

**EVASÃO E COMPORTAMENTO VOCACIONAL DE
UNIVERSITÁRIOS: ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
CARREIRA NA GRADUAÇÃO**

Marúcia Patta Bardagi

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
realizada sob orientação do Prof. Dr. Claudio Simon Hutz

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Abril, 2007.**

Para o meu pai

AGRADECIMENTOS

Ao Claudio, por todo o carinho e pela confiança que sempre depositou na minha capacidade de realização e nas iniciativas que tive ao longo deste percurso. Um orientador que apóia, estimula, acolhe e promove auto-estima e autoconfiança. É muito bom saber que tenho tua amizade e tua confiança. Devo a ti a pesquisadora que eu sou (e ainda posso vir a ser). Vou sentir muita falta da 101...

À Maria Célia, que incentivou e esteve comigo em todas as etapas deste trabalho, desde as mais abstratas até as muito, muito concretas, e pelo modelo profissional e pessoal que sempre foi e continuará sendo para mim. Ter te conhecido e trabalhado contigo todo esse tempo foi fundamental para o meu crescimento. Sabes que mãe a gente só tem duas...

À Carol, Jana, Ângela e Pati, que estão ao meu lado em todas as horas, compartilham as dores e as alegrias dessa batalha e estão guardadas no meu coração. Vocês sabem que a presença de vocês é uma festa, e um porto seguro!

Ao Marco, colega e amigo querido com quem compartilho interesses, dúvidas, idéias, projetos e, nestes últimos tempos, artigos e que sempre me auxilia muito a pensar sobre minha prática de pesquisa. Que a nossa linha de produção continue...

Aos colaboradores incansáveis da pesquisa, Carol Disegna, Lu Langhanz e Luiggia, pelo empenho em sempre fazer o melhor possível e por estarem (ou se tornarem) disponíveis a todo o momento. Em especial, agradeço à Ana Maria, que demonstrou tanta dedicação como se o trabalho foi seu também, e que sabe tanto dele e o defende como eu; Aninha, tua participação foi fundamental em todos os momentos e isso me dá certeza de que chegarás muito longe.

Aos 'planilha boys', Lucas e César, que fizeram o trabalho duro de digitação, inclusive duas vezes (!), com a maior disposição do mundo.

Aos colegas do laboratório, Carlos (mesmo de longe), Letícia, Sílvio, Clarissa, Carla, Anita, Luka, Melissa, por estarem sempre por perto, fornecerem o apoio necessário e servirem de audiência qualificada cuja ajuda fez com que cada versão do estudo fosse melhor.

Aos meus amigos queridos, Lisi e Alcyr, que são modelos para mim desde muito tempo, têm uma sabedoria para lidar com as coisas que eu invejo, além de serem os melhores companheiros possíveis para um almoço.... Agora que vocês estão de volta fico pensando quanta falta vocês fizeram esses anos todos...

Às minhas amigas queridas Fer, Cris, Cris Alfaya, Cê e Cíntia, que acompanharam toda a minha trajetória e estiveram sempre me apoiando, de longe ou de perto, e com quem eu pude contar sempre que precisei de coragem, motivação, inspiração e incentivo. Vocês estão sempre comigo. Espero um dia poder retribuir a força que vocês me deram...

Aos imprescindíveis Margareth, Carla e Alziro, pelo apoio que sempre me deram nestes anos todos, ajudando para que as coisas efetivamente funcionassem.

Aos coordenadores e diretores acadêmicos, por entenderem a importância da pesquisa e disponibilizarem seus espaços e seus alunos. Especialmente, gostaria de agradecer aos alunos participantes, por demonstrarem interesse e permitirem que se conhecesse um pouco mais de suas experiências. Espero retribuir essa disponibilidade com o meu trabalho daqui para a frente...

À banca examinadora do projeto e desta tese, professores Jorge Sarriera, Soely Polydoro, Acácia Santos e Denise Bandeira, pela colaboração valiosa no aperfeiçoamento do projeto e pelo incentivo à realização do estudo. Principalmente, por me ajudarem a separar o joio do trigo...

À CAPES, pelo apoio na condução do projeto e pela oportunidade de aprendizado proporcionada pelo estágio de doutorado sanduíche no Canadá.

Não por este trabalho especificamente, mas por auxiliarem a transformar essa aluna em professora e pesquisadora, desde os tempos da graduação, gostaria de agradecer aos professores do curso de Psicologia da UFRGS, que me acompanharam desde o final da adolescência, me ensinaram muito do que eu sei e ajudaram a construir muito do que eu sou. Essa vai ser sempre uma segunda casa para mim...

E, finalmente, ao meu irmão e à minha mãe, que agora vão sofrer as consequências de ter uma doutora em Psicologia em casa! Vocês são tudo para mim...

Este trabalho encerra um ciclo longo de amadurecimento, aprendizado e conquistas que foi potencializado pela presença, pelo apoio e pelo incentivo de todos vocês. Sozinha não teria ido tão longe... Minha eterna gratidão!

“Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas”

(Mário Quintana)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE FIGURAS	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	14
1.1. Breve Histórico da Orientação Profissional	21
1.1.1. A Abordagem Evolutiva do Desenvolvimento Vocacional	27
1.1.2. As Características da Adulterez Jovem e O Período Universitário	42
1.2. Dimensões Contextuais e Vocacionais da Satisfação com a Escolha Profissional	49
1.2.1. A Evasão no Ensino Superior e o Desenvolvimento Vocacional	66
1.3. Especificação dos Problemas de Pesquisa	78
CAPÍTULO II: ESTUDOS EMPÍRICOS	
2.1. MÉTODO ESTUDO I: A saída do curso superior: Entrevistas com universitários evadidos	83
2.1.1. Participantes	83
2.1.2. Instrumento e Materiais	84
2.1.3. Delineamento e Procedimentos	85
2.1.4. Resultados	85
2.1.5. Discussão	125

2.2. METODO ESTUDO II: Trajetória universitária: Mudanças no comportamento vocacional ao longo do curso	151
2.2.1. Participantes	151
2.2.2. Instrumentos e Materiais	153
2.2.3. Delineamento e Procedimentos	156
2.2.4. Resultados	157
2.2.5. Discussão	180
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	215
ANEXOS	
Anexo A. Proposições de Donald Super sobre o desenvolvimento de carreira	243
Anexo B. Roteiro de entrevista com universitários evadidos	246
Anexo C. Questionário sócio-demográfico	248
Anexo D. Escala de satisfação de vida	250
Anexo E. Análise fatorial da escala de satisfação de vida	251
Anexo F. Escala de comportamento exploratório	252
Anexo G. Análise fatorial da escala de comportamento exploratório	254
Anexo H Escala de comprometimento com a carreira	255
Anexo I. Análise fatorial da escala de comprometimento com a carreira	256
Anexo J. Escala de estressores vocacionais	257
Anexo K. Análise fatorial da escala de estressores vocacionais	258
Anexo L. Resultados da MANOVA.	259
Anexo M. Modelos de consentimento livre e esclarecido	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características Sócio-demográficas e Acadêmicas dos Participantes do Estudo I.	84
Tabela 2. Identificação dos Cursos, Número e Percentual de Participantes por Área de Formação.	152
Tabela 3. Níveis de Satisfação dos Alunos em Relação à Profissão e ao Curso.	159
Tabela 4. Níveis de Satisfação em Relação à Profissão e ao Curso de acordo com o Período e a Participação em Atividades não-obrigatórias	160
Tabela 5. Avaliação do Mercado de Trabalho e do Desempenho Acadêmico no Total de Alunos	161
Tabela 6. Avaliação do Mercado de Trabalho e do Desempenho Acadêmico de acordo com Gênero, Área de Formação, Tipo de Universidade e Participação em Atividades Não-obrigatórias	161
Tabela 7. Avaliação de Desempenho dos Alunos segundo o Período no Curso	163
Tabela 8. Planos para Após a Graduação de acordo com o Período no Curso	163
Tabela 9. Pensar em Desistir ou Mudar de Profissão e Probabilidade de Evasão de acordo com os Níveis de Satisfação com a Profissão e Avaliações do Mercado e do Desempenho	165
Tabela 10. Solicitação de Intervenções em Orientação Profissional e de Carreira para a Amostra Total	166
Tabela 11. Solicitação de Intervenções em OP de acordo com Gênero, Área de Formação, Período no Curso e Satisfação com o Curso	167
Tabela 12. Correlações entre as Variáveis Sócio-demográficas e Vocacionais (valores acima de 0.20; $p < 0,001$)	169
Tabela 13. Médias, Desvios-padrões e Pontuações Extremas Obtidas pelos Alunos nos Diferentes Instrumentos	169
Tabela 14. Médias de Comprometimento com a Carreira de acordo com a Área de Formação, as Avaliações do Mercado e do Desempenho e a Definição de Projetos Futuros.	172
Tabela 15. Frequência dos Estressores Percebidos pelo Total de Alunos	173
Tabela 16. Estressores Percebidos de acordo com os Níveis de	

Satisfação com o Curso e a Profissão(%)	174
Tabela 17. Análises de Regressão para a Variável Satisfação de Vida.	177
Tabela 18. Análises de Regressão para a Variável Satisfação com o Curso	177
Tabela 19. Análises de Regressão para a Variável Satisfação com a Profissão	178
Tabela 20. Análises de Regressão para a Variável Probabilidade de Evasão	179
Tabela 21. Análises de Regressão para a Variável Comprometimento com a Carreira.	179
Tabela 22. Análises de Regressão para a Variável Percepção de Estressores	179
Tabela 23. Análises de Regressão para a Variável Exploração Vocacional	180
Tabela 24. Análise Fatorial da Escala de Satisfação de Vida	251
Tabela 25. Análise Fatorial da Escala de Comportamento exploratório	254
Tabela 26. Análise Fatorial da Escala de Comprometimento com a Carreira	256
Tabela 27. Análise Fatorial da Escala de Eventos Estressores	258
Tabela 28. Resultados principais da MANOVA	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo <i>life span, life space</i> de Donald Super	38
Figura 2. Estressores que Apresentaram Diferença entre Homens e Mulheres.	175
Figura 3. Estressores que Apresentaram Diferença entre Alunos de Início, Meio e Final de Curso.	175
Figura 4. Estressores que Apresentaram Diferença entre Alunos de Universidade Pública e Privada.	176
Figura 5. Estressores que Apresentaram Diferença entre Alunos de Cursos Noturnos e Diurnos.	176

RESUMO

As preocupações com a escolha profissional e a satisfação de carreira ultrapassaram a barreira da adolescência e configuram questões importantes para o indivíduo em diferentes pontos do desenvolvimento. Esta tese investigou o desenvolvimento de carreira no período da graduação. No primeiro estudo, entrevistas com oito estudantes evadidos apontaram, entre outras coisas, uma fragilidade da escolha inicial, pouca atividade exploratória e expectativas irrealistas sobre a carreira, mostrando ser a evasão uma decisão impulsiva, decorrente de insatisfação de longo prazo e sem relação com novas escolhas de carreira. O segundo estudo investigou características vocacionais de 939 universitários regularmente matriculados nas diferentes áreas de formação, detectando a importância de aspectos como a participação em atividades acadêmicas, a exploração de carreira, o desempenho acadêmico, as percepções sobre o mercado de trabalho e a percepção de estressores para os níveis de comprometimento com a carreira, a satisfação de vida e a probabilidade de evasão. Ambos os estudos apontaram o papel fundamental do professor universitário para a decisão de carreira do estudante e a demanda por intervenções de orientação de carreira na graduação. Estes resultados confirmam a heterogeneidade da experiência universitária e salientam que estratégias favorecedoras do comportamento exploratório e atividades que permitam reflexão sobre a relação desempenho-mercado-profissão contribuiriam para satisfação acadêmica e de vida. Ainda, estratégias de apoio ao universitário devem considerar dificuldades percebidas e características vocacionais segundo área e período do curso.

Palavras-chave: Estudante universitário; Desenvolvimento profissional; Evasão

ABSTRACT**Dropout and university students' vocational behavior: Undergraduation
career development studies**

Concerns about professional choice and career satisfaction went beyond adolescence and are now important questions for individuals in different developmental phases. This dissertation is comprised by two studies that investigated undergraduate career development. In the first study, eight students who dropped out were interviewed. The results showed that the first choice was fragile, they had low exploratory activity and non realistic expectations about their career. The decision to drop out was impulsive, related to long term dissatisfaction and not based in a new career choice. The second study investigated vocational characteristics of 939 undergraduates in different fields of study. The results showed positive correlations among career/course satisfaction and life satisfaction, career commitment, academic performance and activities, labor market evaluation and environmental exploration. Negative correlations were found between career/course satisfaction and dropout probability and stressors. Both studies point to the very important role of the university professor for the career decision of the student and the demand for career orientation intervention at the undergraduate level. These results confirmed the heterogeneity of undergraduate experience and highlighted that strategies focused on exploratory behavior and on career-performance-market connection could contribute to a better life and career satisfaction. Also, the choice of support strategies for students must take into account perceived difficulties and vocational characteristics of the period and of the field of study.

Key-words: University student; Career development; Dropout.

APRESENTAÇÃO

Esta tese teve como objetivo investigar aspectos da experiência universitária, especialmente a satisfação com a escolha profissional, as situações vivenciadas pelos alunos e consideradas estressoras e seus níveis de comportamento exploratório e comprometimento com a carreira. Além disso, buscou compreender a experiência de abandono do curso superior e o impacto da mesma sobre outros contextos (educacionais, familiares, relacionais) da vida do aluno. A escolha por estes temas, inseridos em uma trajetória de pesquisa e prática psicológica em orientação e aconselhamento de carreira, deveu-se, principalmente, ao crescente número de universitários no país, um grupo cada vez mais heterogêneo e cujas características e necessidades são minimamente conhecidas, e ao aumento das preocupações de profissionais e pesquisadores da área do desenvolvimento vocacional com a evasão e a insatisfação profissional no ensino superior.

Ao longo do tempo houve pouco interesse pelas experiências do contexto universitário. Na área do desenvolvimento vocacional, no entanto, há uma crescente necessidade de conhecer com profundidade e extensão o comportamento vocacional do indivíduo durante o período da formação superior, tradicionalmente um contexto negligenciado pelas pesquisas, embora fundamental para a consolidação da identidade profissional e a elaboração de projetos futuros. Ao contrário dos adolescentes, grupo privilegiado pelos estudos da área vocacional, e dos trabalhadores inseridos no mundo produtivo, grupo privilegiado pelos estudos em psicologia do trabalho e organizacional, muito pouco se sabe sobre as características da população universitária, especialmente sobre seu desenvolvimento vocacional.

Um maior conhecimento sobre estas características deve permitir um acompanhamento mais próximo do aluno por parte da comunidade universitária, principalmente por parte de orientadores e outros profissionais envolvidos em serviços de aconselhamento psicológico e de carreira. A possibilidade de estruturar propostas de atendimento que se coadunem com as reais necessidades dos alunos aumentaria a eficiência destes serviços e poderia contribuir para a redução nos índices de abandono de curso e de insatisfação profissional entre estudantes de graduação, que são atualmente preocupantes em todo o país.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

O trabalho ocupa um lugar essencial no cotidiano da maioria das pessoas. Por razões históricas, culturais, religiosas e econômicas, o trabalho desempenha papel decisivo como unidade produtora e estruturadora das identidades social e pessoal. O estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho pode ser definido como escolha profissional (Bohoslavsky, 1977), que se afirma como uma das tarefas evolutivas cruciais do desenvolvimento humano, particularmente na fase da adultez jovem (Berger, 1994; Havighurst, 1972; Klaczynski, 1990). A formação da identidade profissional (caracterizada como a autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais) complementa a identidade pessoal e contribui para a integração da personalidade. Nesse sentido, a problemática vocacional¹ e suas conseqüentes derivações teórico-metodológicas vêm assumindo um papel importante na Psicologia contemporânea, particularmente no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento.

Embora o desenvolvimento vocacional seja tão fundamental, para o indivíduo, quanto o moral ou o cognitivo, por exemplo, a dimensão do trabalho não ocupou, historicamente, lugar de destaque nas teorias e pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento. No Brasil, particularmente, pouco se produziu em termos de concepções teóricas e dados empíricos sobre as questões profissionais e seu impacto sobre o desenvolvimento (Melo-Silva, 2001; Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004; Pimenta, 1981). Dessa forma, uma primeira justificativa para a realização deste estudo é retomar a importância da psicologia vocacional para a psicologia do desenvolvimento.

Embora o país tenha sido um dos pioneiros da Orientação Profissional na América Latina, juntamente com a Argentina (Melo-Silva, 2001; Melo-Silva et al., 2004), houve uma concentração de estudos e práticas ligadas à orientação educacional e, na Psicologia, uma ênfase no desenvolvimento vocacional na adolescência. Mesmo com o aumento e a diversificação das publicações em OP, observado por Noronha e Ambiel (2006), incluindo-se nisso um volume maior de

¹ Embora haja distinções epistemológicas entre os termos ‘vocacional’, ‘ocupacional’, ‘profissional’ e ‘de carreira’, nesta tese eles serão, muitas vezes, utilizados como sinônimos. Respeitar-se-á a escolha dos autores, uma vez que a não diferenciação entre eles não acarreta, aqui, prejuízos ao entendimento das proposições e resultados apresentados. Como aponta Melo-Silva (2001), o termo ‘*vocation*’, em inglês, pode ser traduzido tanto como tendência a uma determinada atitude, inclinação, quanto como a tarefa, atividade ou profissão a qual alguém se dedica; dessa forma, o termo originalmente engloba o profissional e o de carreira; em português, no entanto, o vocacional costuma referir-se somente à primeira acepção.

artigos de pesquisa, os conhecimentos relevantes ao desenvolvimento vocacional nos campos da avaliação psicológica, do aconselhamento de carreira, do desenvolvimento vocacional do adulto e das relações entre psicologia vocacional e psicologia do trabalho permanecem ainda como pontos fundamentais a serem explorados pelos pesquisadores da área. Esta tese, especialmente, pretendeu concentrar seus esforços no estudo do desenvolvimento vocacional do adulto jovem, mais propriamente do estudante universitário.

No decorrer do desenvolvimento vocacional, especialmente no sistema formativo brasileiro, a passagem pelo Ensino Superior é quase uma unanimidade nas expectativas dos adolescentes e adultos jovens. A literatura mostra que entrar na universidade e freqüentar um curso superior são projetos definidos por indivíduos de todas as raças e classes sociais (Arteche, 2003; Bardagi & Hutz, 2006; Bastos, 2005; Junqueira, 1998; Pizzinato, Boeckel, Dellazzana, Coral & Sarriera, 2001; Sparta & Gomes, 2005). Especificamente, para os jovens das classes média e alta parece não existir outra forma de profissionalização ou inserção no mercado de trabalho (Soares, 2002; Sparta & Gomes, 2005) - a formação superior configura-se como possibilidade de crescimento pessoal, econômico e social. No entanto, características do mundo do trabalho atual têm imposto dificuldades à obtenção destes resultados por parte dos estudantes, tornando a inserção profissional mais difícil e diminuindo as possibilidades de sucesso apenas com o diploma de graduação. Inclusive, Soares (2002) aponta que estas transformações econômico-produtivas têm gerado um sentimento geral de impotência dos indivíduos ao concluírem ciclos educacionais, em que não se sentem preparados para trabalhar nem ao saírem do ensino médio, nem dos cursos técnicos e profissionalizantes, nem da universidade.

Esta parece ser uma característica do próprio mundo do trabalho atual. Como observam diversos autores (Canário, Cabrito & Aires, 2002; Cattani, 1996; Deluiz, 2001), as características principais do trabalho na pós-modernidade são a instabilidade, a incerteza quanto ao futuro e as reformulações do modelo produtivo e do saber dos profissionais. É possível observar, nos profissionais inseridos no mercado, uma ansiedade generalizada relativa à busca de emprego, busca de qualificação e afirmação de projetos e estratégias de carreira. Esta ansiedade é assumida também pelos estudantes em formação, que reproduzem já na universidade as preocupações e inseguranças dos profissionais em atividade (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Teixeira, 2002) e pelos adolescentes que

ainda não realizaram sua opção (Gonçalves & Coimbra, 2002; Kohan, 2004; Lemos, 2000), que cada vez mais tendem a valorizar as dimensões extrínsecas do trabalho – dinheiro, poder, prestígio social, e o aspecto econômico - além de salientar a dimensão emocional mais negativa da carreira, relacionando-a ao cansaço e ao estresse. Algumas características do mercado e das entidades formadoras (escola, universidade) propiciam este estado de insegurança, especialmente os impasses gerados entre as competências e habilidades requeridas pela modernização e a qualidade da formação recebida (Cruz, 1999; Deluiz, 2001) e a progressiva dessincronia entre os saberes formal, acadêmico e o fazer real (Bohoslavsky, 1983; Deluiz, 2001).

O mercado de trabalho é hoje uma rede intrincada de ocupações, tarefas e atividades, muitas vezes híbridas e permeadas (Canário et al., 2002; Lassance, 1997; Meijers, 2002). Essa nova estrutura entra em conflito com a expectativa tradicional do indivíduo de ingressar em um curso superior que dê acesso a este mercado através de um emprego estável, de tarefas previsíveis, bem remunerado, onde ele possa trabalhar por toda a vida e aposentar-se com tranquilidade. Ainda, como observam Canário et al. (2002), é preciso que os novos profissionais se preparem para lidar com características inerentes ao mercado atual como a mobilidade profissional e a rápida obsolescência da informação adquirida. Estas características levam ao desequilíbrio, à insegurança e ao desajustamento entre as expectativas pessoais e a realidade observada. Prado Filho (1992) chega a caracterizar o desajustamento profissional como um fator ‘epidêmico’ no universo produtivo atual. Este desajustamento refere-se tanto às próprias dificuldades econômicas, sociais e administrativas, quanto à sobreposição destas dificuldades em relação ao desenvolvimento vocacional individual. Meijers (2002), por sua vez, salienta que os profissionais de hoje precisam desenvolver capacidades de aprendizado e reorganização de interesses e capacidades para lidar com as novas configurações do mercado, mas que as próprias instituições formadoras não se preparam para fornecer esse aprendizado. Nesse sentido, as instituições formadoras, entre elas a universidade, que antes eram responsáveis por todo o aprendizado do conteúdo profissional, hoje são responsáveis apenas pelo conhecimento inicial do aluno e pelo desenvolvimento da capacidade de aprender.

Estudar as transformações que as mudanças sócio-econômicas e do mundo produtivo impõem ao desenvolvimento pessoal de carreira torna-se, então, um aspecto fundamental para os psicólogos e orientadores profissionais. A

complexidade da escolha profissional torna-se mais evidente à medida que se descrevem os fatores extrínsecos e intrínsecos que a influenciam, como as transformações tecnológicas, econômicas e sociais, os contextos familiares e as oportunidades educacionais e profissionais recebidas. Krumboltz (1992) salienta, desde o final da década de oitenta, entretanto, que a maioria das pessoas realiza escolhas de carreira sabendo muito pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades. Ele aponta, ainda, que não existe uma preocupação sistemática em ensinar a filhos (na família) ou alunos (nas instituições educacionais) habilidades de reflexão e tomada de decisões relativas ao trabalho. Na escola, normalmente as reflexões sobre escolhas, resoluções de conflitos, mudanças na realidade social, cultural, histórica e profissional são feitas de forma ocasional e desarticulada. Na família, o trabalho geralmente é algo restrito aos pais e as discussões profissionais acontecem apenas no momento que em uma decisão é requerida socialmente.

Para autores como Bohoslavsky (1977) e Jenschke (2002), a escola, especificamente, mas também os pais deveriam promover um espaço para que o aluno pudesse: a) conhecer, de modo progressivo e gradual, a realidade do mundo do trabalho no qual ingressará e os vínculos entre os indivíduos e as ocupações; b) desenvolver estratégias de busca de informações e tomada de decisões; e c) experimentar, na prática cotidiana, a sensação de ser uma pessoa cada vez mais autônoma, capaz de definir e solucionar problemas e construir seu projeto vocacional. Tractenberg (2002), inclusive, é um dos muitos teóricos que insiste na necessidade de inclusão da orientação profissional nos currículos escolares, como um programa genérico, abrangente e de longa duração, seja de forma transversal às disciplinas, seja na forma de uma disciplina ou programa específico de educação para carreira.

A ausência destas oportunidades ao longo do desenvolvimento, principalmente na adolescência, e também em outros ambientes fora da escola, acarreta o aumento da imaturidade e da insegurança dos jovens e adultos em períodos posteriores da vida de trabalho e cria indivíduos muitas vezes incapazes de formular projetos profissionais. E a universidade configura-se como o campo em que estas ausências serão observadas e afetarão os alunos de forma sistemática. Ainda, pode-se dizer que a universidade erroneamente assume, ao receber os alunos ingressantes, que suas escolhas e projetos vocacionais estão definidos, não oferecendo espaços de discussão sobre esta temática, enfatizando em demasia a

dimensão intelectual (Hoirish, Barros & Souza, 1993) e negligenciando a formação da identidade vocacional. Assim, uma segunda justificativa para a realização deste estudo é a compreensão do comportamento vocacional dos universitários em um contexto de mudança e instabilidade como o atual, com elevados índices de insatisfação de carreira e busca por atendimento em centros de aconselhamento universitário.

O período da formação universitária tem imposto muitos desafios aos teóricos e técnicos da Orientação Profissional. Tradicionalmente, este é um período de reativação das crises vocacionais (Bardagi et al., 2003; Bohoslavsky, 1977; Hotza & Lucchiari, 1998; Melo-Silva & Reis, 1997), de confrontação com a realidade ocupacional (Magalhães & Redivo, 1998; Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira & Gomes, 2005) e de afirmação da escolha feita (Diniz & Almeida, 1997). As mudanças econômicas e organizacionais tendem a exacerbar essas tensões. Muitos estudos mostram elevados índices de indecisão entre alunos próximos ao vestibular ou estudantes em início de curso, demonstrando a fragilidade da decisão tomada inicialmente na adolescência, que se mantém em períodos posteriores (Bardagi & Hutz, 2006; Deretti, Tempel, Wiethaeuper, Nunes & Balbinotti, 2003; Ghizoni & Teles, 2005; Hotza & Lucchiari, 1998; Palma, Palma & Brancaloni, 2005; Serra, Faria & Lassance, 1995).

Taylor (1982) descreve um aumento da incidência de indecisão vocacional entre estudantes universitários americanos desde o final da década de 70; este público se tornou maioria nos centros de aconselhamento universitário. Em outros países e também no Brasil se observa um significativo aumento da procura de estudantes de graduação e adultos jovens em geral por processos de orientação profissional (Amaral, 1995; Anderson & Niles, 1995; Benton, Robertson, Tseng, Newton & Benton, 2003; Diniz & Almeida, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco, Silva, Macedo & Pinto, 1997; Rivas-Olmeda, 2003; Silva, 2001). Esse fenômeno é um reflexo tanto das dificuldades encontradas para lidar com a decisão inicial do adolescente, que podem aparecer durante a formação superior, quanto de questões próprias do período da adultez jovem que marca o momento universitário.

Paralelamente ao aumento da demanda por atendimento, outro fenômeno representativo da insatisfação dos alunos com o curso superior e que tem crescido nas últimas décadas é a evasão. No Brasil, vivencia-se um período de crescimento acelerado no número de cursos e alunos matriculados no Ensino Superior (INEP, 2005). Entre 1990 e 2004, passou-se de 918 para 2013 IES. Há, hoje, 2300

Instituições de Ensino Superior no país, entre privadas (89,9%) e públicas. No entanto, apesar do maior número de alunos ingressantes, o abandono ou trancamento de matrículas nas universidades brasileiras (e também de outros países) é também um fenômeno em expansão (Ghizoni & Teles, 2005; Hotza & Lucchiari, 1998; Lehman, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; MEC, 2002; Mercuri & Polydoro, 2004; Moura & Menezes, 2004; Pacheco et al., 1997; Palma et al., 2005) e de caráter multideterminado. Os números do último Censo da Educação Superior (INEP, 2005) mostram que a taxa de titulação (número de alunos que saiu do sistema após quatro anos da entrada) no Brasil em 2005 foi de 51% (718 mil estudantes se formaram naquele ano, número inferior ao 1,4 milhão que ingressaram no sistema em 2002). Os 49% restantes representariam, então, o contingente estimado que evadiu do sistema. O cálculo de evasão ano a ano também pode ser feito; nesse caso, no Brasil em 2005 a taxa em todo o sistema foi de 22%.

Contribuem para a evasão aspectos econômicos, familiares, sociais e vocacionais. Entretanto, as formulações teóricas e as pesquisas acerca da evasão tendem a privilegiar as questões econômicas (as dificuldades em arcar com os custos do ensino privado ou a necessidade de trabalho) e sociais (percepção de desadaptação ao ambiente e grupo da universidade) do abandono de curso, valorizando pouco a dimensão vocacional. Considerando que o período universitário é o momento privilegiado para a formação da identidade profissional e que características como o nível de comportamento exploratório, a percepção de estressores vocacionais, o apoio social recebido à escolha, entre outras, são importantes para a satisfação profissional e aumentam as chances de permanência no curso, é fundamental para a melhor compreensão do fenômeno que os aspectos vocacionais sejam parte integrante da investigação e que se aumente o esforço para conhecer o peso destes aspectos na decisão de evadir ou permanecer no ensino superior. Uma terceira justificativa para a realização deste estudo, então, é a necessidade de reunir informações que possam auxiliar a criação de estratégias preventivas à evasão.

Diversos autores (Esbroeck & Watts, 1998; Ferreira & Hood, 1990; Hoirish et al., 1993; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005; Peng, 2001, entre outros) já apontam, desde a década de 1980, a necessidade premente de elaboração de estratégias de auxílio aos estudantes universitários, que sejam criadas em função das dificuldades específicas apresentadas por eles, e que não repitam fórmulas pré-

estabelecidas para outros públicos. Ainda, salientam que a universidade precisa preocupar-se com o desenvolvimento global do aluno, e não apenas promover o seu desenvolvimento cognitivo e profissional. Esbroeck e Watts (1998) estabeleceram a interação entre os três tipos principais de aconselhamento necessários no Ensino Superior, a saber, o aconselhamento vocacional (apoio à escolha e implementação de carreiras e papéis ocupacionais), o aconselhamento pessoal (apoio a questões pessoais, sociais e emocionais que possam afetar o desenvolvimento do indivíduo) e o aconselhamento educacional (apoio às escolhas educacionais e apoio à aprendizagem do aluno).

Com relação à demanda por serviços de aconselhamento universitário, Benton et al. (2003), ao realizarem uma revisão dos atendimentos feitos a alunos em um centro de aconselhamento entre os anos de 1988 e 2001, observaram um aumento das queixas e da severidade dos quadros apresentados pelos alunos em todos os domínios. Ainda, estudos como o de Mau e Fernandes (2001) destacaram que há diferenças na procura por serviços universitários, comprometimento com os processos de aconselhamento e expectativas de resultado de acordo com o sexo, idade, etnia e nível sócio-cultural do aluno, o que enfatiza a importância de que os serviços procurem se adequar às necessidades particulares dos diferentes grupos de alunos; os autores observaram que as mulheres tendem a procurar, se comprometer e ficar mais satisfeitas com os serviços do que os homens e que alunos de classe média alta e mais velhos tendem a buscar menos atendimento.

Embora as teorias vocacionais e as práticas de atendimento mostrem que é difícil separar os eixos vocacional, pessoal e educacional do atendimento (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2005; Fouad, 1994), é preciso que diferentes abordagens de investigação procurem fornecer subsídios para a compreensão de que aspectos em cada área estão contribuindo para as dificuldades dos alunos. Para Amundson et al. (2005) e Peng (2001), as intervenções de carreira no *setting* universitário, especificamente, precisam integrar procedimentos dentro dos cursos (como disciplinas de planejamento de carreira), com intervenções de grupo e individuais, a fim de conseguir abarcar as diferentes necessidades dos alunos. Entretanto, enquanto na perspectiva internacional os estudos já focalizam primariamente as práticas de aconselhamento de carreira e sua efetividade, pois outras áreas já produziram quantidade suficiente de informações (Fouad, 1994; 2001; Melo-Silva, 2001), no Brasil há uma grande defasagem em relação a estes dados; há uma lacuna de informações sobre aspectos que precedem a criação de

propostas de atendimento aos estudantes. Então, a quarta justificativa para a realização do presente estudo é a necessidade de obtenção de informações que subsidiem a criação de serviços de aconselhamento direcionados ao estudante universitário, uma prática sistematizada no ambiente internacional, mas ainda incipiente no Brasil.

Assim, com os objetivos de fornecer maiores subsídios para a compreensão da problemática vocacional dos estudantes universitários nos diferentes momentos da formação e investigar aspectos relevantes a serem considerados na formulação de propostas de intervenção com esta população, esta tese pretendeu avaliar características pessoais, contextuais e vocacionais de indivíduos no período universitário. Para isso, foram realizados dois estudos complementares, sendo um de caráter qualitativo e outro, quantitativo. Inicialmente, antes de serem especificados os objetivos de cada um dos dois estudos, serão abordados alguns tópicos que ajudam a contextualizar o problema, como as características do desenvolvimento vocacional a partir da perspectiva evolutiva, o momento universitário como contexto de análise apontando suas particularidades (onde serão descritos estudos empíricos acerca da experiência universitária) e o fenômeno da evasão. É importante salientar que, em função da abundante oferta de estudos internacionais na área vocacional e da pouca disponibilidade de estudos nacionais sobre o tema, este projeto privilegia a descrição dos trabalhos nacionais acerca das variáveis de interesse, sem desprezar o conhecimento produzido em outros contextos sócio-culturais.

1.1. Breve Histórico da Orientação Profissional

Como descreveu Ramos (2000), até o fim do feudalismo, os determinantes da colocação profissional dos indivíduos eram as condições de origem familiar e não havia espaço para a mobilidade social ou a escolha da ocupação, uma vez que o aprendizado das tarefas era feito dentro das famílias. Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e no modo de produção capitalista no final do século XIX e início do século XX, tornou-se necessário adaptar o homem ao trabalho, visando sua maior produtividade (Melo-Silva, 2001). Surgiu, portanto, o contexto de desenvolvimento da Orientação Profissional, na época estreitamente vinculada à seleção profissional.

O primeiro centro de orientação profissional foi criado em Munique no ano de 1902 (Pimenta, 1981). Em outros países da Europa – como a França, em 1906 e

a Espanha em 1919 – e também nos Estados Unidos (1907, com Frank Parsons) iniciativas semelhantes foram criadas com o mesmo objetivo: identificar indivíduos sem capacidade para a realização de determinadas tarefas e, conseqüentemente, evitar acidentes de trabalho na indústria florescente (Sparta, 2003). É curioso observar que, na área vocacional, a intervenção – chamada orientação profissional – surgiu antes das formulações teóricas a respeito da escolha profissional. O avanço das pesquisas experimentais em Psicologia (especialmente na área das diferenças individuais) e o desenvolvimento crescente dos instrumentos de medida psicológica formaram o contexto de crescimento da orientação profissional no mundo.

A revolução industrial e as duas grandes guerras mundiais se configuraram em momentos de grande atenção à orientação profissional, uma vez que a necessidade de indicar indivíduos para diferentes posições ocupacionais tornou-se premente. A criação do centro de orientação profissional americano, inclusive, pode ser considerada o marco formal de um movimento cujo objetivo era fornecer, em larga escala, aconselhamento e informação ocupacional aos jovens (Rosas, 2000). Esta prática de atendimento passou a ser conhecida como *Vocational Guidance*, termo difundido mundialmente como sinônimo de orientação profissional. No Brasil, o desenvolvimento inicial da psicologia vocacional também se deu a partir da intervenção, para depois priorizar as formulações teóricas. Entretanto, ao contrário do cenário internacional, no qual havia uma ligação importante entre orientação profissional e psicologia industrial, nacionalmente houve uma vinculação maior da orientação profissional com a educação, e a criação dos serviços de orientação profissional nasceu dentro das escolas técnicas (Melo-Silva, 2001; Sparta, 2003). Tradicionalmente, inclusive, a tarefa de realizar intervenções em orientação profissional cabe tanto ao psicólogo quanto ao educador.

O primeiro escopo teórico na área da psicologia vocacional foi formulado por Frank Parsons (1909), com a publicação do livro *‘Choosing a vocation’*, no qual o autor estabelece as três etapas da escolha profissional: a análise das características individuais, a análise das características das ocupações e o cruzamento destas informações em uma direção profissional. Desde as formulações de Parsons, considerado como o primeiro teórico do desenvolvimento vocacional, vários modelos e teorias foram desenvolvidos para explicar o desenvolvimento vocacional do indivíduo e a tomada de decisão de carreira. Entretanto, não há, na literatura, um consenso quanto à melhor forma de classificar essas teorias, e os

pesquisadores têm feito classificações diferentes ao realizarem revisões históricas da área (Bock, 2002; Brown, Brooks & Ass., 1996; Crites, 1974; González, 1995; Pelletier, Noiseux & Bujold, 1985; Pimenta, 1981; Ramos, 2000). Os autores costumam estabelecer uma distinção entre as teorias psicológicas e não-psicológicas da escolha profissional (Pimenta, 1981; Ramos, 2000; Silva, 1995). Entre as abordagens não-psicológicas, que atribuem os fenômenos da escolha a fatores externos ao indivíduo, estariam as teorias do acidente ou acaso (na qual as pessoas escolheriam seu trabalho casualmente, como consequência de um conjunto de circunstâncias imprevistas), as teorias econômicas (que procuram explicar as diferenças entre o número de trabalhadores em cada ocupação, questões salariais, a estrutura da esfera produtiva e ocupacional, etc) e as teorias culturais e sociológicas (que apontam a cultura, as sub-culturas, a comunidade e todos os ambientes imediatos do indivíduo como determinantes da escolha profissional). Segundo Pimenta (1981), que adota a classificação clássica feita por Crites (1974), buscando uma convergência entre as classificações, é possível dividir as teorias psicológicas do desenvolvimento vocacional - cujo foco é o indivíduo e a escolha é determinada, principalmente, pela dinâmica de suas características e só indiretamente pelo meio - em quatro grupos principais: teorias do traço e fator, teorias psicodinâmicas, teorias desenvolvimentais e teorias da decisão.

As teorias do traço e fator (ou tipológicas, que se vinculam à psicologia das diferenças individuais e à análise das ocupações) foram predominantes até a metade do séc. XX e pregavam um certo determinismo vocacional, em que a escolha ocupacional é um evento pontual e deve ser feita com bases racionais e científicas (Tractenberg, 2002) e as aptidões e capacidades seriam inatas sendo que o trabalho do orientador era justamente identificá-las da melhor maneira possível. O pareamento entre certas características pessoais e as características específicas das ocupações garantiria o bem-estar pessoal e o bom desempenho profissional. A teoria das personalidades vocacionais de Holland (1973; Hogan & Blake, 1999) pode ser citada como o principal exemplo entre as teorias que seguiram a tradição do traço e fator, por sua intensa influência na área do desenvolvimento vocacional. Já as teorias psicodinâmicas costumam explicar a escolha através dos impulsos e motivações inconscientes, centrando a preocupação na dinâmica interna do indivíduo. O foco da intervenção está no desvelamento e elaboração dos conflitos, ansiedades, medos e fantasias relacionados com o dilema ocupacional, bem como a busca de escolhas conciliatórias ou reparatórias (Tractenberg, 2002). O

determinismo permanece, mas se desloca das características inatas para as questões subjetivas e as necessidades de reparação através do trabalho. Bohoslavsky (1977; 1983) foi um dos mais importantes teóricos dessa linha e exerceu grande influência sobre a prática de orientação vocacional na América Latina, especialmente no Brasil (Carvalho, 1995; Levenfus, 1997).

As teorias desenvolvimentais, que afirmam que as decisões vocacionais começam na infância e perduram até a idade adulta, enfatizando o aspecto seqüencial do comportamento vocacional, surgiram a partir da segunda metade do Séc. XX e têm gerado grande volume de pesquisas e intervenções (Brown, Brooks & Ass, 1996; Fouad & Arbona, 1994; Magalhães, 2005). Teóricos como Ginzberg et al. (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951) e Super (1957; 1963; 1980) são exemplos de pensadores da corrente desenvolvimental. As teorias da decisão, como a perspectiva de Gellat (in Pimenta, 1981), se vinculam também a um enfoque mais cognitivo, enfatizam a habilidade de solução de problemas e utilizam modelos de tomada de decisão para a compreensão da escolha profissional. Para Tractenberg (2002), as teorias decisórias estão fundamentadas em modelos econômicos, conceitos e técnicas da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Social, e tiveram grande impulsão na década de 90, mas não conseguiram grande influência no Brasil. Outras teorias influentes na área do desenvolvimento vocacional são as teorias de aprendizagem (Krumboltz, 1992; Mitchell & Krumboltz, 1990) e as abordagens fenomenológica-existencial (Pimenta, 1981; Scheibe, 1997), comportamental (Moura, 2001), ecológica (Sarriera, 1999) e sócio-histórica (Bock, 2002), as duas últimas bastante utilizadas no Brasil.

González (1995) indica que a diferença entre os enfoques está nas respostas que cada um oferece aos aspectos filosóficos e na maior ou menor congruência entre os aspectos teóricos e a proposta de intervenção. Cada uma das teorias implica uma concepção filosófica da realidade, do mundo do trabalho, da escolha, da pessoa e dos valores, assim como dos componentes da intervenção. Críticas às teorias tradicionais (psicológicas, econômicas ou sociológicas) dizem que elas produzem explicações parciais da problemática vocacional e tendem a ser excessivamente normativas (Bock, 2002; Silva, 1995). Além disso, muitas teorias são baseadas em valores da classe média branca e falham em incluir variáveis culturais em suas formulações, fazendo suposições errôneas como o acesso de todos às mesmas informações e oportunidades ocupacionais, o trabalho como um valor central para todos os indivíduos, entre outras (González, 1995; Kerka, 1998).

Em um estudo seminal, Osipow (1990) buscou identificar as principais convergências e divergências entre as teorias vocacionais mais influentes. Em seu entender, as teorias que parecem dominar os estudos internacionais sobre carreira são: teorias tipológicas (especialmente a de Holland), teoria da aprendizagem social, teoria desenvolvimental e teoria do ajustamento ao trabalho (*work adjustment*). Para o autor, estas abordagens são predominantes por suas bases empíricas e utilidade operacional, além do apelo universal de suas idéias. Todas estas grandes teorias possuem alguns aspectos comuns: a influência dos fatores biológicos, a influência familiar (parental), a influência da personalidade, os tipos de resultados obtidos, os métodos utilizados e a relevância do estágio de vida. Os fatores biológicos costumam ser destacados por todas as abordagens, e geralmente são descritos como um *background* importante mas incontrolável. A família e especialmente os pais são também citados por todas as teorias, que destacam em maior ou menor grau seu papel como modelos, fontes de reforçamento e como fornecedores das condições contextuais de desenvolvimento dos filhos. Quanto aos resultados, o autor estabelece uma diferença entre as proposições mais voltadas para a escolha propriamente dita (Holland e Ajustamento ao Trabalho) e para o processo de escolha (Desenvolvimental e Aprendizagem Social).

Nesse sentido, ao buscar analisar a qualidade das escolhas feitas, principalmente nos diferentes momentos do desenvolvimento, seria mais produtivo optar por uma destas duas últimas abordagens. A personalidade seria um aspecto principal em todas as teorias, mas cada uma busca salientar alguns traços em detrimento de outros. E quanto às etapas de vida, Osipow (1990) aponta que apenas a teoria desenvolvimental contempla este aspecto de forma adequada, pois sua descrição dos momentos em que as decisões vocacionais são tomadas relaciona estes momentos aos estágios de vida e suas conseqüentes transições. Além disso, implica necessariamente alterações no desenvolvimento de carreira a partir do contexto de vida.

Assim, o autor afirma que ao escolher uma perspectiva de referência é preciso decidir em quais conceitos, fontes de influência, métodos e resultados se está mais interessado. Em se tratando de transferir a abordagem teórica para novos contextos culturais, para os estudos nacionais principalmente, Sparta (2003) salienta o fato de que os principais modelos teóricos são americanos, vinculados ao sistema educacional americano, substancialmente diferente do sistema educacional latino e brasileiro. Dessa forma, seria improdutivo transportar, de forma global, os

modelos teóricos do desenvolvimento vocacional para a realidade brasileira, sem buscar a validação dos mesmos no contexto educativo-ocupacional que é vivenciado no país. Entretanto, embora a necessidade de adaptações e de inclusão de elementos específicos à realidade brasileira seja premente na investigação do desenvolvimento vocacional, a adoção de uma perspectiva teórica de base permite estabelecer as características principais a serem consideradas e fornece os rumos iniciais para a elaboração de estratégias de intervenção. Este estudo utilizou, como estrutura teórica fundamental, as formulações e os achados empíricos construídos dentro da perspectiva desenvolvimental, que mostra a tomada de decisão como um processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo e que vai ser influenciado por aspectos econômicos, psicológicos e sociais, e possui condições de ser generalizável a outras culturas e contextos étnico-sociais (Fouad & Arbona, 1994).

A escolha desse enfoque se deu, principalmente, por ser este um escopo teórico e de avaliação mais centrado no *processo* da escolha vocacional e da formação da identidade profissional, do que pelo interesse no *resultado* desta escolha - característico das teorias do traço e fator, por exemplo (Osipow, 1990; Sparta, Bardagi & Teixeira, no prelo). O enfoque desenvolvimental busca uma integração entre as características pessoais e contextuais que forjam a carreira, permitindo uma compreensão mais abrangente das questões vocacionais e abrindo espaço para a inclusão de variáveis culturais no processo de análise.

Este modelo teórico, que vê o desenvolvimento vocacional como um aspecto do desenvolvimento global do indivíduo, contempla duas premissas importantes para o trabalho do orientador profissional, destacados por Bock e Aguiar (1995): há uma discussão central sobre as *condições* da pessoa que escolhe e uma compreensão dos determinantes da escolha como múltiplos, mesmo que a decisão seja individual. A teoria desenvolvimental pode ser vista, ainda, como uma infra-estrutura teórica que serve para organizar elementos dispersos de outras teorias em torno das questões vocacionais (Teixeira, 2002); assim, resultados de estudos desenvolvidos dentro de outras perspectivas (como as de aprendizagem e de decisão) são contemplados aqui como forma de complementar a compreensão da realidade vocacional dos estudantes universitários. Importante também é o caráter pragmático da abordagem desenvolvimental. Para Guichard e Huteau (2001), Super não tinha um objetivo fundamentalmente explicativo, mas sim de definir os princípios para intervenções de orientação e aconselhamento de carreira eficazes.

1.1.1. A Abordagem Evolutiva do Desenvolvimento Vocacional

O principal expoente da corrente desenvolvimental é o americano Donald Super (1957, 1963c, 1975, 1980; Super & Bohn Junior, 1976; Super, Savickas & Super, 1996). Entre as inúmeras classificações acerca das teorias sobre escolha profissional (Brown, Brooks & Ass., 1996; Crites, 1974; Pelletier et al., 1985; Pimenta, 1981), há uma congruência em estabelecer a importância das concepções evolutivas de Super como uma das mais influentes abordagens na área. O autor construiu sua teoria enfatizando a relação entre o autoconceito e a escolha da carreira, mostrando como o indivíduo tende a escolher carreiras que confirmem a percepção que ele tem da própria identidade pessoal (conjunto de interesses, habilidades e características de personalidade). Para Balbinotti (2003), pode-se descrever o desenvolvimento de carreira de Super como um processo psicossocial.

O desenvolvimento da carreira, conforme definiu Crites (1974), seria o processo que se infere a partir das mudanças sistemáticas observadas no comportamento vocacional ao longo do tempo. E durante muito tempo não houve ênfase, por parte dos pesquisadores e orientadores, a esse desenvolvimento, e sim às escolhas de carreira e ao ajustamento ao trabalho. Super foi um dos principais teóricos a se preocupar com a *trajetória* do comportamento vocacional. Savickas (1994) afirma que uma das mais importantes contribuições do modelo desenvolvimental de Super foi a criação de um vocabulário sistemático, com definições operacionais apropriadas, para explicar o comportamento vocacional do indivíduo ao longo do ciclo vital. Dentro deste modelo, a escolha profissional (e a própria formação da identidade profissional) não é um comportamento focal, mas o resultado de um processo de desenvolvimento vocacional que ocorre ao longo da vida (Savickas, 1995; Super, 1963c). Decisões, mudanças e dúvidas vocacionais não aparecem somente na adolescência e é cada vez maior o número de pessoas colocadas em vários pontos do desenvolvimento vocacional que buscam auxílio ou simplesmente desafiam os técnicos da Orientação Profissional a elaborarem novos modelos explicativos e métodos de ação.

A teoria de Super é resultado direto de suas observações empíricas, especificamente de um estudo longitudinal iniciado em 1951 que acompanhou indivíduos desde o nono ano da escolarização americana (14-15 anos) por 25 anos na sua trajetória de carreira. Inicialmente, as concepções de Super (1957), centravam-se na passagem gradual e sistemática que os indivíduos faziam por estágios razoavelmente estáveis do desenvolvimento vocacional, denominados

Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento. Nestes estágios, seria necessário desenvolver habilidades específicas e efetivar o cumprimento de tarefas evolutivas que de forma complementar forjariam a continuidade da carreira e construiriam uma trajetória de aprendizado que capacitaria o indivíduo a realizar escolhas profissionais; estas tarefas podem ser típicas de determinados períodos etários, ou sem qualquer relação com a idade ou seqüências de desenvolvimento (Magalhães, 2005). A própria complexificação dos contextos sociais e interacionais vivenciados pelo indivíduo contribui para a aquisição das habilidades e estabelece exigências diferenciadas ao longo do tempo. Magalhães (2005) afirma que Super conseguiu articular a psicologia dos estágios de vida e a teoria dos papéis para configurar uma visão integrada e compreensiva das carreiras.

O desenvolvimento de carreira é definido como o processo de crescimento e aprendizagem que resulta em um aperfeiçoamento e na modificação gradual no repertório de comportamento vocacional dos indivíduos. O estágio de Crescimento, segundo Super (1957), coincide com o período da infância e pré-adolescência, em que as escolhas são a-sistemáticas, fantasiosas e buscam o despertar de interesses e habilidades. O indivíduo descobre as primeiras capacidades e constrói o autoconceito através da identificação com figuras significativas da família (pais, avós, irmãos) e escola (professores, colegas). Neste estágio, as tarefas de desenvolvimento são começar a se preocupar com o futuro, aumentar progressivamente o nível de autonomia comportamental, convencer a si mesmo da importância das realizações escolares e de trabalho e adquirir as primeiras habilidades e atitudes de trabalho (Guichard & Huteau, 2001; Magalhães, 2005).

Ao longo da adolescência e início da adultez jovem, os indivíduos encontram-se no estágio de Exploração, em que as preferências vocacionais são organizadas em torno da experimentação, teste de hipóteses e desempenho de papéis, delineando um processo de tradução do autoconceito em termos vocacionais. É um período de transição, em que a auto-análise das próprias características e habilidades é constante e o autoconceito não é tão estável. As tarefas de desenvolvimento são realizar uma ampla exploração das ocupações, a tradução do autoconceito em escolhas ocupacionais/educacionais, a troca progressiva de uma escolha generalizada por uma escolha mais específica e a conversão desta preferência (verbal, indicando inclinação, adesão) numa realidade

concreta, através da educação especializada e do ingresso no mundo ocupacional (Magalhães, 2005).

No decorrer da adultez jovem, inicia-se o estágio de Estabelecimento, no qual se faz uma implementação da escolha, isto é, a conversão das preferências especificadas em uma realidade ocupacional, através do comprometimento com o mundo do trabalho. Há uma estabilidade do autoconceito em termos vocacionais e uma concentração de esforços para permanecer e crescer na área escolhida (Pimenta, 1981). Para Guichard e Huteau (2001) e Magalhães (2005), o sujeito neste estágio deve poder assimilar uma cultura profissional e organizacional e desempenhar suas tarefas adequadamente, encontrar um lugar satisfatório, consolidar a posição atingida e ampliar os ganhos alcançados, estabelecendo um padrão de carreira.

Seguem-se, ainda, os Estágios de Manutenção e Desengajamento. No estágio de Manutenção, que representaria a realização de tarefas da maturidade, com suas características de continuidade dos planos estabelecidos, onde há comportamentos de conservação do que foi alcançado e, mais recentemente, a capacidade de se manter atualizado e capaz de inovar, estabelecendo para si novos desafios (Guichard & Huteau, 2001; Magalhães, 2005). Na etapa de Desengajamento, ligada à senescência, o indivíduo planeja sua retirada do mundo do trabalho, com o gradual enfraquecimento e posterior afastamento das atividades profissionais, criando um novo modo de vida fora do trabalho.

No entanto, a partir das reformulações feitas pelo autor (Super, 1980), as dimensões contextuais e características individuais fazem com que esse percurso não seja linear (acompanhando a idade cronológica) ou ocorra com todos os indivíduos da mesma forma. O momento em que se dão as transições de um estágio a outro do desenvolvimento vocacional podem variar muito de pessoa para pessoa (Teixeira, 2002). Magalhães (2005) aponta que a revisão dos modelos de estágios de carreira está associada à revisão dos modelos do desenvolvimento humano como um todo, seguindo as tendências contemporâneas que apontam para uma visão mais transicional da trajetória de vida. Dessa forma, a carreira passou a ser vista como uma seqüência alternada de mudanças e períodos de estabilidade.

Mesmo sabendo que o desenvolvimento vocacional é eminentemente dinâmico, torna-se necessário conhecer as características normativas de cada período, as demandas sociais, os comportamentos a serem adquiridos e as características de cada indivíduo em particular a fim de estabelecer um curso de

ação no sentido de promover o desenvolvimento de carreira. Como aponta Pimenta (1981), embora Super não tenha incorporado a dimensão sócio-econômica à teoria, depreende-se sua interferência no processo de escolha, uma vez que a estratificação social não permite a mobilidade social absoluta e as oportunidades não são iguais para todos. Mais tarde, no decorrer de seus estudos, o autor passou a descrever a ocorrência de mini-ciclos de desenvolvimento dentro de cada um dos estágios, apontando para o caráter dinâmico e em constante transformação do desenvolvimento de carreira, em um modelo espiral de evolução.

Ao longo do desenvolvimento de carreira, um aspecto fundamental é a construção e transformação do autoconceito vocacional (Super, 1963c). Autoconceito é um construto próximo ao de identidade (Teixeira, 2002), que reúne as percepções que o sujeito possui sobre si mesmo e que organiza suas experiências ao longo da vida. O autoconceito é formado no desempenho dos diferentes papéis sociais e ocupacionais que cada um assume ao longo da vida. Nessa trajetória, alguns papéis têm maior relevância para a estruturação do autoconceito e essa relevância pode variar de indivíduo para indivíduo; por exemplo, enquanto para algumas pessoas o papel de trabalhador pode ser o mais importante na estruturação da identidade, para outras o papel parental pode ser mais importante. O autoconceito vocacional, especificamente, seria aquela parte do autoconceito relativa à percepção de características vocacionalmente relevantes, que permite ao sujeito expressar sua identidade através da escolha profissional, por exemplo. A estrutura do autoconceito não é rígida, pode transformar-se ao longo do tempo e se organiza, principalmente, através do comportamento exploratório do sujeito.

O comportamento exploratório é um componente destacado do desenvolvimento vocacional e será um dos principais aspectos investigados neste estudo. Nas concepções evolutivas, o comportamento exploratório desempenha um papel fundamental – permite a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e organiza a experiência, forjando uma maior maturidade de carreira. O conceito de comportamento exploratório vocacional foi sistematizado por Jordaan (1963). O termo tem origem experimental, está presente na psicologia do desenvolvimento e tornou-se fundamental para a psicologia vocacional. Desde a origem experimental, a exploração aparece como um comportamento fornecedor de informações e importante para a aquisição de aprendizagens. É essencialmente um comportamento de solução de problemas, proposital e voluntário. Para Jordaan (1963), o objetivo da exploração é suprir

determinadas informações sobre o próprio sujeito ou sobre o meio e verificar ou encontrar subsídios para hipóteses que auxiliem o indivíduo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação. Essa busca de informações envolve experimentação, investigação, tentativa e teste de hipóteses, entre outros comportamentos. O comportamento exploratório, entretanto, varia muito de pessoa para pessoa em termos de intencionalidade, fonte, métodos, quantidade e clareza de objetivo (Jordaan, 1963; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983).

Super (1963) incorporou o conceito de exploração à abordagem evolutiva do desenvolvimento vocacional, inclusive nomeando uma etapa do desenvolvimento como etapa exploratória. O autor defendia que a exploração é um comportamento que acompanha todas as etapas do desenvolvimento vocacional, mas que é mais característico da fase da adolescência, tendo em vista a natureza das tarefas evolutivas a que o indivíduo está sujeito. A atividade exploratória teria por objetivo desenvolver preferências antes da efetivação de uma escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, sendo voltada tanto para o interior (*self exploration*) quanto para o exterior (*environmental exploration*) do indivíduo (Super, 1963c). Mais tarde, Pelletier et al. (1985), em sua abordagem operatória do desenvolvimento vocacional, incluíram a exploração como uma das tarefas desenvolvimentais da escolha, não mais como um estágio. Para a realização da atividade exploratória seriam necessárias habilidades e atitudes cognitivas como “busca de novidades e mudança, observação, curiosidade, iniciativa por ensaio e erro, identificações sucessivas e múltiplas, produção de hipóteses, gosto pelo risco e desejo de autonomia” (p.50). Neste caminho de busca de informações são produzidas reações afetivas que desencadeiam determinadas crenças sobre o valor e a importância de futuros comportamentos exploratórios (Frischenbruder, 1999).

Super (1963c) afirma que a exploração é um processo que sustenta a formação do autoconceito, configurando um comportamento constante ao longo da vida, mas que se intensifica nos momentos que antecedem e seguem períodos de mudança vocacional ou pessoal (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). Ao analisarmos as dimensões interna e externa do comportamento exploratório, observa-se uma correlação positiva entre elas (Sparta, 2003; Werbel, 2000), uma vez que a exploração do ambiente ocupacional leva à necessidade de análise dos próprios valores e interesses e, de outro lado, a auto-análise das habilidades, necessidades e valores leva a uma busca por experiências e oportunidades que venham ao encontro destas características.

Em um artigo retomando o conceito de exploração, Flum e Blustein (2000) enfatizam que a exploração deve ser vista, modernamente, não como um estágio ou tarefa, mas como um *processo* com função adaptativa para o indivíduo, não só no âmbito vocacional. Este processo engloba comportamentos específicos de busca de informações sobre si mesmo e o mundo circundante e um componente atitudinal, referente à motivação para se engajar e manter atividades exploratórias. Ainda, os autores definem a exploração como aquele comportamento sistemático e intencional, mas também como a informação resultante de eventos inesperados ou não planejados, mas que contribuem para o desenvolvimento de carreira.

Pode-se pensar que o período imediatamente anterior à entrada na universidade e aquele próximo ao término do curso sejam propícios a uma maior atividade exploratória; na verdade, de forma geral, o período da graduação como um todo, por ser um momento de implementação de escolhas e realização de novas mini-escolhas (estágios, ênfases, áreas de interesse), demanda do aluno um certo nível de comportamento exploratório, que subsidie as decisões tomadas ao longo do curso e permita a formulação de projetos profissionais. Apenas, ao contrário do que costuma ocorrer no sistema educacional americano, em que a decisão profissional propriamente dita acontece já no decorrer do curso superior, no sistema educacional brasileiro há uma necessidade antecipada de atividade exploratória. Isso se deve à precocidade da escolha profissional, requerida aqui como pré-requisito à entrada na universidade, o que torna o comportamento exploratório ainda mais importante. Entretanto, também ao contrário do que ocorre internacionalmente, no Brasil são raros os estudos que investigam as características do comportamento exploratório de adolescentes e adultos. Em estudantes universitários, tal como foi feito neste estudo, avaliar o nível de exploração vocacional apresentado pelo estudante permite a identificação do processo de busca de informações implementado por ele antes e durante a graduação e avaliar, indiretamente, a consistência destas informações, intimamente relacionadas às experiências vivenciadas pelos alunos na relação com o curso e a profissão.

Uma revisão não extensiva de pesquisas empíricas relativas à exploração vocacional corrobora a importância dada a este construto pelos teóricos do desenvolvimento vocacional. Taveira (2001), em uma revisão de estudos sobre exploração, aponta que as principais linhas de investigação buscam identificar, por um lado, os antecedentes da exploração e, por outro, as suas consequências. Com relação aos antecedentes, a exploração tem sido sistematicamente associada à idade

(Ketterson & Blustein, 1997; Sparta et al., 2005), auto-eficácia e orientação a metas (Gushue, Scanlan, Pantzer & Clarke, 2006; Solberg, Good, Fischer, Brown & Nord, 1995), identidade de ego (Blustein & Noumair, 1996; Taveira, 1997a), estilo de *coping* (Robitscheck & Cook, 1999), nível sócio-econômico e cultural (Blustein, 1997; Taveira, Silva, Rodríguez & Maia, 1998), personalidade (Reed, Bruch & Haase, 2004) e ao apoio social, especialmente o parental (Blustein, 1997; Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Ryan, Solberg & Brown, 1996). Já em relação às consequências, os estudos têm relacionado a exploração à decisão (Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994; Gati, Krausz & Osipow, 1996; Magalhães, 1995; Sparta, 2003; Sparta, Bardagi & Andrade, 2005), satisfação profissional (Frischenbruder, 1999), auto-eficácia vocacional (Bartley & Robitschek, 2000; Frischenbruder, 1999; Ryan et al., 1996) e desenvolvimento de expectativas realistas e comportamento de busca de oportunidades (Phillips & Blustein, 1994; Werbel, 2000).

Entre os estudos nacionais, Magalhães (1995), em uma pesquisa qualitativa com adolescentes indecisos, observou que os participantes mais indecisos apresentavam muitas dificuldades tanto para explorar características pessoais, quanto para elaborar seu autoconceito e sua tradução em termos de atributos pessoais vocacionalmente relevantes, conseqüentemente mostrando pouca motivação e iniciativa para explorar alternativas ocupacionais, tomando decisões mais impulsivas e baseadas na estratégia de tentativa e erro. Sparta (2003), em um estudo quantitativo com alunos da terceira série do ensino médio, também encontrou fortes correlações negativas entre a indecisão vocacional e as diferentes dimensões da exploração avaliadas. Em outro estudo com adolescentes, Frischenbruder (1999) concluiu que a maioria dos participantes explora o mundo profissional (e pessoal) de forma pouco sistemática e não intencional, sugerindo que a busca de informações vocacionais se dá de forma casual, sem seguir um planejamento estruturado. Adolescentes que ao entrarem no ensino superior possivelmente têm mais chances de se decepcionar e construir uma trajetória de desengajamento com o curso e a instituição.

É interessante salientar que, no estudo de Frischenbruder (1999), os participantes relataram que a informação é importante para a escolha, mas não se engajaram, efetivamente, em comportamentos de busca desta informação, demonstrando excessiva passividade. É provável que este tipo de comportamento seja freqüente também entre universitários. Sparta (2003) identificou, entre seus

participantes, pontuações altas na dimensão Foco da exploração, que expressa o grau de certeza sobre as próprias preferências profissionais, que estaria intimamente ligada à tarefa evolutiva de cristalização (delimitação de preferências profissionais) (Pelletier et al., 1985; Super, 1957; Super et al., 1963). Este resultado indica, para a autora, que os adolescentes parecem estar se comprometendo com escolhas profissionais sem realizar um processo exploratório amplo, talvez movidos pela pressão social exercida sobre eles para que especifiquem uma escolha. De qualquer forma, os estudos brasileiros sobre o tema são unânimes em apontar as deficiências dos adolescentes nesta área.

