

# **ELEMENTOS DA RELAÇÃO COM O SABER DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFSC**

## **ELEMENTS OF THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE OF EFFECTS OF PHYSICS DEGREE IN UFSC**

**Bruno dos Santos Simões**

Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós-Graduação em Educação  
Científica e Tecnológica/Bolsista do CNPq  
profsimoesfisica@gmail.com

**José Francisco Custódio**

Universidade Federal de Santa Catarina/Departamento de Física/Programa de Pós-  
Graduação em Educação Científica e Tecnológica  
j.custodio@ufsc.br

### **Resumo**

A literatura em educação científica tem destinado recentemente grande atenção ao problema da permanência dos graduandos em cursos de licenciatura. Muitos são os motivos elencados, mas ainda há pouco aprofundamento na compreensão do papel de aspectos motivacionais/atitudinais. A fim de contribuir para o mapeamento desta dimensão, pretendemos investigar elementos da relação com saber de egressos do Curso de Licenciatura em Física da UFSC. A teoria da relação com o saber foi desenvolvida por Charlot e seus colaboradores, que iniciaram sua discussão buscando discutir a questão do fracasso escolar. Desta forma, enviamos questionários por e-mail para egressos do curso entre os anos de 2004 a 2014. Ao analisarmos os dados com vistas à teoria, percebemos que nossos sujeitos construíram uma relação de identidade com a Licenciatura em Física e seus saberes, o que se caracterizou como um importante fator na permanência no curso.

**Palavras chave: relação com o saber, docência em Física, Licenciatura em Física.**

### **Abstract**

The literature on scientific education has recently given great attention to the problem of the permanence of undergraduates in teacher training courses. Many are the reasons listed, but there is little deepening in understanding the role of motivational / attitudinal aspects. In order to contribute to the mapping of this dimension, we intend to investigate elements of the relation with the knowledge of graduates of the Degree in Physics of UFSC. The theory of the relationship with knowledge was developed by Charlot and his collaborators, who began their discussion in order to discuss the issue of school failure. In this way, we sent questionnaires by e-mail to graduates of the course between the years of 2004 to 2014. In analyzing the data with a view to the theory, we realized that our subjects built an identity relationship with the Licentiate in Physics and its knowledges, Which was characterized as an important factor in the permanence in the course.

**Key words: Relationship with knowledge, Teaching in physics, Degree in Physics.**

## **Introdução**

A literatura em educação científica tem destinado recentemente grande atenção ao problema da permanência de graduandos em cursos de licenciatura, especialmente na Física. Tal aspecto pode ser atribuído à diversos fatores: falta de valorização social e financeira (GOBARA; GARCIA, 2007); o índice elevado de evasão nos cursos de formação (ARRUDA et al., 2006); as altas taxas de retenção, o que atrasa a conclusão do curso (SILVA FILHO, 2009); o ingresso na pós-graduação, o que, por vezes, afasta os recém-formados da sala de aula (KUSSUDA, 2012); entre outros fatores.

Muitos são os motivos elencados, mas destacamos que ainda há poucas discussões acerca do papel de aspectos motivacionais/atitudinais nesta questão. Assim, ressaltamos que a relação que os então graduandos constroem com os saberes é um fator significativo a ser considerado. Desta forma, evocamos a teoria da relação como saber de Charlot (2000) como um valioso suporte teórico para nossa discussão.

## **Teoria da relação com o saber**

Com leituras nos campos da Sociologia e Psicanálise, Bernard Charlot desenvolve sua teoria questionando a correção apresentada pelos sociólogos da época, e apresenta a questão que norteia suas pesquisas: por que os estudantes fracassam na escola? Subsequente o autor lança outros pontos: por que será que esse fracasso é mais frequente em entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Seu trabalho foi construído no contexto francês, e a seus argumentos se relacionam a esse local específico.

