



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Pedro Henrique Gomes Farias

**A mudança de curso e dupla diplomação no Instituto de Química da
Universidade de Brasília sob a perspectiva discente**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília - DF

2º/2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Pedro Henrique Gomes Farias

**A mudança de curso e dupla diplomação no Instituto de Química da
Universidade de Brasília sob a perspectiva discente**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jheniffer Micheline Cortez

Brasília - DF

2º/2023

“Não há docência sem discência.”
— Paulo Freire, 1996.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, Edina Gomes da Silva. Minha rainha e guerreira. Mãe, pai, e muito mais do que somente um exemplo de luta, que criou três filhos sozinha, e que sabe o que é vencer. Se eu estou aqui hoje, vencendo, é porque você teve que ganhar muitas outras batalhas.

Também agradeço a meus outros exemplos, que fizeram quem eu sou hoje. Minha madrinha e segunda mãe, Aparecida, por sempre me ajudar e acreditar no meu potencial durante todos esses anos em que vivo. Minha irmã, Mariana, por sempre dizer que estava tudo bem eu mudar de ideia (o que aconteceu), que eu poderia fazer o que quisesse da minha vida, e que eu poderia ser quem eu quiser. Meus tios Jesuína e Ney, e primas, Pollyanne e Barbara, por sempre me fazerem companhia em finais de semana de preguiça, conversas, desabafos e risos. E em memória ao homem que foi um pai para mim, Francisco Lopes, obrigado por me mostrar a tarde de um domingo azul.

Agradeço, de coração, às minhas companheiras de jornada, Victória e Carol. Toda viagem é melhor com companhia, e tenho certeza que teria me perdido no caminho se não fossem vocês. Também agradeço àqueles que encontrei no meio deste percurso, Kesley e Lara, obrigado por estarem presentes ao meu lado nessa batalha. Muito obrigado ao meu “Grupo de Apoio”, Alline, Amanda, Maria Eduarda, e Vyctoria, por mostrar que a frase “do ensino médio para a vida” é real. E em especial, obrigado Yago, por aguentar todos os meus devaneios e desesperos, e também por estar presente em todos os risos, alegrias e abraços, posso dizer que tive um bom fim.

Por fim, gostaria de agradecer aos incríveis professores que me fizeram capaz de chegar até aqui. Em especial, obrigado Ricardo Gauche por fazer minha paixão pela educação se acender, mesmo mostrando todas as dificuldades que vinham com esse relacionamento. E muito obrigado Jheniffer Micheline Cortez, por aceitar ser minha incrível orientadora, e por me afirmar em toda reunião que sim, daria tudo certo. E adivinha? Deu tudo certo!

Resumo

Em busca de alcançar melhor compreensão do corpo discente que compõe os cursos da área de Química da Universidade de Brasília, o presente trabalho tem como objetivo analisar que fatores, externos e internos à universidade, podem influenciar na escolha de mudança de curso ou dupla diplomação dos alunos dos cursos ofertados pelo Instituto de Química (Licenciatura em Química, Bacharelado em Química, Química Tecnológica e Engenharia Química) da Universidade de Brasília. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário, construído a partir de afirmações com base na Escala Likert, analisado com base na tabulação das respostas e cálculo do *ranking* médio, e uma entrevista semi-estruturada, analisada a partir da Análise Textual Discursiva. O questionário foi aplicado para alunos atualmente vinculados ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, que já solicitaram ou tenham pretensão de solicitar o processo de mudança de curso ou dupla diplomação. Já a entrevista foi feita com uma parcela de estudantes convidados, que já passaram por tais procedimentos, e atualmente cursam Licenciatura em Química. Os resultados referentes ao questionário demonstraram que os motivos daqueles que optam pela dupla diplomação são mais ligados a fatores externos à universidade, já os motivos daqueles que cogitam a mudança de curso são oriundos, em sua maioria, de fatores internos à universidade. No que se refere às entrevistas, os resultados explicitam que a perspectiva profissional, a relação professor-aluno e as experiências com os cursos de origem e atuais, sejam negativas e/ou positivas, foram os fatores de maior impacto no momento de decisão dos estudantes que optaram tanto pela mudança de curso, como pela dupla diplomação. Apesar disso, tais resultados demonstram a necessidade de um aprofundamento na pesquisa em relação aos motivos de fenômenos como os aqui estudados, a fim de uma compreensão mais efetiva do corpo discente, para que estes não sejam negligenciados durante seu processo formativo.

Palavras-chave: mudança de curso; dupla habilitação; evasão; formação profissional em química; identificação docente.

Sumário

Apresentação.....	7
Introdução.....	8
Capítulo 1 - Formação do Profissional da Química e a Identificação Docente.....	11
1.1. Formação do profissional da Química.....	11
1.2. Identificação profissional docente.....	18
Capítulo 2 - Metodologia.....	22
2.1. Tipo de pesquisa.....	22
2.2. Constituição do corpus de análise.....	23
2.3. Instrumentos de coleta de dados.....	24
2.4. Análise de dados.....	26
Capítulo 3 - Análise de Dados.....	29
3.1. Análise do questionário.....	30
3.2. Análise das entrevistas.....	37
Considerações finais.....	50
Referências.....	52
Apêndices.....	56

Apresentação

Me chamo Pedro Henrique Gomes Farias, tenho 22 anos e sou nascido e criado em Ceilândia - DF, com muito orgulho. Estudei durante toda a Educação Básica em escolas da rede pública do Distrito Federal, na mesma região administrativa onde morei quase a vida toda. Filho de Edina e irmão de Mariana, sempre tive como exemplo mulheres incríveis, fortes e guerreiras. Mulheres que me ensinaram que minhas escolhas são minhas e que meu futuro é meu. Por isso, nunca tive medo de correr atrás dele.

Ingressei na Universidade de Brasília aos 18 anos, no Bacharelado em Química, no segundo semestre de 2019, um semestre antes do decreto de pandemia causada pelo SARS-CoV-2, em março de 2020. Por esse motivo, não tive muito contato com a vida universitária durante metade da minha graduação. Porém, durante esse período, me redescobri. Mesmo ingressando no Bacharelado, sempre tive vontade de realizar o pedido de dupla diplomação, e ao cursar os componentes curriculares de Ensino em Química, com o professor Ricardo Gauche, descobri que essa talvez fosse minha verdadeira vocação.

Foi por isso que quando pude, solicitei o pedido de mudança de curso para Licenciatura em Química. Hoje, digo com certeza: foi a melhor decisão que já tomei na vida. Pela minha experiência com a mudança de curso, assim como pela vivência e observação como monitor durante quatro semestres em um dos componentes curriculares de Ensino de Química, percebi que muitos dos alunos que conheci também queriam mudar de curso ou adquirir mais um diploma, como um dia eu também quis.

Por essa razão, e após conversas longas com minha orientadora, Jheniffer Cortez, e com o professor Ricardo Gauche, decidi trabalhar com o tema deste trabalho, investigando os motivos por trás de tais escolhas. Talvez dessa maneira, eu e futuros pesquisadores no Ensino, não somente de Química, possam entender melhor seus futuros estudantes, melhorando um pouco a permanente evolução da Educação.

Introdução

A dúvida sobre o futuro pode permear a mente de estudantes em formação por toda a sua graduação. Hoje em dia, universidades federais, como a Universidade de Brasília (UnB), possibilitam a oportunidade de alunos cursarem outros componentes curriculares fora de suas matrizes curriculares como optativas. Esses componentes curriculares, de escolha dos estudantes, podem proporcionar diferentes visões e experiências, além das cursadas na matriz obrigatória que devem ser cumpridas por eles a fim de concluir a formação e adquirir o diploma.

Apesar de tais vivências proporcionarem uma formação abrangente, elas também podem gerar e aumentar dúvidas em graduandos acerca de suas escolhas de curso. Por estarem em processo de amadurecimento, considerando que a idade dos estudantes do Ensino Superior está entre 19 e 29 anos (SEMESP, 2021), essas dúvidas, apesar de serem comuns no cotidiano de um estudante de um curso superior, podem ser a causa de mudanças na vida e na visão de mundo que essas pessoas possuem. Dessa maneira, é importante saber que dentro da universidade, mesmo após o ingresso em um curso, é possível realizar a dupla diplomação ou mudança de curso.

A Universidade de Brasília, desde novembro de 2021, permite, semestralmente, ao aluno entrar com esses dois pedidos, sendo que a mudança de curso, consiste em dar ao aluno o consentimento de mudança de vínculo de curso dentro da universidade, e a dupla diplomação, resume-se em conceder ao estudante a autorização para estudar um outro curso após o término daquele que ingressou primariamente (UNB, 2021). Essas possibilidades ampliam as oportunidades que os estudantes possuem ao longo de sua graduação, abrindo portas para que possam se profissionalizar em diferentes áreas sem que ele tenha que recorrer à saída ou mudança de instituição de ensino em que ingressou.

Tanto a mudança de curso como a dupla diplomação possuem pré-requisitos definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para serem requeridas. Sendo assim, a decisão de dupla diplomação, e principalmente, de mudança de curso, deve ser avaliada pelo discente antes de solicitá-la. Apesar de estabelecerem critérios, o CEPE não exige e/ou avalia os motivos para tais requerimentos. Motivos esses que podem ter sido gerados dentro da própria universidade e se analisados podem evidenciar lacunas formativas, especialmente no caso de mudanças de curso, que é caracterizado como um tipo de evasão pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996a)

e que pode contribuir para o aumento do índice de evasão de alguns cursos, consequentemente, colaborando para uma má visão destes.

Na literatura, é possível encontrar diversos autores que discutem sobre os diferentes tipos de evasão. Apesar das diferentes formas de expressões utilizadas para conceituar o que seria a evasão, as ideias de tais autores convergem para a definição da evasão como sendo a quebra do vínculo com a Instituição de Ensino Superior (IES), saída da instituição, abdicação do curso, desligamento do curso, sistema ou instituição (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Tais motivos que podem levar a evasão são passíveis de serem requeridos pelos estudantes ou realizados pelas IES quando ocorre algum descumprimento de norma (TINTO; CULLEN, 1973; BUENO, 1993). As explicações encontradas em pesquisas deste cunho podem justificar a mudança de curso, que é considerada evasão, entretanto, poucas pesquisas debatem os motivos dos estudantes para obter mais de um diploma, embora esta seja uma prática recorrente.

Um levantamento prévio dos últimos semestres nos componentes curriculares de licenciatura em Química ofertadas no Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília demonstra esse aumento no desejo de realizar, mais especificamente, a dupla diplomação, com alunos mais avançados em seus cursos primários procurando componentes curriculares do início dos cursos que desejam o segundo diploma. Diante desse contexto, este estudo busca contribuir para o entendimento desse cenário à medida em que propõe compreender que fatores levam esses alunos a solicitarem a dupla diplomação ou mudança de curso. Assim, estabelece-se o seguinte objetivo geral:

- Analisar as motivações por trás da escolha da dupla diplomação ou a mudança de curso relacionadas ao ingresso ou à evasão do curso de Licenciatura em Química por parte de alunos atualmente graduandos dos quatro cursos do Instituto de Química: Licenciatura em Química; Bacharelado em Química; Química Tecnológica; e Engenharia Química.

Para tanto, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Quantificar no universo de alunos matriculados atualmente no Instituto de Química da Universidade de Brasília aqueles que solicitaram mudança de curso ou dupla diplomação relacionadas ao ingresso ou à evasão do curso de Licenciatura em Química.;
- Identificar os possíveis motivos para a dupla diplomação ou mudança de curso a partir dos relatos coletados por questionário e entrevista de uma amostra do quantitativo identificado;

- Analisar os possíveis fatores que influenciaram na identificação profissional da carreira docente dos estudantes que realizaram mudança de curso ou dupla diplomação para a Licenciatura em Química;

Diante de tais pressupostos, a questão de pesquisa que pretendemos responder é: *Que fatores, externos e internos à universidade, podem influenciar na escolha de mudança de curso ou dupla diplomação de licenciandos em Química da Universidade de Brasília?*

Diante do exposto e tendo em vista alguns trabalhos apresentados na literatura sobre o assunto, no primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos alguns dos fatores que podem influenciar na escolha de curso, assim como na formação e identificação profissional daqueles que decidem ingressar nos cursos de Química. Em seguida, no segundo capítulo, discorremos sobre a metodologia que será utilizada.

O material empírico da pesquisa foi constituído mediante as respostas de alunos que possuem o interesse em solicitar, ou já realizaram a mudança de curso ou requerimento de dupla diplomação, a partir de um questionário com o intuito de compor o perfil desses estudantes (curso, gênero, renda, etc.), além de analisar, com base no grau de concordância da Escala Likert, afirmações relacionadas aos motivos que levaram os estudantes a realizarem a mudança de curso ou dupla diplomação durante seu processo formativo.

Ao mesmo tempo, foram realizadas entrevistas com uma parcela de discentes que estão atualmente cursando Licenciatura em Química, na Universidade de Brasília, e que são oriundos dos processos de mudança de curso ou dupla diplomação, a fim de compreender que fatores, externos e/ou internos à universidade, motivaram suas escolhas. Os resultados e as análises deste material são apresentados no terceiro capítulo do presente trabalho, seguido, no quarto capítulo, das considerações finais acerca do estudo aqui realizado.

Capítulo 1 - Formação do Profissional da Química e a Identificação Docente

O momento de escolha de uma profissão pode ser acarretado por diversos fatores que não são delimitados a apenas um período na vida do futuro profissional. Em seu trabalho acerca das expectativas e escolhas profissionais de jovens do Ensino Médio, Hirt (2010, p. 45) demonstra que pesquisadores da área de psicologia trazem como possíveis fatores para a escolha profissional “o lugar da residência, a posição sócio-econômica, o sexo (também influencia nos padrões ocupacionais), a ocupação dos pais, os atrativos exercidos por determinadas profissões, a escolaridade, o salário, o status, entre outros”.

Entretanto, durante a graduação, a partir do contato com outras áreas dentro da própria Instituição de Ensino Superior (IES), com uma nova realidade e com novas vivências, o estudante pode perceber que a escolha que fez durante o momento de ingresso não se encaixa mais em seu perfil. A mudança de curso e a dupla diplomação, dessa forma, se tornam uma opção a esses estudantes para tentar reencontrar sua motivação frente aos estudos.

Buscando entender melhor as motivações que envolvem esses discentes quando estes recorrem a tais procedimentos, neste capítulo discorreremos sobre os diferentes fatores, no que se refere à formação, que podem ajudar a compor o perfil de cada curso e cada aluno, de modo a considerar as remunerações, áreas de atuação, tempo de formação, desvalorização da profissão, entre outros fatores. Além disso, também discutimos sobre a identificação desses futuros profissionais, e como fatores ligados à realização pessoal e profissional podem ou não afetar nas escolhas de curso e profissão.

1.1. Formação do profissional da Química

Apesar da química estar presente em nosso dia-a-dia desde os primórdios, a Química como profissão foi regulamentada no Brasil apenas há 80 anos, em 1º de maio de 1943, no decreto-lei nº 5.452, onde o então presidente Getúlio Vargas consolidou as leis trabalhistas para todo o país (BRASIL, 1943). Entretanto, apesar da regulamentação da Química como profissão, as atribuições para cada uma das diferentes formações dentro do universo que a compõe foram apenas definidas com a criação do Conselho Federal de Química (CFQ) pela lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek (BRASIL, 1956).

O CFQ, desde sua criação, é o órgão responsável por caracterizar, definir e diferenciar as atribuições para cada área dentro da formação em Química, incluindo: Química (bacharelado e licenciatura), Química Tecnológica e Engenharia Química. Para tal, no Art. 4º

da Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 13 de maio de 1974, o CFQ também define as diferenças entre os currículos desses cursos:

- a) “Química”, compreendendo conhecimentos de Química em caráter profissional.
- b) “Química Tecnológica”, compreendendo conhecimentos de química em caráter profissional e de Tecnologia, abrangendo processos e operações da indústria química e correlatas.
- c) “Engenharia Química”, compreendendo conhecimentos de química em caráter profissional, de Tecnologia, abrangendo processos e operações, e de planejamento e projeto de equipamentos e instalações da indústria química e correlatas. (CFQ, 1974, p. 3)

Devido a essas diferenças presentes nos currículos de cada curso da área de Química, no Art. 1º, presente nesta mesma Resolução Normativa, o CFQ designa atribuições gerais para profissionais da Química, sendo elas:

- 01 - Direção, supervisão, programação, coordenação, orientação e responsabilidade técnica no âmbito das atribuições respectivas.
- 02 - Assistência, assessoria, consultoria, elaboração de orçamentos, divulgação e comercialização, no âmbito das atribuições respectivas.
- 03 - Vistoria, perícia, avaliação, arbitramento e serviços técnicos; elaboração de pareceres, laudos e atestados, no âmbito das atribuições respectivas.
- 04 - Exercício do magistério, respeitada a legislação específica.
- 05 - Desempenho de cargos e funções técnicas no âmbito das atribuições respectivas.
- 06 - Ensaio e pesquisas em geral. Pesquisa e desenvolvimento de métodos e produtos.
- 07 - Análise química e físico-química, químico-biológica, bromatológica, toxicológica e legal, padronização e controle de qualidade.
- 08 - Produção; tratamentos prévios e complementares de produtos e resíduos.
- 09 - Operação e manutenção de equipamentos e instalações; execução de trabalhos técnicos.
- 10 - Condução e controle de operações e processos industriais, de trabalhos técnicos, reparos e manutenção.
- 11 - Pesquisa e desenvolvimento de operações e processos industriais.
- 12 - Estudo, elaboração e execução de projetos de processamento.
- 13 - Estudo de viabilidade técnica e técnico-econômica no âmbito das atribuições respectivas.
- 14 - Estudo, planejamento, projeto e especificações de equipamentos e instalações industriais.
- 15 - Execução, fiscalização de montagem e instalação de equipamento.
- 16 - Condução de equipe de instalação, montagem, reparo e manutenção. (CFQ, 1974, p. 1)

Com isso em mente, o CFQ, ainda nesta Resolução Normativa, define para cada curso quais atribuições podem ser cumpridas pelos profissionais que dispõem desses diferentes diplomas. O Art. 5º define para o profissional com currículo em “Química” o desempenho das atribuições presentes nos itens de 01 a 07 expostos no Art. 1º, anteriormente citado. De acordo com o Art. 6º, para aqueles que possuem o currículo em “Química Tecnológica”, são

designadas as atribuições de 01 a 13. E conforme o Art. 7º, para os portadores de diploma em “Engenharia Química”, cabe as atribuições de 01 a 16 (CFQ, 1974).

Aqui vale ressaltar que o currículo caracterizado como de “Química” faz referência apenas àquele adquirido na modalidade de bacharelado. Isso só apresentou alguma alteração em 19 de setembro de 1986, com a Resolução Normativa nº 94 do CFQ, publicada no DOU de 30 de setembro de 1986. Nesta resolução, o CFQ regulamenta o registro dos profissionais com diploma em Licenciatura em Química, além de designar as atribuições de 01 a 07, presentes no Art. 1º da Resolução Normativa nº 36, para aqueles com esse diploma (CFQ, 1986).

As diferenças entre esses currículos e atribuições refletem no perfil do estudante, uma vez que, mesmo com semelhanças, os quatro cursos possuem campo de atuação, *status* e remunerações diferentes. No caso da Engenharia Química, Bacharelado em Química e Química Tecnológica, esta remuneração foi definida em 22 de abril de 1966, na lei nº 4.950-A, assinada por Auro Moura Andrade, então presidente do Senado Federal, que determinou o salário-mínimo para profissionais das áreas “de Engenharia, de Química, de Arquitetura, de Agronomia e de Veterinária” (BRASIL, 1966).

Com base no Art. 4º dessa lei, que caracteriza a duração dos cursos de formação, o Art. 5º da mesma estabelece que para profissionais diplomados nessas áreas com curso de 4 anos ou mais, a remuneração será de 6 vezes o salário-mínimo vigente no país (BRASIL, 1966). Já para aqueles diplomados com cursos de curta duração, a remuneração será de 5 vezes o salário-mínimo vigente. Ambos os salários são definidos com base na carga horária mínima de 6 horas diárias de trabalho. Para casos em que o profissional exceda essa carga, a remuneração deverá ser recalculada com base no custo da hora presente no Art. 5º desta lei (BRASIL, 1966).

Atualmente, no ano de 2023, o salário-mínimo sofreu aumento de R\$ 1.302,00 para R\$ 1.320,00, definido pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2023a). Sendo assim, a remuneração base para profissionais das áreas de Bacharelado em Química, Química Tecnológica e Engenharia Química seria, atualmente, R\$ 7.920,00, para diplomados em cursos com 4 anos ou mais, e R\$ 6.600,00 para diplomados em cursos com menos de 4 anos. Ambos para 6 horas diárias de trabalho.

Apesar da lei nº 4.650-A ter, no ano de 2023, 57 anos de vigência, ela não se aplica para os profissionais diplomados em Licenciatura em Química e que atuam no magistério público da Educação Básica. E apesar desses profissionais poderem ter seu registro no CFQ desde 1986, apenas em 2008 o piso salarial para essa categoria foi definido. A lei nº 11.738,

promulgada em 16 de julho de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamenta o piso salarial dos professores e define, no Art. 2º o valor de R\$ 950,00 mensais como remuneração para esses profissionais (BRASIL, 2008). De acordo com o Art. 5º dessa lei, esse valor deveria passar por atualizações no primeiro mês de cada ano, a partir de 2009.

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC), de acordo com a Portaria nº 17, publicada em 16 de janeiro de 2023 no DOU, definiu o aumento de 14,95% no piso salarial dos professores da Educação Básica de todo o território nacional. Dessa maneira, o piso desses profissionais passa de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55 (BRASIL, 2023b). No caso da Química, mesmo com este aumento, a remuneração dos licenciados que atuam como professores na Educação Básica ainda está cerca de 55,81% abaixo da remuneração mínima de um profissional com diploma em bacharelado, sendo que as duas categorias possuem as mesmas atribuições de acordo com o CFQ.

Atualmente, no Distrito Federal (DF), a remuneração dos profissionais do magistério público é definida pelo plano de carreira criado a partir da lei nº 5.105, promulgada em 03 de maio de 2013, pelo então governador Agnelo Queiroz. O plano de carreira previa um aumento gradual do salário dos professores até setembro de 2015, levando em consideração o padrão (posição do servidor em relação ao tempo de carreira e formação continuada) e a etapa (habilitação do servidor) de cada profissional (DF, 2013). Dessa forma, em 2023, 10 anos após a criação desse plano, os profissionais do magistério do DF possuem uma remuneração base 8,8% abaixo do piso nacional para essa categoria, sendo R\$ 4.028,56, caso concursado em 40 horas e diplomado em licenciatura plena.

O aspecto salarial, como demonstra Hirt (2010), é o fator mais levado em consideração no momento de escolha profissional. Entretanto, o segundo principal motivo refletido pelos estudantes é o de conciliar a satisfação pessoal com o mercado de trabalho em que estarão inseridos, seguido pela vontade de unir os ganhos com essa satisfação (HIRT, 2010). Isso demonstra como possíveis ingressantes ao Ensino Superior, não somente em cursos da área de Química, ainda se preocupam com sua realização profissional, sem deixar de lado a estabilidade financeira.

