

O perfil acadêmico e a visão discente sobre o curso de Ciências Biológicas de uma universidade federal: uma abordagem quantitativa

The academic profile of students and their perspectives on a biological sciences course from a federal university

Renan Fernandes Moura é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Uberlândia.

Contato: renanfmoura@gmail.com

Resumo

Neste estudo, avaliei o perfil e as perspectivas dos alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Quase 90% dos alunos estimaram a conclusão do curso para além do oitavo período e aqueles envolvidos em estágios estimaram maiores períodos para sua conclusão. Todavia, apenas 49% dos alunos entre o segundo e quinto período frequentaram estágios. Os alunos criticaram a qualidade e a organização da grade curricular, deficiências estruturais e falta de diálogo com os professores. As questões do curso podem estar prejudicando o desenvolvimento dos alunos quanto ao aproveitamento das disciplinas e elevando seu tempo de conclusão. Espero que os resultados apresentados fomentem o debate sobre o papel e qualidade das universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: Avaliação de Curso. Licenciatura em Biologia. Percepção dos Estudantes. Perfil Acadêmico. Política de Acesso.



Abstract

In this study, I evaluated the profiles and perspectives of students from a Biological Sciences course of the Federal Rural University of Rio de Janeiro. Almost 90% of all students estimated the course conclusion beyond the eighth period and those that attend scholarships estimated longer periods to conclude it. However, only 49% of the students from the second to the fifth period reported attending internships. Students criticized the curriculum organization and quality, the physical facilities, and poor dialogue with professors. The course issues may be damaging the performance of students in disciplines and increasing the course conclusion time. I hope the results presented here may foment the debate regarding the role and quality of the Brazilian public universities.

Keywords: Academic Profile. Access Policy. Biology Degree. Course Evaluation. Student Perception.

Introdução

A rápida expansão do ensino superior nas últimas décadas é produto das transformações econômicas, da crescente demanda estudantil e de movimentos que buscavam a democratização do ensino superior (DE SOUSA, 2008; DIAS SOBRINHO, 2010). Após o auge da expansão dessas instituições, especialmente entre 2008 e 2012 (MEC, 2012), enfrentamos um momento político-econômico de instabilidade e incertezas a respeito de seu futuro (BARBUY, 2018), e, diante dessa realidade, surge a necessidade de ampliarmos o conhecimento acerca delas.

De modo geral, as universidades públicas brasileiras são as instituições de ensino superior (IES) mais prestigiadas, pois representam a fonte primária de desenvolvimento tecnológico e científico do país (DURHAM, 1998; CHAVES et al., 2016). Todavia, observamos, no atual momento, diversos cursos que apresentam baixo rendimento acadêmico e elevadas taxas de evasão universitária, podendo ultrapassar os 40% (INEP, 2018). Tal situação, além de causar prejuízos financeiros ao Estado, danifica um dos principais pilares da universidade: a formação de indivíduos tecnicamente especializados e intelectualmente autônomos. A formação de indivíduos autônomos requer a centralização discente (VENDRAMINI et al., 2004; COTTA; SARAIVA,



2017), o que torna importante o estudo de seu perfil acadêmico e da sua capacidade de integração à vida acadêmica. A investigação da perspectiva discente, por sua vez, nos permite identificar os fatores que levam os alunos, por exemplo, à evasão e os induzem ao baixo rendimento acadêmico (VENDRAMINI et al., 2004). Pesquisadores como Cunha e Carrilho (2005) entendem que fatores socioeconômicos e pessoais apresentam grande influência no desempenho e na adaptação discente ao cotidiano acadêmico. Todavia, características relacionadas às próprias instituições, como as condições estruturais/financeiras e a estrutura curricular também podem, em certa medida, afetar o interesse e desempenho dos estudantes (OLIVEIRA et al. 2018).

Sabemos que a criação de novas universidades, cursos e a ampliação de vagas no ensino superior, que se iniciou há pouco mais de uma década, não gerou apenas benefícios quanto à democratização do ensino. Com essa expansão, diversos problemas estruturais resultaram na superlotação de salas de aula e falta de espaços físicos, além de problemas financeiros que se traduziram na baixa capacidade de manutenção dessas instituições (SIQUEIRA; FREDERICO; ROCHA, 2017). Evidentemente, as condições estruturais e financeiras dentro as universidades, e mesmo dentro os cursos, variam consideravelmente; entretanto, aquelas que apresentam maiores problemas seguramente afetam negativamente a qualidade da formação acadêmica, aumentam as taxas de evasão (LOBO, 2012) e resultam em danos socioeconômicos irreparáveis.