No entanto, os apontamentos de Charlot podem ser interpretados para o contexto brasileiro, já que o sucesso e fracasso escolar também é pauta de discussão em nosso país, e conforme afirma Charlot (2001; 2005), esse fracasso também é normalmente associado às pessoas de classes populares.

Desta forma, Charlot (2000) desenvolve a ideia de que na verdade o que existe são alunos em situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. São esses estudantes, essas situações, essas histórias que deveriam ser analisadas, e não um objeto inacessível chamado “fracasso escolar”.

Assim, Charlot argumenta que a posição da família interfere na relação dos estudantes com o saber, mas que o contato com outras pessoas como: professores, colegas de classe, amigos extraclasse, entre outros, também influenciam. Em síntese, a origem social não é a causa do fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Pensando nos apontamentos feitos sobre o fracasso escolar, Charlot (2000) propõe que os sujeitos sejam compreendidos em um sentido mais amplo, considerando suas relações com outros, consigo e com o mundo. Para tanto, Charlot (2000) define três dimensões que estruturam a relação com o saber desses sujeitos: dimensão epistêmica, identitária e dimensão social.

Charlot (2000) entende que a relação epistêmica com o saber diz respeito à apropriação, de forma ativa, dos saberes pelos sujeitos, no mundo em que vivem. Sua ênfase está na atividade humana em busca de um objeto, o saber. Desta forma, Bicalho (2011) argumenta que

aprender na universidade implica que o estudante ingressou em uma estrutura de saberes-objeto, ingressou em um tipo de atividade intelectual que possibilita compreender como esses (saberes-objeto) são estruturados e se transformam. Em síntese, significa ingressar em um mundo marcado por linguagem própria e que se constrói através dela.

Contudo, Charlot utiliza este conceito em outra perspectiva que remete a outra relação epistêmica com o saber, assinalada pelo “eu epistêmico”, causa e efeito do processo de objetivação/distanciamento, onde o eu epistêmico seria “o sujeito como puro sujeito de saber” (CHARLOT, 2005, p.44).

Da mesma maneira, qualquer relação com o saber também comporta uma dimensão de identidade com o saber:

Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar a si e aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Charlot (2000) explica essa relação de identidade para tratar da relação que o sujeito constrói consigo próprio em relação ao saber. Para tanto, Charlot comenta que situações de sucesso ou fracasso escolar podem acarretar em relações distintas do sujeito consigo mesmo. Neste sentido, a relação identitária também está atrelada à uma dimensão relacional. Ou seja, ao se relacionar com outros, com o mundo, o sujeito constrói sua relação com o saber.

Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro) (CHARLOT, 2000, p. 72).

É possível observar este efeito em atividades durante a graduação em Física. Resolver, ou não, a lista de exercícios de Cálculo e Física fornece elementos para que os estudantes construam sua relação com o saber da Física ao longo do curso. Relação que pode ser no sentido de pertencimento, no caso de positivo para a resolução, ou se negativo, de exclusão.

Por fim, a concepção de sujeito inacabado, e que atua ativamente no mundo em que vive, leva à conclusão de que a Relação com o Saber é uma ligação com o saber, como o sujeito se relaciona/se liga ao saber. É uma apropriação do mundo, pelo sujeito, em um determinado tempo. A Relação com o Saber é uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000).

Outro ponto que podemos destacar está ligado a relação do sujeito com o outro. É comum ouvirmos um discurso que diga: “gosto de Física 3, pois o professor é muito bom”. Ou ainda: “não gosto de Cálculo porque o professor não explica bem”. Charlot (2000, p. 73) comenta que a relação com essas disciplinas, nesse caso, estão na dependência da relação com o docente e da relação do estudante consigo mesmo: “a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo. Está claro que as questões aqui imbricadas são ao mesmo tempo epistêmicas e de identidade”.

Nessas condições, o autor lembra de outra figura da Relação com o saber, a social. Para compreender a relação de um sujeito com o saber, devemos levar em consideração a relação dele com sua família, amigos, professores, centros de ensino, etc. Mas também é importante que se observe a origem social deste sujeito, as mudanças no mercado de trabalho, a situação socioeconômica do país, entre outras (CHARLOT, 2000).