Um outro ponto, além dos já citados, e que pode ajudar a compor o perfil do profissional da Química, é que apesar das atribuições para os profissionais diplomados em Química serem definidas pelo CFQ, a formação do estudante de uma IES, atualmente, vai muito além dos conteúdos necessários para sua diplomação. Para uma melhor instrução dos estudantes, o currículo de cada curso teve de ser repensado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,

1996b), junto ao Edital nº 04/97, publicado pelo MEC, em 10 de dezembro de 1997 que trata das diretrizes curriculares dos cursos superiores (BRASIL, 1997). Dessa forma, segundo Andrade e colaboradores (2004), as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Química, criadas em 2001, com base na lei nº 9.394 e no Edital nº 04/97, tem como princípio:

[...] a flexibilização curricular que, sem prejuízo de uma formação didática, científica e tecnológica sólida, avance também na direção de uma formação humanística que dê condições ao egresso de exercer a profissão em defesa da vida, do ambiente e do bem-estar dos cidadãos. (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 359)

Com isso em mente e acerca dos currículos que deveriam ser repensados e refeitos nos anos seguintes, a expectativa era de que “[...] os novos currículos ofereçam mais do que o domínio cognitivo dos conteúdos, contemplando atividades que visem estabelecer correlações entre áreas, ampliando o caráter interdisciplinar” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 359-360). Porém, de acordo com os autores, apesar dos profissionais de Química formados em IES nacionais serem reconhecidos em âmbito internacional, as instituições brasileiras ainda apresentam lacunas na formação desses profissionais (ANDRADE *et al.*, 2004). Embora os autores exponham muitos problemas a serem solucionados dentro das IES, destacamos dois aspectos que consideramos importantes nesta pesquisa:

a) fraca formação em áreas afins à Química, por exemplo, Biotecnologia, Biologia e outras modalidades de conhecimento atuais e novas para os químicos; [...] e) há desconhecimento do sistema econômico em que a Química é desenvolvida: empresas, produtos, processos e setores de aplicação e, pior, pouco se aprende, na graduação, sobre o exercício e a regulamentação da profissão do Químico. (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 361)

De maneira semelhante, Brissac (2009) discute em seu estudo sobre evasão que a insatisfação perante a escolha de curso é um dos fatores mais mencionados por entrevistados em pesquisas qualitativas acerca do tema, em âmbito nacional. A autora ainda expõe que essa insatisfação pode ser gerada justamente pela falta de informações a respeito dos cursos escolhidos, o que indica a “inexistência de uma orientação profissional no período que antecede o ingresso do estudante ao ensino superior” (BRISSAC, 2009, p. 107).

Além disso, existe também uma lacuna na formação de áreas correlacionadas à Química, que possuem um papel fundamental na formação do aluno perante as Diretrizes Curriculares. Ainda segundo Andrade *et al.* (2004), mudanças deveriam ocorrer para que as IES possam proporcionar uma formação efetiva em Química, porém, também abrangente e generalista. Dessa forma, o profissional da Química poderia se desenvolver em outras direções e não ficar restrito apenas àquela área de conhecimento.

No caso do curso de Licenciatura em Química, foco deste trabalho, o Conselho Nacional de Educação (CNE), desde a criação da LDBEN de 1996, procura organizar políticas para a formação de professores no Brasil. Nesse intuito, em 2002, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), voltadas para todos os cursos de formação de professores no Brasil, de modo a diferenciar, caracterizar e estabelecer uma identidade a esses cursos. Algumas das principais mudanças que essas DCN trouxeram foi a separação das habilitações de Bacharelado e Licenciatura a partir do momento em que o estudante ingressa à IES e o aumento da carga horária teórico-prática, que de acordo com o Art. 12 desta resolução, deve fazer parte da formação do professor desde o início, e não somente ao final do curso (CESCHINI *et al.*, 2022).

Um outro ponto relevante dessas DCN é a criação de seis eixos que devem ser seguidos a fim de se estruturar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura das IES:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplina e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002, p. 5)

Entretanto, com alterações nas concepções presentes em políticas educacionais, surgiu-se a necessidade de se revisar as diretrizes para suprir as carências da formação docente. Dessa forma, Ceschini *et al.* (2022) apontam que a criação das DCN de 2015 surgiu a partir do debate entre diversas entidades acadêmicas, tais como universidades e escolas da Educação Básica frente às novas regulamentações para a formação docente. As novas diretrizes são desenvolvidas como forma de cumprir a Meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para os anos de 2014 a 2024. Dessa maneira, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1).

Em seus princípios norteadores, é possível perceber que essas DCN possuem um maior foco nos processos de ensino e de aprendizagem que respeitam tanto o professor, quanto o aluno. Elas levam em conta a igualdade, liberdade, cultura, diversidade, valorização do docente e dos saberes extraescolares, questões étnico-raciais, entre outros pontos, expostos em suas considerações iniciais (BRASIL, 2015). Também consideram a relevância da

interdisciplinaridade e a educação em direitos humanos que, como expõem Ceschini e colaboradores (2022, p. 6), deve ser “realidade nas escolas de um país que se compromete com a democracia, dado que é nelas que se formam os sujeitos desta nação, conscientes de seus direitos”.

Um ponto importante presente nas DCN de 2015 diz respeito à valorização do profissional da educação, que envolve sua formação inicial, continuada e valorização do docente. Sendo que, na mesma resolução, são apresentadas diretrizes tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, evidenciando que esses dois processos não estão separados um do outro, mas sim articulados (CESCHINI *et al.*, 2022). Outro aspecto importante abordado nessas diretrizes refere-se à definição de que 20% do tempo de formação deveria ser destinado à formação específica em Educação. Segundo Gatti e colaboradores (2019), este aumento de carga horária possibilita que os cursos ofereçam uma melhor qualidade de aprendizagens requeridas ao profissional da docência, possibilitando o aprofundamento em conceitos, metodologias e fundamentos que não seriam possíveis em menos tempo de graduação.

O levantamento feito por Ceschini e colaboradores (2022) demonstrou que mesmo com o prazo de dois anos para implementação dessas novas diretrizes, em 2022, ainda existiam IES que estavam no processo de implementação destas DCN, o que impedia uma avaliação da prática desta resolução. Esta situação de implementação se mostra preocupante quando, em 2019, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual apresenta novas DCN e uma Base Nacional Curricular para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI), e vai contra as diretrizes anteriores e demarcam um regresso na formação docente no Brasil.

Essas novas DCN são baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Em síntese, buscam treinar o professor como um aplicador da BNCC, divergindo de pontos importantes e relevantes à formação docente construídos durante anos desde as primeiras diretrizes em 2002. Como expõem Ceschini *et al.* (2022, p. 9),

Em seu texto introdutório, a Resolução nº 2/2019 já descaracteriza os cursos de licenciatura e, ao longo do texto, empobrece a qualidade da formação de professores [...]. A partir da leitura, identifica-se o direcionamento de uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências.

De forma complementar, é importante salientar que, desde os anos de 1990, o conceito de competência descrito nas políticas curriculares nacionais advém de uma tendência neoliberal, tecnicista e regulatória, que define o currículo com um caráter cosmopolita e mercadológico (MACEDO, 2019; MELO; MAROCHI, 2019). Com isso em mente, é possível

evidenciar nas DCN de 2019 o caráter reducionista atribuído à profissão docente, que pode ser percebido a partir do Art. 2º da resolução de 2019:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2)

Um outro ponto que colabora para a defasagem docente nestas DCN é a retirada das diretrizes para a formação continuada, que é apresentada novamente apenas na Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020). Esse aspecto causa uma quebra na ideia de formação profissional acadêmica contínua, abordada nas DCN de 2015, dificultando o entendimento da formação inicial e continuada de professores como um processo, e não momentos isolados da carreira (CESCHINI *et al.*, 2022).

Enquanto as DCN de 2015 trazem uma concepção teórico-prática, na qual a formação deveria ser pautada em uma forte base teórica aliada a um ambiente propício à prática docente, as DCN de 2019 rompem com esse ideal. Dessa maneira, é possível perceber uma tentativa de debilitação da formação docente a favor de uma política que favorece a hegemonia, proporcionando o atendimento de interesses de uma classe sob a outra, o que gera uma renovação da organização da sociedade de forma injusta e não igualitária (CINTRA; COSTA, 2020).

Com isso em mente, é possível notar que a desvalorização do professor, assim como dos cursos de licenciatura, é uma questão política, não apenas de caráter social. No caso da Licenciatura em Química, essa desvalorização é visível quando averiguamos a baixa procura por esses cursos nas IES públicas, e cada vez menos licenciandos já formados procuram atuar na Educação Básica, para a qual adquiriram o diploma, e vão em busca da pós-graduação para atuarem no Ensino Superior e/ou de trabalhos na área industrial (FARIAS; FERNANDO JÚNIOR; FERREIRA, 2010). Assim, se torna importante entender melhor as pretensões dos estudantes de IES que cursam licenciaturas, já que a profissão do professor, de extrema importância em nossa sociedade, está sendo deixada de lado.

1.2. Identificação profissional docente

Como estudado por Hirt (2010) e citado anteriormente, existe uma pretensão, por parte daqueles que ingressam ao Ensino Superior, em alcançar a realização profissional, além de um bom salário. Um dos fatores que está diretamente relacionado com esta realização, é a

identificação. Como aborda Guimarães (2005), podemos compreender a realização profissional como fazer aquilo que gosta ou que se reconhece.

Alguns autores, como Gatti (1996), trazem a importância do entendimento da identidade de cada ser humano, que influencia sua visão acerca da sua formação, assim como as maneiras em que poderá atuar profissionalmente. A identidade, segundo a autora, está relacionada a outros fatores que podem determinar o “ser profissional”, como motivações, interesses, expectativas e atitudes (GATTI, 1996).

A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. (GATTI, 1996, p. 86)

Semelhantemente, a identidade pode ser entendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Esse processo de construção da identidade profissional pode ser associado com a realização profissional, uma vez que esta é dada como um desenvolvimento contínuo. A realização, por ser subjetiva e dependente de inúmeros fatores, pode se alterar ao longo do tempo. Devido a isso, ela pode ser alcançada de forma parcial, em certos momentos da vida profissional. E, como cita Guimarães (2005), o sentimento de realização que hoje pode existir, amanhã não necessariamente será concreto.

O início do processo de construção da identidade profissional, dessa forma, se dá muito antes da escolha de ingressar, ou não, ao Ensino Superior. Afinal, como citado por Bock (1995 *apud* HIRT, 2010, p. 118), “a escolha profissional não é simplesmente escolher uma faculdade, mas sim, um trabalho e um estilo de vida”. Dessa maneira, assim como a realização profissional e a identidade em si, a identidade profissional se concebe a partir de condições externas e internas ao ser humano (BOHOSLAVSKY, 2003). O momento de escolha profissional é, então, diretamente afetado por esses fatores.

De acordo com Faht (2011), devemos considerar os fatores variáveis presentes na vida de um jovem, como as circunstâncias psicológicas, econômicas, afetivas e sociais. Entretanto, esses fatores não são o que definem a escolha profissional, mas sim a maneira que o jovem se porta diante dessas variáveis, como ele se adequa a essas influências, e qual futuro ele escolhe para si. Diante dessa necessidade de identificar e entender melhor não somente o futuro

estudante do Ensino Superior, mas também o atual, que pesquisas referentes à motivação por trás dessas escolhas são importantes.

Algumas pesquisas, como as realizadas por Farias, Francisco Júnior e Ferreira (2010) e Toledo e Coutinho (2020), demonstraram fatores que podem ser determinantes na motivação dos alunos de Licenciatura em Química em continuar no curso, com base na teoria da autodeterminação. De acordo com essa teoria, o indivíduo pode ser motivado tanto de forma intrínseca como de forma extrínseca. A motivação intrínseca seria aquela pela qual o ser realiza tarefas pelo prazer, satisfação ou benefício próprio, ou seja, essa motivação não advém de uma recompensa externa. Já a motivação extrínseca pode ser definida como aquela em que o indivíduo realiza uma atividade em resposta a alguma recompensa externa, seja material e/ou social (FARIAS; FERNANDO JÚNIOR; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2017).

Em síntese, segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação não é “objetiva” [...] mas sim é interligada com uma série de fatores internos e externos que condicionam e direcionam essa motivação considerando assim tipos qualitativamente diversos da motivação extrínseca, com efeitos diferenciados sobre os comportamentos. (OLIVEIRA, 2017, p. 220)

Farias, Fernando Júnior e Ferreira (2010) buscam analisar esta motivação acerca da escolha de cursar a Licenciatura em Química, assim como a valorização do diploma desta modalidade. Para tal, os autores realizaram três perguntas a 326 alunos de cursos de Licenciatura em Química, de 10 IES das regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. As perguntas eram relacionadas ao grau de segurança quanto à escolha do curso, expectativas quanto ao curso e importância da obtenção do diploma.

Os autores demonstraram que, referente às duas primeiras questões, os alunos apresentaram um grau médio de importância tanto para com a escolha de curso, quanto para as expectativas referentes a ele. Os dados expostos pelos autores mostram que os estudantes possuem pouca esperança de que o curso poderá causar grandes mudanças em sua qualidade de vida (FARIAS; FERNANDO JÚNIOR; FERREIRA, 2010). Isso evidencia que os alunos ingressantes ao Ensino Superior possuem uma maior consciência da realidade ao seu redor e da desvalorização da profissão docente perante a sociedade.

Essa situação se difere do passado, onde estudos como o de Pachane (2003 *apud* FARIAS; FERNANDO JÚNIOR; FERREIRA, 2010), concluem que os alunos ingressavam à universidade para que a formação profissional lhes proporcionasse uma melhor qualidade de vida futura. Por outro lado, a pesquisa demonstra que os estudantes expressaram grande valorização pela obtenção de um diploma de graduação. Tal discrepância pode estar relacionada à condição socioeconômica do público das IES de cada época, onde por fazerem

parte de uma classe de renda maior, como a Classe B e C (SEMESP, 2021), tais estudantes não procuram o Ensino Superior para que sua vida tenha uma melhora significativa.

Na pesquisa de Toledo e Coutinho (2020), realizada com o intuito de analisar a evasão a partir da motivação dos alunos matriculados na Licenciatura em Química da UnB, os autores explicitaram que a motivação dos alunos de licenciatura é mais próxima de fatores intrínsecos, ou seja, ligados mais à satisfação dos estudantes do que a fatores extrínsecos, relacionados a recompensas externas. De maneira semelhante aos estudos de Farias, Fernando Júnior e Ferreira (2010), é possível compreender, com os resultados da referida pesquisa, que os estudantes possuem uma tendência a cursar sua formação profissional pautados em uma motivação intrínseca, além de possuir a compreensão da relevância da profissão docente (TOLEDO; COUTINHO, 2020).

Ainda neste trabalho, os autores expõem como resultado que a regulação motivacional dos estudantes está mais relacionada à regulação integrada. Os autores definem a regulação integrada como o comportamento que se direciona “no sentido de colocar o sujeito em contato com o seu verdadeiro *self*, portanto a decisão é tomada de forma a conectá-lo com o sentido pessoal de vida” (TOLEDO; COUTINHO, 2020, p. 12). Dessa forma, pode-se entender que os discentes que compunham a amostra analisada neste estudo tomam suas decisões com base em uma vocação que está diretamente ligada à sua missão de vida.

Nota-se, com a pesquisa realizada por Toledo e Coutinho (2020), que os discentes matriculados em Licenciatura em Química na UnB encontram em si a vontade para continuar seus estudos. Porém, não podemos relacionar esses resultados, assim como os da pesquisa de Farias, Fernando Júnior e Ferreira (2010), com a escolha de mudar de curso ou a dupla diplomação. Isso se dá pois, ao contrário de estudos sobre evasão, os fenômenos de mudança de curso e dupla diplomação não fazem relação ao abandono dos estudos. Um ponto importante que vale ressaltar, é que apesar da mudança de curso ser considerada evasão, o estudante permanece seu processo de educação, mudando apenas o vínculo com o curso.

Apesar disso, pesquisas como as citadas são de importância para a compreensão dos discentes e futuros docentes. Afinal, “os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional” (GATTI, 1996, p. 88). Terminamos este capítulo com o entendimento de que, sem o estudo e pesquisa acerca dos estudantes, não é possível que se tenha uma evolução na profissão de professor, pois, enfim, como cita Paulo Freire (1996, p. 12), “não há docência sem discência”.

Capítulo 2 - Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia que compõe a pesquisa realizada, expondo o tipo de abordagem escolhida juntamente ao *corpus* de análise, os instrumentos de coleta de dados e uma apresentação dos métodos de análise que escolhemos como instrumentos para a compreensão das informações constituídas durante este trabalho.

2.1. Tipo de pesquisa

Schneider, Fujii e Corazza (2017) demonstram que a pesquisa na área da educação, desde a segunda metade do século XX, vem se consolidando como de caráter qualitativo. Como elas expõem, para pesquisadores da época, os métodos que tinham como base a concepção empírica e positivista não atendiam mais as pesquisas que tratavam de fenômenos sociais e humanos. Pensando nisso, se tornou necessário adotar um método de pesquisa que levasse em conta a complexidade humana e que reconhecesse a relação entre vida real e o sujeito (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017).

Assim sendo, a abordagem qualitativa passou a ser trabalhada com mais frequência, já que ela inclui a coleta de informações descritivas; a interação direta do investigador com a situação; destaca a importância do processo ao invés do foco somente no produto e representa a visão dos envolvidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em concordância, Massoni e Moreira (2016) definem a pesquisa qualitativa como aquela que considera a existência de uma relação entre o sujeito de pesquisa e o mundo real, possuindo caráter descritivo e interpretativo, adotando uma abordagem indutiva e concentrando-se principalmente no processo e nos pontos de vista dos atores sociais envolvidos, como professores, alunos, administradores e colaboradores.

Com isso em mente, e retomando a questão de pesquisa deste trabalho, no qual buscamos compreender que fatores, externos e internos à universidade, podem influenciar na escolha de mudança de curso ou dupla diplomação dos alunos de Química do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB), a abordagem de pesquisa que escolhemos utilizar foi a qualitativa. Afinal, pretendemos analisar os reais motivos de tais escolhas, e não somente enumerar um quantitativo requerido dos respectivos procedimentos. Alinhamos esse pensamento de pesquisa ao de Ribeiro (2000, p. 112), ao considerar que:

Tanto a sociedade para a qual se pesquisa quanto a universidade, na qual se desenvolve a pesquisa, são formadas por seres humanos, que não são números estatísticos simplesmente, mas seres que se interagem e se modificam a despeito de um quociente frio.

Dessa forma, acreditamos ser possível atingir alguns dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, como o de identificar os possíveis motivos para a dupla diplomação ou mudança de curso, a partir dos relatos coletados por entrevista de uma amostra do quantitativo identificado e, analisar os possíveis fatores que influenciam na identificação profissional da carreira docente.

2.2. Constituição do *corpus* de análise

Como estabelecido em sessões anteriores, o foco desta pesquisa é a compreensão dos possíveis motivos por trás das escolhas de mudança de curso ou dupla diplomação realizados por estudantes do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB). O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) define a dupla diplomação como a concessão ao estudante da autorização para cursar um segundo curso de graduação, tendo início logo após o término do curso em que ingressou primariamente. Já a mudança de curso é a autorização permitida apenas uma vez ao estudante da graduação para a mudança de vínculo de curso dentro da Universidade de Brasília (UNB, 2022).

Os dois procedimentos são solicitados via formulário eletrônico, disponível nos editais publicados a cada semestre, e os selecionados devem cumprir os critérios estabelecidos nos respectivos editais. No caso da dupla diplomação, os requisitos são:

- I - ser provável formando em seu curso no semestre da solicitação da dupla diplomação ou, excepcionalmente, somente para participação em editais do primeiro semestre letivo, ter adquirido a condição de provável formando no semestre especial de verão;
- II - integralização, pelo estudante, de componentes curriculares obrigatórios ou optativos que correspondam a pelo menos 70% da carga horária do curso pretendido, excetuados os estágios;
- III - índice de rendimento acadêmico (IRA) igual ou maior que 3,0 (três);
- IV - aprovação e classificação do estudante dentro do número de vagas disponibilizadas, nos termos da Resolução CEPE nº 053/2022. (UNB, 2022, p. 3)

Para a mudança de curso, os critérios são:

- I - existência de vaga remanescente, nos termos da Resolução CEPE nº 053/2022;
- II - integralização, pelo estudante, dos componentes curriculares obrigatórios que compõem os dois primeiros períodos do fluxo de origem;
- III - integralização, pelo estudante, de pelo menos 360 horas em componentes curriculares obrigatórios ou optativos do curso pretendido;
- IV - aprovação e classificação do estudante dentro do número de vagas disponibilizadas, nos termos da Resolução CEPE nº 053/2022;
- V - certificação em prova de Habilidade Específica para os cursos que a exigem como requisito de ingresso, obedecendo o seu prazo de validade. (UNB, 2022, p. 2-3)

Os editais para mudança de curso e dupla diplomação são publicados semestralmente. Porém, devido ao contexto de pandemia que vivenciamos a partir do primeiro semestre de

2020 (2020.1), não ocorreram ingressos para mudança de curso durante quatro semestres na Universidade de Brasília. O primeiro edital realizado para este procedimento após a pandemia foi o do segundo semestre de 2021 (2021.2), na qual os estudantes contemplados com a mudança ingressariam no período seguinte, 2022.1.

Com isso em mente, realizamos o recorte da amostra a ser analisada a partir dos últimos cinco semestres, contemplando os editais publicados com início no semestre de 2021.1 até o semestre de 2023.1. Neste período, na UnB foram publicados cinco editais para a dupla diplomação e quatro editais para a mudança de curso. Além disso, a amostra que compõe nosso *corpus* de análise é referente aos estudantes que pretendem e/ou realizaram o ingresso no curso de Licenciatura em Química, vindos a partir dos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação.

A partir do levantamento dos estudantes que compõem nosso *corpus* de análise, o pesquisador estabelecerá contato com os sujeitos, convidando-os a participar voluntariamente da pesquisa, que inclui a colaboração com a coleta de dados conforme os instrumentos descritos a seguir.

2.3. Instrumentos de coleta de dados

Considerando a abordagem qualitativa desta pesquisa, a literatura demonstra que os instrumentos mais comuns de coleta de dados são: entrevistas, observações, grupos focais e questionários com perguntas abertas. Dessa forma, Massoni e Moreira (2016) salientam que tanto o respondente como o pesquisador possuem uma maior liberdade. No caso do respondente, ele é capaz de manifestar espontaneamente seus pensamentos e fala. Já o pesquisador possui a liberdade de realizar perguntas que deem foco na compreensão da questão trabalhada. Com isso em mente, serão utilizados dois tipos de instrumentos de pesquisa, quais sejam: o questionário (Etapa 1) e a entrevista (Etapa 2).

Marconi e Lakatos (2010) definem o questionário como uma ferramenta de coleta de dados, composto por um conjunto de perguntas, que podem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Cabe destacar que, assim como todo instrumento de coleta, a utilização de questionário possui limitações e vantagens. As principais vantagens de seu emprego, e que podem contribuir para o fluxo desta pesquisa, são a capacidade de alcance de um número maior de pessoas, além da liberdade e objetividade das respostas.

Devido a esta abrangência de público, o questionário foi utilizado como forma de coletar as respostas do maior número possível de estudantes atualmente graduandos do IQ, não somente àqueles que já passaram pelos procedimentos de mudança de curso e de dupla

diplomação, mas também aqueles que pretendem realizar tais procedimentos. Sendo assim, podemos verificar suas intenções acerca da mudança de curso ou dupla diplomação, e caso já tenham solicitado tais procedimentos, quais foram os motivos que os fizeram optar por tal escolha.