Frischenbruder (1999) observou ainda, em relação às diferenças de gênero, que as meninas apresentam maior nível de comportamento exploratório do que os meninos, com diferenças significativas nas dimensões de busca interna, busca externa e intencionalidade, sugerindo que elas tendem a se engajar de forma mais sistemática e deliberada em atividades exploratórias. No entanto, a literatura não é consistente em relação à diferença de gênero na exploração; enquanto alguns estudos confirmam a maior exploração feminina (Sparta, 2003), outros indicam o contrário (Blustein et al., 1994) ou não apontam diferenças (Ketterson & Blustein, 1997; Sparta et al., 2005). Os estudos que indicam maior exploração masculina tendem a justificá-la pela maior percepção de oportunidades de trabalho e menor percepção de barreiras por parte dos homens. Ao considerar a idade, também os resultados não são conclusivos, mas há indícios de que a exploração aumenta à medida que o tempo passa (Frischenbruder, 1999; Ketterson & Blustein, 1997; Sparta, 2003; Sparta et al., 2005). Isso pode ser devido ao fato de que os próprios contextos de vida vão se complexificando e exigindo maior exposição e busca de informações por parte do indivíduo.

Estudos realizados com universitários mostram que ser capaz de tomar decisões eficientes está relacionado à busca sistemática de informações sobre as próprias habilidades e interesses e sobre oportunidades educacionais e ocupacionais. Em uma pesquisa com recém graduados, Werbel (2000) observou que a capacidade exploratória é um importante passo inicial para a busca de emprego; o autor afirma que os processos de aconselhamento de carreira devem priorizar o desenvolvimento dessa capacidade. Teixeira (2002) identificou relações entre maior comportamento exploratório e otimismo para a busca de emprego entre formandos universitários. Para Blustein et al. (1994), embora a capacidade exploratória esteja associada a maior decisão de carreira, é notório que a maioria

dos universitários realiza escolhas de forma precipitada, sem exploração suficiente, talvez como forma de evitar a ambigüidade e ansiedade, inerentes ao processo decisório.

Quanto ao apoio parental, este parece fundamental no desenvolvimento de habilidades e atitudes exploratórias, uma vez que estas são características presentes já na infância. Os estudos são bastante consistentes em identificar que apego seguro, combinação entre proximidade com os pais e desenvolvimento de autonomia, além de encorajamento da exploração são aspectos fundamentais no comportamento exploratório futuro dos filhos (Blustein, 1997; Blustein et al., 1995; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Ryan et al., 1996). Em famílias excessivamente coesas ou desengajadas, por sua vez, as oportunidades de exploração podem ser bloqueadas ou ignoradas e experiências de autonomia e busca de novidades podem ser desencorajadas, gerando dificuldades com esses comportamentos no futuro (Ryan et al., 1996); o apego negativo tende a ser associado ao medo nos momentos de incerteza e transição, típicos ao longo do desenvolvimento de carreira. Além do apoio parental, Kracke (2002) também salienta o apoio dos pares como um preditor do comportamento exploratório.

No âmbito nacional, em função da escassez de estudos, são necessários todos os tipos de investigação acerca da exploração: identificação de preditores, moderadores, variáveis correlacionadas, criação de medidas, etc. Internacionalmente, Flum e Blustein (2000) e Taveira (2001) apontam como mais prementes as pesquisas investigando em que circunstâncias os indivíduos tendem a intensificar e ampliar a exploração e a criação de modelos explicativos que combinem características individuais e fatores sócio-culturais na explicação do comportamento exploratório.

De volta à teoria desenvolvimental, quando o indivíduo dispõe das habilidades e recursos cognitivos e emocionais para lidar com as tarefas evolutivas do desenvolvimento de carreira de forma consistente e sem desorganização do autoconceito, tomando decisões vocacionais com qualidade, diz-se que ele possui maturidade vocacional (Balbinotti, 2003; Fouad & Arbona, 1994; Super, 1983). O conceito de maturidade é fundamental na abordagem desenvolvimental e permeia grande parte dos estudos na área, sendo definido como a capacidade de adotar, por um lado, comportamentos compatíveis com as tarefas de desenvolvimento com as quais se depara e, de outro, estar em relativa sintonia com as demandas sociais em relação aos outros indivíduos no mesmo contexto evolutivo (Super, 1980; Super et

al., 1996). O autor criou o termo maturidade em um período inicial de suas formulações teóricas, para avaliar o estágio de desenvolvimento de carreira alcançado por estudantes de diferentes idades e níveis de instrução e sua respectiva prontidão para a tomada de decisões (Super, 1955). Com o passar do tempo, segundo Magalhães (2005), ao descrever a carreira na vida adulta e perceber que as habilidades, competências e atitudes de enfrentamento podem não variar com a idade, Super passou a utilizar o termo ‘adaptabilidade de carreira’, indicando um equilíbrio entre o mundo do trabalho e o espaço pessoal, além de habilidades para buscar e aceitar mudanças nos papéis de carreira ao longo do tempo.

As dimensões da maturidade propostas por Super (1983) seriam: a) capacidade de planejamento: depende da autonomia do indivíduo, da adoção de uma perspectiva temporal e da auto-avaliação das condições favoráveis ou desfavoráveis em relação à carreira, estando relacionada também à auto-estima; b) capacidade de exploração: a presença ou não do comportamento exploratório vocacional permite diferenciar entre escolhas racionais e refletidas daquelas impulsivas ou dependentes; c) informação: informação sobre o mundo do trabalho e as opções oferecidas é um pré-requisito para a prontidão (*readiness*) para a tomada de decisão; d) tomada de decisão: habilidade decorrente da avaliação das possibilidades, das conseqüências possíveis destas decisões e da probabilidade destas conseqüências acontecerem; e e) orientação à realidade: consiste em auto-conhecimento, realismo e avaliação situacional. O conjunto destas características compõe a prontidão para a tomada de decisão ou, mais tecnicamente, a prontidão do indivíduo para emitir os comportamentos necessários em resposta às demandas sociais de cristalização e especificação de escolhas e/ou mudanças vocacionais (Savickas, 1994). Mesmo sem o objetivo de investigar especificamente os níveis de maturidade vocacional dos estudantes universitários, neste estudo houve um propósito de avaliar questões relacionadas à maturidade, como o próprio comportamento exploratório, a existência de projetos profissionais, a avaliação situacional da carreira e da relação do aluno com o curso e a profissão, fornecendo indicativos de maturidade.

Em suas mais recentes formulações, Super (1980) concebeu a abordagem do ‘*life span, life space*’ para descrever a forma como o indivíduo circula em diferentes posições ao longo da vida, como organiza suas relações com o trabalho e como os aspectos familiares e sócio-culturais interagem na carreira individual. O espaço vital é o conjunto de papéis que um indivíduo desempenha ao longo da

vida, em cenários diferentes. Entre os papéis, podemos citar o de filho, estudante, trabalhador, cidadão, cônjuge, progenitor, *leisureite*, dono de casa, aposentado, etc. Estes nove papéis principais seriam exercidos em quatro cenários privilegiados - a casa, a escola, a comunidade e o local de trabalho. No entanto, assim como na descrição do autoconceito, nem todos os papéis ou cenários têm a mesma relevância para todas as pessoas, além de existirem outras possibilidades, dependendo da trajetória individual. Na compreensão do desenvolvimento de carreira individual é necessário estar atento às interações entre os vários papéis e às influências destas interações na vida de trabalho. Segundo Teixeira (2002), é importante salientar que cada papel é definido por seu próprio desempenho e pelas expectativas geradas sobre ele (ou seja, aquilo que o indivíduo efetivamente faz e aquilo que se espera dele numa dada situação).

Em seus últimos trabalhos, Super e seus colaboradores (Super & Sverko, 1995) concentraram esforços em realizar estudos transculturais sobre o desenvolvimento vocacional, especialmente avaliando o impacto dos valores de trabalho sobre a continuidade da carreira. Guichard e Huteau (2001) apontam que Super e os teóricos que compartilham suas idéias continuaram transformando a teoria, incorporando elementos em três direções principais: a) dar um lugar maior aos fatores psicossociais e aos determinantes sociológicos e culturais da construção de projetos de vida e carreira; b) redimensionar o lugar ocupado pela carreira no espectro de papéis do indivíduo; e c) diminuir a importância das avaliações objetivas em benefício das auto-percepções do indivíduo. Um quadro com as 14 proposições que resumem a abordagem de Super pode ser visto no Anexo A e o modelo integrativo das concepções de Super está apresentado na Figura 1.

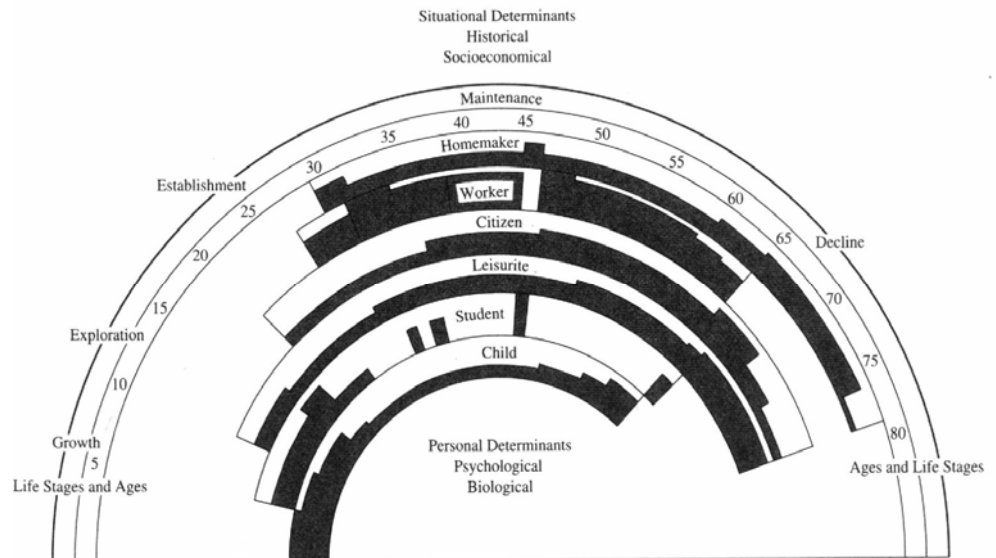


Figura 1. Modelo 'life span, life space' de Donald Super. Fonte: Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life span, life space approach to careers. Em D. Brown, L. Brooks et al. (Orgs.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*,. São Francisco, EUA: Jossey Bass.

Ao retomarmos a idéia de Magalhães (2005), de que Super realiza uma articulação entre a psicologia dos estágios de vida e a teoria dos papéis, a fim de estabelecer uma perspectiva integrada e compreensiva das carreiras, torna-se importante descrever um pouco mais o que ele e outros autores (Bridges, 1999; Parkes, 1971, in Magalhães, 2005; Pearlin, 1980; Pearlin & Lieberman, 1979) falam sobre os conceitos de transição e papéis. Uma transição pode ser definida como um contexto de mudança nos relacionamentos, crenças, rotinas e papéis que resulta de um evento ou não evento específico, que não se configura necessariamente como 'crise', podendo envolver aspectos positivos e negativos. Exemplos de transições envolvem eventos como o casamento, o nascimento do primeiro filho, a não ocorrência de uma promoção, a demissão, a formatura ou entrada na universidade, etc. Parkes (1971, in Magalhães, 2005) caracteriza a transição como um processo psicossocial, que se relaciona com o abandono de crenças antigas e a adoção de outras capazes de permitir o enfrentamento do novo espaço de vida; dessa forma, algo é definido como transição se assim o for percebido pelo indivíduo.

Pearlin (1980; Pearlin & Lieberman, 1979) descreveu diferentes tipos de transição – antecipadas, não-antecipadas e não-eventos. Transições antecipadas são mudanças relacionadas a eventos previsíveis no desenvolvimento do indivíduo,

como casamento, entrada na escola, etc. Transições não antecipadas são mudanças provocadas por eventos imprevisíveis, que não decorrem de mudanças esperadas no ciclo de vida, como demissão, divórcio, etc. Já os não-eventos são mudanças que eram esperadas pelo sujeito e que não aconteceram, mas que de qualquer modo provocam alterações de vida, como uma promoção que não ocorreu, uma viagem que foi cancelada, etc. Pode-se pensar que os diferentes tipos de eventos conduzam a resultados diversos em termos de bem estar subjetivo: enquanto os eventos inesperados e negativos seriam mais estressantes, aqueles que são escolhidos, esperados e positivos (envolvendo apenas uma pequena ruptura comportamental) não comprometeriam a saúde emocional. Especificamente, entre as variáveis de interesse para este estudo, a entrada na universidade configuraria uma transição antecipada e a evasão, uma transição não-antecipada, que alteram substancialmente a rede de rotinas e relações do aluno, implicando em uma reorganização da vida.

Um modelo descrito por Bridges (1999) estabelece etapas nos processos de transição: a) término de uma situação; b) período de confusão e vazio; c) novo começo. Para o autor, todas as transições começam com um término, que é difícil mesmo quando a transição é vista como positiva, pois há um rompimento com uma determinada estruturação do espaço vital; esta etapa é composta por desengajamento, desencanto e desorientação. Essa situação leva a um período neutro, de moratória da transição, em que o vazio seria uma consequência natural do processo de término. A última etapa é o novo começo e depende de como as fases anteriores foram vivenciadas; aqui são criados novos valores, novos planos de vida. A fim de prevenir prejuízos significativos ao bem estar psicológico durante as transições, é possível pensar que os desajustamentos podem ser minimizados através de uma atenção sistemática ao momento inicial das mesmas, uma vez que os problemas de ajustamento normalmente estão relacionados às expectativas irrealistas e não realizadas que os sujeitos possuem e que não são trabalhadas a tempo (Magalhães, 2005). Por exemplo, uma atenção maior ao aluno no final da formação escolar e no início do ensino superior poderia minimizar o impacto da transição escola-universidade. Ao ingressar na universidade, e também ao sair dela, além de todos os aspectos vocacionais envolvidos no ajustamento ao curso, é preciso levar em conta, ainda, que o aluno está passando por um período de transição importante.

Normalmente, uma transição envolve alguma mudança no desempenho dos papéis sociais por parte do sujeito. Segundo Super (1983), o autoconceito é

transformado e construído continuamente enquanto o indivíduo enfrenta as tarefas e transições de vida próprias de sua cultura que compõem sua história pessoal, e essas transições são entendidas justamente como mudanças no conjunto de papéis que estruturam a experiência pessoal (Magalhães, 2005; Teixeira, 2002). Assim, os processos de transição devem ser compreendidos através do exame das modificações que geram no desempenho de papéis críticos para o autoconceito. Desde as formulações de Berger e Luckmann (1966/1985) sobre a construção social da realidade e os processos de socialização, tem-se a visão de que um indivíduo desempenha múltiplos papéis ao longo da vida e que estes papéis determinam, em larga escala, a forma como as pessoas respondem umas às outras, uma vez que o indivíduo define seu autoconceito a partir dos papéis que assume e estes por sua vez definem seu lugar no mundo social.

A mudança de papéis seguiria etapas semelhantes àquelas propostas por Bridges (1999) para as transições, quais sejam, um desengajamento inicial que comporta períodos de dúvidas, reavaliações e busca de alternativas; um segundo estágio intermediário, chamado ‘estágio de vácuo’ composto por ansiedade e instabilidade e, finalmente, a assunção do novo papel. Assim, não só é fundamental estar atento às mudanças no papel de aluno que o estudante vivencia na transição escola-universidade e na transição universidade-trabalho, mas identificar os múltiplos papéis que o estudante está desempenhando *durante* o próprio período da graduação. Um aluno nunca é apenas um aluno, ele é também filho, amigo, pai, trabalhador, dono de casa, agindo em diferentes contextos e trazendo para as relações com a escola e o trabalho características destas outras experiências vivenciadas.

Dentro desta perspectiva espiral de desenvolvimento, em que um mesmo sujeito está exercendo simultaneamente diferentes papéis, que podem ou não estar relacionados a atividades ocupacionais, e que suas relações com o trabalho podem estar configurando processos de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção ou declínio (independente da fase macro-evolutiva em que se encontre), diferenças individuais também são impostas por características contextuais. Balbinotti (2003), em uma revisão do contexto de maturidade vocacional de Super, reúne estudos que apontam as principais influências no desenvolvimento de carreira, quais sejam, familiares, econômicas e étnico-culturais. A família, por exemplo, costuma influenciar o desenvolvimento individual das necessidades e dos valores (gerais e de trabalho), fornecendo aos

filhos maiores ou menores possibilidades de aquisição de informações e desenvolver habilidades que são fundamentais na tomada de decisão (Bardagi & Hutz, 2006; Super, 1957). Já as leis de oferta e procura de emprego, o custo dos estudos, a automação, os ciclos econômicos, a tecnologia, são fatores econômicos que influenciam o início (escolha) e as mudanças e adaptações que podem ocorrer no curso da carreira (Balbinotti, 2003).

Alguns autores como Young e Chen (1999) descrevem a influência econômica pela via da classe social, ou sócio-cultural, indicando que ela causa um impacto na carreira não só pela diferença na disponibilidade de recursos, mas também pelo efeito sobre as atitudes de trabalho, pelo encorajamento recebido e pelas experiências que o indivíduo pode ter, formando um contexto sócio-psicológico particular de desenvolvimento. Fouad e Arbona (1994) enfatizam que ao mesmo tempo em que não considera extensivamente os aspectos sócio-culturais e raciais em suas formulações, a abordagem desenvolvimental de Super é uma das mais flexíveis à incorporação de variáveis culturais por outros pesquisadores. Para as autoras, Super compreendia que o desenvolvimento de carreira emerge da interação dinâmica entre os fatores individuais e sócio-econômicos e outros fatores como a escola, a família e o mercado de trabalho.

Uma vez expostos alguns dos conceitos principais da teoria desenvolvimental de Super (1957, 1963c, 1980; Super & Bohn Junior, 1976; Super et al., 1996), pode-se estabelecer uma progressiva complexificação das concepções do autor quanto ao desenvolvimento da carreira. Das formulações iniciais sobre os estágios e o conceito de maturidade depreende-se a mudança que o indivíduo precisa fazer para lidar adequadamente com as diferentes demandas sociais que recaem sobre ele em épocas sucessivas, e a necessidade do desenvolvimento de recursos cognitivos e comportamentais para dar conta das decisões de carreira que precisa enfrentar. Formulações posteriores incorporam a importância do comportamento exploratório e da formação do autoconceito para a escolha profissional, uma vez que a obtenção de informações variadas e realistas sobre si mesmo e o mundo do trabalho permite uma articulação maior entre as dimensões pessoal e social da escolha e a tradução mais apurada da identidade em termos ocupacionais. Por fim, a descrição do modelo *life span, life space* inclui as várias transições entre papéis e contextos por que passa o indivíduo, configurando a trajetória de carreira como um processo individual e mediado tanto pelas questões

internas (idade, gênero, maturidade, características biopsicológicas) quanto externas (oportunidades educacionais, contexto familiar, econômico e cultural).

Nesse sentido, para este estudo pareceu fundamental incorporar à análise das características vocacionais dos estudantes, aspectos sócio-demográficos como o mapeamento das condições econômicas e educacionais dos pais, a idade, o estado civil, o fato de trabalhar ou não durante o curso, o tipo de instituição freqüentada e o turno do curso, bem como identificar diferencialmente os alunos por área de formação e período dentro curso. Estes aspectos podem implicar contextos bastante próprios na relação do aluno com o curso e a profissão. Ao se focalizar o contexto universitário como tema de análise, torna-se necessário, então, estabelecer inicialmente quais seriam as características próprias do período da adultez jovem e as demandas sociais impostas aos indivíduos de forma geral nesta faixa do desenvolvimento. Além disso, especificar o contexto vocacional e de formação em que o estudante está inserido.

1.1.2. As Características da Adultez Jovem e o Período Universitário

Erikson (1976, 1998), que juntamente com Havighurst (1972) são autores que descrevem a vida humana a partir de estágios desenvolvimentais, define as etapas de vida não pela idade cronológica, mas pela resolução de tarefas de desenvolvimento psicossocial, divididas em 8 estágios, nos quais a resolução dos conflitos em uma etapa repercute nas etapas futuras. Especificamente, a adultez jovem contemplaria questões de identidade (vs. difusão de papéis) e intimidade (vs. isolamento). O adulto jovem busca uma identidade mais integrada, superando o desconforto da adolescência (em que a consciência dos múltiplos papéis desempenhados em vários cenários é excessivamente ansiogênica), e o estabelecimento e manutenção de vínculos afetivos duradouros, tarefas que requerem auto-estima e autoconhecimento. Havighurst (1972) buscou identificar tarefas típicas na sociedade ocidental e acreditava que o sistema educacional deveria preparar os indivíduos para lidar com estas tarefas. As tarefas seriam produto da maturação física e das demandas sócio-culturais, o que dá a algumas delas um caráter universal e a outras uma dimensão específica. Na vida adulta (entre os 18 e os 30 anos), o autor diz que as tarefas cruciais seriam iniciar-se na carreira e/ou continuar a formação profissional, escolher o cônjuge, constituir família e assimilar o papel parental, entre outras.

Estes modelos de estágios têm sido criticados por não contemplarem adequadamente diferenças culturais, étnicas, de gênero, classe social e geração (Magalhães, 2005). Tipicamente, estas teorias foram construídas em um tempo caracterizado pela regularidade e previsibilidade dos acontecimentos socialmente relevantes, ao passo que na época atual uma grande quantidade de transformações sociais, culturais e tecnológicas causou mudanças substanciais nos padrões típicos de desenvolvimento. No entanto, pode-se pensar que embora as experiências individuais variem, a construção das etapas de vida segue uma forma universal (Levinson, 1986).

De forma geral, ao contrário da adolescência, que se caracterizaria como uma fase de aquisição de conhecimentos e habilidades não-específicas, um período de exploração, comprometimento apenas inicial com valores e início da construção da identidade, que inclui a escolha da profissão (Berger, 1994; Erikson, 1976), a adulez jovem seria marcada pela mudança de uma fase de aquisição indiscriminada de conhecimentos para um estágio de realização (*achieving state*) onde o uso do conhecimento é mais importante e o pensamento é orientado a metas. Na adulez jovem há uma ênfase na consolidação dos valores e opções realizadas, com a construção de um projeto de vida mais elaborado. Autores como Arnett (2000; Arnett & Tabber, 1993) e Klaczynski (1990) apontam que as tarefas psicossociais desempenhadas pelos jovens são mais definidoras do início da idade adulta do que a idade cronológica. Ser capaz de se inserir no mercado de trabalho, obter progressiva independência econômica e emocional dos pais, sair da casa dos pais e estabelecer relacionamentos afetivos estáveis seriam marcadores da vida adulta, e configurariam ao indivíduo um novo *status* psicológico e social diferenciado da adolescência.

Para Berger (1994), a adulez jovem, além do ápice biológico e da responsividade sexual, é uma fase de transformação no processo de pensamento - à medida que o indivíduo assume as responsabilidades e comprometimentos de adulto, o pensamento se torna mais adaptativo, prático e dialético, para dar conta das inconsistências e complexidades da vida cotidiana. O comprometimento com a carreira, família, entre outros eventos, aprofunda as ligações do indivíduo com os outros ao seu redor, aumentando a sensibilidade para as diferentes necessidades e pontos -de - vista das pessoas e aumentando a habilidade para lidar com expectativas e papéis incompatíveis. Schaie (1977) salienta, especificamente, que o comprometimento pessoal é o aspecto que guia o desenvolvimento do pensamento

adulto. No entanto, embora mais consistentes que as escolhas da adolescência, as escolhas do adulto jovem ainda não são duradouras, especialmente àquelas ligadas ao trabalho e participação em grupos sociais.

Dessa forma, ao investigar a experiência universitária, é preciso levar em conta que esta experiência é parte integrante de uma tarefa crucial para o jovem, o comprometimento com certos valores de trabalho, a busca de profissionalização e maior independização e a posterior inserção no mundo do trabalho. E que dificuldades encontradas neste processo implicam também prejuízos a outras áreas da vida do aluno que não só a área vocacional. E estas inter-relações serão sempre consideradas no momento de tomada de decisões relativas à carreira. Ainda, é preciso salientar que embora grande parte dos estudantes universitários sejam adultos jovens, adolescentes e adultos maduros também se encontram entre os alunos de cursos universitários; no entanto, sua realidade psicossocial e as tarefas desenvolvimentais com as quais se deparam são diferentes.

Quanto ao impacto da educação superior no desenvolvimento do adulto jovem, autores como Berger (1994) Baxter Magolda (1992) e Perry (1981) salientam a influência da experiência universitária sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Embora a maioria das pessoas vá à faculdade para assegurar um trabalho melhor ou aprender mais sobre um assunto específico, o objetivo geral da universidade é o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Os anos de educação estão, segundo revisão feita por Berger (1994), correlacionados com praticamente todas as medidas cognitivas, mais do que a idade e o nível sócio-econômico. O desenvolvimento cognitivo seguiria um ciclo de mudanças – enquanto nos anos iniciais ainda há o pensamento de que há verdades absolutas a serem descobertas e uma maior dicotomia, no período intermediário do curso se criam muitos questionamentos sobre os próprios valores pessoais e sociais e sobre a idéia da verdade; nos últimos anos os estudantes tendem a se comprometer com certas idéias e valores e tornam-se mais preparados para mudanças, que seriam produtos do ambiente universitário (Perry, 1981).

Baxter Magolda (1992) desenvolveu um modelo epistemológico que descreve o desenvolvimento cognitivo durante a universidade, apontando quatro níveis de conhecimento (absoluto, transicional, independente e contextual) e salientando que cada nível é caracterizado por uma maior complexidade cognitiva. Em seus estudos, o nível absoluto é mais prevalente no primeiro ano universitário, enquanto o transicional prevalece nos anos seguintes; a frequência do pensamento

independente e contextual tende a aumentar após a graduação. No conhecimento absoluto, os estudantes têm mais certezas sobre as coisas e buscam respostas definitivas para todas as questões e dúvidas, depositando maior confiança nas figuras de autoridade do que nos pares. Já no conhecimento transicional, o conhecimento passa a ser mais relativizado e as incertezas aumentam em relação aos diferentes domínios. Os níveis de conhecimento independente e contextual são caracterizados por uma maior autonomia na decisão, uma valorização igualitária da opinião de pares e figuras de autoridade, e um aumento do pensamento divergente.

Aqui, vê-se novamente a importância de analisar separadamente alunos nos diferentes momentos do curso, que por razões do próprio amadurecimento propiciado pela experiência acadêmica podem apresentar características divergentes. Em um estudo nacional com 720 universitários, Santos, Primi, Vendramini, Taxa, Lukjanemko et al. (2000) observaram uma grande heterogeneidade nas habilidades cognitivas de estudantes ingressantes no ensino superior; para os autores, estas habilidades interferem no aprendizado e na interação entre o aluno e as experiências vividas no curso. Hettich (2000) indica a necessidade de que a instituição universidade, além de propiciar experiências que auxiliem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, também promova uma discussão sobre este desenvolvimento e o impacto da graduação sobre ele. Mas não é apenas o desenvolvimento cognitivo que muda ao longo da graduação. Pachane (2004), em um trabalho avaliando a experiência universitária e sua influência sobre o desenvolvimento pessoal do aluno, descreve que a maioria relatou aumento da autoconfiança (89,34%), aumento do senso de responsabilidade (81,96%), aumento da independência (86,89%), melhora no autoconceito (72,13%), aumento da sociabilidade (79,51%), maior visão de mundo (81,15%), mudanças significativas nos valores (57,38%). De forma geral, 72,95% acham que o fato de estarem na universidade tem relação direta com as mudanças ocorridas em si mesmos.

Não é fácil estabelecer uma descrição do estudante universitário típico. Os universitários compõem uma população cada vez mais diversa e heterogênea, que se multiplicou significativamente em quase todo o mundo. Há cada vez mais mulheres, mais alunos de baixa renda, mais alunos vindos de minorias étnicas, mais alunos mais velhos e mais alunos que estudam em tempo parcial em função do trabalho. No contexto brasileiro, a entrada na universidade é o resultado de uma disputa acirrada entre muitos candidatos para poucas vagas disponíveis. Quando se fala em estudante universitário no Brasil, assim, está se falando de um contingente

bastante pequeno e específico de indivíduos, na maioria das vezes situados entre os 17 e os 30 anos de idade, provenientes das regiões urbanas, que estudaram em escolas particulares ou públicas de boa qualidade e localização e que têm o objetivo de ingressar no mundo do trabalho através de uma profissão de nível superior, regulamentada e reconhecida socialmente (Lisboa, 2002). Além disso, grande parte é solteira, não tem filhos, está em sua primeira ou segunda graduação em curso de turno diurno e não trabalha. No entanto, esse perfil se aproxima mais claramente do aluno de instituições públicas (UFRGS, 2003) do que do estudante de universidades privadas.

Como observam Diniz e Almeida (1997), o meio acadêmico surge como um contexto de desenvolvimento importante dos jovens adultos nos diversos países. Entretanto, assim como o trabalho adquire significado particular para cada indivíduo e está associado a múltiplos valores básicos (Porto, 2003), o ingresso no ensino superior também não representa a mesma coisa nas diferentes culturas. No Brasil, especialmente na cultura das classes média e alta, o curso superior é o caminho natural da formação, não apenas uma entre as muitas possibilidades de futuro pessoal e profissional. Para grande parte dos estudantes, o curso superior ainda é a forma privilegiada de ascensão social e realização profissional, sendo uma continuidade entre a vida escolar e a inserção laboral (Lassance, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Pachane, 2004), muitas vezes sendo percebido como um ‘mal necessário’ à entrada no mundo do trabalho (Göks & Lassance, 1995). No entanto, as mudanças ocorridas no mundo produtivo fazem com que a escolha da profissão e a entrada na universidade não mais tragam o alívio imediato e permanente de outros tempos, em que havia garantia de emprego, ascensão profissional e estabilidade econômica atrelada à obtenção do diploma (Lehmann, 1995). Isso leva a uma ruptura com as expectativas iniciais, que se for muito intensa pode levar à evasão ou a problemas emocionais (Pachane, 2004). Mesmo tendo feito escolhas maduras à época da adolescência, e identificado a aptidão pessoal como fator principal da escolha (UFRGS, 2003), é possível que exista uma fragilização da identidade profissional ao longo do tempo, especialmente durante o período da formação. Adicionado a isso, o próprio contexto vocacional vivenciado pelo aluno propiciaria um maior ou menor engajamento no curso ao longo do tempo.

Pesquisas mostram que os estudantes buscam na universidade formação profissional para obtenção de emprego em primeiro lugar (Hotza & Lucchiari,

1998; Pachane, 2004; UFRGS, 2003), seguida de outros aspectos como realização profissional, obtenção de diploma, realização pessoal, crescimento pessoal e ampliação de conhecimentos, possibilidade de complementar a profissão atual e melhores salários. De forma geral, embora relatem possuir conhecimentos suficientes sobre os cursos ao ingressar na universidade, este conhecimento parece frágil, não consistente, mas sim distorcido, fantasioso ou romântico do exercício profissional (Hotza & Lucchiari, 1998; Schiessl & Sarriera, 2004) e a escolha parece não ser fruto de um projeto profissional e de vida planejado e refletido (Teixeira, 2002).

A transição para a universidade comporta tarefas complexas a enfrentar em quatro domínios principais (Almeida & Soares, 2003): a) acadêmico (adaptação aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novo *status* de aluno e novos sistemas de ensino e avaliação); b) social (desenvolvimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas, além de ampliação da rede social, relacionamentos de intimidade); c) pessoal (estabelecimento de um sentido mais forte de identidade, auto-estima, maior conhecimento de si próprio e visão mais pessoal do mundo); e d) vocacional (desenvolvimento da identidade vocacional, com ênfase na especificação). Estas tarefas compõem uma série de rupturas para o aluno, em relação aos vínculos anteriores, ao ambiente familiar, à metodologia de ensino escolar, etc (Pachane, 2004). Teixeira (2002) salienta que escolher um curso confronta o adolescente com a questão da identidade, de quem ele é e pretende ser, exigindo dele um primeiro esboço de um projeto de vida. Ao longo da trajetória, novos vínculos são estabelecidos que influenciam os caminhos a serem trilhados, assim como novas expectativas são formadas para o futuro, novos conhecimentos são construídos, tanto a respeito da profissão quanto de si mesmo e do mundo.

Na perspectiva evolutiva do desenvolvimento de carreira, o estudante universitário brasileiro típico (aquele entre os 17 e os 30 anos) pode se encontrar em diferentes ‘momentos vocacionais’. Dentro do sistema educacional nacional, em que a entrada na universidade pode acontecer já a partir dos 16 anos, durante a graduação é possível encontrar, de acordo com as condições pessoais e contextuais vivenciadas, indivíduos em diferentes momentos do desenvolvimento vocacional descrito por Super (1957), desde o estágio de Exploração (com os sub-estágios de cristalização (14-18 anos), especificação (18-21) e implementação (21-25 anos) da escolha) até o estágio de Estabelecimento (a partir de 24, 25 anos). Embora o

ingresso na universidade já exija do indivíduo uma primeira especificação de seus interesses profissionais, a escolha de um curso ainda é, para a maioria dos jovens, uma atividade exploratória, de experimentação e que não vai resultar, necessariamente, em um engajamento em atividades de trabalho relativas à formação (Bardagi et al., 2003; Glocks & Lassance, 1995; Teixeira, 2002). Muitos estudantes estão ainda buscando informações mais detalhadas sobre as ocupações, embora já estejam engajados em uma trajetória de profissionalização; não existe ainda, para eles, uma tradução consistente do próprio autoconceito naquela escolha ocupacional/ educacional, nem a elaboração de planos concretos de carreira. Inclusive, muitos estudantes, ao escolherem a carreira, estão mais preocupados em entrar na universidade do que com o curso específico (Teixeira, 2002), e a entrada na universidade parece adquirir o caráter de tarefa evolutiva em si mesma.

Há uma pressão para ingressar no ensino superior, isso é o esperado do adolescente que conclui o ensino médio e não conseguir é ficar à mercê das pressões familiares e à margem do grupo de pares. Por outro lado, muitos estudantes podem estar na graduação já buscando uma implementação de projetos profissionais mais refletidos, frutos de um processo exploratório amplo realizado anteriormente. Para estes alunos a universidade é parte integrante da busca por uma identidade profissional específica e delimitada. Espera-se, geralmente, que ao final do curso haja uma consolidação do autoconceito profissional e que o jovem seja capaz de estabelecer um projeto profissional realista e coerente com seus interesses, além de engajar-se em atividades que possibilitem a consecução desse projeto (Teixeira, 2002); no entanto, esta não é a realidade da maioria dos alunos.

A partir da perspectiva das transições e dos papéis, a entrada na universidade costuma ser definida como uma etapa que marca o início da vida adulta, sendo assim responsável por mudanças nos relacionamentos, rotinas e contextos de vida do indivíduo. Há uma expectativa social de maior comprometimento por parte do estudante, de abandono progressivo da posição de dependência parental em direção a uma maior autonomia, de estabelecimento de novas relações de amizade, entre outras transformações. Dentro do curso de graduação, eventos como o início das atividades profissionais (pelos estágios), o engajamento em diferentes atividades acadêmicas e a proximidade da formatura podem, ainda, se configurar como mini etapas de transição. Quanto aos papéis, os estudantes de graduação podem flutuar, ao longo do curso, entre o desempenho dos papéis de estudante e filho, prioritariamente, e o desempenho de outros papéis

como de cônjuge, pai/mãe, trabalhador, dono de casa, *leisureite*, cada um implicando em transformações das demandas sociais em relação ao indivíduo e das relações dele com o trabalho e a escolha profissional.

Assim, a população universitária caracteriza-se, contextual e vocacionalmente, como um grupo bastante heterogêneo e que merece maior atenção por parte dos pesquisadores (Lassance, 1997; Palma et al., 2005; Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002; UFRGS, 2003). Estabelecer uma tentativa de compreensão da problemática vocacional dos estudantes e, mais importante, buscar a criação de estratégias de aconselhamento de carreira para estes alunos são metas que precisam estar focalizadas nas diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes durante o período universitário.

1.2. Dimensões Contextuais e Vocacionais da Satisfação com a Escolha Profissional

Revisões da literatura internacional na área vocacional têm demonstrado que as investigações já acumularam muitas evidências em algumas áreas e ainda podem crescer em outras (Fouad, 1994, 2001). Enquanto as características gerais do comportamento exploratório, indecisão vocacional, auto-eficácia de carreira e diferenças de gênero quanto aos interesses e decisões de carreira já foram suficientemente mapeadas, áreas como a influência familiar sobre o desenvolvimento de carreira, trajetória de carreira em grupos minoritários e o impacto das influências sócio-culturais sobre a satisfação com a escolha ainda são temas pouco explorados. Fouad (1994, 2001) observa, ainda, que a pesquisa prototípica da área vocacional utiliza estudantes universitários como uma amostra de conveniência e tem um delineamento quantitativo correlacional simples entre duas variáveis; em contraponto a isso, ela sugere que as investigações busquem relacionar múltiplos fatores e se concentrem em pesquisas de avaliação dos processos de aconselhamento e, mais especialmente, em avaliação da eficácia da intervenção.

No Brasil, as pesquisas empíricas sobre a temática vocacional ainda são incipientes, e pouco conhecimento tem sido acumulado acerca dos diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento de carreira, especialmente sob a ótica da teoria evolutiva. Ao focalizarmos os públicos privilegiados pelas pesquisas, novamente há uma discrepância; em função das diferenças entre os sistemas educacionais brasileiro e norte-americano, no exterior a maioria das investigações

enfoca amostras universitárias (pois o período da graduação é o momento da especificação de preferências profissionais), enquanto no Brasil os adolescentes são o público alvo preferencial, uma vez que é antes da entrada na universidade que as escolhas são definidas. Dessa forma, vê-se uma defasagem bastante pronunciada entre o conhecimento disponível aqui e em outros países sobre as características da população universitária. Em relação à intervenção, não há aqui processos sistematizados de aconselhamento, portanto é difícil a existência de pesquisas avaliando a eficácia destas intervenções.

Esta tese, como já explicitado anteriormente, e dentro de algumas diretrizes propostas por Fouad (1994, 2001), concentrou esforços na identificação das trajetórias acadêmicas dos alunos e no impacto de algumas variáveis sobre o desenvolvimento vocacional e a evasão universitária. Entre estas variáveis estão as características sócio-demográficas, o comportamento exploratório, o apoio social, o comprometimento com a carreira e aspectos contextuais (momento do curso, área de formação), entre outras. Como variáveis dependentes estão a satisfação com o curso e a profissão, a satisfação de vida, o comprometimento de carreira, o comportamento exploratório e os estressores percebidos. Uma revisão de literatura privilegiando trabalhos nacionais busca identificar relações iniciais entre estas variáveis.

Satisfação de vida é um construto que se refere à avaliação cognitiva global que o indivíduo faz sobre sua qualidade de vida geral ou relativa a domínios específicos como trabalho, lazer, amor, saúde, finanças, etc. (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Shin & Johnson, 1978). Essa avaliação é feita a partir de um julgamento baseado na comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão que cada indivíduo determina para si (e não a um padrão pré-estabelecido externamente) (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Shin & Johnson, 1978). A satisfação de vida, embora suscetível a mudanças em função de eventos de vida, teria certa estabilidade temporal e não dependeria do estado emocional da pessoa no momento da avaliação (Diener & Suh, 1998). Diener (1984) salienta a importância da avaliação da satisfação de vida também a partir de domínios, uma vez que os domínios mais próximos e mais relevantes seriam os que mais influenciam a satisfação.

Teoricamente, a satisfação de vida é o componente cognitivo do bem-estar subjetivo, juntamente com os afetos positivos e afetos negativos (Diener Et al., 1999; Huebner & Dew, 1996; Ryff & Keyes, 1995; Wilkinson & Walford, 1998).

O componente cognitivo refere-se aos aspectos racionais e intelectuais, enquanto o componente afetivo envolve os componentes emocionais, a soma dos humores e emoções (para uma revisão completa do conceito de bem-estar subjetivo, ver Giacomoni, 2002). Neste estudo apenas a dimensão satisfação de vida foi investigada; no entanto, a revisão de literatura incluiu pesquisas sobre bem-estar subjetivo em geral, em função da maior disponibilidade de dados. De forma geral, os estudos apontam que a satisfação de vida e o bem-estar subjetivo estão relacionados com idade (Diener & Suh, 1998; Diener et al., 1999; Ryff, 1991), renda e *status* ocupacional (Argyle, 1999; Diener, Diener & Diener, 1995), qualidade das relações afetivas e das atividades de lazer (Argyle, 1999), religiosidade (Argyle, 1999; Diener et al., 1999), traços de personalidade (Diener & Lucas, 1999; Diener et al., 1999), gênero (Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999; Santos, 2006), entre outros.

Estudos avaliando amostras universitárias no contexto internacional apontaram que a satisfação de vida em geral e a satisfação de vida no contexto acadêmico estão positivamente relacionadas com decisão de carreira (Lounbury, Tatum, Chambers, Owens & Gibson, 1999; Lounbury, Saudargas, Gibson, & Leong, 2005), traços de personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (Lounbury et al., 2005), nível sócio-econômico, rendimento acadêmico e satisfação com atividades acadêmicas (Chow, 2005). O estudo de Lounbury et al. (2005), especificamente, encontrou correlações entre satisfação de vida e universitária com todas as dimensões do Big Five, que explicaram 45% da variância da medida de satisfação geral, à exceção de neuroticismo, que se correlacionou negativamente com as medidas de satisfação; os autores concluem que quem os alunos se tornam na universidade e quão satisfeitos eles serão com os diferentes aspectos da experiência universitária depende prioritariamente de quem eles são quando ingressam no Ensino Superior.

Foram encontradas poucas pesquisas nacionais investigando satisfação de vida em universitários, ou relacionando os índices de satisfação de vida a aspectos da experiência universitária. Na maioria dos casos, as pesquisas avaliam qualidade/satisfação de vida em alunos de uma área ou curso específico (Almeida, Pinto & Almeida, 2006; Oliveira, 1999; Saupe, Nietche, Cestari, Georgi & Krahl, 2004; entre outros). No estudo conduzido por Saupe et al. (2004) com estudantes de enfermagem da região sul do Brasil, por exemplo, 64% dos alunos estavam satisfeitos com sua qualidade de vida; no entanto, 39% dos participantes referiram

sofrer com algum problema de saúde, entre problemas físicos e emocionais. Oliveira (1999) observou que trabalhar na área, levar pouco tempo para chegar à universidade e ter mais idade foram aspectos associados a melhor qualidade de vida entre alunos de Ed. Física. São poucos, também, os estudos identificando fontes de satisfação vocacional/acadêmica entre universitários. Pachane (2004) apontou que os aspectos relacionados à satisfação costumam ser os relacionamentos pessoais (40,22), a aprendizagem (11,73%), o crescimento pessoal (11,17%), a formação profissional (10,61%), a qualidade do curso (8,94%) e qualidade da universidade (6,14%).

Em um estudo quantitativo com universitários em meio de curso, Bardagi et al. (2003), dividindo os estudantes entre satisfeitos e insatisfeitos com a escolha profissional, relatam a identificação pessoal com o curso como a principal fonte de satisfação, mostrando que estar comprometido com uma escolha em termos vocacionais promove uma avaliação mais otimista das possibilidades, relativiza as dificuldades eventuais para obtenção de resultados e promove um maior bem-estar psicológico. Schleich (2006), em sua dissertação de mestrado, avaliou os índices de satisfação acadêmica entre alunos ingressantes e concluintes de uma universidade paulista e identificou maior satisfação entre os alunos ingressantes, especialmente nos domínios de satisfação com o curso e percepção de oportunidades de crescimento; ainda, a autora encontrou associação entre os níveis de integração acadêmica e satisfação.

O momento do curso parece ser um importante aspecto do desenvolvimento vocacional de universitários. Ao coordenar uma pesquisa longitudinal realizada com estudantes universitários desde seu ingresso no curso até a proximidade da formatura, Lassance (1997; Göks & Lassance, 1995, 1997) corrobora a idéia de fases explicitada pelas teorias evolutivas e das transições e salienta que existem etapas distintas na relação entre o aluno, a escolha e o curso. A primeira fase seria de entusiasmo pela vitória no vestibular, o ingresso na universidade e a expectativa com o início da formação. Uma fase seguinte marcaria a decepção com o curso, os professores, a instituição, as condições de aprendizagem, e englobaria preocupações sobre uma possível re-escolha profissional. O terceiro momento mostra um aumento pelo interesse na continuidade do curso, fase em que o engajamento em atividades acadêmicas é fundamental para a satisfação e o comprometimento (Brooks, Cornelius, Greenfield & Joseph, 1995; Fior & Mercuri, 2004; Tinto, 1975, 1997). O quarto (e último) momento caracteriza-se pela

proximidade do término do curso, onde a qualidade das atividades exercidas e a avaliação da formação produzem expectativas quanto à atuação profissional.

Outras pesquisas transversais também salientam os perfis diferenciados dos alunos e as características próprias de cada uma das fases da graduação. No período inicial do curso universitário, especialmente durante do primeiro ano, os alunos podem apresentar uma euforia inicial, com fantasias mais onipotentes em relação à faculdade, à vida de estudante universitário e à futura carreira (Melo-Silva & Reis, 1997; Santos & Melo-Silva, 2003) e a saliência do papel profissional não é tão grande, sendo mais importantes as questões de exploração de si mesmos, busca de integração social e identificação grupal (Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Teixeira, 2002). O aluno iniciante costuma buscar um 'lugar' na instituição e, neste período, as insatisfações costumam ser relativas às dificuldades experimentadas na adaptação à faculdade, ambiente, novos colegas, à relação mais distante percebida com os professores, etc. (Feitosa, 2001; Uvaldo, 1995); normalmente, este é o período em que a percepção de possibilidades de mudança é maior e existem os maiores índices de desistência e pensamentos de mudança de curso (Bardagi et al., 2003).

No estudo de Santos e Melo-Silva (2003) com estudantes de Psicologia, ao ingressarem no curso não há, em geral, correspondência entre o que o aluno esperava encontrar e o que ele considera que efetivamente obteve no curso, criando um sentimento de frustração de expectativas. Feitosa (2001), também avaliando estudantes ingressantes de psicologia, apontou que uma melhor integração acadêmica foi correlacionada com aspectos de ordem pessoal (iniciativa, habilidades sociais), aspectos internos da universidade (programas de orientação, envolvimento intra e extraclasse dos professores e relação com outros estudantes) e aspectos externos à universidade (situação financeira, moradia e apoio dos pais à escolha). Dessa forma, os momentos iniciais do curso são críticos para a adaptação e permanência do aluno.

Na fase intermediária, há um aumento crescente do contato do aluno com a profissão propriamente dita e um início de preocupação com o papel de trabalhador, a partir da inserção progressiva em atividades acadêmicas; assim, os fatores relacionados ao desempenho passam a gerar maior ansiedade. Ainda, há uma menor idealização da carreira e do vínculo com a universidade (Lehmann & Uvaldo, 2001). Percebe-se um engajamento progressivo com o curso em alguns alunos (Teixeira, 2002) ao mesmo tempo em que os descontentes passam a ter mais

certeza da necessidade de mudança (Lehmann & Uvaldo, 2001). Quando chega o período final da formação, o sentimento de responsabilidade dos alunos aumenta e predominam os sinais de impotência, a sensação de pouco saber para enfrentar o mundo do trabalho e os questionamentos costumam refletir o grande medo de sair da faculdade e perder os vínculos estabelecidos (Gondim, 2002; Melo-Silva & Reis, 1997; Teixeira, 2002; Uvaldo, 1995); os alunos costumam sentir-se sozinhos, isolados, incapazes de fazer a transição entre ser estudante e ser profissional (Melo-Silva & Reis, 1997; Uvaldo, 1995). Em oposição ao sentimento geral de insegurança e pessimismo dos estudantes em final de curso, Teixeira (2002), em um estudo com formandos de diversas áreas, observou um otimismo frente à inserção no mercado de trabalho; para o autor, este resultado pode indicar um mecanismo regulador que minimiza as dificuldades, a fim de manter a auto-estima e a motivação para a transição.

De forma geral, as pesquisas apontam o período inicial da formação como uma continuidade da problemática vocacional típica do adolescente, em que a identificação pessoal com a escolha, o apoio recebido e a qualidade da integração do aluno ao ambiente, ao grupo e às atividades acadêmicas são fundamentais (Bardagi et al., 2003; Cunha, Tunes & Silva, 2001; Diniz & Almeida, 1997). À medida que o tempo avança, as questões sócio-econômicas, as preocupações com a competência profissional e com a inserção no mercado de trabalho tornam-se preponderantes, aproximando a problemática vocacional do aluno àquela do adulto já inserido no mundo produtivo (Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006; Cruz, 1999; Prado Filho, 1992). Como as teorias do desenvolvimento adulto e do desenvolvimento vocacional já indicavam, estes resultados empíricos apontam que há também uma trajetória cíclica do comportamento do universitário durante o curso; isso pode ser um reflexo conjunto do amadurecimento cognitivo e das mudanças no contexto vocacional. Assim, nesta tese, um dos pontos principais foi avaliar os alunos em grupos de acordo com o momento do curso, com o objetivo de confirmar se os índices de bem-estar subjetivo, comprometimento com a carreira e comportamento exploratório se alteram.

O papel das atividades acadêmicas e de trabalho para a satisfação é crescente nas pesquisas. A inserção em atividades acadêmicas está associada à qualidade da identidade profissional percebida (Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004). A estrutura curricular às vezes não favorece o envolvimento dos alunos em atividades como monitoria, bolsas de pesquisa,

estágios não-curriculares, participação em representações discentes, etc. Levantamentos apontam, inclusive, que o número de alunos que só estuda é muito elevado, entre 40% e 70% em comparação àqueles que têm alguma atividade (Bardagi et al., 2003; Pachane, 2004; UFRGS, 2003). No entanto, a maioria dos estudos mostra o impacto positivo da participação em atividades acadêmicas (remuneradas ou não e dentro do curso ou não) sobre aspectos como o comprometimento e satisfação com a escolha, a percepção de competência, integração ao contexto universitário e planejamento de carreira (Araújo & Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004; Gault, Redington & Schlager, 2000; Pascarella & Terenzini, 1991; Teixeira, 2002; Vendramini et al., 2002). Em um estudo com alunos do período intermediário da graduação de várias áreas, Bardagi et al. (2003) observaram que a participação em atividades acadêmicas foi o maior preditor do nível de satisfação com a escolha profissional; observaram, ainda, que o fato da maioria dos alunos não participar de atividades acadêmicas pode estar contribuindo para uma falta de informações realistas a respeito da profissão, e até mesmo impedindo que muitos deles pudessem descrever claramente seus sentimentos em relação à escolha.

Em sua dissertação de mestrado sobre o impacto das atividades não obrigatórias no desenvolvimento do aluno, Fior (Fior & Mercuri, 2004) aponta que a gama de atividades desempenhadas pelos alunos é variada e que há uma percepção de mudança no desenvolvimento pessoal e de carreira do aluno a partir delas. Quanto à diferença entre as atividades, a autora relata que as atividades que envolviam contato com pares produziram maior variedade de alterações pessoais nos estudantes e as atividades de trabalho foram as únicas a alterar percepção de competências práticas. Para a formulação de projetos profissionais, Teixeira (2002) indica que as experiências profissionais remuneradas pré-formatura de certa forma determinam o projeto profissional imediato dos formandos. Estudos como os de Brooks et al. (1995) e Gault et al. (2000), avaliando as atividades de estágio, apontam que os alunos costumam referir os estágios como uma preparação para o exercício do papel de trabalhador, que auxiliam no desenvolvimento de pensamento criativo, habilidades sociais, estabelecimento de contatos e manutenção de relacionamentos e que estão associados a maior satisfação profissional no futuro.

Nesse sentido, especificamente em relação ao trabalho como atividade acadêmica, alguns estudos (Göks & Lassance, 1995, 1997; Lassance, 1997)

apontam que os alunos que trabalham costumam estabelecer um vínculo diferenciado com o curso, uma visão mais realista (embora também mais pessimista) do mercado de trabalho e das possibilidades profissionais em relação aos alunos que só estudam. No entanto, as atividades de trabalho favoráveis são aquelas de certa forma relacionadas ao curso ou à profissão e que não interferem nas rotinas acadêmicas dos alunos (Bardagi et al., 2003; Fior & Mercuri, 2004). O trabalho integral ou parcial fora do campus, e que não está associado à formação, tende a ter um impacto negativo sobre o aluno, o comprometimento com a escolha e a satisfação. Como o percentual de alunos que, em função de necessidades financeiras, exerce outras atividades remuneradas sem ligação com o curso costuma ser elevado (Bardagi et al., 2003), é preciso atenção à trajetória acadêmica e integração universitária destes estudantes.

Parece importante identificar as percepções do aluno sobre o curso e o mercado de trabalho em sua área de formação, como foi feito neste estudo, a fim de avaliar o quanto estas percepções influenciam os níveis de satisfação e comprometimento de carreira. A percepção sobre o mercado de trabalho, muito mais do que suas reais condições, parece ser um definidor da satisfação e da permanência no curso, atualmente, entre os universitários. Bardagi et al. (2003) apontam que entre os estudantes pouco satisfeitos ou insatisfeitos com a escolha profissional, o mercado de trabalho desfavorável e a má estrutura do curso foram as justificativas mais frequentes utilizadas pelos alunos (66%); entre os muito satisfeitos ou satisfeitos, o mercado favorável foi a segunda justificativa mais frequente. Em um estudo com alunos re-optantes, Magalhães e Redivo (1998) também observaram uma preocupação excessiva com o padrão de vida, a inserção no mercado e o retorno financeiro. Teixeira e Gomes (2005) identificaram que a percepção de mercado desfavorável está associada a uma menor decisão de carreira e a percepção de mercado favorável a um maior otimismo quanto à inserção e obtenção de resultados. Para muitos indivíduos, estes são os fatores principais para a tomada de decisão (Lassance, 1997).

Hoje se percebe uma dominância de fatores externos nas preocupações e necessidades dos alunos, tanto no trabalho com adolescentes antes da tomada de decisão de carreira quanto dos estudantes universitários e profissionais inseridos no mercado (Bardagi et al., 2006; Cattani, 1996; Lassance, 1997), além de uma grande confusão entre a profissão escolhida e as características do curso e do mercado mais especificamente, na qual o descontentamento com as condições do ensino e da

inserção é generalizado para um descontentamento com a carreira de uma forma geral. E essa percepção do mercado de trabalho difícil como a principal barreira de carreira é identificada tanto nas mulheres quanto nos homens (Strey, Bianco, Wendling, Ruwer & Borges, 1997).

A área de formação também tem sido associada à satisfação. Isso se dá principalmente pela relação entre área e envolvimento em atividades acadêmicas (Bardagi et al., 2003, 2006), percepção do mercado de trabalho (Teixeira, 2002) e do tipo de recompensas profissionais que cada área oferece (Morgan, Isaac & Sansone, 2000). O favorecimento à participação em atividades acadêmicas pode aumentar o comprometimento com a carreira em estudantes de áreas mais aplicadas como as ciências Exatas e Biológicas; ainda, uma maior percepção de dificuldades no mercado de trabalho e a necessidade de exercer atividades de trabalho fora da área de formação tendem a levar a uma maior insatisfação com o curso os alunos de áreas como as Letras e Artes e Humanas.

Com relação às recompensas profissionais, áreas sociais e artísticas são percebidas como promotoras de contato interpessoal, mas não de bom salário e *status*, enquanto áreas exatas são vistas como provedoras de bom salário e *status*, mas de baixo contato social; essas percepções podem levar a uma maior ou menor satisfação de acordo com os interesses e valores individuais do aluno (Morgan et al., 2000). As áreas de formação também estão associadas às diferenças nas características sócio-demográficas entre os alunos (UFRGS, 2003) e nos valores associados ao trabalho (Porto, 2003). No entanto, como observou Gondim (2002) em seu estudo com formandos de diferentes áreas, não é possível inferir um perfil pessoal ou de carreira global e consistente com a área de formação do estudante, pois há certa indefinição do papel profissional entre área afins e um aumento da diversidade intradisciplinar.

As diferenças de gênero são um aspecto historicamente considerado importante na área do desenvolvimento vocacional, estando claro que é preciso descrever separadamente as trajetórias profissionais de homens e mulheres (Fouad, 1994, 2001). As investigações sobre relações entre gênero, valores de trabalho e aspirações profissionais entre universitários têm mostrado que as mulheres, em comparação aos homens, dão mais importância às gratificações pessoais, busca por desenvolvimento pessoal e possibilidade de ajudar os outros (Estrada, 1995; Morgan et al., 2000; Strey et al., 1995) e são menos preocupadas com o valor 'prestígio' na opção de carreira. Os homens, por sua vez, tendem a perceber menos

influências dos estereótipos sociais de gênero do que as mulheres, além de menos barreiras de carreira (Albert & Luzzo, 1999; Lindley, 2005; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997), menos dificuldades de inserção no mercado (Bardagi et al., 2006, 2003) e menor preocupação em abandonar a família (Strey et al., 1995) e têm expectativas de maior remuneração, obtenção de prestígio e reconhecimento e maior crescimento profissional (Estrada, 1995; Morgan et al., 2000). Em relação à satisfação com a escolha de universitários, Bardagi et al. (2003) não observaram diferenças entre homens e mulheres; no entanto, os autores observaram que as mulheres declaram em maior proporção do que os homens já terem pensado em desistir ou mudar de profissão. Estes estudos mostram que as mulheres parecem possuir uma atribuição de causalidade mais externa, sendo mais suscetíveis a eventos fora de seu controle, como as exigências do mercado, as condições do curso universitário, entre outros. Por outro lado, as mulheres são descritas como mais capazes de discriminar aspectos da realidade e talvez por isso consigam identificar dificuldades e barreiras de carreira com maior frequência do que os homens.

A maior disposição a mudanças parece estar relacionada a aspectos desenvolvimentais, de socialização e não tanto a questões especificamente vocacionais. Quando se avalia a percepção de satisfação de vida, de uma forma geral, as mulheres costumam apresentar índices mais altos de satisfação do que os homens (Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999); ao mesmo tempo, Misra e Mckean (2000) apontaram que as mulheres tendem a experimentar maior ansiedade e estresse acadêmicos, embora possam organizar-se melhor no tempo e nos estudos do que os homens; os homens, por sua vez, são mais satisfeitos com as atividades de lazer fora da universidade. De qualquer forma, é preciso identificar diferencialmente as percepções masculinas e femininas acerca da carreira para uma melhor compreensão do desenvolvimento vocacional.

Uma outra dimensão importante do desenvolvimento vocacional é a participação parental e o apoio social percebido pelos indivíduos. Soares (2002) pontua que as expectativas das pessoas quanto ao próprio futuro profissional estão sempre carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças, não somente seus como também dos familiares e amigos mais próximos. Pesquisadores internacionais e brasileiros têm apontado que a participação parental no desenvolvimento de carreira dos filhos é ampla e relativa a aspectos bastante diferenciados, como o desenvolvimento de valores e atitudes de trabalho,

autoconfiança e auto-eficácia, habilidades de tomada de decisão, comprometimento com a carreira, fornecimento de oportunidades educacionais e de trabalho, desempenho acadêmico, segurança nas transições de carreira, bem-estar psicológico, além do incentivo à exploração vocacional já anteriormente mencionado (Bardagi & Hutz, 2006; Blustein et al., 1991; Bohoslavsky, 1977; Feitosa, 2001; Ketterson & Blustein, 1997; Lankard, 1995; Larose & Boivin, 1997; Ryan et al., 1996; Santos, 2005; Strage & Brandt, 1999; Teixeira & Gomes, 2005). As práticas de socialização em relação a meninos e meninas mostram-se responsáveis por diferenças de gênero no desenvolvimento de carreira; ainda, o valor atribuído ao trabalho, a problemática vocacional dos pais, o padrão de interação familiar, nível sócio-econômico, nível de escolaridade e situação ocupacional dos pais parecem ser características importantes para o contexto de desenvolvimento de carreira dos filhos (Bardagi & Hutz, 2006; Bohoslavsky, 1977; Lankard, 1995; Schulenberg et al., 1984).

Embora muitos dos estudos sobre o impacto da família no desenvolvimento de carreira dos filhos seja realizado com amostras adolescentes, especialmente no contexto nacional, há evidências de que as relações familiares permanecem como fatores importantes no desenvolvimento de carreira em estágios posteriores, facilitando, por exemplo, as transições escola-universidade e universidade-trabalho e o ajustamento emocional (Blustein et al., 1991; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Larose & Boivin, 1997; Lent et al., 2002; Kenny, 1990; Santos, 2005; Strage & Brandt, 1999; Teixeira, 2002). Strage e Brandt (1999) salientam, em seu estudo com estudantes universitários, que a influência parental sobre as características vocacionais foi equivalente entre os alunos que residiam sozinhos e aqueles que residiam com os pais, mas observou-se um decréscimo da influência sobre o ajustamento acadêmico dos estudantes mais velhos, indicando que o período inicial da transição para a universidade é mais suscetível às influências parentais; ainda, mostram que ao longo da graduação, novas redes de apoio são formadas e novos modelos profissionais são identificados. Kenny (1990), ao pesquisar alunos em final de graduação, mostrou que a percepção de apoio parental e estímulo à autonomia estavam relacionados a um maior planejamento de carreira.

Em sua tese de doutorado com alunos ingressantes, Feitosa (2001) observou que uma melhor integração acadêmica estava associada à postura favorável dos pais em relação ao curso escolhido e frequentado pelos filhos. Diferenças entre o apoio recebido de pai ou mãe foram encontradas por Guerra e

Braungart-Rieker (1999), onde a percepção de apoio materno foi mais importante para a tomada de decisão dos filhos do que o apoio paterno; ainda, dependendo da área de formação, a percepção de apoio materno ou paterno muda. Analisando globalmente os estudos existentes, e partindo das conclusões de Blustein et al. (1991), pode-se dizer que, para grande parte dos adolescentes e jovens adultos, um contexto familiar apoiador e incentivador da autonomia contribui significativamente para o progresso no desenvolvimento de carreira.

Já o comprometimento com a carreira é um correlato da satisfação com o curso e é um construto comumente utilizado para avaliar a satisfação e outros aspectos do comportamento vocacional de adultos já inseridos no mundo profissional (Oliveira, 1998). Os autores costumam descrever o comprometimento como um sentimento de identificação psicológica do indivíduo com a profissão (Bastos, 1992), as atitudes que ele toma em benefícios de sua profissão ou vocação (Blau, 1985) e o apego e estabelecimento de metas em longo prazo em relação à carreira, que ultrapassariam aspectos contextuais como a ocupação específica ou a remuneração (Oliveira, 1998). Os estudos empíricos utilizam o construto comprometimento como variável dependente em relação à idade, tempo de trabalho, estado civil, gênero, *locus* de controle, entre outros, e como preditor de aspectos como a rotatividade organizacional, o absenteísmo e a intenção de pedir demissão (Bastos, 1994a; Blau, 1985; Colarelli & Bishop, 1990). Embora alguns autores, como London (1983), definam o comprometimento como uma variável multidimensional, composta por dimensões de identidade, resiliência e *insight*, por exemplo, neste estudo tomou-se a concepção unidimensional de Blau (1985), por ser mais adequada aos objetivos da pesquisa. Especificamente, em contextos educacionais, como a universidade, Blau (in Oliveira, 1998) afirma que o comprometimento poderia ser descrito como um sentimento de conexão com a área de estudo, o estabelecimento de metas em relação a ela e a intenção de permanecer na área. Dessa forma, constituiria uma boa medida indicativa de permanência ou tendência à evasão (Carson, Carson & Bedeian, 1994).