Essa relação social com o saber fica mais evidente na seguinte afirmação de Charlot:

Quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.) (CHARLOT, 2001, p. 18).

Ao considerar essa afirmação em um contexto de estudantes de licenciatura em Física, é possível observar que a relação com o saber destes alunos será fortemente influenciada pelas tradições do curso, visto que há uma necessidade de adaptação por parte dos estudantes a questões que estão postas (currículo, práticas de ensino, conhecimentos universais, etc).

Nesse sentido, ao relacionarmos as discussões acerca da permanência no curso de Licenciatura da UFSC com a teoria da relação com o saber, vamos discutir nossas questões sob três faces da teoria: uma epistêmica, relacionada à aspectos ligados ao conhecimento, a importância, valor e relevância que se emprega a ele; consigo mesmo ou identitária, que diz respeito à motivação, crenças e atitudes; com os outros ou social, uma aproximação às relações sociais que os sujeitos vivem.

## Aspecto metodológico

Pautados nos apontamentos anteriores, elaboramos um questionário que foi submetido por e-mail para todos os egressos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 2004 a 2014.

Para tanto, enviamos o instrumento para 243 egressos, e obtivemos retorno de 26. Esses participantes serão identificados ao longo do texto pelo código: (P1), (P2), ..., (P26). Esta pesquisa é parte de um trabalho mais amplo, ainda em desenvolvimento. Desta forma, optamos por discutir apenas uma parcela de seus dados. Com isso, as questões analisadas serão descritas ao longo da própria análise.

## Discussão

Charlot afirma que não existe fracasso escolar enquanto objeto a ser estudado, mas sim pessoas em situação de “fracasso” (CHARLOT, 2000). De tal maneira que, uma reprovação, notas aquém do esperado, entre outras, podem ser entendidas como situações de “fracasso escolar”. Em relação ao grupo analisado, podemos inferir que, de certo modo, estes egressos da Licenciatura em Física da UFSC, são indivíduos que tiveram sucesso escolar, pensando no ciclo completo (ingresso e saída do curso).

Assim, iremos partir nossa discussão com o mesmo gatilho de Charlot e seu grupo, o fracasso escolar. Para tanto, perguntamos aos egressos ao que eles atribuíam o sucesso e o fracasso de um estudante. A ideia foi observar se os egressos se viam nesta situação, se suas atribuições estariam relacionadas com suas próprias vivências.

Dos 26 participantes, 5 atribuem o sucesso e o fracasso a elementos estritamente intrínsecos ao sujeito, tais como: “*motivação*” (P1), “*meu esforço*” (P6), “*ao próprio estudante*” (P10), “*interesse e disciplina*” (P26) e “*Meu sucesso como estudante só posso atribuir a mim*” (P8).

Ao analisarmos a convergência com as outras falas destes sujeitos, observamos que há uma confluência entre suas trajetórias de vida e suas perspectivas sobre o assunto. (P8), por exemplo, declarou ter uma origem familiar popular e que passou algumas dificuldades financeiras ao longo do curso. Além disso, a egressa precisou trabalhar (como professora e em outras atividades na própria universidade) e estudar para se manter na graduação. E mesmo com todos os percalços, ela concluiu o curso no período estimado de 9 semestres. Situação

semelhante da professora (P10), que diverge em relação ao trabalho, pois durante o curso trabalhou apenas na universidade, e seu tempo de formação foi pouco menor, 8 semestres.

Estudantes com essa origem familiar popular, e que enfrentaram situações adversas ao longo do curso, são exceções quando falamos em sucesso acadêmico/escolar. Há uma parcela significativa de estudantes que devido a condições financeiras e estruturais não conseguem permanecer em seu curso, ou mesmo, se dedicar a ele a ponto de concluí-lo em período regular (em média 4 anos) (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001).