A considerável heterogeneidade das IES pode gerar cursos com estruturação curricular pouco coesa (LIMA, 2016). Matrizes curriculares inapropriadas e desatualizadas exercem efeitos negativos nos estudantes (VELOSO; ALMEIDA, 2001; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010), pois, além de causar descontentamento, podem desfavorecer o aprendizado dos alunos por tornar certas disciplinas pouco digeríveis. O baixo aproveitamento em disciplinas básicas pode gerar frustrações, além de exercer efeitos deletérios ao delongar a formação do estudante devido às reprovações (SILVA 2013). Naturalmente, deve-se exigir do discente um grau mínimo de competência em cada matéria, mas, de todo modo, os embargos enfrentados por eles podem refletir causas externas que vão desde o contato com professores com pouca experiência didática à exposição a métodos de avaliação obscuros e/ou muito árduos (DINIZ-PEREIRA, 2011). Dessa forma, observamos que o rendimento acadêmico dos estudantes não é apenas efeito das suas motivações internas, mas também uma de suas causas.



Dada a importância do papel exercido pelas universidades públicas brasileiras busquei, por meio deste estudo, avaliar as perspectivas e o perfil acadêmico dos alunos de um curso superior em Ciências Biológicas, utilizando como objeto de estudo os alunos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Por meio de análises exploratórias e o uso de modelos estatísticos, tracei o perfil dos alunos e busquei identificar alguns fatores que pudessem explicar algumas das características acadêmicas observadas. Por fim, estudei as opiniões dos alunos a respeito do curso e da universidade a fim de consolidar um panorama geral destes a respeito da própria instituição.

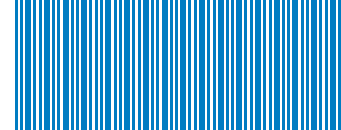
Métodos

Objeto de estudo

A UFRRJ é uma IES pública localizada no município de Seropédica, estado do Rio de Janeiro. As origens da UFRRJ remetem à Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária, fundada em 1910 no município do Rio de Janeiro (UFRRJa). Apenas em 1943, após diversas reformulações, é criada a UFRRJ (chamada inicialmente de Universidade Federal Rural do Brasil), que em 1947 teve seu *campus* principal transferido para o município de Seropédica, sua atual sede (UFRRJa).

A partir do crescimento da universidade e a incorporação de novos cursos, especialmente durante 2008 e 2012 com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (MEC, 2012; UFRRJa, 2019), Seropédica, um município estritamente rural, intensificou seu desenvolvimento no entorno da UFRRJ. Atualmente, apesar de ter experimentado um grande processo de urbanização, o município de Seropédica ainda é pouco desenvolvido, se comparado ao município do Rio de Janeiro (IBGE, 2019), e encontra-se relativamente distante dos grandes centros urbanos.

Desde a sua criação, e até os dias atuais, a UFRRJ incorporou diversos outros cursos, incluindo o de licenciatura em Ciências Biológicas (inicialmente chamado de História Natural). O curso Ciências Biológicas da UFRRJ apresenta duração recomendada de quatro anos (oito períodos) e máxima de sete anos (14 períodos) nas duas modalidades acadêmicas disponíveis: bacharelado e licenciatura (UFRRJb).



Coleta de dados

Formulei um questionário digital destinado aos alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a partir da ferramenta gratuita *Google Docs*. Estudos realizados por meio de questionários *online* apresentam resultados semelhantes aos realizados presencialmente (RIVA; TERUZZI; ANOLLI, 2003), portanto representam uma opção confiável, prática e de baixo custo quando atingem o público-alvo correto (WRIGHT 2005). Por meio da rede social *Facebook* disponibilizei o questionário, que consistiu em 10 questões de múltipla escolha e uma questão discursiva (Quadro 1; veja o material suplementar para mais detalhes), passíveis de serem respondidas online em aproximadamente cinco minutos. O *Facebook* permite aos usuários a criação de “grupos” nos quais diversas pessoas podem se comunicar e trocar informações. Optei por não obrigar o participante a responder a todas as questões formuladas, pois alguns alunos poderiam não ter interesse em responder a certas questões, ou poderiam não saber a resposta no momento do preenchimento. Utilizei esse método por acreditar que as respostas obtidas assim seriam mais precisas. É importante ressaltar que todos os respondentes estavam cientes de sua participação no estudo e o fizeram de maneira espontânea. Além disso, por motivos éticos, não formulei nenhuma questão que requisitasse dados pessoais dos participantes – como nome, endereço etc. –, portanto não há maneira de discriminá-los.

Quadro 1. Questões presentes no questionário aplicado. Com exceção da última questão, todas as demais apresentavam múltipla escolha de respostas.