Como último aspecto a ser considerado em relação à satisfação de carreira, neste estudo, destaca-se a percepção de estressores vocacionais, uma vez que a forma como as situações adversas relativas à carreira são percebidas e os modos empregados pelos indivíduos para lidar com elas configuram um campo fundamental de investigação no desenvolvimento vocacional no âmbito internacional (Eagan & Walsh, 1995; Heppner, Cook, Wright & Johnson, 1995;

Jackson & Finney, 2002; Lent et al., 2002; Menaghan & Merve, 1984; Misra & McKean, 2000; Osipow & Spokane, 1984; Robitschek & Cook, 1999; Super, 1974; Super, Kowalski & Gotkin, 1967). No contexto brasileiro, são mais frequentes os estudos sobre percepção de estressores e estratégias de *coping*² em contextos ocupacionais específicos, avaliando a forma como os profissionais destas áreas lidam com situações de estresse e conflito no trabalho (Barros, Humerez & Fakh, 2003; Figueroa, Schufer & Muinos, 2001; Lipp & Tanganelli, 2002; Pinheiro, Tróccoli & Tamayo, 2003; Tamayo & Troccoli, 2002; Wink & Gobbi, 2002; entre outros). Já a literatura sobre avaliação de estressores e *coping* entre estudantes universitários e focando as questões de carreira é bastante escassa, particularmente no contexto nacional (onde não foram encontrados estudos sobre o tema).

Inicialmente, é necessário definir e descrever o que são eventos estressores e estratégias de *coping*. Segundo Antoniazzi (1999), o *coping* tem sido muito estudado em função de ser um preditor da adaptabilidade social e um moderador das relações entre estresse e saúde. Dessa forma, a avaliação de como lidar com elas torna-se fundamental em contextos diversos, como a escola, o trabalho, a família, entre outros.

As pessoas, de modo geral, costumam ter níveis diferentes de tolerância a situações estressantes; enquanto algumas são perturbadas pela mais ligeira mudança ou emergência, outras são afetadas apenas por estressores de maior magnitude ou quando a exposição a eles é muito prolongada (Savoia, 1999). Os trabalhos de referência sobre eventos estressores costumam defini-los como todo e qualquer acontecimento, eventual ou sistemático, que desafia os limites e recursos psicológicos do sujeito para lidar com ele (Lazarus & Folkman, 1984). Para tanto, o indivíduo avalia aspectos como a controlabilidade, a previsibilidade e a extensão do evento. Quanto mais incontrolável ou imprevisível for um evento, maior sua probabilidade de ser percebido como estressante, uma vez que antecipar a ocorrência de um evento estressante permite que se inicie um processo preparatório que reduz os efeitos nocivos do acontecimento. No entanto, mesmo situações que são controláveis e/ou previsíveis podem ser percebidas como estressantes quando exigem muito do indivíduo e questionam suas idéias sobre si mesmos. Já as estratégias de *coping* são os esforços cognitivos e comportamentais que os

²O termo *coping* (a ser explicitado mais adiante) será mantido no original em inglês em função de não haver uma tradução exata para seu significado. *Coping* refere-se a 'lidar com', 'adaptar-se a' determinado evento ou situação, e os estudos nacionais a respeito deste construto têm optado por utilizar o termo original (Antoniazzi, 1999; Artech, 2003; Dell'Aglio, 2000; Savoia, 1999).

indivíduos utilizam na tentativa de lidar com os estressores, ou seja, controlar ou reduzir os danos causados por eles (Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986; Lazarus & Folkman, 1984). O *coping* é uma resposta com o objetivo de aumentar, criar ou manter a percepção de controle pessoal sobre as situações vivenciadas. Ao perceber uma situação como estressante, os indivíduos costumam experimentar uma sensação emocional desagradável, e tendem a adotar estratégias que permitam minimizar seu sofrimento (Folkman & Lazarus, 1980).

Entre as variáveis que podem modificar a percepção sobre os eventos estressores e as estratégias de *coping* utilizadas estão o apoio social (Thoits, 1986), a etapa de desenvolvimento (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Lazarus & De Longis, 1983; Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000), o gênero (Compas et al., 1988; Hansen & Jarvis, 2000; Lopez & Little, 1996; Olah, 1995), a idade (Compas, Banez, Malcarne & Worsham, 1991; Dell'Aglio, 2000; Heckhausen & Schulz, 1995), traços de personalidade (Antoniazzi, 1999; Antoniazzi et al., 1998; Moss, 1984) e natureza do evento (Dell'Aglio, 2000; Jo Lohman & Jarvis, 2000). O apoio social recebido costuma funcionar como elemento protetivo ao reduzir o impacto do evento estressor, influenciar na percepção de quanto essa experiência é ameaçadora, entre outras formas (Thoits, 1986).

Entre as características de personalidade, em uma revisão da literatura sobre *coping*, Antoniazzi et al. (1998) e Moss (1984) identificaram que auto-estima e *locus* de controle estão entre os aspectos mais associados ao *coping*. Quanto à idade e etapa de desenvolvimento, as pesquisas mostram diferenças entre estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos. As estratégias utilizadas evoluem com a idade, de mais passivas e dependentes (inação e busca de apoio) para mais ativas e independentes (ação agressiva e ação direta) (Dell'glio, 2000); além disso, os adolescentes utilizam mais *coping* focalizado na emoção do que as crianças, mas não diferem de jovens adultos, sugerindo que as mudanças no desenvolvimento de *coping* ocorrem até o final da adolescência (Compas et al., 1991). Williams e McGillicuddy-De Lisi (2000) apontam que as estratégias não são substituídas ao longo do desenvolvimento, mas sim somadas. É interessante notar que, à medida que o tempo passa, os aspectos disposicionais do indivíduo perdem força para a avaliação da situação estressora na escolha das estratégias de *coping* (Compas et al., 1988).

Ao se analisar a natureza dos eventos, vê-se que estratégias de ação agressiva e de busca de apoio social ocorrem com maior frequência em conflitos com pares, enquanto que com adultos ou outras figuras de autoridade são mais comuns estratégias de evitação, aceitação ou inação, além de expressão emocional quando a negociação não é possível, devido a questões de hierarquia e autoridade (Dell'Aglio, 2000). Jo Lohman e Jarvis (2000) acharam diferenças nas estratégias de *coping* utilizadas no contexto familiar em comparação a outros contextos, mostrando que no primeiro são mais comuns estratégias centradas na emoção. Lopez e Little (1996) indicam diferenças de gênero ao descrever que as meninas podem ser socializadas para o uso de estratégias pró-sociais enquanto que os meninos podem ser socializados para serem independentes e utilizar estratégias de *coping* mais competitivas. Embora as diferenças de gênero não sejam unânimes na literatura, os estudos tendem a apontar uma maior utilização de estratégias em geral entre as meninas em comparação com meninos; em particular, as meninas tendem a utilizar mais estratégias centradas na emoção e de busca de apoio (Compas et al., 1988; Hansen & Jarvis, 2000; Olah, 1995).

Os estudos estrangeiros na área do desenvolvimento vocacional costumam avaliar as estratégias de *coping* em relação à tomada de decisão, e apontam que os estilos de *coping* influenciam o comportamento exploratório e, conseqüentemente, a identidade vocacional (Heppner et al., 1995; Robitschek & Cook, 1999). Heppner et al. (1995) identificaram três tipos de estratégias utilizadas pelos alunos ao lidar com questões vocacionais: a) *coping* reflexivo, tendência a emitir comportamentos para analisar as relações causais entre os eventos, planejar ações e ser sistemático ao lidar com as situações; b) *coping* reativo, tendência a apresentar respostas emocionais ou cognitivas que reduzem ou distorcem os comportamentos de *coping*; e c) *coping* supressivo, tendência a negar a existência de problemas e evitar os comportamentos de *coping*. Em um estudo com universitários de diferentes níveis, Robitschek e Cook (1999) observaram que há uma necessidade em desenvolver maiores níveis de *coping* reflexivo nos alunos, uma vez que há maior tendência a utilizar estratégias reativas.

A maioria dos estudos clássicos sobre *coping* e carreira (Dix & Savickas, 1995; Super, 1974; Super, Kowalski & Gotkin, 1967) se relacionam ao desenvolvimento de carreira, mais do que ao ajustamento (lidar com problemas ou conflitos no trabalho ou carreira). Na área de ajustamento, Osipow e Spokane (1984) identificaram quatro tipos de respostas de *coping* para estresse ocupacional:

estratégias recreativas, autocuidado (*self-care*), busca de apoio e *coping* cognitivo. Já Menaghan e Merve (1984) observaram respostas de comparação otimista, atenção seletiva e restrição de expectativas. No entanto, são estratégias mais cognitivas e não há relatos das conseqüências destas estratégias ou do tipo de evento específico ao qual eram associadas. Dessa forma, é mais difícil poder comparar os achados com esta literatura.

Algumas pesquisas internacionais avaliam especificamente estratégias de *coping* em estudantes universitários. Eagan e Walsh (1995) compararam estudantes com escolhas congruentes, incongruentes e indecisas de carreira e encontraram diferenças de gênero, em que as mulheres, de forma geral, utilizam mais estratégias de busca de apoio e evitação do que os homens; quanto ao tipo de escolha, alunos com escolhas mais congruentes tendem a utilizar menos estratégias de evitação. Jackson e Finney (2002) apontam diferença de idade nas estratégias de *coping* de estudantes universitários. Ao lidar com eventos estressores (especialmente conflitos com os pares), os alunos mais novos tendem a apresentar maior sofrimento psicológico e a utilizar estratégias mais ineficazes e centradas na emoção do que alunos mais velhos. Em um estudo qualitativo onde foram entrevistados estudantes de duas universidades americanas, Lent et al. (2002) avaliaram as estratégias utilizadas para lidar com as barreiras percebidas de carreira; os resultados apontam a utilização de estratégias centradas no problema, busca de apoio e reestruturação cognitiva como as mais freqüentes, enquanto a busca de ajuda profissional não foi citada com freqüência; ainda, as principais barreiras de carreira (e fontes de estresse) percebidas pelos alunos pesquisados foram contextuais, como dificuldades financeiras e influências negativas de amigos ou família. Misra e McKean (2000) observaram que as mulheres tendem a apresentar maior nível de estresse acadêmico do que os homens e que a ansiedade e a dificuldade de organização do tempo são os principais preditores do estresse acadêmico.

No entanto, para investigar as estratégias de enfrentamento e suas conseqüências, é preciso um mapeamento dos eventos estressores, algo incomum nos estudos nacionais com universitários; dessa forma, optou-se, neste estudo, em fazer inicialmente apenas a classificação de situações consideradas estressoras pelos alunos, sem avaliar especificamente as estratégias de enfrentamento. Avaliar os estressores vocacionais mostra-se importante, uma vez que estudos nacionais têm apontado a população universitária como vulnerável ao estresse crônico e ao *burnout* (Carlotto, Nakamura & Câmara, 2005), assim como em outros países

latinos (Martínez & Pinto, 2005; Martínez, Pinto & Silva, 2000). No estudo de Carlotto et al., os alunos apresentaram níveis médios de exaustão emocional, primeiro sinal do *burnout* a aparecer; a exaustão emocional correlacionou-se negativamente, entre outros aspectos, com idade e satisfação com o curso. Já Martínez e Pinto (2005), avaliando alunos de Portugal e Espanha, encontraram associação positiva entre *burnout* e tendência à evasão e associações negativas entre *burnout* e desempenho acadêmico e expectativa de sucesso, além de observarem que os homens apresentavam maior nível de *burnout* do que as mulheres.

Mesmo não focalizando especificamente as questões de carreira, o trabalho de Pereira (2004) fornece alguns indícios do tipo de situação que gera conflitos nos alunos universitários. Ao avaliar a percepção dos estudantes sobre os próprios problemas, a autora observou que os jovens tomam como problemas mais freqüentes aqueles relacionados aos estudos e às relações interpessoais e de socialização, seguidos pelos problemas materiais e de identidade. Algumas diferenças foram identificadas entre alunos favorecidos e desfavorecidos e entre os gêneros. Especificamente, as mulheres do grupo favorecido relataram mais problemas de relacionamento e socialização (amizade, discriminação, distância de casa), enquanto os homens relataram mais problemas de estudo (notas, provas, fracasso acadêmico); no grupo desfavorecido os homens se preocuparam mais com questões materiais e de identidade e as mulheres com questões de relacionamento interpessoal e socialização e questões materiais. Nos dois gêneros e níveis sociais, a ‘busca individual de soluções’ foi a estratégia mais acentuada; a segunda estratégia mais freqüente foi, por outro lado, ‘resignação ou desligamento’. Os amigos são as principais fontes de auxílio procuradas pelos estudantes, seguida dos pais; sujeitos masculinos buscam os pais em maior número do que as mulheres; e também mencionam ‘ninguém’ com maior freqüência.

Em suma, a partir da revisão realizada, é possível perceber que um bom ajustamento à universidade engloba inúmeros fatores. Privilegiar apenas um entre os aspectos contextuais, interpessoais ou vocacionais ao estudar a realidade universitária enfraquece a possibilidade de compreensão de fenômenos complexos como a adaptação ou mesmo a evasão.

1.2.1. A Evasão no Ensino Superior e o Desenvolvimento Vocacional

A literatura científica nas áreas de Psicologia e Educação aponta para um escasso número de estudos, em geral, sobre o ensino superior e, em especial, sobre a experiência universitária durante a graduação (Anped, 1996, in Fior & Mercuri, 2004; Bardagi et al., 2003; Diniz & Almeida, 1997; Pachane, 2004; Polydoro, 2000; Teixeira, 2002). Entre os estudos existentes, dentro das próprias instituições de ensino superior e também entre os pesquisadores, a questão da evasão ou permanência no curso universitário desponta como um dos principais interesses de investigação quando o tema é a universidade. Houve uma intensificação das pesquisas acerca do tema a partir de 1995, com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através da Portaria SESu/MEC, indicando uma valorização política do fenômeno. No entanto, como afirmam Cunha et al. (2001), a evasão de alunos dos cursos de graduação das universidades brasileiras ainda não foi tratada com o rigor e o empenho analítico necessários ao seu entendimento.

A partir da classificação feita pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), pode-se definir evasão de curso como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo; a evasão de instituição, por sua vez, é quando o aluno abandona a universidade em que está, podendo ou não mudar de curso; já a evasão de sistema configura-se quando o aluno desiste do ensino superior, abandonando por completo os estudos universitários. Assim como foi mencionado em relação aos aspectos de satisfação/insatisfação com a escolha, a decisão de permanência/evasão é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, e tem sido estudada como um fenômeno que resulta da relação dinâmica e recíproca entre as condições pessoais, as características institucionais e os grupos de interação do aluno (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni & Pombal, 2001). Pascarella e Terenzini (1991), ao realizarem uma revisão teórica sobre os modelos de transição universitária, salientam a influência das abordagens desenvolvimentais (que analisam os processos de mudança e crescimento intra-individual do aluno) e de impacto (importância do contexto vivenciado pelo estudante) acerca da evasão. Para os autores, os estudos realizados dentro do modelo de impacto têm aumentado substancialmente desde as décadas de 70 e 80 devido à preocupação com o desenvolvimento de estratégias de intervenção frente à evasão, a partir da identificação de seus determinantes principais.

Tinto (1975, 1982, 1997) é um dos principais autores que investigaram o impacto da universidade sobre o aluno e concebe a decisão de evadir ou

permanecer no curso como resultado de um processo longitudinal de interação entre fatores externos ao aluno, fatores pessoais (como as características familiares, escolares e de personalidade) e as condições de integração acadêmica e social na universidade. O modelo proposto pelo autor (amplamente utilizado em estudos internacionais sobre evasão universitária) salienta aspectos do compromisso com a instituição e do compromisso com o objetivo de concluir a graduação na definição de saída ou permanência no curso.

É importante salientar que, embora os estudos de referência sobre evasão privilegiem os aspectos contextuais (econômicos, estruturais da universidade) e interpessoais (apoio familiar e integração social) da integração à universidade (Beyers & Goossens, 2002; Cabrera, Castaneda, Nova & Hengstler, 1992; Diniz & Almeida, 1997; Polydoro, 2000; Tinto, 1975, 1997), sem considerar a importância das questões vocacionais neste processo, muitos dos aspectos relatados pelos estudos com alunos evadidos dizem respeito à escolha vocacional e, mais precisamente, à insatisfação com esta escolha. Como o período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e a percepção de identificação pessoal com a escolha tem se mostrado importante para a satisfação com o curso universitário (Bardagi et al., 2003, 2006), é fundamental integrar as questões do desenvolvimento vocacional ao analisarmos os fatores de permanência ou evasão universitária.

Pesquisas realizadas pelo grupo de Psicologia e Educação Superior da Unicamp (Azzi, Mercuri & Moran, 1996; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri, Moran & Azzi, 1995) reuniram evidências de que, ao transpor o modelo de Tinto para a realidade universitária brasileira, por exemplo, os aspectos de compromisso com a instituição e com o objetivo de graduar-se não se mostram suficientes para explicar os índices de evasão ou permanência no curso, indicando a influência dos fatores vocacionais para a compreensão do fenômeno. Uma nova dimensão foi acrescentada ao modelo, o compromisso com o curso – que engloba a percepção de segurança quanto à escolha e segurança profissional, relativa à percepção das condições do campo de trabalho. E como apontam os resultados das pesquisas deste grupo (Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri et al., 1995, entre outros), a dimensão comprometimento com o curso mostrou grande poder de predição quanto à trajetória do aluno na graduação.

Mercuri et al. (1995) apontaram inicialmente que aspectos relacionados à definição (escolha) do curso de ingresso eram determinantes importantes da evasão de alunos durante o primeiro ano da graduação; a autora também identificou a importância dessa variável para explicar a evasão em momentos posteriores do curso (Mercuri, 1999). Azzi et al. (1996), comparando o impacto dos diferentes fatores, observaram que o compromisso com o curso havia se mostrado mais influente do que o compromisso com a instituição e com o objetivo de graduar-se para explicar a evasão. Dentro do construto do compromisso com o curso, os aspectos da segurança com a escolha e segurança profissional parecem ser razoavelmente independentes (Mercuri & Bridi, 2001), e os níveis altos nesta medida estariam mais relacionados à segurança com a escolha.

Para os alunos, os índices de evasão mostram-se inversamente proporcionais ao nível de decisão quanto à escolha, sendo ela um ótimo preditor do destino acadêmico do estudante (Mercuri & Oliveira, 2002; Polydoro et al., 2005). Mercuri e Bridi (2001) indicaram que o nível de comprometimento com o curso pode sofrer transformações ao longo da graduação. Aspectos como a influência familiar, o maior envolvimento com colegas e aspectos próprios do conteúdo das atividades desenvolvidas podem alterar os níveis de segurança em relação à escolha ao longo do curso. Já em relação à segurança profissional, aspectos como informações obtidas com profissionais, reconhecimento e prestígio da instituição, atuação do corpo docente e a participação em atividades acadêmicas podem aumentar os índices nessa medida. Quando isso ocorre, a probabilidade de permanência no curso também aumenta.

Pesquisas acerca da incidência da evasão indicam que os índices de abandono costumam variar, em instituições públicas ou privadas de ensino, entre 20 e 50% (Guizoni & Teles, 2005; Hotza & Lucchiari, 1998; Magalhães & Redivo, 1998; Mazzetto, Bravo & Carneiro, 2002; MEC, 2002; Mercuri & Polydoro, 2004; Pacheco et al., 1997; Palma et al., 2005). Lucchiari (1992), analisando relatório de exames vestibulares da UFRGS e UFSC no início da década de 90 observa que cerca de 30% dos vestibulandos afirmaram já ter prestado vestibular para outro curso anteriormente e apenas 19% dos jovens afirmaram ter escolhido o curso que desejavam ao preencher a inscrição do vestibular. Em outro estudo, Hotza e Lucchiari (1998) apontam que de cada quatro alunos aprovados no vestibular da UFSC em 1997, um já havia iniciado outro curso sem concluí-lo. Esses índices são semelhantes aos obtidos por Cunha et al. (2001), em que 39% dos evadidos do

curso de Química da UNB já haviam realizado vestibulares anteriores para outros cursos e apenas 30,4% afirmaram certeza e segurança em relação ao curso quando de seu início. Nas instituições federais, tomando como base os dados referentes ao ano 2000 (MEC, 2002), nas 51 instituições federais de ensino superior a taxa de evasão – somados os alunos transferidos, desligados e desistentes – é de 7,2%. Em relação aos turnos, a evasão diurna varia de 0,07% a 20,8% e nos cursos noturnos de 0,32% a 28,2%; no entanto, nem sempre a evasão nos cursos noturnos é maior, sendo que em pelo menos 18 IFES a evasão diurna é maior do que a noturna. Especificamente, na UFRGS (2003), a evasão varia de 0,67% no curso de medicina, até 13,3% em filosofia, com taxa média de 5,8%; já o trancamento, isoladamente, varia de 2,8% a 40,4%.

Veloso e Almeida (2001) apontam para uma certa universalidade do fenômeno da evasão, além da homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições e das peculiaridades sócio-econômicas e culturais observadas. Quanto aos períodos em que a evasão ocorre, os índices de desligamento costumam ser maiores nos anos iniciais do curso (Almeida & Soares, 2002; Magalhães & Redivo, 1998; Palma et al., 2005; Prado, 1990; Ribeiro, 2005; Sbardelini, 1997; Veloso & Almeida, 2001). Palma et al. (2005), realizaram um levantamento do perfil dos alunos evadidos de 19 cursos em uma instituição privada de SP no ano de 2002 e cerca de 60% deles haviam saído nos primeiros anos. Dentro de um único ano letivo, a saída tende a ser maior nos primeiros três meses (50%), quando o vínculo com a instituição ainda é frágil, diminuindo ao longo do ano e voltando a crescer no final do período letivo.

Ao investigarmos as áreas de origem dos alunos evadidos, há um índice menor de abandono nos cursos mais valorizados, como Direito e Medicina, ao passo que cursos menos valorizados e com baixo *status* funcional apresentam os maiores índices, como as licenciaturas, por exemplo (Konarzewski, Forster, Silva & Silva, 2001; Mazzetto et al., 2002; MEC, 2002; Souza, Ibanez & Forster, 2001; UFRGS, 2003; Veloso & Almeida, 2001). Para Konarzewski et al. (2001) o prestígio social mantém o aluno na universidade, mas não garante a satisfação, enquanto as carreiras com baixos salários e dificuldades de obtenção de emprego levam a uma maior facilidade na decisão de evadir; já Mazzetto et al. (2002) salientam o progressivo aumento da evasão nos cursos de licenciatura e apontam que a falta de qualidade no ensino e o surgimento de novas carreiras com mercado

promissor podem ser desencadeadores desse fenômeno e obrigam os cursos a reavaliarem sua estrutura. Ainda, Veloso e Almeida (2001) indicaram que a maioria dos evadidos é homem (em seu estudo foram 61,5%) e, em grande parte um aluno que trabalha e não consegue conciliar o trabalho e a universidade; pelo menos, essa deve ser a regra para a maioria das instituições privadas de ensino. As diferenças de gênero não são um consenso: outros estudos confirmam a maior evasão masculina (Martinez & Pinto, 2005; Polydoro et al., 2005), mas há pesquisas que não mostram diferenças de gênero entre os evadidos (Cunha et al., 2001).

A literatura aponta vários aspectos como determinantes do descontentamento relacionado à evasão. Paredes (1994) agrupou os motivos de saída em dois grandes grupos: a) motivos internos à universidade, que incluem descontentamento com qualidade docente, modelo pedagógico e estrutura; e b) motivos externos à universidade e mais vinculados ao aluno. Avaliando alguns estudos sobre evasão a partir desta divisão, os resultados apontam, no primeiro grupo, causas relativas ao descontentamento com questões institucionais, como horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Lotufo, Souza Jr, Covacic & Brito, 1998; Machado, Melo Filho & Pinto, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Mazzetto et al., 2002; Pacheco, Silva, Veloso & Silva, 2001; Souza, Ibanez & Forster, 2001; Veloso & Almeida, 2001), mau relacionamento professor-aluno (Cunha et al., 2001; Veloso & Almeida, 2001).

Dentro do segundo grupo, os estudos mostram causas relativas à pouca integração social à universidade (Cerqueira, 2003; Polydoro, 2000; Tinto, 1997), aspectos da vida escolar anteriores à entrada no curso (deficiências escolares, falta de apoio à escolha) e expectativas não correspondidas (Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Lehman, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 2001; Ribeiro, 2005), mau desempenho durante o curso, reprovações e atraso (Cunha et al., 2001; Lotufo et al., 1998; Magalhães & Redivo, 1998; Mazzetto et al., 2002; Ribeiro, 2005), problemas financeiros (Lotufo et al., 1998; Machado et al., 2005; Pacheco et al., 2001; Palma et al., 2005; Polydoro, 2000; Ribeiro, 2005; Souza et al., 2001), falta de informações sobre o curso e a profissão, gerando uma insatisfação geral com o curso (Cunha et al., 2001; Lehman, 2005; Lotufo et al., 1998; Machado et al., 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 2001;

Prado, 1990; Souza et al., 2001), entre outros. De forma geral, observa-se uma predominância de causas externas à universidade.

Cunha et al. (2001) apontam que a tendência dos estudos sobre evasão, de forma geral, é a de orientar-se pela proposta do dimensionamento ou quantificação do fenômeno, havendo poucos estudos qualitativos sobre a questão. Sua pesquisa utilizou entrevistas com alunos evadidos do curso de química da UNB entre 1990 e 1995 e identificou quatro grupos de alunos - desligamento por abandono de curso (G1), desligamento voluntário (G2), desligamento por não cumprimento de condições (G3) e mudança de curso (G4). Entre os participantes, a maioria mencionou a desorientação e o desamparo na chegada à universidade e ao curso, falta de informação, o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade, a dificuldade de acesso aos professores e a superficialidade nos contatos interpessoais como causas de saída. Em relação aos efeitos da decisão tomada, os alunos referem inicialmente uma predominância de sentimentos de tristeza, solidão, vergonha, culpa e raiva após a saída do curso, contra somente 39% que apontam alívio e satisfação. Como a evasão não é um ato fortuito, normalmente, o estudante faz um esforço para dar sentido a esta experiência dentro de sua trajetória de vida e à medida que o tempo passa a avaliação da saída tende a ser mais positiva. Para Araújo e Sarriera (2004), que realizaram um estudo qualitativo com profissionais que fizeram um redirecionamento na carreira, sentir-se agente dos próprios projetos de vida é o que possibilita uma mudança com maior tranqüilidade, mesmo que esta mudança provoque sentimentos iniciais de culpa e arrependimento.

No entanto, é preciso entender que, como descrevem Veloso e Almeida (2001) e Ristoff (1999), o fenômeno da evasão é, muitas vezes, acompanhado pelo fenômeno da Mobilidade, que não significa abandono dos estudos mas sim a migração para outro curso. A mobilidade não é uma fuga, ou um fracasso, ou desperdício de tempo e investimento, como pensam muitos estudantes, familiares e amigos, mas sim resultado de um amadurecimento pessoal e vocacional que pode ter sido propiciado pela própria vivência universitária. Para Ristoff (1999), a mobilidade, ou troca/transferência de curso, é uma tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. Na pesquisa de Cunha et al. (2001), 86,9% dos evadidos retomaram os estudos universitários. Outros estudos confirmam que a perspectiva de concluir a formação superior se mantém na

maioria dos evadidos (Azzi et al., 1996; Paredes, 1994; Polydoro, 2000; Polydoro et al., 2005). Dentro da perspectiva evolutiva do desenvolvimento vocacional, a indecisão, as re-escolhas e mudanças na trajetória de carreira não são mais fenômenos isolados, indicativos de fracassos na tomada de decisão (Krumboltz, 1992). Ao contrário, muitas vezes a decisão de saída é resultado de um processo de amadurecimento das preferências e projetos vocacionais, fruto de maior atividade exploratória. Polydoro (2000) salienta que o trancamento, por exemplo, tende a ser visto pelos alunos como uma possibilidade de manutenção do vínculo com a IES, além de uma oportunidade para realizar algo transitório ou rever sua decisão.

Inclusive, para muitos alunos, a evasão e conseqüente mudança de curso ou trabalho permite uma maior aproximação do autoconceito vocacional ideal. Processos de aconselhamento de carreira, nesse sentido, poderiam auxiliar os alunos a tomarem e implementarem a decisão de evadir. Araújo e Sarriera (2004), ao entrevistarem mulheres que realizaram um re-direcionamento na carreira profissional, observam que mesmo tendo consciência da necessidade de mudança profissional, há uma acomodação ao curso em que se conseguiu aprovação, uma insegurança em realizar nova tentativa e uma pressão social e familiar para concluir os estudos; dessa forma, é mais difícil para algumas pessoas implementarem uma decisão de evadir sem auxílio específico.

Entretanto, um dado de substancial importância ao focalizar-se a possibilidade de evasão enquanto transferência de curso positiva é a aparente fragilidade das novas escolhas feitas pelos alunos, especialmente no contexto brasileiro. O número de estudantes que estão em sua terceira, quarta ou quinta graduação é cada vez maior, apontando um processo de troca que não parece fruto de reflexão e análise, mas uma atividade aleatória, do tipo tentativa e erro. Mesmo depois da re-opção, a insegurança parece não diminuir. Guizoni e Teles (2005), apontam que entre os re-optantes em 5 cursos noturnos de uma instituição privada do norte do país, cerca de 30% ainda se descrevem inseguros quanto à nova escolha. Magalhães e Redivo (1998), ao entrevistarem re-optantes de curso que buscavam transferência interna em uma instituição privada no RS, observaram que tanto na primeira escolha quanto na nova, os alunos apresentavam baixíssimo comportamento exploratório, não tendo informações consistentes sobre as carreiras e realizando escolhas impulsivas. A re-opção é vista como uma nova tentativa, havendo ainda para o aluno possibilidades futuras de mudança. Os motivos econômicos, como a percepção negativa do mercado de trabalho, são as razões

principais para escolha do novo curso, mais do que na primeira escolha (Guizoni & Teles, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Sbardelini, 1997). Embora Sbardelini (1997) tenha apontado que a experiência universitária e o contato, ainda que indireto, com a realidade profissional pode conduzir a uma reorganização dos valores pessoais e dos objetivos profissionais, tornando a re-escolha mais consciente, esse não parece ser o caso da maioria dos estudantes, uma vez que a própria percepção das possibilidades profissionais é superficial e baseada em crenças do senso comum.

Como afirmam Cerqueira (2003), Lotufo et al. (1998), Mazzetto et al. (2002) e Veloso e Almeida (2001), a evasão, mais do que relacionada a uma perspectiva futura qualquer, está ligada a uma falta de otimismo, sendo encarada como uma forma de protesto do aluno, normalmente utilizada contra aspectos percebidos como fora de seu controle no curso atual. A atitude de evadir pode ser uma resposta à falta, na universidade, de um ambiente receptivo aos problemas que surgem ao longo da formação. Se existissem alternativas para os problemas percebidos, os alunos tenderiam à permanência. O abandono é visto e sentido como uma mudança drástica, e a existência de programas de intervenção poderia, certamente, diminuir sua incidência. A evasão é um fenômeno institucional, que se agrava justamente pela falta de políticas públicas que apóiem a permanência do aluno nos cursos.

Em um estudo com coordenadores de curso e funcionários da pró-reitoria acadêmica da UFMT, a fim de entender a evasão pela ótica institucional, Veloso e Almeida (2001) observaram que os principais motivos citados para o abandono foram o próprio aluno (nível sócio-econômico baixo, necessidade de trabalho, indecisão em relação ao curso escolhido, imaturidade psicológica, desempenho ruim no ensino médio), a estrutura física, a estrutura do curso, o mercado de trabalho e o docente. Ao falar sobre os alunos, especificamente, os coordenadores adotam uma postura distanciada, não relacionando os motivos a ações do curso. Isso demonstra que a instituição tem dificuldades em perceber seu papel como geradora de desinteresse por parte do aluno, dificultando a criação de políticas sistemáticas de intervenção. Os autores observam que a evasão é um processo que se insere na crise de hegemonia e legitimidade da universidade, uma vez que a atitude do aluno que abandona o curso põe em questão os conhecimentos adquiridos na universidade e sua utilidade para a formação profissional. Ao admitir e incentivar a democratização do ensino superior, a instituição precisa também

perceber que obtêm acesso a ele alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, variadas condições sócio-econômicas e cujas escolhas podem ter sido influenciadas por fatores diversos, sendo que os cursos precisam estar conscientes dessa variação e preparados para lidar com ela dentro de suas unidades. Dentro da perspectiva dos alunos, possibilidades reais de mudança na metodologia de ensino e de melhorias na estrutura do curso seriam razões importantes para a permanência no mesmo (Lotufo et al., 1998). No entanto, a evasão é um aspecto substancialmente negligenciado pelas universidades e que tem sido quase totalmente debitado aos alunos (Mazzetto et al., 2002).

Para Almeida e Soares (2003) e Ribeiro (2005), a maior abertura do ensino superior se traduziu mais numa democratização do acesso do que numa democratização do sucesso em relação aos que o freqüentam. E os índices de evasão e insatisfação parecem corroborar essa idéia. Os autores apontaram como falha a massificação do ensino universitário, no sentido de que se tenta atender a todos os estudantes com as mesmas instalações, mesmos cursos e currículos e mesmos métodos de ensino de quando se respondia satisfatoriamente a apenas uma pequena elite social. Como solução, as universidades deveriam estar igualmente preocupadas com objetivos mais amplos de formação e desenvolvimento dos estudantes: formação sócio-cultural, desenvolvimento de um sistema de valores, definição de projetos de carreira, aquisição de competências interpessoais e empreendedorismo; mas estas não são dimensões enfatizadas na estrutura letiva e nas práticas pedagógicas existentes atualmente.

Ribeiro (2005), em um estudo com alunos evadidos do curso de psicologia, salientou que entre os evadidos predominam alunos com nível sócio-econômico e cultural baixo, que não se adaptam ao *habitus* universitário, voltado ao público de classes média e alta; dessa forma, a perspectiva de ascensão social e maior qualificação alcançada pela entrada na universidade não se confirma, em função de dificuldades de adaptação nas dimensões espaço-temporal, sócio-emocional e cognitiva. Nesse sentido, Tinto (2003), um dos grandes pesquisadores sobre evasão universitária, enfatiza que levar a questão da permanência do aluno a sério significa entender que a evasão não é uma questão só do aluno, mas da instituição como um todo; além disso, que a universidade não deve só criar programas de integração ou serviços de atendimento ao aluno, mas alterar substancialmente sua estrutura e suas práticas de ensino para melhor se adequar ao novo corpo discente que vem recebendo. Ao realizar uma revisão de achados empíricos, o autor aponta cinco

condições que favorecem a permanência do aluno: a) ambientes que tenham expectativas de sucesso e progressão; b) ambientes que propiciem apoio pessoal, social e acadêmico; c) ambientes que propiciem *feedback* constante sobre a performance e dificuldades do aluno; d) ambientes que permitam que o aluno se sinta parte integrante e importante da instituição e do curso; e e) ambientes que produzam aprendizagem efetiva, especialmente aqueles que promovam o envolvimento conjunto do aluno na aprendizagem.

Ritook (1996), ao analisar o processo de democratização do ensino superior na Hungria, aponta justamente para a necessidade de mudança que este processo implica aos serviços de aconselhamento universitários. Para a autora, ao invés do foco na saúde mental em geral, é preciso orientar as intervenções na direção do aconselhamento de carreira e do planejamento de carreira dos estudantes, além do aprimoramento das estratégias de *coping* para lidar com questões vocacionais, através de processos de orientação individual ou em grupo. Ainda, modelos de intervenção baseados em aconselhamento de pares e o treinamento de orientadores universitários seriam tendências atuais. No Brasil, a indicação de implantação de serviços ao universitário data da década de 70, quando da divulgação pela divisão de Educação Superior do MEC de um documento da UNESCO indicando a criação de serviços de aconselhamento e orientação aos estudantes (Hoirish et al., 1993; Serpa & Santos, 1999).

A maioria dos alunos, entretanto, desconhece a possibilidade de aconselhamento de carreira durante a graduação. No entanto, estudos como o de Cunha et al. (2001) indicaram que um grande número de estudantes possui a expectativa de que teriam assistência e orientação dos professores no planejamento e acompanhamento do curso, talvez influenciados pela estrutura do Ensino Médio, em que a proximidade de funcionários, professores e orientadores com o aluno é maior. Ao perceberem que a universidade pressupõe um funcionamento mais autônomo por parte do estudante, há um sentimento de abandono e desinteresse. Para Hoirish et al. (1993), o aluno é o grande penalizado pela falta de estrutura e apoio psicopedagógico no Ensino Superior, uma vez que essa orientação tem um enorme valor preventivo. Bardagi et al. (2006), relataram que, quando perguntados explicitamente se gostariam de algum atendimento de orientação profissional, 68,5% dos alunos formandos declararam que se beneficiariam deles. Ao mesmo tempo, poucas instituições oferecem espaços de atendimento próprios às necessidades dos alunos. Serpa e Santos (2001), em um estudo descritivo com 61

IES nacionais, identificaram a presença de algum tipo de serviço de atendimento ao estudante em 80% da amostra; especificamente, a preocupação com atendimento ao aluno é maior nas instituições comunitárias ou públicas do que nas privadas. No entanto, as práticas realizadas não são sistemáticas e a intervenção em orientação vocacional foi citada (especificamente) em apenas 16% das instituições.

Nas instituições de ensino (ou outros centros de orientação profissional) em que esse tipo de serviço é oferecido, houve um aumento substancial da demanda dos estudantes universitários por atendimento em orientação profissional e aconselhamento de carreira. Este crescimento é um fenômeno observado não só nos EUA e Europa (Diniz & Almeida, 1997; Rivas-Olmeda, 2003; Taylor, 1982), mas também no Brasil (Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 1997; Silva, 2001). No exterior, trabalhos de orientação profissional e aconselhamento de carreira com universitários são muito frequentes (Diniz & Almeida, 1997; Rivas-Olmeda, 2003; Taylor, 1982), existindo centros especializados para este tipo de intervenção em praticamente todas as instituições de ensino superior. Já no Brasil, iniciativas de intervenção com universitários são ainda incipientes e pouco sistematizadas, não fazendo parte do plano estratégico da universidade (Alves, Santos & Garbulho, 2003; Calejon, 1995; Hoirish et al., 1993; Magalhães & Redivo, 1998; Melo-Silva & Reis, 1997; Pacheco et al., 1997; Pacheco, Silva, Veloso & Silva, 2001; Teodósio, Santos & Fernandez, 2003).

De forma geral, os aspectos enfatizados por estes processos de intervenção são: a orientação para o futuro, capacidade de antecipar eventos, conseqüências e expectativas; os critérios utilizados na primeira escolha, as influências, a forma como foi feita; processos de informação profissional; dificuldades adaptativas; conhecimento das características do curso e estratégias de enfrentamento de dificuldades. Grande parte das iniciativas está relacionada aos serviços de orientação profissional oferecidos pelas instituições, que adaptam seu atendimento às demandas universitárias (Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 1997, 2001).

No entanto, algumas alternativas mais específicas têm surgido nos últimos tempos. Alves et al. (2003), por exemplo, relatam uma experiência de implementação de um projeto de orientação profissional com calouros do curso de Psicologia em uma instituição pública de SP como uma alternativa para diminuir a evasão, uma vez que um maior conhecimento inicial das possibilidades do curso e da profissão pode aumentar a confiança do aluno e dirimir expectativas errôneas.

Veloso e Almeida (2001) sugerem uma maior aproximação entre a universidade e as escolas, com a criação de programas de parceria e a divulgação dos cursos através de material distribuído aos alunos do Ensino Médio, além do desenvolvimento de ações de acompanhamento e integração do aluno à vida acadêmica quando de sua inserção no ensino superior. O próprio aluno evadido costuma sugerir estratégias de aproximação entre os professores e os alunos, mudanças curriculares que valorizem as transformações do mercado de trabalho, entre outras (Cunha et al., 2001).

A partir da distinção da problemática vocacional dos alunos nos momentos inicial, intermediário e final da graduação, Lehmann e Uvaldo (2001) sistematizaram uma proposta de intervenção focalizada nas questões de carreira, mas integrada a outros domínios. Para alunos em início de curso, as autoras apontam que o trabalho do orientador é auxiliar o aluno a discriminar os motivos da insatisfação entre realmente vocacionais ou ligados a um desconforto geral pela mudança para o ensino superior; há sugestão de um trabalho conjunto entre orientador e centros acadêmicos ou grêmios na busca de adaptação dos calouros; aqui o atendimento teria uma função mais ligada à continência (*holding*) em um período difícil. Ainda, orientação psicopedagógica de estudos e organização do tempo e das atividades poderiam auxiliar no processo adaptativo. Para alunos intermediários e próximos da conclusão do curso, o trabalho de aproximação com o mundo profissional deve ser intensificado; além disso, as autoras enfatizam um trabalho de fortalecimento da auto-estima do aluno e da sua autopercepção no papel profissional, bem como o auxílio à elaboração dos planos profissionais futuros.

Como estratégias institucionais de base a estas intervenções, no entanto, Lehmann e Uvaldo (2001) enfatizam que a universidade precisa traçar o perfil e acompanhar o aluno ingressante, organizar atividades continuadas para que o aluno possa conhecer espaços, procedimentos e a cultura universitária e trabalhar com os professores para que eles possam perceber dificuldades didáticas, vocacionais e afetivo-emocionais e realizar uma primeira aproximação ao aluno. Teixeira (2002) indica ainda a necessidade de programas específicos voltados para a transição universidade-trabalho, pouco explorados no país. Para Amundson et al. (2005), as intervenções de carreira com universitários devem transitar entre o auxílio ao fortalecimento da identidade profissional, estabelecimentos de metas educacionais e profissionais e as competências para elaboração de projetos e busca de oportunidades de trabalho.

Serpa e Santos (2001) e Hoirish et al. (1993) observaram que o Ensino Superior é um campo profícuo e ainda inexplorado de trabalho para vários profissionais, especialmente para o psicólogo escolar. Acrescente-se também o orientador vocacional, o assistente social e outros, uma vez que, como as próprias autoras salientam, a instituição não pode se preocupar apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos alunos, mas é um espaço de formação integral do estudante. Em relação ao atendimento vocacional propriamente dito, Sbardelini (2001) conclui que atender, no momento certo, o aluno que ainda está na universidade a fim de orientá-lo quanto a uma decisão mais acertada e coerente, com o princípio de resgatar a identidade vocacional e profissional do aluno em crise se relaciona à essência de uma psicologia promotora da saúde.

Dessa forma, a revisão de literatura aqui realizada permitiu a identificação do crescimento dos estudos com amostras universitárias e também registros de alguns programas de intervenção com esta população. A maior parte deles é realizada em programas da própria Universidade, o que demonstra um aumento da preocupação institucional com as questões vocacionais. No entanto, embora estes estudos apresentem discussões importantes e uma direção para a atuação junto aos alunos, estas experiências tendem a tratar uniformemente todos os estudantes, independente das particularidades impostas por aspectos como a área de atuação, o momento dentro do curso, a qualidade da escolha feita e o tipo de instituição frequentada, por exemplo, ou analisa estes aspectos isoladamente. Para que seja possível estabelecer parâmetros de intervenção mais eficientes, esta tese buscou avaliar conjuntamente aspectos referentes à evasão e à experiência universitária, identificando prioritariamente o impacto das questões vocacionais sobre a satisfação com o curso.

1.3. Especificação dos Problemas de Pesquisa:

A partir do exposto, esta tese pretendeu investigar, em dois estudos complementares, características da população universitária com o objetivo de fornecer subsídios para futuras intervenções no campo da Orientação de Carreira. O Estudo I enfocou o abandono de curso e o Estudo II as experiências dos alunos durante a graduação.

Especificamente, no primeiro estudo, de caráter qualitativo, a proposta foi entrevistar universitários evadidos (que tenham abandonado cursos em diferentes

tipos de instituição, áreas de formação e momentos) e identificar suas percepções sobre a escolha inicial do curso, a experiência e as rotinas universitárias, os motivos da insatisfação e a existência de apoio familiar para a escolha inicial e para a decisão de evadir. Além disso, especificar outras variáveis que possam ter contribuído significativamente para a saída do curso, a fim de compreender as principais razões para a evasão e o impacto desta decisão na vida do estudante. Ainda, pretendeu-se identificar as situações estressoras vivenciadas pelos alunos. A partir disso, foi elaborada uma escala relativa aos eventos estressores utilizada no Estudo II.

Mesmo sendo um estudo exploratório, a literatura permitiu que algumas expectativas fossem elaboradas para os resultados do Estudo I. Esperava-se, de forma geral, que os alunos evadidos relatassem uma escolha inicial mais insegura, baseada em critérios superficiais e com poucas informações específicas, indicando um comportamento exploratório deficitário (Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Frischenbruder, 1999; Hotza & Lucchiari, 1998; Lotufo et al., 1998; Magalhães, 1995; Mercuri et al., 1995; Schiessl & Sarriera, 2004). Isso deveria descrever principalmente a situação daqueles que abandonaram o curso nos momentos iniciais, pois a realidade do curso, ao ser oposta às expectativas anteriores, poderia gerar um desconforto muito grande e uma predisposição maior ao abandono. Para aqueles que tivessem evadido do curso em períodos posteriores da formação, havia uma expectativa de que fatores como a não-adaptação às práticas profissionais (estágios, monitorias), o descontentamento com as possibilidades de atuação e o mercado de trabalho, bem como questões contextuais (problemas econômicos ou familiares, por exemplo) pudessem ter exercido um peso maior na decisão de evadir (Bardagi et al., 2003, 2006; Cunha et al., 2001; Magalhães & Redivo, 1998; Teixeira, 2002; Veloso & Almeida, 2001).

Também, neste estudo, esperava-se poder mapear um espectro abrangente de situações estressoras que permitissem identificar aspectos geradores de conflito nos alunos durante a graduação. Em relação às rotinas e atividades desenvolvidas dentro do curso, se esperava que os alunos evadidos tivessem se engajado com menor frequência em atividades acadêmicas, uma vez que o envolvimento com as mesmas está relacionado a uma maior identificação e satisfação com a área e a profissão (Araújo & Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004; Teixeira, 2002; Vendramini et al., 2002). Ainda, esperava-se identificar um sentimento geral de satisfação com a decisão tomada, quando

analisada retrospectivamente. Mesmo que o momento da evasão provoque sentimentos de fracasso, inadequação, perda de tempo e investimento, geralmente em longo prazo essa decisão transforma-se na possibilidade de construir algo novo e elimina o desconforto de sentir-se no lugar errado (Araújo & Sarriera, 2004; Cunha et al., 2001). Além disso, esperava-se que a entrevista permitisse descrever a percepção dos alunos sobre as intervenções que eles julgam necessárias e que poderiam ter auxiliado no processo decisório, facilitando a saída do curso ou talvez a impedindo (Cunha et al., 2001; Lotufo et al., 1998).

No segundo estudo, com delineamento fatorial, o objetivo geral foi realizar um levantamento extensivo dos aspectos contextuais e vocacionais que poderiam influenciar tanto o nível de comprometimento com a carreira em universitários nos diferentes períodos da graduação quanto a satisfação de vida e a probabilidade de evasão percebida por eles. Alguns temas inicialmente trabalhados no Estudo I (apoio familiar, processo exploratório vocacional, atividades durante o curso, necessidades de intervenção, entre outros) foram mantidos, sendo acrescidos a outros previamente selecionados para esta etapa – como a percepção do mercado de trabalho, a existência de projetos profissionais para o futuro, etc. Como objetivos específicos, este estudo pretendeu responder às seguintes questões de pesquisa:

1) Há variações no comportamento vocacional (comprometimento com a carreira, satisfação com curso e profissão, elaboração de projetos profissionais, percepção de estressores vocacionais e comportamento exploratório), na satisfação de vida e probabilidade de evasão em função das características sócio-demográficas (gênero, idade, renda, trabalho), apoio social recebido à escolha, tipo de instituição, turno do curso, área de formação e momento do curso?

2) Quais, dentre estes fatores, seriam os principais preditores da satisfação de vida e do comportamento vocacional?

Os estudos existentes sobre o tema permitiram a elaboração de algumas hipóteses iniciais para esta questão:

- estar envolvido em atividades acadêmicas (Araújo & Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003, 2006; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004; Oliveira, 1999; Vendramini et al., 2002), maior nível de satisfação com escolha e curso (Bardagi et al., 2003, 2006; Teixeira, 2002), maior nível de comportamento exploratório (Blustein et al., 1994; Magalhães, 1995; Sparta, 2003; Werbel, 2000) e estar nas fases intermediária ou final da formação (Diener & Suh, 1998; Diener et al., 1999; Teixeira, 2002) são características que devem estar relacionadas a

maiores índices de satisfação de vida, comprometimento com a carreira e menor probabilidade de evadir;

- alunos das áreas de Exatas e Biológicas podem apresentar maiores índices de comprometimento com a carreira e satisfação com a escolha e o curso, bem como menor probabilidade de evadir, uma vez que estas áreas estão associadas a maior envolvimento dos alunos com atividades acadêmicas e práticas profissionais (Bardagi et al., 2003, 2006; UFRGS, 2003);

- alunos que relatam maior apoio familiar recebido às suas escolhas (Bardagi & Hutz, 2006; Feitosa, 2001; Ketterson & Blustein, 1997; Strage & Brandt, 1999), bem como aqueles que percebem menos estressores vocacionais (Jackson & Finney, 2002; Pereira, 2004), devem apresentar maiores níveis de satisfação de vida, comprometimento com a carreira e menor probabilidade de evadir;

- gênero feminino deve estar relacionado a maior nível de comportamento exploratório (Frischenbruder, 1999; Sparta, 2003) e maior percepção de satisfação de vida (Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999);

3) Há diferenças nos tipos e na quantidade dos estressores vocacionais citados pelos alunos nos diferentes momentos do curso? Essas diferenças se observam, ainda, em função do tipo de instituição, área de formação, turno e gênero?

4) Que necessidades de intervenção são mencionadas pelos alunos nos diferentes momentos da formação? Estas necessidades variam em função do tipo de instituição, área de formação e gênero?

A literatura aponta permite formular, para esta questão, a hipótese inicial de que nos períodos iniciais do curso, os alunos devem solicitar com maior frequência intervenções relativas à aquisição de conhecimentos sobre a área escolhida e reorientação profissional (Bardagi et al., 2003, 2006; Lehmann & Uvaldo, 2001; Santos & Melo-Silva, 2003). Em momentos posteriores, a solicitação por intervenções mais instrumentalizadoras visando o mercado de trabalho devem ser mais freqüentes (Bardagi et al., 2003, 2006; Lehmann & Uvaldo, 2001; Melo-Silva & Reis, 1997; Uvaldo, 1995).

Quanto à variação do comportamento exploratório e à percepção de estressores vocacionais não há hipóteses definidas, uma vez que os estudos sobre estes temas são raros e alguns achados ainda inconsistentes. O objetivo deste

estudo, então, foi justamente identificar as relações existentes entre estas variáveis, bem como sua interação com os demais aspectos investigados na pesquisa.

CAPÍTULO II: ESTUDOS EMPÍRICOS

2.1. ESTUDO I - A saída do curso superior: Entrevistas com universitários evadidos

2.1.1. Participantes:

Participaram deste primeiro estudo oito estudantes evadidos (3 mulheres e 5 homens), com idades entre 20 e 25 anos ($M=22,62$). Os participantes, de diferentes áreas, abandonaram cursos em diferentes momentos da graduação, tanto em universidades públicas quanto privadas. Atualmente, apenas um deles não estava novamente matriculado no Ensino Superior. A maioria deles não havia feito vestibulares anteriores para outros cursos, estando em sua primeira graduação à época da evasão. Apenas um dos evadidos cursava sua graduação em período noturno. Todos eles eram solteiros e a maioria (75%) era proveniente de Porto Alegre. Apenas uma participante residia sozinha, todos os outros residiam com os pais. Quanto à renda familiar, 37,5% dos evadidos declararam renda mensal até 3000 reais, 25% até 5000 reais e 37,5% acima de 5000 reais. Nenhum participante havia feito orientação profissional antes da entrada na universidade; apenas um deles realizou teste vocacional. Em relação ao nível educacional paterno e materno, a maioria dos pais tinha curso superior (75%). A Tabela 1 apresenta outras características sócio-demográficas dos participantes e seus códigos de identificação.

O critério para configurar evasão foi o abandono ou trancamento de curso por parte do aluno, sem retorno posterior ao mesmo. Os participantes foram selecionados através de um critério de intencionalidade; principalmente, foram utilizadas três formas de contato: a) contato com evadidos que procuraram o Serviço de Orientação Profissional da UFRGS, entrevistados antes de iniciarem atendimento; b) contato com alunos de Psicologia que anteriormente tivessem evadido de outros cursos e c) indicação. Para fins deste estudo, alunos que evadiram apenas de instituição, mas se mantiveram no mesmo curso ou estão apenas em situação de trancamento de matrícula (sem certeza sobre o abandono) não foram selecionados.

TABELA 1.

Características Sócio-demográficas e Acadêmicas dos Participantes do Estudo I.

	Idade	Gênero	Área e curso inicial	Universidade	Semestres cursados
1	25	F	Humanas/ Publicidade	Privada	9
2	22	M	Exatas / Eng. Elétrica	Pública	3
3	21	M	Biológicas / Medicina	Pública	4
4	24	M	Exatas / Eng. Civil	Privada	4
5	22	M	Humanas/Administração	Privada	3
6	24	F	Humanas/Rel. Públicas	Pública	5
7	23	M	Exatas / Eng. Civil	Pública	7
8	20	F	Artes / Artes Plásticas	Pública	1

2.1.2. Instrumento e Materiais:

Neste primeiro estudo, foi utilizado como instrumento para coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, com tópicos flexíveis, abordando três macro-contextos da experiência do evadido (roteiro no Anexo B):

Primeira Escolha – questões abordando a forma como o aluno escolheu o curso, o apoio recebido dos pais e outras pessoas significativas, as expectativas existentes em relação ao curso, à universidade e à profissão, o processo de exploração vocacional empregado para a escolha (busca de experiências e informações);

Vivência Acadêmica – questões relativas ao período passado dentro da universidade, à adaptação ao curso e aos colegas, à rotina de atividades desenvolvidas pelo aluno, ao desempenho escolar e à avaliação das situações estressoras percebidas;

Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções – questões relativas à decisão de sair do curso, ao apoio recebido a esta decisão por pais e outros significativos, às atividades atuais do aluno, à avaliação da decisão tomada e às possíveis estratégias de intervenção que teriam sido úteis durante o curso;

Uma versão preliminar da entrevista foi submetida à análise de juízes (especialistas em orientação profissional), que atestaram a pertinência das questões para a avaliação dos contextos vocacionais propostos. Um estudo piloto realizado com a versão final da entrevista (contando com a participação de quatro alunos evadidos) (Disegna, Andrade, Bardagi & Hutz, 2004) indicou que as questões permitiam boa compreensão e a identificação dos temas de interesse, além de especificar o tempo médio necessário para a realização das entrevistas (cerca de 45 minutos).

2.1.3. Delineamento e Procedimentos:

Este estudo configurou-se como um estudo qualitativo exploratório. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo no Anexo M) ao confirmarem sua participação como voluntários na pesquisa. As entrevistas foram conduzidas por duas alunas bolsistas treinadas, gravadas e posteriormente transcritas. Conforme orientações explicitadas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/1996) e pelo Conselho Federal de Psicologia (Resolução 016/2000) acerca da ética na pesquisa, foram observados os procedimentos de garantia de anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados, manipulados apenas pelos pesquisadores envolvidos no estudo e guardados em local seguro por cinco anos. Quando solicitado pelo participante, foi feito um encaminhamento para atendimento em orientação profissional.

2.1.4. Resultados

Os dados coletados através das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977). A análise seguiu quatro etapas: 1ª) levantamento, a partir das entrevistas, dos principais indicadores ou temas emergentes para a compreensão da experiência dos estudantes; 2ª) recorte do material em unidades de sentido ou temáticas; 3ª) categorização; 4ª) inferências e interpretação. As situações estressoras relatadas pelos evadidos foram listadas e, posteriormente, transformadas

em uma escala de percepção de estressores vocacionais, aplicada aos alunos no Estudo II.

A apresentação dos resultados e da discussão será feita da seguinte forma: a) inicialmente, será descrito um resumo da história de cada participante; e b) em seguida, serão identificados e definidos os temas emergentes dentro de cada macro contexto e apresentados os resultados relativos aos mesmos. Após a apresentação dos resultados, será realizada uma discussão geral dos dados obtidos a fim de compreender as experiências de evasão vivenciadas pelos alunos e relacioná-las ao tema do desenvolvimento vocacional no período universitário.

A) Resumo da história dos participantes:

P1 – Gênero feminino, 25 anos, evadida do curso de Publicidade.

P1 abandonou a Publicidade após nove semestres cursados no período noturno em uma universidade privada do RS. Ela é solteira, natural de Porto Alegre e atualmente mora sozinha na cidade. A mãe, já falecida, sempre foi dona de casa e o pai é programador de computadores. Antes de entrar na universidade, já havia feito vestibular outras quatro vezes.

A participante se descreve como uma boa aluna na época de colégio, porém afirma que a escola particular que frequentou *‘não era muito difícil’*. Nunca teve experiência de trabalho e na época do vestibular sentiu-se *‘perdida’* para realizar a escolha profissional. P1 chegou a realizar testes vocacionais, mas hoje avalia que os resultados são facilmente manipulados e estavam refletindo sua inclinação pela área de comunicação. A escolha pelo curso de Publicidade foi feita em função da necessidade percebida de *‘optar por alguma coisa’* e baseou-se na imagem que fazia da profissão, como uma área de trabalho *‘criativa’* e *‘divertida’*; como busca de informações, a participante leu os currículos dos cursos de publicidade de Porto Alegre e seu pai conversou com um amigo publicitário. P1 afirma ter recebido apoio da família, não sofreu pressões, mas refere que gostaria que seus pais a tivessem alertado que a universidade não era a única opção no momento. Quanto às expectativas, a participante afirma não se lembrar de algo em particular, mas esperava que a universidade fosse um ambiente *‘mais sério’*.

Ao entrar na universidade, P1 diz ter tido uma adaptação rápida e tranquila; tinha a esperança de se realizar no curso, mas decepcionou-se com a *‘falta de seriedade e comprometimento’* das pessoas. Diz ter tido um bom relacionamento com colegas, apesar da turma ser *‘menos unida’* do que imaginava e um

relacionamento mais distante com os professores. Durante o tempo que passou no curso, realizou atividade de pesquisa por mais de um ano e o estágio curricular, mas disse não ter identificado muitas outras oportunidades de se engajar em atividades acadêmicas.

Ao longo do curso, desapontou-se, principalmente, com os professores de sua área específica e com a experiência de estágio, aspectos motivadores para sua saída. A participante declara ter pensado muitas vezes em evadir durante os dois últimos anos de curso, em função da frustração com a própria atividade do publicitário, segundo ela *‘sem contribuição social’, ‘inútil para as pessoas’*. Por não querer desperdiçar o investimento financeiro feito pela família, postergou a decisão de saída ao máximo. Durante o estágio curricular, decidiu evadir, sem outros planos na época. Hoje, P1 cursa Psicologia e diz não ter arrependimentos pela evasão. Após a saída, recebeu apoio da família, especialmente do pai, mas diz que um tempo depois ele passou a pressioná-la para retomar o curso, o que a decepcionou muito. P1 afirma que só voltaria a cursar Publicidade se *‘a carreira fosse diferente’*. No entanto, a participante diz que se, na época, tivesse tido uma experiência de estágio mais gratificante, talvez não tivesse evadido. Quanto à universidade, ela aponta a necessidade de fornecer conhecimentos reais das profissões aos futuros alunos (ainda no Ensino Médio) e um contato bem próximo com as atividades profissionais desde o início do curso como estratégias possíveis para evitar a evasão, ou *‘impedir escolhas erradas’*.

P2 – Gênero masculino, 22 anos, evadido do curso de Engenharia Elétrica.

P2 abandonou a Eng. Elétrica após três semestres cursados no período diurno em uma universidade pública do RS. Ele é solteiro e mora com os pais em Porto Alegre. Os pais de P2 concluíram o Ensino Superior. Antes de entrar na Eng. Elétrica, já havia feito vestibular outras duas vezes para outro curso, Medicina.

P2 já havia desempenhado funções de fiscal de sala em concursos e monitor de curso pré-vestibular, mas não descreve essas experiências como de trabalho, apenas *‘bicos’*. Inicialmente, P2 prestou vestibular para Medicina, mas foi reprovado. Por achar que não estava preparado o bastante e não querer decepcionar a família (especialmente o pai, que gostaria que ele pedisse desculpas pela reprovação), resolveu escolher outro curso. Os pais apoiavam suas decisões, mas havia uma pressão (especialmente do pai) pela entrada na universidade. Como sempre se considerou um bom aluno, tanto em desempenho quanto em

comportamento, e tinha interesse e facilidade na matemática, optou por fazer engenharia. Na época da escolha, o participante se descreveu como '*completamente perdido*'. Para buscar informações, fez uma visita à faculdade de engenharia e conversou com professores, mas '*foi por cima, foi uma visita rápida*'; não buscou maiores informações sobre as várias áreas de engenharia, ou especificamente sobre engenharia elétrica, sua opção final, a qual escolheu por ser '*um desafio, a mais difícil*'. P2 tinha a expectativa de encontrar um curso difícil, mas com fama de ser um dos melhores do Brasil, do qual ele sairia '*sabendo muito*', '*entendendo tudo das máquinas*'; também imaginava, por ouvir falar, que a universidade seria '*muito diferente do colégio*', que '*tudo iria mudar*', principalmente na relação entre os colegas, que imaginava que fossem menos amigos, mais concorrentes.

Ao ingressar no ensino superior, confirmou sua idéia de um curso difícil, com muita cobrança. Diz ter tido uma relação difícil com os professores, mais distantes e cobrando muita autonomia dos alunos. Com os colegas, manteve bom relacionamento, especialmente em ocasiões sociais, fora da universidade. Inclusive, esse bom relacionamento é citado como um dos fatores que retardou sua saída do curso. P2 não participou de atividades acadêmicas durante o período em que cursou Eng. Elétrica, apenas freqüentava as aulas e tinha atividades sociais com os colegas. Seu desempenho era baixo, e ele teve várias reprovações, tanto por dificuldade quanto por desinteresse no curso. Inclusive, as dificuldades de relacionamento, as reprovações e o contato com a atividade da profissão foram os principais eventos estressores percebidos.

O participante descreve ter pensado em desistir durante muito tempo; seu afastamento foi gradual, a partir das reprovações e diminuição de disciplinas cursadas por semestre, até a saída completa do curso. No entanto, P2 só decidiu abandonar seu curso quando já havia feito uma nova escolha. Ele afirma que não cursaria engenharia novamente e que nada o teria feito evitar a evasão, mesmo que não tenha ainda certeza absoluta da nova escolha. Neste momento, diz ter sofrido novamente pressão paterna para estudar, '*não ficar vagabundeando*' e ter recebido mais apoio materno ('*ela sabia que eu não tava gostando da engenharia*').

Hoje, P2 cursa Psicologia e se diz interessado pela área. Quanto às estratégias que a universidade poderia utilizar para auxiliar o aluno, ele afirma não ter idéia, mas julga importante um auxílio à escolha anterior à entrada na universidade, para evitar a frustração já no início do curso.

P3 – Gênero masculino, 21 anos, evadido do curso de Medicina.

P3 abandonou a Medicina após quatro semestres cursados em período diurno em uma universidade pública do RS. P3 é solteiro e mora com os pais em Porto Alegre. O pai dele é engenheiro civil e a mãe é dona de casa. Antes de entrar na Medicina, nunca havia feito vestibular para outros cursos. Nunca teve experiência de trabalho e se descreveu como um aluno de Ensino Médio equilibrado, que nunca foi reprovado nem pegou recuperação.