Em outra face desta questão, existem aqueles que atribuem esse sucesso ou fracasso a outros fatores para além dos internos. O professor (P2) faz uma síntese do que considera importante ao lidar com questões de sucesso e fracasso escolar, para ele, tal ponto está ligado a:

*Inúmeros fatores, que vão desde a condição socioeconômica do estudante até a motivação do professor de estar em sala de aula. A própria sala de aula e seu funcionamento influenciam nisso. Não existe uma noção binária de "ser inteligente" ou "não ser inteligente", pois a inteligência é criada e moldada pelo estudante e sua interação com o meio. Se o meio não fornece condições suficientes para que o estudante prospere, muito provavelmente não irá prosperar. E o meio não é apenas o professor, é a família, o governo, a sociedade, a escola, a sala de aula, os colegas de escola e a administração escolar (P2).*

Podemos observar no trecho acima que para (P2), essa condição de sucesso e fracasso ultrapassa a barreira da relação do indivíduo consigo mesmo. Ela caminha entre outros meios: na relação com o mundo (administração escolar, o governo, a sociedade), e com o outro (família, colegas de escola, professor). Esta fala vai ao encontro da proposição de Charlot (2000), não há um fracasso ou sucesso escolar, neste caso acadêmico, a ser estudado; o que temos são situações de sucesso ou fracasso, e são estes elementos que devemos buscar compreender e transformar.

Nessa mesma direção, (P17) alega que:

*[...] Tem inúmeros fatores. Não tem um culpado. Acho que a estrutura do curso, professores, questões financeiras, pré-formação do aluno, estrutura familiar, sorte, amizades. Tudo isso pode influenciar tanto para o sucesso quanto para o fracasso. Força de vontade é um deles na minha opinião, escolher um curso de acordo com o que você goste também ajuda. Enfim, são inúmeros os fatores (P17).*

Nota-se na fala de (P17) a dificuldade em apontar um elemento para atribuir ao sucesso e ao fracasso escolar/acadêmico. Por se deparar com tal situação, Charlot (2000) buscou outros meios que pudessem dar subsídios na compreensão desta questão. Assim, cunhou os elementos da relação com o saber, que são: identitária, epistêmica e social; aspecto que permeou nossa investigação.

Em outro aspecto, a relação identitária com o saber conecta-se à percepção do sujeito frente ao saber. Além disso, Douady (1994) traz à discussão aspectos da percepção e expectativas dos estudantes em relação à sua instituição de ensino e ao conhecimento a ser estudado. Desta forma, o engajamento em relação à determinado saber pode ser maior ou menor (CHARLOT, 2000).

Na condição de se perceber no curso, tivemos a seguinte indagação:

*O aluno precisa de um estímulo constante. É muito comum estarmos sempre nos questionando sobre a decisão que tomamos, acredito que em todos os cursos isso aconteça. Em alguns cursos o estímulo vem do prestígio que se*

*dá àquela profissão, vem dos pais nos estimulando e elogiando. No curso de Física esses estímulos dificilmente existem, então a pessoa precisa de muita convicção e estímulo próprio, buscando leituras e referências de pessoas ligadas à Física. Muitos cursos e profissões dão recompensas rápidas e fáceis, não é o caso da Física. É preciso um pouco mais de perseverança (P19).*

Analisando a perspectiva de (P19), no curso de Física essa relação com o saber estreita uma condição basicamente interna, já que há pouco estímulo externo para, neste caso, permanecer na graduação em Licenciatura em Física.