O questionário contará com questões a fim de compor o perfil do estudante respondente, como: curso atualmente vinculado, idade, gênero, renda, trabalho, forma de ingresso ao curso, e se pretende solicitar ou já solicitou os pedidos de mudança de curso ou dupla diplomação. Dessa forma, esperamos compreender melhor se os motivos por trás da intenção ou escolha, sejam externos e/ou internos à universidade, estão relacionados a um grupo, perfil ou parcela específica.

As questões do questionário que abordarão os motivos por tais pretensões ou escolhas serão estruturadas com base na Escala Likert. Esta escala, originalmente, trabalha com um conjunto de afirmações no qual os participantes do estudo são convidados a demonstrar seu nível de concordância em relação a elas, baseando-se em uma escala métrica, geralmente enumerada de 1 a 5 (JOSHI *et al.*, 2015).

A fim de se obter uma amostragem de maior abrangência, esse questionário foi aplicado de forma *on-line* para alunos atualmente matriculados nos cursos do IQ, e não somente para aqueles que já solicitaram os pedidos de mudança de curso ou dupla diplomação. O questionário será adaptado de um já existente, utilizado em uma dissertação de mestrado que pesquisou sobre evasão dos cursos de Ciências Naturais da Faculdade de Planaltina (FUP) da UnB (CASIMIRO, 2020).

Como a utilização do questionário possui a limitação de respostas, a fim de nos aprofundarmos nos motivos das escolhas de mudança de curso e dupla diplomação, alguns sujeitos da amostra foram convidados a participarem de uma entrevista, como segundo instrumento de coleta de dados da pesquisa. A entrevista pode ser definida como um encontro entre duas ou mais pessoas, a fim de que uma delas possa obter informações sobre algum tema, a partir de uma conversa de natureza profissional, sendo utilizado na pesquisa social como coleta de dados tanto para ajuda no diagnóstico como no tratamento de um problema (MARCONI; LAKATOS, 2010; MASSONI; MOREIRA, 2016).

A principal vantagem da entrevista, que nos levou a escolhê-la, é a menor limitação de respostas, pois os entrevistados têm a possibilidade de se expressar livremente, sem a delimitação de itens ou espaço. Pensando nisso, o tipo de entrevista que foi utilizado é a entrevista semi-estruturada, na qual as questões são abertas e possuem flexibilidade, dando possibilidade ao entrevistado de expor seus pensamentos de forma livre, assim como suas

tendências e reflexões acerca do tema (MASSONI; MOREIRA, 2016). Na tabela 1, a seguir, estão organizadas as etapas da pesquisa, assim como o instrumento de coleta que será utilizado em cada uma.

Tabela 1: Etapas da coleta de dados da pesquisa.

1ª Etapa	
Instrumento de coleta de dados	Objetivo
Questionário	Obter uma amostragem com maior abrangência acerca dos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação, que nos indique quais os perfis dos estudantes que pretendem realizar ou já realizaram tais procedimentos, para qual curso esses procedimentos estão sendo solicitados, e por quais motivos.
2ª Etapa	
Instrumento de coleta de dados	Objetivo
Entrevista semi-estruturada	Aprofundar e discorrer sobre os possíveis motivos que levaram estudantes que já passaram pelos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação a realizarem tais escolhas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os sujeitos convidados para participar da entrevista foram seis estudantes que já passaram pelo procedimento de mudança de curso ou dupla diplomação, e que estão, atualmente, cursando Licenciatura em Química. Dentro dessa amostra, três alunos já realizaram a mudança de curso e três efetuaram a dupla diplomação. Tais estudantes foram escolhidos por amostragem por conveniência, com base no contato prévio com o entrevistador e suas disponibilidades para a entrevista. Além disso, todos os entrevistados realizaram o procedimento de mudança de curso ou dupla diplomação entre os semestres de 2021.1 e 2023.1, sendo estes os semestres nos quais voltaram a ocorrer ambos os procedimentos após o período de pandemia iniciado em março de 2020.

A partir da análise dos resultados das respostas do questionário e dos dados coletados nas entrevistas, acreditamos ser possível avaliar os motivos para o requerimento de tais procedimentos.

2.4. Análise de dados

Tendo em vista os dois procedimentos de coleta de dados que compõem esta pesquisa, questionário e entrevista, se faz necessária a escolha de diferentes métodos de análise. Para o questionário, as respostas foram tabuladas e analisadas com base no cálculo de *ranking* médio

do grau de concordância com as afirmações. Assim, o cálculo foi realizado com base na seguinte fórmula:

Figura 1: fórmula para o cálculo do ranking médio das respostas.

$RM = \frac{\sum (Fi \cdot Vi)}{NT}$	RM = Ranking Médio Fi = Frequência observada (por resposta e item) Vi = Valor de cada resposta NT = Número total de informantes
--------------------------------------	--

Fonte: Fonseca e Santos (2015, p. 91).

A partir dessa análise, buscamos identificar se existe relação de um grupo, perfil, ou parcela específica de alunos que pretendem ou já solicitaram mudança de curso ou dupla diplomação, bem como avaliar como os fatores internos e externos podem ter contribuído para as escolhas dos estudantes, a partir de seu grau de concordância, frequência e *ranking* médio das afirmações propostas.

Já para a entrevista, utilizamos da análise textual discursiva (ATD) que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), é uma metodologia de análise que transita entre a análise de conteúdo e de discurso, cruciais na pesquisa qualitativa. A análise a partir da ATD consiste no processo no qual o texto é unitarizado em unidades de significado semelhantes, que geram categorias de acordo com a equivalência de seus significados (MORAES; GALIAZZI, 2006). Na primeira etapa desta análise, onde ocorre o processo de fragmentação do texto, realizamos a separação das unidades de significado (US) que representam possíveis motivos acerca dos pedidos de mudança de curso e dupla diplomação nas falas dos estudantes entrevistados. Já na segunda etapa, efetuamos o procedimento de categorização destas US, sendo estas elencadas de acordo com sua semelhança, gerando categorias emergentes. Estas categorias emergentes foram separadas em três categorias finais: motivos internos à universidade, motivos externos à universidade e motivos externos/internos à universidade. Por fim, na última etapa, realizamos a elaboração do metatexto, o procedimento de delineamento das categorias e subcategorias, juntamente com a análise do conteúdo descrito, envolvendo a introdução de interlocutores que permitam a comunicação textual (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Com este modelo de análise, é possível dar ênfase na fala do discente, afinal, como discute Morin (2005), a análise textual discursiva possibilita a compreensão da realidade como um sistema complexo, o que permite a possibilidade de adquirir conhecimentos simultaneamente mais profundos e confiáveis.

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, e com o consentimento dos participantes, foram gravadas em áudio e vídeo para posterior análise e excluídas após o

término do estudo. O pesquisador realizou a seleção de episódios de análise que serão transcritos, conforme o interesse da pesquisa. Após a transcrição, deu-se o processo de identificação das unidades de significado e categorização, buscando identificar os fatores internos e externos à universidade que influenciaram na mudança de curso ou dupla diplomação.

Capítulo 3 - Análise de Dados

Neste capítulo apresentaremos a análise de dados referente ao questionário sobre possíveis motivos por trás das escolhas pelos procedimentos de mudança de curso ou dupla diplomação, aplicado para os estudantes atualmente com vínculo ativo em um dos quatro cursos ofertados pelo Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB). Também constará neste capítulo a análise relativa às entrevistas realizadas com seis estudantes que já passaram por tais procedimentos, sendo três de cada modalidade, e que estão atualmente cursando Licenciatura em Química no IQ/UnB.

Como parâmetro inicial dos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação dentro do IQ/UnB, foi realizado um levantamento a partir dos últimos cinco semestres letivos da universidade, de 2021.1 a 2023.1, exceto para a modalidade de mudança de curso, que não possuiu edital no semestre de 2021.1. A análise desses editais revelou um quantitativo total de 73 procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação. Dentro destas 73 solicitações, 49 foram referentes a dupla diplomação e 24 à mudança de curso.

Acerca da dupla diplomação, dos 49 pedidos, nove foram para o curso de Bacharelado em Química, 19 para o curso de Química Tecnológica, 21 para o curso de Licenciatura em Química e nenhum pedido para o curso de Engenharia Química. Já na modalidade de mudança de curso, dos 24 pedidos, quatro foram para o curso de Química Tecnológica, seis para o curso de Engenharia Química, seis para o curso de Bacharelado em Química e oito para o curso de Licenciatura em Química. Todos esses dados são expressos na tabela 2, a seguir. Nota-se que, em ambos os procedimentos, a maioria das solicitações são de estudantes que desejam cursar licenciatura, aspecto que motivou e justifica a importância deste estudo.

Tabela 2: Quantitativo de pedidos dos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação entre os semestres 2021.1 e 2023.1

	Bacharelado em Química	Engenharia Química	Licenciatura em Química	Química Tecnológica	Total por modalidade	Total de solicitações
Dupla Diplomação	9	0	21	19	49	73
Mudança de Curso	6	6	8	4	24	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

3.1. Análise do questionário

Para a primeira etapa desta pesquisa, foi utilizado o questionário como forma de coleta de dados (apêndice 1). Tal questionário foi aplicado de forma *on-line*, em busca de uma abrangência maior. Dessa forma, foi obtido o total de 60 respostas, durante os dias 18 de setembro de 2023 a 5 de outubro de 2023. Para melhor análise, o questionário foi dividido em três partes. Na primeira, os pesquisadores tinham a intenção de compor o perfil dos estudantes respondentes e averiguar qual o procedimento entre mudança de curso e dupla diplomação eles pretendem realizar ou já realizaram, assim como para qual dos quatro cursos do IQ/UnB este procedimento seria solicitado. Já na segunda parte, os autores tinham o intuito de averiguar alguns dos motivos pelos quais os estudantes ingressaram no Ensino Superior em um dos cursos do IQ/UnB. Na terceira parte do questionário, o objetivo era analisar quais foram alguns dos motivos mais significativos para a escolha ou vontade de realizar os procedimentos de mudança de curso ou dupla diplomação.

Acerca do perfil dos 60 respondentes, 58,3% são do gênero feminino, 38,3% são do gênero masculino, 1,7% se considerou agênero, e 1,7% preferiu não dizer. Tais dados no que diz respeito ao perfil destes estudantes vão de acordo com a literatura, onde o Censo de 2018 demonstra que cerca de 54,6% do público matriculado no Ensino Superior é do gênero feminino (CARMO KABENGELE; SILVA, 2021). Referente a idade desse público, a média da faixa etária dos 60 respondentes foi de 23 anos, onde tivemos que 89,9% do público possui entre 19 e 29 anos. Esse dado demonstra que a maioria dos estudantes investigados estão dentro da média etária do público matriculado no Ensino Superior presencial (SEMESP, 2021).

Quando questionados acerca da situação empregatícia, 58,3% dos respondentes afirmaram possuir um emprego, porém, 91,7% afirmaram não serem os mantenedores do grupo familiar. Outro ponto a se ressaltar, é que 43,3% dos estudantes respondentes encontram-se na Classe B de renda familiar per capita (3 a 8 salários mínimos), 45% estão presentes na Classe C (1 a 3 salários mínimos), e 11,7% pertencem à Classe D (0,5 a 1 salário mínimo). Tal dado vai ao encontro com o perfil traçado dos estudantes de Ensino Superior, no qual em 2020, 62,5% dos estudantes faziam parte das Classes C e D (SEMESP, 2021).

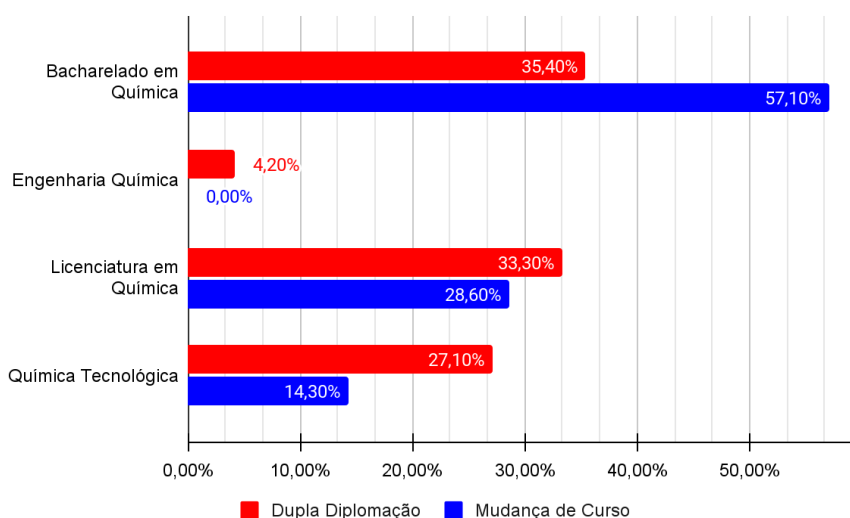
A respeito da vida escolar e do ingresso à universidade, 65% dos respondentes cursaram o Ensino Médio em escolas particulares, 26,7% em escolas públicas, e 8,3% cursaram parte do Ensino Médio em escolas particulares e parte em escolas públicas. Deste público, 35% considera que o rendimento escolar durante o Ensino Médio foi ótimo, 48,3%

considera que foi bom, 13,3% considera que foi regular, e apenas 3,3% considera que foi ruim.

Em relação ao Ensino Superior, 71,7% dos respondentes tiveram como primeira opção de escolha o curso de origem no IQ/UnB. Quando questionados acerca do rendimento neste curso, caso já tivessem passado pelos procedimentos de mudança de curso ou dupla diplomação, tivemos a separação dos estudantes em dois grupos, pois 50% dos respondentes não passaram pelos procedimentos. Dos 50% que solicitaram a mudança de curso ou dupla diplomação, 40% considerou o rendimento no curso de origem como regular, 30% considerou como bom, 23,4% considerou como ótimo, e 6,6% considerou ruim. Porém, ao analisarmos as respostas acerca do rendimento no curso atual, é possível verificar que os estudantes que passaram pelos procedimentos, em sua maioria, consideram que seu rendimento tenha melhorado após o processo.

No que se refere aos procedimentos, 80% dos respondentes pretendem solicitar ou já solicitaram a dupla diplomação, sendo que os outros 20%, possuem a vontade de passar ou já passaram pelo processo de mudança de curso. Acerca da dupla diplomação, tivemos que 35,4% dos estudantes possuem como curso de origem o Bacharelado em Química, enquanto 33,3% possuem a Licenciatura em Química, 27,1% possuem a Química Tecnológica e 4,2% possuem a Engenharia Química, como exposto no gráfico 1. Ainda no mesmo gráfico, e em relação à mudança de curso, 57,1% dos respondentes possuem como curso de origem o Bacharelado em Química, 28,6% são do curso de Licenciatura em Química, e 14,3% do curso de Química Tecnológica.

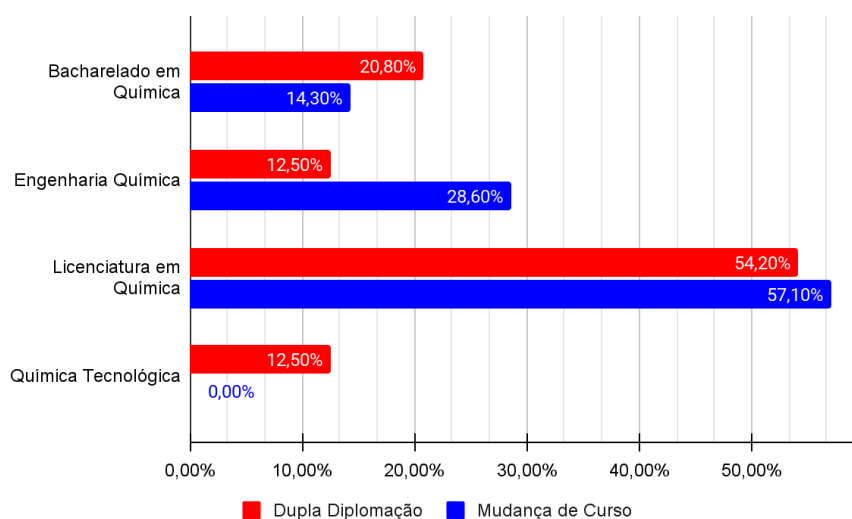
Gráfico 1: Cursos de origem dos estudantes que pretendem requisitar ou já requisitaram os procedimentos de dupla diplomação ou mudança de curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Referente aos cursos escolhidos por aqueles que pretendem requisitar ou já requisitaram a dupla diplomação, 54,2% dos respondentes afirmaram escolher o curso de Licenciatura em Química, ao passo em que 20,8% responderam ter como foco o Bacharelado em Química, enquanto que ambos os cursos de Engenharia Química e Química Tecnológica representaram 12,5% das escolhas. Acerca da modalidade de mudança de curso, 57,1% optaram pelo curso de Licenciatura em Química, 28,6% pelo curso de Engenharia Química, e 14,3% pelo curso de Bacharelado em Química (gráfico 2).

Gráfico 2: Cursos pretendidos pelos estudantes que planejam requisitar ou já requisitaram os procedimentos de dupla diplomação ou mudança de curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com esses dados, é possível perceber que o fluxo tanto de mudança de curso, como de dupla diplomação, é referente ao ingresso no curso de Licenciatura em Química. Enquanto que os cursos de Bacharelado em Química e Química Tecnológica possuem o maior número de estudantes que pretendem realizar ou já realizaram um dentre os dois procedimentos. Tal resultado pode ser justificado quando analisamos alguns comentários dos estudantes respondentes, acerca da possibilidade de aumentarem as oportunidades empregatícias futuras.

“Escolhi a dupla graduação em detrimento da mudança de curso porque já estava no final do curso de engenharia química e não tinha necessidade de me formar em pouco tempo para entrar no mercado de trabalho. Além disso, **acredito que dois diplomas abrem mais portas do que apenas um.**” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“Eu sempre tive uma afinidade por licenciatura, mas devido a pressões dos meus pais, familiares e alguns amigos essa não foi a primeira opção, mas desde que iniciei o curso penso em fazer dupla com licenciatura. Creio que também seja uma **outra opção pro mercado de trabalho.**” - estudante que optou pela dupla diplomação.

Na segunda parte do questionário, as afirmativas referentes aos motivos por trás das escolhas dos cursos de origem dos estudantes do IQ/UnB foram analisadas com base no cálculo de *ranking* médio do grau de concordância com as afirmações. Na tabela 3 estão presentes os valores calculados com base na fórmula do cálculo do *ranking* médio de Fonseca e Santos (2015). A frequência das respostas foi disposta de 1 a 5, em que 1 representa “não contribuiu” e 5 representa “contribuiu decisivamente” para tais decisões. Para melhor visualização dos resultados, na tabela 3, em vermelho, estão a menor quantidade de frequência de respostas de cada afirmativa, enquanto em azul, estão a maior quantidade de frequência.

Tabela 3: Cálculo do ranking médio do grau de concordância das respostas sobre a escolha do curso de origem no IQ/UnB

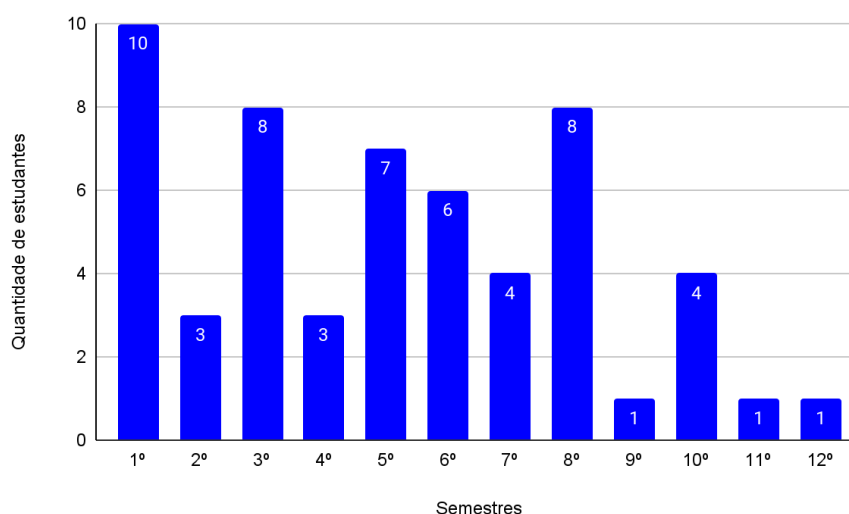
		Ranking Médio (RM)					RM
		Frequência de respostas					
Afirmativas		1	2	3	4	5	
A	Afinidade com a área de Química	1	1	5	19	34	4,4
B	Mercado de trabalho	2	7	19	20	12	3,6
C	Baixa concorrência no vestibular/ENEM/PAS	27	11	8	8	6	2,3
D	Obter formação de nível superior	10	1	5	20	24	3,8
E	Possibilidade de ingressar em outro curso da UnB futuramente	34	12	6	3	5	1,9

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com os dados expostos na tabela 3, é possível notar que os motivos que menos contribuíram para a escolha do curso de origem dos estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília, foram a “possibilidade de ingressar em um outro curso da UnB futuramente” e a “baixa concorrência no vestibular/ENEM/PAS”, respectivamente. As afirmativas tiveram baixo *ranking* médio, o que representa que ambas “contribuíram pouco” para tais decisões. Já as afirmativas que mais tiveram impacto no momento de escolha do curso de origem dos respondentes foram a “afinidade com a área de Química”, a possibilidade de “obter uma formação de nível superior” e o “mercado de trabalho”. As afirmativas tiveram elevado *ranking* médio, representando que todas “contribuíram muito” para a tomada de decisão em qual curso ingressar. Tal importância dessas afirmativas está de acordo com o estudo acerca da evasão do curso de química na Universidade de Brasília, realizado por Cunha, Tunes e Silva (2001), onde 47,8% dos estudantes entrevistados afirmaram ter como curso de preferência a química no momento de escolha de ingresso ao Ensino Superior.

Previamente à análise das afirmativas acerca de motivos que podem ter levado às escolhas de mudança de curso ou dupla diplomação, perguntamos aos respondentes em qual semestre eles decidiram realizar o procedimento pelo qual já passaram ou iriam passar. Percebe-se, com os resultados expostos no gráfico 3, que os estudantes estavam, em sua maioria, do meio para o final de seus cursos quando decidiram passar pelos procedimentos, considerando a média de oito semestres dos cursos do IQ/UnB. Vale ressaltar que quatro respostas como “no último semestre” ou “antes de entrar no curso” tiveram de ser excluídas do gráfico, pois não nos informaram exatamente em qual semestre o respondente estava.

Gráfico 3: Semestres da escolha de realizar os procedimentos de mudança de curso ou dupla diplomação



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tais respostas corroboram para dois pontos importantes sobre a situação dos estudantes: a primeira confirma que a decisão foi realizada próxima ao final do período no curso de origem e a segunda nos demonstra que muitos estudantes ingressaram no curso de origem já com a vontade de realizar um dos procedimentos, como visto no gráfico 3, onde 10 estudantes responderam ter feito a escolha já no 1º semestre. Ao analisarmos a resposta sobre qual procedimento o respondente gostaria de solicitar, ou já havia solicitado, confirmamos que a maioria desta parcela de estudantes que escolheu passar pelo procedimento antes de entrar no curso, ou logo no 1º semestre, optaram pela dupla diplomação, enquanto que apenas dois respondentes desta amostra escolheram a mudança de curso.