Na época da primeira escolha, P3 diz não saber direito como foi feita, *‘é como se eu fosse outra pessoa hoje’*; o curso o interessava de modo geral, e o vestibular desafiador e a posição do médico foram os fatores determinantes da escolha do curso. O participante não buscou muitas informações, *‘só o que dava na mídia mesmo’*, relatando ter feito uma escolha *‘mais por impressão do que por informação’*. Os pais apoiaram sua decisão, e *‘gostaram muito de ter um filho que fosse fazer Medicina’*. Como expectativas iniciais, P3 julgava que fosse adquirir uma visão ampla do ser humano e que a Medicina seria uma profissão com retorno financeiro garantido.

Ao entrar para a universidade, o participante diz que suas expectativas não foram correspondidas, pois o curso mostrou-se muito restrito, com uma visão única do ser humano e essa foi a razão principal de seu descontentamento. Além disso, percebia um relacionamento mais distante com os professores e uma falta de entrosamento com os colegas. P3 diz que, nesta época, *‘mudou como pessoa’*, passou a conhecer pessoas de fora do curso e a não compartilhar o estilo de vida e os valores de seus colegas; tinha *‘apenas uma colega com quem conversava mais, batia papos legais’*. O participante descreve o público do curso parecido com o do Ensino Médio, mas um dia-a-dia bastante diferente da escola, com mais competitividade e menos solidariedade, e isso o decepcionou. P3 freqüentava as aulas, chegou a cursar disciplinas de outros cursos, mas não se envolveu em atividades acadêmicas; seu desempenho é descrito como *‘não muito bom, por falta de interesse’*.

Mesmo com a diminuição das disciplinas já no segundo semestre do curso, P3 ainda não tinha decidido abandoná-lo; diz que precisava de mais tempo para pensar; tinha a expectativa de escolher algo que *‘não destoasse tanto’* da Medicina, mas que fornecesse uma outra visão de mundo. Na época da evasão, tinha duas outras opções além do curso atual (Psicologia). P3 optou por fazer novo vestibular, inclusive, *‘porque daí teria outra chance de trocar se fosse necessário’*. Ele diz

que não cursaria Medicina novamente e nada poderia ter evitado a saída do curso; o participante relata que a possibilidade de saída é interessante, dá liberdade. Os pais apoiaram novamente sua decisão, embora ele achasse *‘que eles não iriam gostar nada’*; P3 relata que com a diminuição do ritmo de aulas, *‘eles já deveriam estar vendo que não era aquilo’* (que ele queria).

P3 cursou até o período intermediário de Psicologia. Nos semestres iniciais do novo curso, diz ter ficado decepcionado com a semelhança entre os currículos, com muitas disciplinas médicas; ele afirma não ter desistido novamente no início (ainda tinha outros interesses concomitantes) só porque possuía informações de que os temas *‘iriam mudar mais adiante’*. No entanto, o participante acabou desistindo do curso e se transferindo para uma nova graduação. Como intervenções, o participante julga importante a orientação e o fornecimento de informações antes do início do curso, principalmente quanto à estrutura dos currículos, para facilitar a adaptação dos alunos.

P4 – Gênero masculino, 24 anos, evadido do curso de Engenharia Civil.

P4 abandonou a Eng. Civil após quatro semestres cursados em período diurno em uma universidade privada do RS. Ele é solteiro e mora com os pais em Porto Alegre. O pai de P4 é engenheiro civil e a mãe é agente de turismo. Antes de entrar na Eng. Civil, nunca havia feito vestibular para outros cursos. Quando estava no Ensino Médio, não teve experiência de trabalho e era *um ‘aluno mediano, pegava umas recuperações’* mas nunca foi reprovado.

P4 optou por Eng. Civil por influência do pai, também engenheiro, mas na verdade diz que na época *‘não tinha a mínima idéia do que queria’* e que só foi se dar conta de seus próprios interesses *‘lá pelos 20 anos’*. O participante estava preocupado em fazer uma escolha, mas não tinha opções em vista, não tinha informações sobre as profissões e aproveitou a segurança *‘de ter uma coisa pronta’*; o pai disse *‘daí tu trabalha comigo, tem uma empresa pronta, não vai ter dificuldade...’* e ele pensou que como não sabia o que queria talvez essa fosse a melhor opção; mas não conhecia o trabalho do pai e nem tinha idéia de como era o mercado de trabalho da engenharia, *‘só que eram pessoas que construíam prédios, casas, obras, só isso’*. A mãe tinha um contato mais distante com ele, pois moravam em cidades diferentes e não participou muito da decisão, *‘eu não me lembro a impressão que ela teve sobre isso’*. Suas expectativas eram de que na universidade seria mais autônomo, mais adulto, de que iria encontrar um curso

muito difícil, mas que ia acabar gostando; quanto à profissão, não se imaginava interessado pela área, mas sentia que o salário ia compensar a falta de interesse.

Quando fala sobre o período passado na universidade, P4 relata uma boa adaptação ao ambiente e às pessoas em geral, mas um relacionamento quase nulo com os professores (*'e eles não fazem questão'*) e bastante formal com os colegas, sem muita integração. Ele freqüentava as aulas, mas não tinha envolvimento em atividades acadêmicas, *'eu não era uma pessoa ativa ali... acho que na biblioteca fui umas duas vezes em dois anos'*. O desempenho de P4 era baixo, com muitas reprovações, principalmente motivadas pela dificuldade das disciplinas e pelo desinteresse. Nesta época, ele começou a trabalhar com o pai na empresa de engenharia (*'eu comecei tarde... mas também não tinha trabalhado se não fosse o meu pai dizer 'e aí, não vai trabalhar?'*); durante esse período também não se identificou com a atividade, *'às vezes ia para lá e ao invés de ir para a obra ficava no carro, ouvindo música'*, e o tio (também engenheiro) chegou a falar para o pai dele de sua *falta de motivação*. P4 diz que não se *'dava conta de que aquilo não era o que eu queria'*, e que levou mais de dois anos para decidir abandonar o curso, mesmo com dúvidas desde o início.

Quando decidiu evadir, tinha receio de causar desapontamento à família, inclusive por não ter certeza sobre uma nova decisão. Com o tempo, optou por Medicina. Buscou inicialmente o apoio da mãe, pois tinha medo de contar ao pai, *'achava que ele ia quase me deserdar, sabe'*. No entanto, a reação do pai foi diferente, pois ele já percebia o desinteresse de P4. Houve apoio familiar para a evasão, mas uma cobrança pela continuidade dos estudos. Neste período, o participante trabalhou na agência de turismo da mãe, durante alguns meses, e em uma empresa de recarga de cartuchos, enquanto estudava para o vestibular. Após várias reprovações em vestibulares para Medicina, P4 repensou a escolha e optou por Psicologia, passando no primeiro vestibular. Desde o momento em que havia optado por Medicina, saindo da engenharia, P4 relata um sentimento de alívio, *'estava bem comigo mesmo'*, um bem-estar por ter estabelecido um objetivo próprio, metas suas. Hoje, diz não ter arrependimentos, e está *'apaixonado pelo curso'* de Psicologia.

O participante julga ter condições de cursar engenharia, mas não retornaria por falta de interesse, *'nunca quis ser engenheiro'*, e não vê alternativas que pudessem ter evitado sua saída. Considera que o auxílio antes da escolha é importante, com programas que incentivem visitas e conversas com profissionais.

Dentro da universidade, no entanto, P4 diz ter sentido *falta 'de alguém para conversar, dizer de algum descontentamento meu'*; que no próprio momento do cancelamento, alguém poderia *'perguntar o motivo, o porquê de querer sair'*, mas isso não acontece e o aluno se sente *'perdido dentro da faculdade'*.

P5 – Gênero masculino, 22 anos, evadido do curso de Administração.

P5 abandonou a administração após três semestres cursados em período diurno em uma universidade privada do RS. Solteiro, mora com os pais em sua cidade natal na Grande Porto Alegre. O pai de P5 é corretor de imóveis e a mãe é professora. Antes de entrar na Administração, nunca havia feito vestibular para outros cursos.

Durante a época de escola, P5 se descreve como um aluno *'não muito dedicado'* mas que gostava de todas as disciplinas; estava envolvido em atividades esportivas e gostava muito de música. P5 nunca ficou em recuperação, diz gostar muito de estudar quando vale a pena e relata que não levou suas preferências escolares em conta no momento da escolha profissional. Nunca teve experiência de trabalho até o início da faculdade. Quando optou por administração de empresas, o participante diz ter levado em conta seu jeito de ser, *'gostar de liderar'*, fazer as coisas do seu jeito, *'estar no controle'*; ele queria aprender a *'gerenciar um negócio'*, *'ser um empresário'*. Mesmo tendo pensado em outras áreas na época, nada o entusiasmava tanto quanto a administração, pois ele achava que *'tinha uma tendência para isso'*.

P5 diz ter lido muitos livros de administração e sobre grandes empresários, além das informações dos guias de profissões. Tinha a expectativa de entrar em um curso bastante prático e *'focado na formação de empresários'*; imaginava a universidade como um lugar com pessoas mais velhas, maduras, onde não há perda de tempo, em que as pessoas focam o esforço na busca do conhecimento sobre algo específico. Ao ingressar na universidade, P5 disse ter tido uma adaptação tranquila, pois não esperava uma grande mudança em relação à escola e já tinha informações dos irmãos mais velhos sobre a vida acadêmica. Recebeu apoio familiar à escolha, pois justificou bem seus interesses; os pais não tinham preferência por cursos, apenas o incentivavam a *'se dedicar, ser o melhor'*. Quanto aos amigos, percebia-os muito *'inseguros, pensando em passar só, depois se preocupar em gostar do curso ou não'*, mas não costumavam conversar muito sobre as escolhas.

Ao ingressar na universidade, gostou da liberdade que os alunos têm, apesar de ter achado o ambiente mais frio, de maior competição. No curso, P5

relata não ter gostado dos conteúdos, sentiu que *‘era tudo muito vago’* e que não aprenderia o que queria; decepcionou-se com a ausência de prática. O participante tinha boas relações com colegas e com professores, mas não conseguia ver os últimos como modelos profissionais, e isso o desinteressou. Além de frequentar as aulas e ler muito material de administração, P5 não participava de outras atividades acadêmicas, mas começou a trabalhar com o pai em uma imobiliária. Seu desempenho era *‘bom, mas só o suficiente para passar’*, não havia empolgação. Como principais situações estressoras, o aluno relata a falta de motivação para ir à aula e a falta de atividade prática. As dúvidas quanto à escolha começaram no início do curso, mas P5 só tomou a decisão de sair quando já possuía outra escolha – Direito. Gradualmente, foi conhecendo pessoas da área, teve aulas relacionadas ao Direito e diz ter ficado *‘encantado’* com a objetividade do curso e com as possibilidades de atuação.

Ao evadir, P5 recebeu apoio dos pais, *‘normalmente a expectativa (deles) é mais negativa quando tu tá mais adiantado e sai’*; ele diz ter sido questionado pelos pais em seus motivos, mas demonstrou segurança na escolha. Hoje, ele estuda Direito, diz estar muito satisfeito e já sabe o caminho que quer seguir na área. O participante não demonstra arrependimento pela evasão, não faria o curso novamente e diz que a universidade poderia ter um setor de apoio ao aluno; acha que teria se beneficiado se alguém *‘tivesse perguntado o que estava acontecendo na hora de pensar em trocar de curso’*, auxiliando no processo de saída.

P6 – Gênero feminino, 24 anos, evadida do curso de Relações Públicas.

P6 abandonou o curso de Relações Públicas após cinco semestres cursados em período diurno em uma universidade pública do RS. P6 é solteira e mora com os pais na Grande Porto Alegre; seu pai é comerciante e sua mãe é professora. Antes de entrar em Relações Públicas, já havia feito vestibular outras duas vezes.

Na escola, a participante afirma que tirava boas notas e gostava bastante de estudar, com interesse maior pelas disciplinas exatas. Ela tinha algumas experiências de trabalho como professora de ballet e no comércio, mas a opção para o vestibular foi feita sem considerar isso, *‘meio em cima do laço’*, na última semana de inscrições, por eliminação (*‘fui tirando, tirando,... daí sobrou umas ali... daí ficou relações públicas’*). P6 revela ter conversado com pessoas que faziam o curso, como forma de buscar informações, mas afirma que não obteve respostas concretas, *‘não me falaram nada sobre o mercado... ninguém nunca soube me*

explicar bem o que eu ia fazer’, mas baseou sua escolha mais pelo perfil, tendo recebido apoio à escolha, inclusive da mãe, mesmo que ela preferisse que P6 fizesse *‘uma licenciatura, fosse professora’*. Com relação às expectativas, P6 imaginava um curso mais diverso das outras áreas da comunicação, *‘e era tudo muito igual, muito misturado’*; na universidade, imaginava que seria mais difícil, teria mais responsabilidades, estaria em um ambiente mais sério, mas também diz ter se decepcionado com isso, pois *‘era muito menos disciplina, mais bagunçado’*.

Na universidade, a participante integrou-se muito bem ao ambiente e aos colegas, com quem mantém relações de proximidade até hoje. Já com os professores relata uma percepção de relacionamento distante. P6 freqüentava as aulas regularmente e fez disciplinas optativas em outros cursos, como na Psicologia. Tinha um bom desempenho *‘para quem não estava gostando’* e diz ter se decepcionado mais quando buscou estágios; inclusive, a situação estressora relatada pela participante foi ter sido demitida de um estágio. Desde então, P6 passou a pensar em mudar de curso.

A falta de informações sobre o mercado de trabalho, a decepção com a experiência de estágio e a indecisão quanto ao trabalho de conclusão de curso foram os fatores decisivos para a saída do curso. A participante não tinha outros planos quando evadiu, *‘só queria sair da RP’* e diz ter sido bastante ajudada pelo processo de orientação profissional realizado após a evasão, por indicação de uma professora. A participante afirma ter recebido apoio dos pais (*‘eles viam que eu tava sofrendo muito fazendo uma coisa que eu não queria’*) e dos amigos à evasão, *‘embora isso seja uma coisa muito tua mesmo’*, mas que os irmãos a condenaram, por estar abandonando um curso na universidade pública.

A saída do curso gerou alívio, mas foi um período muito difícil, onde ‘tu perde a identidade, tu acha que é uma coisa e depois tu vê que não é, que tu é outro... como é que tu vai descobrir que tu é outro?’. A participante hoje cursa Pedagogia na mesma universidade, após transferência interna; a nova escolha foi feita após processo de orientação profissional, e P6 se diz com novas perspectivas e integrada ao curso, onde pretende aproveitar a experiência com dança. P6 acha que se não tivesse buscado estágio e *‘conhecido a realidade’*, talvez não tivesse saído do curso. Como iniciativas da universidade, a participante cita a orientação profissional para os alunos já matriculados, *‘que tem, mas é pouco divulgado’* e a obrigatoriedade de estágios em todos os cursos, *‘nem que sejam estágios curtos, de*

2, 3 meses'. Com relação à antiga escolha, P6 só retornaria ao curso '*para finalizar, não deixar a coisa inacabada*', mas não por prazer ou interesse.

P7 – Gênero masculino, 23 anos, evadido do curso de Engenharia Civil.

P7 abandonou a Eng. Civil após sete semestres cursados em período diurno em uma universidade pública do RS. É solteiro e mora com os pais (que concluíram o Ensino Superior) em Porto Alegre. Antes de entrar na Eng. Civil, nunca havia feito vestibular para outros cursos.

O participante refere ter sido um bom aluno na época do colégio, mas que o que mais gostava era estar com os amigos e jogar com eles. Nunca teve experiência de trabalho e diz que a escolha do curso foi feita por ter um tio '*que era engenheiro...e eu achava que gostava de matemática e tinha facilidade para números*'; P7 chegou a pensar em cursar administração, mas considerou que engenharia '*era mais difícil, mais forte que administração*'. Todas as informações foram obtidas através do tio, os pais apoiaram a decisão e o participante afirma que na época achava que não ia ser tão difícil...'*que eu ia gostar muito, que ia ser bom*'; ser engenheiro para ele era '*aquela coisa de obra, o lado mais glamuroso da coisa*'; quanto à universidade, P7 afirma ter imaginado '*que ia ser outro mundo... ainda mais aqui na UFRGS... bah ... tô feito*'.

A adaptação à universidade foi tranquila, o participante tinha um bom relacionamento com os colegas; a exceção era o deslocamento e as distâncias. No entanto, diz que suas expectativas iniciais '*foram por água abaixo*', pois eram muitos alunos, os professores eram distantes, '*não se importavam... parece que nos viam como futuros concorrentes*', ele não entendia as matérias e '*não adiantava estudar ou não estudar que eu ia mal... não sabia o que estava acontecendo*'. P7 não tinha atividades extracurriculares, apenas freqüentava as aulas, e diz que seu desempenho era '*horrível, não só pela dificuldade, mas pela falta de estímulo também*'. Além do desempenho, P7 descreve as greves, o descaso dos professores com os alunos, a falta de preparação para a prática e a falta de estrutura da universidade federal como situações estressoras que o fizeram repensar a escolha. O participante relata ter pensado em sair desde o sexto semestre, quando trabalhou no escritório de um amigo e também '*pôde ver que não era isso que eu queria*'.

Na época da evasão não tinha nova escolha definida, apenas alternativas. O participante relata ter buscado informações com os pais, os amigos e foi assistir a uma aula de publicidade em uma instituição privada. P7 gostou da estrutura da

universidade e decidiu cursar Publicidade, seu curso atual. Diz ter recebido total apoio à decisão de saída; não tem arrependimentos, está *‘adorando a universidade’*, vê a relação professor-aluno, a estrutura, o foco no mercado, tudo de forma positiva. Acha que se estivesse *‘indo muito bem’* na universidade talvez não tivesse abandonado o primeiro curso, mas de qualquer forma acha que a universidade poderia fornecer acompanhamento mesmo para quem quer sair, *‘perguntar porque quer sair, ver onde quer ir, fazer uma avaliação’*. P7 diz *‘nem pensar’* em voltar para o antigo curso.

P8 – Gênero feminino, 20 anos, evadida do curso de Artes Plásticas.

P8 abandonou o curso de Artes Plásticas após um semestre cursado em período diurno em uma universidade pública do RS. Ela é solteira e mora com os pais em Porto Alegre. O pai de P8 é engenheiro civil e a mãe é professora de inglês. Ao mesmo tempo em que conseguiu aprovação em Artes Plásticas, também passou no curso de Design em uma instituição privada, que abandonou logo no início do primeiro semestre.

P8 falou não ter gostado muito da época de escola, em que *‘ia porque tinha que ir, mas eu detestava ir ao colégio’*, sem muita intimidade com os colegas, por ser um ano mais velha. Quando escolheu Artes Plásticas, havia conversado com uma artista amiga de sua mãe, visitado o curso e sempre foi elogiada pelo bom gosto em fazer coisas bonitas, pintar, artesanato, *‘tipo uma caixinha de presentes...’*; os interesses de P8 sempre foram variados, e ela relata muitas opções ao longo do tempo, *‘eu sempre gostei um pouco de muitas coisas, mas nunca gostei muito de coisa nenhuma, sabe?’*. Diz não ter feito muita busca por informações, achava que Artes seria *‘um grande curso de artesanato’*. Como o pai (*‘que era mais realista, a minha mãe sempre foi mais emoção’*) insistiu para que aliasse artes *‘com alguma outra coisa’*, P8 pensou em cursar Design conjuntamente; os familiares e amigos apoiaram a escolha, sempre dizendo que combinava com o perfil da participante. A participante tinha expectativa de que a universidade ia ser melhor do que o colégio, de que seria um ensinamento mais concreto, mais exigente, de que ia querer se dedicar ao curso e que na profissão pudesse *‘trabalhar em um lugar, uma agência de publicidade talvez’*, porque não queria *‘vender quadros... ser esse tipo de artista’*.

Durante o curso, P8 diz ter tido uma boa adaptação, pois *‘não estava esperando nada de mais... e eu me adapto bem a todas as coisas’*; mas refere

decepção com a estrutura física da universidade, *‘um horror, as pessoas relaxadas, o prédio desabando, a biblioteca que não tem nada...’*, e o estilo e a rotina do curso, *‘não era o que eu fazia, as pessoas viviam desenhando, criando coisas, preocupadas com o estilo,... me dava bem com todo mundo, mas não me identificava com eles... eu não ... fiquei decepcionada comigo mesma, por ver que não era minha área’*. A participante realizou cursos de fotografia e cenografia, *‘tentando me interessar’*, mas refere que apenas ia às aulas e voltava o mais cedo possível para casa, sem envolvimento com as pessoas e as atividades do curso. Refere um excelente desempenho, *‘tudo o que eu fazia, fazia direito, sabe? Ia super bem’*. Como situações estressoras a participante cita a falta de motivação para freqüentar as aulas e a idéia de que o curso não é necessário para a formação. A decisão de saída foi tomada após uma viagem ao exterior; na volta, P8 diz não ter visto nenhum futuro, perspectiva no curso. A participante afirma que o mercado de trabalho foi o fator decisivo para saída; ela não tinha planos definidos, apenas pensava em *‘trabalhar, ter o meu dinheiro, fazer as coisas por minha conta como eu tinha feito no exterior’*.

A participante relata que a família apoiou a decisão, mas que seu pai afirmou que não pagaria uma nova faculdade para ela (que já havia largado outro curso em universidade privada); os amigos *‘não acreditaram, mas não foram contra’*. P8 não se arrepende da saída; hoje, freqüenta um curso pré-vestibular e prepara-se para a faculdade de Direito, que escolheu *‘porque acho que tem futuro, pelas oportunidades... eu gosto de uma burocracia, assim, ...é mais direta’*; ela tem informações do namorado, de tias e amigas que fazem Direito e acha que gosta das coisas que são importantes na área, ler, história, estudar. Ela olhou a lista de cursos da UFRGS, *‘no início disse não para todos... aí voltei para o Direito’*, mas não se sente totalmente definida. A participante diz que se o mercado de trabalho oferecesse mais oportunidades, talvez não tivesse abandonado o curso de Artes; ainda, imagina que a universidade poderia oferecer mais oportunidades de contato com os formandos e recém formados para obtenção de informações gerais sobre o curso. P8 revela que poderia voltar a cursar Artes na aposentadoria, como *‘hobby, ficar pintando, mas não como faculdade séria, só assim, sem pensar em nada’*.

B) Identificação e descrição dos temas emergentes:

Dentro do macro-contexto ‘primeira escolha’ (período anterior à entrada na universidade), foram estabelecidos quatro temas emergentes para análise: contexto

escolar e de trabalho, escolha inicial, informação profissional e expectativas iniciais.

1) Contexto Escolar e de Trabalho: Este tema reuniu as verbalizações relativas às experiências de trabalho dos alunos anteriores à entrada na universidade, à descrição do período escolar e à avaliação da importância destes aspectos para a escolha do curso.

Os participantes falaram de forma genérica sobre seu período escolar. A ênfase das respostas recaiu sobre as percepções do próprio desempenho como aluno (27,7% das verbalizações), da importância dos relacionamentos (11,2% das verbalizações), das matérias ou atividades preferidas/não preferidas (27,7% das verbalizações) e da relação entre a época escolar e a escolha inicial por uma profissão (22,5% das verbalizações).

Os participantes foram consistentes em referir a época de escola como fácil, não muito exigente (P1, P2, P5, P8), o desempenho como bom ou muito bom (P1, P2, P3, P4, P5, P6) e o relacionamento com os amigos e as atividades sociais e esportivas como algo marcante (P2, P4, P5, P7). De forma geral, não relataram esforço excessivo para serem bem sucedidos, nem academicamente nem socialmente. Mesmo aqueles que apresentaram um perfil mais reservado, introspectivo, referiram boas relações com os grupos de amigos e participação social. P8 é a única que referiu a época de escola como algo desagradável (*'ia porque tinha que ir, mas eu detestava a escola'*). Os estudos eram parte da rotina, mas não consumiam um tempo considerável dos participantes. Passar nas disciplinas por média e conseguir um desempenho que satisfizesse pais e professores foi descrito como algo comum, que não era motivo de preocupação ou mesmo motivo de orgulho. Como exemplos, as verbalizações de P2 (*'digamos que eu era um aluno bom, um dos melhores em desempenho e comportamento... mas também o meu colégio era meio fácil, estudava um dia antes, uma hora antes da prova e ia bem'*) e P1 (*'minhas notas eram muito boas... mas é que na época do colégio não era muito difícil, era relativamente fácil...mas eu era tida como uma das boas alunas'*). As exceções aqui são P6, que referiu sempre ter sido *'muito esforçada, estudiosa e que desde cedo já me preocupava com o vestibular'* e P3, o único que relatou certa oscilação de comportamento nos tempos da escola, com início mais displicente, um período posterior de maior concentração nos estudos e um final de Ensino Médio *'mais meio termo, sem alto nem baixo'*.

Com relação às matérias, os participantes descreveram que na época de escola tinham interesses variados, sem preferências muito cristalizadas por uma ou duas matérias, mas com envolvimento e bom desempenho generalizado entre os conteúdos. E as preferências não estavam necessariamente vinculadas a um bom desempenho. P4 foi o único a fazer a divisão entre matérias humanas e exatas e a dicotomizar o interesse entre elas (positivo para humanas e biológicas e negativo para exatas), enquanto os outros não tinham preferências/desinteresses por áreas específicas. Ao relacionarem as escolhas que fizeram e as experiências escolares, os participantes relataram na maioria dos casos não terem considerado o desempenho ou as preferências pelas disciplinas como critério de escolha (P1, P3, P4, P5, P6, P8). Apenas P2 e P7 utilizaram-se da facilidade com matemática e números como base para a escolha do curso de engenharia, mas mesmo assim não como único critério. Ainda, o desempenho ou o interesse por conteúdos escolares específicos não foi citado por amigos ou familiares como sugestões ou critérios de sugestão de cursos, segundo os participantes.

Com relação às experiências de trabalho, a maioria dos participantes não exerceu atividades anteriores à entrada na universidade (P1, P3, P4, P5, P7, P8) e dentre aqueles que exerceram atividades de trabalho, P2 inicialmente se descreveu como nunca tendo trabalhado, *'só feito uns bicos'*. P2 tinha experiência como fiscal e chefe de sala em concursos e como monitor de curso pré-vestibular e P6 tinha experiência como professora de ballet e como funcionária do comércio em diferentes lugares. Para os dois, estas experiências não funcionaram como apoio para a reflexão sobre a escolha, eram atividades paralelas, exercidas em função da necessidade ou a partir de oportunidades. Não houve uma preocupação em analisar o trabalho exercido como parte da avaliação de possibilidades de escolha. Como exemplo, as verbalizações de P6 (*'se eu fosse levar em conta o trabalho, talvez tivesse ido para uma área como educação física, sei lá'*) e P2 (*'eram só uns bicos, que minha mãe conseguia para eu ser fiscal, só'*). Para os outros participantes, a questão do trabalho não era mencionada em casa ou na escola, quase nenhum amigo trabalhava e eles relataram que não haviam pensado na possibilidade de trabalhar antes da entrada na universidade.

2) Escolha Inicial: Este tema reuniu as verbalizações referentes ao processo, critérios utilizados e avaliação da escolha inicial de curso realizada pelos alunos.

Todos os participantes relataram uma sensação de liberdade de escolha, sem percepção de pressões explícitas por parte de pais, amigos ou da escola, em relação às opções profissionais; os participantes referiram, em sua maioria, possibilidade de escolher o que quisessem. P4, P6 e P8, no entanto, relataram que os pais costumavam ‘dar palpites’, sugerir opções. P4 referiu que a sugestão do pai para que fizesse Engenharia Civil (mesma profissão dele) teve um peso importante, em função das ‘facilidades futuras’ que poderia trazer; em suas palavras, *‘bah, daí eu meio preguiçoso, né... pensei, vou fazer isso então’*. Já P8 declarou que a pressão que sentiu foi para não optar ‘apenas’ por Artes Plásticas, uma vez que o pai exigiu que fizesse algo mais ‘consistente, de futuro’ conjuntamente; dessa forma, ela optou por Artes e também por Design.

O que a maioria dos participantes referiu foi a sensação de obrigatoriedade de fazer uma escolha, não importa qual fosse, naquela época; os participantes relataram-se pressionados a decidir (P1, P3, P4, P6, P8). Como exemplos, as verbalizações de P1 (*‘eu tinha que escolher alguma coisa, sabe, aí foi meio no desespero... tu é jovem, assim de classe média e parece que a única perspectiva que tu tem é sair do colégio e entrar na faculdade’*), P4 (*‘é aquilo, né, tu tem que fazer o colégio, fazer faculdade, trabalho, tudo certinho... não consigo imaginar eu não fazendo uma faculdade’*) e P8 (*‘daí eu tava no colégio, 2º, 3º ano, aí eu tinha que decidir, né, para fazer vestibular...’*).

Ao realizarem uma avaliação da escolha que fizeram, os participantes em sua maioria avaliaram a escolha como negativa, não pela opção propriamente dita, mas pela forma como foi feita (P1, P2, P3, P4, P6, P8). Estes participantes enfatizaram a falta de informações que possuíam, a sensação de ‘afobação’ na hora da decisão, a percepção de não possuírem interesses genuínos na época, e os métodos inadequados de decisão; os participantes descreveram terem feito escolhas *‘no desespero’*, *‘sem pensar’*, *‘sem saber bem o que era’*, *‘de última hora’*, *‘sem saber direito do que se tratava’*, *‘baseado em quase nada’* e *‘para se livrar do problema’*. Apenas os participantes P5 e P7 relataram que na época da decisão tinham certeza de suas opções e fizeram escolhas que consideravam consistentes. P5 afirmou ter avaliado seu perfil, buscado contato com profissionais da área da administração, lido vários livros sobre o tema, assistido palestras sobre o trabalho empresarial e sempre considerou essa sua melhor escolha, pois tinha um ‘perfil de liderança’ e vontade de *‘ter o próprio negócio, não ser empregado’*; já P7 relatou que a opção por engenharia era antiga, e considerava sua facilidade com números,

o conhecimento do trabalho e o interesse pela área fatores suficientes para a decisão.

Quando perguntados sobre os critérios utilizados na primeira escolha e os fatores decisivos para a opção, vê-se uma multiplicidade de respostas e padrões de escolha diferenciados. Cada um dos participantes indicou um critério principal, um aspecto que considerou de maior relevância para a decisão. Para P1 o critério foi o conhecimento que tinha sobre a atividade profissional relativa ao curso (*'sabia que publicidade fazia propaganda, trabalhava com comunicação'*); para P2 o critério foi a facilidade na matéria (*'bah, sempre gostei de matemática, sempre me dei bem em matemática, então vou tentar uma engenharia'*); para P3 os critérios foram o interesse e o status (*'na época eu me interessava muito...achava que era isso mesmo; e também é um discurso que rola, da medicina, um desafio, e tal...'*); para P4 o critério foi a influência do pai (*'fiz vestibular para engenharia porque meu pai era engenheiro'*); para P5, P6 e P8 o critério principal foi o perfil pessoal, no entanto, apenas P5 (*'eu sempre achei que tinha perfil de liderança, de gostar de fazer as coisas do meu jeito, de abrir o meu próprio negócio'*) e P8 (*'eu sempre gostei de pintar, fazer trabalho manual, fazer artesanato, sabe...não gosto muito de ficar confinada, gosto de estar mais livre'*) conseguem verbalizar claramente isso, enquanto P6 tem dificuldade em explicitar esse perfil (*'eu pensei mais no meu perfil, sabe, no que seria melhor para mim, o que mais se encaixa comigo...daí pensei em relações públicas'*); e para P7 o critério foi a influência do tio (*'eu tinha um tio...eu tenho um tio que é engenheiro e ele parece gostar e se dar bem na engenharia'*). Para os participantes P4 e P7, que indicaram fontes de influência familiar, outro fator decisivo foi a constatação de facilidade na matemática, matéria considerada relevante para o curso de engenharia.

Os participantes, em sua maioria, expressaram idéias relativas a estereótipos profissionais, ou seja, referiram como critérios nos quais basearam suas escolhas informações supergeneralizadas e/ou pouco consistentes com as práticas profissionais propriamente ditas. Exemplos disso são as declarações de P1 (*'publicidade faz propaganda, isso é uma coisa palpável que eu sabia... achava que ia ser um trabalho divertido, de sempre trabalhar com grupos'*) e P5 (*'poder ser um empresário, liderar, era o que mais me atraía na administração'*). Ainda, foram frequentes as verbalizações relativas à imagem social da profissão, à forma como os participantes percebiam o valor dado pelas pessoas a seus cursos de interesse; por exemplo, as verbalizações de P3 (*'tinha toda a coisa da posição do*

médico... e também o valor de tu ter passado no vestibular para medicina') e P7 ('eu pensava também em administração, mas achava que não era uma faculdade assim, tão forte, tão reconhecida como engenharia...daí optei por engenharia').

3) Informação Profissional: Este tema reuniu as verbalizações relativas tanto ao conteúdo da informação profissional, quanto ao comportamento de busca de informações utilizado pelos alunos para a escolha profissional.

Aqui, os participantes explicitaram a forma como obtiveram as informações que serviram como critérios de escolha profissional. De forma geral, ao analisarem a quantidade de informações que possuíam, os participantes a consideraram reduzida e, ao avaliarem a qualidade das informações, a consideraram baixa e inconsistente (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8); apenas P5 declarou que sistematicamente foi atrás de informações, estava satisfeito com o que sabia sobre o curso e avalia como suficientes as informações que possuía na época. Mas fica claro nas entrevistas que a avaliação de possuírem informações reduzidas e inconsistentes para a tomada de decisão é uma percepção atual dos outros evadidos, e não reflete o estado dos alunos no momento da primeira escolha, como descreve a verbalização de P1 (*'não busquei muita coisa, dei uma olhada no currículo e tal.... na época eu achava que eu sabia...mas faltava muita coisa, né? Eu sabia que fazia propaganda...'*).

Hoje, ao analisarem as informações que possuíam, os alunos apresentaram, de forma geral, uma sensação de inconformidade por terem decidido baseados em pouco conteúdo. Exemplos são as verbalizações de P3 (*'não procurei nada... bah, foi só baseado em impressão, não em informação'*), P2 (*'pois é, eu não busquei muita coisa...pior que não...na época, sei lá, tu é muito guri...eu não devia ter feito isso'*), P4 (*'não tinha informações...da profissão também eu não sabia..não tinha nem idéia de como era o mercado de trabalho, e também não tinha muita idéia de como meu pai trabalhava'*) e P8 (*'eu não busquei nada na real...eu não sabia de nada, achei que ia ser um grande curso de artesanato...'*).

O conteúdo das informações referiu-se, normalmente, a estereótipos profissionais, isto é, a concepções generalizadas, baseadas no senso comum, relativas aos aspectos mais superficiais dos cursos. Ex: *'publicidade achei que era divertido, criativo, alegre ...'* (P1), *'administração tem que ser um bom lider, coordenar grupos...'* (P5), *'eu sabia que era um curso que as pessoas construíam prédios e casas... e que tinha matemática'* (P4), *'assim, ia ficar lidando com o*

público, lidando com pessoas' (P6), *'achei que ia ser um grande curso de artesanato, criar, ia ser legal'* (P8), etc. O conteúdo estereotipado da informação também se referiu aos modelos profissionais adotados pelos alunos (P7 – *'meu tio era engenheiro...e ele tava se dando bem..daí eu achei que era legal'*; P4 – *'eu sempre me coloquei na obrigação de fazer alguma coisa que nem ele (pai)...ele sempre foi o melhor da turma, era prodígio, na faculdade e tal...'*), à associação ente perfil pessoal e profissional (P6 – *'eu era comunicativa, gostava de falar com as pessoas...daí comunicação'*; P5 – *'eu sempre me achei capaz de liderar, de coordenar o trabalho dos outros...tinha o perfil do administrador'*) e à percepção de *status* da profissão (P4 – *'eu dava mais ênfase naquilo que o curso podia me dar, dinheiro, conforto...'*; P3 – *'ser médico e tal...tem todo esse clima, é difícil...'*).

Com relação à busca de informações (comportamento exploratório), os participantes em geral se engajaram em atividades exploratórias esporádicas e não planejadas. A exceção foi P5, que relatou ter buscado propositadamente várias fontes de informação sobre o curso de administração desde o interesse inicial (*'quando eu comecei a ir para a profissão que eu queria, eu comecei a estudar muito sobre a matéria... eu comprei livros de administração, eu conversei com muitas pessoas, esses guias de profissões eu lia, via programas de negócios na TV...eu gostava de estudar o perfil, etc...'*). Os outros participantes verbalizaram consistentemente que não houve busca intencional de informações, que o conhecimento que adquiriram sobre os cursos de interesse vieram por terceiros, pelo que a mídia veiculava espontaneamente e através de material promocional.

Ainda, foi bastante consistente entre os participantes a estratégia da fonte única de informações (P1- leitura de material informativo; P2 – visita ao curso; P3 – informações da mídia; P4- conversa com pai; P6- conversa com profissionais; P7- conversa com tio), em que os alunos elegiam uma forma de adquirir as informações sobre os cursos e não procuravam a triangulação destas informações com outras fontes. Apenas os participantes P5 (leitura de manuais, leitura de livros, conversa com profissionais) e P8 (conversa com professores e visita ao curso) buscaram mais de uma fonte de informações. De forma geral, os participantes relataram que as informações iniciais foram satisfatórias e que não sentiram, na época, necessidade de buscar mais dados para embasar a escolha. Foram recorrentes verbalizações de confiança excessiva nas fontes de informação, sem necessidade percebida de complementação. Exemplos são as verbalizações de P1 (*'dei uma olhada no currículo, nas cadeiras... e pronto, achei que o mais*

fundamental tava ali...’), P7 (‘foi mais pelo meu tio, mesmo...ele falou comigo eu eu bah, é isso aí...não procurei mais nada...coisa de guri, né?’) e P9 (‘eu perguntei na visita o que eles faziam, no que iam trabalhar...era mais ou menos o que eu imaginava...não procurei outras coisas na real...’).

Ainda, as verbalizações refletem um posicionamento mais passivo frente aos dados recebidos, ou seja, sem um comportamento efetivamente exploratório da fonte, como fazer perguntas variadas sobre o curso, área, mercado, etc, sem confrontar as informações, sem buscar eventuais problemas/dificuldades a serem enfrentadas e sem tentativa de complementação do que estava sendo recebido como informação, mesmo quando o aluno não compreendia ou ficava insatisfeito com algum aspecto. Exemplos são as verbalizações de P4 (‘*ele (pai) falava mais no que o curso podia me dar... mas não me lembro dele me orientando de como era o curso, o que fazia, que mercado...perguntando se eu gostava de cálculo, matemática...eu não perguntava também...não tava maduro na época...*’), P6 (‘*eu procurei pessoas que cursavam RP...mas ninguém nunca soube me explicar muito bem o que fazia o RP...sobre o mercado não disseram muita coisa, mas o que eu achei estranho é que quase ninguém trabalhava como RP...sei lá, na época eu devia ter me dado conta, né, perguntado...*’).

4) Expectativas Iniciais: Este tema reuniu as verbalizações relativas às idéias iniciais e expectativas dos alunos quanto ao curso, à universidade e à profissão.

Aqui, uma característica comum a vários participantes foi a dificuldade generalizada de mapear as expectativas, dizer o que exatamente imaginavam que aconteceria após a entrada na universidade, em função da pouca informação (P1, P4, P5, P6, P8). Ex: (P1 -‘*ai, eu não sei... (do curso) eu acho que eu esperava....eu realmente não me lembro o que eu esperava...*’; P4 -‘*ai...expectativa (do curso) eu não me lembro*’; P5 -‘*eu não tinha assim, eu não me recordo...da universidade eu não pensei...*’).

Com relação aos cursos, especificamente, percebeu-se, de forma geral, uma expectativa de que a entrada no curso fosse resolver todas as dúvidas e problemas e trazer satisfação incondicional ao aluno. As verbalizações de P1 (‘*pensava que ia chegar lá e ia me encontrar, sabe... eu esperava uma salvação, assim...tomara que seja isso...que seja isso que eu quero da minha vida*’), P3 (‘*eu achava que aquilo ia ser tudo...*’), P4 (‘*achava que não ia ser tão difícil quanto parece...que ia me acostumar com as coisas e acabar gostando...que talvez não*

tivesse mesmo tanta matemática, sei lá..’) e P7 (*‘eu achava que ia gostar muito, que ia ser muito bom tudo...’*) são exemplos. Outra expectativa bastante comum entre os participantes era de que o curso fosse se estruturar substancialmente em cima da prática, de que haveria muitas atividades práticas, como relata, por exemplo, P5 (*‘é isso, eu achava que ia sair de lá um empresário, já treinado para abrir a minha empresa... que iam me ensinar como lidar com grupos, com experiências práticas...um curso atuante, sabe..’*).

Os alunos que ingressaram em cursos considerados difíceis, como Medicina e Engenharia, relataram expectativas de que esta dificuldade se confirmasse ao longo das disciplinas e avaliações (ex. P4 – *‘eu tinha idéia que ia ser difícil... todo mundo falava..cálculo, engenharia...eu achava que ia ser difícil assim...’*). P6 (*‘eu achei que ia aprender direitinho o que faz um RP, e o que é diferente entre os outros, jornalismo e publicidade... é tudo muito misturado...tu não tem uma estrutura’*) e P8 (*‘eu queria uma coisa assim que me exigisse, sabe...é tudo muito solto, eu achava que um curso não seria dessa forma...’*), por sua vez, declararam expectativas de que o curso fosse sistematizar mais o conhecimento, ser mais estruturado.

Com relação à entrada na universidade, os alunos descreveram expectativas generalizadas de encontrar um universo totalmente diferente do que eles conheciam, de mudança de *status*, de mudança nos relacionamentos e de necessidade de postura mais autônoma. A idéia de que a universidade seria uma nova realidade refere-se às percepções de que não haveria contato com as mesmas pessoas e ambientes a que estavam acostumados, de que o contexto universitário seria uma reestruturação total da rotina e modos de ser e agir; no entanto, essa percepção é pouco específica, como apontam as declarações de P2 (*‘era engraçado que daí eu entrei e pensei “tudo vai mudar” ’*), P6 (*‘eu achei que ia ser muito diferente, que ia ser um mundo diferente...’*) e P7 (*‘eu achei que ia ser outro mundo...não sei, ainda mais que tinha aquele negócio de que era a UFRGS...’*); neste aspecto, P5 e P8 foram os únicos que disseram não imaginar grandes mudanças com a entrada na universidade. A mudança de *status* refere-se a uma sensação de amadurecimento, de se perceber agora como adulto por estar na faculdade, de maior independência em relação aos próprios estudos e um distanciamento maior da condição adolescente.

As verbalizações de P4 (*‘a diferença era que agora eu me sentia mais autônomo... bah, tô na faculdade...eu me sentia mais adulto, né...eu me achava*

superior a alguém que tá no terceiro ano) e P6 (*‘assim...tive uma sensação de amadurecimento quando entrei na faculdade’*) são exemplos. A expectativa de mudança nos relacionamentos refere-se à percepção de necessidade de formação de novos vínculos com colegas e professores, de afastamento e perda das amizades da escola e de um maior distanciamento com as pessoas no ambiente universitário, como exemplificam as declarações de P2 (*‘a minha mãe dizia “ah, não vai ter mais essa coisa de todo mundo amigo”, aí eu ficava pensando que ia ser assim, que não ia ter os meus camaradas de turma, sabe...’*), P5 (*‘eu sabia que na faculdade era todo mundo mais separado, cada grupo com os seus assuntos, mais definidos os grupos assim...’*) e P8 (*‘eu imaginava que ia ser melhor do que o colégio... que não ia mais ter aquela coisa de te verem como grupo, que as pessoas eram mais identificáveis...’*). Por fim, a expectativa de precisarem demonstrar maior seriedade e autonomia referiu-se tanto aos próprios alunos quanto ao ambiente; as falas de P1 (*‘eu achava que ia ser mais sério...eu, e os outros, e as coisas do curso...tudo’*), P5 (*‘achava que ia encontrar muitas pessoas maduras, mais velhas que sabem o que querem...que eu ia ser mais maduro também, já focado nos meus objetivos...’*), P6 (*‘as pessoas, os professores, o curso seria mais sério...uma coisa de postura, sabe...tipo o horário das aulas um dia ser um outro ser outro...achava que na universidade ia precisar ter muito mais responsabilidade e disciplina que na escola...’*) e P8 (*‘pensei que eu ia precisar de uma dedicação assim, sabe...ser autônoma, pensar em fazer algo e fazer...que também as coisas iam ser mais organizadas lá’*) são exemplos.

Já com relação às profissões escolhidas, o relato das expectativas dos alunos retomou o conteúdo das informações. Esta foi a área em que os participantes relataram maiores dificuldades em identificar expectativas iniciais, pois a realidade da profissão estava muito distante para eles. Exemplos são as falas de P1 (*‘eu acho que eu não tinha muita idéia do que seria a profissão... muito menos de mim como profissional’*) e P6 (*‘eu achei que fosse construir essa imagem durante o curso... eu não tinha nada formado’*). Aqui, novamente aparecem as imagens estereotipadas das profissões, atividades e mercado de trabalho. Exemplos são as falas de P1 (*‘eu imaginava que era uma coisa muito filme, que o cliente ia lá, e todo mundo se reunia, e fazia a propaganda... era uma coisa muito idealizada que eu tinha’*), P2 (*‘era..bah, imagina eu, trabalhando numa super indústria, sabendo um monte...’*), P5 (*‘eu tinha essa coisa, de abrir a empresa, ter meu negócio...’*), e P7 (*‘eu achava que era aquele negócio, que eu ia construir obras, fazer projetos...aquele lado*

mais glamuroso da coisa...'). Ainda, dentro das expectativas em relação à profissão, apareceu a possibilidade de boa remuneração no futuro (P3 – ‘é uma profissão que ia dar dinheiro’; P4 – ‘eu achava que a grana, o dinheiro iam compensar... ’). Entre os participantes, a maioria relatou que iniciou o curso com expectativas positivas em relação à futura profissão, mesmo sem muitos elementos que embasassem essas expectativas; aqui, as exceções foram P4, em função da falta de interesse real pela área (‘eu não via que isso podia ser uma profissão que me agradasse... nunca tive vontade de ser engenheiro civil, inclusive eu achava que ia ser bem chato’) e P8, em função da dificuldade percebida no mercado de trabalho (‘eu tinha bem na minha cabeça que eu não ia ficar no brique (feira de artesanato) vendendo quadro...não queria ser esse tipo de artista...achava que eu ia ter sempre que ficar dependendo de alguma coisa...’).

Dentro do macro-contexto ‘vivência acadêmica’ (experiências durante a graduação), foram estabelecidos três temas emergentes para análise: adaptação, rotina e desempenho e situações estressoras.

1) Adaptação: Este tema reuniu as verbalizações relativas à avaliação dos alunos sobre a sua inserção universitária, à confrontação com as expectativas iniciais e ao relacionamento com colegas e professores.

Inicialmente, os alunos avaliaram se as expectativas iniciais haviam sido confirmadas ou não, após a entrada na universidade. Nessa avaliação, os alunos enfatizaram a decepção em relação ao que imaginavam encontrar, e relacionaram essa decepção com a decisão de saída do curso. De forma geral, com relação à universidade, as expectativas de mudança de *status* (percepção de amadurecimento) e necessidade de maior autonomia foram correspondidas; por outro lado, as expectativas de mudança de relacionamentos e de encontrar um universo totalmente diferente do que conheciam foram avaliadas diferentemente pelos participantes. Para alguns, realmente houve um distanciamento maior das pessoas e uma maior dificuldade em estabelecer vínculos (P1, P7, P8), enquanto para outros foi justamente o contrário do que imaginavam, no sentido de conseguirem estabelecer vínculos e formar grupos (P3, P6).

Ainda, a idéia de que na universidade haveria uma sistematização maior do conhecimento, mais disciplina, mais rigidez na organização dos cursos não foi correspondida pela maioria dos participantes; exemplos são as verbalizações de P1

(*'eu achei que as pessoas iam ser mais sérias, sabe, mas comprometidas, e elas não eram, sabe, especialmente na publicidade elas não eram'*) e P6 (*'era uma coisa assim, tu tem um monte de coisas para fazer, daí tu faz se tu quer, se não quer, ninguém tá te controlando, sabe, ninguém vai te cobrar como no colégio...'*). Com relação aos cursos, a expectativa de que o aprendizado seria baseado em experiências e atividades práticas também não foi correspondida, como afirmam P5 (*'foi tudo muito vago, sabe, a gente não sabe como vai usar aquilo... tu recebe um monte de teoria, cada autor diz uma coisa, cada autor diz que o método de fazer as coisas é um, mas não tem aplicação, sabe..'*) e P1 (*'tu tem um monte de coisas de humanas, cadeiras teóricas, legais até...daí entra na publicidade e tu começa a estudar só umas coisas infames...a prática é decepcionante...se não tivesse ficado até tanto tempo não teria idéia'*).

Quando discorreram sobre a integração ao ambiente acadêmico, os alunos especificaram os aspectos considerados positivos e negativos da adaptação. Como aspectos positivos, de forma geral foram citados o relacionamento com colegas, no sentido de uma integração rápida e fácil com o novo grupo (P1, P2, P3, P6, P7) e o ambiente agradável e de estímulo à criatividade e aprendizagem (P5, P8); como aspectos negativos, a dificuldade em se adaptar às distâncias e deslocamentos (P7), o espaço físico precário (P8), a percepção de maior competitividade e individualismo das pessoas (P1, P3, P5) e a diferença de exigências e sistemáticas em relação à escola (P2, P3, P6).

Quanto aos dois últimos itens, foi recorrente a percepção de que havia necessidade de aprender uma nova forma de agir na universidade, tanto em relação às pessoas quanto ao aprendizado, no sentido de não existir mais a relação protecionista aluno-professor ou aluno-instituição que existia na escola e de ser preciso deixar de depender muito das pessoas. As verbalizações de P2 (*'lá é aquilo, as pessoas são mais difíceis, ninguém faz questão de te agradar... tu não sabe algo, tu vai ter que te virar, ninguém vai ficar te cuidando'*) e P5 (*'tu tem que te responsabilizar pelo que tu tá fazendo...não é como no colégio que tu tem hora para entrar e para sair, na universidade tem, mas não necessariamente, sabe...daí tu mesmo tem que organizar a tua rotina, coordenar...e o ambiente é mais frio que o colégio, não são pessoas que tu conhece e conviveu a vida toda...que chega o intervalo e vão se juntar para conversar...tem outro jeito de se integrar com as pessoas, tem gente de todo jeito lá né'*) são exemplos. No entanto, mesmo relatando que o que encontraram na universidade era, em grande parte, muito

diferente do que imaginavam, os participantes expressaram satisfação com a integração à universidade, sem verbalizações que indicassem um desconforto maior ou qualquer desorganização inicial, apenas uma sensação de surpresa.

Ao falarem sobre a relação estabelecida com colegas e professores, os alunos apontaram que o aspecto do relacionamento interpessoal na universidade foi marcante, tanto como critério para postergar a decisão de saída do curso (quando percebido positivamente) quanto como critério de evasão (quando percebido negativamente). De forma geral, os alunos descreveram bons relacionamentos com colegas, percepção de cooperação, amizade e estabelecimento de vínculos que ultrapassaram as fronteiras da instituição (P1, P2, P4, P5, P6, P7); inclusive P1 declarou, por exemplo, que os amigos foram uma razão forte para permanecer no curso, mesmo que o interesse pela atividade já não fosse o mesmo.

Apenas P3 (*‘no início era mais tranquilo por ser tudo ex-aluno de escolas privadas com a mesma criação... mas quando eu fui olhando eu fui me sentindo meio desconfortável entre o pessoal da medicina...eu era amigo de uma menina só, com quem eu gostava de conversar...mas o resto era muito diferente, a música que a gente ouvia, programa de TV que a gente via ou que a gente não via, tudo..’*) e P8 (*‘na UFRGS eu vi logo que não era a minha praia...pessoal petista ao extremo, sabe...aquela coisa radical, eu odeio isso...e também uma fissura em coisa de computador, jogo, ficar inventando coisas...eu não era assim, e não queria ser, sabe’*) avaliaram mais negativamente o relacionamento com os colegas, principalmente em função das diferenças de valores e estilos de vida que percebiam em relação a eles, sendo essa diferença também fundamental para a decisão posterior de saída dos respectivos cursos.

Já em relação ao relacionamento com os professores a avaliação dos alunos foi prioritariamente negativa. Houve uma percepção de maior distanciamento, formalidade excessiva, menor envolvimento dos professores com as questões individuais dos alunos, falta de interesse em construir relações pessoais, inclusive com certa competitividade por parte dos professores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8); exemplos nas verbalizações de P4 (*‘com os professores eu não tinha relação nenhuma, e eles não faziam questão... não tinha contato com eles’*), P7 (*‘com os professores que eu tive eu vi que o relacionamento era muito distante, eles não incentivavam...a impressão que eu tinha era que eles nos viam como futuros concorrentes, eles tentavam já eliminar o pessoal de primeira...’*) e P8 (*‘na UFRGS tem meio essa coisa de que “professor é professor” e tal...até tinha*

algumas trocas de idéia, mas não sei explicar...'). Apenas P5 relatou boas relações de amizade com os professores e admiração pessoal por eles.

Ainda, foram relatadas por alguns alunos percepções de que os professores não transmitiam paixão ou conhecimento suficientes para a posição que ocupavam, além de percepções de falta de didática. As verbalizações de P5 (*'minha admiração profissional por eles não era boa... via eles muito didáticos, sabe, mas sem traquejo...não sei se sabiam fazer o que tavam tentando ensinar'*), P6 (*'acho que até é uma coisa da comunicação, sei lá, a pessoa chega, vai falando, vai te contando casos e tu tem que tirar do que ela te diz sei lá o que...não tem uma preocupação assim com o material, o objetivo, o que quer com aquilo, sabe...muito largado tudo'*) e P8 (*'tinha umas pessoas totalmente sem fundamento dando aula, sabe, que nem se vestiam direito, relaxadas...coisa de "ah, eu sou artista, isso não importa"...e essa imagem eu achava péssima'*) são exemplos. As dificuldades na relação professor-aluno foram consistentemente relacionadas pelos alunos às decisões de evasão de curso.

2) Rotina e Desempenho: Este tema reuniu as verbalizações relativas às atividades exercidas durante a graduação e à avaliação do desempenho no curso.

Os alunos participantes declararam, em maioria, que sua participação principal no universo acadêmico era frequentar as aulas, enquanto o segundo grupo de atividades principais eram as atividades sociais fora da universidade (encontros, festas com colegas) (P2, P4, P5, P6, P7). As verbalizações de P2 (*'eu ia nas aulas...já era lá longe no campus né, daí a gente ficava lá..depois no intervalo jogava truco...ou então saía para um cinema ou futebol...mas de coisas que eu fazia era só nas aulas mesmo'*), P4 (*'olha, que eu fazia, de atividade, nenhuma...só cumpria as cadeiras que eu me inscrevia e só, biblioteca eu devo ter entrado umas duas vezes só, em dois anos...eu não era uma pessoa ativa ali dentro, só ia assistir as aulas, conversava com o pessoal, ia embora...'*) e P7 (*'tem muitas cadeiras, ainda mais se tu vai atrasando...daí eu ficava de manhã e de tarde na faculdade, só nas aulas...'*) são exemplos. P3 e P6 realizaram disciplinas de curso 2 (ou seja, frequentaram disciplinas de outros cursos, como filosofia, psicologia geral, línguas), mas não descrevem isso como atividades que tinham um objetivo específico, apenas como formas de passar o tempo e, mais tarde, como formas de avaliar uma possível transferência; assim, não eram atividades complementares ou que serviam a propósitos de seus cursos na época. Apenas um participante (P1)

executou atividades de pesquisa, um (P8) realizou cursos extraclasse relacionados ao curso universitário e quatro (P1, P5, P6, P7) realizaram alguma atividade de trabalho ou estágio.

No entanto, apenas para P7 e P8 as atividades tinham como objetivo uma complementação da formação e foram buscadas especificamente em função do interesse das alunas; para os outros, as atividades (pesquisa, trabalho, estágio) tinham as funções de garantir retorno financeiro para outros objetivos e preencher o tempo livre, não estando especificamente relacionadas a interesse profissional ou aos conteúdos dos cursos frequentados. Exemplos nas declarações de P1 (*‘eu até fiz pesquisa... tinha sempre algumas vagas que davam uma grana, mas foi pouco tempo, não era nada assim...’*) e P5 (*‘eu comecei a trabalhar no escritório do meu pai, mas não era o tipo de coisa que eu queria fazer, que eu me interessava..era mais para ter uma ocupação, sabe, fazer alguma coisa...’*). Outra percepção comum aos participantes era de que não havia muita oferta de atividades consideradas interessantes ou compatíveis com a rotina de estudos; os alunos disseram, muitas vezes, não saber de coisas que poderiam ter feito ao longo do curso ou não ser possível realizar muitas das atividades disponíveis em função do excesso de carga horária dos cursos ou problemas de localização/deslocamento. Exemplos são as falas de P1 (*‘eu não sei se é uma coisa da comunicação, ou da PUC, mas não tem muita coisa para tu fazer, para te engajar... ’*) e P2 (*‘era muita aula, tinha trinta créditos por semana, e aula no vale e no centro, então tu fica o tempo todo na aula ou dentro do ônibus, indo para a aula...não dá vontade de fazer muito mais coisa’*).

Com relação ao próprio desempenho durante os cursos, os alunos fizeram, de forma geral, relatos que associaram o desempenho ao interesse; em alguns casos, a queda no desempenho ou o desempenho sempre baixo era justificado pelo pouco interesse na área, em estudar, etc (P1, P3, P4, P7), em outros casos, o desempenho ruim foi descrito como um desmotivador, algo que fez cair o interesse pelos estudos (P2, P4). As verbalizações de P3 (*‘meu desempenho não era bom porque eu não me interessava, fiquei várias cadeiras sem completar’*) e P7 (*‘meu desempenho foi horrível, não só pela dificuldade, mas pela falta de vontade, de estímulo também’*) são exemplos. À exceção dos alunos de engenharia (P2, P4 e P7), que avaliaram os desempenhos como razoáveis ou baixos também em função da dificuldade nos conteúdos e rigidez nas avaliações, os outros participantes verbalizaram que o desempenho no curso de forma geral era bom, mesmo com

pouca motivação (P1, P5, P6, P8), apontando como justificativas as poucas exigências de suas áreas e as avaliações mais subjetivas e informais. As falas de P1 (*‘com o tempo também o curso deixa de te cobrar muita leitura, muito estudo, tu não tem muitas avaliações assim...’*), P6 (*‘o meu desempenho foi até muito bom para quem não tava gostando do que tava estudando... não era que eu não conseguisse fazer as coisas, os trabalhos... não era isso, era que eu poderia ir bem melhor se quizesse’*) e P8 (*‘eu ia tri bem, ia muito bem... se era para fazer as coisas eu fazia direito, né... mas sei lá... também as avaliações, né’*). Para aqueles alunos que tinham um desempenho considerado ruim, baixo, isso foi um critério utilizado na saída do curso, enquanto para aqueles que tinham bom desempenho, isso não foi um fator de permanência no curso.

3) Situações Estressoras: Este tema listou as situações vivenciadas e percebidas como estressoras pelos alunos.

Aqui, os alunos, ao serem perguntados sobre situações vocacionalmente estressoras, não relataram somente episódios específicos, mas também aspectos gerais dos cursos e sensações vivenciadas durante a experiência universitária que foram utilizadas como critérios de evasão. Na maioria dos casos, as situações consideradas estressoras são múltiplas e formam uma barreira considerada intransponível pelo aluno; apenas em algumas situações o aluno descreve uma situação estressante única e definitiva que motivou mais fortemente a saída do curso. A seguir, são listadas as experiências consideradas estressoras de acordo com os participantes:

P1 – a) falta de interesse pela área e/ou conteúdos das disciplinas: a participante sentia que o conhecimento específico de sua área era *‘inútil, sem contribuição social’*; não achava que os conteúdos eram relevantes; b) decepção com os professores: não considerava a didática e o comprometimento dos professores adequados ao ensino superior, associando isso à área de formação; c) experiência ruim de estágio: não considerou o trabalho sério, percebeu uma desorganização e uma informalidade que a incomodavam e não compartilhava da rotina e sistemática de trabalho; d) incompatibilidade de valores: não se identificou com a *‘filosofia mais mercadológica e superficial’* da área; não relata ter o mesmo interesse por dinheiro ou em agradar o cliente que avalia presentes na profissão e nos profissionais; (Ex: *‘tu não contribui em nada, sabe... tu não tem compromisso*

social com ninguém... as pessoas tão ali para vender alguma coisa para alguém, no estágio eu me deparei direto com isso... e isso me incomodava muito’).

P2 – a) desempenho ruim e reprovações: foram ‘*minando*’ o interesse e aumentando a sensação de inadequação à área; b) relacionamento distante com professores: falta de diálogo aberto e maior afetividade com os professores, foram construindo uma imagem negativa também dos profissionais; c) decepção e conflito com professores: brigas em função de posturas em sala de aula e problemas de avaliação, foram considerados insuperáveis pelo aluno; (Ex: ‘*bah, todo semestre tinha um professor que era horrível e com certeza isso influenciou muito... tinha outra que era uma guerra a aula com ela, todo mundo brigando em sala de aula... isso tu não aguenta*’).

P3 – a) decepção com os conteúdos: o participante avaliou o curso como muito ‘restrito’, sem flexibilidade, amplitude, mostrando só o foco biológico; b) relacionamento distante com professores e colegas: não havia proximidade com as pessoas, todos exigiam um ‘*respeito excessivo*’, isso incomodava; c) diferença de valores e expectativas: o participante não compartilhava os interesses e estilo de vida com os colegas e o ‘*mundo médico*’; (Ex: ‘*o que me incomodava é que eu não me sentia à vontade, as coisas, as pessoas com quem tu convive, das possibilidades que tu tem ali... era uma “rodinha”... era estressante*’).

P4 – a) reprovações: falta de adequação, sensação de não conseguir dar conta, além de causarem decepção às pessoas em sua volta, especialmente à família; b) falta de interesse no curso e atividades: não via motivação em frequentar as aulas e executar as atividades de trabalho, levando a um descontentamento generalizado com a profissão; c) relacionamento distante com professores e colegas: excesso de formalidade e menor contato pessoal; (Ex: ‘*o fato de eu ter rodado, meu pai falava “qual é a tua, não sei o que”... tu vai pensando se tu serve... e as coisas que fazia lá na empresa do meu tio, eram assim... sei lá, às vezes eu ia para a construtora e ficava no carro ouvindo música, dormindo... na aula igual... ’).*

P5 – a) decepção com os conteúdos e falta de motivação: o participante não se interessou desde o início pelas coisas que aprendia na universidade, imaginava que iria se envolver com outros tipos de atividades; b) decepção com os professores: não considerava os professores modelos profissionais interessantes, não concordava com a didática adotada; c) sentir que o curso não prepara para a profissão: o participante avalia que não é necessário fazer administração para ser

‘um grande empresário ou homem de negócios’, sentiu-se como ‘perdendo tempo’; (Ex: ‘me lembro de uma situação específica... o professor tava falando, umas coisas teóricas, que não tem aplicabilidade... daí eu me peguei vagando, pensando em outras coisas... daí comecei a me ver completamente desinteressado, tipo “o que eu tô fazendo aqui?”’, daí foi que eu vi que não dava, sabe’).

P6 – a) experiência ruim de estágio: a falta de incentivo das pessoas do lugar, a comparação com outra estagiária e a demissão do estágio foram muito impactantes, por estar fazendo atividades sem relação direta com o curso e ter seu desempenho avaliado negativamente; (Ex: *‘ela veio me dizer que eu não tava rendendo, mas nem tinha o que render, o que a gente fazia não tinha o que render... e que ela ia ficar com a outra estagiária... bah, aquilo foi horrível, ser despedida de um estágio, é brabo...’*).