Desta forma, cada um dos 26 egressos buscaram seus elementos externos, mas principalmente interno(s), que pudesse(m) contribuir na permanência no curso. Na fala a seguir, quando questionado sobre o que o curso de Física representa ou representou em sua vida, podemos observar a sensação de estabelecimento de identidade construído em sua jornada:

*Representa a realização de um sonho pessoal e profissional. Objetivo alcançado com alegria e seguido com prazer até hoje (P3).*

Em geral, todas as respostas apresentaram forte grau de identitário em relação à Física. Nesse caso, podemos dizer que a relação com o saber construída foi frutífera a ponto de, mesmo com as adversidades enfrentadas por cada um, estes docentes são sujeitos que tiveram sucesso em sua trajetória e se sentem pertencentes à área.

Contudo, outro ponto importante é o estabelecimento de identidade em relação à docência. Este foi um aspecto que demonstrou uma limitação do nosso instrumento, pois não conseguimos dimensionar de melhor maneira este aspecto. Porém, podemos fazer algumas inferências a esse respeito.

É possível sinalizar egressos que claramente se posicionam como pertencentes à sua condição profissional. Para tanto, podemos citar (P5) ao declarar que: “*eu não sei se conseguiria fazer qualquer outra coisa que não houvesse ensino. Naturalmente me vejo explicando coisas para meus filhos. Ser professor é parte de mim*” (P5). Ou, de forma mais breve, (P13) afirma que ser professor é uma satisfação. Em outras palavras, ser professor é “*vocação, doação, sacrifício*” (P8).

Nestas falas observamos o sentimento de afinidade e identidade com os saberes docentes. Contudo, em outra face à mesma questão, tivemos egressos que demonstraram certa frustração pela profissão. Porém, nosso instrumento não pode dimensionar se essa frustração é decorrente de um processo de anos de carreira, ou se é algo inerte desde sua formação inicial. Em outra perspectiva, ser professor é:

*Significa ser contratado para o serviço errado. Você acha que foi contratado para dar aulas de Física mas na verdade será um psicólogo que vai ter que controlar os excessos dos outros sem perder a classe. Irá preparar as aulas e esquecerá de sua tarefa de se preparar para a classe. Só vence nessa profissão quem tem muito amor pelas pessoas e não dá muito valor para o dinheiro e bens materiais (P11).*

Mesmo demonstrando algum grau de insatisfação, observamos que o egresso supraditos valoriza a carreira e exalta que para exercê-la é preciso ter amor pela profissão. Em outras palavras, é necessário se sentir pertencente a um grupo de profissionais que são fundamentais na sociedade contemporânea.

Em suma, todos os participantes demonstraram ter orgulho de serem professores e professoras de Física. Entendemos que, em linhas gerais, a relação com o saber da Física e da docência foi e é positiva na vida destes profissionais.

Outra dimensão da relação com o saber, apontada por Charlot (2000) é a dimensão social. A dimensão social está atrelada às relações experienciadas com os docentes, com os colegas, com a família, com os determinantes socioeconômicos vividos e de que forma estes pontos interferem na relação com o saber de cada sujeito.

Anteriormente argumentamos sobre o sentimento de identidade construído em relação à Física por parte dos egressos. Com base nos relatos, podemos inferir que para alguns, esse sentimento tenha forte conexão com as convivências ao longo da graduação, como no caso de (P5) que declarou ter construído boas relações com um pequeno grupo de amigos, mas que estes foram fundamentais no seu sucesso no curso. Ou (P10) ao retratar que aprendeu e valoriza muito sua relação com um de seus professores.

Charlot (2000) ressalta que as oportunidades no mercado de trabalho e a situação econômica do país também se entrelaçam na dimensão social da relação com o saber. É interessante notar que, dadas as condições de trabalho na esfera pública do estado de Santa Catarina, todos os 26 participantes, em algum momento, citaram que a profissão é desvalorizada financeiramente. Chegando ao ponto de mencionarem que nessa profissão é preciso “*ser um idealista*” (P24) e que ela é “[...] *um trabalho ingrato no Brasil*” (P6). Contudo, (P1) lembra que é uma profissão com “*ingresso imediato no mercado de trabalho*”, mas que apresenta condições precárias de trabalho.