Junto a esta questão, pedimos para que os respondentes comentassem, se desejassem, como foi o processo de mudança de curso ou dupla diplomação. Alguns comentários evidenciaram fatores como a afinidade por outra área, frustração com o curso e rendimento,

vontade de permanecer na vida acadêmica, dificuldade nas disciplinas e ampliação do currículo. Tais fatores podem ser evidenciados nos comentários a seguir:

“Eu estava frustrado com meu **rendimento acadêmico**, e questionava se eu merecia um lugar na UnB. Passar por esse processo foi uma maneira de colocar em prova esse merecimento, e também de recomeçar.” - estudante que optou pela mudança de curso.

“Eu decidi fazer o processo de dupla diplomação quando eu estava no último semestre da licenciatura, por pensar que **não tava pronta pra sair da UnB**, que queria continuar estudando, mas não tinha perspectiva de mestrado.” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“Durante a pandemia, estava **incomodada com a falta de humanidade** do curso de bacharelado em química. Além disso, tinha grande **dificuldade de estudar** para as disciplinas de química dura durante o ensino remoto emergencial.” - estudante que optou pela mudança de curso.

“Solicitar a Dupla Diplomação com objetivo de aproveitar a oportunidade de já estar na UNB e **aprofundar meus conhecimentos** focando no meu trabalho atual na indústria e minha **vontade de ser professor**.” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“Eu comecei a dar aula no 3º semestre da química tecnológica e me apaixonei pela área. A princípio decidi fazer dupla com a licenciatura mas durante a pandemia optei pela mudança de curso por **não querer fazer as disciplinas do curso de origem** e por **não me ver atuando na área**.” - estudante que optou pela mudança de curso.

Na terceira e última parte do questionário, realizamos o cálculo do *ranking* médio das afirmativas acerca de motivos que levaram ao desejo ou escolha de realizar a mudança de curso ou dupla diplomação. Na tabela 4 é possível evidenciar os resultados calculados, onde temos, para melhor visualização das respostas de cada afirmativa, a menor frequência em vermelho e a maior frequência em azul.

Tabela 4: Cálculo do ranking médio do grau de concordância das respostas sobre os motivos dos requerimentos de dupla diplomação e mudança de curso

		Ranking Médio (RM)					RM
		Frequência de respostas					
Afirmativas		1	2	3	4	5	
A	Falta de perspectiva profissional dentro do curso de origem	11	6	19	13	11	3,1
B	Perspectiva salarial do curso de origem	13	13	14	8	12	2,9
C	Decepção com o curso de origem	31	11	6	3	9	2,1
D	Grau de dificuldade das disciplinas no curso de origem	36	8	5	6	5	1,9
E	Dificuldade de adaptação no curso de origem	34	12	3	5	6	2,0
F	Desvalorização da profissão do curso de origem	13	9	11	13	14	3,1
G	Interesse em ingressar em outro curso	10	5	13	15	17	3,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Buscando atingir um dos objetivos desta pesquisa, onde pretendemos identificar se os motivos relatados pelos estudantes são internos ou externos à universidade, separamos as afirmativas mencionadas (tabela 4) em duas categorias. A primeira foi referente aos motivos externos à universidade, onde se encaixam as afirmativas de letras A, B, F e G. A segunda foi a categoria que nos indica motivos internos à universidade, onde estão presentes as afirmativas de letras C, D, E e G. A alternativa de letra G foi categorizada como interno e externo, pois o interesse de ingressar em outro curso pode tanto ter surgido devido a fatores externos, do cotidiano e influências do estudante, como por fatores internos, ao vivenciar a universidade.

Durante o processo de análise destas afirmativas, notou-se a dispersão da frequência de respostas das afirmativas de letras A, B, F e G. Enquanto que as afirmativas de letras C, D e E tiveram respostas mais focadas. Considerando que o público alvo de nossa pesquisa são diferentes um dos outros, assim como os processos que eles pretendem realizar ou já realizaram, essa dispersão de respostas foi esperada, pois o grau de importância de um motivo para tais escolhas pode se diferenciar em cada modalidade de procedimento.

Com isso em mente, durante a análise, nos atentamos para observar a frequência de resposta dos estudantes de cada modalidade. Porém, as respostas dos dois públicos continuaram esparsas nas alternativas A, B, F e G. A única diferença perceptível nas respostas esteve presente nas alternativas de letras C, D, e E que indicavam motivos internos à universidade, e não tiveram respostas dispersas em uma análise ampla. Notou-se que os estudantes que escolheram baixos graus de concordância com estas alternativas pertenciam, em sua maioria, ao público que optou pela dupla diplomação, enquanto que uma parte da parcela que escolheu a mudança de curso selecionou os graus de concordância de maiores números. Tal resultado demonstra que os motivos internos à universidade possuem mais impacto naqueles estudantes que planejam mudar ou já mudaram de curso. Porém, como exposto na tabela 4, para aqueles que optaram pela dupla diplomação, esses motivos demonstram baixa influência, sendo todos classificados, pelo cálculo do *ranking* médio, como “contribuiu pouco”.

Em relação aos motivos considerados externos à universidade, e que tiveram as respostas mais dispersas, as alternativas de letras A, B, F e G foram classificadas como “contribuíram em partes” devido ao resultado do *ranking* médio. Um ponto importante que vale ressaltar é que, nas alternativas de letras F e G, que tiveram maior frequência de respostas no grau de concordância 5 e 4, o público que mais considerou tal importância foram aqueles que optaram pela dupla diplomação. Isso demonstra que o interesse em realizar outro

curso, assim como a desvalorização da profissão do curso de origem, possuem alta relevância para aqueles que desejam realizar este procedimento.

Por fim, como forma de complementar a reflexão acerca dos motivos que podem ter levado os estudantes a escolherem passar pelos processos de dupla diplomação e mudança de curso, ao fim do questionário, solicitamos, a aqueles que desejassem, realizar algum comentário que achassem pertinente para melhor compreensão de suas escolhas. Apresentamos aqui alguns desses comentários, que podem proporcionar um parâmetro para melhor entendimento desta parcela de discentes do IQ/UnB:

“Gosto de ter as portas abertas. Não queria fazer licenciatura apenas e ficar ‘restrita’ à profissão da docência, pois acho que é uma profissão muito desafiadora, mas muito cansativa, então não queria ficar restrito a isso. Acho que o **bacharelado me dá uma perspectiva de concursos, fora da docência.**” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“Acredito que a formação de bacharel e de licenciatura são importantes para **me tornarem uma profissional completa**, com conhecimento para a área experimental, tanto para a área de ensino, por isso a escolha da dupla diplomação.” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“Escolhi a engenharia química assim que saí do ensino médio, muito porque era um curso que envolvia a química, a física e a matemática que são áreas que me interessam até hoje, mas decidi fazer a licenciatura em química porque me identifico com o processo de ensino-aprendizagem e **não me identifico com a profissão de engenheira.**” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“O principal fator que me fez desejar passar pela a dupla diplomação é a possibilidade de **ter mais opções no mercado de trabalho envolvendo química**, além do mercado de indústrias, principalmente porque em Brasília não tem tantas opções de emprego na área de bacharel além de concurso público, e a licenciatura pode aumentar as minhas possibilidades de emprego.” - estudante que optou pela dupla diplomação.

“A licenciatura era algo novo, mas que sempre admirei, acredito que **via mais propósito na licenciatura do que no bacharel.**” - estudante que optou pela mudança de curso.

Tais comentários dos estudantes respondentes nos direcionaram à necessidade de um aprofundamento nos possíveis motivos que podem tê-los levado a optarem pelos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação. Desta forma, apresentamos a seguir a análise relativa às entrevistas realizadas com uma parcela desses discentes.

3.2. Análise das entrevistas

Para a segunda parte desta pesquisa, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada como forma de coleta de dados (apêndice 2). A entrevista foi utilizada com o intuito de nos aprofundarmos em alguns dos motivos que podem ter levado os estudantes à escolha de realizar os procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação para o curso de

Licenciatura em Química, especificamente. Os seis estudantes escolhidos para a entrevista foram selecionados com base no contato prévio com o entrevistador e na disponibilidade que possuíam para realizar a entrevista. Os referidos estudantes passaram pelos procedimentos de mudança de curso ou dupla diplomação nos períodos analisados anteriormente, do semestre de 2021.1 a 2023.1, assim como todos estão, atualmente, com vínculo ativo no curso de Licenciatura em Química.

Entre os seis entrevistados, três passaram pelo procedimento de mudança de curso e três pela dupla diplomação. Os três estudantes da modalidade mudança de curso são advindos do curso de Bacharelado em Química, já os estudantes em dupla diplomação, pertenciam aos cursos de Engenharia em Química e Bacharelado em Química. A cada estudante entrevistado foi designado um código referente à modalidade de procedimento pelo qual ele passou, como exposto na tabela 5.

Tabela 5: Modalidades de procedimentos, códigos dos estudantes entrevistados e seus respectivos cursos de origem

Modalidade: Mudança de Curso – MC		Modalidade: Dupla Diplomação – DD	
Código do estudante	Curso de origem	Código do estudante	Curso de origem
MC 1	Bacharelado em Química	DD 1	Bacharelado em Química
MC 2	Bacharelado em Química	DD 2	Engenharia Química
MC 3	Bacharelado em Química	DD 3	Bacharelado em Química

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 14 de outubro de 2023 e 17 de outubro de 2023, e a partir de suas transcrições, realizamos o processo de unitarização, que consiste na identificação de unidades de significado (US) presentes em cada uma das entrevistas, as qualificando dentro de categorias iniciais, que foram classificadas dentre três categorias finais: motivos externos, motivos internos e motivos externos/internos¹ à universidade.

Tal categorização final busca responder nossa questão de pesquisa, na qual procuramos entender que motivos, externos ou internos à universidade, podem ter levado os discentes investigados à escolha de optar pela mudança de curso ou pela dupla diplomação. Para melhor análise das entrevistas, separamos as duas modalidades de procedimentos, dessa forma, os motivos apontados pelos discentes de cada modalidade não interferem no processo

¹A priori, as duas categorias finais que haviam sido criadas foram relacionadas a fatores internos ou externos à universidade, porém, ao longo das análises, surgiu-se a necessidade da criação desta terceira categoria, pois as falas dos estudantes entrevistados demonstraram influências externas e internas concomitantemente, e a classificação como apenas externo ou interno prejudicaria o completo entendimento de tais posicionamentos.

de unitarização, pois os dois procedimentos diferem um do outro, assim como os possíveis motivos para o requerimento de cada um deles. Além disso, a categoria de motivos externos/internos foi criada com o intuito de apresentar fatores que podem ter origem tanto no âmbito acadêmico quanto aspectos que estão além da universidade.

Na tabela 6 estão presentes os resultados das categorizações finais acerca de motivos referentes à modalidade de mudança de curso. Ao fim da categorização inicial das unidades de significado (US) presentes nas falas dos estudantes desta modalidade, obtivemos o total de 60 US, que gerou o quantitativo de 12 categorias iniciais, sendo que seis fazem parte da categoria final de motivos externos, três de motivos externos e internos, e três de motivos internos. A categoria final que mais apresentou unidades de significado foi a categoria referente a motivos externos, com um total de 27 US, seguida da categoria de motivos internos, com 18 unidades de significado, e da categoria de motivos externos/internos, com 15 US encontradas nas falas dos estudantes. No apêndice 3 estão presentes todas as US referentes à modalidade de mudança de curso.

Tabela 6: Categorização de motivos referentes à mudança de curso

Mudança de Curso			
Categorias iniciais	Quantidade de US	Unidades de significado (US)	Categorias finais
Perspectiva profissional	7	MC 2: “...eu entrei sem pensar no futuro, então, tipo assim. A única possibilidade na minha cabeça era perícia , mas aí você entra no segundo dia de aula, você já vê isso é irreal, né? Depois disso, foi só ladeira abaixo, assim fazendo por fazer, sem nenhum futuro.”	Motivos externos
Familiarização com o novo curso	5	MC 2: “Eu estava em negação. Eu entrei me negando a ser professora e aí no meio do curso falei: não vai ter como. Então eu me iludi por muito tempo, achando que eu queria ser da analítica.”	
Acesso e permanência na universidade	5	MC 3: “Eu sempre tive vontade, eu fui a primeira pessoa da família que entrei na faculdade federal , então isso pra mim é como se fosse uma honra assim, sabe?...”	
Afinidade com a área	5	MC 1: “Eu acho que eu posso falar que totalmente, assim, a minha escolha foi por causa do meu professor de química da escola . Ele era o único professor que eu tinha mais contato e se importava com a gente como na turma, né? E a gente conversava muito. Eu tinha muita afinidade na escola e com química , então meio que foi a afinidade a matéria. Mas também a influência do professor .”	
Visão sobre a profissão docente	3	MC 1: “Eu já tive duas visões sobre o ‘ser professor’. Antigamente eu acreditava muito na visão de uma	

		educação transformadora. Que inclusive foi um professor do departamento de ensino que construiu essa ideia na minha cabeça, por causa de vivências com ele e tudo mais. Mas hoje em dia eu acredito muito mais numa educação igualitária...	
Consequências da pandemia	2	MC 1: “Eu acho que essa minha falta de preparo vem da pandemia. Porque quando eu entrei na UnB, em 2019, eu fiz somente um semestre presencial. Eu fiz quase que meu curso de forma integral na pandemia. E assim, foi muito complicado, muito complicado. [...] Então eu acho que essa minha falta de preparo que eu sinto , me comparando com outras pessoas do curso, é por causa da pandemia.”	
Influência pessoal para mudança de curso	6	MC 2: “ROM 2. Só por isso, não tem muito o que dizer. Eu troquei na verdade ainda querendo dupla, mas ter que passar por ROM 2, esse é um sofrimento tão grande que eu achei que não vale a pena , sabe? Concurso não tem diferença. Se tiver, é só entrar na justiça e acabou.”	
Incertezas	5	MC 2: “Bem, eu acho que a situação é preocupante. Eu acho que a gente precisa de uma mudança no ensino médio. Para salvar o curso de química, porque, mudando só o curso, não vai adiantar de nada. A gente está com problema com quem entra, com quem sai. Então a gente precisa de uma mudança na educação básica antes de pensar numa mudança no superior. ”	Motivos externos/ internos
Identificação com o novo curso	4	MC 3: “Agora eu me sinto realmente dentro da faculdade, sabe? Eu me sinto pertencente. Eu me sinto aluno, tanto que só agora eu sou participativo, falo, troco ideia , que é uma coisa que eu não fazia no bacharel. No bacharel, eu era mais um aluno que entrava e saía da sala sem entender nada. No bacharel eu sentia que tinha que ser autodidata, e na licenciatura não me sinto assim.”	
Experiência negativa com o curso de origem	10	MC 2: “ Eu me sentia burra no bacharel, essa é a definição. Porque os professores te dão as coisas mastigadas, mas ainda assim não é suficiente. É tudo muito difícil. Eu culpo também o meu descontentamento com o bacharel , eu culpo a pandemia...”	
Relação professor-aluno	5	MC 2: “O que o curso tem de melhor? Sem dúvidas, são os professores , os professores da divisão de ensino são únicos...”	Motivos internos
Experiência positiva no novo curso	3	MC 1: “Minha experiência na licenciatura está sendo boa [...] eu gosto muito da licenciatura , pelo fato dos professores do ensino reconhecerem a gente. Eu realmente gostei muito porque esse é um ponto que eu acho que vale a pena você ter mudado, sabe? Do bacharel para a licenciatura.”	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisarmos a quantidade de unidades de significado presentes em cada categoria inicial, temos que a categoria com maior quantidade é referente à “experiência negativa com o curso de origem”, que pertence aos motivos internos à universidade. A exposição das falas dos estudantes entrevistados demonstra que este foi um motivo crucial para a escolha de passar pelo procedimento. As falas trouxeram os sentimentos de frustração, incapacidade, decepção, despreparo e descontentamento com o curso de origem por parte dos entrevistados. Esses sentimentos negativos são perceptíveis em estudantes que optam pela evasão de seus cursos, porém, como demonstra a pesquisa de Costa Araujo *et al.* (2023), tais sentimentos são substituídos ao longo do tempo por uma percepção positiva acerca de todo o processo pelo qual esses estudantes passaram.

Quando observamos a segunda categoria inicial que obteve maior quantidade de US, a categoria de “perspectiva profissional” e que pertence aos motivos externos, podemos perceber que ela se relaciona diretamente com a categoria anterior. A falta de perspectiva profissional dentro do curso de origem dos entrevistados pode estar ligada com a frustração e sentimentos negativos que tais estudantes possuíam em relação à área de atuação da química em que estavam inseridos antes do processo de mudança de curso. Além disso, esta categoria também demonstra que após a mudança de curso, os estudantes possuem uma percepção mais nítida do futuro profissional, onde pretendem atuar na área atual, ou cogitam melhor suas possibilidades, sem a frustração encontrada enquanto estavam no curso de origem.

A categoria de “influência pessoal para mudança de curso”, pertencente aos motivos externos e internos, demonstra que mesmo com a influência externa para as escolhas pessoais que realizaram, alguns fatores internos à universidade contribuíram para o procedimento. A dificuldade que encontraram no curso de origem e a influência positiva referente ao curso para qual mudaram, foram pontos levantados pelos entrevistados acerca deste quesito. Tais motivos estavam ao lado de suas próprias influências pessoais, advindas da família e de experiências externas.

Esses resultados dialogam com os motivos de evasão elencados por Teixeira, Mentges e Kampff (2019), em que as questões de cunho vocacional e/ou a opção por novos cursos teve maior recorrência nos motivos de evasão nas pesquisas analisadas pelos autores. Em suas palavras:

No contexto das IES públicas, que são gratuitas, perde força o argumento financeiro e ganham destaque as questões relacionadas: a fazer uma nova opção de curso, em função das perspectivas de carreiras em certas áreas, como são referidas as Licenciaturas; e também ao volume de reprovações em disciplinas do curso, como exemplificado nas áreas das Ciências Exatas e Ciências da Saúde (TEIXEIRA; MENTGES; KAMPFF, 2019).

Em seguida, ambas as categorias “acesso e permanência na universidade” e “afinidade com a área” dialogam entre si, e pertencentes à categoria final de motivos externos, de maneira em que a primeira nos demonstra que esses estudantes, mesmo sendo considerados evadidos de seus cursos de origem, não cogitaram abandonar suas vidas acadêmicas, mas sim pretendiam concluí-la. Essa conclusão da graduação ainda era referente a uma área que tinham afinidade e optaram ingressar no momento de escolha do curso de origem, a química, como demonstra a categoria de “afinidade com a área”, na qual os entrevistados expõem que este foi um dos principais motivos de escolha do curso de origem.

A categoria de “familiarização com o novo curso”, relativa a um motivo externo, demonstra barreiras encontradas pelos entrevistados na auto aceitação e de seus familiares acerca do novo curso em que pretendiam ingressar. Essa categoria pode ser relacionada com a “visão sobre a profissão docente”, também pertencente a motivos externos. Tais estudantes possuíam uma visão própria acerca da profissão, e cada percepção pode ter influência direta na forma como eles aceitaram suas próprias mudanças. Porém, apesar de tais barreiras, é possível notar o sentimento de reconhecimento gerado em tais estudantes no curso para o qual ingressaram, como pode ser visto na categoria “identificação com o novo curso”, que demonstra motivos externos/internos. Nesta categoria é possível notar que os entrevistados se sentem pertencentes à universidade após a mudança de curso, além de considerarem como positivo o fato de terem escolhido o procedimento.

A categoria “experiência positiva no novo curso” corrobora para a familiarização e identificação com o curso atual dos entrevistados. Todos os estudantes demonstraram por meio de suas falas que a vivência que estão possuindo na Licenciatura em Química está sendo gratificante. Tal exposição confirma a satisfação dos mesmos em permanecer no novo curso após o procedimento de mudança. Apesar dessa experiência positiva, é importante ressaltar que estes estudantes possuem preocupações acerca de suas perspectivas profissionais dentro e fora do curso, assim como o futuro do curso em si, como demonstrado na categoria “incertezas”.

A partir da categoria “consequências da pandemia”, os entrevistados culpabilizam parte de seus descontentamentos com o curso de origem pela pandemia mundial que ocorreu desde março de 2020 devido ao SARS-CoV-2, e que perpassou por grande parte da graduação deste público. Tal resultado vai de acordo com estudos realizados acerca do assunto, desde a implementação do Ensino Remoto Emergencial. Conforme Farage *et al.* (2021), 79,2% dos discentes analisados relataram prejuízo à aprendizagem durante este período.

Por fim, a categoria “relação professor-aluno” demonstra grande impacto na vida acadêmica dos estudantes a partir da relação que eles possuíam com os professores, tanto no curso de origem, como no curso para o qual pretendiam realizar a mudança, tendo esta sido uma ênfase importante em todas as falas dos entrevistados. Santos (2020) demonstra em seu estudo, o impacto de tais relações, apontando que em ambientes marcados por sentimentos negativos, onde ocorre este distanciamento das relações entre professor e aluno, impactam na gênese de sentimentos positivos e motivacionais acerca da aprendizagem. Desta forma, o docente deve fazer com que o espaço de ensino acolha os estudantes, pois “o acolhimento, a confiança, o estímulo e a escuta contribuem para o desempenho acadêmico” (SANTOS, 2020, p. 40).

Em seguida, presente na tabela 7, está a categorização dos possíveis motivos que levaram à escolha de passar pela dupla diplomação pelos entrevistados. Referente a esta modalidade, foram obtidas 54 US, classificadas em 11 categorias iniciais, na qual temos que cinco fazem parte de motivos externos, dois de motivos externos/internos e quatro de motivos internos. Dentre estas categorias, tivemos o maior quantitativo de US na categoria final de motivos internos, com 24 US, seguida da categoria de motivos externos, com 22 unidades, e da categoria de motivos externos/internos, com 8 US. Vale ressaltar que apesar de algumas categorias serem as mesmas da modalidade anterior, a forma como elas foram abordadas e apresentadas pelos entrevistados advindos dos procedimentos de dupla diplomação diferem daqueles advindos da mudança de curso. No apêndice 4 estão presentes todas as US referentes à modalidade de dupla diplomação.