P7 – a) greves, paralisações e estrutura: o participante se descreveu bastante estressado pela forma de funcionamento da universidade pública; não achava que as condições materiais, estruturais eram adequadas e isso o desmotivava, além das interrupções nos estudos provocadas por greves e paralisações de funcionários e professores; b) decepção com professores: não havia proximidade com os professores, que tratavam os alunos como concorrentes ou com desprezo; c) curso não prepara para a prática: não percebia utilidade prática nas matérias básicas, sentia-se despreparado para enfrentar o mercado de trabalho com os conteúdos do curso; (Ex: *‘aquela greve me desmotivou demais... sério, isso acaba com todos os teus planos.... e eu via que a engenharia não tinha aplicação prática, tinha mais teoria e eu não via nada aplicado ao mercado, eles não preparam o cara para o mercado’*).

P8 – a) decepção com os conteúdos e desmotivação: não havia interesse específico nas aulas, em realizar as atividades do curso; b) curso não prepara para a profissão: a participante avalia que o curso não é essencial para o desempenho da atividade, não acrescenta conhecimento; c) diferença de valores e estilo de vida: não havia identificação com a filosofia, rotinas e interesses de colegas e professores, eles gostavam de outras coisas e tinham outros pensamentos; (Ex: *‘aí eu pegava o ônibus todo dia e pensava “o que eu estou indo fazer?”... ia lá e desenhava, que graça tem?...depois eu não era nada como aquelas pessoas, as posições políticas, o jeito de ser, tudo muito engajado, sei lá, não tinha nada a ver com o que eu gosto e com as minhas coisas’*).

A partir das descrições dos alunos, as situações estressoras foram mapeadas e desmembradas para dar origem aos itens de um instrumento utilizado no Estudo II desta tese. Como resultado das entrevistas, então, foram identificados 15 eventos estressores, a saber: 1) decepção com conteúdos das disciplinas; 2) dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional; 3) falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas; 4) desempenho insatisfatório nas disciplinas; 5) conflitos/brigas com professores; 6) conflito/brigas com colegas; 7) experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho; 8) desapontamento com professores (pela qualificação ou didática); 9) experiência de relacionamento ‘frio’, ‘distante’ com os professores; 10) falta de entrosamento com os colegas; 11) greves, paralisações; 12) incompatibilidade entre a estrutura do curso e seu estilo de vida; 13) sentimento de que o curso não prepara para o trabalho; 14) percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada; e 15) diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores. Embora estes eventos tenham naturezas diferentes, todos foram citados como cruciais para a decisão de saída do curso por parte dos alunos, independente de sua frequência ou intensidade terem sido enfatizadas.

Dentro do macro-contexto ‘evasão, situação atual e possíveis intervenções’ (período da saída do curso e após), foram estabelecidos dois temas emergentes para análise: saída do curso e mudanças que auxiliariam ou evitariam a evasão.

1) Saída do Curso: Este tema reuniu as verbalizações referentes aos aspectos importantes para a decisão de evasão, o momento em que a decisão foi tomada e a avaliação que os alunos fizeram da saída do curso.

Inicialmente, ao falarem do momento em que a decisão foi tomada e do surgimento das dúvidas e inseguranças em relação à escolha, os alunos se dividiram entre aqueles cujas dúvidas existiam desde o ingresso no curso (P2, P4, P6) e entre aqueles cujas dúvidas apareceram ao longo do curso, não existindo inicialmente (P1, P3, P5, P7, P8); de forma geral, os alunos relataram períodos grandes de insatisfação e insegurança em relação à escolha, anteriores à evasão. As falas de P1 (*‘eu já tava numa etapa fazia uns dois anos que eu tava pensando “é isso? é isso?”*) e P7 (*‘foi desde o quarto semestre...daí vai indo...chegou no sétimo, eu não aguentei...vi que era melhor sair fora’*) são exemplos disso.

Para alguns alunos a saída foi descrita como um processo gradual de afastamento, desinteresse e busca de novas atividades (P2, P3, P4, P5), mas sem uma avaliação refletida de consequências, alternativas, etc... os alunos foram desistindo de disciplinas, diminuindo os créditos e perdendo o vínculo com o curso; exemplos são as verbalizações de P2 (*'eu rodei em uma, duas, aí comecei a não fazer todas, aí tranquei algumas, aí já não eram muitas...aí depois eu comecei a ir em uma só, aí quando eu decidi não fui mais em nenhuma...'*) e P3 (*'eu fiz o primeiro semestre inteiro, daí no segundo cortei pela metade, mas não tinha a decisão de sair...era mais para ter um tempo..daí decidi fazer outras cadeiras de outros cursos...daí deixei a medicina'*). Para outros alunos, apesar da insatisfação já estar presente há algum tempo, a decisão de saída foi algo episódico, que sucedeu um acontecimento marcante (P1, P6, P7, P8); as falas de P1 (*'eu já tava pensando, né, daí quando deu aquele estágio eu vi que não, não fui mais no estágio num dia e não fui mais na faculdade'*), P6 (*'foi desde o estágio...quando eu fui despedida que vi que não era isso que eu queria'*) e P7 (*'daí quando deu aquela greve eu decidi que não ia voltar mais'*) são exemplos.

Apenas três dos participantes tinham feito novas escolhas de carreira quando decidiram evadir do curso (P2, P4, P5), enquanto a maioria não havia estabelecido alternativas ou definido se esta era mesmo a melhor decisão (P1, P3, P6, P7, P8). Exemplos nas verbalizações de P1 (*'não, na verdade eu não tinha plano nenhum... eu larguei e pensei "não sei o que eu quero, não sei o que eu vou fazer da minha vida"'*), P6 (*'não, nada, aí que era o grande problema, eu não queria isso mas o que eu queria..daí a professora de psicologia geral me indicou para fazer orientação, eu queria largar o curso mas estava totalmente perdida'*) e P8 (*'no início eu não pensei em nada...só pensei que não era aquilo e que não dava mais para continuar'*). Mesmo para os alunos que tinham novas escolhas, a decisão de evasão referiu-se mais a uma saída do curso propriamente dita do que a uma escolha por um novo projeto profissional.

Ao descreverem os fatores decisivos para a saída, os alunos repetiram os aspectos citados nas situações estressoras, enfatizando que o conjunto das situações foi o motivador da evasão. Nesse momento das entrevistas, houve uma ênfase nas questões de desconhecimento da realidade do trabalho (quando confrontados pelos conteúdos das disciplinas, estágios, mercado), problemas de relacionamento (um envolvimento negativo com colegas e professores e a existência de conflitos) e choque de valores e estilo de vida com as pessoas e ambientes característicos da

área profissional (quando confrontados com a filosofia de trabalho, tipos de ambientes, relacionamento com colegas e professores). As falas de P2 (*'eu acho que vi como era realmente a engenharia e não quis... e tem os professores, que foram um bom motivo para sair'*), P7 (*'a falta de preparação para o trabalho, o descaso dos professores com os alunos...não ter perspectiva de fazer as coisas'*), P8 (*'o mercado de trabalho, com certeza, tu vai ver o que os artistas plásticos fazem e tu fica completamente desanimado'*) são exemplos.

Com relação à importância das questões financeiras, de trabalho ou relacionamento familiar na decisão de evasão, a maioria dos alunos não identificou um impacto importante destes aspectos. No entanto, a demora na tomada de decisão sofreu influência destas questões para alguns participantes. Por exemplo, P1 identificou o aspecto financeiro do investimento na universidade privada como um fator que postergou sua saída do curso (*'eu pensava "bah, já tô no meio da faculdade, meu pai já pagou tudo isso"... isso foi muito forte, muito forte, e eu fui, sabe, postergando...aí acabei saindo no último'*). Já P2 identificou a pressão familiar para continuar estudando, não ficar 'sem fazer nada', como um fator de postergação da evasão (*'eu não queria ficar sem estudar... e lá em casa sempre teve aquela pressão, para estudar, ser alguém na vida, fazer faculdade...daí eu saí quando já tinha outra opção'*).

Nenhum dos participantes relatou interesse em voltar a cursar a faculdade que abandonou. No entanto, alguns relatos indicaram que os alunos se disponibilizariam a retornar ao curso do qual evadiram, para concluí-lo, se houvesse necessidade do diploma (P1, P6). Os alunos avaliaram a decisão de saída como positiva e não referiram arrependimentos pelo que fizeram, afirmando que a vida melhorou muito depois da evasão. As verbalizações enfatizam o alívio por não precisarem mais lidar com os aspectos estressores do curso, a possibilidade de ter tempo e liberdade para pensar em outras alternativas de formação e trabalho e o apoio recebido das pessoas (amigos e familiares) quando a decisão foi tomada. Exemplos nas falas de P1 (*'não me senti em nenhum momento infeliz de ter largado e nem arrependida... a única vez em que eu guse me arrependi foi na primeira aula de cursinho "bah, vou começar tudo de novo", mas não foi nada, só um ano e eu estava na UFRGS'*), P4 (*'nada, me senti mais aliviado'*) e P8 (*'não me arrependi de ter largado nenhuma e nem penso em voltar'*). Mesmo os alunos que descreveram não ter certeza das novas escolhas e terem recebido críticas de pais ou amigos pelo abandono do curso não declararam arrependimento e disseram que não

permaneceriam nos cursos anteriores. Na época de realização da entrevistas (2005/1 e 2005/2), a maioria dos participantes já estava novamente inserida no Ensino Superior, à exceção de P8, que ainda estava fazendo cursinho preparatório para o vestibular.

2) Mudanças que Auxiliariam ou Evitariam a Evasão: Este tema reuniu as verbalizações relativas à percepção de mudanças ou intervenções de qualquer natureza que poderiam ter evitado a saída do curso ou auxiliado os alunos no processo de evasão.

Embora os alunos relatem que dificilmente algo os teria feito permanecer no curso, alguns aspectos foram citados como fatores que teriam melhorado a integração do aluno ao curso, mesmo sem a certeza de que isso os faria ficar. Para P1, P5 e P6, se as oportunidades de prática fossem mais próximas de seus valores, interesses e perfis pessoais, talvez tivessem concluído os cursos; P7, se tivesse obtido um ótimo desempenho, imagina que o desinteresse inicial poderia não ter surgido; P8, se tivesse identificado melhores oportunidades no mercado de trabalho para o curso de artes, talvez tivesse esperado mais tempo na faculdade. Mas, de forma geral, as verbalizações aqui se referiam a mudanças ou coisas que os alunos percebiam como grandes demais, ou improváveis de acontecer e não associavam estas mudanças a possibilidades reais de permanência. As verbalizações de P1 (*‘evitado a saída acho que não... só se tipo a publicidade fosse outra coisa completamente diferente’*), P5 (*‘talvez se eu tivesse um pai que tivesse uma empresa, um caminho já, isso me mantivesse no curso’*), P6 (*‘se eu não tivesse ido procurar estágio, porque daí eu não conheceria a realidade, daí teria ficado só estudando e ia concluir’*) e P8 (*‘não, acho que não...só se de repente tivesse muito mais oportunidade para pessoas que fazem esse tipo de curso’*) são exemplos.

Ao indicarem intervenções que a universidade poderia fornecer para evitar a saída ou promover uma facilitação do processo de evasão, os alunos em sua maioria declararam desconhecer coisas que a própria universidade pudesse fazer após a entrada do aluno no curso, mas enfatizaram a oferta de orientação de carreira anterior à entrada na universidade como algo de fundamental importância (P1, P2, P3, P4, P8). Os alunos avaliaram sua escolha inicial como feita de forma inadequada e julgaram que processos de orientação no final do Ensino Médio poderiam melhorar as decisões tomadas inicialmente pelos estudantes, especialmente se focalizarem as informações sobre as profissões e os currículos.

Exemplos nas declarações de P1 (*‘tem alguma coisa na identificação com a própria profissão que faz tu aguentar determinadas coisas... por isso que eu acho que tem que existir alguma coisa antes...principalmente mostrando a realidade da profissão’*), P2 (*‘acho que logo que pensei em fazer ou não fazer engenharia, tinha que ter algo ali, deveria ter procurado alguma coisa vocacional, porque depois que eu tava lá dentro não tinha nada para fazer’*) e P4 (*‘sei lá, saber mais coisas antes, sabe...ter muita noção dos currículos, fazer tour pelas faculdades, conversar com as pessoas, ter orientação’*). Estas sugestões foram descritas como algo que deveria ser criado, talvez pelas próprias universidades em alianças com as escolas, e não como estratégias já disponíveis que poderiam ser utilizadas pelos alunos ou buscadas em processos de orientação vocacional e de carreira.

Como mostra a fala de P3 (*‘acho que tem que ter essa mobilidade mesmo, essa liberdade de poder sair... às vezes é bom, né, tu entrar e ter a possibilidade de sair’*), os alunos declararam achar positiva a possibilidade de evasão e transferência de curso; inclusive, mencionaram que conhecer as regras de trancamento de matrícula, normas e períodos de transferência seria importante para auxiliar o processo de decisão, sendo essa função informativa algo que a universidade pudesse fazer. Os alunos que sugeriram intervenções durante a graduação, enfatizaram a existência de espaços e pessoas que pudessem acompanhar os alunos com dificuldades ou dúvidas de carreira (P5, P6, P7).

As verbalizações sugeriram um sentimento de descaso, abandono por parte da universidade, além de desconhecimento acerca de serviços, setores ou pessoas que pudessem auxiliar o aluno no momento em que ele pensa em sair do curso. Exemplos nas falas de P4 (*‘lá na faculdade eu não senti que tivesse alguém disposto a... não tinha ninguém com quem eu pudesse conversar sabe, sobre algum descontentamento meu, assim...então me senti perdido no curso...porque inclusive quando eu fui lá para cancelar, eles só perguntam o motivo pelo qual tu quer cancelar, tu risca ali “descontentamento”...tu só risca...eles podiam pelo menos ver o que tá acontecendo, pô, tu tá há dois anos no curso, quer sair e ninguém pergunta nada...isso aí não teve preocupação deles...’*), P5 (*‘tem uma coisa muito simples que a universidade pode fazer, a universidade pode ter um setor de apoio, todas as universidades deveriam ter...quando o aluno fosse fazer a transferência ou trancamento, acho que a universidade poderia chamar esse aluno e perguntar porque...eles podiam ter essa avaliação dentro do curso... “porque a gente tá perdendo aluno? Porque os alunos estão matando aula?”...a minha faculdade não*

atuou em nada, simplesmente cheguei lá e eles fizeram a minha transferência e pronto, não tive nenhum auxílio) e P7 (*'eu acho que na forma de um acompanhamento, para ver porque ele quer sair, e se ele vai sair, ver junto o que ele pode fazer, para onde pode ir, se deve permanecer na universidade...'*).

Apenas uma menção foi feita, por P6 (*'não sei se é uma coisa institucional ou não, mas o que seria importante era ter estágios em todos os cursos, estágios pequenos, de alguns meses... sei lá, eu só fui me dar conta de que eu não queria RP quando fui fazer estágio, imagina se eu não tivesse ido, ia me formar e aí perceber que não era isso... quanto mais cedo o aluno tá lá, vendo como é, pode avaliar'*), quanto à mudanças na forma de ensino; a aluna sugeriu que os estágios fossem obrigatórios em todos os cursos, mesmo em formato mais curto (2, 3 meses) e que fossem incentivadas as práticas profissionais desde o início do curso. Os outros alunos fizeram sugestões relativas apenas ao período de solicitação de troca ou de decisão de saída. Quando perguntados de conheciam algum serviço de apoio ao aluno oferecido pela sua universidade, apenas P6 mencionou o CAP-SOP UFRGS, pois havia feito orientação vocacional lá no período de indecisão; a aluna entrou em contato com o serviço através da professora de uma disciplina opcional. Os outros participantes desconheciam qualquer serviço existente em suas universidades ou em outras.

Além destes, outro tema emergente foi estabelecido para análise:

Participação da Família: Este tema reuniu as verbalizações relativas à participação e apoio recebido da família tanto no momento inicial da escolha quanto na decisão de saída do curso.

A família foi citada pelos participantes como um aspecto fundamental em diferentes momentos da entrevista; desta forma, não foi possível incluir este tema dentro de nenhum dos três macro-contextos. O tema foi denominado 'participação da família' pois além dos pais, outros familiares como irmãos e tios foram citados como tendo participação importante no desenvolvimento de carreira dos participantes, enquanto pessoas de fora da família (amigos, namorado(a), etc) foram muito pouco citadas e não apareceram como fontes importantes de apoio ou informação para os alunos. Apenas P7 cita a namorada como fonte de apoio à evasão (*'eu conversei com ela também... ela disse que se eu não gostava tinha que sair, que tudo bem'*); quando mencionaram os amigos, os participantes os descreveram como igualmente inseguros em relação às carreiras e cursos, como

parceiros para as atividades sociais e para convivência na escola/universidade mas não como pessoas com quem conversavam sobre dúvidas ou questões profissionais, além de pessoas que não eram percebidas como fontes confiáveis de informações ou apoio (P1, P2, P5, P6, P7, P8). Exemplos nas verbalizações de P1 (*‘mas, na boa, naquela época (escola) tá todo mundo na mesma, sem saber nada, escolhendo o caminho que vai seguir também... não tem como ajudar’*), P3 (*‘ali com meus amigos a gente fala de faculdade e tal, mas não é muito, é mais sobre outras coisas...’*), P5 (*‘meus amigos não tinham muito o que falar para mim, né...a gente só perguntava o que ia fazer e tal, mas ninguém tá muito aí, não sabe...com meus amigos não trocava tanta idéia’*) e P6 (*‘os amigos...alguns apóiam a saída, outros dizem que não saberiam o que fazer...mas isso é uma coisa tua mesmo, ninguém pode dizer’*).

Quanto aos pais, as verbalizações indicaram papel fundamental na entrada na universidade, como fator de postergação da decisão de saída e como apoio no momento da saída. Quando avaliaram as escolhas iniciais pelos cursos e as fontes de informação utilizadas para a tomada de decisão, os pais apareceram no papel de modelos profissionais, como incentivadores dos estudos e da obtenção do diploma universitário e como fontes de informações e sugestões sobre cursos; apareceram também como fontes de pressão no sentido de exigirem que uma escolha fosse feita e que os alunos prestassem vestibular e, em alguns casos, como fontes de pressão pela aprovação.

De forma geral, na época da primeira escolha, todos os alunos sentiam-se livres para escolher o curso de sua preferência, verbalizando apoio parental às decisões tomadas. Entretanto, é interessante a diferença que alguns participantes fizeram entre apoio e incentivo, relatando que os pais apoiavam, em função de permitirem a opção, mas sem necessariamente demonstrar entusiasmo pela escolha do aluno; as verbalizações de P2 (*‘meu pai só queria que eu entrasse numa faculdade, então eu falei engenharia e ele disse “tudo bem”... não era um problema de curso’*) e P4 (*‘a minha mãe apoiou, acho...ela não ficava “ai, que legal, é isso que tu vai fazer?”’, mas não era contra’...eu não lembro direito da impressão que ela teve sobre isso’*) são exemplos. Os pais que associavam o apoio ao incentivo, para os participantes, tinham entre as principais razões o *status* do curso (P3 – *‘claro, claro, todo o apoio... também, quem é o pai que não apóia o filho que quer medicina...’*), e a percepção de adequação ao perfil do aluno (P5 – *‘eles realmente achavam que eu tinha aptidões para ser um bom*

administrador...nunca interferiram na minha escolha’; P6 – *‘sim, todo mundo dizia que eu ia me dar bem, minhas características como pessoa mesmo, meu jeito...diziam “vai dar certo”*’; P8 – *‘sempre tive o apoio deles..eles sempre falavam “ah, tudo a ver contigo”*’).

Ainda, as falas indicaram que os pais forneciam apoio à medida que confiavam na segurança e nas justificativas dos filhos, mas sem buscar uma interlocução mais sistemática sobre a decisão; não há verbalizações que indiquem uma troca sistemática de informações entre pais e filhos sobre dúvidas de carreira, opções de curso, atividades e cenários profissionais, mundo do trabalho, etc... as conversas de forma geral são pontuais e versam sobre a escolha do vestibular e a certeza sobre essa escolha. Exemplos nas declarações de P4 (*‘ele (pai) falava mais no que o curso podia me dar... mas não me lembro dele me orientando de como era o curso, o que fazia, que mercado...perguntando se eu gostava de cálculo, matemática...eu não perguntava também...não tava maduro na época...nem sabia direito o que ele fazia*’), P2 (*‘tinha sempre aquela conversa “e aí, já decidiu?”*, *daí eu dizia que ia ser tal...daí daqui a pouco perguntava de novo...sempre no sentido de saber se eu já tinha escolhido, é a preocupação deles, né*’) e P5 (*‘quando me perguntaram e eu falei, nunca interferiram...assim, como eu tava justificando bem para eles o que eu queria, porque...tudo bem*’).

A pressão dos pais para que uma escolha fosse feita e para que houvesse prosseguimento dos estudos foi descrita mais fortemente por alguns participantes (P1, P2, P4, P5, P7, P8), que atribuíram a ela muito da ansiedade e pressa envolvidas na decisão inicial. As verbalizações de P1 (*‘ele (pai) não me orientou muito... na verdade eu acho é que ele podia ter me dado outras opções, sabe, poderia ter dito que o vestibular não era a única opção...mas não teve isso*’), P2 (*‘da primeira vez que eu não passei...ele (pai) queria que eu pedisse desculpas por não ter passado...daí tu pensa “bah, vou fazer de novo e não vou passar, ele vai ficar de cara*’), P4 (*ele (pai) sempre foi meio cobrador... vivia dizendo que na vida a gente tem que ser alguém, estudar... não ser empregado de ninguém... aí eu ia pegando isso, botando na cabeça, tem que ser assim, fazer faculdade... ’*), P5 (*‘tinham muito mais a preocupação se eu ia conseguir entrar na ufrgs do que se eu ia gostar do curso ou não, assim, no início era mais se eu ia passar e entrar na faculdade*’) e P8 (*‘o meu pai é muito mais razão... achava que artes era hobby, queria saber qual era o curso sério que eu ia fazer, disse “não, fazer só artes não, tem que fazer outra coisa”... daí acabei fazendo também design que ele achava*

mais de futuro junto com artes’) são exemplos. Os alunos disseram, de forma consistente, que os pais sempre foram incentivadores dos estudos e que indicavam a universidade e o diploma superior como necessários para um bom emprego e futuro profissional. Os pais comumente enfatizavam o comprometimento com o trabalho e a dedicação aos estudos como fundamentais; exemplo na fala de P5 (*‘eles sempre me alertaram para que eu me dedicasse, estudasse, buscasse ser o melhor, porque só as pessoas dedicadas conseguem progredir na vida’*).

Ainda com relação à escolha inicial, poucos pais deixavam claras suas preferências ou sugestões em relação aos cursos (P3, P4, P6, P7, P8), mas estas não eram percebidas como imposições; os participantes não se disseram pressionados pelas indicações parentais, embora muitos as tenham acatado. Outras pessoas da família citadas como fontes de indicações e que serviram como modelos profissionais foram tios/tias. As falas de P4 (*‘fiz vestibular para engenharia porque meu pai era engenheiro, mas ele nunca me obrigou, nunca disse “tu tem que fazer engenharia”, só me dizia “quem sabe tu não faz”...’*), P6 (*‘minha mãe queria que eu fizesse uma licenciatura, que fosse professora, mas ela nunca me pressionou nem nada e quando eu disse que ia fazer RP ela apoiou’*) e P7 (*‘eu tenho um tio que é engenheiro...foi mais por causa do meu tio mesmo, de conhecer um pouco por ele’*) são exemplos.

A presença parental aparece também quando os alunos falam do período durante a graduação. Aqui, especificamente, os participantes citam o esforço feito pelos pais para custear os estudos e a decepção que causariam aos pais como fatores de postergação da decisão de saída (P1, P2, P3, P4). Exemplos nas verbalizações de P1 (*‘desde o início da faculdade eu pensei (em sair), mas meus pais sempre disseram que era caro... daí eu ficava pensando “puxa, já tô no sexto, sétimo semestre, meus pais já pagaram tudo isso... aí fui postergando’*), P2 (*‘bah, eu me lembro do dia que eu fui contar para ele (pai) que eu não ia mais fazer... foi apavorante... só falei quando eu sabia já o que eu ia fazer, o outro curso’*) e P3 (*‘eu fiquei assim, né, já imaginou meus pais, com o filhinho querido que fazia medicina e não ia mais fazer...’*). Não foram comuns verbalizações indicando que havia conversas sistemáticas com os pais sobre o cotidiano da universidade, as atividades, as relações, as dificuldades; os alunos mencionaram os pais, e mesmo os amigos, somente nos períodos de decisão, tanto de entrada quanto de saída. Na maior parte do tempo, os problemas e as inseguranças em relação ao curso e à profissão não eram comunicadas aos pais, apenas no momento em que a evasão

havia sido decidida; somente P5 e P8 declararam conversar com os pais mais frequentemente sobre o curso.

No momento da evasão, todos os participantes declararam ter recebido o apoio parental. Aqui, é interessante notar que alguns alunos verbalizaram surpresa com o apoio recebido, pois imaginavam uma reação mais negativa dos pais ao abandono do curso (P1, P3, P4). Exemplos nas verbalizações de P1 (*'bah, logo que eu contei para ele (pai) foi emocionante... ele disse "se tu não quer terminar, não termina"...aquilo foi um choque, eu fico até emocionada...foi o máximo, eu não esperava, sabe'*), P3 (*'me apoiaram...eu até tinha a impressão de que eles não iam gostar, né, largar a medicina...'*) e P4 (*'eu tava esperando uma reação deles...achei que ele (pai) ia quase me deserdar, sabe...e me surpreendi um monte, a reação dele foi meio "pois é, eu já sabia"'*).

Os alunos associaram o apoio parental a uma percepção do descontentamento e desconforto dos filhos na universidade, como mostram as falas de P2 (*'a minha mãe apoiou... eu sou mais próximo dela, ela tava vendo que eu não tava gostando'*), P4 (*'a minha mãe veio assim: "se tu não tá gostando, tá tão incomodado assim, fala pro teu pai, não adianta continuar"'*) e P6 (*'meus pais me apoiaram muito, eles viam que eu tava sofrendo muito fazendo uma coisa que eu não queria'*). Mesmo fornecendo apoio à decisão de saída, os pais continuaram insistindo na continuidade dos estudos e em uma nova decisão, normalmente já atrelada à saída; as falas de P1 (*'... depois ele veio né "tu já decidiu o que tu quer, já sabe o que vai fazer?"'*), P4 (*'ele (pai) queria que eu concluísse o semestre...depois falou que eu tinha de decidir, fazer cursinho de novo, que ele ia pagar...'*) e P8 (*'e agora dessa vez eu ouvi "de novo, mas aí o que tu vai fazer? Qual curso, cursinho?"...ele quer que eu volte a estudar na universidade, mas disse que não paga mais privada...'*).

Quando se avalia a diferença na participação de pai e mãe no processo de inserção e saída do curso universitário, ao longo das entrevistas, há uma preponderância de citações à figura paterna (75% das citações a figuras familiares se referem ao pai). Os alunos tenderam, de forma geral, a descrever o pai como a figura de autoridade, mais exigente, preocupado com resultados (aprovação, trabalho, diploma), gerador de ansiedade nos filhos e menos informado sobre os sentimentos dos mesmos; já a mãe foi mais descrita como apoiadora, incentivadora dos interesses e aberta à comunicação com os filhos, estando mais informada sobre seus sentimentos e dificuldades. Exemplos nas falas de P2 (*'para ele eu disse o que*

eu ia fazer, ele queria só que eu entrasse na faculdade... com a minha mãe eu falava mais...eu disse para ela “acho que não vou mais fazer para medicina, vou fazer para engenharia” e ela falou que tava tudo bem, se eu gostava mais...’) e P8 (*‘a minha mãe é muito mais emoção, afeto, meu pai é muito mais razão...preocupado com o mercado, o salário...’*). Inclusive P4, que declarou maior proximidade com o pai do que com a mãe em função de morar muito longe dela, a descreveu como maior fonte de apoio do que o pai, associado à cobrança (*‘... fui contar para ela primeiro que eu ia sair, que eu tava morrendo de medo de contar pro meu pai...ela não esperava, né, ela não morava comigo, nem sabia do meu descontentamento’*).

2.1.5. Discussão

A partir das entrevistas com os alunos evadidos, pode-se confirmar a percepção, já indicada na literatura, de que os alunos universitários compõem um grupo bastante heterogêneo (Lassance, 1997; Palma et al., 2005; Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002; UFRGS, 2003). Aqui, apesar de muito próximos em idade e outros aspectos sócio-demográficos (etnia, renda, escolaridade dos pais), cada participante descreveu um processo de escolha diferente, critérios diferentes de decisão, percepções diferentes sobre o ambiente acadêmico e razões também diferentes para a saída do curso. Inclusive, em relação ao perfil mais comum do aluno evadido descrito pela literatura, qual seja, do aluno que sai de cursos menos tradicionais (Konarzewski et al., 2001; MEC, 2002; Souza et al., 2001; UFRGS, 2003; Veloso & Almeida, 2001) e nos semestres iniciais (Almeida & Soares, 2002; Magalhães & Redivo, 1998; Palma et al., 2005; Prado, 1990; Ribeiro, 2005; Sbardelini, 1997; Veloso & Almeida, 2001), os participantes desta amostra se diferenciaram, pois abandonaram cursos considerados de maior *status* e em semestres adiantados. É preciso salientar que as técnicas de amostragem tinham a intenção de identificar alunos com experiências diversas de evasão, mas, ainda assim, pode-se discordar da idéia de que o evadido tenha um perfil preferencial. Parece mais consistente a idéia de que a evasão é, hoje, um fenômeno generalizado no ambiente universitário, atingindo todos os cursos, áreas e tipos de alunos (Veloso & Almeida, 2001).

No entanto, foi possível identificar um conjunto de características comuns e que auxiliam na compreensão da problemática da evasão universitária. Inicialmente, as questões anteriores à entrada na universidade mostraram-se, para este grupo, determinantes do tipo de envolvimento que os alunos teriam com o

curso e a instituição e também da decisão de saída. A experiência na escola, as expectativas iniciais em relação ao curso, universidade e profissão e a qualidade da escolha inicial formaram um contexto a partir do qual a experiência universitária foi avaliada. Estes aspectos já haviam sido citados na literatura sobre evasão como condições para permanência ou saída do curso (Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Lehman, 2005; Lotufo et al., 1998; Machado et al., 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 2001; Prado, 1990; Ribeiro, 2005; Souza et al., 2001).

Com relação à escola, as entrevistas mostraram um papel diferente daquele tradicionalmente associado à escola no desenvolvimento de carreira. De forma geral, a escola é vista como o contexto principal do desenvolvimento e aperfeiçoamento de interesses e habilidades, que vão no futuro cristalizar as preferências profissionais. Nesse sentido, usualmente as matérias ou áreas preferidas e de melhor desempenho são associadas às escolhas ou utilizadas como critérios importantes de decisão. Nesta amostra, entretanto, a escola apareceu mais como um modelo de relações do que como um contexto de preferências ou atividades. As matérias ou o desempenho, com exceção dos evadidos de engenharia (que citaram a facilidade com matemática como um facilitador, mas não como critério principal), não foram utilizados como definidores da escolha ou como argumentos de sugestão por parte dos pais ou amigos. Pode-se pensar, como apontam alguns dados da literatura, que as questões mais mercadológicas, de oportunidades de trabalho, remuneração, *status*, estejam se sobrepujando aos aspectos ligados à experiência escolar e pesando mais na decisão dos alunos (Gonçalves & Coimbra, 2002; Kohan, 2004; Lemos, 2000).

Os alunos deste estudo referiram-se à escola, entretanto, como base de comparação à universidade, em termos de estrutura (física, de avaliações, rotinas) e tipo de vínculos (relações com colegas e professores) e fizeram uma avaliação do ambiente universitário baseada na experiência escolar. A escola funcionou, assim, como um modelo de referência para os alunos.

Os resultados apontaram que há inúmeras diferenças percebidas entre o ambiente escolar e o ambiente universitário, e que algumas destas diferenças são percebidas negativamente e auxiliam no processo de distanciamento do aluno em relação ao curso. Entre as diferenças percebidas positivamente, pode-se citar a percepção que os alunos têm de que será possível ter mais autonomia na universidade do que havia na escola, por ser ela um ambiente mais restrito,

protegido; a expectativa de maior independência é avaliada como algo bom, uma conquista de quem entra na universidade. Nesse sentido, a saída da escola é vista como um passo em direção à adulez, maior responsabilidade e autonomia (Arnett, 2000; Arnett & Tabber, 1993; Klaczynski, 1990). Ainda, os alunos compartilham a expectativa de precisar investir mais no próprio desempenho, aumentar o esforço em relação aos estudos, uma vez que consideraram a escola um ambiente mais fácil, sem tanta exigência em comparação à universidade; essa expectativa também é vivenciada positivamente, pois está vinculada à maior responsabilidade e à busca pelos objetivos profissionais.

No entanto, os alunos, com raras exceções, tinham a expectativa de que a escola e a universidade seriam mundos diferentes, especialmente no que concerne à formação de vínculos e à estrutura de funcionamento, e essa expectativa era vivenciada negativamente. Uma vez que a experiência escolar foi descrita como satisfatória e os vínculos com professores e amigos foram referidos como as principais lembranças escolares dos alunos, a perspectiva de uma mudança radical com a entrada na universidade deve ter gerado ansiedade e fragilizado o processo de transição dos alunos. Os participantes demonstraram, na realidade, um desconhecimento grande sobre o funcionamento universitário, as rotinas, normas, etc, o que aumentou a sensação de ruptura com a estrutura de referência que eles conheciam (a escola). Autores como Almeida e Soares (2003), Pachane (2004) e Teixeira (2002) já haviam mencionado que o aluno, ao sair do Ensino Médio, precisa se adaptar às mudanças acadêmicas, vocacionais e sociais que ocorrem com a entrada no Ensino Superior; no entanto, a falta de informações sobre a nova estrutura faz com que essa mudança seja vivenciada muitas vezes não como uma transição, algo processual (Bridges, 1999; Parkes, 1971, in Magalhães, 2005), mas como uma ruptura abrupta e não-antecipada que pode prejudicar a saúde mental dos alunos (Pearlin, 1980).

Como observou Bridges (1999), mesmo quando positivas as transições são difíceis, pois há um rompimento com uma determinada estruturação do espaço vital, que causa desorientação; no entanto, a falta de preparação para essa transição, como parece ter sido o caso dos participantes do estudo, pode prolongar o período de moratória e postergar a aquisição dos novos valores e planos de vida. No caso da entrada na universidade, esse tempo extra pode prejudicar o envolvimento do aluno com a instituição e o curso. Nesse sentido, uma primeira possibilidade de facilitar a transição escola-universidade é, em casa ou no próprio ambiente escolar, conversar

e informar os alunos sobre as características peculiares e diferenças entre os dois contextos, preparando o aluno para as mudanças a serem enfrentadas (Bohoslavsky, 1977; Jenschke, 2002; Tractenberg, 2002). Se essa informação não é fornecida na escola ou discutida pela família, poderia também ser assumida pela universidade, como estratégia de acolhimento do aluno, com o intuito de dirimir as crenças irracionais que o mesmo possa ter sobre o funcionamento institucional e facilitar o processo de integração (Lehmann & Uvaldo, 2001; Veloso & Almeida, 2001).

Um aspecto preocupante observado neste ponto inicial das entrevistas é que as verbalizações deixaram clara a ausência de discussões, nas famílias dos participantes, sobre questões de carreira, trabalho, mercado, vida universitária, opções de profissionalização, etc, ou seja, sobre o novo contexto que os alunos enfrentariam após a saída da escola. As conversas com pais e outros familiares costumavam versar apenas sobre o vestibular e a existência ou não de uma definição de curso. Isso mostra a ênfase que é dada, pelas famílias de classe média e alta, à entrada na universidade e à escolha e confirma a onipresença do Ensino Superior nas expectativas de alunos e familiares, já relatada na literatura (Arteche, 2003; Bardagi & Hutz, 2006; Bastos, 2005; Junqueira, 1998; Pizzinato et al., 2001; Soares, 2002; Sparta & Gomes, 2005).

Diversos autores (Bardagi & Hutz, 2006; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Lankard, 1995; Lent et al., 2002; Magalhães, 1995; Otto, 2000; Ribeiro, 2005; Santos, 2005; Young et al., 1997) já salientaram, há muito tempo, a fundamental importância da participação familiar no desenvolvimento de carreira dos filhos; os pais são descritos como modelos profissionais, fontes de apoio e encorajamento que auxiliam na superação de barreiras, e fontes privilegiadas de informações sobre o mundo do trabalho. Ainda, é no contexto dos valores e projetos familiares que as metas e expectativas profissionais dos filhos são estabelecidas; por isso, a discussão aberta sobre a carreira é tão importante na família. Não é possível, a partir das entrevistas, estabelecer se são os pais ou os próprios alunos que evitam discutir sobre os temas relacionados à escolha, mas as verbalizações dos participantes permitem identificar que eles se ressentem dessa falta de diálogo, dessa troca de informações. No momento da escolha, especialmente na adolescência, muitas vezes a família evita tocar no assunto para não exercer pressão, ou não influenciar a decisão dos filhos e, ao mesmo tempo, os alunos podem não externalizar medos e dúvidas com receio de frustrar as expectativas parentais ou demonstrar dificuldades de decisão; essa dinâmica

termina por criar um contexto de desconhecimento da realidade (Santos, 2005) e uma barreira entre pais e filhos e faz com que as preocupações e expectativas de ambos sejam vivenciadas de forma isolada.

Nas entrevistas, foi possível identificar que os alunos guardavam para si a maioria das angústias e dúvidas relativas à decisão e à entrada na universidade, e não tinham clareza sobre o posicionamento dos pais e amigos sobre os diversos aspectos envolvidos no seu desenvolvimento de carreira. Inclusive, ao contrário do que apontam alguns estudos (Kracke, 2002; Young, Antal, Bassett, Post & Valach, 1999), a participação dos amigos no desenvolvimento de carreira e nas escolhas dos alunos não foi um dado importante neste estudo. Os alunos não referiram os amigos como fontes de apoio ou informações e relataram não discutir sistematicamente com eles assuntos de trabalho/carreira; os amigos foram citados como parceiros de atividades sociais e descritos como não podendo ajudar na decisão por estarem vivenciando as mesmas dificuldades e angústias. Os amigos funcionam como parâmetros de identificação, mas não foram citados como modelos, conselheiros, fontes de apoio. Nesse sentido, neste estudo os resultados confirmam que os pais (e outros familiares) continuam a ser as figuras mais importantes no âmbito da escolha vocacional dos adolescentes (Magalhães, 1995; Otto, 2000; Santos, 2005). E, nesse sentido, constatar que não há um diálogo sistemático sobre esse tema dentro das famílias é um dado que alerta para a necessidade de intervenções que promovam essa aproximação de forma mais efetiva, a partir de processos de orientação que incluam a participação parental, o incentivo ao diálogo e à troca de informações entre pais e filhos e intervenções informativas aos pais sobre questões de desenvolvimento vocacional. Ainda, vê-se a necessidade de avaliar mais especificamente a participação dos amigos no desenvolvimento de carreira dos adolescentes.

Outro ponto a ser destacado é a percepção de que o desenvolvimento de carreira parece estar sendo visto por alunos e familiares de forma pontual, circunscrito ao período do vestibular e se encerrando na definição do curso. As famílias e, por consequência, os próprios participantes não descrevem um processo gradual de formação de uma identidade profissional, separando as experiências de escola, trabalho, valores familiares como se estas coisas não contribuíssem para sua formação de interesses e expectativas. Não transparece nas entrevistas um sentido de continuidade das experiências, mas sim uma percepção compartimentalizada das mesmas. Dentro da perspectiva evolutivo-cognitiva (Super, 1957, 1963c, 1975,

1980; Super & Bohn Junior, 1976; Super et al., 1996), o desenvolvimento de carreira é um processo contínuo e dinâmico de crescimento e aprendizagem, que se estende por todo o ciclo vital e resulta em um aperfeiçoamento e na modificação gradual no repertório de comportamento vocacional dos indivíduos. O período da adolescência, especificamente, se caracterizaria como um momento de experimentação, de análise sistemática das próprias características e habilidades, um período em que o indivíduo deve realizar uma ampla exploração das ocupações e buscar gradualmente uma especificação das preferências. No entanto, não é um período de definições absolutas, e a relação do indivíduo com o trabalho e o mundo profissional continua a se transformar com o tempo, a partir do surgimento de novas demandas, novas oportunidades, novos interesses e novas transições. O interesse dos pais (percebido pelos entrevistados) pelo conteúdo das escolhas e não pelo processo da decisão, pode levar o aluno a priorizar ‘o que’ escolher e não ‘como’ escolher.

Os alunos e também as famílias, como é comum no âmbito nacional em que se exige uma escolha prévia à entrada na universidade, tendem a supervalorizar a decisão tomada na adolescência, o que pode trazer prejuízos ao desenvolvimento de carreira, uma vez que eventuais transformações na trajetória profissional podem ser vistas como um fracasso da primeira escolha e não como uma possibilidade natural de mudança de valores, interesses, etc...Os alunos, quando avaliam suas escolhas iniciais (já a partir da experiência de terem evadido) são unânimes em dizer que ‘escolheram errado’, supondo que se tivessem ‘escolhido certo’ não teriam se decepcionado ou tido razões para evadir; ainda, recomendam como intervenções, em maioria absoluta, o auxílio à primeira escolha, o que configura essa supervalorização da decisão inicial. Um conhecimento maior sobre a trajetória de carreira e as transformações da relação indivíduo-trabalho ao longo do tempo, tal como propõe a perspectiva cognitivo-evolutiva, poderia auxiliar a diluir o peso da decisão tomada na adolescência e, inclusive, preparar o indivíduo a lidar de forma mais eficiente com as novas demandas profissionais a serem enfrentadas após esse período. Como apontam Morgan e Ness (2003), indivíduos que recebem a mensagem de que mudanças de carreira são normais e esperadas podem mais facilmente engajar-se em mudanças e manter sua auto-eficácia de carreira; do contrário, podem aumentar seu senso de inadequação, dificultando a trajetória profissional e a tomada de novas decisões.

Outro ponto que marca a ênfase dada pelas famílias ao Ensino Superior é a sensação de obrigatoriedade de escolha referida pelos participantes do estudo. Os alunos, apesar de relatarem que se sentiam livres para realizar a escolha, no sentido de não sofrerem pressões explícitas por parte da família, não viam outra opção de profissionalização fora da universidade. O vestibular, em nosso sistema educativo, torna-se uma continuidade natural entre a vida escolar e o mundo do trabalho, a única alternativa para os alunos de classe média e alta (Lassance, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Pachane, 2004; Soares, 2002; Sparta & Gomes, 2005) e transforma-se em um ritual de passagem para a vida adulta, em uma tarefa evolutiva de carreira por si mesmo (Göks & Lassance, 1995). Assim, os alunos, tal como aparece nas entrevistas, encaram a decisão de carreira como a decisão do vestibular, realizando a escolha como forma de se livrar de um problema, de aliviar a pressão de escolher o curso, sem necessariamente refletirem acerca de seus projetos profissionais e de vida, o que repercute negativamente na forma como as decisões são tomadas.

Ao avaliarem as decisões iniciais que fizeram, os participantes do estudo salientaram a falta de reflexão, a impulsividade, o estado de estresse em que se encontravam, a falta de informações consistentes e de busca de novas informações e o excesso de confiança em informações vindas de uma única fonte (pessoal ou material). Essas verbalizações apontam para um quadro de fragilização da escolha inicial, com pouca segurança e confiança em relação à decisão (Bardagi & Hutz, 2006; Deretti et al., 2003; Ghizoni & Teles, 2005; Hotza & Lucchiari, 1998; Palma et al., 2005; Serra et al., 1995) e confirmam a expectativa inicial do estudo de que os alunos evadidos relatariam uma escolha inicial mais insegura, baseada em critérios superficiais e com poucas informações específicas, indicando um comportamento exploratório deficitário.

Obviamente, pode-se relacionar uma escolha inicial frágil, irrefletida, a um menor envolvimento acadêmico e a maior probabilidade de frustração de expectativas e evasão, uma vez que a identidade profissional e o comprometimento com o curso são aspectos importantes para a permanência do aluno (Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Lehman, 2005; Lotufo et al., 1998; Machado et al., 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri et al., 1995; Pacheco et al., 2001; Ribeiro, 2005; Souza et al., 2001). As escolhas dos participantes, com raras exceções, foram feitas a partir de critérios únicos, fechados, pouca exploração de possibilidades e informações, baixo conhecimento da realidade ocupacional e de

formação, o que criou expectativas inconsistentes em relação à universidade, curso e profissão e construiu imagens estereotipadas das áreas e carreiras. Dessa forma, a possibilidade de frustração das expectativas e decepção com a realidade encontrada é maior e diminui a possibilidade de comprometimento acadêmico. Retrospectivamente, os alunos apontaram a pouca quantidade e a baixa qualidade das informações como principal deficiência no momento da escolha, caracterizando um déficit no comportamento exploratório já descrito pela literatura nacional (Frischenbruder, 1999; Magalhães, 1995; Sparta, 2003).

A exploração, como já definida anteriormente, é uma ferramenta que permite a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e organiza a experiência, forjando uma maior maturidade de carreira. É um comportamento constante ao longo do desenvolvimento, mas que deve se intensificar nos momentos que antecedem e seguem períodos de mudança vocacional ou pessoal (Blustein, 1997; Jordaan, 1963). O período anterior à entrada na universidade, então, seria privilegiado para a atividade exploratória, através da análise das habilidades e interesses, experimentação, testes de hipóteses, triangulação de informações, etc... No entanto, vê-se que os alunos desta amostra (e, pelos dados da literatura, os adolescentes em geral) adotam uma postura mais acomodada, passiva em relação às informações profissionais, confiando excessivamente em fontes materiais ou pessoais, não buscando esclarecer dúvidas e lacunas informacionais, não utilizando as atividades de trabalho, escolares ou de lazer como atividades de experimentação, etc. Pode-se pensar que a ansiedade relativa à escolha do curso e ao vestibular estivessem prejudicando a atividade exploratória, uma vez que a exploração gera dúvidas ao aumentar as possibilidades e/ou confrontar certezas e estereótipos que os alunos possam ter, gerando angústia e ambiguidade e aumentando a dificuldade de decisão (Blustein et al., 1994).

No entanto, parece provável pensar que culturalmente não há um incentivo à exploração. Ao contrário do cenário internacional, em que os adolescentes e adultos jovens são incentivados a buscar atividades de trabalho, diversificar suas experiências escolares e, já na universidade, experimentar diferentes cursos e áreas antes de definir a opção de carreira, no contexto brasileiro vê-se um protecionismo maior em relação aos filhos. Por exemplo, é raro que os adolescentes tenham tido qualquer experiência de trabalho antes de entrarem na universidade, ou mesmo até a formatura (Bardagi, 2002; Sparta, 2003); ainda, as famílias tendem a ter um comportamento mais diretivo em relação à escolha dos filhos, por julgarem que

detêm maior experiência e informações sobre o mundo do trabalho e achá-los muito imaturos para a escolha (Cavalcante, Cavalcante & Bock, 2001; Oliveira & Dias, 2001).

O baixo comportamento exploratório observado nos alunos, também confirmando as expectativas iniciais do estudo, tem sido relacionado na literatura com menor decisão de carreira (Blustein et al., 1994; Gati et al., 1996; Magalhães, 1995; Sparta, 2003; Sparta et al., 2005), menor satisfação profissional (Frischenbruder, 1999), menor auto-eficácia vocacional (Bartley & Robitschek, 2000; Frischenbruder, 1999; Ryan et al., 1996), estabelecimento de metas menos realistas e menor busca de oportunidades de trabalho (Phillips & Blustein, 1994; Teixeira, 2002; Werbel, 2000), características que podem levar a uma trajetória de desengajamento com o curso e a instituição universitária. Assim como havia apontado Frischenbruder (1999), nesta amostra também os alunos descreveram a informação como bastante importante e disseram ter baseado suas escolhas nas informações que possuíam, mas não se engajaram sistematicamente em comportamentos de busca de informações, postura que vai se repetir no momento da evasão.

A exploração de si e do meio configura uma postura de envolvimento com o ambiente, relacionada à autonomia, autoconfiança e pode ser incentivada desde o início da vida, principalmente pelos pais (Blustein, 1997; Blustein et al., 1995; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Ryan et al., 1996). Nas entrevistas, não foi possível identificar, a partir das verbalizações dos alunos, um incentivo explícito das famílias às atividades exploratórias; nesse sentido, percebe-se uma necessidade de esclarecer, junto às famílias e aos próprios alunos, a importância da busca de informações, em suas formas variadas, para a construção de projetos profissionais mais consistentes. Mas, acima de tudo, nota-se a importância de discutir e incentivar uma apropriação mais eficiente da informação por parte do indivíduo, uma relação mais dinâmica com os dados (pessoais e ambientais), a fim de diminuir a cristalização de estereótipos e vieses de carreira que vão prejudicar o comprometimento acadêmico do aluno.

Os participantes, salvo exceções, afirmaram possuir informações sobre o mundo do trabalho e as profissões, ainda que em pouca quantidade, mas apresentaram uma postura excessivamente passiva e confiante em relação a estas informações, especialmente quando obtidas junto a pessoas significativas. Dessa forma, não houve um processo de confirmação de dados, confrontação,

triangulação das informações, o que, no caso dos participantes deste estudo, acabou por aprisioná-los ao conteúdo que possuíam. Igualmente preocupante é perceber que a postura pouco exploratória e passiva apresentada pelos alunos no período anterior à entrada na universidade se repetiu ao longo da trajetória acadêmica e marcou também o período da evasão. Dessa forma, torna-se imprescindível aumentar o comportamento exploratório geral e de carreira dos indivíduos, em todas as etapas do desenvolvimento de carreira, a fim de permitir um envolvimento mais ativo do indivíduo com sua carreira e trajetória de formação. A existência de um processo sistemático de exploração de carreira não garante satisfação ou evita mudanças, isoladamente, inclusive podendo facilitar processos de transição, mas auxilia na construção de projetos consistentes e na antecipação de barreiras e consequências que facilitam desenvolvimento da identidade profissional.

A dificuldade dos participantes em descrever as expectativas que possuíam em relação ao curso, profissão e universidade, ou a descrição de expectativas demasiado gerais e idealizadas também pode ser vista como um reflexo da pouca exploração (Phillips & Blustein, 1994). Os alunos descreveram um início de curso meio ‘no escuro’, sem idéias claras do que encontrariam e de como seria a vida universitária. Apenas, relataram expectativas de ‘gostar de tudo’, ‘se encontrar’, de uma resolução natural das dúvidas em relação à escolha. Essas expectativas utópicas são mais prováveis de serem frustradas e levar à evasão (Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Lehman, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Pacheco et al., 2001; Ribeiro, 2005). O aluno precisa estar ciente do fato de que nenhum curso superior atenderá a todas as suas necessidades, não será prazeroso 100% do tempo, não reunirá somente pessoas parecidas com ele e não o preparará totalmente para a atividade e o mercado a ser enfrentado.

Se as expectativas iniciais forem construídas nessa direção, a probabilidade de decepção é grande e o descontentamento com a realidade universitária pode ser intransponível. Do contrário, se o aluno ingressa no Ensino Superior consciente das diferenças em relação ao Ensino Médio, das lacunas impostas pela formação em relação ao mercado de trabalho, e das barreiras a serem enfrentadas durante o percurso universitário, é mais provável que consiga superar as adversidades e manter sua auto-eficácia e identidade de carreira (Albert & Luzzo, 1999; Lent et al., 2002; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997). Antecipar barreiras e criar estratégias para enfrentá-las aumenta a confiança do aluno na própria capacidade e nos projetos profissionais estabelecidos, aumentando o envolvimento com o curso e a

instituição, o que pode diminuir a probabilidade de evasão. Nesse sentido, os processos de orientação profissional já indicam que a intervenção não deve se encerrar no momento em que a escolha é feita, mas avançar na discussão de como esta escolha vai ser implementada e que conseqüências ela traz para o indivíduo em termos de demandas financeiras, sociais, de formação e de barreiras a serem enfrentadas (Amundson et al., 2005; Gysbers, Heppner & Johnston, 1998; Spokane, 1991).

Ainda dentro do tema expectativas, e reafirmando que as questões da escolha do curso e do vestibular são de fundamental importância para os jovens brasileiros, nesta amostra os participantes tiveram mais facilidade para descrever expectativas em relação ao curso e à universidade do que em relação à profissão propriamente dita. Como o vestibular, o Ensino Superior e os cursos universitários talvez sejam temas mais correntes na vida dos alunos do que a carreira, sendo mais fácil para eles imaginar como será a vida acadêmica e o ambiente universitário (ainda que isso tenha sido também difícil) do que projetar idéias sobre a vida profissional e as atividades de trabalho. Isso confirma a ênfase vocacional que é dada ao período da formação superior, em detrimento do estabelecimento de metas profissionais de longo prazo; a profissão aparece nas entrevistas como uma realidade muito distante, difícil de avaliar e, em certo sentido, desconectada da experiência universitária, ao menos inicialmente. Esta percepção também pode contribuir para um menor engajamento acadêmico, uma vez que as pesquisas mostram que o comprometimento com a carreira é um fator de permanência no curso e aumenta o envolvimento do aluno nas atividades e rotinas do ambiente universitário (Azzi et al., 1996; Blau, 1985; Carson et al., 1994; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri et al., 1995).

Apesar das dificuldades exploratórias e da escolha inicial ter sido feita de forma mais impulsiva e irrefletida, os participantes relataram uma boa adaptação geral à universidade, muito baseados na avaliação positiva dos contatos sociais, ao menos inicialmente. Ao mesmo tempo, quando observaram dificuldades de interação, pouca identificação de valores e interesses com o grupo de pares, os participantes destacaram os relacionamentos como critérios importantes de desengajamento e evasão. Os relacionamentos, assim, confirmaram ser uma parte fundamental da integração e da identificação com o curso (Beyers & Goossens, 2002; Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Ferreira et al., 2001; Pachane, 2004; Pinheiro & Ferreira, 2005). Os alunos mostraram-se satisfeitos com a possibilidade

de manutenção de vínculos de amizade dentro da universidade, com a proximidade que conseguiram com os colegas e com a semelhança (algo inesperada) entre as relações de turma que conheciam na escola e na universidade, apesar da diferença contextual. Esses aspectos foram descritos como favorecedores da confiança dos participantes e estímulos para a frequência e permanência no curso; inclusive, alguns participantes relataram explicitamente que as boas relações de grupo auxiliaram a postergar a saída do curso.

Como diversos autores já haviam salientado, no início do curso a sensação de pertencimento e formação de vínculos são aspectos definidores da integração, mais do que as questões institucionais ou vocacionais, uma vez que a saliência do papel profissional ainda não é grande (Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Teixeira, 2002). Sentir-se parte do ambiente e do novo grupo é fundamental para a consolidação da identidade profissional, uma vez que o aluno tende a fazer uma associação entre o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si. Os colegas, ainda, costumam ser fontes de apoio para o enfrentamento de problemas acadêmicos (Pereira, 2004). Do contrário, como aconteceu com alguns participantes, sentir-se afastado do grupo em relação a interesses, valores, expectativas e rotinas de vida pode levar a uma fragilização da escolha feita, a uma percepção de inadequação geral para a área e a atividade, aumentando a probabilidade de abandono (Cabrera et al., 1992; Cerqueira, 2003; Polydoro, 2000; Tinto, 1975, 1982, 1997).

Como o período universitário, para a maioria dos alunos, coincide com o período da adultez jovem, há uma busca constante de consolidação dos valores, construção de projetos de vida mais elaborados (Berger, 1994; Erikson, 1976) e um maior comprometimento pessoal com idéias e atividades (Schaie, 1977), e esses aspectos vão se desenvolver no contato com os outros, especialmente com o grupo de pares; incompatibilidades com esse grupo de pares pode fortalecer os novos valores e gerar uma necessidade de mudança. Assim, estratégias que promovam uma maior integração e aproximação social no início da vida acadêmica podem, nesse sentido, contribuir para um melhor aproveitamento da experiência universitária, especialmente, em áreas ou cursos em que a formação de vínculos é dificultada pela estrutura e funcionamento acadêmicos, como as áreas de exatas; os alunos destas áreas, inclusive, ressentiram-se de uma possibilidade maior de contato social e formação de espírito de turma, descrevendo uma sensação de isolamento maior do que alunos de outras áreas.

Outro aspecto que consolida a importância dos relacionamentos para a integração e o envolvimento do aluno foi a ênfase, dada pelos participantes, às relações com professores. Quase unanimemente, os alunos relataram decepção com o tipo de vínculo estabelecido com os professores: mais distante, mais formal, com menos espaços de interação social, percepção de menor interesse pelas questões individuais do aluno, etc. Essa percepção contrasta com a expectativa que os alunos tinham de manutenção dos vínculos de proximidade e proteção vivenciados na escola, o que repercutiu negativamente na avaliação que eles fizeram da integração à instituição; aqui, a necessidade de maior independência e a menor preocupação e interesse dos professores são associados a um distanciamento geral da universidade em relação ao aluno, que parece ‘não importar’ à instituição individualmente.

O mau relacionamento com professores (causado por conflitos, ou desapontamento pela didática, ou relacionamento distante) foi um dos eventos estressores mais comuns citado pelos participantes e já havia sido apontado pela literatura como critério de evasão (Cunha et al., 2001; Veloso & Almeida, 2001). Este estudo I mostra a importância de se retomar a investigação sobre o impacto do professor no ambiente universitário. Comumente, assim como acontece com as figuras parentais, os professores são personagens bastante enfatizados no contexto escolar, mas perdem importância em etapas posteriores do desenvolvimento. As verbalizações dos participantes deste estudo, contudo, reafirmam a importância dos professores como modelos profissionais e fontes de apoio e aconselhamento, indo ao encontro das recomendações da literatura sobre intervenções que promovam uma maior aproximação professor-aluno no Ensino Superior, diminuindo a ênfase na dimensão intelectual e aumentando a ênfase na dimensão relacional dessa aproximação (Astin, 1993, in Ferreira et al., 2001; Cunha et al., 2001; Hoirish et al., 1993; Reis, 2003).

As descrições feitas pelos participantes sobre sua rotina universitária também confirmam os dados da literatura, que indicam relação entre envolvimento em atividades acadêmicas e satisfação profissional e comprometimento (Araújo & Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004; Gault et al., 2000; Pascarella & Terenzini, 1991; Teixeira, 2002; Tinto, 1975, 1997; Vendramini et al., 2002). Os alunos verbalizaram um envolvimento pobre com o ambiente universitário, participação esporádica em atividades acadêmicas não obrigatórias (como pesquisa, monitoria, estágios), pouca circulação nos domínios da universidade, desconhecimento das oportunidades de engajamento em

atividades de interesse e um compromisso assumido apenas com o comparecimento às aulas, o que confirma a expectativa inicial do estudo de baixo engajamento acadêmico do aluno evadido. Esta postura foi consistentemente associada à falta de interesse pelas atividades e pela área de estudos em geral, o que diminuía a motivação para busca de oportunidades, embora fatores como falta de tempo (em função do excesso de carga horária) e desconhecimento de possibilidades também tenham sido citados. Os alunos parecem novamente ligados à postura que tinham no âmbito escolar, em que sua tarefa primordial e exclusiva era estar presente, e todo o conhecimento e aprendizagem seriam oportunizados na sala de aula ou a partir dela. No entanto, no ambiente universitário, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de carreira não se encerram na sala de aula; inclusive, na maior parte do tempo, as atividades extracurriculares (estágios, eventos, cursos, etc..) são fundamentais para a complementação da formação e construção da identidade profissional.

Nesse sentido, o aluno tem um prejuízo muito grande ao alienar-se das oportunidades de envolvimento em atividades acadêmicas. Estudos mostram que são poucos, em geral, os alunos que se envolvem em atividades (Bardagi et al., 2003; Pachane, 2004; UFRGS, 2003), o que pode explicar os grandes índices de desconhecimento sobre a realidade ocupacional, demandas pessoais e de formação requeridas para o exercício profissional, desconhecimento do mercado de trabalho e das oportunidades de inserção presentes entre amostras universitárias. As atividades acadêmicas são uma possibilidade de treino do papel ocupacional, fonte de informações realistas sobre o trabalho e a carreira escolhida e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades a serem utilizadas no futuro profissional. Ao não se envolverem com atividades acadêmicas, os participantes da amostra demonstraram uma experiência de graduação empobrecida e tenderam a supervalorizar o contato com colegas e professores, suas fontes quase exclusivas de informação e apoio.

É importante notar que as atividades acadêmicas não apenas podem fortalecer a identidade profissional, mas também auxiliar a identificar incongruências e inconsistências entre as expectativas e a realidade ocupacional, mudando o foco da carreira, como aconteceu com as participantes que tiveram experiências negativas nos estágios e utilizaram essas experiências como critérios de evasão. Assim, é importante que o aluno seja desde cedo incentivado a envolver-se em atividades diferenciadas, ampliando o escopo da experiência acadêmica, a fim de facilitar a avaliação sobre a pertinência da escolha. Além da

oferta de atividades extracurriculares ser importante, é fundamental que se discuta, no Ensino Superior, a função formadora destas atividades. Mesmo os alunos que estiveram envolvidos em atividades de estágio, pesquisa ou monitoria não verbalizaram que estas atividades serviram como oportunidades de aprendizado ou treino profissional; elas cumpriam funções de preenchimento do tempo ou apoio financeiro, na maioria dos casos. Isso demonstra que os alunos podem estar subaproveitando inclusive as atividades nas quais estão envolvidos, por desconhecimento de sua importância para a construção da identidade profissional e dos projetos de carreira.

O aspecto do desempenho durante o curso trouxe questionamentos interessantes. Os alunos foram consistentes em associar um mau desempenho ao desinteresse e ao fortalecimento da decisão de saída; entre os elementos do mau desempenho estão as reprovações, o baixo aproveitamento nos estágios, as dificuldades com as disciplinas. Nas verbalizações dos participantes observou-se um círculo vicioso envolvendo desmotivação e baixo rendimento, sendo que para alguns a desmotivação e o desinteresse são os causadores do menor envolvimento e do mau desempenho enquanto para outros a dificuldade em acompanhar disciplinas e o baixo rendimento nos estágios são fortalecedores da desmotivação. De qualquer forma, no Ensino Superior, os alunos enfatizaram que o mau desempenho é um critério forte de frustração e abandono, porém o bom desempenho não é motivo suficiente para permanência. A literatura mostra dificuldades de rendimento como critérios de evasão (Cunha et al., 2001; Lotufo et al., 1998; Magalhães & Redivo, 1998; Ribeiro, 2005), aspecto confirmado neste estudo.

No entanto, mais do que compreender o mau desempenho como uma dificuldade cognitiva ou deficiência na formação de base, que impede o aluno de progredir nos estudos e o desmotiva (embora essa possa ser a realidade de muitos estudantes), é importante olhar para os problemas de desempenho —envolvendo faltas, atrasos constantes, reprovações, falta de interesse pelas atividades — como indicadores de problemas na relação aluno-instituição, incluindo-se aí a identidade profissional. Como observaram Polydoro et al. (2005), os alunos evadidos com mais de duas reprovações apresentavam uma percepção pior da experiência acadêmica; para as autoras, as reprovações têm como consequência a necessidade de reorganização das disciplinas em diferentes séries e turmas, o que também prejudica o gerenciamento das atividades e a formação de vínculos, piorando a integração. O desempenho pode ser o contexto em que as dificuldades de

integração, insegurança profissional e outros problemas sócio-emocionais vão aparecer. Nesse sentido, identificar alunos com problemas de desempenho e encaminhá-los a serviços e intervenções de aconselhamento pode ser uma eficiente estratégia preventiva de evasão.