Questões
Modalidade do curso
Qual seu atual período no curso?
Atualmente, mora perto da universidade?
Em qual período você estima que concluirá o curso? (Exemplo: 9)
Você pretende cursar uma pós-graduação?
Número de participação em simpósios e congressos
Número de trabalhos apresentados em congressos e simpósios
Número de artigos científicos publicados ou aceitos para publicação
Fez estágios durante o curso?
Você está satisfeito com o curso?
Justifique a resposta acima

Fonte: próprio autor.



Por meio de quatro “grupos” do *Facebook* ligados aos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ, divulguei o mesmo questionário semanalmente durante os meses de abril a agosto de 2017 a fim de obter o máximo de respostas possíveis (material suplementar). Cessei a aplicação do questionário no momento em que o número de novas respostas obtidas não passou de uma ao longo de uma semana de espera. Obtive parte das respostas por meio da divulgação espontânea entre usuários conhecidos e desconhecidos do *Facebook*. Antes de avaliar os resultados e iniciar as análises, excluí todas as respostas que apresentavam dados claramente incorretos e/ou imprecisos.

Para as análises dos resultados, lancei mão de instrumentos quantitativos e estatísticos. O uso da estatística aqui revela-se útil – trabalhei com uma amostragem de alunos –, pois essa ferramenta permite a realização de inferências com maior precisão e segurança acerca da população de alunos do curso (veja ZAR, 1999). Especificamente, utilizei testes *t* de Student para verificar possíveis diferenças entre o período estimado para conclusão do curso e as modalidades (bacharelado e licenciatura). Além disso, utilizei testes qui-quadrado para verificar diferenças na frequência da participação de alunos e a apresentação de trabalhos em congressos/simpósios em relação ao cumprimento de estágios acadêmicos e a distância de moradia (perto ou longe). Também utilizei testes qui-quadrado para verificar se o contentamento do aluno com o curso tem relação com o cumprimento de estágios (remunerados ou não).

Os procedimentos estatísticos foram realizados por meio do ambiente R (R Core Team, versão 3.3.2) e a elaboração dos gráficos no programa GraphPad Prism (versão 6.01). Avaliei as premissas estatísticas (ZUUR et al., 2010) e a presença de *outliers* tanto visualmente, utilizando de histogramas e gráficos de densidade, quanto por testes formais. Para avaliar a homogeneidade de variância, utilizei os testes de Shapiro-Wilk e a função “var.test”; para a análise de formal de *outliers*, apliquei a função “influencePlot” (pacote “car”). Todos os resultados derivados dos testes *t* de Student realizados apresentam o erro-padrão da média como medida de variabilidade (+/-). Por convenção, o nível de significância adotado para os testes foi de 5% (ZAR, 1999).

Resultados

Obtive respostas de 84 alunos do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ que se encontravam desde o primeiro período do curso até o 13º. Dentre eles, alguns responderam já terem se formado e outros



já haviam concluído alguma das modalidades do curso e optaram pelo reingresso em outra modalidade (4,76%; n = 4), portanto estes foram excluídos de algumas análises.

Com relação às modalidades cursadas, 43,37% (n = 36) dos alunos optaram pela licenciatura, enquanto 56,62% (n = 47) dos alunos preferiram cursar o bacharelado. A respeito do período vigente, a maior parte encontrou-se no quarto período (14,29%; n = 12). A esmagadora maioria estimou a conclusão do curso para após o oitavo período (88,31%; n = 68) e 11,69% (n = 9) esperam concluir no oitavo período (período mínimo para a conclusão do curso). A respeito da moradia, a maior parte dos alunos, 57,14% (n = 48), reside em casas no município de Seropédica, seguidos por 32,14% (n = 27) de alunos que moram em regiões mais afastadas da universidade (necessitam de algum tipo de transporte) e 10,72% (n = 9) residem em alojamentos oferecidos pela UFRRJ. Sobre o interesse em ingressar na pós-graduação, a maioria pretende cursar mestrado (85,54%, n = 71), enquanto 9,64% (n = 8) pretendem fazer algum tipo de especialização (*stricto sensu*) e apenas 4,82% (n = 4) não tem interesse em nenhum tipo de pós-graduação. A maioria relatou ao menos uma participação em simpósios e/ou congressos (57,14%, n = 48), ao passo que 42,86% (n = 36) dos alunos não relataram nenhuma participação. A respeito das apresentações em simpósios e/ou congressos, 61,71% (n = 51) dos alunos nunca apresentaram trabalhos, enquanto 38,29% (n = 32) apresentaram ao menos um trabalho. Quanto à publicação de artigos, 84,52% (n = 71) dos alunos nunca tiveram uma publicação científica e 15,48% (n = 13) publicaram entre um e dois artigos.