Tabela 7: Categorização de motivos referentes à dupla diplomação

Dupla Diplomação			
Categorias iniciais	Quantidade de US	Unidades de significado (US)	Categorias finais
Perspectiva profissional	9	DD 2: “Então, às vezes ainda me bate essa dúvida , será que eu deveria voltar para engenharia, para área da engenharia? Será que eu deveria fazer o concurso pra temporário? São coisas que, de vez em quando me bate aquele medo , tipo: eita, trabalho, trabalho, não é brincadeira não. Mas uma hora vai ter que acontecer.”	Motivos externos
Afinidade com a área	5	DD 3: “Inclusive a decisão de ir para a química foi durante o ensino médio , com influência da professora de química , que foi a minha professora pelos 3 anos, né? Foi muita influência dela. Ela dava aquela atenção maior pra mim, então eu, tipo, tinha vontade de tipo querer saber mais e tipo entender, entender mais. Eu me apaixonei pela química por	

		causa dela.”	
Visão sobre a profissão docente	3	DD 1: “Eu penso muito de que o professor, hoje ele tem que se apegar em algumas coisas para tentar ter vontade de fazer aquilo. Porque se a gente pegar o panorama geral e ficar analisando o nosso futuro é um pouco frustrante. [...] E aí eu acho que tem que tentar achar pequenas vitórias, pequenas vitórias que a gente tem no nosso dia a dia de ver um aluno entendendo, de conseguir fazer alguma coisa diferente e aquilo dar algum fruto ou às vezes até de errar e ver que deu pra aprender com aquilo. Eu acho que tentar encontrar essas coisas é o que me faz enxergar, ser professor, algo vantajoso.”	
Acesso e permanência na universidade	3	DD 1: “Eu acho que eu fui muito motivado assim pela minha família. Eu acho muito porque no ensino fundamental eu tinha um bom desempenho. Geralmente os professores gostavam de mim e aí tinha já aquela expectativa assim, de que isso parecia que era algo natural para acontecer . Então, eu nunca nem pensei em não fazer , para mim parecia algo que era natural. E aí eu não sei se é algo nato meu ou também, com certeza, também tem esses estímulos que a gente recebe da família e de tudo.”	
Consequências da pandemia	2	DD 2: “No geral, assim, metade do curso foi durante a pandemia . Então eu acho que isso impacta bastante , mas a outra metade eu acho que eu aproveitei muito dos professores.”	
Influência pessoal acerca da dupla diplomação	5	DD 1: “A licenciatura parecia mais viável , assim, até pensando nos problemas que o bacharel tem, de mercado de trabalho, a licenciatura ajuda nesse leque de possibilidades. Porque se eu fizesse engenharia ou química tecnológica, eu ainda estaria restrito às possibilidades da indústria, que são bem tristes. E aí a licenciatura me abre um leque de possibilidades maior e até porque eu não tinha tanto interesse assim pelas disciplinas e pelas coisas que a engenharia faz, e que o TEC também faz diferente.”	Motivos externos/ internos
Identificação com o novo curso	3	DD 3: “Sim, porque eu achava que tipo assim eu iria fazer o curso só para ter só pra continuar no estágio, mas não, tanto é que eu me envolvi com outras coisas , né? Tipo, eu fui pra eu LPEQ ² então assim eu realmente gostei e hoje em dia eu tenho admiração muito grande pelos professores e eu conversei muito com eles fora de sala de aula, que eu acho que isso também é muito importante. Então eu tomei uma decisão muito legal que era por um objetivo, mas acabou virando o	

²O Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química (LPEQ) tem como principal proposta o acolhimento de estudantes da educação básica e seus professores de Química para palestras de divulgação científica e oficinas temáticas. Essas atividades procuram unir o ensino de Química com a experimentação, a investigação e o manuseio de instrumentos comuns dos laboratórios de Química. O projeto colhe como mais valioso fruto desse trabalho a formação de professores capacitados para aplicar atividades interativas e motivá-los em sua profissão a dar prosseguimento ao trabalho, com suas próprias turmas. Muitos discentes já formados no Instituto de Química hoje trazem seus alunos e suas escolas para que os estudantes vivenciem o LPEQ e o IQ.

		outro e hoje em dia eu pretendo nem nem está saindo muito tão cedo, sabe?”	
Relação professor-aluno	7	DD 3: “E aí eu percebi que os professores, eles, tipo, são mais cuidadosos, eles te instruem, eles olham para você. Não que no bacharelado não, mas assim, na licenciatura é diferente, um jeito diferente. Eles olham pra você, pra sua pessoa e te entende, te compreende. Em vários momentos, tipo, eu precisei de algum suporte e eles estavam lá para dar , então isso é muito bom. Foi uma experiência muito boa e está sendo ainda, né?”	Motivos internos
Experiência positiva no novo curso	7	DD 2: E depois que eu entrei, eu percebi que existem essas discussões que ocorrem. Tanto sobre os alunos, avaliações, coisas que eu vejo que os professores da universidade fizeram ou fazem com a gente, né? Como alunos. Sobre tratar a gente como se a gente fosse humano , porque às vezes você fala isso na engenharia, o pessoal até ri, acham uma parada engraçada de respeitar prazos. [...] Mas na divisão de ensino, eu acho que por causa de toda essa discussão ao entorno, isso é levado em conta, sabe?	
Experienciar a universidade	5	DD 3: “Eu tinha o objetivo de fazer tudo bem rápido, hoje em dia, não mais. Eu quero fazer com calma , quero tipo, sabe? Aproveitar o que eu não aproveitei no bacharel porque não era possível e agora me entender, me colocar no lugar das outras pessoas... ”	
Experiência positiva com o curso de origem	5	DD 1: “Cara, eu tive uma boa experiência. Eu acho que eu consegui pegar as coisas e pegar o ritmo de aprender as coisas , porque eu tenho dificuldade de estudar sozinho. E aí eu aprendi muito na aula daquela forma, meio torta, às vezes, dependendo do professor, eu tive que me esquivar de alguns professores e aí foi isso que foi me prendendo, às vezes um pouco, de professores que eram realmente problemáticos. E aí eu tinha que ou não fazer a disciplina naquele semestre ou tentar fazer a noite com outro professor que era melhor. Mas no geral, a minha experiência foi boa. Eu tive bons professores e eu consegui aprender bastante com eles. ”	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A categoria inicial “perspectiva profissional”, que apresentou maior quantidade de US e que nos indica um motivo externo, expõe a indecisão que esses estudantes possuíam acerca de seus futuros profissionais e o interesse pela área da licenciatura, quando ainda estavam no curso de origem. Apesar de nem todos os entrevistados afirmarem querer seguir na área da docência, ela foi uma área escolhida como interesse profissional, mesmo com o reconhecimento das dificuldades que os professores passam em sua carreira, como pode ser visto na exposição das falas dos entrevistados na categoria “visão sobre a profissão docente”.

Tal escolha de cursar a dupla diplomação na Licenciatura em Química, especificamente, pode ser relacionada com os pontos levantados pelos estudantes nas categorias como “influência pessoal acerca da dupla diplomação”, em que os entrevistados demonstraram influências externas e internas à universidade para realizarem o processo, como interesse próprio pela área e ampliação do mercado de trabalho futuro.

Na categoria “identificação com o novo curso”, fica evidente o contentamento dos estudantes em relação às suas escolhas com o curso atual. E na categoria “relação professor-aluno”, os estudantes apresentaram a diferença na relação que possuíam com os professores de seus cursos de origem, e do curso de licenciatura, para qual escolheram ingressar. Porém, de forma geral, os entrevistados relataram terem encontrado bons professores em sua formação no primeiro curso, algo não relatado pelos estudantes entrevistados na modalidade de mudança de curso. Essas relações, que em sua maioria, foram menos desmotivadoras, podem ter impacto direto na experiência desta parcela de estudantes com o primeiro curso, a tornando positiva. Esta experiência vai ao encontro dos estudos de Santos (2020), demonstrando que a boa relação professor-aluno possui um impacto na formação dos estudantes.

Assim como na modalidade de mudança de curso, os entrevistados demonstram por meio de suas falas, nas categorias “acesso e permanência na universidade” e “afinidade com a área”, que ingressar na vida acadêmica, tendo a química como o curso de escolha, foi uma opção própria, relacionada principalmente a suas afinidades com a área e influências dos professores. É possível notar que essa afinidade permaneceu como um fator para a continuidade de suas graduações no curso de licenciatura.

Outro ponto que vai ao encontro com a categoria de mesmo nome da modalidade de mudança de curso, a “experiência positiva no novo curso”, que demonstra a familiarização destes entrevistados com o novo curso em que ingressaram. Por meio de suas falas, é possível notar que esse foi um motivo importante no momento de suas escolhas. Em contrapartida, os entrevistados desta modalidade, como pode ser visto na categoria “experiência positiva com o curso de origem”, em geral, não possuem visões negativas acerca dos cursos nos quais se formaram. Apesar de demonstrarem as insuficiências que reconhecem em tais cursos, suas experiências foram, majoritariamente, boas, ao contrário da vivência em que os estudantes que optaram pela mudança de curso relataram.

A categoria “experenciar a universidade” é a que mais se difere em relação às categorias da modalidade de mudança de curso. Nela os entrevistados demonstram a

necessidade de aproveitar mais as oportunidades que a universidade oferece, assim como a vontade de vivenciar a segunda graduação pela qual estão passando.

Por fim, na categoria “consequências da pandemia”, esses entrevistados, assim como aqueles que optaram pela mudança de curso, também demonstram que a pandemia possuiu um certo impacto em suas formações na primeira habilitação. Porém, esse prejuízo não contribuiu para uma visão e experiências negativas com seus respectivos cursos de origem, como ocorreu no caso da modalidade de mudança de curso.

Com base em todos os resultados aqui expostos, a análise realizada acerca dos possíveis motivos para a escolha de mudança de curso apresenta o maior quantitativo de US voltadas para motivos externos, como demonstrado anteriormente, na qual esta categoria final possui 27 US. Já no caso da dupla diplomação, obtivemos 24 US relacionadas a motivos internos à universidade, que corresponde ao maior quantitativo de US nesta modalidade. Com isso em mente, teríamos que os fatores mais importantes que levaram à escolha de mudança de curso foram aqueles externos à universidade, e em relação à dupla diplomação, os motivos de maior significância seriam os internos à universidade.

Entretanto, quando voltamos nosso olhar para as categorias iniciais, assim como as falas dos estudantes entrevistados, percebemos que aquelas com maior importância em relação às escolhas de mudança ou dupla, não necessariamente são aquelas que vão ao encontro das categorias finais. No caso da modalidade de mudança de curso, as categorias iniciais que mais receberam ênfase durante as entrevistas foram as categorias “experiência negativa no curso de origem”, “perspectiva profissional” e “relação professor-aluno”, que demonstram a frustração com o curso, com a relação entre os discentes e o corpo docente e a falta de visão futura em relação à profissão a qual iriam seguir quando estavam no curso de origem. Dentre essas categorias, apenas uma é referente a motivos externos, sendo que as outras duas indicam motivos internos à universidade. Tal percepção vai ao encontro da análise realizada com o maior público, no questionário, onde aqueles estudantes que optaram pela mudança de curso demonstraram que os motivos internos à universidade são de maior significância para suas escolhas.

Com esta mesma análise em relação à dupla diplomação, obtivemos que as categorias iniciais com maior ênfase durante as entrevistas foram “perspectiva profissional”, “relação professor-aluno” e “experiência positiva com o novo curso”. Estas categorias vão de acordo com o que foi evidenciado por meio do questionário, em que as alternativas que indicavam motivos relacionados à desvalorização da profissão do curso de origem e o interesse em ingressar em outro curso foram escolhidas, majoritariamente, pelos respondentes que optaram

pela dupla diplomação. Um ponto a se ressaltar, é que novamente, para este público, ocorreu um grande impacto das relações entre professores e discentes durante a graduação, assim como visto com os entrevistados da modalidade de mudança de curso. Presente na figura 1, abaixo, está um esquema que ilustra a intersecção dos motivos anteriormente elencados, e que são expressados com maior impacto nas falas dos estudantes entrevistados.

Figura 1: Intersecção dos principais motivos relatados pelos estudantes entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com as falas dos estudantes, também é possível notar que tanto os motivos externos, quanto os internos, não podem ser visualizados sozinhos. Afinal, para melhor entendimento da situação em que os entrevistados estavam no momento de suas escolhas, é necessário averiguar todo o contexto pelo qual passaram. A percepção dos próprios entrevistados acerca desses motivos, sejam externos ou internos, demonstram o reconhecimento da dependência de ambos, afinal, alguns fatores só puderam ser visualizados ao estarem em contato com outros motivos, como expõem os entrevistados a seguir.

“Eu diria que seria **uma mistura dos dois.**” (MC 1)

“Eu acho que foi mais dentro da universidade, porque **dentro da universidade que eu vi que os fatores externos eram os que são.** Entende? Foi dentro da faculdade que eu vi que os professores da licenciatura eram de tal forma que os do bacharel não eram. A forma que era ministrado as matérias, como eram as matérias, do que tratavam as matérias. Dentro dessas matérias que eu fui fazendo, que eu vi que tem essa desmotivação do professor, do aluno, a desvalorização. Então, **acho que foi mais agentes internos, para depois vir os externos.**” (MC 3)

“Mas querendo ou não, **os fatores externos só colaboram,** eles dão mais força para o argumento. Eu tomei a decisão porque era uma coisa que eu queria fazer. Eu gosto da faculdade, eu gosto de ir para as aulas, eu gosto de fazer as coisas, então eu acho que eu queria continuar na faculdade. Aí eu quis fazer dupla por vontade minha e os fatores externos foram só para validar o que eu queria fazer.” (DD 1)

Para concluir, e buscando atender o último objetivo desta pesquisa, em que buscamos analisar os possíveis fatores que influenciaram na identificação profissional da carreira docente dos estudantes que realizaram mudança de curso ou dupla diplomação para a Licenciatura em Química. É possível notar que, apesar de nem todos os estudantes entrevistados estarem seguros de seu futuro, ou ainda cogitarem uma outra carreira além da docente, todos os estudantes afirmaram ter como uma opção a carreira de professor.

As influências que os levaram a escolher a licenciatura como o primeiro ou segundo curso, também os levaram a ter a carreira docente como a primeira opção profissional, para a maioria dos entrevistados. Isso demonstra que, mesmo reconhecendo as dificuldades, os estudantes que cursam Licenciatura em Química no IQ/UnB, possuem vontade de atuar na área. Além disso, tais estudantes, ao contrário do que dizem os estudos de Farias, Fernando Júnior e Ferreira (2010), pretendem atuar na área da Educação Básica, para a qual foram formados. Portanto, os resultados evidenciam que, apesar dos desafios, o curso de Licenciatura em Química do IQ/UnB tem cumprido seu papel social na formação de profissionais do ensino de Química comprometidos com a Educação brasileira.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos compreender os possíveis motivos por trás das escolhas de mudança de curso e dupla diplomação, no Instituto de Química da Universidade de Brasília, orientando nossa visão para o público que opta por esses procedimentos, o corpo discente. Para tal objetivo, esta pesquisa teve como foco analisar se os motivos pelos quais tais estudantes realizaram estes procedimentos foram externos ou internos à universidade.

Para um melhor entendimento do público que estávamos nos direcionando, ao longo deste trabalho, discutimos como cada profissão futura dos quatro cursos ofertados pelo IQ/UnB diferem uma da outra, assim como a identificação profissional pode interferir nas escolhas que cada estudante faz durante seu processo de formação. Desta forma, definimos que cada curso, assim como cada estudante, possui um perfil diferente, que pode levar ou não a um reconhecimento dentro daquela profissão.

Com isto em mente, e em busca de abranger o maior número de discentes, escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados durante a primeira etapa da pesquisa. Com as 60 respostas obtidas, conseguimos analisar, de forma ampla, as opiniões daqueles estudantes que pretendiam solicitar os procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação, assim como daqueles que já solicitaram. Além do perfil dos respondentes, que pode ser traçado com este questionário, foi-se possível investigar que o fluxo de tais procedimentos eram referentes ao ingresso no curso de Licenciatura em Química, e do egresso dos cursos de Bacharelado em Química e Química Tecnológica.

Também pudemos analisar o fator de escolha dos cursos de origem dessa parcela de estudante, que demonstrou ter ingressado em seus respectivos cursos pela afinidade que possuíam com a área, pelo mercado de trabalho, e pela possibilidade de possuir uma formação de nível superior. Por fim, com o questionário, concluiu-se que a fonte dos motivos que mais tiveram importância para o público que optou pela mudança de curso foram aqueles internos à universidade. Já para aqueles que escolheram a dupla diplomação, os motivos foram advindos de fontes externas, com ênfase na desvalorização da profissão do curso de origem e no interesse em realizar outro curso.

Durante a segunda etapa desta pesquisa, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados com seis estudantes que já passaram pelos procedimentos de mudança de curso e dupla diplomação. Ao fim da análise dessas entrevistas, chegamos à percepção de que o maior quantitativo de possíveis motivos que levaram a tais escolhas foram externos à universidade, no caso da mudança de curso, e internos à universidade, no que se refere à dupla

diplomação. Porém, quando vistos separadamente e com foco na ênfase dada pelos entrevistados acerca dos diferentes fatores que os influenciaram, os principais motivos que podem ter levado a tais escolhas foram a falta de perspectiva profissional dentro do curso de origem, a relação entre o corpo docente e o corpo discente, a experiência negativa no curso de origem, para a mudança de curso, e a experiência positiva com o novo curso, para a dupla diplomação.

Tais vivências retratadas pelos entrevistados demonstram, ao longo da pesquisa, que os docentes do curso de Licenciatura em Química do IQ/UnB possuem preocupação com a formação integral de seus discentes. Proporcionando não somente os conhecimentos necessários para que se formem profissionais capacitados para o mercado de trabalho futuro, mas também demonstrando o lado humano desta profissão, com acolhimento, respeito e confiança.

Apesar de considerarmos que os dados aqui obtidos respondem nossa pergunta de pesquisa, que buscou analisar que fatores, externos e internos à universidade, podem influenciar na escolha de mudança de curso ou dupla diplomação de licenciandos em Química da Universidade de Brasília, também reconhecemos que esta pesquisa, sozinha, é insuficiente para o completo entendimento e compreensão do corpo discente ao qual analisamos. É necessário que mais estudos busquem abordar não somente os resultados dos fenômenos aos quais os estudantes estão submetidos, como a evasão e dupla diplomação, mas também os motivos pelos quais tais fenômenos acontecem.

Dessa forma, ao compreender melhor nossos discentes, é possível entender os *déficits* e limitações da nossa educação. Ao observar todo o contexto em que eles estão inseridos, assim como as vivências de cada estudantes, que podem impactar em suas escolhas, podemos abrir as portas para esta compreensão. Proporcionando, desta maneira, ações que possam amenizar experiências negativas, como as relatadas pelos entrevistados. Assim sendo, tais estudantes poderão realizar uma escolha em relação ao seu futuro, e não somente ser um agente passivo de seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

ANDRADE, J. B.; CADORE, S.; VIEIRA, C. P.; ZUCCO, C.; PINTO, A. C. A formação do químico. **Química Nova**, v. 27, p. 358-362, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/qn/a/CB86KQGXkN3fzz6NwdJZLxr/?lang=pt>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica** (Tradução: Bojart, J. M. V.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho: aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm#titulooiiiicapituloisecaoiii. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956**. Cria os Conselhos Federal e Regionais de Química, dispõe sobre o exercício da profissão de químico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l2800.htm#:~:text=LEI%20No%202.800%2C%20DE%2018%20DE%20JUNHO%20DE%201956.&text=Cria%20os%20Conselhos%20Federal%20e,químico%2C%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.950-A, de 22 de abril de 1966**. Dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. Brasília, 1966. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4950a.htm. Acesso em: 23 de abri. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. 1996a. Disponível em:

https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Edital nº 4 /97**. Brasília, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015 Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de mai. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 17 de mai. de 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 1.172, de 1º de maio de 2023**. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de maio de 2023. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9344628&ts=1683092462764&disposition=inline#:~:text=62%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20a,Par%C3%A1grafo%20%C3%9Cnico>. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023**. Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023. 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-17-de-16-de-janeiro-de-2023-458228873>. Acesso em: 23 de abr. de 2023.

BRISSAC, R. M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>. Acesso em: 09 abr. 2023.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. Paidéia (Ribeirão Preto), 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6F8TQQbf5N3ZsDPGzJXj9p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CARMO KABENGELE, D.; SILVA, E. C. S.. Desigualdade de raça e gênero no ensino superior: Análise da equidade a partir do perfil do aluno. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 58, p. 183-190, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5516>. Acesso em: 04 de nov. de 2023.

CASIMIRO, A. R. C. A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017. 2020. 150 f., il. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)**. Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38232>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

CESCHINI, M. S. C. et al.. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e578111235111-e578111235111, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e208996575-e208996575, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D.. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>. Acesso em: 04 de nov. de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. CFQ. **Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974**. Dá atribuições aos profissionais da Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa nº 26. Rio de Janeiro, 1974. Disponível em: <https://cfq.org.br/resolucoes-normativas/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. CFQ. **Resolução Normativa nº 94 de 19.09.1986**. Disciplina o registro em CRQ de portadores de diploma de Licenciado em Química com currículo de natureza “Química”. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <https://cfq.org.br/resolucoes-normativas/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COSTA ARAUJO, A.C. et al. Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 24, n. 1, p. 3-16, 2023. Disponível em: <https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2023/08/a02v24n1-1.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2023.

DISTRITO FEDERAL. DF. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=lei-5105-de-03-de-maio-de-2013>. Acesso em: 27 de abr. de 2023.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAHT, B. H. **Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1854>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

FARAGE, E. J. et al. **A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial**. 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/51906>. Acesso em: 22 de nov. de 2023.

FARIAS, S. A.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E.; FERREIRA, L. H. Motivação na escolha de um curso universitário: a valorização do diploma de nível superior nos cursos de Licenciatura em Química. **Encontro Nacional de Ensino de Química-ENEQ, Brasília, DF, Brasil**, v. 15, 2010. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R0126-2.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

FONSECA, C. V.; SANTOS, F. M. T. O curso de licenciatura em química da UFRGS: estudo da estrutura curricular e de aspectos constitutivos da formação docente. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**. Florianópolis, SC. v. 8, n. 3 (nov. 2015), p. 81-111, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285638809>. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 27 mai. de 2023.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

GUIMARÃES, F. A. L. **Realização profissional, prazer e sofrimento no trabalho e valores: um estudo com profissionais de nível superior**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17177>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

HIRT, L. U. **Análise das expectativas dos jovens sobre escolha profissional e orientação profissional numa escola pública de ensino médio**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1819>. Acesso em: 24 de mai. de 2023.

JOSHI, A., KALE, S.; CHANDEL, S.; PAL, D. K. Likert scale: Explored and explained. **British journal of applied science & technology**, v. 7, n. 4, p. 396, 2015. Disponível em: <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK269/5a7cc366dd963113c6923ac4a73c3286ab22.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2017

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo** (Tradução: LISBOA, E.). Sulina: Editora Meridional, 2005.

OLIVEIRA, E. S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 03 de mai. de 2023.

RIBEIRO, O. M. **Por que investir em pesquisa qualitativa?**. 2000. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12078>. Acesso em 15 de jun. de 2023.

SANTOS, Gustavo Rezende dos. **Relação professor-aluno e formação de professores do ensino superior: contribuições das representações sociais de estudantes do curso de psicologia**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2236>. Acesso em: 22 de nov. de 2023.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/59853970/157-448-1-PB20190624-62150-10vk89c.pdf>. Acesso em 15 de jun. de 2023.

SEMESP, Instituto. **Mapa do Ensino Superior**. 11ª ed. São Paulo - SP. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/download/>. Acesso em: 04 de nov. de 2023.

TEIXEIRA, R. de C. P.; MENTGES, M. J.; KAMPFF, A. J. C.. **Evasão no ensino superior: um estudo sistemático**. Publicação em final de outubro, 2019, Brasil., 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17088/2/Evasao_no_Ensino_Superior_um_Estudo_Sistemati%20co.pdf. Acesso em: 23 de nov. de 2023.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research**. 1973. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED078802>. Acesso em: 09 abr. 2023.

TOLEDO, E. J. L.; COUTINHO, H. N. Licenciatura: escolha ou falta de opção. **Revista Exitus**, v. 10, p. 020029, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1253>. Acesso em: 27 de abr. de 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UNB. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão nº 53/2022**. Define as formas de distribuição de vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação de oferta regular da Universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2022. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_ceppe_53_2022.pdf. Acesso em: 04 de jul. de 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UNB. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 126/2021, de 02 de dezembro de 2021**. Define as formas de distribuição de vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação de oferta regular da Universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021. Disponível em: https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php. Acesso em: 09 de abr. 2023.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário sobre motivos por trás das escolhas de dupla diplomação ou mudança de curso.

MOTIVOS POR TRÁS DAS ESCOLHAS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO OU MUDANÇA DE CURSO

Olá estudantes!