Outro aspecto relevante em relação ao desempenho é a associação que os alunos fazem (assim como muitas outras pessoas) entre desempenho no curso e desempenho profissional. Assim como as condições do curso e a satisfação com o curso são associadas à satisfação com a profissão (Bardagi et al., 2003, 2006), há uma percepção de que um bom desempenho durante o curso levará a um bom desempenho profissional e, ao contrário, um desempenho ruim ou mediano na graduação seriam indicativos de insucesso profissional. Sem ignorar a relação existente entre a experiência acadêmica e a trajetória profissional, não necessariamente pode-se concluir que os melhores alunos serão os melhores profissionais ou que alunos medianos ou que tiveram dificuldades acadêmicas não serão bons profissionais. Uma discussão aberta sobre as diferenças entre as exigências acadêmicas e profissionais e a distinção entre os tipos de atividades nas quais o desempenho é mais relevante poderia também contribuir para uma melhor relação aluno-instituição-carreira, diminuindo a pressão sobre atividades talvez não tão relevantes vocacionalmente e aumentando a confiança do aluno nas próprias possibilidades profissionais.

Quando perguntados sobre as situações estressoras vivenciadas na graduação, a expectativa era obter, dos participantes, descrições de eventos específicos de cunho vocacional que tivessem posto suas escolhas em dúvida. Inicialmente, este estudo propunha-se a descrever estes eventos e mapear as estratégias de enfrentamento que os alunos utilizavam para lidar com eles, conforme a literatura sobre *coping* e eventos estressores (Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984, entre outros) e os estudos sobre *coping* na área vocacional (Eagan & Walsh, 1995; Heppner et al., 1995; Jackson & Finney, 2002; Robitschek & Cook, 1999). No entanto, em vista de aspectos como a inexistência de estudos prévios avaliando *coping* vocacional no Brasil e a dificuldade dos alunos em descrever eventos específicos, as entrevistas permitiram, inicialmente, um mapeamento de situações estressoras em geral, não tendo sido feito o levantamento das estratégias de enfrentamento uma vez que a forma como os alunos lidaram com as situações em última instância estava definida – evadindo e esquivando-se dos problemas, por considerá-los intransponíveis, estratégia de

cunho mais reativo, como descrito por Robitschek e Cook (1999). De forma geral, os alunos verbalizaram mais de uma situação estressora, configurando um conjunto de barreiras percebidas de carreira (Albert & Luzzo, 1999; Lent et al., 2002; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997).

Com relação ao tipo de situações descritas como estressoras, viu-se novamente nas entrevistas a importância dos eventos de ordem relacional (envolvimento com colegas e professores), além de eventos relativos à estrutura universitária e eventos de cunho vocacional. Mesmo sendo um levantamento preliminar, feito a partir de um estudo qualitativo com poucos participantes, é interessante perceber que os temas fundamentais citados na literatura sobre evasão e permanência – as questões estruturais e relacionais - estão representados (Cabrera et al., 1992; Diniz & Almeida, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; Polydoro, 2000; Polydoro et al., 2001; Tinto, 1975, 1982, 1997), além de confirmar o papel importante que as questões vocacionais desempenham no contexto nacional (Azzi et al., 1996; Bardagi et al., 2003, 2006; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri et al., 1995). Novos estudos abordando o tema dos estressores no contexto universitário poderão ampliar a descrição dos eventos que preocupam os alunos, identificar outros contextos além dos três descritos neste estudo e avaliar o impacto específico da frequência e da intensidade destes eventos na decisão de evasão. Como objetivo inicial do estudo, estes eventos foram transformados em itens e compuseram um instrumento aplicado em alunos regularmente matriculados no Ensino Superior; dessa forma, pretendeu-se, ao menos, identificar sua ocorrência entre alunos regulares.

Como apontou Savoia (1999), as pessoas costumam ter níveis diferentes de tolerância às situações estressoras; como este grupo de alunos apresenta como característica em comum a evasão de curso e a insatisfação com as escolhas de carreira realizadas, os dados relativos aos estressores percebidos devem ser analisados com cautela. Potencialmente, pode-se pensar que um aluno satisfeito com sua escolha profissional e que tenha uma boa integração universitária não considere estressantes alguns dos itens citados pelos evadidos, ou consiga lidar com eles de forma mais eficiente, sem deixar-se abalar em sua identidade profissional por eventos, por exemplo, como greves, percepção de diferença de valores com os colegas, falta de condições de adquirir livros ou materiais, etc. Eagan e Walsh (1995) já haviam salientado que o tipo de escolha vocacional do aluno (congruente, incongruente ou indecisa) influencia suas reações de *coping* e

sua percepção de estressores. Inclusive, alguns eventos citados pelos evadidos, como falta de motivação para assistir aulas ou desempenho insatisfatório podem ser conseqüências de um menor envolvimento com o curso, estando presentes justamente em função deste menor envolvimento.

Como ferramenta de investigação, no entanto, identificar estes eventos mostra-se de extrema importância uma vez que sabemos que foram aspectos relevantes para a saída de curso dos alunos; se observarmos que eles acontecem em larga escala entre os alunos regulares isso pode ser uma alerta e propiciar espaços para intervenções preventivas à evasão. Ainda, a partir destes eventos, pode-se avaliar em que contextos sócio-demográficos, acadêmicos e vocacionais eles se tornam ameaçadores à permanência do aluno, a partir de estudos quantitativos mais específicos. Outro ponto a ser destacado é a possibilidade de, a partir do conhecimento destes eventos (e de outros, no futuro), avaliar com os alunos formas de lidar com eles sem transformá-los em barreiras intransponíveis ou fontes excessivas de desgaste e estresse para o aluno; o desenvolvimento de estratégias de *coping* adaptativas e preventivas em alunos universitários parece ser um campo fértil para os profissionais de aconselhamento que trabalham no Ensino Superior (Eagan & Walsh, 1995; Heppner et al., 1995; Jackson & Finney, 2002; Menaghan & Merve, 1984; Misra & McKean, 2000; Osipow & Spokane, 1984; Robitschek & Cook, 1999).

Auxiliar o aluno a discriminar situações geradoras de estresse que estão ou não sob seu controle, aquelas que podem ou não ser amenizadas, preparar o aluno para a ocorrência de algumas destas situações, identificar fontes de apoio, discutir a relevância vocacional destas situações poderiam ser intervenções benéficas à saúde mental do aluno e preventivas da evasão. Ainda, como apontaram Robitschek e Cook (1999), há necessidade de desenvolvimento de estratégias de coping reflexivo nos alunos, nas quais eles possam emitir comportamentos para analisar as relações causais entre os eventos, planejar ações e ser sistemático ao lidar com as situações.

As entrevistas permitiram identificar dois perfis tanto de insatisfação quanto de saída do curso entre os alunos participantes: 1) quanto à insatisfação, o grupo se dividiu entre aqueles cuja insatisfação e insegurança existia desde a entrada na universidade e a possibilidade de evasão era algo sistematicamente presente e aqueles cuja insatisfação surgiu ao longo da graduação; 2) quanto à saída, o grupo se dividiu entre aqueles que gradativamente foram se desligando do curso até evadirem completamente e aqueles cuja evasão foi um evento abrupto

motivado por uma situação específica, apesar da insatisfação recorrente. Aqui já se pode identificar uma situação de alerta à comunidade acadêmica: mesmo que a possibilidade de desapontamento exista para todos os alunos em todos os cursos, é preocupante a verbalização de que grande parte dos alunos esteve insatisfeita com sua experiência acadêmica durante boa parte do período universitário. Os alunos verbalizaram, de modo geral, uma convivência de longo prazo com a dúvida de carreira, a dificuldade de integração acadêmica e o desejo de saída, antes que a evasão fosse efetivamente implementada, o que confirma os estudos mostrando que os índices de insatisfação e problemas emocionais estão aumentando entre os acadêmicos (Anderson & Niles, 1995; Bardagi et al., 2003, 2006; Benton et al., 2003; Carlotto et al., 2005; Chow, 2005; Ghizoni & Teles, 2005; Hotza & Lucchiari, 1998; Martínez & Pinto, 2005; Martínez et al., 2000).

Assim como no momento de escolha do curso, durante a graduação também não houve, por parte dos alunos, uma discussão sistemática com pais, amigos, profissionais ou outros significativos sobre as percepções e sentimentos em relação à universidade e à experiência acadêmica. Os alunos tenderam a não explicitar as insatisfações, dúvidas ou intenções de evasão para as outras pessoas, vivenciando de forma solitária esse momento de frustração e decisão de carreira. Os alunos parecem não se sentir autorizados, em função da oportunidade recebida de estar no Ensino Superior, do investimento emocional e financeiro, da expectativa familiar e das próprias aspirações profissionais, a estarem insatisfeitos ou pensarem em não concluir seus cursos. Isso mostra que a valorização da posição de aluno universitário, o compromisso com a graduação e o receio de desapontar pais e amigos pressiona o aluno a esconder suas dúvidas e inseguranças e postergar o abandono do curso. Araújo e Sarriera (2004) já apontavam que há uma acomodação ao curso em que se conseguiu aprovação, uma insegurança em realizar nova tentativa e uma pressão social e familiar para concluir os estudos, sendo difícil para algumas pessoas evadir sem auxílio específico. Nesse sentido, os resultados deste estudo indicam que é necessário que a família e a própria instituição estejam mais atentos ao cotidiano e as vivências dos alunos na graduação, criando espaços para a conversa franca e a discussão dos sentimentos e expectativas dos alunos, além de intervenções de aconselhamento de carreira que possam orientar o processo de saída do curso.

Este estudo permitiu identificar que a evasão ocorre, na maioria dos casos, como uma alternativa extrema, irrefletida, para escapar de uma situação acadêmica

considerada insustentável. O acúmulo de eventos negativos ou a ocorrência de uma situação considerada definitiva coloca o aluno diante de um contexto de insatisfação e desgaste emocional para o qual parece não haver outra alternativa, ainda que não existam planos concretos para o futuro ou que não exista uma idéia de como a evasão vai ser percebida pela família e/ou amigos. Esta perspectiva da evasão como fuga e protesto já havia sido apontada na literatura (Cerqueira, 2003; Lotufo et al., 1998; Mazzetto et al., 2002; Veloso & Almeida, 2001); estes estudos consideram a evasão como uma reação do aluno à instituição e não como um ato relacionado a uma perspectiva futura qualquer. Uma pequena parte dos participantes declarou (e, assim mesmo, alguns sem convicção) possuir uma nova escolha no momento da evasão; as verbalizações apontaram para a impulsividade e falta de exploração de novas oportunidades durante o processo de saída do curso, repetindo o padrão de funcionamento da escolha inicial.

Dessa forma, este estudo também permite que se levante a hipótese de que a evasão não tem sido vivenciada como experiência positiva de transição de carreira ou mobilidade acadêmica, resultado do amadurecimento dos interesses ou metas profissionais (Krumboltz, 1992; Polydoro, 2000; Ristoff, 1999; Sbardelini, 1997; Veloso & Almeida, 2001), embora os participantes tenham verbalizado a intenção de voltar aos estudos e dar continuidade à formação superior, confirmando que a evasão se manifesta em relação ao curso, prioritariamente e não em relação ao sistema (Azzi et al., 1996; Paredes, 1994; Polydoro, 2000; Polydoro Et al., 2005). O padrão desarticulado, associado com ansiedade e sem comportamento exploratório que caracterizou a evasão dos participantes leva a uma fragilização das novas escolhas e não permite identificar que o padrão de integração ao novo curso e/ou instituição seja mais positivo e não resulte em nova evasão; esse contexto confirma a vulnerabilidade das escolhas pós-evasão observada em outros estudos nacionais (Guizoni & Teles, 2005; Magalhães & Redivo, 1998) e salienta a urgência de intervenções de acompanhamento que auxiliem os processos de desligamento, evasão e re-opção de curso universitário.

Apesar da forma como foi implementada pela maioria dos alunos (impulsivamente, sem busca de novas oportunidades e escolhas), a evasão, confirmando a expectativa inicial do estudo, foi avaliada positivamente por todos eles, que não demonstraram arrependimento ou sentimento de culpa pela decisão tomada. Como esta avaliação foi feita um tempo após a saída do curso e com quase todos os participantes já de volta ao Ensino Superior, é possível que inicialmente a

saída do curso tenha causado frustração, vergonha, raiva e um sentimento de incompetência (Cunha et al., 2001), mas que com o tempo os alunos tenham conseguido ressignificar a experiência, tornando-a mais positiva, especialmente como forma de atingir outros objetivos profissionais mais coerentes com a identidade vocacional (Araújo & Sarriera, 2004). Os participantes avaliaram a experiência de evasão como positiva por permitir uma nova oportunidade de formação e identificação profissional, amadurecimento e alívio do sofrimento vivenciado anteriormente.

Outro ponto a ser destacado neste aspecto é que a avaliação pode ser mais negativa se a escolha inicial foi feita de forma mais consistente ou se houvesse uma expectativa de satisfação muito grande em relação à instituição ou o curso; nesse contexto, a saída poderia levar a um sentimento de fracasso e inadequação mais fortes. No caso dos participantes deste estudo, a relação com o curso inicialmente já se mostrava mais enfraquecida, e as escolhas não eram tão seguras; dessa forma, a evasão pode não ter tido um peso individual tão forte. De forma geral, o aluno parece não estabelecer com o curso uma relação tão absoluta; os participantes apontaram a possibilidade de evasão como algo natural e até desejável; as questões relativas ao investimento temporal e financeiro e as expectativas familiares pareceram exercer um peso maior na postergação da saída.

Ao referirem mudanças que poderiam evitar a saída ou auxiliar no processo de evasão, os alunos foram consistentes em apontar a necessidade de mudanças na forma de escolha inicial do curso e no conteúdo equivocado das informações que possuíam; nesse sentido salientaram a importância de processos de orientação vocacional para os adolescentes antes da entrada na universidade. É interessante notar que estas sugestões foram feitas como se tais processos já não fossem amplamente oferecidos e estivessem à disposição dos alunos do Ensino Médio e outros interessados; o desconhecimento dos participantes a respeito destes serviços é mais um indicativo do baixo comportamento exploratório dos adolescentes (Frischenbruder, 1999; Magalhães, 1995; Sparta, 2003). Ainda, essas sugestões ressaltam a importância que a primeira escolha tem para os alunos; uma boa escolha inicial está associada a solução dos problemas durante a graduação e é um aspecto que poderia evitar a evasão. Aqui novamente vê-se que o desenvolvimento de carreira é percebido de forma mais pontual, dependendo quase que exclusivamente da escolha feita na adolescência. Obviamente, boas escolhas e segurança na decisão estão associadas à permanência e maior satisfação de carreira

(Bardagi et al., 2003; Blustein et al., 1994; Chow, 2005; Gati et al., 1996; Lounbury et al., 1999, 2005; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri et al., 1995); no entanto, dentro de uma perspectiva desenvolvimental de carreira, a possibilidade de mudanças e transições deve ser encarada como algo normativo na trajetória profissional, e as pessoas devem ser preparadas para lidar de forma mais eficiente com o surgimento de novos interesses, habilidades, oportunidades de formação e inserção profissional e mudanças de carreira.

Assim, como salientaram Canário et al. (2002) e Meijers (2002), os alunos precisam ser ensinados a lidar com as inconsistências do mercado de trabalho, com a permeabilidade das atividades e carreiras profissionais, com as dificuldades de inserção e progressão profissional, com a efemeridade do conhecimento, características do mundo do trabalho atual e também características que podem levar ao abandono de carreira se as expectativas individuais estiverem desarticuladas das realidades ocupacionais e de formação atuais. Mudanças na escolha inicial podem auxiliar a aumentar a congruência entre a opção de carreira e as características pessoais, identificar informações relevantes e consistentes para a criação de projetos de carreira e identificar eventuais barreiras e dificuldades a serem enfrentadas no decorrer do processo de formação; no entanto, não poderão prever todas as mudanças pessoais e contextuais pelas quais o indivíduo pode passar e que afetam o seu desenvolvimento vocacional e de carreira (Super, 1980; Super et al., 1996).

Entre as outras sugestões mais enfatizadas pelos alunos estão as intervenções de acompanhamento dos processos de trancamento e desligamento de curso. Aqui aparece novamente a sensação de abandono que o aluno sente por parte da instituição, que já havia sido mencionado no momento da entrada na universidade. Os participantes verbalizaram que a instituição não se interessa pelas suas dificuldades durante o curso e não se interessa em saber os motivos de saída ou auxiliar no processo de transferência ou re-opção, o que causa frustração entre os alunos. Esse descaso institucional com a evasão universitária foi sistematicamente enfatizado nos estudos sobre o tema (Almeida & Soares, 2003; Cerqueira, 2003; Cunha et al., 2001; Hoirish et al., 1993; Lotufo et al., 1998; Mazzetto et al., 2002; Ribeiro, 2005; Tinto, 2003; Veloso & Almeida, 2001) e determina a visão personalista que a universidade tem sobre a evasão – de que ela é uma questão pessoal do aluno sobre a qual não pode interferir. Essa postura afasta o aluno e contribui para a manutenção dos índices de insatisfação e evasão.

No momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela vai desenvolver estratégias que permitam identificar os problemas acadêmicos com maior precocidade e preocupar-se em oferecer possibilidades de intervenção preventivas ou, se isso não for possível, remediais para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos. Os estudos, tanto teóricos quanto aqueles que avaliam estudantes do Ensino Superior, são consistentes em apontar estratégias que beneficiariam a experiência acadêmica do aluno e aumentariam as chances de permanência. Estas estratégias se concentram em alterações da estrutura curricular e métodos de ensino para uma melhor adequação ao corpo discente (Almeida & Soares, 2003; Cunha et al., 2001; Ribeiro, 2005; Tinto, 2003), implementação de estratégias favorecedoras da integração acadêmica e da socialização do aluno (Alves et al., 2003; Lehmann & Uvaldo, 2001; Polydoro et al., 2001; Tinto, 1982, 1997, 2003), auxílio à formação dos projetos profissionais, orientação de carreira, desenvolvimento de competências para a transição escola-trabalho (Amundson et al., 2005; Bardagi et al., 2003, 2006; Esbroeck & Watts, 1998; Lehmann & Uvaldo, 2001; Peng, 2001; Ritook, 1996; Sbardelini, 2001; Teixeira, 2002), oferecer atendimento psicológico e psicopedagógico para lidar com as questões emocionais e cognitivas dos alunos (Benton et al., 2003; Esbroeck & Watts, 1998; Hoirish et al., 1993; Serpa & Santos, 2001), realizar um processo amplo de integração com outras instâncias formadoras (escolas regulares e técnicas) e instituições de apoio (saúde mental, assistência jurídica e social, etc) (Benton et al., 2003; Lehmann & Uvaldo, 2001; Veloso & Almeida, 2001), entre outras.

De forma geral, a criação de espaços exclusivos para o atendimento da comunidade discente e a ampla divulgação de atividades e serviços voltados aos alunos já seriam passos importantes de reconhecimento e facilitadores da relação aluno-instituição. Neste estudo, os participantes demonstraram um grande desconhecimento de possibilidades de atendimento, pessoas ou serviços que pudessem tê-los auxiliado no processo de desligamento de curso; muitas vezes, essas oportunidades até existem (Serpa & Santos, 2001), mas não se tornam parte da rotina dos alunos, não são alternativas que a comunidade acadêmica conheça e perceba como à disposição. Assim, percebe-se que a universidade tem, no mínimo, pecado ao 'se apresentar' aos alunos de forma eficiente, mostrando suas instalações, equipes, serviços, e atividades acadêmicas. Inclusive, os alunos demonstraram desconhecimento sobre normas e rotinas acadêmicas e institucionais

que são básicas para a progressão universitária (matrículas, prazos, critérios de transferência, etc...), o que revela uma postura de maior acomodação do próprio aluno, mas também uma falha institucional.

Da mesma forma como a família desempenhou papel fundamental na definição das escolhas iniciais dos participantes, no momento da evasão ela também aparece como um fator marcante. Os participantes verbalizaram receio de contar sobre a decisão de saída do curso aos pais, com medo de uma reação negativa, verbalizaram a pressão que sentiam em definir novos projetos em função da exigência familiar de continuidade dos estudos e, também, o alívio em perceber que havia apoio à evasão por parte dos pais, principalmente. Isso confirma a participação parental como algo fundamental no desenvolvimento de carreira dos filhos (Bardagi & Hutz, 2006; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Lankard, 1995; Lent et al., 2002; Magalhães, 1995; Otto, 2000; Ribeiro, 2005; Santos, 2005; Young et al., 1997) e como alvo em potencial das intervenções de carreira, tanto na adolescência como em etapas posteriores do desenvolvimento.

Mesmo sem um contexto de conversas sistemáticas sobre trabalho e carreira na família, os alunos entrevistados foram consistentes em descrever que reagem às atitudes parentais e conseguem discriminar entre formas de pressão, apoio, incentivo e indiferença relacionadas as suas decisões. Aqui, retoma-se a importância do incentivo às discussões abertas entre pais e filhos, a fim de dirimir eventuais percepções distorcidas que os filhos tenham sobre os desejos e expectativas parentais e que os pais tenham sobre os interesses e sentimentos dos filhos. Embora seja conhecido o fato de que as descrições de pais e filhos sobre o comportamento parental costumam diferir (McBride-Chang & Chang, 1998; Shek, 1998) e que os filhos respondem mais prontamente aos aspectos percebidos do comportamento parental (Smetana, 1995; Paulson & Sputa, 1996), a participação ativa dos pais nos momentos de decisão de carreira pode diminuir a presença de ansiedade e propiciar um contexto mais favorável e de confiança para as escolhas profissionais.

Tanto no momento da escolha quanto no momento da saída do curso, houve diferenças na forma como os alunos descreveram as relações com o pai e a mãe. Para a maioria dos participantes, o pai foi descrito como maior fonte de pressão para a tomada de decisão, continuidade dos estudos e também como maior fonte de informações ocupacionais e modelo profissional; já a mãe foi descrita mais como fonte de apoio emocional e como intermediadora das discussões entre o aluno e o

pai. Essa dicotomia já foi descrita na literatura sobre comportamento parental em geral (Claes, 1998; Conrade, & Ho, 2001; Honess et al., 1997; Paulson & Sputa, 1996) e sobre comportamento parental na área vocacional, que mostra o pai como referência para os assuntos do mundo do trabalho e a mãe como referência de apoio emocional. Nesse sentido, o fato da maioria das mães trabalharem fora e também estarem inseridas no mundo profissional não fez, para os adolescentes desta amostra, com que elas fossem solicitadas ou descritas como modelos profissionais e fontes de informação com a mesma intensidade dos pais; além disso, as verbalizações não indicaram que as próprias mães tenham buscado uma participação mais ativa no momento da escolha ou saída de curso dos filhos. Isso pode significar que o papel de trabalhador exercido pela mulher seja percebido de forma diferente do papel de trabalhador exercido pelo homem, como indica a literatura de carreira (Estrada, 1995; Fouad, 1994, 2001; Morgan et al., 2000; Strey et al., 1995).

A ênfase dada pela família ao Ensino Superior e à entrada na universidade faz com que os alunos vivenciem a possibilidade de evasão como uma traição às expectativas parentais, além de sentirem culpa pelo desperdício do dinheiro e da vaga no Ensino Superior. Nesse sentido, as reações de apoio fornecido pela família à evasão causaram surpresa nos alunos e foram motivo de reaproximação dos filhos. O apoio parental aparece como um aspecto fundamental do desenvolvimento de carreira (Blustein et al., 1991; Feitosa, 2001; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Larose & Boivin, 1997; Lent et al., 2002; Kenny, 1990; Santos, 2005; Strage & Brandt, 1999; Teixeira, 2002), mesmo no período universitário e deve ser enfatizado nas intervenções de aconselhamento.

Expectativas iniciais de que a evasão estaria associada a uma escolha insegura e baseada em informações inconsistentes e pouca exploração, de que os alunos evadidos teriam um engajamento pobre com a universidade (no sentido de não participarem de atividades extraclasse e aproveitarem os espaços e serviços universitários) e de que a avaliação retrospectiva da evasão seria positiva, sem verbalizações de arrependimento foram amplamente confirmadas pelas entrevistas. No entanto, a expectativa de que haveria um peso diferente de fatores para aqueles alunos evadidos em início ou final de curso não se confirmou. As razões relativas à fragilidade da escolha inicial pesaram também para os alunos que abandonaram o curso em momentos posteriores da formação, assim como as razões relativas à percepção negativa do mercado de trabalho e ao desapontamento com as atividades

próprias da área (esperadas para os alunos que evadiram mais tarde) apareceram também nas verbalizações dos participantes que evadiram no início do curso.

A partir dos resultados das entrevistas, então, viu-se que a evasão é uma consequência de múltiplos fatores, uma decisão tomada muitas vezes impulsivamente e sem vinculação a novas escolhas de carreira e que não representa um rompimento definitivo com a formação superior. De forma geral, este estudo permite identificar três contextos fundamentais de análise para a compreensão das características da evasão e do aluno que evade: o processo de escolha inicial do curso, o tipo de envolvimento do aluno com a graduação e a participação familiar no desenvolvimento de carreira. Condições especiais nestes três contextos (como uma escolha inicial pobre e baseada em informações estereotipadas e inconsistentes, um envolvimento fraco com as rotinas e atividades acadêmicas e dificuldades na relação com colegas e professores e uma participação familiar pouco sistemática) são facilitadores potenciais da evasão, uma vez que levam a uma menor integração universitária e não criam condições de enfrentamento das dificuldades por parte do aluno. É necessário ressaltar que este estudo utilizou um número reduzido de participantes e tinha por objetivo identificar o impacto de diferentes variáveis para a satisfação ou insatisfação do aluno no contexto universitário, além de entender a evasão pela perspectiva do evadido; não é objetivo do estudo generalizar estes resultados para todas as condições de evasão ou todos os tipos de alunos evadidos.

Novos estudos, tanto quali quanto quantitativos, devem buscar uma especificação das condições de evasão em diferentes áreas e períodos no curso, bem como especificar o que significa a saída do curso para alunos homens e mulheres. Ainda, aspectos como o impacto do desempenho acadêmico, da influência das relações com professores e a possibilidade de auxílio que serviços universitários de apoio podem ter sobre a saída de curso devem ser melhor explorados. Como uma tentativa de complementação das informações obtidas neste estudo, no Estudo II alguns aspectos avaliados aqui serão investigados em alunos regulares do Ensino Superior, a fim de identificar sua incidência e avaliar seu impacto sobre a satisfação com o curso, comprometimento com a carreira e satisfação de vida, entre outros aspectos. Com isso, pretende-se ampliar a compreensão sobre a experiência universitária.

2.2. MÈTODO ESTUDO II: Trajetória universitária: Mudanças no comportamento vocacional ao longo do curso

2.2.1. Participantes:

Participaram deste estudo 939 estudantes universitários (50,9% mulheres), com idades entre 18 e 30 anos ($m=22$ anos; $sd=2,93$ anos), cursando graduação em instituições públicas (57,5%) e privadas (42,5%) de Ensino Superior, nas diferentes áreas de formação. As áreas de formação, definidas a partir da tabela de áreas do CNPq, são: a) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; b) Engenharias, Ciências Exatas e da Terra; c) Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde; e d) Lingüísticas, Letras e Artes. A Tabela 2 apresenta os cursos avaliados e os percentuais de participantes (total e por gênero) das áreas de formação.

Para a seleção dos participantes, inicialmente foi feita uma distribuição estratificada dos cursos por área de formação, contemplando as duas maiores instituições de ensino de Porto Alegre (uma pública e outra privada). Um sorteio simples foi feito em cada grupo para a realização dos contatos com as unidades de ensino, a fim de selecionar os cursos e turmas para a coleta de dados. Buscou-se uma distribuição homogênea das características gênero, área de formação, tipo de instituição e momento do curso entre os participantes da amostra.

Os estudantes em início de curso (primeiro, segundo ou terceiro semestres) compuseram 36,8% da amostra, enquanto alunos em meio de curso (quarto, quinto ou sexto semestres) somaram 30% e alunos em final de curso (sétimo, oitavo ou nono semestres) somaram 33,2%. A definição dos semestres que compunham os períodos inicial, intermediário e final da graduação dependeu da duração total dos cursos – se quatro, cinco ou seis anos.

TABELA 2.

Identificação dos Cursos, Número e Percentual de Participantes por Área de Formação.

Áreas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Engenharias, Ciências Exatas da Terra	Ciências e Saúde, Biológicas Agrárias	da Lingüísticas, Letras e Artes
N (f) - %	(202) – 21,5%	(343) – 36,5%	(250) – 26,6%	(144) – 15,3%
Idade Média	22,5 anos	22,2 anos	21,6 anos	21,9 anos
Sexo				
Masc	(55) – 28%	(235) – 68%	(101) – 40%	(69) – 48%
Fem	(145) – 72%	(108) – 32%	(149) – 60%	(75) – 52%
Cursos	Filosofia Biblioteconomi Pedagogia Serviço Social	Eng. de Minas Química Geologia Engenharia Civil Eng.Mecân./Mecatr ôn.	Educação Física Nutrição Biologia	Letras Música Artes Cênicas

Em sua maioria os alunos estudavam em turno diurno (73%); 89,7% dos participantes eram solteiros, 9,5% eram casados ou tinham união estável e 0,9% eram separados. A maioria dos alunos morava com os pais (63,5%); 73% declararam renda mensal familiar de até 4000 reais, 13,3% declararam renda de até 1000 reais e 10,7% declararam renda mensal acima de 7000 reais. A maioria dos alunos (77,6%) estava em sua primeira graduação, mas 69% deles já haviam prestado vestibular para pelo menos um outro curso superior anteriormente; destes, 6,3% já prestaram vestibular para três ou mais cursos superiores diferentes antes do atual. Dos alunos que não estavam em primeira graduação, 4,6% eram formados em outro curso, 5,8% estavam cursando duas graduações concomitantemente e 12% cursaram outra graduação por um período (tendo trancado ou abandonado o curso anterior).

Um pouco mais da metade dos alunos participava de alguma atividade acadêmica não-obrigatória (51%). Destes, 6,5% faziam atividade de monitoria, 17,4% tinham bolsa de iniciação científica e 32,4% realizavam estágio na área, sendo que as atividades não eram excludentes e muitos alunos tinham mais de uma atividade. Em relação a atividades de trabalho, 37,2% dos alunos trabalhavam e 46,1% destes realizavam tarefas sem relação com o curso frequentado.

2.2.2. Instrumentos e Materiais:

Para esta coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Questionário sócio-demográfico e vocacional (Anexo C):

Os dados sócio-demográficos dos participantes foram coletados através de um instrumento criado para este estudo, investigando informações sobre características pessoais, familiares, sócio-econômicas e ocupacionais (atividades acadêmicas, trabalho, níveis de satisfação com a escolha profissional e com o curso, percepção sobre o mercado de trabalho, intenção de evasão e necessidades percebidas de intervenções na área vocacional). Esta investigação teve por objetivo permitir uma ampla caracterização da amostra e identificar um primeiro conjunto de variáveis independentes.

2. Escala de Satisfação de Vida (Diener et al., 1985, adaptada por Giacomoni & Hutz, 1997) (Anexo D):

Diener et al. (1985) criaram este instrumento, tipo *Likert* de cinco pontos, composto por cinco itens relativos à percepção de satisfação de vida, a fim de utilizá-lo tanto com jovens quanto com adultos e idosos. Inicialmente, os autores criaram 48 itens que englobavam satisfação e afetos positivo e negativo; a fim de separar os construtos, os itens de afeto foram retirados, assim como os itens de satisfação com cargas menores que 0.60. Ainda, foram retirados da escala itens com excessiva similaridade semântica, tendo a versão final da escala cinco itens. Estudos confirmaram a validade concorrente e discriminante do instrumento, bem como sua consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0.82 (Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991; Pavot & Diener, 1993).

No Brasil, o instrumento, hoje de domínio público (acessado no *site* www.psych.uiuc.edu/~ediener), foi adaptado por Giacomoni e Hutz (1997), mostrando as mesmas qualidades psicométricas. A avaliação é somatória, mas os resultados podem ser tanto absolutos quanto relativos; o ponto neutro é o escore 20.

Para avaliação dos escores por faixas, as classificações são: a) 35 - 31 extremamente satisfeito; b) 26 - 30 satisfeito; c) 21 - 25 moderadamente satisfeito; d) 20 neutro; e) 15 - 19 moderadamente insatisfeito; f) 10 - 14 insatisfeito; e g) 5 - 9 extremamente insatisfeito. Neste estudo de tese, o índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) obtido foi 0,81 e a análise fatorial realizada confirmou a existência de um único fator preponderante, com cargas fatoriais elevadas (Anexo E).

3. Escalas de Exploração Vocacional (Teixeira, Bardagi & Hutz, no prelo) (Anexo F):

Instrumento composto por 24 itens avaliando as dimensões de autoconhecimento ou exploração de si (10 itens) e conhecimento do mundo do trabalho/exploração do ambiente (14 itens). Esta é a terceira versão de um instrumento criado originalmente com 30 itens (Teixeira, 2001, manuscrito não publicado), tendo como base alguns itens do *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf et al., 1983) acrescido de outros derivados a partir da literatura na área de exploração vocacional, considerando as duas dimensões principais do construto. Embora o CES (construído para a população do *college* americano) há alguns anos tenha sido traduzido e esteja submetido a estudos que pretendem adaptá-lo à realidade brasileira, com o título de Levantamento de Exploração Vocacional (LEV; Frischenbruder, 1999; Frischenbruder, Teixeira, Sparta & Sarriera, 2002; Sparta, 2003), ele é um instrumento excessivamente extenso, composto por 59 itens distribuídos em 16 dimensões, muitas delas irrelevantes para a proposta desta tese. Dessa forma, optou-se aqui por utilizar um instrumento mais conciso, cujos estudos iniciais mostraram bons indicadores psicométricos, com *Alpha de Cronbach* de 0.92 (Pflüger, Andrade, Sparta & Bardagi, 2003).

Esta terceira versão é uma escala *Likert* de cinco pontos, em que os estudantes relatam o quanto realizam os comportamentos exploratórios descritos nas afirmações. A avaliação é somatória e o resultado reflete um índice global de exploração, podendo ainda ser avaliados separadamente os níveis exploratórios de si mesmo e do mundo do trabalho. Da versão inicial de Teixeira (2001, manuscrito não publicado) composta por 30 itens, foi elaborada uma segunda versão com 26 itens para uso em adolescentes. Para esta terceira versão foram retirados alguns itens e acrescidos outros, além de realizadas modificações na redação de algumas das afirmativas, para que as frases relativas à exploração do mundo do trabalho

refletissem mais claramente a exploração de diferentes atividades dentro de uma mesma profissão, além de entre diferentes profissões. Dessa forma, o instrumento se mostraria mais apropriado à aplicação em universitários.

Um estudo piloto não publicado, realizado com 384 alunos de graduação da UFSM (RS), com vistas ao aperfeiçoamento do instrumento, demonstrou a validade de construto através da identificação das duas dimensões postuladas e os índices de consistência interna observados (0,85 e 0,89) também foram satisfatórios. Este estudo piloto sugeriu a retirada de dois itens, que apresentaram cargas componenciais inferiores a 0,30. Neste estudo de tese, o instrumento, em sua versão final com 24 itens (10 relativos à exploração de si e 14 relativos à exploração do ambiente) mostrou boa consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,84 para a sub-escala de exploração de si, 0,87 para a sub-escala de exploração do ambiente e 0,89 para a escala geral. O Anexo G apresenta os resultados da análise fatorial do instrumento. Inicialmente, a análise fatorial exploratória mostrou a existência de cinco fatores, demonstrando que as dimensões exploração de si e exploração do ambiente poderiam ser divididas em subfatores; com a solução de dois fatores, os itens se distribuíram da maneira esperada teoricamente.

4. Escala de Comprometimento com a Carreira (Blau, 1985, adaptada para o Brasil por Bastos, 1994a) (Anexo H):

A Escala de Comprometimento com a Carreira (Blau, 1985) é um instrumento de sete itens, em formato *Likert* de cinco pontos, com avaliação somatória, em que o estudante aponta o quanto as afirmativas refletem o modo como se sente em relação à profissão/carreira. Os itens enfatizam a certeza do sujeito sobre a escolha e aborda a intensidade do desejo de permanecer na atividade escolhida ao invés de abandoná-la. Blau (1985) desenvolveu esta medida de comprometimento com a carreira com vários estudos de validade e índice bom de confiabilidade da escala (*Alpha de Cronbach* de 0.87).

Estudos nacionais confirmam a clareza do conceito descrito pelo autor, sua unidimensionalidade e a qualidade psicométrica da escala (Bastos, 1994a; Oliveira, 1998). Bastos (1994a) realizou a adaptação da escala para uso com trabalhadores já inseridos no mundo produtivo. Para este estudo, foram realizadas algumas alterações na redação dos itens, substituindo o termo ‘carreira’ por ‘profissão’, a fim de adequar o instrumento à população alvo, uma vez que o segundo termo é

mais freqüente entre os estudantes universitários. A consistência interna (*Alpha de Cronbach*) obtida pelo instrumento neste estudo foi de 0,89. A análise fatorial confirmou a existência de um único fator e as cargas obtidas para cada item estão descritas no Anexo I.

5. Escala de Estressores Vocacionais (Bardagi & Hutz, 2005, manuscrito não publicado) (Anexo J):

Para a avaliação dos eventos estressores, após a análise dos dados do Estudo I com universitários evadidos, foram extraídos das entrevistas 15 eventos descritos como fundamentais para a decisão de saída do curso pelos participantes. Estes eventos foram considerados como estressores por excederem as capacidades de resolução dos alunos e colocarem em dúvida a pertinência das escolhas de carreira feitas por eles. Além destas situações, foram acrescentadas à escala outras 3 situações citadas pela literatura como fontes de estresse no contexto do ensino superior, como ‘falta de tempo para se dedicar ao curso’, ‘percepção de falta de companheirismo por parte dos colegas’ e ‘dificuldade para adquirir livros ou materiais necessários’. O instrumento gerado compõe-se de 18 itens, relativos a eventos de ordem contextual, relacional e educacional, distribuídos em uma escala *Likert* de cinco pontos. Os alunos foram solicitados a identificar com que freqüência as situações já ocorreram com eles e a identificar qual evento seria mais prejudicial à percepção de adequação da escolha profissional. Embora seja um instrumento ainda em construção, que necessita de mais estudos, no momento ele demonstrou boa consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,83. Os resultados da análise fatorial do instrumento estão descritos no Anexo K. A avaliação dos componentes principais mostrou inicialmente uma solução de cinco fatores; após análise teórica dos itens optou-se por uma solução de três fatores.

2.2.3. Delineamento e Procedimentos:

Este estudo configura-se como um estudo quantitativo de delineamento fatorial. Inicialmente, após o levantamento dos cursos segundo a área de formação, foram feitos contatos com as coordenações ou direções de cada unidade, por *e-mail*, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar a participação das mesmas na amostra. Após aceite das unidades, foram marcadas datas e horários (de acordo com a disponibilidade dos professores responsáveis pelas disciplinas iniciais,

intermediárias e finais dos cursos) para aplicação dos instrumentos. Cada curso cedeu espaço em três turmas para realização da pesquisa.

Para coleta de dados, os participantes responderam aos instrumentos em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação dos objetivos do estudo e as aplicações foram realizadas pela pesquisadora e por três estudantes treinadas. A participação no estudo foi voluntária, sendo solicitada aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo no Anexo L), construído a partir das orientações do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/1996) e do Conselho Federal de Psicologia (Resolução 016/2000) acerca da ética na pesquisa com seres humanos. Durante a coleta e análise de dados foram tomadas medidas necessárias para garantir o anonimato e a confidencialidade dos mesmos. As instituições colaboradoras receberão um relatório com os resultados finais do estudo logo após o término do trabalho e os alunos participantes foram encaminhados para atendimento especializado na área de orientação profissional e de carreira sempre que houve solicitação.

2.2.4. Resultados:

Os dados coletados neste estudo foram analisados estatisticamente. Para uma melhor visualização dos resultados, estes serão apresentados gradualmente por temas; inicialmente, apresentar-se-ão os resultados relativos ao questionário sócio-demográfico e vocacional no grupo total, sendo incluídas em seqüência análises separando os participantes de acordo com as variáveis independentes em estudo; em seguida, apresentar-se-ão os resultados da análise multivariada (MANOVA) e os resultados das respostas às escalas de satisfação de vida e comportamento vocacional, de acordo com os resultados da MANOVA.

a) Dados relativos ao questionário sócio-demográfico e vocacional

Primeiramente, é preciso estabelecer que as técnicas de amostragem não permitiram uma distribuição totalmente homogênea dos participantes em termos de sexo, área de formação e idade. Os alunos de Humanas (22,5 anos) tiveram média de idade significativamente maior do que os alunos de Biológicas (21,6 anos) [$F(3,918)=3,91; p<0,01$], sem diferenças entre os outros grupos; quanto ao sexo, houve mais mulheres do que homens nas áreas de Humanas e Biológicas e mais homens do que mulheres na área de Exatas ($\chi^2=96,71; df=3; p<0,001$) como

mostrou anteriormente a Tabela 2. Desta forma, os resultados relativos à área de formação foram analisados covariando a variável gênero.

Ao analisarmos a participação em atividades como monitoria, bolsa ou estágio, observou-se que o envolvimento em atividades não-obrigatórias está associado ao gênero, independente da área de formação: as mulheres (52%) apresentaram maior envolvimento nas atividades não-obrigatórias do que os homens (45%) ($\chi^2=4,84$; $df=1$; $p<0,05$). Quando avaliamos a área de formação, tomando separadamente homens e mulheres, para ambos os alunos de Exatas (55% e 63,9%) e Biológicas (46,5% e 53,7%) têm maior envolvimento nestas atividades enquanto os alunos de Humanas (30,9% e 48%) e Letras e Artes (20,3% e 29,3%) são os que menos participam de atividades não-obrigatórias ($\chi^2=31,6$; $df=3$; $p<0,001$; $\chi^2=22,1$; $df=3$; $p<0,001$).

Não houve associação entre tipo de universidade ou turno do curso e participação em atividades não-obrigatórias ($p<0,1$ e $p<0,4$, respectivamente). Já com relação ao período no curso, observou-se que alunos em meio (56,9%) ou final de curso (65%) estão mais envolvidos com atividades não-obrigatórias do que alunos em início de curso (28,2%) ($\chi^2=98,32$; $df=2$; $p<0,001$). Quanto a exercer outra atividade remunerada, os alunos de cursos noturnos (44,1%) declararam com maior frequência do que os alunos de cursos diurnos (34,5%) possuem atividades remuneradas fora da universidade ($\chi^2=7,20$; $df=2$; $p<0,05$). Também houve associação com área de formação: os alunos de Exatas com maior frequência não possuem outra atividade remunerada (68,7%) e os alunos de Letras e Artes com maior frequência têm outras atividades remuneradas (59,7%) ($\chi^2=40,92$; $df=6$; $p<0,001$). Com relação ao período no curso, os alunos de início tenderam a não possuir outras atividades remuneradas (68,8%) e os alunos de final de curso tendem a possuir outras atividades remuneradas (41,9%) com mais frequência ($\chi^2=11,19$; $df=4$; $p<0,05$). Não houve associação entre gênero e possuir outra atividade remunerada.

Houve associação entre área de formação e experiência com outro curso, tanto para homens quanto para mulheres ($\chi^2=41,1$; $df=9$; $p<0,001$; $\chi^2=18,8$; $df=9$; $p<0,05$, respectivamente). Entre os homens, os alunos da área de Humanas (27,4%) declararam com maior frequência já terem cursado uma parte de outro curso (e ter evadido); os alunos da área de Letras e Artes (15,9%) declararam com maior frequência já serem formados em outro curso e os alunos da área de Exatas (85,1%)

declararam com maior frequência estarem na primeira graduação; entre as mulheres, apenas as alunas de Letras e Artes (19%) declararam em maior frequência já serem formadas em outro curso. Alunos de universidade privada (83,5%) responderam com maior frequência do que os de universidade pública (73,4%) estarem em primeira graduação ($\chi^2=16,72$; $df=3$; $p<0,001$).

Os alunos responderam, ainda, questões relativas à satisfação com a profissão escolhida e o curso que frequentam. As frequências das respostas estão descritas na Tabela 3. Na amostra total, em ambos os casos há maioria de alunos satisfeitos ou muito satisfeitos. Comparativamente, há um maior percentual de alunos pouco satisfeitos ou insatisfeitos com o curso do que com a profissão; da mesma forma, há um maior percentual de alunos muito satisfeito com a profissão do que com o curso. Os alunos de Humanas (32,3%) se declararam ‘pouco satisfeitos’ com a profissão em maior frequência do que os alunos de Exatas (23,7%), Biológicas (25,8%) e Letras e Artes (13,6%) ($\chi^2=25,49$; $df=12$; $p<0,05$); com relação à satisfação com o curso, não houve associação com área de formação ($p<0,1$). Não houve associação entre gênero e satisfação com o curso ($p<0,7$) ou a profissão ($p<0,8$) ou entre tipo de universidade e satisfação com o curso ($p<0,08$) ou a profissão ($p<0,1$).

TABELA 3.

Níveis de Satisfação dos Alunos em Relação à Profissão e ao Curso

	Satisfação com a Profissão	Satisfação com o Curso
Não respondeu	0,3%	-
Insatisfeito	2,1%	2,6%
Pouco satisfeito	10,1%	16,7%
Satisfeito	52,8%	59,5%
Muito satisfeito	34,7%	21,2%

Não houve associação entre período no curso e satisfação com a profissão ($p<0,1$); com relação à satisfação com o curso, alunos iniciantes se descrevem ‘muito satisfeitos’ com maior frequência, alunos intermediários se descrevem ‘pouco satisfeitos’ com maior frequência e alunos de final de curso se descrevem ‘insatisfeitos’ com maior frequência do que os outros ($\chi^2=35,23$; $df=6$; $p<0,001$). Aqueles alunos que se descrevem como ‘muito satisfeitos’ com a profissão, com maior frequência participam de atividades não-obrigatórias, enquanto alunos

'insatisfeitos' com maior frequência não têm atividades ($\chi^2=17,60$; $df=4$; $p<0,01$). Não houve associação entre satisfação com o curso ou profissão e estar ou não na primeira graduação ($p<0,2$). Estes percentuais estão descritos na Tabela 4.

TABELA 4.

Níveis de Satisfação em Relação à Profissão e ao Curso de acordo com o Período e a Participação em Atividades não-obrigatórias

		Período no Curso			Atividades não obrigatórias	
		Início	Meio	Fim	Não	Sim
Satisfação com o curso	Muito Satisfeito	30,2	16,1	16,1	22,6	19,8
	Satisfeito	56,4	60,7	62,1	61,3	57,6
	Pouco Satisfeito	12,5	20,7	17,7	13,4	20,2
	Insatisfeito	0,9	2,5	4,2	2,7	2,4
Satisfação com a profissão	Muito Satisfeito	37,3	29,4	37	31,7	37,8
	Satisfeito	50,6	56,6	51,3	54,3	51,3
	Pouco Satisfeito	9,6	11,5	9,4	10,3	9,8
	Insatisfeito	2,4	1,4	2,3	3,7	0,4

Quanto às avaliações do mercado de trabalho e do próprio desempenho acadêmico, as frequências estão apresentadas na Tabela 5. A Tabela 6 apresenta os percentuais de avaliação do mercado e desempenho de acordo com gênero, área de formação, tipo de universidade e participação em atividades não-obrigatórias. Os alunos tiveram, em sua maioria, uma avaliação positiva tanto do mercado de trabalho quanto do próprio desempenho; é interessante notar, entretanto, o percentual de alunos (1,2%) que não conseguiam avaliar o mercado de trabalho em sua profissão. Não houve associação entre período no curso e avaliação do mercado ($p<0,2$) ou do desempenho acadêmico ($p<0,1$).

TABELA 5.

Avaliação do Mercado de Trabalho e do Desempenho Acadêmico no Total de Alunos

	Mercado de Trabalho	Desempenho Acadêmico
Não sabe	1,2%	-
Muito ruim	3,4%	0,4%
Ruim	10,9%	3,2%
Razoável	34,1%	25,3%
Bom	36,1%	58,3%
Muito Bom	14,3%	12,8%

TABELA 6.

Avaliação do Mercado de Trabalho e do Desempenho Acadêmico de acordo com Gênero, Área de Formação, Tipo de Universidade e Participação em Atividades Não-obrigatórias (%).

		Gênero		Área				Univers.		Ativ. não-obrig.	
		M	F	H	E	B	LA	Pub	Priv	Não	Sim
Mercado	M. Bom	17,8	10,7	8,9	21,6	12,8	6,9	12,2	17	15,4	13,1
	Bom	35	37,2	31,2	45,3	38	18,1	29,9	44,6	33,2	39,2
	Razoável	33,3	35,1	36,6	26,9	35,2	45,8	36,9	30,3	34,2	34
	Ruim	10,2	11,6	14,9	4,7	11,2	19,4	14,8	5,5	10,4	11,3
	M. Ruim	2,6	4,2	4,5	1,5	2,8	7,6	4,6	1,8	4,6	2,2
	Não sei	1,1	1,3	4,0	0	0	2,1	1,5	0,8	2,1	0,2
Desemp	M. Bom	9,3	15,8	20,3	5,3	16,9	13,2	13,8	11,5	10,3	15,5
	Bom	52,2	64,4	51,5	57	60,2	67,4	60	55,9	55,9	60,8
	Razoável	33,9	17,1	22,8	32,2	21,7	18,8	23	28,3	30,8	19,6
	Ruim	4,1	2,3	5	5	1,2	0	2,6	4	2,5	3,9
	M. Ruim	0,4	0,4	0,5	0,6	0	0,7	0,6	0,3	0,6	0,2

Houve associação entre área de formação e avaliação do mercado de trabalho ($\chi^2=115,31$; $df=15$; $p<0,001$). Alunos de Humanas declararam com maior

freqüência não saberem avaliar o mercado ou que ele é ‘ruim’; alunos de Letras e Artes declararam com maior freqüência uma avaliação ‘muito ruim’, ‘ruim’ ou ‘razoável’ e alunos de Exatas declararam com maior freqüência avaliação do mercado como ‘bom’ ou ‘muito bom’.

Também houve associação entre área e avaliação do desempenho acadêmico, para homens e mulheres ($\chi^2=29,2$; $df=12$; $p<0,01$; $\chi^2=36,7$; $df=12$; $p<0,001$, respectivamente): entre os homens, os alunos de Exatas avaliaram com maior freqüência o próprio desempenho como ‘ruim’ (11%) e os alunos de Letras e Artes avaliaram com maior freqüência o próprio desempenho como ‘muito bom’ (18%); entre as mulheres, as alunas de Humanas (23,5%) e Biológicas (24,1%) avaliaram mais frequentemente seu desempenho como ‘muito bom’ e as alunas de Letras e Artes (74%) como ‘bom’. Não houve associação específica entre gênero e avaliação do mercado de trabalho ($p<0,07$). Com relação à avaliação de desempenho acadêmico, as mulheres declararam com maior freqüência um desempenho ‘bom’ ou ‘muito bom’ e os homens um desempenho ‘razoável’ ($\chi^2=42,29$; $df=4$; $p<0,001$).

O tipo de universidade não mostrou associação com avaliação de desempenho ($p<0,1$); já com relação à avaliação do mercado, alunos da universidade pública declararam com maior freqüência avaliação do mercado como ‘muito ruim’, ‘ruim’ ou ‘razoável’, enquanto alunos da universidade privada declararam com maior freqüência avaliação do mercado como ‘bom’ ou ‘muito bom’ ($\chi^2=45,38$; $df=5$; $p<0,001$). Alunos que não participam de atividades não-obrigatórias tenderam, com maior freqüência do que os outros, a avaliar o mercado como ‘muito ruim’ ou não saber avaliá-lo, ($\chi^2=14,44$; $df=5$; $p<0,05$). A satisfação com a profissão associou-se à avaliação do mercado: os alunos muito satisfeitos com a profissão com maior freqüência avaliaram o mercado como ‘muito bom’ e aqueles alunos pouco satisfeitos ou insatisfeitos com mais freqüência avaliaram o mercado como ‘muito ruim’ ou ‘ruim’ ($\chi^2=116,32$; $df=20$; $p<0,001$). Embora não tenha sido estatisticamente significativa, a mudança na avaliação de desempenho ao longo do curso é interessante. A avaliação dos alunos melhorou do início para o final da graduação, como mostra a Tabela 7.

TABELA 7.

Avaliação de Desempenho dos Alunos segundo o Período no Curso

	Muito Ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom
Início	0,6%	4,4%	25,1%	57,3%	12,6%
Meio	0,7%	3,6%	29,2%	55,9%	10,7%
Final	-	1,6%	22%	61,7%	15%

Entre os participantes, 48,5% responderam já ter planos definidos sobre o que fazer após a graduação, enquanto 35,7% ainda estão em dúvida e 15,8% não sabem o que vão fazer. A Tabela 8 apresenta os percentuais por período no curso. Observou-se uma diminuição de respostas ‘não sabe o que vai fazer’ e um crescimento de respostas ‘sim, sabe o que vai fazer’ do início para o fim do curso, embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas ($p < 0,2$). Não houve associação entre planos para após a graduação e área de formação ($p < 0,2$), tipo de universidade ($p < 0,08$) ou gênero ($p < 0,7$).

TABELA 8.

Planos para Após a Graduação de Acordo com o Período no Curso

	Início	Meio	Fim	Total
Não sabe o que vai fazer	18,9%	16,4%	12,2%	15,8%
Está em dúvida	34,6%	35,6%	37,0%	35,7%
Sim, sabe o que vai fazer	46,5%	48,0%	50,8%	48,5%

Com relação à percepção de apoio parental à escolha, as médias de pai (4,02) e mãe (4,25) foram próximas. Em termos de percentual, 52,5% dos alunos responderam receber muito apoio do pai e 60% muito apoio da mãe a suas escolhas; já 8% dos alunos referiram nenhum apoio paterno e 4,4% nenhum apoio materno às escolhas realizadas. As médias de apoio materno percebido foram significativamente maiores entre as mulheres (4,33) do que entre os homens (4,17) ($t = -2,24$; $df = 894$; $p < 0,05$); não houve diferença de gênero na percepção de apoio paterno. Os alunos da área de Exatas relataram níveis significativamente maiores de apoio do pai (4,30) do que os alunos de Humanas (3,81), Biológicas (3,82) e Letras e Artes (3,96) [$F(3,888) = 9,34$; $p < 0,001$]; não houve diferença de área em relação ao apoio materno percebido. Não houve, também, diferenças significativas

no apoio materno ou paterno à escolha em relação ao tipo de universidade do aluno.

Do total de alunos pesquisados, 39,2% já pensaram em desistir ou mudar de profissão durante o período da graduação; destes, 35,1% ainda pensam nisso. No entanto, ao avaliarem a probabilidade de efetivamente abandonarem o curso atual, 86,2% a descreveram como baixa (respostas 1 e 2 em uma escala *Likert* de 5 pontos) e apenas 5% a descreveram como alta (respostas 4 e 5 na mesma escala). Os alunos de Humanas (48%) declararam com maior frequência já terem pensado em desistir, em comparação aos alunos de Exatas (39,6%), Biológicas (36,1%) e Letras e Artes (31,5%) ($\chi^2=11,07$; $df=3$; $p<0,05$). Não houve associação entre pensar em desistir ou mudar e gênero ($p<0,08$) ou tipo de universidade ($p<0,3$). Quanto à probabilidade de abandonar o curso, a média masculina (1,66) é significativamente maior do que a feminina (1,49) ($t=2,88$; $df=934$; $p<0,01$). Houve diferenças na probabilidade de abandono do curso de acordo com o período frequentado: diminui significativamente a média do início (1,76) para o meio do curso (1,56), assim como do meio para o final da graduação (1,36) [$F(2,933)=15,43$; $p<0,001$]. Os percentuais de alunos que pensaram em desistir ou mudar de profissão e as médias de probabilidade de evasão de acordo com a avaliação do mercado e do desempenho e os níveis de satisfação com a profissão estão descritos na Tabela 9.

TABELA 9.

Pensar em Desistir ou Mudar de Profissão e Probabilidade de Evasão de acordo com os Níveis de Satisfação com a Profissão e Avaliações do Mercado e do Desempenho

		Pensar em Desistir		Probabilidade
		Não	Sim	Evasão
Mercado	Muito bom	17,5	9,6	1,36
	Bom	38,6	32,2	1,57
	Razoável	32,1	36,9	1,60
	Ruim	8,3	15	1,63
	Muito ruim	2,3	5,2	1,91
	Não sei	1,2	1,1	1,91
Desempenho	Muito bom	15	9	1,39
	Bom	64,4	49,5	1,45
	Razoável	19,2	35	1,84
	Ruim	1,4	6	2,4
	Muito ruim	0	0,5	1,5
Satisf com a Profissão	Muito satisfeito	46,7	15,7	1,25
	Satisfeito	50,3	57	1,66
	Pouco Satisfeito	2,1	22,8	2,13
	Insatisfeito	0,9	3,9	1,84

Houve associação entre ter pensado em desistir ou mudar de profissão e avaliação do mercado ($\chi^2=28,39$; $df=5$; $p<0,001$) e do desempenho acadêmico ($\chi^2=54,20$; $df=4$; $p<0,001$): alunos que nunca pensaram em desistir ou mudar avaliam com maior frequência o mercado e o próprio desempenho como ‘bom’ ou ‘muito bom’, enquanto alunos que já pensaram em desistir ou mudar avaliam o mercado como ‘muito ruim’ ou ‘ruim’ e o desempenho acadêmico como ‘ruim’ ou ‘razoável’. Aqueles alunos pouco satisfeitos ou insatisfeitos com a profissão ou o

curso com maior frequência já pensaram em desistir ou mudar de profissão, enquanto aqueles que se dizem muito satisfeitos com profissão ou curso com maior frequência nunca pensaram em sair ($\chi^2=166,25$; $df=4$; $p<0,001$; $\chi^2=69,60$; $df=4$; $p<0,001$, respectivamente). A probabilidade de evasão também diminuiu significativamente à medida que a avaliação do desempenho acadêmico melhora [$F(4,935)=15,43$; $p<0,001$].

Entre os processos de orientação profissional e de carreira oferecidos, os mais solicitados foram ‘construção do projeto profissional’ (50,5%) e ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’ (46,4%) e o menos solicitado foi ‘re-orientação profissional’ (9,1%). A Tabela 10 apresenta as frequências completas das respostas a esta questão. Do total de participantes, 50,6% apontaram apenas um tipo de atendimento como necessário, enquanto 7,4% apontaram quatro ou mais serviços e 1,2% não solicitaram nenhum tipo de atendimento. Quanto ao número de serviços solicitados, as mulheres (1,95) solicitaram mais serviços do que os homens (1,68) ($t=-2,43$; $df=933$; $p<0,05$) e os alunos que não participam de atividades não-obrigatórias (1,91) solicitaram mais serviços do que os que participam (1,65) ($t=2,31$; $df=930$; $p<0,05$).

TABELA 10.

Solicitação de Intervenções em Orientação Profissional e de Carreira para a Amostra Total

	Frequência
Construção do projeto profissional	50,5%
Instrumentalização para busca de emprego ou estágio	46,4%
Informação sobre a área	36,5%
Auxílio para criação de currículo	28%
Integração ao ambiente acadêmico	13,2%
Reorientação profissional	9,1%

Ao analisarmos os tipos de solicitações de atendimento em OP em função de gênero, tipo de universidade, período no curso e área de formação, vê-se que apenas alguns tipos de atendimento sofreram modificações, como pode ser observado na Tabela 11. Tipo de universidade não se associou com as solicitações

de atendimento. Período no curso associou-se com necessidade de ‘informações sobre a área’ e ‘auxílio na criação de currículo’: alunos em início de curso solicitam esse tipo de atendimento com mais frequência do que os outros ($\chi^2=19,30$; $df=2$; $p<0,01$; $\chi^2=7,65$; $df=2$; $p<0,05$). Gênero associou-se com necessidade de ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’: mulheres solicitaram esse tipo de atendimento com mais frequência do que os homens ($\chi^2=7,79$; $df=1$; $p<0,01$). Área de formação foi o aspecto associado ao maior número de solicitações de atendimento. Alunos da área de Humanas solicitaram com maior frequência do que os outros atendimentos de ‘reorientação profissional’ ($\chi^2=7,35$; $df=3$; $p<0,05$); alunos de Humanas e Letras e Artes solicitaram com maior frequência auxílio para ‘integração ao ambiente acadêmico’ ($\chi^2=9,48$; $df=3$; $p<0,05$) e alunos da área de Biológicas solicitaram mais ‘auxílio na construção de currículo’ ($\chi^2=15,78$; $df=3$; $p<0,01$).

TABELA 11.

Solicitação de Intervenções em OP de acordo com Gênero, Área de Formação, Período no Curso e Satisfação com o Curso (%)

	Gênero			Área			Período no curso			Satisf. Curso			
	M	F	H	E	B	LA	I	M	F	MS	S	PS	I
Inf. Área	35,7	37,4	37,1	37,4	35,2	35,4	45,2	34,5	28,9	41,2	36,2	32,1	29,2
Proj. Prof	49,1	51,9	49,5	50,9	53,6	45,8	48,1	52,3	51,4	47,2	50,4	55,1	50
Reorient.	8,7	9,5	13,9	7,9	7,2	8,3	10,5	6,4	10	5	8,4	14,1	25
Integ.	14,1	12,4	17,3	10,8	10,4	18,2	15,7	13,2	10,3	15,1	12,6	13,5	8,3
Amb.													
Curriculo	25,7	30,3	20,8	25,1	36,4	30,6	33,2	23,8	26	31,7	29	21,8	16,7
Busca trab	41,7	50,8	46,5	45,3	50	42,4	48,7	49,5	41,2	42,7	48,4	44,2	45,8

Houve associação entre participação em atividades não-obrigatórias e solicitação de ‘informações sobre a área’: alunos envolvidos em atividades (32,2%) tenderam a solicitar esse atendimento com menor frequência do que os outros (40,2%) ($\chi^2=6,90$; $df=1$; $p<0,01$). Alunos que já pensaram em desistir ou mudar de profissão (15,8%) solicitam mais ‘reorientação profissional’ do que os outros (4,6%) ($\chi^2=34,43$; $df=1$; $p<0,001$); aqueles que nunca pensaram em desistir ou mudar (31,7%) solicitaram mais ‘auxílio na criação do currículo’ do que os outros (22,1%) ($\chi^2=9,61$; $df=1$; $p<0,01$). Aqueles alunos que avaliaram o próprio

desempenho como ‘muito ruim’ (25%) ou ‘ruim’ (20%) também solicitaram ‘reorientação profissional’ com mais frequência do que os alunos que descreveram o desempenho como ‘bom’ (7,3%) ou ‘muito bom’ (4,1%) ($\chi^2=17,85$; $df=4$; $p<0,001$).