Não encontrei nenhuma relação entre a modalidade do curso e a estimativa de sua conclusão ($t = 0,16$; $P = 0,87$; $n = 74$; Figura 1a), porém alunos que fizeram estágios durante o curso apresentaram uma estimativa de tempo maior para a sua conclusão ($t = 2,08$; $P = 0,041$; $n = 76$; Figura 1b). Além disso, houve uma relação positiva entre o período atual cursado pelos alunos e suas estimativas de conclusão ($r_s = 0,57$; $P < 0,001$; $n = 76$; Figura 1c). Observei uma relação positiva entre o número de alunos em estágios e o número de participação em congressos ($\chi^2 = 14,42$; $P > 0,001$; $n = 84$; Figura 2a), assim como para o número de trabalhos apresentados nesses eventos ($\chi^2 = 11,39$; $P > 0,001$; $n = 84$; Figura 2b). Alunos que moram longe da universidade participaram menos de congressos e simpósios ($\chi^2 = 4,37$; $P > 0,037$; $n = 84$; Figura 2c), entretanto não houve diferença quanto ao número de trabalhos publicados em congressos e simpósios ($\chi^2 = 1,56$;



P = 0,21; n = 84; Figura 2d) nem em relação ao número de artigos científicos publicados ($\chi^2 = 1,38$; P = 0,24; n = 84). A satisfação com o curso não apresentou relação com estágios (remunerados e não remunerados; $\chi^2 = 2,59$; P = 0,27; n = 84; Figura 3a) nem com estágios exclusivamente remunerados ($\chi^2 = 1,89$; P = 0,39; n = 84; Figura 3b). Dos 35 alunos que relataram estar entre o segundo e o quinto período, apenas quatro (11,43%) participaram de algum estágio remunerado, enquanto 18 alunos (51,43%) nem sequer frequentaram qualquer tipo de estágio, seja remunerado ou não (Figura 4)

Figura 1: Estimativa de conclusão de curso expressada pelos próprios alunos (em períodos) considerando-se a modalidade do curso (a), o cumprimento de estágios acadêmicos (b) e de acordo com o período atual do aluno (c). As comparações em a e b foram feitas por meio de testes t de Student. Em c, a correlação de Spearman mostrou-se significativa, demonstrando que os alunos em períodos iniciais tendem a projetar sua formatura no entorno do oitavo período acadêmico (período mínimo para a conclusão do curso), enquanto as estimativas para a formatura se elevam à medida que o aluno avança no curso. A sigla n.s indica a única estatística não significativa considerando $\alpha = 5\%$.

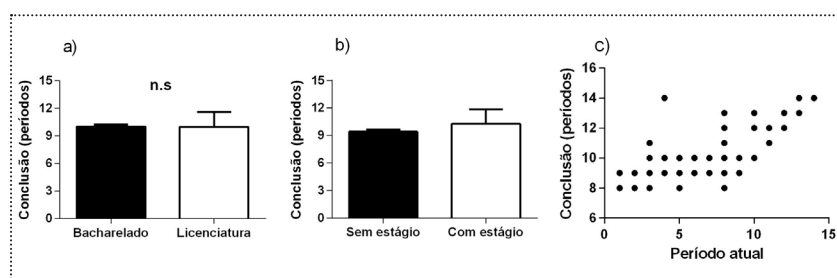


Figura 2: A participação de alunos e a apresentação de trabalhos em congressos/simpósios em relação ao cumprimento de estágios acadêmicos (a e b) e a distância de moradia (c e d). Todas as comparações foram feitas por meio de testes qui-quadrado. A sigla n.s indica comparação não significativa; as demais comparações foram significativas, considerando-se $\alpha = 5\%$.

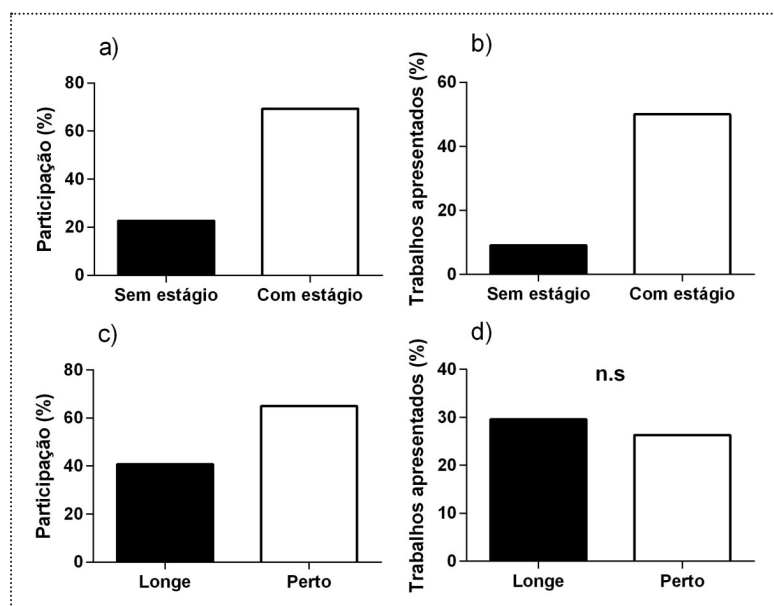




Figura 3: Testes qui-quadrado entre a satisfação dos alunos a respeito do curso e o cumprimento ou não de estágios, considerando-se estágios remunerados ou não (a) e apenas estágios remunerados (b). Nenhuma comparação foi estatisticamente significativa considerando-se $\alpha = 5\%$.