Desta forma, vemos que a dimensão social da relação com o saber dos nossos participantes, apesar de presente, se mostra frágil, pois aparentemente não há maiores incentivos externos para que os estudantes permaneçam e concluam o curso.

Por fim, a terceira e última dimensão presentes na Teoria da Relação com o Saber é a epistêmica. Nossas questões centraram-se em observar a relação dos ex-estudantes com a universidade e com o saber físico e pedagógico.

Existe uma aproximação entre a dimensão epistêmica da relação com o saber e as crenças de autoeficácia dos sujeitos. Uma vez que ao inferir sobre suas capacidades frente a uma tarefa (autoeficácia), quando essa tarefa passa a ser algo específico dentro do curso de física, por exemplo, resolver uma lista de exercícios de Cálculo, há também um julgamento sobre sua relação com os saberes necessários para desempenhar tal atividade (dimensão epistêmica). Nas falas a seguir podemos observar mais claramente este aspecto, em particular, quando questionamos os egressos se consideravam-se bons estudantes durante o curso:

*Não, sempre tive lacunas desde a tenra idade, principalmente ao que concerne ao desenvolvimento matemático (P1).*

*Não fui uma boa estudante, porque desde o início não quis realmente o curso de física (P4).*

A crença de que não eram bons estudantes interfere na forma com que esses estudantes se relacionam com o conhecimento. Bandura (1997) argumenta que nossas crenças de autoeficácia são construídas, também, por meio das nossas experiências anteriores com aquela atividade ou por comparação com outros indivíduos. De modo semelhante, se considerarmos que (P1) e (P4) não se consideravam bons em tal atividade, podemos dizer que há um distanciamento no aprender em si (CHARLOT, 2000).

Neste mesmo sentido, vemos outras percepções em que a comparação com um referente (pessoal ou de outros sujeitos) se mostra presente:

*Em relação às notas era mediano. Reprovei pouquíssimas vezes. Tinha dificuldade de aprender os conteúdos pois não me contentava com as persistentes listas de exercícios que eram dadas! Sempre tentava buscar uma lógica por trás do assunto que me fizesse ter uma maior fixação. Acho*

*que isso fez com que minhas notas baixassem em muitas situações pois dependia um tempo menor nos exercícios dessas listas. Porém, os conteúdos que aprendi nunca mais esqueci e isso foi bom (P11).*

Além disso, no caso de (P11) há de se ponderar que, a forma com que o saber era apresentado a ele, em forma de incansáveis listas de exercício, não permitia que houvesse maior engajamento de sua parte. Retomando Douady (1994), como este empreendimento (resolver listas de exercícios) não se mostrou significativo para (P11), houve uma rejeição inicial, o que prejudicou suas notas. Mesmo que não declarado, podemos sugerir que (P5) tem um caso semelhante, pois o “*não saber estudar*”, está relacionado à um referente de sucesso estudantil, o que não foi plenamente alcançado.

Há também aqueles em que a aceitação do saber foi positiva. Deste modo, suas crenças de autoeficácia em relação às atividades do curso também se mostraram elevadas como nos casos de (P18) e (P7) ao declararem que sempre tiveram bom desempenho e obtiveram boas notas.

Outro grupo de egressos apontou que seu desempenho era, de certa forma, controlável. Pois sua dedicação podia se alternar de acordo com a disciplina:

*Minhas notas eram sempre medianas (a não ser que a matéria me despertasse muito interesse, como em Termodinâmica e Evolução dos Conceitos da Física) (P25).*

Como determinadas disciplinas satisfaziam mais do que outras as necessidades internas dos ex-estudantes, a relação com o saber que construíam era distinta com cada componente do currículo. Aspecto sinalizado por Douady (1994) ao mencionar que o engajamento será maior no empreendimento que mostrar que “vale mais a pena” para o estudante, não somente do ponto de vista acadêmico, mas também social, cultural, entre outros.