Com relação aos planos para após a graduação, os alunos que já sabem o que vão fazer (32,1%) solicitaram com maior frequência ‘auxílio para criação de currículo’ do que os que estão em dúvida (26,3%) ou não sabem (19,5%) ($\chi^2=12,83$; $df=3$; $p<0,01$); aqueles que estão em dúvida sobre o que fazer solicitaram com maior frequência ‘reorientação profissional’ (12,1%) e ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’ (51,2%) do que os outros ($\chi^2=17,25$; $df=3$; $p<0,01$; $\chi^2=8,12$; $df=3$; $p<0,05$, respectivamente). Os níveis de satisfação com o curso se associaram com solicitações de ‘reorientação profissional’ ($\chi^2=29,05$; $df=4$; $p<0,001$), ‘auxílio na criação de currículo’ ($\chi^2=19,88$; $df=4$; $p<0,001$) e ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’ ($\chi^2=10,83$; $df=4$; $p<0,05$). Alunos muito satisfeitos com a profissão solicitaram reorientação e instrumentalização com menor frequência e auxílio para criação de currículo com maior frequência do que os outros.

b) Análise multivariada e dados relativos às escalas de satisfação de vida e comportamento vocacional

Os resultados da MANOVA podem ser vistos no Anexo K. Estes resultados orientaram as análises específicas realizadas para investigar o impacto das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes. A MANOVA mostrou que houve interação significativa entre gênero, área, período no curso e universidade nas variáveis probabilidade de evasão, comprometimento com a carreira e estressores percebidos; a interação não foi significativa em relação à exploração vocacional. Ainda, houve interação entre gênero, turno e universidade na variável estressores percebidos, mas não para as demais. Foram realizadas análises de variância específicas nos casos em que houve interação.

A Tabela 12 apresenta as correlações obtidas na análise das variáveis medidas pelas escalas e outras variáveis numéricas do estudo. A Tabela 13 apresenta as médias, pontuações máximas e mínimas e desvios-padrões das escalas utilizadas neste estudo. Observou-se a maior variação nos escores de exploração vocacional e as menores variações nos escores de satisfação de vida e comprometimento com a carreira.

TABELA 12.

Correlações entre as Variáveis Sócio-demográficas e Vocacionais (valores acima de 0.20; $p < 0,001$)

	1	2	3	5	6	8	10	11	12	13	14	16	17
1. Semestre	-												
2. Idade	0.41	-											
3. Renda			-										
4. Vestibulares		0.23											
5. Sat. Profissão				-									
6. Apoio Pai				0.20	-								
7. Apoio Mãe					0.61								
8. Sat. Curso				0.44		-							
9. Aval. Mercado				0.26		0.21							
10. Aval. Des.				0.20		0.22	-						
11. Prob. Evasão				-0.27		-0.20	-0.22	-					
12. Sat. Vida			0.20	0.26	0.23	0.21			-				
13. Expl. Si										-			
14. Expl. Amb.				0.23						0.90	-		
15. Expl. Total										0.99	0.88		
16. Com. Carreira				0.57		0.41		-0.29			0.20	-	
17. Estressores	-0.20			-0.26		-0.50	-0.22		-0.26			-0.32	-

TABELA 13

Médias, Desvios-padrões e Pontuações Extremas Obtidas pelos Alunos nos Diferentes Instrumentos

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Satisfação de Vida	5	35	16,6	6,26
Exploração Vocacional	26	129	89,5	14,89
Comprometimento com a Carreira	7	35	28,0	5,85
Percepção de Estressores	18	83	40,6	9,52

Com relação às faixas de satisfação de vida, houve 12,6% de alunos ‘extremamente satisfeitos’, 29,8% ‘satisfeitos’, 25,3% ‘moderadamente satisfeitos’, 5,3% ‘neutros’, 17,9% ‘moderadamente insatisfeitos’, 7,9% ‘insatisfeitos’ e 1,2% ‘extremamente insatisfeitos’. Não houve diferença de gênero, tipo de universidade, turno do curso, período no curso ou área de formação nos níveis de satisfação de vida. Também não houve diferença nas médias de satisfação em função da avaliação do mercado de trabalho ou desempenho acadêmico. Aqueles alunos que sabem o que vão fazer após a graduação (24,2) apresentaram média significativamente maior na satisfação de vida do que os que estão em dúvida (22,8) ou não sabem (21,9) [$F(2,295)=8,60$; $p<0,01$]. Ainda, alunos que se declaram ‘muito satisfeitos’ (25,1) ou ‘satisfeitos’ (23,1) com o curso apresentam maior satisfação de vida do que os alunos ‘pouco satisfeitos’ (21,2) ou ‘insatisfeitos’ (19,5) [$F(3,934)=15,1$; $p<0,001$]; o mesmo acontece em relação à satisfação com a profissão (médias de 25,3, 22,8, 21,1 e 19,4, respectivamente [$F(4,918)=20,27$; $p<0,001$]). Os alunos que trabalham apresentaram média menor (15,97) de satisfação de vida do que os alunos que só estudam (16,95) ($t=2,30$; $df=928$; $p<0,05$). Houve, também, correlações positivas entre satisfação de vida e renda e apoio do pai à escolha.

Quanto ao comportamento exploratório vocacional, a média geral em exploração de si foi de 82,4 ($SD=13,98$) e em exploração do ambiente foi de 46,0 ($SD=9,29$). Não houve diferenças de gênero, tipo de universidade e turno do curso nos níveis de exploração. Alunos que estão em 1ª graduação, já cursaram uma parte ou já concluíram outro curso superior também não diferiram nos níveis de exploração vocacional. Com relação ao período no curso, alunos de final de curso apresentam maiores níveis de exploração de si (83,8) [$F(2,898)=3,35$; $p<0,05$] e do ambiente (47,3) [$F(2,902)=5,67$; $p<0,01$] do que alunos de início de curso (80,9 e 44,8, respectivamente); não houve diferença em relação aos alunos de meio de curso. Os alunos que já sabem o que vão fazer após a graduação apresentaram níveis maiores de exploração de si (84,8) e do ambiente (48,1) em relação àqueles que estão em dúvida (81,3 e 45,2) ou não sabem o que vão fazer (77,7 e 41,9) [$F(2,901)=10,56$; $p<0,001$; $F(2,905)=18,68$; $p<0,001$, respectivamente]. Alunos que participam de atividades acadêmicas não-obrigatórias apresentaram também níveis significativamente maiores de exploração de si (84,3) e do ambiente (47,7) em relação aos alunos que não exercem nenhuma atividade (80,7 e 44,5) ($t=5,24$; $df=905$; $p<0,001$; $t=3,87$; $df=901$; $p<0,001$, respectivamente). A exploração do

ambiente mostrou-se, ainda, positivamente correlacionada com a exploração de si e com a satisfação com a profissão.

O comprometimento com a carreira apresentou correlações positivas com satisfação com a profissão, satisfação com o curso e exploração do ambiente, além de ter se correlacionado negativamente com probabilidade de evasão. Não houve diferenças nos níveis de comprometimento com a carreira em função de gênero, turno do curso, tipo de universidade ou ter participação em atividades acadêmicas não-obrigatórias. Quanto ao período no curso, os níveis de comprometimento com a carreira foram significativamente maiores no período inicial (28,9) em relação aos períodos intermediário (27,6) e final (27,3) do curso, não havendo diferenças entre estes dois últimos [$F(2,927)=6,46; p<0,01$].

A Tabela 14 mostra as médias de comprometimento com a carreira, de acordo com a área de formação, as avaliações do mercado e do desempenho e a definição de planos futuros. A análise do comprometimento dos alunos nas diferentes áreas de formação mostrou diferenças significativas [$F(3,929)=6,29; p<0,001$]: alunos de Letras e Artes apresentaram maior comprometimento do que alunos de Humanas e Exatas; alunos de Biológicas também apresentaram maior comprometimento do que alunos de Humanas; não houve diferenças no comprometimento entre alunos de Humanas e Exatas ou entre alunos de Biológicas e Letras e Artes. Alunos que já sabem o que vão fazer após a graduação apresentaram níveis significativamente mais altos de comprometimento do que aqueles que não sabem ou estão em dúvida ([$F(2,929)=23,43; p<0,001$]). Ao se investigar o impacto da avaliação do mercado sobre o comprometimento, viu-se que os alunos que avaliaram o mercado de trabalho como ‘muito bom’ ou ‘bom’ tiveram níveis significativamente mais altos de comprometimento do que os outros [$F(5,928)=6,86; p<0,001$]; aqui, é interessante notar que os índices mais baixos de comprometimento foram observados entre os alunos que não souberam avaliar o mercado de trabalho em sua área. A média de comprometimento com a carreira também aumentou à medida que melhorou a avaliação de desempenho dos alunos [$F(4,927)=8,17; p<0,001$].

TABELA 14.

Médias de Comprometimento com a Carreira de acordo com a Área de Formação, as Avaliações do Mercado e do Desempenho e a Definição de Projetos Futuros.

		Comprometimento com a Carreira
Área	Humanas	26,7
	Exatas	27,9
	Biológicas	28,3
	Letras e Artes	29,4
Mercado	Muito Bom	29,8
	Bom	28,5
	Razoável	27,4
	Ruim	27
	Muito Ruim	25,6
	Não Sei	23,4
Desempenho	Muito Bom	29,8
	Bom	28,3
	Razoável	26,8
	Ruim	24,8
	Muito Ruim	30,2
Planos Futuros	Sim	29,3
	Dúvida	26,9
	Não	26,4

Na avaliação dos estressores vocacionais percebidos, a Tabela 15 mostra aqueles identificados como mais freqüentes (respostas 4 e 5 em uma escala *Likert* de 5 pontos) e menos freqüentes (respostas 1 e 2) para a amostra total. Ao responderem sobre o estressor considerado de maior impacto sobre a escolha, as respostas mais freqüentes foram, respectivamente, o item 9 ('Desapontamento com professores pela qualificação ou didática' – 13,1%), o item 14 ('Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho' – 10,5%), o item 3 ('Falta de motivação para estudar ou freqüentar as aulas' – 10%), o item 15 ('Falta de tempo para se dedicar

ao curso, aos estudos' – 9,6%) e o item 1 ('Decepção com conteúdos das disciplinas' – 9,1%). Não houve diferença de gênero no somatório de estressores percebidos. Alunos da universidade pública (41,8) apresentaram níveis maiores de estressores percebidos do que alunos da universidade privada (39,1) ($t=4,47$; $df=910$; $p<0,001$). Com relação à área de formação, os alunos de Humanas (42,6) apresentaram níveis maiores de estressores percebidos do que os alunos de Exatas (40,9), Letras e Artes (40,5) e Biológicas (38,7) [$F(3,910)=6,11$; $p<0,001$]; alunos de início de curso (38,1) perceberam significativamente menos estressores do que alunos de meio (41,9) e final de curso (42,3), não havendo diferença entre os dois últimos grupos [$F(2,907)=21,52$; $p<0,001$].

TABELA 15.

Frequência dos Estressores Percebidos pelo Total de Alunos

Estressores mais frequentes	
1 - Decepção com conteúdos das disciplinas	28,9%
9 - Desapontamento com professores (pela qualificação ou didática)	25,6%
3 - Falta de motivação para estudar ou freqüentar as aulas	22,9%
15 - Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	22,6%
2 - Dificuldade em relacionar os conteúdos e a prática profissional	18,6%
Estressores menos frequentes	
6 - Conflito/brigas com colegas	2%
5 - Conflitos/brigas com professores	2,3%
18 - Percepção de falta de companheirismo dos colegas	4,3%
11 - Falta de entrosamento com os colegas	7,6%
12 - Greves, paralisações	9%

Os alunos que já pensaram em desistir ou mudar de profissão (43,7) apresentaram níveis mais altos de estressores percebidos do que os outros (38,7) ($t=-7,87$; $df=696$; $p<0,001$). Ter planos definidos para após a graduação e satisfação com a profissão também se relacionaram com percepção de estressores. Participantes que já sabem o que vão fazer após a graduação (39,5) obtiveram níveis mais baixos de estressores percebidos em comparação com os participantes

em dúvida (41,3) ou que não sabem o que fazer (42,5) [$F(2,910)=6,95$; $p<0,01$]; alunos que se descreveram ‘muito satisfeitos’ com a profissão e o curso apresentaram níveis mais baixos de estressores percebidos do que todos os outros [$F(4,894)=21,38$; $p<0,001$; $F(4,894)=21,38$; $p<0,001$, respectivamente]. A percepção de estressores também diminuiu significativamente à medida que o nível de satisfação com o curso aumentou, havendo diferenças entre todos os grupos [$F(3,909)=104,7$; $p<0,001$]. A Tabela 16 mostra os percentuais. Houve, ainda, correlações negativas entre percepção de estressores e avaliação de desempenho, satisfação de vida e comprometimento com a carreira.

TABELA16.

Estressores Percebidos de acordo com os Níveis de Satisfação com o Curso e a Profissão(%)

		Estressores Percebidos
Satisf. Profissão	Muito Satisfeito	37,8
	Satisfeito	41,1
	Pouco Satisfeito	46,3
	Insatisfeito	48,8
Satisf. Curso	Muito Satisfeito	34,7
	Satisfeito	40
	Pouco Satisfeito	47,9
	Insatisfeito	56,6

Além da análise do somatório de estressores percebidos, é interessante avaliar as diferenças qualitativas na percepção dos mesmos. Seis estressores afetaram diferentemente homens e mulheres (como apresentado na Figura 2) e alunos de início, meio e final de curso perceberam diferentemente 12 estressores, sendo as principais diferenças entre alunos ingressantes e concluintes (como apresentado na Figura 3). Com relação ao tipo de universidade, oito estressores foram percebidos diferentemente entre alunos de universidade pública e privada, como aponta a Figura 4. Já em relação ao turno do curso, seis estressores foram percebidos diferentemente entre alunos que estudam de dia e à noite, conforme

mostrado na Figura 5. Quando se analisa a percepção de estressores de acordo com a área de formação, praticamente todos os estressores apresentaram diferença nos percentuais.

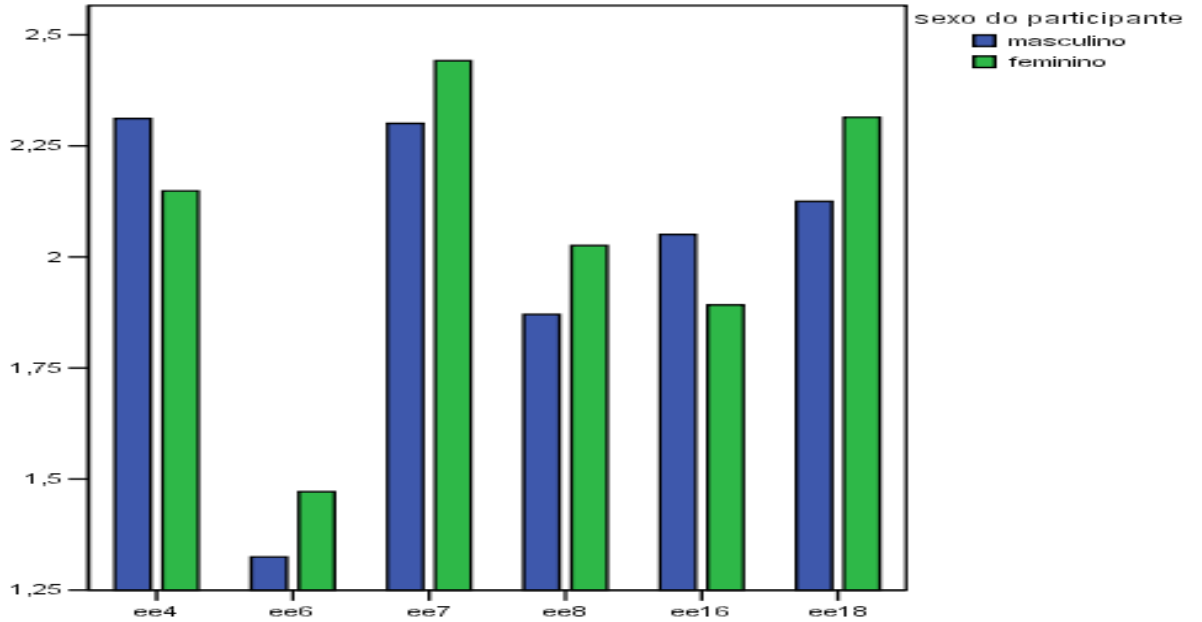


Figura 2. Estressores que apresentaram diferença entre homens e mulheres.

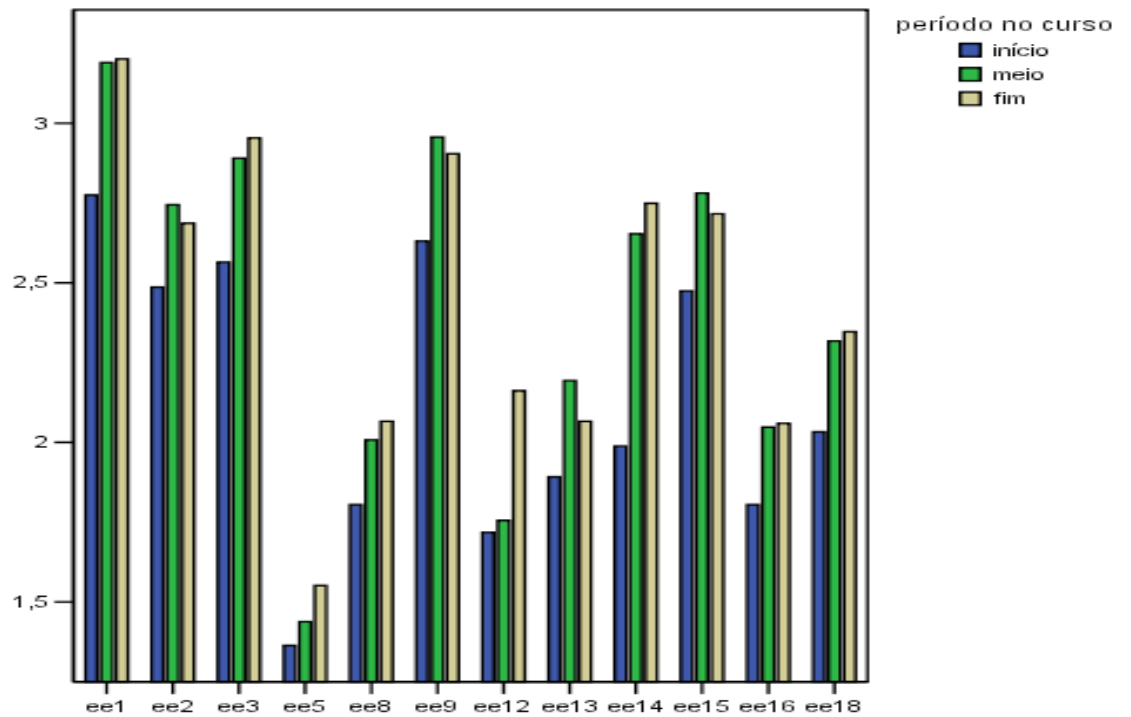


Figura 3. Estressores que apresentaram diferença entre alunos de início, meio e final de curso.

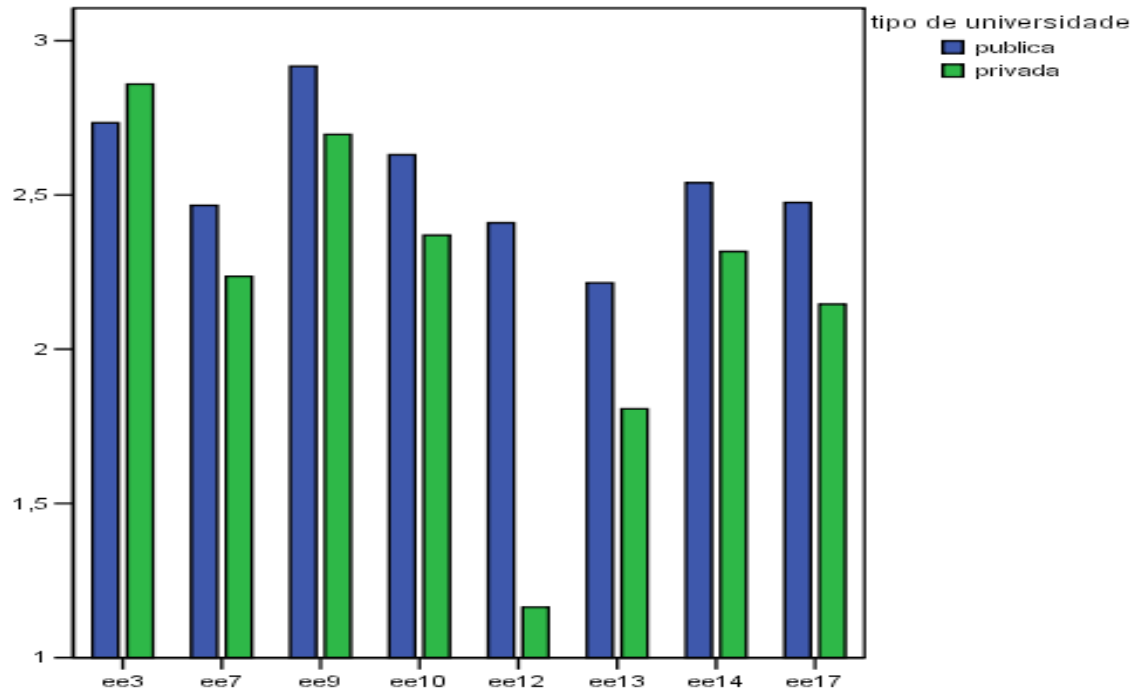


Figura 4. Estressores que apresentaram diferença entre alunos de universidade pública e privada.

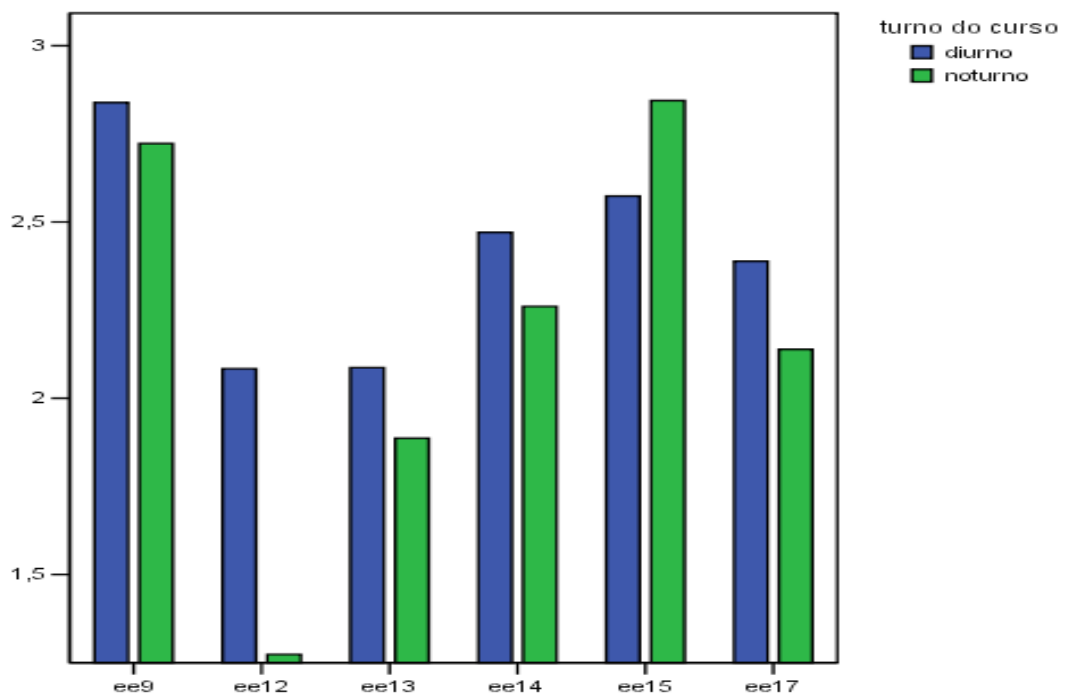


Figura 5. Estressores que apresentaram diferenças entre alunos de cursos noturno e diurno.

As Tabelas 17 a 23 apresentam os resultados das análises de regressão múltipla utilizadas para avaliar os principais preditores das variáveis satisfação de vida, comprometimento com a carreira, satisfação com a profissão, satisfação com o curso, percepção de estressores, exploração vocacional e probabilidade de evasão.

TABELA 17.

Análises de Regressão para a Variável Satisfação de Vida.

	Satisfação de Vida		
	β	R	R ²
Sat. Profissão	0,26	0,26	0,07
Estressores	0,20	0,33	0,11
Apoio do Pai	0,16	0,37	0,14
Renda	0,12	0,39	0,15
Exp. de Si	0,07	0,40	0,16

TABELA 18.

Análises de Regressão para a Variável Satisfação com o curso.

	Satisf. com Curso		
	β	R	R ²
Estressores	-0,49	0,49	0,24
Sat. Profissão	0,31	0,58	0,33
Comp. Carreira	0,12	0,59	0,35
Exp. de Si	0,07	0,60	0,36

TABELA 19.

Análises de Regressão para a Variável Satisfação com a profissão.

	Satisf. com Profissão		
	β	R	R ²
Comp. Carreira	0,40	0,56	0,32
Sat. Curso	0,18	0,60	0,36
Aval. Mercado	0,14	0,62	0,38
Explor. Ambiente	0,09	0,63	0,40
Probab. Evasão	-0,09	0,64	0,41
Apoio do Pai	0,06	0,65	0,42

Pode-se observar, pelos resultados da Tabela 17, que a variável ‘satisfação de vida’ apresentou apenas 16% da variância explicada pelo conjunto de variáveis que compuseram o modelo. Para a variável ‘satisfação com o curso’, de acordo com a Tabela 18, o percentual de variância explicada foi de 36% e para a variável ‘satisfação com a profissão’, como se observa na Tabela 19, 42%. Nas Tabela 20 e 21 vê-se que a variável ‘probabilidade de evasão’ obteve 17% da variância explicada pelas variáveis integrantes do modelo, um percentual baixo se comparado com os 39% da variável ‘comprometimento com a carreira’ e 32% da variável ‘percepção de estressores’. A variável dependente com o menor percentual de variância explicada foi exploração vocacional, com 6%. As duas últimas análises de regressão estão apresentadas nas Tabelas 22 e 23.

TABELA 20.

Análises de Regressão para a Variável Probabilidade de Evasão.

	Probab. de Evasão		
	β	R	R ²
Sat. Profissão	0,13	0,40	0,16
Sat. Curso	0,09	0,41	0,17
Desempenho	0,16	0,39	0,15
Comp. Carreira	0,29	0,29	0,08
Semestre	0,20	0,35	0,12

TABELA 21.

Análises de Regressão para a Variável Comprometimento com a Carreira

	Comp. Carreira		
	β	R	R ²
Sat. Profissão	0,55	0,55	0,30
Sat. Curso	0,21	0,58	0,34
Probab. Evasão	-0,13	0,59	0,35
Semestre	-0,12	0,60	0,37
Estressores	-0,10	0,61	0,38
Explor. Ambiente	0,06	0,62	0,39

TABELA 22.

Análises de Regressão para a Variável Percepção de Estressores.

	Percepção de Estressores		
	β	R	R ²
Sat. Curso	-0,49	0,49	0,24
Satisf. de Vida	-0,16	0,51	0,26
Exp. de Si	0,12	0,53	0,28
Desempenho	-0,12	0,54	0,29
Semestre	0,11	0,55	0,30
Comp. Carreira	-0,10	0,56	0,31
Explor. Ambiente	-0,17	0,57	0,32

TABELA 23.

Análises de Regressão para a Variável Exploração Vocacional

	Exploração Vocacional		
	β	R	R ²
Sat. Profissão	0,15	0,15	0,02
Desempenho	0,09	0,18	0,03
Estressores	0,10	0,20	0,04
Renda	0,11	0,22	0,05
Sat. Curso	0,08	0,24	0,06

2.2.5. Discussão:

A partir dos resultados deste Estudo II, foi possível confirmar algumas hipóteses iniciais, bem como corroborar alguns aspectos do desenvolvimento de carreira do estudante universitário, percebidos a partir do Estudo I. Retomando as questões iniciais de pesquisa para este estudo, observou-se mudanças claras no comportamento vocacional dos alunos, em seus níveis de satisfação de vida e probabilidade percebida de evasão tomando-se em conta as variáveis sócio-demográficas (gênero, renda, trabalho) e as características do curso (turno, instituição, área, período); ainda, foi possível observar que há diferenças no tipo e quantidade de estressores percebidos pelos alunos tomando-se em conta estas mesmas variáveis e que as necessidades de intervenção também variam de acordo com algumas características sócio-demográficas e vocacionais. Apenas a questão acerca dos maiores preditores de satisfação de vida e comportamento vocacional foi parcialmente respondida em função do pouco poder explicativo que as variáveis demonstraram em alguns momentos. As hipóteses específicas formuladas a partir destas questões serão discutidas de acordo com os temas.

Inicialmente, ao observarmos o perfil sócio-demográfico e vocacional da amostra, vemos que ele se aproxima bastante daquele descrito pela literatura como representante do universitário brasileiro típico, ou seja, jovem, solteiro, que mora com os pais, está na primeira graduação, não trabalha e tem renda familiar média (Lisboa, 2002; UFRGS, 2003). Os participantes deste estudo, em sua maioria, se enquadraram neste perfil. No entanto, mesmo avaliando alunos entre 18 e 30 anos (que comporiam o contingente de ‘universitários típicos’), neste estudo foi possível identificar que muitos alunos apresentam características heterogêneas; mesmo entre

os mais jovens, há alunos casados ou em união estável (9,5%), que trabalham (37,2%), que vivem com renda familiar de até 1000 reais (13,3%) e que não estão em sua primeira graduação (22,4%). Assim, mesmo sem considerar o grande número de alunos universitários com mais de 30 anos, vê-se que a população universitária considerada típica também é heterogênea (Lassance, 1997; Palma et al., 2005; Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002; UFRGS, 2003) e, tal como apontaram diversos autores (Esbroeck & Watts, 1998; Ferreira & Hood, 1990; Hoirish et al., 1993; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005; Peng, 2001) merece que estratégias de avaliação e propostas de investigação sejam elaboradas tendo em vista suas especificidades.

É um erro considerar que alunos universitários compõem um grupo uniforme em relação às trajetórias acadêmicas e de formação de base, que possuem as mesmas expectativas profissionais e envolvimento com os cursos e que têm as mesmas dificuldades, podendo se beneficiar de estratégias generalistas e que busquem alcançar a todos da mesma maneira. Perceber as diferenças entre os alunos é fundamental para a compreensão de suas dificuldades específicas e para a elaboração de intervenções voltadas a grupos também específicos. Ainda, conforme a teoria do *life span, life space* de Super (1980; Super et al., 1996), é preciso considerar que estes alunos não desempenham apenas o papel de estudantes, mas podem (e os dados demográficos indicam que estão) desempenhar também os papéis de dono de casa, cônjuge, pai/mãe, trabalhador, etc, o que implica em transformações das demandas sociais em relação ao indivíduo e das relações dele com o trabalho e a escolha profissional. Ao configurar a trajetória de carreira como um processo individual mediado tanto pelas questões internas (idade, gênero, maturidade, características biopsicológicas) quanto externas (oportunidades educacionais, contexto familiar, econômico e cultural), é necessário que estas idiossincrazias sejam identificadas e componham os processos de compreensão da relação aluno-insituição e de intervenção com esses alunos.

Quando se analisa a amostra total, vê-se uma pouca participação em atividades acadêmicas não-obrigatórias, uma vez que apenas um pouco mais da metade dos alunos está envolvida em alguma atividade e a maioria destes acumula mais de uma atividade. Ainda, os alunos em meio e final de curso são os que mais participam de atividades, especialmente de estágios; os alunos de início de curso estão menos engajados. Essa pouca participação em atividades não-obrigatórias confirma os achados da literatura (Bardagi et al., 2003; Pachane, 2004; UFRGS,

2003) e também aqueles obtidos junto aos alunos evadidos no estudo I e apontam para um quadro de sub-aproveitamento da experiência universitária. Os alunos, por razões variadas como falta de tempo, desconhecimento de oportunidades ou mesmo desinteresse, podem estar perdendo chances importantes de treinar as habilidades e competências que serão solicitadas na atividade profissional, de conhecer com mais consistência as características do mercado e das tarefas inerentes à profissão escolhida, de estar em contato com ambientes, pessoas e conteúdos pertinentes à área de trabalho e, em suma, de avaliar desde cedo e por meio da experimentação a pertinência da escolha.

Neste estudo, a participação em atividades acadêmicas confirmou o impacto positivo sobre o desenvolvimento de carreira apontado por outros estudos (Araújo & Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior & Mercuri, 2004; Gault et al., 2000; Pascarella & Terenzini, 1991; Teixeira, 2002; Vendramini et al., 2002) ao se associar com satisfação com o curso e a profissão, satisfação com o próprio desempenho, necessidades de aconselhamento de carreira, probabilidade de evasão e comportamento exploratório. Alunos que estão envolvidos em atividades acadêmicas avaliaram o próprio desempenho de forma mais positiva, se mostraram mais satisfeitos com o curso, solicitaram menos intervenções em orientação profissional e de carreira, apresentaram menor probabilidade percebida de evasão, além de apresentarem maior comportamento exploratório vocacional. Destas associações, confirmaram-se as hipóteses iniciais quanto à menor probabilidade de abandono e maior satisfação com o curso e a profissão entre os alunos que têm atividade no curso; não se confirmaram as hipóteses de maior satisfação de vida e maior comprometimento com a carreira entre estes alunos, sendo que estas duas últimas questões serão retomadas mais adiante.

Dentro do grupo de alunos, as mulheres, os alunos das áreas de Exatas e Biológicas e os alunos de meio e final de curso são os que mais se engajam em atividades não obrigatórias. Embora os resultados relativos ao comportamento exploratório não tenham apontado maior exploração feminina, como salientava a literatura (Frischenbruder, 1999; Sparta, 2003), a participação em atividades não obrigatórias é entendida como uma forma de exploração, pois permite o exercício prático de atividades e a reunião de informações relevantes para a formação da identidade profissional; nesse sentido, as mulheres parecem estar mais disponíveis às diferentes oportunidades oferecidas na universidade. Quanto à área de formação, há outros estudos nacionais apontando a maior participação em atividades entre os

alunos de Exatas e Biológicas em comparação com alunos de outras áreas (Bardagi et al., 2003, 2006). Pode-se entender este resultado avaliando que estas áreas em particular têm uma estrutura curricular que favorece a participação em diferentes atividades e conseguem despertar no aluno o interesse pelo envolvimento nas mesmas, mostrando sua importância para a formação profissional. Ainda, considerando-se que os alunos de Humanas e Letras e Artes costumam ser mais velhos e costumam estar mais envolvidos com atividades remuneradas (trabalho) fora do curso, talvez estes alunos tenham mais dificuldade em participar de atividades acadêmicas, em comparação com os alunos de Exatas e Biológicas.

Outro aspecto a considerar é a possibilidade de que existam diferenças qualitativas no tipo de atividades não obrigatórias mais comuns e relevantes nas diferentes áreas, e que neste estudo tenham sido estudadas aquelas mais próprias das áreas de Exatas e Biológicas. Já com relação ao período no curso, os alunos iniciantes, embora se possa pensar que eles dispõem de mais tempo para estas atividades, são os que menos participam de atividades acadêmicas não obrigatórias. Aqui, pode-se supor que no período inicial do curso há outros aspectos mais importantes para o aluno, como o envolvimento social e a adaptação à nova estrutura de funcionamento da universidade (Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Tinto, 1975, 1997) e que a importância de estar engajado em atividades que favoreçam o desenvolvimento vocacional só se fortalece a partir do período intermediário do curso. Outro aspecto a ser considerado é que muitas vezes para participar de atividades como monitoria, estágio voluntário e pesquisa é exigida uma experiência que o aluno iniciante não possui, o que o afasta destas possibilidades de atividades.

De forma geral, este estudo salienta a necessidade, já observada e descrita no Estudo I, de que a universidade amplie a oferta de atividades às quais o aluno pode se candidatar, que procure divulgar de forma mais eficaz as oportunidades de participação em atividades não-obrigatórias e que a comunidade acadêmica discuta mais abertamente a importância e o impacto destas atividades na formação pessoal e profissional do aluno. Como ressalva, é preciso salientar que este estudo apenas avaliou três tipos de atividades – monitoria, pesquisa e estágio – sendo que existem muitas outras modalidades de atividades nas quais o aluno pode se engajar (Fior & Mercuri, 2004). Dessa forma, é preciso avaliar como se dá a participação dos alunos universitários nestas outras modalidades de atividades, se elas apresentam os mesmos impactos positivos sobre a trajetória acadêmica e o comportamento

vocacional que as atividades investigadas neste estudo e se as variações de gênero, área e período no curso se mantêm da mesma forma, ou ainda se outras diferenças surgem a partir de uma análise mais ampla das atividades.

Como aspecto específico, o trabalho fora da universidade não trouxe nenhum impacto sobre os níveis de satisfação com o curso ou profissão, envolvimento em atividades acadêmicas, probabilidade de evasão, avaliações do mercado ou desempenho ou sobre os níveis de exploração, comprometimento ou percepção de estressores. Esse resultado contraria os estudos que apontam que o aluno que trabalha desenvolve uma relação diferenciada com o curso (Fior & Mercuri, 2004; Göks & Lassance, 1995, 1997; Lassance, 1997), normalmente marcada por um menor engajamento, menor satisfação ou maior probabilidade de abandono. Neste estudo, os alunos que trabalham apresentaram um comportamento vocacional e uma trajetória acadêmica muito semelhantes aos dos alunos que apenas estudam. Apenas no aspecto satisfação de vida os alunos que trabalham apresentaram níveis mais baixos do que os alunos que não trabalham; esse resultado pode representar o estresse de tentar conciliar as demandas ocupacionais com as rotinas acadêmicas e o acúmulo de atividades que estes alunos enfrentam. Os alunos da área de Letras e Artes, alunos de cursos noturnos e alunos em final de curso são os mais envolvidos em atividades de trabalho fora da universidade.

Os alunos de Letras e Artes são, com maior frequência do que em outras áreas, formados em outra graduação, o que pode explicar seu engajamento maior em atividades de trabalho; são alunos que podem ter uma vida profissional já estabelecida e que estão buscando, na universidade, uma nova formação com a qual se identifiquem, que complemente sua formação anterior ou que satisfaça um interesse pessoal. Alunos de cursos noturnos geralmente optam por essa estrutura de formação justamente pela necessidade de trabalho no período diurno. E os alunos em final de curso normalmente já estão engajados em atividades próprias da área de formação e reconhecem a importância do contato com o mercado de trabalho em comparação com os alunos em fases anteriores do curso; ainda, no final do curso, dependendo da área de formação, a carga horária pode diminuir possibilitando a inserção precoce no mercado de trabalho. Pode-se pensar, também que o aluno em final de curso, por estar mais velho e talvez por ter assumido responsabilidades familiares, tenha maior necessidade de trabalho fora da universidade do que os outros alunos.

Como ressalvas e recomendações, é preciso que outros estudos especifiquem os tipos de trabalho desenvolvidos pelos alunos e seu impacto no desenvolvimento de carreira durante a graduação. Os estudos mostram diferenciações entre atividades de trabalho de meio período ou turno integral (Fior & Mercuri, 2004), aspecto que não foi avaliado neste estudo, além da possibilidade do tipo de atividade interferir de forma positiva ou negativa na relação entre o aluno e a universidade. De forma geral, estar ou não engajado em atividades remuneradas fora da universidade não causou prejuízos ao desenvolvimento de carreira neste estudo; porém, apenas uma avaliação genérica da atividade de trabalho foi realizada, o que não permite generalizar estes resultados.

Os índices gerais de satisfação com o curso e a profissão apontaram para uma avaliação geral positiva por parte dos alunos; a maioria referiu estar ‘muito satisfeita’ ou ‘satisfeita’ com o curso e a profissão, resultado que se aproxima de outros já relatados na literatura (Bardagi et al., 2003, 2006). No entanto, não deixa de ser preocupante o número de alunos que se diz ‘pouco satisfeito’ ou insatisfeito’ com a profissão (12,2%) e o curso (19,3%), demonstrando que o Ensino Superior não atende às expectativas de um número considerável de alunos. Ainda, é preciso considerar, como já apontou o estudo de Bardagi et al. (2006), que muitos dos alunos que se dizem ‘satisfeitos’, consideram essa categoria de forma negativa, pois justificam sua satisfação apontando problemas e dificuldades enfrentadas no curso ou percebidas na profissão; dessa forma, pode ser ainda maior o número de alunos descontentes com a graduação que cursam ou a opção de carreira que fizeram, o que é um alerta para a comunidade acadêmica em geral. Um ponto a ser destacado, ainda, é que os alunos parecem conseguir diferenciar entre curso e profissão, aspecto sugerido pelas diferenças de percentuais nos índices de satisfação; nesse sentido, as percepções mais otimistas em relação à profissão e a dificuldade que alguns alunos encontraram em avaliá-la demonstram que existe um maior distanciamento e falta de informações realistas relativas às carreiras, enquanto que a realidade do curso, por fazer parte do dia a dia do aluno, seja mais palpável e fácil de avaliar.

Aspectos como área de formação e período no curso, além da já citada participação em atividades acadêmicas, foram importantes para a percepção de satisfação. Alunos das áreas de Humanas declararam com maior frequência do que os outros estarem ‘pouco satisfeitos’ com a profissão, não tendo havido diferenças em relação ao curso; essa percepção mais negativa pode estar relacionada tanto a

um engajamento menor em atividades acadêmicas (Bardagi et al., 2003, 2006), que fornecem informações e contato com a realidade profissional, como também com uma avaliação mais negativa do mercado de trabalho (Teixeira, 2002), em comparação com alunos de outras áreas; ainda, é possível que os alunos transfiram para o curso a insatisfação com as perspectivas de futuro que a área oferece (Morgan et al., 2000). Já a oscilação da satisfação de acordo com o período no curso confirma as descrições da literatura acerca da relação cíclica que o aluno estabelece com o curso ao longo do tempo (Feitosa, 2001; Gondim, 2002; Lassance, 1997; Lehmann & Uvaldo, 2001; Melo-Silva & Reis, 1997; Santos & Melo-Silva, 2003; Teixeira, 2002; Uvaldo, 1995).

Os alunos em início de curso apontaram a categoria ‘muito satisfeito’ com maior frequência, demonstrando um otimismo maior em relação ao curso, talvez ainda influenciados pela conquista da vaga na universidade e pelo entusiasmo com a nova realidade universitária (Melo-Silva & Reis, 1997; Santos & Melo-Silva, 2003; Schleich, 2006); são alunos que se preocupam mais especificamente com as relações sociais e com a adaptação às novas rotinas (Diniz & Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Teixeira, 2002) e para quem as dificuldades enfrentadas podem parecer naturais e esperadas no processo de adaptação, gerando maior tolerância por parte dos alunos. Já os alunos intermediários apontaram a categoria ‘pouco satisfeitos’ e os alunos de final de curso apontaram a categoria ‘insatisfeitos’ com maior frequência do que os outros, confirmando os achados da literatura que apontam que, a partir da fase intermediária da graduação, há uma menor tolerância do aluno às dificuldades enfrentadas no curso e uma maior preocupação com a transição para o mercado de trabalho, o que gera um sentimento geral de insatisfação e falta de preparo (Gondim, 2002; Lehmann & Uvaldo, 2001; Melo-Silva & Reis, 1997; Teixeira, 2002; Uvaldo, 1995); ainda, os alunos nestas etapas costumam apresentar um maior contato com a realidade profissional, uma menor idealização da carreira e uma percepção de que as demandas profissionais não serão supridas apenas pela graduação, o que pode refletir na percepção de insatisfação com o curso.

Os níveis de satisfação se mostraram associados a ter pensado em desistir ou mudar de profissão, solicitação de serviços de orientação profissional e de carreira, comprometimento com a carreira, satisfação de vida e percepção de estressores. Os alunos mais satisfeitos tenderam a estar mais comprometidos, ter menor probabilidade percebida de evasão, solicitar menos intervenções do tipo

reorientação ou instrumentalização para busca de emprego/estágio, apresentar maior nível de satisfação de vida e perceber menos estressores do que os alunos menos satisfeitos. Esses resultados confirmam as hipóteses iniciais do estudo relativas à satisfação e apontam para o impacto da satisfação percebida sobre as variáveis do desenvolvimento vocacional. Alunos que se sentem satisfeitos e identificados com seus cursos e profissões apresentam melhor qualidade de vida de maneira geral (Chow, 2005; Lounbury et. al., 1999; Lounbury et. al., 2005), podem avaliar as dificuldades e barreiras de carreira de forma mais positiva e tendem a se envolver mais ativamente com a universidade, criando um contexto favorável ao desenvolvimento de carreira.

No entanto, como este estudo investigou percepções gerais de satisfação com o curso e profissão, é necessário que estudos posteriores especifiquem as fontes de satisfação e insatisfação dos alunos, a fim de permitir a avaliação do impacto das questões vocacionais para esta percepção. Inclusive, a partir dos achados da literatura e dos resultados do Estudo I, é importante avaliar as relações entre satisfação com o curso e profissão e as expectativas dos alunos anteriores à entrada na universidade e seus projetos de carreira (Hotza & Lucchiari, 1998; Pachane, 2004; Schiessl & Sarriera, 2004; Teixeira, 2002).

Alunos com expectativas irrealistas em relação ao papel da universidade, às possibilidades profissionais, às características do curso escolhido, podem mais facilmente se decepcionar ao entrarem em contato com a realidade do curso e da profissão, não necessariamente pelos problemas efetivos do curso ou da carreira, mas pela frustração das expectativas iniciais. Assim como ocorreu com os alunos evadidos no Estudo I, é possível que o curso real frequentado pelos participantes desta amostra seja bem diferente do curso imaginado por eles, o que pode ter causado a insatisfação. É esperado que haja problemas (estruturais, curriculares, vocacionais, relacionais) ao longo da graduação e também na trajetória de carreira, mas um conhecimento mais aprofundado da realidade profissional e acadêmica desde o início pode dirimir as insatisfações relativas à incongruência entre as informações de base do aluno e a experiência real; ainda, uma maior preparação para a entrada na universidade pode auxiliar na avaliação e nas estratégias de enfrentamento das eventuais dificuldades, fazendo com que estas não sejam fonte de insatisfação excessiva ou favoreçam o desengajamento acadêmico e de carreira do aluno.

Ainda, as vicissitudes do mercado de trabalho atual podem estar levando a um nível de insatisfação dos alunos com os cursos de formação, uma vez que eles não percebem uma preparação adequada para as novas exigências do trabalho, uma defasagem entre os conteúdos e a prática profissional e uma menor ou mais difícil inserção profissional após a graduação (Bohoslavsky, 1983; Cruz, 1999; Deluiz, 2001); essa insegurança, própria do mundo do trabalho atual (Canário et al., 2002; Meijers, 2002; Prado Filho, 1992) contraria a expectativa inicial do aluno de que a universidade é um passaporte direto para o mercado de trabalho e repercute sobre a satisfação com o curso. Sabe-se que os cursos de graduação não têm condições de contemplar todos os conhecimentos ou todas as habilidades necessárias para o exercício profissional, e que a formação hoje é um processo continuado de aprendizagem, mas o aluno universitário pode encarar essa realidade como uma falha do Ensino Superior. Sem desconsiderar que alguns cursos podem efetivamente estar mais desatualizados e distantes da realidade profissional de suas áreas, o que justificaria a insatisfação dos alunos, é possível que uma discussão aberta no contexto universitário sobre as relações entre os cursos e o mercado, sobre o alcance da formação universitária e sobre as expectativas do aluno em relação à graduação auxiliasse na avaliação que o aluno faz do próprio curso e da sua profissão.

Com relação ao mercado de trabalho e ao desempenho, observou-se tendência semelhante; foi mais fácil para os alunos avaliar o próprio desempenho do que o mercado de trabalho, aspecto mais distante e difuso para a maioria deles; inclusive, muitos alunos não souberam avaliar o mercado de trabalho em suas profissões. Aqui, ainda, é também alto o número de alunos que descreve entre 'muito ruim', 'ruim' e 'razoável' tanto o próprio desempenho (28,9%) quanto o mercado de trabalho (48,4%), gerando uma preocupação quanto ao impacto destas percepções negativas no desenvolvimento de carreira dos alunos. Os estudos revisados costumam identificar as percepções do mercado de trabalho como critérios importantes para a satisfação e a permanência no curso, além de um dos aspectos fundamentais da decisão de carreira (Bardagi et al., 2003, 2006; Lassance, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Strey et al., 1997; Teixeira & Gomes, 2005). A percepção de um mercado de trabalho favorável está associada a maior envolvimento acadêmico, maior otimismo em relação à profissão e às possibilidades de inserção ocupacional, ao passo que perceber o mercado de forma

negativa é uma das maiores barreiras de carreira percebidas tanto por homens quanto por mulheres.

Neste estudo de tese, as avaliações mais positivas do mercado foram feitas pelos alunos das áreas de Exatas e Biológicas, alunos mais adiantados no curso (embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa), alunos de universidade privada, alunos que participam de atividades acadêmicas e alunos mais satisfeitos com a profissão; ainda, a avaliação do mercado relacionou-se negativamente com probabilidade de evasão. Esses resultados confirmam as relações entre percepção do mercado e satisfação de carreira (Bardagi et al., 2003; Teixeira & Gomes, 2005) e apontam para o papel mediador que a área de formação pode estar desempenhando na avaliação das condições do mercado (Morgan et al., 2000; Teixeira, 2002), pois os alunos das áreas de Humanas e Letras e Artes (mais representados na amostra da universidade pública) têm pior avaliação do mercado, e também pior satisfação com o curso e a profissão. Pode-se pensar que as condições objetivas de inserção, remuneração e progressão de carreira nestas áreas estejam menos favoráveis do que nas áreas de Exatas e Biológicas; além disso, ao favorecerem o contato com as atividades acadêmicas, estas últimas podem estimular uma percepção mais atual e realista do mercado. Ainda, pode-se pensar que nas áreas de Humanas e Letras e Artes, o tipo de inserção ocupacional se dá de forma mais autônoma, o que dificulta a obtenção de informações acuradas sobre as condições do mercado.

O estudo de Morgan et al. (2000) apontou que as áreas humanas e artísticas são percebidas como favorecedoras de contato social, mas não de salário alto e *status*, o que pode diminuir o índice de satisfação dos alunos em relação a elas, se estas forem suas expectativas de recompensa; nesse sentido, faz-se necessário, novamente, avaliar as expectativas iniciais dos alunos em relação à profissão e ao mercado, a fim de compreender seus níveis de satisfação. A relação entre satisfação e percepção do mercado também permite que se discuta a importância da identificação com o curso e a carreira como um mediador da percepção de barreiras de carreira (Albert & Luzzo, 1999; Lent et al., 2002; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997), uma vez que os alunos mais identificados e satisfeitos podem apresentar uma avaliação mais positiva e otimista em relação ao mercado, fruto de maior segurança e autoconfiança. Nesse sentido, o resultado apontando uma tendência de melhoria da avaliação do mercado à medida que o curso avança pode representar essa maior identificação do aluno com o curso (supondo-se que os alunos menos

satisfeitos estejam menos representados nos períodos posteriores em função da evasão) e seu maior conhecimento da realidade profissional a partir do envolvimento progressivo em atividades acadêmicas.

Os resultados do Estudo I com universitários evadidos corroboram as relações observadas entre percepção negativa do mercado e abandono do curso. Entre os participantes do Estudo I, foram inúmeras as verbalizações que justificavam a evasão pela falta de perspectivas profissionais observada no curso, independente da associação entre a percepção do mercado e suas condições reais, muitas vezes desconhecidas dos alunos. Assim, esses resultados alertam para a importância que as questões contextuais da inserção, remuneração e progressão profissional assumem para o aluno universitário (Gonçalves & Coimbra, 2002; Kohan, 2004; Lassance, 1997; Lemos, 2000; Magalhães & Redivo, 1998) e para a importância da discussão, no ambiente universitário, sobre o mercado de trabalho e as diferenças que marcam a trajetória de carreira nas diferentes áreas de formação.

É preciso salientar que os estudos sobre o impacto do mercado de trabalho no desenvolvimento de carreira são escassos; tendo-se em vista que estudos como os do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior da Unicamp incluem na dimensão compromisso com o curso a segurança profissional, relativa à percepção das condições do campo de trabalho (Azzi et al., 1996; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri et al., 1995), e que esta dimensão foi fundamental para a predição da trajetória acadêmica de alunos universitários, vê-se a necessidade de pesquisas que abordem o tema de forma ampla e sistemática. Novos estudos poderão aperfeiçoar a compreensão das relações entre formação, mercado e satisfação, por exemplo, avaliando objetivamente as condições do mercado de trabalho nas diferentes áreas, aspecto não contemplado neste estudo de tese; inclusive, esses estudos permitiriam uma comparação entre os aspectos reais e percebidos do mercado, o que forneceria dados também sobre a qualidade da informação que os alunos possuem sobre este tema.

Os resultados relativos ao desempenho acadêmico também confirmam as observações do Estudo I e indicam que este é um aspecto, assim como o mercado de trabalho, a ser mais explorado nos estudos sobre desenvolvimento de carreira. Desempenho mostrou-se associado à área de formação, gênero, período no curso, probabilidade de evasão, satisfação com curso e profissão e percepção de estressores. A variável área indicou uma melhor avaliação do desempenho entre os alunos de Humanas e Letras e Artes em comparação com os outros; aqui, talvez se

possa atribuir o resultado ao tipo de conteúdo e formas de avaliação, considerados mais difíceis nas áreas de Exatas e Biológicas. Em relação ao gênero, a melhor avaliação feminina pode ser atribuída à própria área de formação (em que as mulheres são maioria nos cursos de Humanas, por exemplo, e estão em menor número nos cursos de Exatas) e ao maior engajamento feminino às atividades acadêmicas, já citado anteriormente, o que pode facilitar um maior contato com os conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam o desempenho acadêmico.

Quanto ao período no curso, a observação de que a avaliação do desempenho melhora com o passar do tempo parece confirmar a idéia de que a partir da fase intermediária há um aumento crescente do contato do aluno com a profissão propriamente dita, um aumento da preocupação com o papel de trabalhador, uma inserção progressiva em atividades acadêmicas, fazendo com que os fatores relacionados ao desempenho passem a gerar maior ansiedade (Bardagi et al., 2006; Lehmann & Uvaldo, 2001; Teixeira, 2002); nesse sentido, o aluno pode aumentar seu envolvimento com demandas universitárias e sentir-se mais seguro em relação a estas próprias demandas. Outra possibilidade de interpretação é que aqueles alunos cujo desempenho foi percebido como ruim ou abaixo das expectativas possam ter evadido em períodos iniciais do curso, como apontam os estudos sobre prevalência e causas da evasão (Almeida & Soares, 2002; Cunha et al., 2001; Lotufo et al., 1998; Magalhães & Redivo, 1998; Mazzetto et al., 2002; Palma et al., 2005; Prado, 1990; Ribeiro, 2005; Sbardelini, 1997; Veloso & Almeida, 2001).

Os resultados do Estudo I auxiliam na compreensão das relações entre desempenho percebido, probabilidade de evasão e satisfação. Como verbalizaram os alunos evadidos, a percepção de um desempenho ruim ou baixo em comparação aos colegas ou ao que se esperava inicialmente pode levar à insegurança quanto às próprias competências e quanto à pertinência e adequação da escolha de carreira, especialmente se este desempenho ruim for em contextos considerados relevantes, como estágios ou outras atividades práticas ou em conteúdos mais centrais do curso. Nesse sentido, os resultados deste estudo apontando correlação negativa entre desempenho percebido e probabilidade de evasão indicam um contexto de alerta e também um espaço para intervenções junto ao aluno. Tanto um mau desempenho pode levar à desmotivação e ao desengajamento progressivo com o curso, quanto a insegurança e pouca identificação com o curso e a carreira podem

favorecer um menor envolvimento e empenho do aluno, diminuindo o rendimento; os resultados do Estudo I apontam para a alta frequência das duas possibilidades. De qualquer forma, os alunos que apresentam problemas de rendimento devem ser vistos como um grupo de risco à evasão ou candidatos a uma trajetória acadêmica mais difícil e sofrida, e devem ser acompanhados de forma mais sistemática pela comunidade acadêmica. Como sugestões, estratégias de intervenção pedagógicas (Esbroeck & Watts, 1998; Hoirish et al., 1993; Serpa & Santos, 2001) podem auxiliar os alunos a superar dificuldades com conteúdos específicos, ou organização do tempo e dos estudos, o que pode contribuir com o rendimento acadêmico; ainda, intervenções de aconselhamento podem ajudar o aluno a discriminar os aspectos relevantes do desempenho que estão associados ao futuro exercício profissional.

Como ressalvas, assim como em relação ao mercado de trabalho, a investigação sobre o desempenho acadêmico neste estudo foi feita de forma generalista, a partir da percepção do aluno e referente ao desempenho global durante o curso. Seria interessante que novos estudos especificassem em relação a que aspectos a percepção do desempenho pode variar, além de estudos que avaliassem objetivamente o desempenho acadêmico dos alunos (e não apenas o desempenho percebido) para comparar as influências destes fatores sobre a trajetória acadêmica e o comportamento vocacional.

O número grande de alunos que está em dúvida ou não sabe o que vai fazer após a graduação (51,5%) e o grande número de solicitações de intervenções do tipo ‘auxílio na construção do projeto profissional’ (50,5%) confirmam a dificuldade do aluno universitário em estabelecer metas de carreira e utilizar o período da formação como contexto para elaboração dos projetos profissionais, o que seria uma das tarefas evolutivas deste estágio de desenvolvimento vocacional - a troca progressiva de uma escolha generalizada por uma escolha mais específica e a conversão desta preferência (verbal, indicando inclinação, adesão) numa realidade concreta, através da educação especializada e do ingresso no mundo ocupacional (Guichard & Huteau, 2001; Magalhães, 2005; Super, 1957; Teixeira, 2002) além de uma tarefa própria da adultez jovem (Arnett, 2000; Arnett & Tabber, 1993; Erikson, 1976, 1998; Havighurst, 1972). Mesmo que se observe um crescimento dos alunos que sabem o que vão fazer à medida que o curso avança, no período final da graduação apenas metade dos alunos têm planos definidos; considerando-se que não foi avaliada a qualidade destes planos, ou sua adequação à

realidade da área ou condições dos alunos, é possível que a fragilidade dos planos seja ainda maior. A falta de habilidades e recursos cognitivos e emocionais para lidar com as tarefas evolutivas do desenvolvimento de carreira de forma consistente e a dificuldade em tomar decisões vocacionais com qualidade são indicativos de pouca maturidade vocacional, dentro da perspectiva desenvolvimental (Balbinotti, 2003; Fouad & Arbona, 1994; Super, 1983).

Os alunos universitários estão demonstrando dificuldades em pensar a longo prazo, estabelecer metas e planos de ação referentes à carreira, talvez em função da pouca informação (como indicam os resultados do Estudo I), do contato distante com o mercado de trabalho, do pouco envolvimento em atividades acadêmicas e da insegurança em relação ao funcionamento do mundo do trabalho. Ter planos definidos associou-se neste estudo com maior satisfação de vida, maior comportamento exploratório, maior comprometimento com a carreira e menor percepção de estressores. Essas relações já apareceram na literatura sobre exploração (Blustein et al., 1994; Gati et al., 1996; Magalhães, 1995; Phillips & Blustein, 1994; Sparta, 2003; Sparta et al., 2005; Werbel, 2000), satisfação de vida e acadêmica (Lounbury et al., 1999; Lounbury et al., 2005) e *coping* (Eagan & Walsh, 1995), demonstrando a importância dos planos e metas de carreira para a avaliação das barreiras de carreira e a qualidade de vida dos alunos.

De qualquer forma, estes resultados parecem indicar que para muitos alunos a entrada na universidade é vista como a tarefa evolutiva em si mesma (Bardagi et al., 2003; Glocks & Lassance, 1995; Teixeira, 2002) e que o estabelecimento dos projetos profissionais vai ser feito após o período da formação, o que pode dificultar ainda mais a transição universidade-trabalho. Ainda, assim como apontou Super (1983) e outros autores (Amundson et al., 2005; Esbroeck & Watts, 1998; Ferreira & Hood, 1990; Hoirish et al., 1993; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005; Peng, 2001), os serviços universitários precisam enfatizar as intervenções de carreira a fim de desenvolver nos alunos uma maior prontidão para as decisões de carreira e melhores condições de lidar com as dificuldades na trajetória acadêmica e na transição universidade – trabalho, aperfeiçoando os aspectos componentes da maturidade vocacional (Super, 1983), quais sejam, capacidade de planejamento, capacidade de exploração, informação, tomada de decisão e orientação à realidade.

Em outra direção de análise, a hipótese inicial do estudo de que os alunos que percebessem maior apoio parental à escolha teriam menor probabilidade de

evasão e maior satisfação de vida e comprometimento com a carreira não foi confirmada. Os resultados apontaram que as médias de pais e mães foram muito próximas e que a maioria dos alunos referiu perceber muito apoio de ambos para suas escolhas. No entanto, são relevantes os percentuais de alunos que referiram nenhum apoio paterno (8%) e materno (4,4%). Estes alunos podem estar experienciando menor qualidade de vida e maior ansiedade relativa à formação, por não contarem com o apoio familiar. A ausência de apoio familiar tem sido consistentemente descrita na literatura como prejudicial ao desenvolvimento de carreira dos filhos, inclusive durante a graduação (Bardagi & Hutz, 2006; Blustein et al., 1991; Bohoslavsky, 1977; Feitosa, 2001; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Ketterson & Blustein, 1997; Lankard, 1995; Larose & Boivin, 1997; Lent et al., 2002; Kenny, 1990; Ryan et al., 1996; Santos, 2005; Soares, 2002; Strage & Brandt, 1999; Teixeira & Gomes, 2005).

Os resultados do Estudo I, especificamente, salientaram a participação substancial que os pais tiveram tanto no momento de escolha do curso quanto no momento da evasão, além do impacto que as percepções dos alunos sobre as expectativas e impressões dos pais tiveram sobre ambos os aspectos. Assim como no Estudo I também, aqui a figura do pai apareceu como menos apoiadora do que a figura da mãe, especialmente na opinião das alunas mulheres, corroborando os estudos sobre diferenças no comportamento parental em relação aos filhos (Claes, 1998; Conrade, & Ho, 2001; Honess et al., 1997; Paulson & Sputa, 1996). Outros resultados apontaram maior apoio paterno entre os alunos de Exatas, o que pode estar relacionado à pressão do mercado de trabalho e a maior possibilidade de inserção percebida nas áreas técnicas. Ainda, a correlação (mesmo pequena) entre apoio paterno e satisfação com a profissão tende a confirmar os achados da literatura e as observações do Estudo I de que o pai é a maior referência em questões de carreira para os filhos, e sua aprovação gera maior segurança em relação à escolha; mesmo que a mãe seja mais apoiadora e que haja uma alta correlação entre os índices de apoio materno e paterno, o apoio materno não se correlacionou com nenhuma variável vocacional. Os resultados relativos à percepção de apoio parental se mostraram menos expressivos neste estudo do que no Estudo I, talvez em função da forma de medida; no entanto, os dois estudos salientam a importância de novas pesquisas que permitam especificar as diferenças de pai e mãe no desenvolvimento de carreira dos filhos e o impacto que o pouco envolvimento parental com as rotinas e experiências acadêmicas dos filhos

(observado nas entrevistas do Estudo I) tem sobre as relações entre comportamento parental e desenvolvimento de carreira do aluno universitário.

Os dados relativos à probabilidade de evasão e à existência de pensamentos sobre mudança profissional compõem, juntamente com os índices de satisfação, um panorama de preocupação em relação ao estudante universitário. Os resultados indicam que a possibilidade de desistência e mudança de profissão já ocorreu para muitos alunos (39,2%) ao longo da graduação, enquanto a probabilidade real de abandono de curso é apontada como alta por apenas 5% da amostra. Juntando-se a isso o percentual de alunos que se descreve pouco satisfeito ou insatisfeito com o curso e/ou a profissão, pode-se pensar que a maioria dos alunos descontentes, insatisfeitos com a carreira ou o curso que frequentam pretendem seguir a formação, concluir a graduação e não consideram seriamente a possibilidade de evasão e mudança profissional. Esse é um quadro que alerta para as dificuldades que estes alunos tendem a enfrentar no decorrer do curso e na transição universidade-trabalho, em função da pouca motivação e conseqüente falta de identidade profissional.