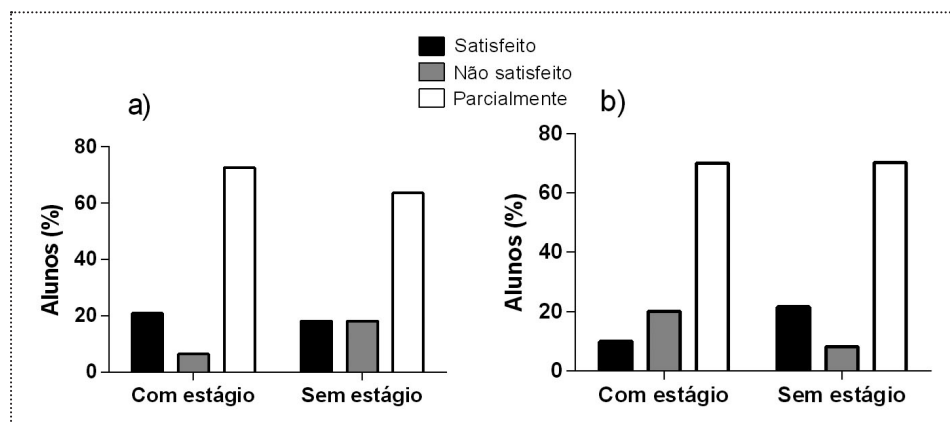
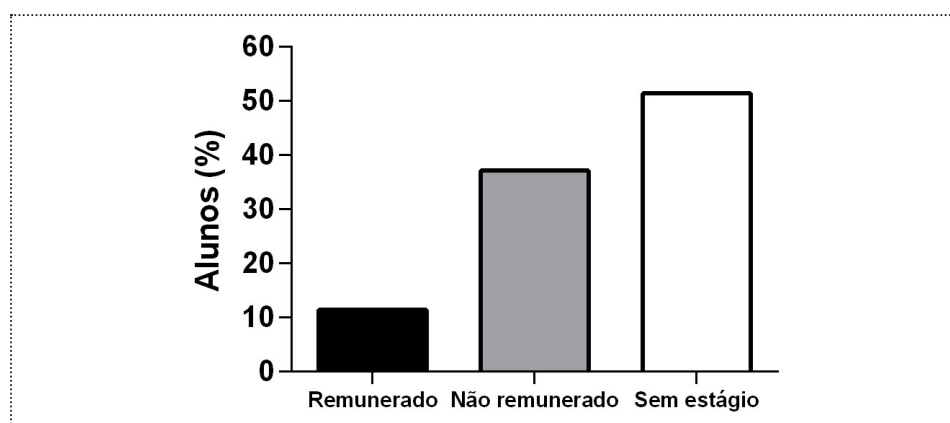


Figura 4: Porcentagem de alunos do segundo ao quinto período acadêmico que frequentam estágios remunerados, não remunerados ou não frequentam estágios.



De acordo com os comentários feitos pelos alunos ($n = 60$), nove deles (15%) destacaram aspectos positivos do curso e se mostraram, em geral, satisfeitos com ele. Todavia, a maior parte dos comentários voltou-se para aspectos negativos do curso de Ciências Biológicas; a maior crítica foi a respeito da matriz curricular, evidente em 31 respostas (51,67%). Os alunos mostraram-se descontentes com a organização cronológica das disciplinas, alegando que elas não seguem uma ordem evolutiva. Os alunos também afirmaram que a matriz curricular está desatualizada e que o curso apresenta demasiado foco em disciplinas relacionadas às áreas de botânica e zoologia. A segunda crítica mais comum foi em relação à estrutura física da universidade e do curso. Seis alunos (10%) salientaram a falta de laboratórios e recursos como microscópios e retroprojetores. Quatro alunos (6,67%) criticaram a organização do curso como um todo, destacando sua política interna como ineficiente, engessada



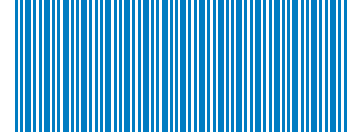
e de pouco diálogo com os alunos. Além dessas, notei diversas outras críticas, como a escassez de oportunidades (estágios, bolsas), falta de suporte e orientação para os alunos, falta de alternativas quanto aos estudos práticos que utilizam animais, poucas aulas práticas, pouca oportunidade prática de aplicação dos conhecimentos adquiridos e pouca interação com as comunidades e o público fora da universidade, em geral. Todos os comentários podem ser observados no material complementar.