## **Conclusão**

Em síntese, um ponto eminente em nossa análise é a construção de uma identidade por parte dos egressos em relação ao curso e à docência, fator citado por Silva (2013) como fator relevante no estabelecimento da relação com o saber. Além disso, o discurso dos egressos de que não há muitos estímulos externos para a conclusão de uma graduação em licenciatura em Física, que estes vêm de dentro; este ponto corrobora o entendimento de Charlot (2000) no que tange o papel do desejo na mobilização dos sujeitos. Complementamos ainda que, mesmo que este desejo seja algo interno e que mobilize os estudantes, não podemos descartar a influência dos aspectos externos (presentes na relação com o mundo e com o outro).

Sobre a dimensão social da relação com o saber, destacamos a relação do trabalho na vida destes egressos. Todos, em algum momento, citaram a desvalorização da carreira docente, em particular, na esfera pública de Santa Catarina. Desta forma, no que concerne à relação com o mundo do trabalho, a relação com o saber se torna frágil. Porém, devemos lembrar que ela recebeu incentivos nos momentos destacados pelos sujeitos quando citavam suas relações positivas com colegas e professores do curso.

Sobre a dimensão ligada ao conhecimento, a epistêmica, o destaque fica a cargo dos licenciados e licenciadas que entendiam que seu desempenho no curso, por vezes, era satisfatório ou bom (5). Este aspecto sinaliza para o fato dos egressos se perceberem com dificuldades, devido aos mais diversos motivos, por exemplo: “*não sabia estudar*” (P5).

Douady (1994) argumenta que o engajamento dos estudantes será maior em atividades nas quais eles se percebam aptos, em outra perspectiva, que suas crenças de autoeficácia sejam



elevadas (BANDURA, 1997). Tal aspecto não foi identificado de forma unânime, mesmo nossos sujeitos sendo egressos do curso, tal qual citamos no parágrafo anterior.

Uma fala recorrente dos egressos foi em direção a demonstrar frustrações com o curso. Tais adversidades não foram determinantes para que desistissem deste. Contudo, há relatos sobre colegas de graduação que o fizeram.

Em síntese, percebemos que os sujeitos atribuem seu sucesso enquanto concluintes do curso à fatores internos e controláveis (motivação, persistência, dedicação). Especialmente no que consiste as expectativas de mercado de trabalho, pois apesar das críticas, os licenciados e licenciadas ressaltaram a qualidade da formação ofertada pela UFSC, mas tecem ressalvas quanto à conexão com a Educação Básica. Este aspecto vai ao encontro do que afirma Bicalho e Souza (2014) ao descreverem a dinâmica da relação com o saber com o desenvolvimento pessoal, visto que os egressos consideram que sua formação os permitem atuar de forma contundente no mercado de trabalho, tendo em vista à condição de sua formação.

## Referências

- ARRUDA, S. M. et al. Dados comparativos sobre a evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Cad. Bras. Ens. Fís.** v. 23, n. 3, p. 418-438, 2006.
- BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- BICALHO, M. G. P. **Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de Pedagogia de universidades privadas**. In: Charlot, B. (Org.). Juventude popular e universidade: acesso e permanência. São Cristóvão: UFS, 2011.
- BICALHO, M. G. P.; SOUZA, M. C. R. F. Relação com o saber de estudantes universitários. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 3, p. 617-635, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, formação dos professores e Globalização, Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Quim. Nova**, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.
- DOUADY, R. Evolução da relação com o saber em Matemática na escola primária: uma crônica sobre cálculo mental. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 62, 1994.
- GOBARA, S. T.; GARCIA, J. R. B. As licenciaturas em Física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de Física. **Rev. Bras. de Ens. de Fís.** v. 29, n. 4, p. 519-525, 2007.
- KUSSUDA, S. R.; **A escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Baurú. 185p., 2012.

SILVA FILHO, J. P. da. **A reprovação em disciplinas de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza, 71p., 2009.

SILVA, L. S. C. da. **Jovens universitários e sua relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, 2013.