Este formulário visa coletar dados para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Química do estudante Pedro Henrique Gomes Farias, orientado pela Prof. Jheniffer Micheline Cortez.

Qualquer dúvida acerca da pesquisa e do formulário, deixo aqui meu e-mail para contato: pedrogominhos0@gmail.com

Desde já, agradeço imensamente pela participação!

1. E-mail: _____

2. Caro(a) estudante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar deste questionário. Este trabalho tem o objetivo de avaliar os motivos por trás das escolhas e/ou vontades dos estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília de solicitar os processos de Dupla Diplomação e Mudança de Curso. Para o desenvolvimento desta pesquisa sua participação é fundamental e se dará pelo preenchimento deste questionário.

Informamos que, caso queira colaborar, sua identidade será mantida em sigilo e suas informações serão utilizadas apenas para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e alguma publicação que porventura possa ser submetida.

Se após responder, por algum motivo, desistir de participar da pesquisa poderá entrar em contato conosco e suas respostas serão excluídas do nosso *corpus* de pesquisa.

Concordo

Discordo

PERFIL ESTUDANTIL

3. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

4. Qual a sua idade?

5. Você trabalha?

- Sim
- Não

6. Qual a renda *per capita* do seu grupo familiar? Obs.: a renda *per capita* é a renda total dividida pelo número de pessoas que moram na mesma residência que você. O salário mínimo vigente é de R\$ 1.320,00.

- Até 1 salário mínimo
- Até 2 salários mínimos
- Até 3 salários mínimos
- Até 4 salários mínimos
- Acima de 4 salários mínimos

7. Você é o principal responsável pelas despesas da família?

- Sim
- Não

ACESSO À INSTITUIÇÃO E RENDIMENTO

8. O curso de origem foi sua primeira opção de escolha?

- Sim
- Não

9. Você cursou o Ensino Médio em que escola?

- Pública
- Particular
- Parte pública e parte particular

10. Como considera o seu rendimento escolar no Ensino Médio?

- Péssimo
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

11. Como considera o seu rendimento no curso de origem, caso já tenha passado pela Dupla Diplomação ou Mudança de Curso?

- Péssimo
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo
- Ainda não passei pelos procedimentos

12. Como considera o seu rendimento no curso atual?

- Péssimo
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

13. Você pretende solicitar ou já solicitou quais dos procedimentos a seguir?

- Dupla Diplomação (pular para a pergunta 14)
- Mudança de Curso (pular para a pergunta 16)

DUPLA DIPLOMAÇÃO

14. Qual o seu curso de origem, ou curso atual, caso ainda não tenha passado pela Dupla Diplomação?

- Bacharelado em Química
- Engenharia Química
- Licenciatura em Química
- Química Tecnológica

15. Em qual curso você pretende realizar ou já está realizando a Dupla Diplomação?

- Bacharelado em Química
- Engenharia Química
- Licenciatura em Química
- Química Tecnológica

(Pular para a pergunta 18)

MUDANÇA DE CURSO

16. Qual o seu curso de origem, ou curso atual, caso ainda não tenha passado pela Mudança de Curso?

- Bacharelado em Química
- Engenharia Química
- Licenciatura em Química
- Química Tecnológica

17. Em qual curso você pretende realizar ou já realizou a Mudança de Curso?

- Bacharelado em Química
- Engenharia Química
- Licenciatura em Química
- Química Tecnológica

(Pular para a pergunta 18)

FATORES PARA A ESCOLHA DO CURSO DE ORIGEM

DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR, DETERMINE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLHA DO CURSO.

1. NÃO contribuiu para a escolha do curso;
2. Contribuiu POUCO;
3. Contribuiu EM PARTES;
4. Contribuiu MUITO;
5. Contribuiu DECISIVAMENTE para a escolha do curso.

18. Afinidade com a área de Química.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

19. Mercado de trabalho.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

20. Baixa concorrência no vestibular/ENEM/PAS.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

21. Obter formação de nível superior.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

22. Possibilidade de ingressar em outro curso da UnB futuramente.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

MOTIVOS DE REQUERIMENTOS OU VONTADE DE REQUISITAR OS PROCESSOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO OU MUDANÇA DE CURSO

As questões devem ser respondidas com base naquilo que você mais concorda que afetou sua decisão ou vontade de passar pelos procedimentos de Dupla Diplomação ou Mudança de Curso.

23. Em qual semestre (1º, 2º, 3º, etc.) você estava quando decidiu passar pela Dupla Diplomação ou Mudança de Curso?

24. Se desejar, comente como foi o processo que passou entre a decisão de mudar de curso ou solicitar a Dupla Diplomação.

DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR, DETERMINE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLHA OU VONTADE DE PASSAR PELOS PROCEDIMENTOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO OU MUDANÇA DE CURSO.

1. NÃO contribuiu para a escolha do curso;
2. Contribuiu POUCO;
3. Contribuiu EM PARTES;
4. Contribuiu MUITO;
5. Contribuiu DECISIVAMENTE para a escolha do curso.

25. Falta de perspectiva profissional dentro do curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

26. Perspectiva salarial do curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

27. Decepção com o curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

28. Grau de dificuldade das disciplinas no curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

29. Dificuldade de adaptação no curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

30. Desvalorização da profissão do curso de origem.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

31. Interesse em ingressar em outro curso.

Não contribuiu 1 2 3 4 5 Contribuiu decisivamente

32. Se desejar, acrescente algum comentário sobre sua escolha/desejo de passar pela Dupla Diplomação ou Mudança de Curso.

Apêndice 2: Roteiro da entrevista semi-estruturada - motivos por trás das escolhas de Mudança de Curso ou Dupla Diplomação.

Parte 1: Apresentação do entrevistador e propósito da pesquisa.

Me chamo Pedro Gomes, e estou atualmente no 9º semestre de Licenciatura em Química. Decidi realizar essa pesquisa pois passei pelo procedimento de Mudança de Curso, vindo do Bacharelado em Química e, ao longo dos semestres, observei que muitos de meus colegas de turma também desejavam realizar a Mudança de Curso ou a Dupla Diplomação. Dessa forma, essa pesquisa busca responder algumas de nossas questões acerca de motivos que podem estar por trás dessas escolhas.

Em busca desse objetivo, optamos por realizar entrevistas para nos aprofundarmos nesses motivos. Caso aceite participar dessa entrevista, seu nome será mantido em sigilo, e as informações aqui expostas serão utilizadas apenas para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e alguma publicação que porventura possa ser submetida. Você concorda em participar dessa entrevista e permite que ela seja gravada?

Parte 2: Perguntas sobre a história de vida do entrevistado.

1. Pedir para a pessoa entrevistada falar um pouco sobre ela e sobre como foi sua formação básica.
 2. Como surgiu a vontade de cursar um Ensino Superior?
 3. Essa é a sua primeira graduação? O que te influenciou a realizar a escolha do curso que entrou na Universidade de Brasília?
 4. Como foi sua experiência no curso de origem no Instituto de Química?
-

Parte 3: Perguntas sobre os motivos do entrevistado ter escolhido a Mudança de Curso/Dupla Diplomação.

1. De onde veio a vontade de realizar a Mudança de Curso/Dupla Diplomação?
 2. Por que a escolha de realizar o processo para o curso de Licenciatura em Química, e não outro curso do Instituto de Química?
 3. Em qual área você pretendia atuar ou tinha mais afinidade antes de realizar o procedimento de Mudança de Curso/Dupla Diplomação, e como você vê esta profissão?
 4. Como você vê a profissão de professor?
 5. Você pretende atuar como professor? Se sim, de qual nível de ensino? Porquê?
 6. Quais são suas perspectivas futuras em relação ao curso atual?
 7. Como está sendo a experiência no curso atual?
-

Parte 4: Perguntas sobre as opiniões dos entrevistados acerca de suas escolhas.

1. Você acha que fez uma boa decisão ao escolher a Mudança de Curso/Dupla Diplomação? Porquê?
2. Você considera que foram os fatores internos ou externos à universidade que mais motivaram a sua escolha pela Mudança de Curso/Dupla Diplomação?
3. Gostaria de fazer algum comentário a respeito do assunto?

Apêndice 3: Categorização das Unidades de Significado (US) referentes a modalidade de Mudança de Curso.

MUDANÇA DE CURSO

Categorias iniciais	Nº de US	Nº total de US da modalidade: 60	Categorias finais
Acesso e permanência na universidade	5	<p>MC 1: Eu acho que parte foi da escola. Influência na escola. Porque eles colocavam esse pensamento na gente desde pequeno. Parte foi também da minha família, porque né, tem essa pressão, dentro de casa e tudo mais, e uma parte talvez pequena foi minha culpa, minha parte de querer fazer faculdade.</p> <p>MC 2: Eu fiz o ensino fundamental numa escola muito pequena. E eu não tinha a menor noção de faculdade, nunca tinha pensado sobre isso. Quando eu fui para o ensino médio, eu não fui para uma escola tão grande, mas só se falava de vestibular, né?</p> <p>MC 2: Os meus pais sempre falaram sobre isso, mas eu não pensava nos processos, vestibulares, escolher curso, tanto que, sei lá até o nono ano, eu queria ser médica. Mas eu sempre quis fazer superior.</p> <p>MC 3: Depois eu fui para o ensino médio [...] e foi lá que eu decidi, então, que eu tive conhecimento da UnB. Lá desde o primeiro ano até o terceiro ano, a gente é incentivado a entrar na UnB.</p> <p>MC 3: Eu sempre tive vontade, eu fui a primeira pessoa da família que entrei na faculdade federal, então isso pra mim é como se fosse uma honra assim, sabe? E é muito bom saber disso, porque eu consegui influenciar meus familiares a isso, né? Meus primos. Mas eu vejo que foi 50%, sabe? 50% de uma vontade minha, que essa vontade foi acrescida desse incentivo que era dado lá, então eu já tinha essa vontade, esse pingozinho ali de vontade, de querer entrar, mas com o incentivo ela foi se tornando cada vez mais real, né? E não só o incentivo que era dado, o incentivo de falar assim: ah vai lá, tenta fazer. Mas é como era levado ensino para que a gente se sentisse incentivado, motivado para entrar na faculdade.</p>	Motivos externos
Familiarização com o novo curso	5	<p>MC 1: Então, foi mais difícil falar para minha mãe que: eu vou mudar de curso. Então essa parte da mudança de curso foi um pouco mais complicada do que realmente mudar, sabe? De falar: vou mudar. Mas chegar na minha mãe e ela aceitar que eu ia mudar de curso, porque na cabeça da minha mãe você entra na faculdade, você continua nesse curso até você se formar, né? Então acho que essa foi a minha maior dificuldade nesse processo... Mas o que foi complicado é a parte psicológica, sabe? De você chegar na sua família e falar: vou mudar de curso. Mas foi a melhor escolha que eu fiz na faculdade.</p> <p>MC 1: Na época, quando eu mudei para licenciatura. Minha mãe tinha muito pensamento do tipo: você escolhe um curso que você tem que ir para esse curso até o final. Então ela tinha muito na cabeça dela a ideia de: a minha filha vai sair da faculdade sendo perita. [...] Ela não tinha uma ideia de: a minha filha pode ser professora. Não sei se é talvez uma frustração pessoal dela com a profissão. Mas foi muito difícil, muito difícil mesmo. Eu cogitei não mudar por puramente agradar a família.</p> <p>MC 2: Eu estava em negação. Eu entrei me negando a ser professora e aí no meio do curso falei: não vai ter como. Então eu me iludi por muito</p>	Motivos externos

		<p>tempo, achando que eu queria ser da analítica.</p> <p>MC 2: Velho foi meio caótico, né? Mas quando eu me vi no quinto semestre sem nenhuma perspectiva de trabalho, eu falei: não, vou ter que dar aula. E aí começou naquela bomba da (empresa), e aí foi uma experiência terrível, né? Como sempre. Mas depois que eu saí, ficou bem bom. Eu gosto muito de dar aulas. Então foi isso. Foi caótico. Eu me vi assim, sem chão, e eu falei, cara, tem que ser professor. Aceitei meio na marra, né?</p> <p>MC 3: É algo desafiador, né? Você ser o primeiro professor da família, então tem um peso sobre isso, da sua família. Assim: você vai ter que me ensinar, vai ensinar isso, vai ensinar essa geração. Que eu penso: cara, é uma geração que está vindo defasada, que a gente vai ter que mudar, mudar o nosso tipo de comportamento, nosso tipo de ensino, para que as próximas gerações mudem, porque ainda vai demorar um tempo para a gente conseguir fazer essa mudança, mas é isso, né? Eu acho que a profissão tem que ser algo desafiador, né?</p>	
<p>Perspectiva profissional</p>	<p>7</p>	<p>MC 1: Sinceramente, sendo bem sincera, a minha única visão de fazer um concurso na perícia hoje talvez seja mais para o lado financeiro, do que por quem eu era em 2018. Quem eu era em 2018 queria fazer perícia porque ela não gostava da área, ela gostava muito de assistir filmes e séries sobre isso. Mas hoje em dia eu penso muito por ser um concurso, ser algo que você tem certeza do dia de amanhã. Então, para mim, hoje em dia é muito mais para o lado financeiro do que o que eu pensava antigamente.</p> <p>MC 1: Quando eu estava no bacharel, eu pensei muito em seguir a área de pesquisa. De encontrar alguma área tipo com o professor que eu gostava e que eu poderia seguir, e que eu poderia seguir na pesquisa para o resto assim, depois da faculdade. Mas hoje em dia, eu cogito mesmo só a perícia.</p> <p>MC 1: Eu gostaria muito de trabalhar com o fundamental, do sexto ao nono ano. Eu acho que eu teria mais facilidade do que trabalhar com alunos do ensino médio. Mas hoje em dia eu faço estágio na escola que é de ensino médio. E eu meio que estou modificando essa ideia ainda, sabe?</p> <p>MC 2: Apenas não. Foi o que eu falei, eu entrei sem pensar no futuro, então, tipo assim. A única possibilidade na minha cabeça era perícia, mas aí você entra no segundo dia de aula, você já vê isso é irreal, né? Depois disso, foi só ladeira abaixo, assim fazendo por fazer, sem nenhum futuro.</p> <p>MC 2: Eu quero fundamental, eu quero fundamental! Então vou fazer pedagogia. Porque eu acho que eu tenho maior proximidade com as crianças. No ensino médio eu fico um pouco mais... Sabe? Eu acho que são várias questões de autoestima, de autoridade, porque eu sou desse tamanho... Os meninos estão todos maiores que eu já.</p> <p>MC 3: Então acho que a gente chega até muito despreparado dentro de uma indústria para exercer a profissão que a gente tem, né? Que a galera que se forma vai ter. Então, para mim a afinidade que eu tenho assim é zero, não é?</p> <p>MC 3: Eu quero dar aula mesmo para ensino médio porque eu quero proporcionar para os alunos do ensino médio e incentivá-los a entrar na universidade federal. Assim como eu fui incentivado, sabe? Eu quero proporcionar para esses alunos de escola pública, porque eu quero ser</p>	<p>Motivos externos</p>

		<p>professor da Secretaria, proporcionar para ele tudo que eu tive, sabe? Porque eu acho que é quem tá na escola pública que tem que ocupar esses espaços. Na universidade federal pública [...] Isso é uma coisa que eu penso muito, porque tipo, vive a vida inteira estudando até o ensino médio no colégio público, aí chega na faculdade, tem que pagar uma faculdade, sabe? Não, eu acho que você tem que permanecer e ocupar essas vagas na universidade federal [...] Acho que esse meu ponto de querer proporcionar essa oportunidade para esses alunos, assim como eu tive, que é o que me move a querer ser professor.</p>	
<p>Visão sobre a profissão docente</p>	<p>3</p>	<p>MC 1: Eu já tive 2 visões sobre o ser professor. Antigamente eu acreditava muito na visão de uma educação transformadora. Que inclusive foi um professor do departamento de ensino que construiu essa ideia na minha cabeça, por causa de vivências com ele e tudo mais. Mas hoje em dia eu acredito muito mais numa educação igualitária [...] Então, hoje eu acredito muito mais nisso, da gente tentar incluir as pessoas, do que nessa: a gente vai conseguir transformar o mundo com a educação. Eu não tenho mais essa ideia na minha cabeça, eu sei que é um pouco impossível. Ainda mais vivenciando coisas quando a gente está fazendo estágio ou até mesmo quando a gente está na monitoria, com a vivência de outros alunos. Então, essa ideia de educação transformadora, acho que é o bem passado mesmo. Eu pensava isso, aí hoje em dia eu não penso mais. Por desacreditar mesmo. Eu desacredito bastante nessa ideia. Mas hoje em dia eu prezo pela educação inclusiva.</p> <p>MC 2: Eu sempre tive noção da desvalorização, mas na pele a gente sente outra forma. Eu acho que ser professor é escolher lutar constantemente. Levar porrada na cara o tempo inteiro. Eu não tenho... sinceramente, aqui vamos chorar juntos. Eu não imagino que melhore não. Muito pelo contrário, acho que a gente vai passar por uns péssimos bocados antes de conseguir enxergar algo de melhor.</p> <p>MC 3: É assim, tem muita gente que fala que ser professor tem que ser por amor, que não sei o que, pá, pá, pá. Eu já não acredito tanto nisso porque quando a gente fala profissão, a gente visa a profissão querendo receber algo em troca, querendo receber a remuneração que lhe é conveniente ou não é conveniente, no caso dos professores, né? A gente sabe que a remuneração de professor é uma coisa absurda por tudo que a gente passa dentro de sala de aula, desrespeito de aluno, desrespeito da entidade, desrespeito do GDF para com os professores, no nosso caso. Então primeiro que é uma profissão muito desvalorizada. A gente sabe que os 6 mil, 5 mil reais, não paga todo o esforço que a gente tem para ensinar alguém a ser cidadão, porque acaba que a gente não está num papel só de ensinar química. [...] mas a gente, no papel de professor acaba até assumindo o papel de pai e mãe, muita das vezes. Porque o aluno talvez não tenha nem pai, nem mãe, e a escola seja o único local que ele vai ter um abraço de alguém, de um professor, um cuidado e um tato. Então a profissão de professor ela é bem abrangente e ela é bem emotiva também. Se você for parar pra pensar nesse lado mais emocional. [...] Então eu acho que é uma profissão bem complicada, mas que sim, tem quem tenha uma afinidade maior, tem quem tenha um apreço maior e faça dessa profissão desmotivadora algo diferente, né? Como nossa professora sempre diz: eu vou fazer diferente isso, eu vou tentar mudar isso aí para uma coisa melhor.</p>	<p>Motivos externos</p>

<p>Afinidade com a área</p>	<p>5</p>	<p>MC 1: Eu acho que eu posso falar que totalmente, assim, a minha escolha foi por causa do meu professor de química da escola. Ele era o único professor que eu tinha mais contato e se importava com a gente como na turma, né? E a gente conversava muito. Eu tinha muita afinidade na escola e com química, então meio que foi a afinidade a matéria. Mas também a influência do professor.</p> <p>MC 2: Quando eu fui para o ensino médio, eu não fui para uma escola tão grande, mas só se falava de vestibular, né? Não sabia o que fazer, até um belo dia. No segundo ano, no meio de uma prova de química eu pensei, putz. Por que não, né? Foi bem aí que eu decidi que queria fazer química. Meu professor de química era muito bom, muito bom. E aí, era a minha única opção no momento. Então eu coloquei no vestibular a primeira opção química, a segunda opção foi farmácia, você acredita? Mas eu pensava em entrar na licenciatura, mas eu não queria noturno, então eu escolhi bacharel porque era diurno, só por isso.</p> <p>MC 3: Foi no meu terceiro ano do ensino médio, um professor chamado Antonio, que me abriu os olhos para química na UnB.</p> <p>MC 3: [...] eu não tinha conhecimento assim do mercado de trabalho em si, da química e como ele é ruim aqui em Brasília e a gente sabe disso, mas foi mais por essa influência mesmo do professor no ensino médio, principalmente no terceiro ano, que tem ali orgânica, que você sabe contar carbono é a coisa mais linda do mundo. Então eu me sentia encantado. [...] Eu ia pro laboratório, assim eu me sentia encantado, ficava nossa, meu deus, é isso que eu quero e ele me incentivava muito, porque ele era um professor com uma didática assim excepcional, muito, muito boa. Então foi um incentivo muito grande dele e também uma afinidade minha com a matéria, com a disciplina lá no ensino médio.</p> <p>MC 3: Eu escolhi bacharel, porque a licenciatura, para mim, não era palpável devido a hora que acabava as aulas e na época eu ainda dependia de ônibus. E onde eu moro só passa um ônibus em horários específicos e o último horário que passavam para onde eu moro era 22 horas da noite e a aula acaba 22:40, então para eu chegar aqui eu ia ter que descer na Rodoviária do Paranoá e vir andando no meio do mato e aí não, não tinha como, então vou ter que escolher bacharel e fazer de dia e também porque eu não precisava trabalhar até então na época, né? Hoje eu já preciso e eu não precisava trabalhar, então eu só tinha essa responsabilidade de fazer o bacharel.</p>	<p>Motivos externos</p>
<p>Consequências da pandemia</p>	<p>2</p>	<p>MC 1: Eu acho que essa minha falta de preparo vem da pandemia. Porque quando eu entrei na UnB, em 2019, eu fiz somente um semestre presencial. Eu fiz quase que meu curso de forma integral na pandemia. E assim, foi muito complicado, muito complicado. Porque assim, o que eu sentia que preparava a gente, por exemplo, para a parte de concurso de perícia, pensando desse lado, seriam os laboratórios. E eu não fiz quase nenhum laboratório presencial. Eu fiz 2, o primeiro que é o básico e o de físico-química que é o último. Então eu acho que essa minha falta de preparo que eu sinto, me comparando com outras pessoas do curso, é por causa da pandemia.</p> <p>MC 2: Eu culpo também o meu descontentamento com o bacharel, eu culpo a pandemia, porque o ensino remoto foi uma *****. A única coisa que eu consegui aprender foi analítica porque a professora era um cristal. Mas de resto, tipo orgânica, o professor estava de sacanagem com a minha cara, viu? Então, eu acho que grande parte do meu curso foi prejudicado pelo ensino remoto, na parte da química dura, para as disciplinas de pedagogia que eu peguei foi mais tranquilo. Mas química</p>	<p>Motivos externos</p>

		dura, laboratório...	
Influência pessoal para mudança de curso	6	<p>MC 1: Então eu tinha uma vontade mínima de fazer o concurso da Secretaria e a vontade maior era fazer o curso da perícia. Então meio que juntou as duas coisas, porque eu pensava em fazer a dupla diplomação, só que pelo fato do bacharel ser muito pesado e eu não estar me identificando no curso, então eu preferi mudar para a licenciatura e conseguir a diplomação, para tanto fazer o concurso da Secretaria como o concurso da polícia civil.</p> <p>MC 1: Acho que talvez a influência da família conta muito, porque não somente minha mãe é professora, mas minha família inteira. Então eu cresci com esse lado de professoras, né, de ver minha mãe trabalhando como professora, minha irmã trabalhando como professora, minhas tias. Então, tem uma certa influência, mas eu acredito que o fato de eu ter essa mínima vontade na licenciatura é mais por uma vontade de entender mais esse lado. Porque eu fiz acho que 3 ou 2 vezes a monitoria em uma disciplina de ensino de química. E eu gostei muito, muito mesmo. Então eu sempre pensava: e se? E se eu for professora um dia? Eu ainda tenho esse pensamento, mas não é algo muito concreto, sabe? Então, para mim, o mais forte ainda seria o concurso da perícia. Mas tem esse esse fundinho assim, e se eu for professora um dia? Então acho que é isso.</p> <p>MC 2: ROM 2. Só por isso, não tem muito o que dizer. Eu troquei na verdade ainda querendo dupla, mas ter que passar por ROM 2, esse é um sofrimento tão grande que eu achei que não vale a pena, sabe? Concurso não tem diferença. Se tiver, é só entrar na justiça e acabou.</p> <p>MC 2: Porque gostaria de dar aula. Gosto de dar aula.</p> <p>MC 3: Mas lá no bacharel, até um pouco antes da pandemia, eu vi que já não era o que eu estava querendo mesmo, né? E aí eu fiz a primeira matéria, que foi OEB, que foi Organização da Educação Brasileira, que aí me despertou um olhar mais para a licenciatura. Depois eu fui convivendo tanto com outras pessoas que mudaram de curso também, e eu comecei a tomar gosto, e fazendo as matérias de educação ali, principalmente professoras como os nossos, que são professores de excelência e referência aí na área e que me fez abrir mais ainda esse olhar. Então eu saí do bacharel por conta dessa questão de não estar me identificando mais. Tem uma segunda questão, que é a questão de emprego mesmo, de possibilidades, aqui é muito pouco e eu não tenho vontade de sair daqui de Brasília para trabalhar.</p> <p>MC 3: Para mim, não tinha nenhuma vontade de fazer dupla, tanto que quando eu mudei eu falei assim: o que que eu estou fazendo no bacharel? [...] Porque o bacharelado a gente vê, a gente discute que você realmente só sabe de química e olhe lá. E na licenciatura não, você tem todo aquele lado humano, aquele lado pessoal que você vê. Tem um contato maior ali, que você aprende, você desenvolve, tendo professores de referência [...] porque aqui a gente acaba tendo a oportunidade de ler mais coisas que compartilha esse lado humano com a química, né? Que junta os dois, que é uma coisa que não tem no bacharel, por exemplo, no bacharel você vai ler um artigo, e é só química lá, química pesada, pesada, pesada e na licenciatura não, já é uma coisa mais abrangente que me ganha mais, né? Eu não consigo gostar mais.</p>	Motivos externos/ internos
Incertezas	5	<p>MC 1: Mas, fora da faculdade, eu fico com um certo medo. Daquele tempo que você não sabe se você vai conseguir alguma coisa, que você está literalmente desempregado. Então, fica meio que esse receio, sabe? Será que eu vou conseguir fazer alguma coisa? Mas é isso. Acho que o meu sentimento hoje que eu tenho para o final do meu curso, é medo.</p>	Motivos externos/ internos