Discussão

Neste estudo, realizei uma análise do perfil estudantil dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ e, de acordo com os dados coletados, pude observar alguns padrões que merecem destaque.

O curso de Ciências Biológicas apresenta uma duração regular de oito períodos letivos (quatro anos), porém observei que quase 90% dos alunos projetaram a conclusão do curso para além do oitavo período, independentemente da modalidade (licenciatura ou bacharelado) – embora a modalidade licenciatura apresente maior carga horária de disciplinas (licenciatura apresenta carga horária total de 3880 horas, o bacharelado demanda 3075 horas; UFRRJ, 2017b). Ademais, alunos em períodos iniciais tenderam a estimar um menor tempo para a conclusão do curso em relação aos alunos em períodos avançados; isso pode ocorrer pela dificuldade que os alunos ingressantes apresentam em prever eventuais problemas relativos ao aproveitamento das disciplinas e pelo volume de atividades relacionadas aos futuros estágios acadêmicos. Além disso, devido ao relativo isolamento do *campus* principal da UFRRJ, os alunos têm poucas opções para estágios além dos próprios laboratórios da universidade.

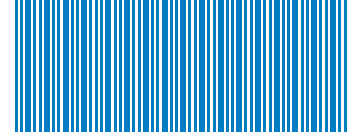
As estimativas de formatura dos alunos de Ciências Biológicas diferem fortemente dos dados levantados pelo INEP (2014), segundo os quais cerca de 50% dos estudantes do ensino superior, em geral, terminaram o curso dentro do período regular. O elevado atraso nas estimativas de conclusão do curso pode ser ao menos parcialmente explicado pela necessidade de os alunos frequentarem estágios, como indicam os resultados apresentados. Portanto, é possível que a estrutura do curso não esteja considerando efetivamente essas atividades suplementares, que certamente demandam considerável tempo e podem fazer com que os alunos deixem de concluir determinadas disciplinas em períodos esperados.



Segundo o portal da UFRRJ, o coeficiente de rendimento do curso é de 5,86 (UFRRJc, 2019; a média de aproveitamento das disciplinas na UFRRJ é 5,0), valor pouco elevado. É plausível que o baixo aproveitamento nas disciplinas seja um reflexo da maior crítica levantada pelos alunos: a estruturação da matriz curricular. De acordo com o pensamento construtivista, o aprendizado efetivo deve ser pautado nos saberes iniciais do aluno; dessa forma, informações que não seguem uma lógica coesa e que não apresentam relação com o conhecimento prévio do aluno são difíceis de serem compreendidas e aprendidas (AUSUBEL, 2000; WOOD, 2009). Graduandos tendem a valorizar disciplinas e atividades que apresentem uma aplicação prática, pois essas elevam a sensação de realização profissional experimentada pelos alunos (TEIXEIRA; GOMES, 2004). Esse raciocínio se alinha ao comentário de um aluno que afirmou a respeito do currículo oferecido pelo curso de Ciências Biológicas que este “apresenta baixo potencial de aplicabilidade”. Em suma, é clara a ideia de que uma organização coerente da matriz curricular poderia melhorar a qualidade do aprendizado, e, embora não possa tirar nenhuma conclusão incontestável, é razoável suspeitar de que a matriz curricular não esteja provendo uma boa base teórica para a progressão dos alunos ao longo do curso.

A estrutura física da universidade foi o segundo maior alvo de críticas por parte dos alunos, especialmente no que diz respeito às condições das salas de aula, laboratórios e equipamentos em geral. De acordo com a Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2016), o Brasil investiu 5,6% do PIB em educação em 2013, 0,9% a mais do que a média da OECD; contudo, o gasto anual por aluno do ensino superior foi 14,15% inferior à média dos países amostrados, um montante de 13.540 dólares americanos. Percebe-se, então, que o gasto com o ensino superior brasileiro não é elevado; contudo ele não é insuficiente, já que alguns países desenvolvidos como Coreia do Sul, Itália, Espanha e Portugal apresentam um investimento em ensino superior por aluno menor do que o Brasil (OECD, 2016). Dessa forma, o orçamento destinado ao ensino superior não pode, por si só, explicar a gama de problemas enfrentados pelas IES, e, apesar de não haver consenso entre os estudiosos que analisam essa questão, podemos concordar que tais problemas são gerados em grande medida pela má administração dos recursos públicos.