		<p>Literalmente medo do futuro.</p> <p>MC 2: Bem, eu acho que a situação é preocupante. Eu acho que a gente precisa de uma mudança no ensino médio. Para salvar o curso de química, porque, mudando só o curso, não vai adiantar de nada. A gente está com problema com quem entra, com quem sai. Então a gente precisa de uma mudança na educação básica antes de pensar numa mudança no superior.</p> <p>MC 3: Olha, vendo o ensino médio do jeito que ele está e o tanto de evasão e a pouca quantidade de entrada que tem, porque quase não entra, aí quando entra tem uma grande evasão, então é triste, né? [...] É triste porque parece que está cada vez mais no funil, num funil, num funil, um funil e tem espaço, mas não tem gente querendo, não tem gente que se sente motivada, não tem gente que se sente bem, ou tem gente que acha que não pode nem ocupar esses lugares, também tem isso. E aí, eu acho que um curso pode até estar indo para um mau caminho. [...] Então, eu acho que o futuro do curso, tá aí nessa corda bamba, dependente do ensino médio que está vindo cada vez mais decadente, e isso é culpa também de uma pandemia que a gente jamais esperaria que iria passar, né? Então, os alunos estão vindo muito defasados. [...] Então acho que o futuro do curso, vai ter que ser tomado algumas providências para que ele continue sendo um curso.</p> <p>MC 3: Eu acho que o que poderia melhorar é a oportunidade que se tem de fazer projeto. Por exemplo, na licenciatura você tem o PIBID e você tem a Residência Pedagógica. O PIBID é só até 50% do curso. Eu só fiquei sabendo do PIBID já agora. E ainda consegui entrar. A Residência Pedagógica eu já sabia antes, por conta da professora, por conta de você também, que fazia, que eu tinha um contato. Mas e quem não tem? Então, essa divulgação deveria ser feita de uma melhor forma e talvez algum outro projeto. [...] Talvez divulgar o PIBID e a Residência Pedagógica de uma forma melhor. Para abranger mais gente, mais vagas, mais bolsas, é porque querendo ou não, a gente estuda, quer nosso diploma. Mas a gente também quer ser valorizado financeiramente. O ser humano precisa, a gente vive num país capitalista, né? A gente precisa de dinheiro para ir, para voltar, para comer, para se manter dentro da universidade. Então essa questão da permanência também na universidade pública é um ponto importante.</p> <p>MC 3: Essa continuação da formação de quem já é formado, sabe essa continuação da formação pedagógica de professores, sabe? Eu acho que a UnB poderia também proporcionar isso de alguma outra forma, sei lá, não sei, não precisava ser o mestrado, mas uma pós graduação que talvez você entregasse seu projeto e fizesse sem precisar fazer prova. [...] Então, assim ter essa formação continuada.</p>	
<p>Identificação com o novo curso</p>	<p>4</p>	<p>MC 1: Ai, com certeza. Com certeza. Eu tenho plena certeza na minha cabeça que eu não seria feliz no bacharel. Eu acho que eu seria uma pessoa muito frustrada. Frustrada comigo mesmo. Frustrada com o próprio curso. Então eu ainda duvido se eu conseguiria terminar um curso de bacharel. Eu tenho essa dúvida na minha cabeça. E nem é por falarem que tipo: a licenciatura é mais fácil que o bacharel. Não, não é mais fácil. Mas é pela frustração mesmo que eu tive com o curso. Então, não sei. Realmente, eu não sei, mas para mim foi uma ótima escolha, porque hoje eu não me vejo no bacharel. Hoje dá vontade de: eu deveria ter voltado no tempo e ter escolhido licenciatura na primeira vez, sabe? É isso que eu penso.</p> <p>MC 1: Acho que se eu fosse falar para alguém hoje que tem essa dúvida, se quer mudar ou não para a licenciatura, ou se quer ou não a</p>	<p>Motivos externos/ internos</p>

		<p>dupla diplomação, é pensar se você está feliz no que você está fazendo. Porque eu acho que isso importa muito também.</p> <p>MC 2: Não voltaria atrás.</p> <p>MC 3: Agora eu me sinto realmente dentro da faculdade, sabe? Eu me sinto pertencente. Eu me sinto aluno, tanto que só agora eu sou participativo, falo, troco ideia, que é uma coisa que eu não fazia no bacharel. No bacharel, eu era mais um aluno que entrava e saía da sala sem entender nada. No bacharel eu sentia que tinha que ser autodidata, e na licenciatura não me sinto assim. Sabe, eu sinto que realmente eu tô ali na sala, estou trocando experiência, estou trocando um conhecimento, aprendizado. Tô nesse processo de aprendizagem e é muito bom. Então me sinto super bem de ter trocado e me sinto válido agora, né? Que é uma coisa muito importante também.</p>	
<p>Experiência negativa com o curso de origem</p>	<p>10</p>	<p>MC 1: Eu perdi muito brilho com o bacharel. A expectativa caiu demais quando eu entrei na faculdade. Eu achava que ia ser as 1000 maravilhas. É totalmente o contrário. Então, quando eu entrei, eu até gostei do curso. Eu realmente gosto do curso. Mas por causa das disciplinas, da dificuldade, dessa falta de contato entre professor e aluno, da relação de professor e aluno que eles não têm com a gente. Então foi bem difícil para mim.</p> <p>MC 1: Uma coisa que a gente discute muito, é que eu, hoje em dia, não me sinto preparada. Talvez por não ter tido experiência durante o curso, mas foi algo que o curso não me permitiu ter. E então, hoje em dia, como já estou quase terminando a graduação, eu não me sinto tão preparada quanto eu imaginei que estaria.</p> <p>MC 1: Mas quando eu digo isso em relação à química mesmo. Eu não me sinto preparada quimicamente para o mundo, sabe, para o mercado de trabalho, para fazer alguma coisa. Eu não me sinto preparado. E eu sei que isso é uma coisa que vem com o tempo, com a experiência que vamos ter depois da graduação. Mas hoje eu não me sinto preparada.</p> <p>MC 1: Porque eu acho que se você se sente frustrado com uma coisa que você faz todo dia. Fica meio difícil, sabe, fica muito difícil. E era o que eu sentia todos os dias. Todos os dias que a gente acordava para as aulas remotas, era: o que estou fazendo aqui? O que eu estou fazendo da minha vida?</p> <p>MC 2: Péssimo. A maior parte do curso eu fiz no ensino remoto. Então, foi muito mal feito, muito mal feito. A gente parecia parado no tempo, velho, ninguém falava sobre o que estava acontecendo fora do Atkins e ninguém pensava, ninguém pensava simplesmente. Então, foi sufocante ficar no bacharel por tanto tempo. Até que eu falei que não dava mais, né? Não dava mais para ficar tão apático a tudo que acontecia ao nosso redor. Só aceitando, porque no bacharel, não tem muito o que fazer, né? Você vai contradizer o Skoog? Você não vai.</p> <p>MC 2: Eu me sentia burra no bacharel, essa é a definição. Porque os professores te dão as coisas mastigadas, mas ainda assim não é suficiente. É tudo muito difícil. Eu culpo também o meu descontentamento com o bacharel, eu culpo a pandemia, porque o ensino remoto foi uma *****. A única coisa que eu consegui aprender foi analítica porque a professora era um cristal. Mas de resto, tipo orgânica, o professor estava de sacanagem com a minha cara, viu? Então, eu acho que grande parte do meu curso foi prejudicado pelo ensino remoto, na parte da química dura, para as disciplinas de pedagogia que eu peguei foi mais tranquilo. Mas química dura,</p>	<p>Motivos internos</p>

		<p>laboratório...</p> <p>MC 3: Para mim, não tinha nenhuma vontade de fazer dupla, tanto que quando eu mudei eu falei assim: o que que eu estou fazendo no bacharel? [...] Porque o bacharelado a gente vê, a gente discute que você realmente só sabe de química e olhe lá. E na licenciatura não, você tem todo aquele lado humano, aquele lado pessoal que você vê. Tem um contato maior ali, que você aprende, você desenvolve, tendo professores de referência [...] porque aqui a gente acaba tendo a oportunidade de ler mais coisas que compartilha esse lado humano com a química, né? Que junta os dois, que é uma coisa que não tem no bacharel, por exemplo, no bacharel você vai ler um artigo, e é só química lá, química pesada, pesada, pesada e na licenciatura não, já é uma coisa mais abrangente que me ganha mais, né? Eu não consigo gostar mais.</p> <p>MC 3: Não teve nenhuma área que eu falei assim, olha... porque quando a gente vai vendo, vai convivendo com os professores que são ali da área mais do bacharel e a gente vê como eles são duros, rígidos, e não compreendem, muitas vezes, a realidade dos alunos, isso acaba afastando os alunos dali. Por mais interessantes que a matéria seja. [...] E por essa questão mesmo dos professores, que era mais difícil ainda de gostar. É claro que teve um professor ou outro em outra matéria, por exemplo, a gente fez, acho que foi analítica 2, né? Com a *****, ela é uma excelente, né? Excelente professora, mas ainda assim ela era, né? Dura. Mas só inorgânica mesmo que eu sentia uma afinidade maior enquanto estava no bacharel.</p> <p>MC 3: Então acho que a gente chega até muito despreparado dentro de uma indústria para exercer a profissão que a gente tem, né? Que a galera que se forma vai ter. Então, para mim a afinidade que eu tenho é zero.</p> <p>MC 3: Primeiro, eu vejo que a quantidade de matéria em si. Tem uma química muito pesada e tem uma outra matéria assim que te faz sair dali. Acho que essa quantidade de química pesadona estava me deixando desconfortável, né? Porque muitas vezes eu me colocava em questionamento, em xeque, se eu realmente sabia química. [...] E eu me questionava isso todos os dias quando eu estava no bacharel. Falei assim: <u>nossa eu não sei química, eu não sei nada, eu sou burro.</u></p>	
<p>Experiência positiva no novo curso</p>	<p>3</p>	<p>MC 1: Minha experiência na licenciatura está sendo boa [...] eu gosto muito da licenciatura, pelo fato dos professores do ensino reconhecerem a gente. Eu realmente gostei muito porque esse é um ponto que eu acho que vale a pena você ter mudado, sabe? Do bacharel para a licenciatura.</p> <p>MC 2: É, eu acho que a conversa ciência e sociedade é muito maior na licenciatura. Mesmo que às vezes meio utópico, né? Mas ainda assim é muito maior. As disciplinas de química dura continuaram na mesma. Todo mundo parado no tempo. Mas principalmente nas disciplinas de cts, né? Dá para pensar muita coisa.</p> <p>MC 3: Assim, está sendo uma experiência maravilhosa. Eu estou tendo contato com pessoas muito, muito boas. Tanto alunos quanto docentes, né? Meus colegas de curso são muito bons. E meus professores, só tenho elogios, né? Agora eu já parei com essa fase da química pesada mesmo, a última matéria que estou fazendo agora é LFQ, que é laboratório, então tá bem tranquilo, tá sendo bem tranquilo até então. E o que eu estou tendo mais contato é matéria de educação mesmo. Então eu mudei para a licenciatura e estou fazendo só a matéria de educação praticamente, está sendo uma experiência muito, muito boa, que eu realmente estou gostando do que eu estou me encontrando. É, eu acho que isso também é tudo decorrente da qualidade do ensino que está</p>	<p>Motivos internos</p>

		sendo proporcionado para mim.	
Relação professor-aluno	5	<p>MC 1: Mas por causa das disciplinas, da dificuldade, dessa falta de contato entre professor e aluno, da relação de professor e aluno que eles não têm com a gente. Então foi bem difícil para mim.</p> <p>MC 1: [...] em relação à relação com os professores, as disciplinas, assim, excepcional.</p> <p>MC 2: O que o curso tem de melhor? Sem dúvidas, são os professores, os professores da divisão de ensino são únicos. Eu acho que a gente deveria ter também uma integração maior com pedagogia de alguma forma. É, e talvez tenha alguma disciplina de matemática básica, tipo básica mesmo, não só cálculos para química, mas básica mesmo.</p> <p>MC 3: E é bom porque a gente vê esses professores que fazem a diferença, e por mais que tenha uma desmotivação por trás de tudo isso ali, dos alunos serem desinteressados, da estrutura ser de uma forma que a gente não quer, de regras que talvez a gente tenha que seguir, que a gente não quer, porque são pré-estabelecidas. Mas tem professores assim que conseguem nos motivar. E conseguem abrir nossos olhos para a gente, talvez, ser pelo menos 10% que eles são.</p> <p>MC 3: Outro motivo: os professores, né? [...] São excelentes, excelentes cientistas, sabem muito, tem domínio do que está falando, mas não tem didática para transpor o que eles estão falando ali, sabe? Muitos chegam ali, colocam um slide, coloca tudo que tem no livro escrito e fala, ler um slide, qualquer pessoa lê, pode chegar a um graduando ali, ler um slide, pronto é a mesma aula dada, sabe? Então eu acho que os professores do bacharel deveriam ter um preparo maior, talvez até para motivar também os alunos, sabe? Um aluno motivado, um professor motivado, eu acho que isso é um conjunto que pode fazer com que o curso seja melhor ainda, mas eu acho que quando um não está dando certo, o outro também não dá. Então, acarreta para sucumbir, para não evoluir.</p>	Motivos internos

Apêndice 4: Categorização das Unidades de Significado (US) referentes a modalidade de Dupla Diplomação.

DUPLA DIPLOMAÇÃO

Categorias iniciais	Nº de US	Nº total de US da modalidade: 54	Categorias finais
Acesso e permanência na universidade	3	<p>DD 1: Eu acho que eu fui muito motivado assim pela minha família. Eu acho muito porque no ensino fundamental eu tinha um bom desempenho. Geralmente os professores gostavam de mim e aí tinha já aquela expectativa assim, de que isso parecia que era algo natural para acontecer. Então, eu nunca nem pensei em não fazer, para mim parecia algo que era natural. E aí eu não sei se é algo nato meu ou também, com certeza, também tem esses estímulos que a gente recebe da família e de tudo.</p> <p>DD 2: Mas quando eu conheci a química foi uma questão chave. Eu acho que eu não sabia muito, não tinha muito interesse, nunca tinha pesquisado. E a partir do momento que o professor ele trouxe pra mim e pra turma eu achei muito interessante, e mesmo achando muito interessante, eu só segui ali para ver onde é que ia dar. Então no ensino médio, quando começa a realmente ter uma cobrança maior e até porque a escola que eu estudei ela sempre teve essa tradição de querer passar os alunos no PAS.</p> <p>DD 2: É a vontade, não era muito bem minha, vamos dizer assim, a vontade era do meu pai. Meu pai é cientista contábil. E se eu não me engano, ele fez pós graduação também, e ele era concursado do Banco do Brasil. Então, a ideia dele de sucesso para qualquer um dos filhos, eu incluso, era que a gente conseguisse fazer qualquer curso superior para que, a partir desse curso, a gente pudesse fazer um concurso ou poder arrumar um trabalho, um emprego que fosse melhor remunerado.</p>	Motivos externos
Perspectiva profissional	9	<p>DD 1: Eu sempre tive esse apagão assim, na minha cabeça, de: para onde vai a química do bacharel? Eu não sabia muito bem para onde ir, eu tinha muita perspectiva de chegar no final do curso e pensar em algo.</p> <p>DD 1: Eu acho que sim. Eu acho que no Bacharel falta um pouco disso, até porque deixar mais claro de que é um curso também, que eu acho que um dos grandes focos é esse, é de você fazer pesquisa e continuar na graduação. Depois fazer mestrado, doutorado e continuar na universidade para sempre. A gente fala muito de que, a gente ouve falar sobre os mestrados das pessoas, as pesquisas que as pessoas fazem, mas eu acho que não fica tão claro de que esse é o futuro de quem faz bacharel.</p> <p>DD 1: Porque eu não sei se influenciou porque professor também não é tão valorizado assim. Eu já tive até essa essa conversa uma vez que eu falei: cara, quem faz química, e aí tem essas 2 perspectivas de pesquisa científica e docência, tá lascado, porque são 2 coisas que o Brasil não valoriza. Eu acho que não só o Brasil, mas outros países também, né? Mas são 2 coisas problemáticas assim.</p> <p>DD 1: Sim, hoje em dia é a minha carreira que eu penso em seguir. Inclusive eu vou fazer agora o curso de temporário, né? Vou como treinando e tudo mais. Estou tentando estágio em escola. Minha perspectiva hoje é para trabalhar no ensino. Eu não me vejo muito indo para a área do bacharel. Se eu fosse valorizar mais meu bacharel, seria</p>	Motivos externos

		<p>continuar na graduação, continuar pesquisando e não ir pro mercado de trabalho.</p> <p>DD 1: Eu pretendo começar pelo ensino básico, mas tenho pretensões de no futuro, talvez conseguir fazer os outros títulos para conseguir chegar na no ensino superior. [...] Eu acho que ele é muito rico. Eu acho que tem muitas experiências que a gente pode adquirir dando aula no ensino básico, que eu acho que se for direto pro ensino superior, eu acho que, não sei, você perde um pouco daquela experiência, fora que o ensino básico é um pouco mais acessível, né? Mais fácil de chegar lá.</p> <p>DD 2: Eu acho que como engenheiro, as pessoas são respeitadas, mas acontece uma parada, um fenômeno muito incrível no Brasil, que é não vamos contratar ninguém como engenheiro, porque o engenheiro é um trabalhador. A pessoa não se forma engenheiro, se forma bacharel em engenharia X, bacharel em engenharia Y. Engenheiro vai ser quando tiver lá carteira assinada.</p> <p>DD 2: Então é a partir do momento que eu tive mais contato, na residência, principalmente. Ainda não tive contato com a sala de aula, mas durante o procedimento, o processo da residência eu percebi que é uma coisa que me empolga. Eu acho interessante. [...] Professor, em qualquer lugar que ele for, ele tem emprego, então se eu tiver aqui em Brasília e eu quiser atuar, não é uma certeza que eu vou, mas eu acho que eu tenho intenções de dar prosseguimento.</p> <p>DD 2: Então, às vezes ainda me bate essa dúvida, será que eu deveria voltar para engenharia, para área da engenharia? Será que eu deveria fazer o concurso pra temporário? São coisas que, de vez em quando me bate aquele medo, tipo: eita, trabalho, trabalho, não é brincadeira não. Mas uma hora vai ter que acontecer.</p> <p>DD 3: A gente tem o contato, a gente pode entrar dentro da sala de aula, a gente pode conversar com os alunos, enxergar eles como pessoas. Então sim. Eu pretendo, eu gosto disso. [...] Ensino médio, porque eu acho que é de onde eu vim, de onde eu comecei a ter esse gosto, eu quero também passar isso para outras pessoas, entendeu? Acho que é isso e também divulgar o curso de química, que hoje em dia não é tão querido por causa disso mesmo porque as pessoas não têm associação com o dia a dia. Entendeu? E é isso.</p>	
<p>Visão sobre a profissão docente</p>	<p>3</p>	<p>DD 1: Eu penso muito de que o professor, hoje ele tem que se apegar em algumas coisas para tentar ter vontade de fazer aquilo. Porque se a gente pegar o panorama geral e ficar analisando o nosso futuro é um pouco frustrante. Então eu acho que no geral. O professor tem muita coisa contra ele advogando contra, porque tem toda a mudança do ensino médio e todo um sistema que engole a gente. E aí eu acho que tem que tentar achar pequenas vitórias, pequenas vitórias que a gente tem no nosso dia a dia de ver um aluno entendendo, de conseguir fazer alguma coisa diferente e aquilo dar algum fruto ou às vezes até de errar e ver que deu pra aprender com aquilo. Eu acho que tentar encontrar essas coisas é o que me faz enxergar, ser professor, algo vantajoso.</p> <p>DD 2: É uma profissão ainda complicada. Tudo que os professores sofrem. Bem, a gente viu lá na roda, de que tem lugares que pagam um salário péssimo e ainda maltrata o professor, destrata o professor. Então também é uma área complicada.</p> <p>DD 3: Eu vejo como aquela coisa assim, que tipo, é aquela pessoa que está ali tentando passar um conhecimento para você do seu dia a dia para tentar te a fazer associação ali com o dia a dia, não todos</p>	<p>Motivos externos</p>