A terceira maior crítica levantada pelos alunos direcionou-se para a organização do curso como um todo, com destaque para o pouco diálogo com os alunos. Na minha concepção, a falta de



diálogo pode gerar conflitos de ideias entre alunos e professores, principalmente quanto às questões polêmicas como o uso de cobaias animais em aulas práticas, algo inconcebível para alguns estudantes. Apesar de haver um site com informações a respeito do curso, alguns alunos acabam em frustração devido à indisponibilidade de algumas áreas/disciplinas. Por exemplo, um dos alunos aponta a ausência de disciplinas/atividades relacionadas à bioinformática, área de seu interesse. Outros alunos criticaram o fato de o curso apresentar muitas disciplinas de zoologia e botânica. Ainda assim, devemos salientar que a UFRRJ teve como base estrutural escolas de agronomia e veterinária, portanto tal foco é mais do que natural. Mecanismos mais efetivos de difusão de informações poderiam evitar ou reduzir algumas confusões a respeito do curso, pois sabemos que o choque entre as expectativas iniciais e realidade posterior afeta negativamente a capacidade de integração social do aluno, aumenta seu nível de estresse e as taxas de evasão escolar (MILLER, 2005).

Outro ponto de destaque foi a relação entre a moradia dos alunos e a participação em eventos acadêmicos. Embora os alunos residentes em locais distantes da UFRRJ não tenham apresentado menor produção em termos de resumos de congressos e artigos científicos, houve uma tendência a menor participação deles nesses eventos. Por outro lado, alunos que residem em locais distantes da universidade apresentam menor engajamento em simpósios/congressos, mas não necessariamente são menos produtivos. Estudos concluíram que graduandos com maior percepção de distância de suas moradias (não a distância geográfica em si) apresentam maior dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico (FISHER; MURRAY; FRAZER, 1985; MOONEY; SHERMAN; PRESTO, 1991). Infelizmente, não é possível tirarmos uma conclusão sólida a partir dos nossos dados, pois Pribesh e Downey (1999) alertaram que tais correlações podem ser espúrias, uma vez que o fato de os estudantes morarem próximos aos locais de estudo ou não pode, na verdade, estar refletindo outras características de vida deles, principalmente em relação às questões socioculturais e familiares.

O contentamento com o curso não apresentou nenhuma relação com a prática de estágios acadêmicos, sejam remunerados ou não. Isso indica que tais atividades afetam pouco a visão dos alunos a respeito do curso, diferentemente da conclusão de estudos como os de Capovilla e Santos (2001) e Bardagi, Lacansse e Paradizo (2003), que apontam a satisfação profissional e pessoal dos alunos como sendo diretamente relacionada ao



engajamento em atividades acadêmicas não obrigatórias, incluindo estágios. Ademais, a proporção de alunos que praticava estágios acadêmicos mostrou-se baixa: mais da metade dos alunos entre o segundo e o quinto período não frequentava qualquer tipo de estágio acadêmico. Ainda assim, mais de 95% dos alunos disseram pretender cursar algum tipo de pós-graduação (mais de 85% pretendem cursar um mestrado), o que denota um certo planejamento por parte desses estudantes. Vargas (2010) concluiu que 66% dos formados em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais recebem salários de até 2 mil reais mensais. Conseqüentemente, o interesse em continuar os estudos pode ser um indício da percepção dos alunos a respeito das dificuldades encontradas pelos biólogos para atuar no mercado de trabalho – em termos de vagas e salários – e/ou uma busca pela consolidação acadêmica como professor atuante no ensino superior.

Neste estudo, utilizei métodos quantitativos para traçar um perfil acadêmico e avaliar algumas características e necessidades dos alunos de diversos períodos do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ, levando em conta a visão destes em relação ao próprio curso e à universidade. Embora alguns dados obtidos neste trabalho partam de estimativas e pretensões sugeridas pelos próprios alunos (*e.g.*, estimativa para conclusão do curso), considero que estudos dessa natureza são importantes para que possamos entender de maneira mais aprofundada a relação entre as universidades e seus alunos. Espero que os dados exibidos e interpretados aqui contribuam para uma reflexão mais profunda a respeito da qualidade e do papel de nossas instituições superiores públicas de ensino.

Agradecimentos

Agradeço à Rafaelle Gonçalves pela imensa ajuda na divulgação do questionário utilizado neste estudo e à Drielly Queiroga pelas sugestões que elevaram a qualidade deste manuscrito.



REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Boston: Kluwer Academic Publisher, 2000. 212 p.

BARDAGI, M. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 4, n. 1-2, pp. 153-166, 2003.

CAPOVILLA, S. L.; SANTOS, A. A. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico USF*, v. 6, n. 2, pp. 49-57, 2001.

CHAVES, C. V., RAPINI, M. S., SUZIGAN, W.; FERNANDES, A. C. de A, DOMINGUES, E., CARVALHO, S. S. M. The contribution of universities and research institutes to Brazilian innovation system. *Innovation and Development*, v. 6, n. 1, pp. 31-50, 2016.

COTTA, R. M. M.; SARAIVA, L. Portfólio coletivo reflexivo: ferramenta potencializadora do trabalho em equipe, raciocínio crítico e tomada de decisões. *Revista San Gregorio*, n. 16, pp. 12-21, 2017.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. The influence of the undergraduate course adaptation process in the academic achievement. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, pp. 215-224, 2005.

DE SOUSA, P. R. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, v. 7, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.

DIAS, E.; THEÓPHILO, C.; LOPES, M. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. *Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade*, 2010.



DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, 2011.

DURHAM, E. R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. São Paulo, NUPES, *Documento de trabalho*, v. 9, p. 98, 1998.

FISHER, S.; MURRAY, K.; FRAZER, N. Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, v. 5, n. 2, p. 181-195, 1985.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?t=pib-por-municipio&c=3305554>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Censo da educação superior*, 2014.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Censo da educação superior*, 2018.

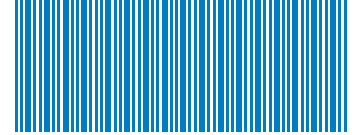
LIMA, E. J. de. *Estudo comparativo das matrizes curriculares do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis nas instituições de ensino superior no sudoeste do Paraná*. Pato Branco, 2016.

LOBO, M. B. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Cadernos, n. 25, 2012.

MEC. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília: Andifes/ANPG/MEC/UNE. 2012.

MILLER, T. Student persistence and degree attainment. In: MILLER, Thomas; BENDER, Barbara; SCHUH, John (Org.). *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. pp. 122-139.

MOONEY, S.; SHERMAN, M.; PRESTO, C. Academic Locus of Control, Self-Esteem, and Perceived Distance From Home as



Predictors of College Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, v. 69, n. 5, pp. 445-448, 1991.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. 2016.

OLIVEIRA, C. H. M. de; SANTOS, F. R. T.; LEITINHO, J. L.; FARIAS, L. G. A. T. Busca dos fatores associados à evasão. *Revista Internacional de Educação Superior*, v.5, pp. 1-23, 2018.

PRIBESH, S.; DOWNEY, D. Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, v. 36, n. 4, pp. 521-534, 1999.

RIVA, G.; TERUZZI, T.; ANOLLI, L. The use of the internet in psychological research: comparison of online and offline questionnaires. *CyberPsychology & Behavior*, v. 6, n.1, pp. 73-80, 2003.

SILVA, G.P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, v. 18, n. 2, pp. 311-333, 2013.

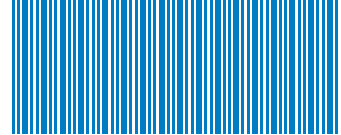
SIQUEIRA, C. C.; FREDERICO, C.; ROCHA, D. Brazil's public universities in crisis. *Science*, v. 356, n. 6340, p. 812, 2017.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, pp. 47-62, 2004.

UFRRJa. Disponível em: <http://portal.ufrj.br/institucional/historia/>. Acesso em: 29 de jan. 2019.

UFRRJb. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/grad/cienciasbiologicas/pagina-teste/>. Acesso em: 29 de jan. 2019.

UFRRJc. Disponível em: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/coeficiente-de-rendimento-medio/>. Acesso em: 29 de jan. 2019.



VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação, Campinas*, v. 16, n. 1, pp. 149-163, 2011.

VELOSO, T. C.; DE ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato grosso, Campus Universitário de Cuiabá—um processo de exclusão. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 13, 2013.

VENDRAMINI, C.; SANTOS, A. dos; POLYDORO, S.; SBARDELINI, E.; SERPA, M.; NATÁRIO, E. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, pp. 259-268, 2004.

WOOD, W. Innovations in teaching undergraduate biology and why we need them. *Annual Review of Cell and Developmental*, v. 25, pp. 93-112, 2009.

WRIGHT, K. Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of computer-mediated communication*, v. 10, n. 3, p. JCMC1034, 2005.

ZAR, J. H. *Biostatistical analysis*. Pearson Education India, 1999.

ZUUR, A.; IENO, E.; ELPHICK, C. A protocol for data exploration to avoid common statistical problems. *Methods in Ecology and Evolution*, v. 1, n. 1, pp. 3-14, 2010.

Recebido: 09/04/2019

Revisto: 10/06/2019

Aceito: 01/07/2019