		professores, mas no meu caso eu acho que é isso. É tentar associar o estudo da química, que é muito difícil, que é, tipo, parece que são coisas muito abstratas, introduzir isso no seu dia a dia e te fazer pensar, te fazer ter o pensamento crítico, não é?	
Afinidade com a área	5	<p>DD 1: E aí, no ensino médio eu tive mais contato e aí a minha professora um dia chegou em mim e perguntou, por que você não faz engenharia química? Porque ela percebia que eu tinha uma afinidade com a química e aí foi aí que eu comecei a pensar, e aí eu olhei as grades no matrícula web e aí eu olhei a grade de engenharia e olhei aqui nunca bacharelado e a química bacharelado pareceu muito mais interessante para mim do que a engenharia, porque tinha mais química. E aí, foi aí que eu decidi fazer bacharel e aí na minha cabeça o “dar aula” era algo que poderia vir como consequência e eu nem tinha noção de que tipo assim existiria a licenciatura, um curso especializado para isso. E eu achava que o bacharel podia dar essa possibilidade do mesmo jeito. E aí foi na graduação que eu fui entender melhor como funcionavam as habilitações e tudo mais.</p> <p>DD 2: Professores que alguns me ajudaram a tomar a decisão de fazer engenharia, alguns que me fizeram olhar para a química e pensar 2 vezes se era realmente o que eu deveria fazer, porque eu não conseguia ver com bons olhos a forma como eles falavam pra mim sobre o curso. [...] No meu caso, a se tornar professor foi uma fala que eu achei um assim, meio ambígua, mas que acabou fazendo sentido na época e talvez faça um pouco de sentido até hoje, que é: alguns cientistas nascem para fazer pesquisa e descobrir serem inovadores, e alguns nascem para aprender um pouco sobre isso e instigar esse interesse em novos cientistas. [...] Parte de um desses experimentos, de uma dessas oficinas que mostravam diversos experimentos. Na época, eu não sabia nada de nada de química. Eu só via as cores mudando, joga 2 soluções incolores uma na outra e tem uma nova cor. E eu achava isso o máximo, então quando eu vi na química que se explicava, né? Pra mim, fez todo o sentido continuar estudando aquilo ali.</p> <p>DD 2: E aí, a partir disso eu pensei: porque não engenharia, porque não química. Aí depois o professor confrontar, tá? Você já quer química porque você não aproveita que aí na UnB, que já é onde você quer, também tem a engenharia química.</p> <p>DD 3: Inclusive a decisão de ir para a química foi durante o ensino médio, com influência da professora de química, que foi a minha professora pelos 3 anos, né? Foi muita influência dela. Ela dava aquela atenção maior pra mim, então eu, tipo, tinha vontade de tipo querer saber mais e tipo entender, entender mais. Eu me apaixonei pela química por causa dela. Ela que me apresentou esse esse mundo, porque antes disso eu não sabia, não é? A gente não sabe e aí eu escolhi química no meu terceiro ano.</p> <p>DD 3: Eu escolhi o curso de bacharelado primeiramente, porque era o curso que tinha durante o dia. Eu não sabia direito o que era química bacharelado também para falar a verdade. Eu sabia qual era a diferença entre licenciatura, só que era à noite, então eu não ia poder porque, eu não teria condições, e minha mãe não ia deixar também fazer o curso à noite, porque era muito jovenzinho, entrei com 17 anos, não é? E ela não ia deixar, eu falei não vou tentar, então durante o dia, eu nem calculei nota nem nada, porque eu não sabia se ia dar mesmo, nem fazia a menor ideia e aí eu escolhi bacharelado porque era um curso diurno, né? E porque, tipo assim, eu queria fazer química, mas não importava muito como que eu ia fazer ela, na minha cabeça não tinha muita diferença, né? Quando eu entrei que eu realmente vi que era diferente,</p>	Motivos externos

		que eram objetivos diferentes e tal e assim como eu falei, a minha professora que me inspirou a fazer o curso de química. O ideal seria fazer licenciatura em química, né? Porque eu me via como ela, só que eu entrei para o bacharel, mas eu não me arrependo, eu acho que foi uma experiência boa.	
Consequências da pandemia	2	<p>DD 1: Agora, se eu realmente tive um bom desempenho de aprender, foi subjetivo, e tiveram algumas disciplinas, como FAI mesmo que eu fiz com Alexandre, que eu sei que eu aprendi muito mesmo sendo remoto, mas algumas coisas, por exemplo, termodinâmica, a parte mais da físico-química, no remoto, foi meio prejudicado.</p> <p>DD 2: No geral, assim, metade do curso foi durante a pandemia. Então eu acho que isso impacta bastante, mas a outra metade eu acho que eu aproveitei muito dos professores. O que eu quero dizer é que pouquíssimas vezes em que eu não consegui entender o assunto. Eu conseguia aproveitar o muito dos conteúdos que eles me passavam</p>	Motivos externos
Influência pessoal acerca da dupla diplomação	5	<p>DD 1: Eu conheci o pessoal da licenciatura, eu comecei a abrir a grade da licenciatura e comecei a ir trocando as optativas, que estava previsto para fazer, pelas disciplinas de educação e aí pareceu muito natural, assim, de que esse era o objetivo de chegar lá no final e fazer a dupla. Porque eu ouvi as pessoas falando sobre, eu sabia da possibilidade.</p> <p>DD 1: A licenciatura parecia mais viável assim, até pensando nos problemas que o bacharel tem, de mercado de trabalho, a licenciatura ajuda nesse leque de possibilidades. Porque se eu fizesse engenharia ou química tecnológica, eu ainda estaria restrito às possibilidades da indústria, que são bem tristes. E aí a licenciatura me abre um leque de possibilidades maior e até porque eu não tinha tanto interesse assim pelas disciplinas e pelas coisas que a engenharia faz, e que o TEC também faz diferente.</p> <p>DD 2: Ela surgiu durante a graduação. Eu não pensava em fazer dupla diplomação com química, eu já estava fazendo engenharia, eu pensava em matemática. [...] durante a pandemia, eu tentei muito fazer as disciplinas voltadas para licenciatura em matemática. Só que era muito difícil você conciliar a engenharia química que estava no instituto de química e tem diversas disciplinas de química com outro curso que não tem relação tão direta assim. Você tem apenas algumas disciplinas que são iguais, os cálculos, basicamente, é isso, rompia muito. Ficava muito difícil fazer essa licenciatura e aí eu comecei a estudar a viabilidade de fazer a licenciatura na química mesmo. Comecei a pegar algumas disciplinas, fui fazendo aquelas disciplinas que muitas delas eram para me ajudar a formar, a gente também precisa de uma quantidade mínima de créditos de optativas. É, mas no final das contas eu acabei pegando o gosto pela coisa e foi crescendo.</p> <p>DD 2: No final da engenharia, o que eu mais tinha interesse era manter um contato, um vínculo com a universidade para poder arrumar estágio fora, então o que era o interesse de conseguir um estágio numa empresa, já que eu não tinha conseguido durante a época da minha graduação em bacharelado na engenharia química, era conseguir, enquanto estava aqui na licenciatura, mas aí apareceu a residência, e aí a residência, ela meio que impedia um pouco o estágio e também, eu fiz alguns processos seletivos de indústrias, empresas e eles sempre falavam: você não tem que ter o estágio, é lá na escola. Mas não tem nada a ver, né, porque? As competências que a gente vai adquirir como licenciado também tem as que também são do bacharel, então você poderia fazer o mesmo trabalho e uma última coisa que é as portas que eu poderia abrir fazendo a dupla com a licenciatura para mim era bem mais interessante, porque se eu fizesse a dupla como bacharel em química ou tecnológica, eu não</p>	Motivos externos/ internos

		<p>ia ter mais nenhuma porta aberta, porque a engenharia já tem toda essa gama de possibilidades que acaba cobrindo um pouco bacharel e química tecnológica, porque o CRQ é mandado lá pelos engenheiros. Então, meio que sabe, foi-se complementando com outro motivo, um motivo complementa o outro. E aí eu fui me envolvendo cada vez mais.</p> <p>DD 3: Então, a primeira oportunidade é porque eu estava fazendo estágio, e aí, tipo, eles me falaram assim: a se você quiser continuar no estágio e você fizer a dupla você pode continuar, aí a gente dá vaga do estágio para você.</p>	
Identificação com o novo curso	3	<p>DD 1: Sim, sem dúvidas. Inclusive, morria de medo de não dar certo [...] Então não me arrependo. Acho que foi a melhor escolha que eu fiz. E é isso.</p> <p>DD 2: Eu acho que arrependimento mesmo eu não tenho. Eu vejo muita gente que se forma na UnB ou em qualquer outro lugar falando que não ia aguentar mais uma graduação. Eu não sei se por causa do tempo de pandemia que foram quase 2 anos. Mas eu acho que isso não me impacta tanto. Eu acho que se você está gostando, você está tendo interesse. Tem interesse sendo gerado, você consegue permanecer. Tudo bem que eu vou ficar aí na UnB por 15 semestre, mas são 15 semestres, eu acho que muito bem aproveitados.</p> <p>DD 3: Sim, porque eu achava que tipo assim eu iria fazer o curso só para ter só pra continuar no estágio, mas não, tanto é que eu me envolvi com outras coisas, né? Tipo, eu fui pra eu LPEQ então assim eu realmente gostei e hoje em dia eu tenho admiração muito grande pelos professores e eu converso muito com eles fora de sala de aula, que eu acho que isso também é muito importante. Então eu tomei uma decisão muito legal que era por um objetivo, mas acabou virando o outro e hoje em dia eu pretendo nem nem está saindo muito tão cedo, sabe? Eu tinha o objetivo de fazer tudo bem rápido hoje em dia, não, não mais. Eu quero fazer com calma, quero tipo, sabe aproveitar o que eu não aproveitei no bacharel porque não era possível e agora me entender que me colocar no lugar das outras pessoas e tal, eu acho que é isso.</p>	Motivos externos/ internos
Experiência positiva com o curso de origem	5	<p>DD 1: Cara, eu tive uma boa experiência. Eu acho que eu consegui pegar as coisas e pegar o ritmo de aprender as coisas, porque eu tenho dificuldade de estudar sozinho. E aí eu aprendi muito na aula daquela forma, meio torta, às vezes, dependendo do professor, eu tive que me esquivar de alguns professores e aí foi isso que foi me prendendo, às vezes um pouco, de professores que eram realmente problemáticos. E aí eu tinha que ou não fazer a disciplina naquele semestre ou tentar fazer a noite com outro professor que era melhor. Mas no geral, a minha experiência foi boa. Eu tive bons professores e eu consegui aprender bastante com eles.</p> <p>DD 2: No geral, assim, metade do curso foi durante a pandemia. Então eu acho que isso impacta bastante, mas a outra metade eu acho que eu aproveitei muito dos professores. O que eu quero dizer é que pouquíssimas vezes em que eu não consegui entender o assunto. Eu conseguia aproveitar o muito dos conteúdos que eles me passavam.</p> <p>DD 3: O primeiro semestre para mim foi tipo aquele momento tipo, não sei o que está acontecendo, ainda não acostumei ainda com o ritmo, mas foi essencial para perceber que tipo, eu era capaz, que eu tinha com quem contar. Eu podia contar com os meus colegas, eu tive professor ruim? Tive, mas eu tive professores ótimos, que tipo, eu ia atrás e me ajudavam também, então, tipo, isso foi essencial. Professores, que tipo incentivaram e, tipo ajudavam, sabe? Reconheciam você e te orientava por onde trilhar, por onde estudar.</p>	Motivos internos

		<p>DD 3: Mas é isso, e assim, sobre a experiência durante bacharel, eu acho que teve professores muito bons. Eu tive sorte. Eu considero que eu tive sorte. Porque assim eu lembro que eu estava com uma turma e essa turma pegou assim os professores que eram considerados os piores, né? E aí eles foram reprovando e a gente foi se encontrando nas outras matérias e eu tipo lá no começo do semestre eu já reprovei uma que trancava um monte, então eu falei: então vou ficar aqui atrás. [...] E aí, tipo, eu percebi que eu peguei professores melhores, considerados mais fáceis ou então mais atenciosos, então assim eu tive sorte. Eu sinto que eu tive sorte em bacharel, porque para mim foi uma experiência boa, não foi ruim não.</p> <p>DD 3: Na licenciatura, a gente poder ter essa visão do outro e não só química, é tipo a química para ensinar, a química para explicar, e eu vejo o cuidado que quando a gente faz uma produção de um texto de divulgação científica, por exemplo, o cuidado com as palavras e que isso falta muito no bacharel. As pessoas vão no bacharel não tem essa preocupação para estar explicando nada, elas querem fazer o trabalho e acabou a pesquisa. Se elas entenderem, tá bom e é isso. E as outras pessoas? E por que essas coisas não são importantes para as outras pessoas? Não é? E eu acho isso. E é esse o potencial do da licenciatura que eu acredito até hoje.</p>	
<p>Experiência positiva no novo curso</p>	<p>7</p>	<p>DD 1: Aí eu gosto muito, eu sou muito suspeito para falar, porque gosto muito dos professores, gostam muito de interagir com eles. Inclusive, é uma coisa que eu sinto que eu construí relações com os professores da licenciatura, que eu não cheguei nem perto com os professores do bacharel e isso tem sido muito, muito bom para mim saber que se eu preciso fazer alguma coisa, eu posso mandar uma mensagem, eu posso ir atrás de pedir ajuda e aí eu posso conversar e pensar no que eu vou fazer, mesmo que não seja algo da disciplina daquele professor. E aí a experiência tem sido assim a melhor possível.</p> <p>DD 2: E depois que eu entrei, eu percebi que existem essas discussões que ocorrem. Tanto sobre os alunos, avaliações, coisas que eu vejo que os professores da universidade fizeram ou fazem com a gente, né? Como alunos. Sobre tratar a gente como se a gente fosse humano, porque às vezes você fala isso na engenharia, o pessoal até ri, acham uma parada engraçada de respeitar prazos. Respeitar que você não está fazendo só aquela disciplina, e por isso você vai precisar de um tempo maior para fazer um trabalho, por exemplo. Mas na divisão de ensino, eu acho que por causa de toda essa discussão ao entorno, isso é levado em conta, sabe?</p> <p>DD 2: A licenciatura é totalmente diferente, né? Agora eu tenho outra cabeça. Eu não estou aqui porque eu quero um diploma necessariamente, diploma por diploma, eu já tenho um, então eu estou sendo mais razoável em questões de disciplinas para poder me dizer, me dedicar melhor, me dedicar mais a projetos. [...] É fora isso eu tenho colegas também que eu acho que cresceram em mim, sabe? Não imaginava conhecer muita gente na licenciatura. Eu pensei que eu ia estar só um no canto. Por causa desses projetos, eu acabei desenvolvendo a habilidade ou a maldição. Não sei como dizer muito bem de ter que me expressar. Eu gosto de me expressar e eu acho que as pessoas sabem que eu gosto de me expressar às vezes, por exemplo, durante a residência eu vejo que as pessoas esperam um posicionamento meu, mesmo que eu não tenho nada a falar. [...] Assim, a única coisa que me chateia na licenciatura é a química dura. Porque por mais que eu tenha feito na engenharia química, são conhecimentos que eu sei que são necessários, mas eu também tenho uma ideia da quantidade que eu</p>	<p>Motivos internos</p>

		<p>vou usar a eles e eu não vou usar tanto, porque são as disciplinas mais avançadas de cada divisão né. Então, laboratório que eu já fiz vários laboratórios, agora eu tenho que fazer mais outros orgânica que eu não sei porcaria nenhuma porque eu não aprendi quando eu fiz FQO, agora eu tenho que fazer ROM obrigatoriamente? E o professor acha que eu tenho que virar um cientista de síntese, desgraça. [...] As outras disciplinas normalmente me trazem boas discussões. Pelo menos é uma delas que eu tenho que citar. Sou obrigado a citar. Que são, as disciplinas do professor *****, porque as disciplinas do *****, por mais difíceis que eu acho de entregar tanta atividade como ele pede, são disciplinas que todas as discussões para mim são válidas. [...] Mas eu acho que os pontos de vista que são levantados são interessantes. Dá para refletir bastante sobre eles. Eu acho que é isso. Todas as disciplinas, tem um pouco disso né? Na divisão de ensino?</p> <p>DD 3: Eu comecei a fazer as matérias de licenciatura durante o bacharel e eu vi que era muito diferente, que era tipo assim, o que eu achava que era bom, tinha como melhorar. Entendeu? E aí eu percebi que os professores, eles, tipo, são mais cuidadosos, eles te eles te instruírem, eles olham para você. Não que no bacharelado não, mas assim, na licenciatura é diferente, um jeito diferente. Eles olham pra você, pra sua pessoa e te entende, te compreende. Em vários momentos, tipo, eu precisei de algum suporte e eles estavam lá para dar, então isso é muito bom. Foi uma experiência muito boa e está sendo ainda, né? Agora, ainda mais que agora eu só tenho matérias de licenciatura. Né?</p> <p>DD 3: É, e também de que assim, quando quando eu entrei na licenciatura, eu fui criando gosto, eu não sabia, mas eu fui criando gosto porque eu comecei a entender o porquê de ensinar para as pessoas, tipo e me enxergar como era no passado, tipo assim, eu não sei uma pessoa que não sabia muito, e aí, tipo agora, se a pessoa que pode ensinar para os, para as outras não é? Muito bom isso.</p> <p>DD 3: A licenciatura te dá tempo pra você pensar, para você analisar as pessoas, as coisas da vida não é igual no bacharel que você: tem uma prova hoje de tal matéria. E aí, tipo, você aprende aquilo pra prova. Você não leva nada do bacharel. É muito pesado falar assim, mas não é isso. [...] Na licenciatura você aprende por estar ali no meio e conversando com outras pessoas e compartilhando e você faz tipo, várias, é virada de chavinha na cabeça, você pensava numa coisa aí você conversa com outra pessoa, você vê nossa, olha só como que isso deu certo pra ela. E é isso, entendeu?</p> <p>DD 3: E o que me fez continuar, permanecer nisso, é isso, essa, esse contato com os professores ali, ver a história deles. Ver que a gente pode ser tão grande quanto eles. Entendeu?</p>	
<p>Experienciar a Universidade</p>	<p>5</p>	<p>DD 1: Eu gosto dessa ideia do novo currículo, de ter mais estádios e tem coisa mais prática. Porque eu acho que essa essa corrida do estágio no final, que é só 60 horas, e aí eu eu fico insegura assim, será que essas histórias são 60 horas e mais 60 horas do semestre que vem? Se eu não tivesse fazendo residência, se eu não tivesse me envolvido com outros projetos, será que seria suficiente para me sentir seguro? Eu acho que isso de ter mais horas de estágio e de ter mais coisas práticas, eu acho que pode ser bom.</p> <p>DD 1: As pessoas precisam ir atrás e precisam se engajar. Porque se ficar só nas disciplinas obrigatórias ali, e vai pegar um monte de optativa [...] Não é suficiente e aí vai muito do interesse da pessoa e também eu acho que de divulgação, da forma de chegar no aluno para ele ter vontade de fazer aquilo, muitas das coisas também eu só descobri</p>	<p>Motivos internos</p>

	<p>conversando com pessoas, indo em situações muito específicas, que às vezes, por exemplo, quem entrou na pandemia e teve muitos semestre de pandemia talvez não teve essa oportunidade. E aí eu não sei se seria o caso de institucionalizar, botar essas disciplinas como obrigatórias, ou talvez fazer um trabalho melhor de divulgação.</p> <p>DD 2: Eu não estou aqui porque eu quero um diploma necessariamente, diploma por diploma, eu já tenho um, então eu estou sendo mais razoável em questões de disciplinas para poder me dizer, me dedicar melhor, me dedicar mais a projetos. Então, atualmente eu faço parte de 4 projetos, eu não sei nem como que eu estou, não sei ainda, mas que de alguma forma eles colaboram comigo.</p> <p>DD 3: Eu tinha o objetivo de fazer tudo bem rápido hoje em dia, não, não mais. Eu quero fazer com calma, quero tipo, sabe aproveitar o que eu não aproveitei no bacharel porque não era possível e agora me entender que me colocar no lugar das outras pessoas e tal, eu acho que é isso.</p> <p>DD 3: Eu acho que a gente tem que é, eu acho que os alunos deveriam tipo, vivenciar isso, tipo assim, pelo menos é pegando uma disciplina da licenciatura, você sendo de bacharelado ou de outro curso. [...] Então assim é esse meu comentário. Eu acho que as pessoas deveriam se envolver mais, sabe? Com as outras coisas da universidade, se envolver mais com as outras habilitações, porque é possível.</p>	
<p>Relação professor-aluno</p>	<p>7</p> <p>DD 1: E aí eu aprendi muito na aula daquela forma, meio torta, às vezes, dependendo do professor, eu tive que me esquivar de alguns professores e aí foi isso que foi me prendendo, às vezes um pouco, de professores que eram realmente problemáticos. E aí eu tinha que ou não fazer a disciplina naquele semestre ou tentar fazer a noite com outro professor que era melhor. Mas no geral, a minha experiência foi boa. Eu tive bons professores e eu consegui aprender bastante com eles.</p> <p>DD 1: Eu tentava pegar com alguns professores que são licenciados tipo, eu lembro da *****, que foi muito boa para mim, química inorgânica, ter passado por ela. [...] Físico-química me ajudou muito. E aí alguns professores que eu sinto que me deram esse suporte, mesmo estando no bacharel. Mas querendo ou não, são professores da que estão mais ligados, às vezes um pouco mais para área da licenciatura. E aí eu acho que esse intercâmbio que a gente faz de conseguir pegar professores da licenciatura, fazendo disciplinas do bacharel ajuda muito, porque se dependesse só dos professores de bacharel, o curso ficaria bem prejudicado.</p> <p>DD 1: Aí eu gosto muito, eu sou muito suspeito para falar, porque gosto muito dos professores, gostam muito de interagir com eles. Inclusive, é uma coisa que eu sinto que eu construí relações com os professores da licenciatura, que eu não cheguei nem perto com os professores do bacharel e isso tem sido muito, muito bom para mim saber que se eu preciso fazer alguma coisa, eu posso mandar uma mensagem, eu posso ir atrás de pedir ajuda e aí eu posso conversar e pensar no que eu vou fazer, mesmo que não seja algo da disciplina daquele professor. E aí a experiência tem sido assim a melhor possível.</p> <p>DD 2: Uma coisa que na química, eu estou fazendo laboratório agora, o professor, ele vira para o pessoal falando: ou tu sai daqui um analista ou tu vai fazer essa disciplina semestre que vem. É um pouco *****, né? Mas o cara também não está errado, está saindo daqui químico, tem que saber explorar o que um químico vai fazer. Mas tem uma parada, não é? Não é só esse, é o jeito como isso se dá, o jeito como é que eu posso</p>	<p>Motivos internos</p>

dizer? Esse meio termo entre lidar com uma pessoa e não ser grossa, saber escutar, saber falar, tudo impacta muito até na nossa formação.

DD 2: É, e aí é que me deixa um pouco puto também, porque a gente senta aqui, aprende a ensinar com 1000 formas diferentes pro cara chegar aqui no doutor doutor e pegar um slide do livro e não ter a decência de traduzir, deixar em inglês mesmo porque ele fala inglês. Os alunos que aprendam. Enquanto isso, enquanto isso, a gente vai lá e fala de inclusão, fala de se adaptar, ver a realidade do outro, conseguir trazer aquele aluno que ele está perdido pra dentro da sua aula. Mas como aluno de graduação, às vezes a gente perde um pouco nisso.

DD 3: E aí eu percebi que os professores, eles, tipo, são mais cuidadosos, eles te instruem, eles olham para você. Não que no bacharelado não, mas assim, na licenciatura é diferente, um jeito diferente. Eles olham pra você, pra sua pessoa e te entende, te compreende. Em vários momentos, tipo, eu precisei de algum suporte e eles estavam lá para dar, então isso é muito bom. Foi uma experiência muito boa e está sendo ainda, né? Agora, ainda mais que agora eu só tenho matérias de licenciatura. Né?

DD 3: E o que me fez continuar, permanecer nisso, é isso, essa, esse contato com os professores ali, ver a história deles. Ver que a gente pode ser tão grande quanto eles. Entendeu?