Como apontam os estudos sobre evasão e mudança de carreira (Araújo & Sarriera, 2004; Cerqueira, 2003; Lotufo et al., 1998; Mazzetto et al., 2002; Tinto, 1975, 1982, 1997; Veloso & Almeida, 2001) e as verbalizações dos alunos participantes do Estudo I, a evasão é vista como uma atitude drástica, que o aluno tenta evitar o máximo possível e que só efetiva quando percebe não ter mais condições de lidar com as frustrações e dificuldades do curso. Somando-se a isso, os alunos tendem a postergar a saída do curso em função do medo de desapontar aos familiares, especialmente aos pais, da culpa por desperdiçarem o investimento financeiro e o tempo dedicado à universidade; ainda, é preciso considerar a importância que a conclusão do curso e a obtenção do diploma têm tanto para os alunos quanto para as famílias (Arteche, 2003; Bardagi & Hutz, 2006; Bastos, 2005; Junqueira, 1998; Lassance, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Pachane, 2004; Pizzinato et al., 2001; Soares, 2002; Sparta & Gomes, 2005). Esses aspectos podem explicar a menor probabilidade de evasão observada à medida que o final do curso se aproxima, por exemplo, resultado que confirmou uma das hipóteses iniciais do estudo.

Embora, segundo a perspectiva evolutiva do desenvolvimento de carreira (Super, 1980, 1983; Super et al., 1996) e os autores que discutem o mercado de trabalho e a noção de carreira atual (Canário et al., 2002; Lassance, 1997; Meijers,

2002, entre outros), as mudanças profissionais, as transições e alterações de interesses e planos profissionais sejam aspectos normativos e esperados, podendo significar inclusive uma desejável flexibilidade de carreira, os alunos universitários parecem estabelecer com as escolhas uma relação mais rígida e uma certa percepção de obrigatoriedade de manutenção da escolha, independente da identificação que sintam em relação ao curso ou à carreira. Como demonstraram as entrevistas do Estudo I, os alunos são capazes de conviver com uma vivência negativa na universidade por um longo tempo, e tendem a decidir pela evasão de forma mais impulsiva, respondendo a algum evento específico que considerem intransponível.

Esse contexto ressalta a importância de intervenções que auxiliem os alunos a identificar dificuldades ao longo da formação e que possam favorecer o processo de evasão para aqueles que efetivamente não tenham identificação e expectativas de seguir a profissão, mas estejam com dificuldades em implementar a decisão de mudança. Ainda, é preciso que se discuta com os alunos a perspectiva de naturalidade das transições de carreira, bem como a possibilidade de evasão como mobilidade de carreira, como contexto de elaboração de novos projetos mais adaptados ao perfil e às expectativas individuais e como sinal de crescimento e amadurecimento das escolhas profissionais (Krumboltz, 1992; Polydoro, 2000; Ristoff, 1999; Sbardelini, 1997; Veloso & Almeida, 2001). Como observado no Estudo I, as conseqüências da evasão costumam ser positivas, os alunos não referem arrependimento ou culpa e as famílias costumam oferecer apoio à decisão de saída. Isso não significa que qualquer insatisfação ou dificuldade acadêmica dos alunos sejam indicativos de necessidade de evasão, ou que a saída do curso deva ser estimulada como estratégia de enfrentamento às barreiras e estressores percebidos; no entanto, ao mesmo tempo em que os alunos devem ser estimulados a desenvolver estratégias de *coping* mais adaptativas aos problemas de carreira (Heppner et al., 1995; Robitschek & Cook, 1999), serviços de apoio ao estudante podem facilitar o processo de evasão e re-opção de curso naqueles casos em que esta for efetivamente a melhor decisão na perspectiva do aluno.

Além das relações já comentadas com satisfação, avaliação do mercado e do desempenho e probabilidade de evasão e mudança profissional, houve associação com gênero e área de formação. Os homens apresentaram maior probabilidade percebida de evasão do que as mulheres, o que vai ao encontro dos estudos que apontam maior evasão masculina (Martinez & Pinto, 2005; Polydoro et

al., 2005; Veloso & Almeida, 2001). Entretanto, este estudo não avaliou a evasão propriamente dita, mas uma probabilidade percebida de abandono de curso; assim, não necessariamente, quem acha que poderia evadir efetivamente vai evadir. Com relação à área de formação, a maior probabilidade de evasão percebida entre os alunos de Humanas, juntamente com as outras dificuldades já descritas na área apontam para uma fragilização generalizada destes alunos. Talvez os cursos da área de Humanas avaliados neste estudo tenham um menor *status* percebido pelos alunos, ou menores possibilidades de carreira percebidas, o que favoreceria uma queda na satisfação e no envolvimento com os cursos e aumentaria a possibilidade de saída dos alunos. Novos estudos avaliando as áreas de formação de forma mais abrangente poderiam confirmar ou refutar estes resultados negativos obtidos pelos alunos de Humanas.

De forma geral, pode-se pensar que há necessidades de reformulação na estrutura destes cursos, ou na forma como os mesmos estão apresentando as possibilidades de atuação e inserção ocupacional para os alunos, uma vez que esta foi a área em que houve os piores resultados em termos de satisfação, avaliação do mercado, possibilidade de evasão e engajamento em atividades acadêmicas, além de mais solicitações de intervenções dos tipos ‘reorientação profissional’ e ‘integração ao ambiente acadêmico’, demonstrando uma distância entre as expectativas dos alunos e a realidade oferecida pelos cursos. As melhores perspectivas de mercado e o maior favorecimento à participação e atividades acadêmicas nos cursos de Exatas e Biológicas podem também estar associados à menor probabilidade de evasão nestas áreas, resultado que confirma a hipótese inicial do estudo.

As solicitações de atendimento em orientação profissional e de carreira vão ao encontro dos achados de estudo anterior (Bardagi et al., 2003) e confirmam parcialmente as hipóteses iniciais do estudo. Como esperado, os alunos em início de curso solicitaram mais intervenções do tipo ‘informações sobre a área’; no entanto, as outras diferenças esperadas não foram observadas. Os resultados apontando que apenas 1,2% dos participantes não indicaram necessidade de intervenções de carreira indicam a grande demanda que os alunos universitários têm por atendimento especializado, o que corrobora a ênfase que a literatura aponta para a elaboração de propostas de intervenção que tenham como foco o desenvolvimento vocacional durante a graduação (Alves et al., 2003; Amundson et al., 2005; Calejon, 1995; Diniz & Almeida, 1997; Fouad, 1994; Esbroeck & Watts,

1998; Ferreira & Hood, 1990; Lehmann & Uvaldo, 2001; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Melo-Silva & Reis, 1997; Mau & Fernandes, 2001; Pacheco et al., 1997; Pacheco et al., 2001; Rivas-Olmeda, 2003; Sbardelini, 2001; Teodósio et al., 2003; Veloso & Almeida, 2001). Ainda, o fato de não terem sido observadas diferenças de solicitações entre os períodos da graduação pode ser interpretado como uma generalização das preocupações e necessidades de atendimento entre todos os alunos; questões mais próprias de fases posteriores, como ‘elaboração de currículo’, ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’ e ‘elaboração do projeto profissional’ já podem estar preocupando alunos iniciantes, bem como questões mais próprias da entrada na universidade, como ‘integração ao ambiente acadêmico’ e ‘reorientação profissional’ podem ainda ser dificuldades enfrentadas por alunos mais adiantados. Essa situação de permeabilidade entre as demandas confirma o contexto de fragilização do Ensino Superior e a dificuldade dos alunos em lidar com as tarefas próprias da formação acadêmica.

As mulheres solicitaram mais serviços do que os homens e citaram com maior frequência do que eles atendimento do tipo ‘instrumentalização para busca de emprego ou estágio’. Esse resultado confirma as idéias de que as mulheres costumam estar mais dispostas a procurar atendimento e costumam ser os maiores clientes dos serviços universitários (Bardagi et al., 2003; Mau & Fernandes, 2001), bem como de que talvez elas percebam mais dificuldades (barreiras) para a inserção profissional (Albert & Luzzo, 1999; Lindley, 2005; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997). As relações diferenciadas que homens e mulheres estabelecem com a carreira são temas já explorados pela literatura internacional (Fouad, 1994, 2001); no entanto, no âmbito brasileiro, ainda não se reuniu volume suficiente de estudos que permitam reproduzir as mesmas conclusões acerca das diferenças de gênero quanto aos interesses, expectativas de carreira, saliência do papel de trabalhador e percepção de barreiras.

Nesse sentido, os resultados deste estudo mostram um perfil mais uniforme de trajetória acadêmica e comportamento vocacional entre homens e mulheres, o que sugere a necessidade de investigações mais focadas nas diferenças de gênero a fim de identificar aspectos relevantes para a compreensão e a formulação de intervenções com ambos os grupos. O que parece se confirmar é a maior abertura feminina às experiências universitárias (com o maior envolvimento em atividades acadêmicas) e a maior disponibilidade para participar de processos de intervenção

(talvez fruto de uma reflexão mais sistemática sobre as próprias dificuldades e potencialidades). Isso salienta, ainda, a necessidade de que a comunidade acadêmica fique atenta às dificuldades enfrentadas pelos alunos homens, uma vez que eles parecem menos dispostos a buscar ajuda voluntariamente. Outro resultado relativo aos serviços apontou que a área de formação foi a variável que mais gerou diferenças nos tipos de solicitação feitas pelos alunos, o que confirma a importância de avaliar o desenvolvimento vocacional e as necessidades de intervenção do aluno a partir do seu contexto específico de formação (Bardagi et al., 2003, 2006; Morgan et al., 2000; Porto, 2003; Teixeira, 2002; UFRGS, 2003); diferentes áreas implicam em diferentes estruturas curriculares, características dos alunos, possibilidades de atuação, condições do mercado, objetos de trabalho, competências e habilidades específicas e, necessariamente, gerarão demandas de intervenção próprias.

Os escores obtidos neste estudo para a satisfação de vida se aproximam de outras investigações com estudantes universitários (Almeida et al., 2006; Chow, 2005; Lounbury et al., 1999; Lounbury et al., 2005; Oliveira, 1999; Saupe et al., 2004), ao indicarem um percentual maior de alunos satisfeitos com suas condições de vida. A correlação entre renda e satisfação de vida também corrobora a literatura (Argyle, 1999; Chow, 2005; Diener et al., 1995). No entanto, como alguns destes estudos também apontaram, e de acordo com outras pesquisas indicando um agravamento do sofrimento e dos problemas apresentados por alunos universitários (Benton et al., 2003), neste estudo observou-se um índice de 27% dos alunos entre ‘moderadamente insatisfeitos’ e ‘extremamente insatisfeitos’ com suas vidas, o que é mais um elemento que compõe o quadro de preocupação em relação ao estudante universitário.

Entre as variáveis vocacionais em estudo, apenas satisfação com o curso e a profissão, apoio do pai à escolha e existência de projetos futuros se correlacionaram com satisfação de vida, confirmando parcialmente as hipóteses iniciais do estudo. Embora isso ateste que as questões de carreira têm um impacto sobre a qualidade de vida e o bem-estar do aluno universitário, o percentual de variância de satisfação de vida explicada pelo conjunto das variáveis em análise foi baixo, indicando que a percepção de satisfação do indivíduo pode estar mais associada a outras questões, como aspectos financeiros, relacionais e de personalidade, tal como indicou o estudo de Lounbury et al (2005). Esses resultados sugerem a necessidade de avaliações de satisfação relativas a domínios

(Diener et al., 1997; Diener et al., 1999; Shin & Johnson, 1978), a fim de especificar aspectos mais positivos e negativos associados à satisfação dos alunos, bem como a necessidade de incluir outras variáveis vocacionais em futuras investigações. Ainda, a partir do percentual de alunos insatisfeitos, é importante que os serviços de apoio ao aluno incluam intervenções de cunho mais psicossocial que possam auxiliar os alunos a lidar com problemas fora do âmbito vocacional (Amundson et al., 2005; Esbroeck & Watts, 1998; Fouad, 1994; Hoirish et al., 1993; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005). Ao se considerar que a avaliação de satisfação de vida é feita a partir da comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão que cada indivíduo determina para si (e não a um padrão pré-estabelecido externamente) (Diener et al., 1985; Shin & Johnson, 1978), também se identifica a necessidade, já apontada em outros momentos, de analisar as expectativas dos alunos antes da entrada na universidade. Não só em relação às questões de carreira, mas também em relação à vida pessoal e familiar, o quanto a realidade vivenciada por eles no período da graduação se afasta dos planos e desejos que haviam sido construídos para esse período.

Os resultados relativos à exploração vocacional foram pouco expressivos, se comparados com os achados da literatura e as observações obtidas no Estudo I. Não se confirmaram as hipóteses referentes às diferenças de gênero, ao impacto da exploração na satisfação de vida e na probabilidade de evadir. Foram observados maiores níveis de exploração entre os alunos de meio e final de curso em comparação com os iniciantes. Ainda, maiores níveis de exploração foram observados entre os alunos que participam de atividades acadêmicas, entre os alunos que têm planos para após a graduação e entre os alunos mais satisfeitos com a profissão; estes resultados confirmam os estudos revisados que apontam o impacto positivo da exploração para o fortalecimento da identidade profissional, o melhor aproveitamento da experiência acadêmica e o estabelecimento de metas de carreira (Blustein et al., 1994; Frischenbruder, 1999; Gati et al., 1996; Magalhães, 1995; Phillips & Blustein, 1994; Sparta, 2003; Sparta et al., 2005; Werbel, 2000).

Com relação ao período no curso, pode-se pensar que a partir do progressivo envolvimento do aluno com as atividades do curso (já demonstradas neste estudo) e da maior exigência de conhecimento da realidade e aperfeiçoamento de habilidades e competências que caracterizam as fases intermediária e final da graduação solicitem do aluno um comportamento exploratório maior. Por outro lado, os alunos presentes nas amostras dos períodos

intermediário e final de cursos podem ser justamente aqueles que apresentaram ao longo da graduação um maior comportamento exploratório e conseguiram superar as dificuldades e frustrações que levam muitos alunos a evadir nos momentos iniciais do curso.

Os estudos nacionais são consistentes em apontar um baixo comportamento exploratório dos indivíduos, especialmente dos adolescentes no momento da escolha profissional (Frischenbruder, 1999; Magalhães, 1995; Sparta, 2003), aspecto corroborado pelos resultados do Estudo I, que apontou deficiências exploratórias dos alunos evadidos e uma contribuição importante dessa exploração de baixa qualidade para a insatisfação e a evasão. No entanto, não existem estudos nacionais avaliando o comportamento exploratório de universitários, o que dificulta a comparação de dados, uma vez que a realidade das escolhas e trajetórias de carreira são diferentes em outros países. Neste estudo de tese, ao analisarmos as dimensões interna e externa do comportamento exploratório, confirmou-se a correlação positiva entre elas (Sparta, 2003; Werbel, 2000) e a variação entre os escores de exploração foi bastante alta, o que confirma que os alunos podem apresentar níveis bastante diversos de exploração (Jordaan, 1963; Stumpf et al., 1983) e, por consequência, de informações profissionais e sobre si mesmos que sejam consistentes e relevantes para o desenvolvimento de carreira.

Nesse sentido, levando-se em conta a importância da exploração para a maturidade de carreira e o fortalecimento da identidade profissional e o impacto da exploração deficitária sobre a permanência do aluno observado no Estudo I, recomenda-se que o estímulo à exploração de carreira seja um dos grandes focos das intervenções e serviços de aconselhamento universitário. Esse estímulo pode acontecer a partir do favorecimento à participação em atividades acadêmicas, do contato com pessoas, conteúdos e ambientes relevantes à área de formação e à carreira, do estímulo à reflexão sobre as próprias expectativas, valores e saliência do papel de trabalhador, além da discussão aberta sobre as informações profissionais percebidas pelos alunos. Dentro deste último aspecto, os resultados do Estudo I enfatizam que, mais do que a quantidade de exploração, é necessário que se avalie a qualidade da exploração de carreira implementada pelos indivíduos. O instrumento utilizado neste estudo investigou a frequência com que alunos descrevem realizar os comportamentos exploratórios, mas não permite identificar a qualidade da atividade exploratória, que seria, em última instância, a responsável pelos efeitos positivos sobre o desenvolvimento de carreira.

Os alunos evadidos participantes do Estudo I descreviam o engajamento em atividades consideradas exploratórias, como leitura de material informativo, conversas com profissionais, visitas a cursos, entre outras. No entanto, o envolvimento deles com estas atividades era superficial e o conhecimento que elas forneciam era mediado pelas crenças e estereótipos irrealistas de carreira, não permitindo uma melhor prontidão para a tomada de decisão; ainda, não houve uma preocupação dos alunos em triangular informações, o que caracteriza uma exploração de melhor qualidade. A exploração é um comportamento benéfico ao desenvolvimento de carreira se realizado de forma intencional, sistemática e cujo objetivo seja suprir informações sobre o meio ou sobre o próprio indivíduo que o auxiliem a tomar decisões de carreira (Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963; Super, 1963c).

Como indicações de novos estudos, então, é preciso criar instrumentos ou outras formas de avaliar a qualidade da atividade exploratória e o tipo de uso que o aluno universitário faz da informação obtida através da exploração. Ainda, estudos nacionais acerca dos preditores da exploração ainda são necessários. Aqui, entre as variáveis pesquisadas, o percentual de variância explicada do comportamento exploratório foi muito pequeno, indicando que aspectos de personalidade e relacionais podem ser mais importantes na determinação da capacidade exploratória, tal como sugerem alguns estudos (Blustein, 1997; Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1995; Gushue et al., 2006; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Reed et al., 2004; Ryan et al., 1996; Solberg et al., 1995; Taveira, 1997a). Ao contrário dos estudos internacionais, idade e nível sócio-econômico não foram associados à exploração, resultados que podem ser ou não confirmados em novos estudos.

O comprometimento com a carreira mostrou-se um aspecto interessante a ser discutido. Os resultados deste estudo confirmaram parcialmente as hipóteses iniciais da tese apontando associações entre o nível de comprometimento e exploração do ambiente, probabilidade de evasão e satisfação com a profissão. Ainda, mesmo sem hipóteses específicas anteriores, as relações entre comprometimento e avaliação do mercado, existência de projetos futuros, percepção de estressores e avaliação do desempenho seguiram na direção esperada. No entanto, alguns resultados mostraram-se surpreendentes, como a correlação negativa entre período no curso e comprometimento e as diferenças em relação à área de formação. Inicialmente, alunos que avaliaram positivamente o mercado e o

próprio desempenho apresentaram maior comprometimento de carreira, bem como aqueles com mais exploração, menor percepção de estressores, projetos futuros e os mais satisfeitos com a profissão. Esses resultados apontam para um contexto de favorecimento do desenvolvimento de carreira, em que o comprometimento indicaria realmente uma identificação psicológica do indivíduo com a profissão, atitudes que ele toma em benefício de sua profissão e o apego e estabelecimento de metas em longo prazo em relação à carreira, tal como descrito na literatura (Blau, 1985; Bastos, 1992; Oliveira, 1998). Além disso, essas relações entre satisfação, percepções de mercado, probabilidade de evasão e comprometimento seguem a direção da dimensão comprometimento com o curso estudada pelo grupo de pesquisa da Unicamp e descrita como preditora da trajetória acadêmica do aluno durante a graduação (Azzi et al., 1996; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri et al., 1995).

Os resultados que não seguiram as expectativas iniciais dizem respeito às diferenças de área de formação e período no curso. Quanto à área de formação, este estudo foi consistente em apontar as áreas de Exatas e Biológicas como as mais favorecedoras do desenvolvimento vocacional; no entanto, os resultados não apontaram um maior comprometimento entre alunos destas áreas, mas sim entre os alunos de Letras e Artes, além de não demonstrarem diferenças entre os níveis de comprometimento dos alunos de Exatas e Humanas (área que apresentou os piores índices em várias medidas do estudo). Ainda, quanto ao período no curso, ao contrário do esperado, os alunos em início de curso apresentaram maior comprometimento do que os alunos de meio ou final de curso. Esses resultados podem ser entendidos a partir da discussão do próprio instrumento.

O tipo de itens que o compõem (ex. ‘mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, provavelmente continuaria em minha profissão’, ‘esta profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida’) pode fazer com que pontuações muito altas na verdade sejam indicativas de uma relação mais rígida e fantasiosa com a profissão, mais característica de alunos iniciantes (Melo-Silva & Reis, 1997; Santos & Melo-Silva, 2003) do que de alunos intermediários e concluintes, que avaliam com maior realismo e objetividade as oportunidades de inserção e progressão de carreira. Talvez, inclusive, uma pontuação não tão alta em comprometimento com a carreira indique um maior amadurecimento do aluno, uma vez que permite identificar maior flexibilidade e disposição à mudança,

características importantes no mundo do trabalho atual (Canário et al., 2002; Cattani, 1996; Deluiz, 2001; Lassance, 1997; Meijers, 2002).

Com relação às áreas de formação, considerando-se o comprometimento como uma medida de intenção de permanecer na área - no caso, de permanência ou tendência à evasão (Blau, in Oliveira, 1998; Carson et al., 1994), pode-se pensar que os alunos de Letras e Artes, que são aqueles com maior frequência formados em outros cursos e que não estão em primeira graduação, tenham uma intenção mais firme de permanecer em suas áreas, talvez por estarem resgatando agora uma formação desejada há mais tempo, ou realizando uma complementação da formação. Ainda, ao analisarmos a ausência de diferenças entre alunos de Humanas e Exatas, é possível imaginar que, independente dos aspectos de satisfação com o curso e a profissão, o comprometimento enquanto indicativo de permanência no curso esteja salientando, por um lado, que os alunos de Exatas apresentam maior disposição para a saída do curso ou abandono da profissão se esta for uma alternativa interessante de carreira (e isto poderia ser um sinal de maturidade), quanto que os alunos de Humanas, apesar da fragilidade da trajetória acadêmica, não pensam em sair do curso ou mudar de profissão (o que seria um cenário mais preocupante do que o anterior). Outros estudos podem auxiliar no entendimento das relações entre comprometimento com a carreira e permanência no curso utilizando instrumentos que avaliem diferentes dimensões do comprometimento, bem como novos estudos com este instrumento podem confirmar a possibilidade de que ele esteja medindo uma forma mais rígida de comprometimento.

Como último aspecto a ser discutido, a avaliação de estressores permitiu a identificação da frequência em que situações consideradas críticas para a permanência no curso entre os alunos evadidos do Estudo I e descritas na literatura aparecem entre universitários regularmente matriculados. Esses resultados e as influências que variáveis sócio-demográficas e vocacionais têm sobre a percepção destes estressores foram de extrema importância para a compreensão da experiência universitária. Confirmaram as hipóteses iniciais do estudo as relações negativas entre percepção de estressores e satisfação com o curso e a profissão, satisfação de vida e comprometimento com a carreira, e a relação positiva com probabilidade de evasão; nesse sentido, a avaliação sobre barreiras ou estressores percebidos configura-se como um instrumento interessante de investigação sobre as vivências acadêmicas e permite a identificação de um contexto de maior ou menor fragilização da relação do aluno com o curso e a instituição. Como apontam os

estudos acerca dos eventos estressores e das barreiras de carreira, quanto maior a identificação do aluno com a instituição e a área de formação e melhores recursos de *coping* ele possuir, menor vai ser o impacto de eventuais problemas ao longo da trajetória (Albert & Luzzo, 1999; Eagan & Walsh, 1995; Heppner et al., 1995; Lindley, 2005; Luzzo, 1995; McWhirter, 1997; Misra & McKean, 2000; Robitschek & Cook, 1999; Savoia, 1999; Thoits, 1986). O aluno que está satisfeito com a carreira e o curso que frequenta e consegue elaborar metas a longo prazo dentro desta carreira pode ser mais tolerante com eventos negativos que, para outro aluno pouco envolvido com o curso e a instituição, serão mais desgastantes e difíceis de superar.

Com relação à frequência dos estressores percebidos, é importante salientar que, apesar de relativamente pouco frequentes, os eventos que favoreceram a evasão de curso dos alunos no Estudo I estão presentes no cotidiano dos universitários de forma geral. Assim, é importante que estratégias de intervenção invistam no desenvolvimento de recursos de enfrentamento nos alunos (recursos pessoais, maior autoconfiança, construção de redes de apoio, avaliação da dimensão e relevância dos problemas) (Heppner et al., 1995; Robitschek & Cook, 1999) a fim de que estas situações não atinjam proporções que diminuam o engajamento do aluno com o curso e a carreira. Os tipos de situações apontadas pelos alunos como mais comuns e aquelas que gerariam maior impacto sobre a escolha se assemelham, o que é um indicativo de que os eventos estressores que costumam ser frequentes são percebidos também como importantes e sérios pelos alunos.

Alunos da área de Humanas perceberam mais estressores do que os alunos de todas as outras áreas; esses resultados confirmam as dificuldades da área de Humanas já mencionadas anteriormente e indicam que tanto a área pode estar apresentando mais barreiras aos alunos, ao se afastar das expectativas iniciais formuladas por eles, quanto que os alunos, por estarem menos satisfeitos e engajados com o curso e a carreira tendem a ser menos tolerantes com os problemas e a perceber as mais diversas situações como fontes de estresse. O período no curso mostrou que alunos de início tendem a perceber menos eventos estressores do que alunos de meio e final de curso; esse ponto parece contraditório se pensarmos que o momento inicial da formação costuma ser descrito como um momento de fragilização do aluno e que impõe a ele uma série de mudanças e adaptações de rotina e atividades que podem ser consideradas ansiogênicas e

díficeis (Almeida & Soares, 2003; Bardagi et al., 2003; Feitosa, 2001; Pachane, 2004; Uvaldo, 1995).

No entanto, comparando esse resultado com aquele referente ao maior comprometimento com a carreira observado entre os alunos iniciantes, pode-se pensar que a expectativa em relação ao novo papel de estudante, o entusiasmo pela entrada na universidade e o envolvimento mais onipotente e fantasioso em relação à escolha e à carreira podem funcionar para esses alunos como filtros que mediam a avaliação das dificuldades e barreiras encontradas; ainda, os problemas enfrentados no início do curso podem ser vistos como obstáculos naturais e próprios da fase de adaptação, sendo descritos como menos importantes para os alunos. Já em etapas posteriores da formação, a ocorrência de problemas pode ser vista como uma dificuldade crônica e menos passível de solução. O aluno, a partir do período intermediário do curso, já entrou em contato com mais elementos pertinentes à estrutura acadêmica, à área de trabalho e pode ter sido exposto a um número variado de circunstâncias desagradáveis; ainda, há uma avaliação mais constante da experiência universitária e da importância desta experiência para o futuro da carreira, além de uma menor idealização do vínculo entre o aluno e a universidade (Gondim, 2002; Lehmann & Uvaldo, 2001; Melo-Silva & Reis, 1997; Teixeira, 2002; Uvaldo, 1995), o que pode diminuir a tolerância em relação aos problemas percebidos.

Entre os estressores mais freqüentes, houve predominância daqueles que revelam uma discrepância entre as expectativas que o aluno tem e a realidade observada na universidade, por exemplo, decepção com conteúdos de disciplinas, desapontamento com professores, falta de motivação, dificuldade em relacionar os conteúdos com a prática profissional. Esses resultados se aproximam daqueles observado no Estudo I, em que os evadidos referiram como fontes primordiais de insatisfação, a distância entre o que esperavam da universidade enquanto estrutura e formação e aquilo que encontraram. É possível imaginar, a partir dos dados relativos ao baixo comportamento exploratório e pouco envolvimento acadêmico, que as expectativas dos alunos fossem baseadas em informações não tão acuradas sobre a função, as condições e o alcance da formação universitária; no entanto, é preciso identificar, a partir destes estressores, que muitos aspectos que desapontam os alunos são de responsabilidade da instituição e podem ser reestruturados com o objetivo de favorecer a satisfação e a permanência do aluno (Almeida & Soares, 2003; Cerqueira, 2003; Lotufo et al., 1998; Mazzetto et al., 2002; Ribeiro, 2005;

Tinto, 2003; Veloso & Almeida, 2001). A avaliação e o *feedback* constante para a instituição sobre os problemas que afetam o aluno universitário podem ser de extrema utilidade para as unidades de ensino repensarem suas estratégias de ação e proporem soluções focais para essas questões.

É claro que uma grande ressalva a ser feita a este aspecto do estudo consiste no pequeno número de estressores identificados a partir da literatura e do Estudo I; futuras investigações podem ampliar o número de eventos potencialmente estressores e avaliar sua prevalência e suas relações com outras variáveis vocacionais. Este estudo avaliou eventos mencionados por um grupo específico de alunos que evadiu de curso, o que pode ter criado um viés de composição do instrumento; como no Estudo I as questões de estrutura curricular, relacionamento interpessoal e interesse/motivação de carreira foram as mais relevantes para a decisão de saída dos alunos, os eventos mencionados refletem estas categorias. Entretanto, é possível que para outros alunos evadidos ou para aqueles regularmente matriculados, outras questões como finanças, saúde, família, etc, possam gerar eventos tão ou mais estressores e ameaçadores da identidade profissional. Assim, essa avaliação é apenas uma primeira aproximação à compreensão do tipo de situação que preocupa o aluno universitário e que pode ser objeto de estratégias preventivas por parte da universidade.

Outro aspecto importante a ser avaliado em futuras pesquisas, além da identificação de novas situações estressoras no Ensino Superior, é a avaliação da forma como alunos regulares lidam com esses eventos estressores, suas estratégias de *coping*, a fim de criar um corpo de literatura nacional sobre o tema e permitir a comparação com os achados da literatura internacional, que costuma citar uma predominância de *coping* emocional/reactivo e uma deficiência de *coping* reflexivo e busca de ajuda entre os estudantes (Eagan & Walsh, 1995; Jackson & Finney, 2002; Lent et al., 2002; Menaghan & Merve, 1984; Misra & McKean, 2000; Osipow & Spokane, 1984; Robitschek & Cook, 1999). A pouca busca de ajuda pode ser observada entre os alunos evadidos do Estudo I, que não costumavam compartilhar seus problemas com os familiares ou amigos; mas não é possível identificar se esta estratégia também é pouco freqüente entre alunos regulares. Não foi objetivo deste estudo o mapeamento das estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos, uma vez que inicialmente tornava-se mais importante a identificação do tipo de evento estressor; a partir deste levantamento, no entanto, para a formulação de estratégias de intervenção que enfatizem a resolução de problemas por parte dos

alunos, é necessário que se faça um levantamento das formas mais comuns de enfrentamento utilizadas por eles e dos resultados obtidos com estas estratégias, tanto em termos objetivos quanto emocionais.

De qualquer forma, a partir deste estudo foi possível confirmar a importância dos domínios curricular, relacional e vocacional para a percepção de estressores (Azzi et al., 1996; Bardagi et al., 2003, 2006; Cabrera et al., 1992; Diniz & Almeida, 1997; Mercuri, 1999; Mercuri & Bridi, 2001; Mercuri & Grandin, 2002; Mercuri et al., 1995; Pachane, 2004; Pascarella & Terenzini, 1991; Polydoro, 2000; Polydoro et al., 2001; Tinto, 1975, 1982, 1997) e as diferenças qualitativas na percepção de estressores quando se avaliam alunos de acordo com área de formação, gênero, período no curso, tipo de universidade e turno do curso, o que confirma a idéia de que há uma heterogeneidade das dificuldades enfrentadas na universidade e das demandas de intervenção em aconselhamento universitário (Esbroeck & Watts, 1998; Ferreira & Hood, 1990; Hoirish et al., 1993; Lucas, 1993; Lucas & Berkel, 2005; Mau & Fernandes, 2001; Peng, 2001). Dessa forma, investigações detalhadas sobre as particularidades dos diferentes grupos de estudantes universitários podem fornecer subsídios importantes para a criação de intervenções e serviços de apoio que venham realmente ao encontro das demandas do aluno, e não sejam apenas generalizações de intervenções criadas para outros públicos e *settings* adaptadas ao contexto universitário.

Seis estressores apresentaram diferenças significativas na percepção de homens e mulheres, seis estressores também diferiram entre alunos de cursos diurnos e noturnos, oito estressores foram percebidos diferentemente por alunos de universidade pública e privada, doze estressores apresentaram diferenças em relação ao período do curso e quase todos diferiram em relação à área de formação. Esses resultados são importantes pois fornecem aos próprios cursos informações de quais problemas são mais comuns e mais próprio de suas estruturas. Por exemplo, foi possível observar que problemas como ‘desempenho ruim’ e a ‘percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada’ são mais frequentes em homens e que aspectos como ‘conflito com colegas’, ‘percepção de falta de companheirismo dos colegas’, ‘dificuldade em adquirir livros ou materiais’ e ‘experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho’ são mais frequentes em mulheres; essas informações se tornam relevantes para compreender que questões mais práticas podem ser mais relevantes para a identidade profissional masculina enquanto questões relacionais e subjetivas do trabalho possam ser mais importantes

para as mulheres (Albert & Luzzo, 1999; Estrada, 1995; Lindley, 2005; Morgan et al., 2000; Strey et al., 1995) e para o fornecimento de diretrizes específicas de intervenção.

Com relação ao período no curso, geralmente a percepção de estressores difere os alunos do início em comparação com os alunos de meio e final de curso, sem diferença entre estes últimos, apontando para um aumento de frequência progressivo à medida que o curso avança. Exceções são os aspectos ‘conflitos/brigas com professores’ e ‘greves, paralizações’, bem mais frequentes no final do curso, o que pode indicar um acúmulo de frustrações no período final da graduação, em que o aluno apresenta um desgaste maior e uma menor tolerância com as divergências relacionais e as questões estruturais da instituição; além disso, os aspectos ‘desapontamento com professores’, ‘incompatibilidade entre a estrutura do curso e o estilo de vida’ e ‘falta de tempo para se dedicar’ foram mais frequentes no período intermediário, apontando para esse agravamento progressivo da insatisfação do aluno e da frustração de expectativas, que podem se transformar mais tarde em conflitos abertos com professores e na percepção de inadequação da escolha.

Ainda, o período intermediário é comumente o período de maior carga horária e volume de atividades, sendo esperada que a percepção de falta de tempo reflita um estressor frequente nesta fase. O tipo de universidade aponta que, à exceção de um estressor (‘falta de motivação para estudar ou frequentar aulas’), todos os aspectos que apresentam diferença significativa estão mais frequentes na universidade pública, apontando para uma maior pressão, talvez, sofrida por estes alunos. Razões para isso podem ser uma maior percepção de responsabilidade pela vaga na rede pública, pela maior exigência percebida na formação, pela maior expectativa de familiares e outros significativos em relação à formação, ou mesmo pela maior expectativa inicial dos alunos da rede pública em relação às condições estruturais e relacionais dos cursos, que pode levar à maior frustração e percepção de dificuldades quando não correspondida.

O aspecto turno apontou que entre os estressores com diferenças significativas, um único aspecto é mais frequente no turno noturno (‘falta de tempo para se dedicar aos estudos’), refletindo uma dificuldade objetiva de alunos que em maioria precisam conciliar trabalho e talvez responsabilidades familiares com a formação acadêmica. Para os outros estressores, ou não há diferenças ou a maior frequência aparece entre alunos de cursos diurnos, que podem ser tanto mais

exigentes em relação à própria formação, quando menos tolerantes com dificuldades e barreiras que surjam ao longo da trajetória; nos cursos noturnos, os alunos já podem estar acostumados a superar barreiras e resolver conflitos para lidar com as demandas distintas que enfrentam e prosseguir na graduação, e nesse sentido podem ter desenvolvido recursos de enfrentamento mais adequados, ou uma avaliação mais condescendente das situações difíceis. A área de formação mostrou ser o aspecto que mais impacta a avaliação de estressores; o modelo diferenciado de funcionamento de cada área cria problemas específicos para os alunos. Nesse sentido, conhecer a prevalência dos problemas de acordo com os grupos diferenciados de alunos e poder prepará-los para a ocorrência destes problemas e para o enfrentamento deles, são possibilidades ao alcance da instituição e que podem reverter em melhor aproveitamento da experiência acadêmica por parte dos alunos e melhores resultados em termos de retenção e formação de alunos por parte da instituição.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, este estudo de tese buscou identificar variáveis relevantes para a compreensão da evasão universitária e avaliar diferentes dimensões da trajetória acadêmica e do comportamento vocacional de alunos universitários. Nesse sentido, a estruturação do trabalho em dois estudos complementares mostrou-se de extrema importância para o alcance destes objetivos, uma vez que permitiu a triangulação de informações obtidas por diferentes metodologias e com diferentes públicos envolvidos na mesma problemática de interesse. No Estudo I buscou-se conhecer a experiência de evasão a partir de uma investigação qualitativa com alunos evadidos do Ensino Superior, metodologia pouco comum entre os estudos na área (Cunha et al., 2001; Ribeiro, 2005), enquanto no Estudo II buscou-se avaliar um conjunto extenso de variáveis que pudessem influenciar a experiência acadêmica do aluno. Esta tese se alinha com a crescente e recente preocupação dos pesquisadores da área da psicologia com as questões do ensino superior e, especificamente, com as dificuldades enfrentadas pelos alunos universitários.

Quanto à metodologia, ressalta-se que todos os instrumentos utilizados neste estudo apresentaram boas qualidades psicométricas e se mostraram adequados para a avaliação da população universitária. A partir da proposta original, apenas a avaliação dos estilos cognitivos não foi concluída, em função da dificuldade que o instrumento apresentou na amostra investigada – a análise fatorial não seguiu a expectativa teórica, os fatores não demonstraram consistência com a distribuição original dos itens e a consistência interna do instrumento foi muito baixa, não indicando sua utilização. Dessa forma, sugere-se que novos estudos possam ser realizados avaliando o impacto de características de personalidade, entre elas o próprio estilo cognitivo, sobre o desenvolvimento de carreira e a satisfação de vida dos universitários. Além das características de personalidade, outros aspectos como as características familiares, podem auxiliar na construção de uma maior compreensão da experiência no Ensino Superior. Estudos de caráter qualitativos são, também, de extrema importância como forma de investigar o desenvolvimento do comportamento vocacional e avaliar o impacto particular das diferentes variáveis em grupos específicos de sujeitos.

Como aspectos a serem destacados entre os resultados deste estudo de tese, salienta-se que as variáveis em estudo apresentaram muitas correlações entre si, o

que demonstra a complexidade da avaliação do desenvolvimento de carreira e a dificuldade de se estabelecer o grau de contribuição de cada aspecto para uma melhor ou pior experiência universitária. Pode-se perceber um contexto favorecedor do desenvolvimento de carreira, que envolveu comportamento exploratório, participação em atividades acadêmicas, apoio familiar, percepções positivas do mercado e do desempenho e boas relações interpessoais na graduação; esses aspectos favorecem uma melhor integração acadêmica, a elaboração de projetos futuros, uma menor percepção de estressores e um maior comprometimento e satisfação com o curso e a profissão.

Por outro lado, observou-se também um contexto de preocupação acerca das dificuldades e insatisfações presentes entre os alunos, especialmente aqueles da área de Humanas, dos períodos intermediário e final do curso, dos alunos que não participam de atividades e daqueles que avaliam negativamente tanto o mercado de trabalho quanto o desempenho. Esses alunos deveriam ser os alvos principais de estratégias de intervenção preventiva à evasão e de cunho psicossocial, uma vez que são os alunos que parecem apresentar maior sofrimento e vulnerabilidade. No entanto, enquanto para os aspectos como comprometimento de carreira, satisfação com o curso e a profissão e percepção de estressores o conjunto de variáveis em estudo permitiu uma boa compreensão destes fenômenos em termos preditivos, a variância da probabilidade de evasão foi apenas marginalmente explicada pelo conjunto de variáveis, embora teoricamente elas se associem com a trajetória de permanência ou saída de curso.

Nesse sentido, os próprios resultados do Estudo I já indicavam essa imponderabilidade da decisão de saída; ela parece ser algo muito provável ou esperado em determinados contextos, mas não é possível prever se (ou quando) o aluno vai evadir efetivamente. É possível identificar se o aluno está vivenciando a formação universitária de forma positiva ou negativa, mas não as implicações dessa experiência para a permanência ou abandono. Nesse sentido, as estratégias preventivas devem focalizar não a evasão propriamente dita, pois não se sabe exatamente em que circunstâncias particulares ela acontece, mas sim ações preventivas das condições favorecedoras do aumento da probabilidade de evasão. Ao mesmo tempo, criar condições para que os alunos que decidam abandonar o curso possam contar com serviços e pessoas que os auxiliem no processo de saída e contribuam para um re-ingresso provável no Ensino Superior de forma mais qualificada.

Alguns pontos específicos podem ser destacados entre os aspectos observados nos dois estudos. Um deles é a necessidade de maior aproximação entre a universidade e o aluno; atualmente, tem-se a sensação de que ambos são estranhos um para o outro – a universidade não conhece as características do aluno que a frequenta, não está ciente da crescente heterogeneidade da população universitária e parece não considerar as idiossincrazias de área, período no curso, gênero e turno, e por seu lado o aluno não explora consistentemente as possibilidades que a instituição oferece em termos de estrutura, serviços, atividades e espaços de aprendizado. Nesse sentido, é preciso um esforço de aproximação, no sentido de uma maior utilização dos recursos institucionais por parte do aluno e de uma maior preocupação da universidade com os aspectos desenvolvimentais do aluno.

Outro aspecto relevante nos resultados dos dois estudos é a necessidade de maior participação parental no desenvolvimento de carreira dos filhos durante a graduação. A constatação de ausência de diálogo familiar sobre as questões de escolha, insatisfações, experiências acadêmicas, etc, compõem um quadro de isolamento do aluno em relação às suas figuras de referência (familiares e amigos) e aponta que a trajetória universitária é vivenciada de forma individual, com pouca troca afetiva e de informações, o que pode estar empobrecendo e prejudicando o desenvolvimento de carreira do aluno de forma geral. Uma maior aproximação também é necessária entre aluno, pais e amigos, no sentido de que as questões educacionais, de carreira e relacionais que compõem a graduação sejam tópicos de discussão sistemática, façam parte da rotina do aluno; dessa forma, diminui-se a possibilidade de que crenças irracionais sobre as percepções de pais, amigos e colegas influenciem as experiências e decisões dos universitários. O período da formação acadêmica é um momento importante do desenvolvimento, não só de carreira, mas de vida do indivíduo e deve ser compartilhado com as pessoas significativas para ele.

Entre as variáveis avaliadas, merecem destaque para novas investigações as questões da exploração vocacional, do desempenho acadêmico e do mercado de trabalho e os aspectos de área de formação e período no curso. Os dois estudos da tese enfatizaram a importância do comportamento exploratório para o desenvolvimento de carreira, como fator de consolidação da identidade e promoção de maior maturidade de carreira; mas, também, os resultados apontaram para a necessidade da avaliação cuidadosa acerca do comportamento exploratório e da

importância de poder discernir entre quantidade e qualidade de exploração. Nesse sentido, são necessários esforços na construção de novos instrumentos de avaliação da exploração e do delineamento de estudos qualitativos que possam auxiliar na compreensão do impacto da exploração para a construção de carreira. Ainda, mesmo pouco representados nos estudos revisados, os aspectos de desempenho acadêmico e mercado de trabalho foram aqui bastante relevantes na determinação da satisfação com o curso e a profissão e da probabilidade de evasão, o que salienta a importância de estudos específicos sobre estes temas e a maior preocupação da universidade com estes aspectos durante a formação. Quanto à área de formação e período no curso, os resultados desta tese, especialmente do Estudo II, confirmam que a experiência universitária é bastante determinada por estas categorias, influenciando trajetórias acadêmicas, percepções de oportunidades e problemas e demandas de atendimento, entre outras coisas. Esses dados também corroboram a idéia já largamente difundida na literatura de que qualquer proposta de intervenção com alunos de Ensino Superior deve considerar estas variáveis nas suas formulações.

Concluindo, esta tese aponta para o contexto de vulnerabilidade do Ensino Superior no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira (engajamento acadêmico, comprometimento de carreira, elaboração de projetos...). Mas, ao mesmo tempo, salienta a disponibilidade dos alunos a serviços e intervenções que possam auxiliá-los nas transições escola-universidade e universidade-trabalho e na resolução dos problemas pontuais percebidos ao longo do curso. Ainda, os resultados dos estudos permitem identificar contextos de intervenção que poderiam favorecer a integração e aprimorar a experiência acadêmica dos alunos, favorecendo a permanência e a satisfação. Dessa forma, este estudo mostra que é pertinente a preocupação com a população universitária, mas que há caminhos possíveis para a solução dos problemas, muitos deles cabíveis à instituição universitária.

REFERÊNCIAS

- Albert, K. A. & Luzzo, D. A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.
- Almeida, T. L., Pinto, S. S. & Almeida, C. I. R. (2006). Medida de satisfação dos estudantes do curso de engenharia civil da Furg: o curso sob a ótica dos estudantes em 2001 e em 2005 [Abstracts]. *Anais do XXXIV COBENGE* (8.8-8.15). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, (pp.15-40). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Alves, A. C. P., Santos, G. C. V. & Garbulho, N. F. (2003, setembro). Reorientação profissional na universidade: Uma experiência com calouros do curso de Psicologia [Abstracts]. *Programa e Livro de Resumos do VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, (p. 30), Florianópolis: ABOP.
- Amaral, C. M. M. (1995). Orientação profissional: Adultos também a procuram. In: A. M. B. Bock Et al. (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 153-160), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J. & Niles, S. G. (2005). Adapting career counseling to counseling settings. In: N. E. Amundson, J. Harris-Bowlsbey & S. G. Niles (Eds.), *Essential elements of career counseling* (129-137). New Jersey: EUA: Pearson Prentice Hall.
- Anderson, W. P. & Niles, S. G. (1995). Career and Personal Concerns Expressed by Career Counseling Clients. *Career Development Quarterly*, 43(2), 240-245.
- Antoniuzzi, A. S. (1999). *Desenvolvimento de instrumentos para avaliação de coping em adolescentes brasileiros*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D. & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3, 273-294.
- Araújo, J. S. & Sarriera, J. C. (2004). Redirecionamento da carreira profissional: Uma análise compreensiva. In: J. C. Sarriera, K. B. Rocha & A. Pizinato (Eds.), *Desafios do mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças*, (pp. 135-157). Porto Alegre: Edipucrs.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In: D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 354-373). New York: Russell Sage Foundation.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. & Taber, S. (1993). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517-537.
- Arteche, A. X. (2003). *O impacto do trabalho nas variáveis coping e bem-estar subjetivo em uma amostra de adolescentes*. Unpublished Master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Azzi, R. G., Mercuri, E. & Moran, R. C. (1996). Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação [Abstracts]. *Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, (pp.144-146), Rio de Janeiro, RJ.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 461-473.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11, 65-73.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2005). *Escala de estressores vocacionais*. Manuscrito não publicado.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P. & Paradiso, A C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 153- 166.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A C. & Menezes, I. A. (2005). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo, Brasil: Edições 70/Livraria Martins Fontes. (Original published in 1977)
- Barros, A. L. B. L., Humerez, D. C. & Fakihi, F. T. (2003). Situações geradoras de ansiedade e estratégias para seu controle entre enfermeiras: Estudo preliminar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11, 585-592.
- Bartley, D. F. & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Bastos, A. V. B. (1994a). *Comprometimento no trabalho: A estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília: DF.
- Bastos, A. V. B. (1992). Medidas de comprometimento no contexto de trabalho: Um estudo preliminar de validade discriminante. *Psico*, 23, 29-48.
- Bastos, L. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: Um olhar sobre as trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Baxter-Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in students: Gender-related patterns in students' intellectual development*. São Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Benton, S. A. Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B. & Benton, S. L. (2003). Changes in Counseling Center Client Problems Across 13 Years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.
- Berger, K. S. (1994). *The developing person through the life span*. EUA: Warth Publishers.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes. 6ª edição. Original work published in 1966.
- Beyers, W. & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of The Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshmen students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 58, 277-288.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.

- Blustein, D. L. & Noumair, D. A. (1996). [Self and identity in career development: Implications for theory and practice](#). *Journal of Counseling and Development*, 74(5), 433-441.
- Blustein, D. L., Pauling, M. L., DeMania, M. E., & Faye, M. (1994). Relation between exploratory and choice factors and decisional process. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 75-90.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: A. M. B. Bock Et al. (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 9-23), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bohoslavsky, R. (Ed.). (1983). *Vocacional: Teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez.
- Bridges, W. (1999). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Perseus Press
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E. & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Brown, D., Brooks, L. & Ass. (1996). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between 2 theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143-164.
- Calejon, L. M. C. (1995). Orientação vocacional na universidade. In: A. M. B. Bock Et al. (Ed.), *A escolha profissional em questão* (pp. 177-185), São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Canario, R., Cabrito, B. & Aires, R. (2002). *Formação profissional contínua na administração local: Para uma orientação estratégica*. Manuscrito não publicado. Retrieved from: <http://www.programaforal.gov.pt/uploads/docs/Estrat%C3%A9giaForma%C3%A7%C3%A3oAL.doc.pdf> in 22.01.05.
- Carlotto, M. S., Nakamura, A. P. & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), 57-62.
- Carson, K. D., Carson, P. P. & Bedeian, A. G. (1994). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 301-320.
- Carvalho, M. M. M. J. (1995). *Orientação Profissional em grupo: Teoria e técnica*. Campinas, SP: Psy.
- Cattani, A. D. (1996). *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Cavalcante, A. C. S., Cavalcante, R., & Bock, S. (2001, maio). Orientação profissional para estudantes de ensino médio em Teresina-PI. [Abstracts]. In: Conselho Regional de Psicologia – 3ª Região e Universidade Federal da Bahia. (Eds.), *Anais, II Congresso Norte Nordeste de Psicologia (ESCPN 275)*. Salvador, BA: UFBA.
- Cerqueira, T. C. S. (2003, maio). Evasão do curso de Pedagogia da UnB: A interpretação do aluno evadido [Abstracts]. *Livro de resumos do III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica*, vol. II (pp.282-283), João Pessoa: FENP
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139–150.
- Claes, M. (1998). Adolescent's closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 165-185.
- Colarelli, S. M. & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group and Organization Studies*, 15, 158-176.
- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. *Avaliação*, 1(2), 55-65.

- Compas, B. E., Malcarne, V. & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 405-411.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues, 47*, 23-34.
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology, 53*, 29-35.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução para pesquisa com seres humanos*. Resolução 016/2000. Brasília, DF.
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução para pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução 196/1996. Brasília, DF.
- Crites, J. O. (1974). *Psicologia vocacional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cruz, R. M. (1999). Formação profissional e formação humana: Os (des)caminhos da relação homem- trabalho na modernidade. In: B. W. Aued (Ed.), *Educação para o (des)emprego*, (pp.175-190). Petrópolis: Vozes.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional, 9*(2), 215-224.
- Cunha, A. M., Tunes, E. & Silva, R. R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. *Química Nova, 24*, 262-280.
- Dell'Aglio, D. D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Deluiz, N. (2001). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do Senac, 27*(3), 13-25,
- Deretti, L., Tempel, A., Wiethaeuper, D., Nunes, F. & Balbinotti, M. A. A. (2003, maio). Decisão profissional no adulto jovem [Abstracts]. *Livro de resumos do III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica*, vol. II (pp.108-109), João Pessoa: FENP.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.

- Diener, E., Diener, M. & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-64.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 91-95.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective well-being. In: D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213- 229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. & Suh, E. (1998). Age and subjective well-being: an international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- Disegna, C., Andrade, A. M. J., Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2004, outubro). A psicologia como segunda escolha: um estudo qualitativo com evadidos de outros cursos. [Abstracts] *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p. 863-864). Porto Alegre: UFRGS
- Dix, J. E. & Savickas, M. L. (1995). Establishing a career: Developmental tasks and coping responses. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 93-107.
- Eagan, A. E. & Walsh, W. B. (1995). Person-environment congruence and coping strategies. *Career Development Quarterly*, 43, 246- 256.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Esbroeck, R. V. & Watts, T. (1998). New skills for a holistic careers guidance model. *The International Careers Journal*. Retrieved from (<http://213.130.37.89/article.php3?num=6>) in 13.01.03.
- Estrada, L. G. (1995). Diferencias en expectativas profesionales y salariales entre estudiantes hombres y mujeres en una institución de educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, 51-58.
- Feitosa, M. G. G. (2001). *Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: fatores que facilitam e que dificultam sua integração*.

- Unpublished doctoral dissertation. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Figueroa, N. L., Schufer, M. & Muinos, R. (2001). Um Instrumento para a avaliação de estressores psicossociais no contexto de emprego. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 653-659.
- Fior, C. A. & Mercuri, E. (2004). Formação universitária: O impacto das atividades não-obrigatórias. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, (pp.129-154). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R. & De Longis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Fouad, N. A. (1994). Annual review 1991-1993: Vocational choice, decision-making, assessment, and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 125-176.
- Fouad, N. A. (2001). The future of vocational psychology: Aiming high. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 183-191

- Fouad, N. A. & Arbona, C. (1994). Careers in a cultural context. *The Career Development Quarterly*, 43, 97-112.
- Frischenbruder, S. L. (1999). *O desenvolvimento vocacional na adolescência: Autoconceito e comportamento exploratório*. Unpublished Master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Frischenbruder, S. L., Teixeira, M. A. P., Sparta, M. & Sarriera, J. C. (2002, setembro). Levantamento de Exploração Vocacional: Validade e Fidedignidade. [Abstracts] *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo. Retrieved from [www.http://crpsp.or.br/congressocienciaeprofissao](http://crpsp.or.br/congressocienciaeprofissao) in 01.01. 03.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gault, J., Redington, J. & Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53
- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Desenvolvimento do conceito de felicidade em crianças de idade escolar*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (1997). A mensuração do bem-estar subjetivo: Escala de afetos positivo e negativo e escala de satisfação de vida. [Abstracts]. In: Sociedade Interamericana de Psicologia (Ed.), *Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (p. 313). São Paulo: SIP.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice, an approach to a general theory*. New York, EUA: Columbia University Press.
- Göks, A. & Lassance, M. C. P. (1997, julho). Formação da identidade profissional em estudantes universitários: As trajetórias acadêmicas [Abstracts]. *Anais do IX Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p.369), Porto Alegre, RS: UFRGS.
- Göks, A. & Lassance, M. C. P. (1995, julho). A formação da identidade profissional em estudantes universitários – Pensando a prática profissional [Abstracts]. *Anais do VII Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p.255), Porto Alegre, RS: UFRGS.

- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2002). *Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho*. Retrieved from www.psicologia.com.pt in 24. 10. 03.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7, 299-309.
- González, M. A. (1995). Teorías o enfoques de la orientación profesional. In: M. A. González (Ed.), *Orientación Profesional* (pp.205-220). Espanha: Cedecs Psicopedagogía.
- Guerra, A. L. & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47, 255-266.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guizoni, L. D. & Teles, M. M. R. (2005). Escolha e re-escolha profissional: Um estudo sobre estudantes universitários noturnos. In: M. C. P. Lassance & cols (Eds.), *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional - teoria e técnica Vol 2*, (291-301). São Paulo: Vetor.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M. & Clarke, C. P. (2006). Decision-Making Self- Efficacy, Vocational Identity, and Career Exploration Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J. & Johnston, J. A. (1998). *Career counseling: Process, issues and techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hansen, D. & Jarvis, P. (2000). Adolescent employment and psychosocial outcomes. *Youth and Society*, 31, 417-436.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. (3ª ed.). New York, EUA: David McKay.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life spans theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304
- Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M. & Johnson, W. C. Jr. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 279-293.
- Hettish, P. (2000). Transition processes from college to career. Trabalho apresentado na 108ª Conferência Anual da Associação Americana de

- Psicologia, 4 a 8 de Agosto, Washington. Retrieved from <http://ericir.syr.edu> in 10.11.2001
- Hogan, R. & Blake, R. (1999). John Holland's vocational typology and personality theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 41-56.
- Hoirish, A., Barros, D. I. M. & Souza, I. S. (1993). *Orientação psicopedagógica no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Honess, T. M., Charman, E. A., Cicognani, E., Zani, B., Xerri, M. L., Jackson, A. E., & Bosma, H. A. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variation by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 367-385.
- Hotza, M. A. S. & Lucchiari, D. H. P. S. (1998). A re- escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2, 97-110.
- Huebner, E. & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- INEP. (2005). *Censo da Educação Superior 2004: Resumo técnico*. Retrieved from <http://www.inep.gov.br/censosuperior> in 21/07/2006.
- Jackson, P. B. & Finney, M. (2002). Negative life events and psychological distress among young adults. *Social Psychology Quarterly*, 65, 186-201.
- Jenschke, B. (2002). Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 23-31). Porto Alegre: Artes Médicas
- Jo Lohman, B. & Jarvis, P. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 15-41.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In: D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin e J. P. Jordaan, (Eds.), *Career development: Self-concept theory: essays in vocational development* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Junqueira, W. S. (1998). O sentido subjetivo atribuído por jovens de camadas populares a escolha do futuro profissional. *Re-criação*, 2(3), 23-33.

- Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31, 39-46.
- Kerka, S. (1998). Career development and gender, race, and class. *ERIC Digest* n. 199, ED421641. Retrieved from <http://ericir.syr.edu>. in 10.11.2001
- Ketterson, T. U. & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Klaczynski, P. A. (1990). Cultural development tasks and adolescent development: Theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25, 811-823.
- Kohan, N. C. (2004). Vocational choice as a source of stress. *Interdisciplinaria*, (n.esp), 75-86.
- Konarzewski, S. E., Forster, M. M. S., Silva, K. C. C. & Silva, C. A. O. (2001, outubro). Evasão na UNISINOS: A busca de causas relevantes [Abstracts]. *Anais do XIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p.456), Porto Alegre, RS: UFRGS.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescent's career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Lankard, B. A. (1995). Family role in career development. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Retrieved from (<http://ericacve.org>) in 03.02. 01
- Larose, S. & Boivin, M. (1997). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da ABOP*, 1, 71-80.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, EUA: Springer Publishing Co.
- Lehman, Y. P. (2005). *Estudo sobre evasão universitária: As mudanças de paradigmas na educação e suas conseqüências*. Tese de Livre Docência não publicada. Programa de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

- Lehman, Y. P. (1995). O papel do orientador profissional: Revisão crítica. In: A. M. B. Bock Et al. (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 239-246), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lehman, Y. P. & Uvaldo, M. C. C. (2001). Pensando em um centro de orientação profissional e carreira na universidade. *Comunicação pessoal*.
- Lemos, C. G. (2000). O procedimento de desenhos-estórias de profissionais na pesquisa em orientação profissional [Abstracts]. *Anais do V Encontro mineiro de avaliação psicológica e VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica – Formas e contextos*, (pp.237-239). Belo Horizonte: Puc Minas
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Suthakaran, V. & Chai, C. (2002). Career Choice Barriers, Supports, and Coping Strategies: College Students' Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61–72.
- Levenfus, R. S. (1997). Orientação vocacional ocupacional: À luz da psicanálise. In: R. S. Levenfus (Ed.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 227-243). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levinson, D. (1986). *The seasons of a man's life*. New York, EUA: Alfred Knopf.
- Lindley, L. (2005). Perceived barriers to career development in the context of social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 271–287.
- Lipp, M. E. N. & Tanganelli, M. S. (2002). Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: Diferenças entre homens e mulheres. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 537-548.
- Lisboa, M. D. (2002). Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 33-49). Porto Alegre: Artes Médicas
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*, 8, 620-630.
- Lopez, D. F., & Little, T. D. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32, (2), 299-312

- Lotufo, A. D. P., Souza Jr, C., Covacic, M. & Brito, J. M. S. (1998). *Evasão e repetência na FEIS/UNESP: Análise e resultados*. Trabalho apresentado no XXVI COBENGE, Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. São Paulo – SP. 1998. Retrieved from http://www.dee.feis.unesp.br/dee/docentes/publicacoes/artigo_anna_cobenge_98.pdf in 20.01.04
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., Gibson, L. W. & Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, 46(6), 707-729.
- Lounsbury, J. W., Tatum H. E., Chambers, W., Owens, K. S. & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to ‘big five’ personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33(4), 646-652.
- Lucas, M. S. (1993). A validation of types of career indecision at a counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 440-446.
- Lucas, M. S. & Berkel, L. A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a university counseling center: A closer look at gender and multicultural issues. *Journal of College Student Development*, 46(3), 251-266.
- Lucchiari, D. H. P. S. (1992). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college student’s career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, 73, 319-322.
- Machado, S. P., Melo Filho, J. M. & Pinto, A. C. (2005). A evasão nos cursos de graduação de química: Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da UFRJ para diminuir a evasão. *Química Nova*, 28, S41-S43.
- Magalhães, M. O. (1995). *Perspectiva experiencial da indecisão vocacional em adolescentes*. Unpublished Master’s thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Magalhães, M. O. & Redivo, A. (1998). Re- opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Martinez, I. M. M. & Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martinez, I. M. M., Pinto, A. M & Silva, A. L. (2000). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151-167.
- Mau, W. & Fernandes, A. (2001). Characteristics and satisfaction of students who used career counseling services. *Journal of College Student Development*, 42(6), 581-588.
- Mazzetto, S. E., Bravo, C. C. & Carneiro, S. (2002). Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, 25(6B), 1204-1210.
- McBride-Chang, C., & Chang, L. (1998). Adolescent-parent relations in Hong Kong: Parenting styles, emotional autonomy, and school achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 421-436.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Meijers, F. (2002). Career Policy for The Contemporary World: Dictat or Stimulant? *The career learning network*, 1-11. Retrieved from www.hihohiho.com in 11.06.05.
- Melo-Silva, L. L. (2001). O campo da orientação vocacional/ocupacional. In: L.L. Melo-Silva e A. Jaquemin, (Eds.), *Intervenção em orientação vocacional/ocupacional: Avaliando resultados e processos*, (pp. 19-63). São Paulo: Vetor
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P. & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Melo-Silva, L. L. & Reis, V. A. B. (1997, outubro). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: Intervenção através da técnica de grupo operativo [Abstracts]. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, (pp 57-65). Canoas, RS: ABOP.
- Menaghan, E. G. & Merves, E. S. (1984). Coping with occupational problems: The limits of individual effort. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 406-423.

- Mercuri, E. (1999). Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. [Abstracts] *Resumos de Comunicação Científica da XXIX Reunião Anual de Psicologia*, (p.42). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Mercuri, E. & Bridi, J. C. A. (2001). O desenvolvimento do compromisso com o curso como fator de permanência na universidade. [Abstracts] *Resumos de Comunicações Científicas da XXXI Reunião Anual de Psicologia*, (p.190). Rio de Janeiro: SBP.
- Mercuri, E. & Grandin, L. (2002, setembro). Condições de integração acadêmico-social ao longo do primeiro ano de graduação. [Abstracts] *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, SP. Retrieved from <http://www.pol.org.br/bvs/congre> in 25.05.04.
- Mercuri, E., Moran, R. C. & Azzi, R. G. (1995). Análise de um estudo piloto sobre evasão de curso do primeiro ano de graduação de uma universidade pública estadual. [Abstracts] *Resumos da 18ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPPED)*, (p.198). Caxambú, MG: ANPPED.
- Mercuri, E. & Oliveira, J. (2002, setembro). Fatores anteriores ao ingresso e destino acadêmico do universitário. [Abstracts] *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*. São Paulo: SP. Retrieved from <http://www.pol.org.br/bvs/congre> in 03.07.04.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: Algumas contribuições. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, (pp.219-236). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária.
- Michailidis, M. & Asimenos, A. (2002). Occupational stress as it relates to higher education, individuals and organizations. *Work: Journal of prevention, Assessment and Rehabilitation*, 19, 137-147.
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. (2002). *Dados e indicadores das instituições de ensino superior – IFES 2000: Relatório final*. Brasília: DF
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College Students' Academic Stress and Its Relation to their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

- Mitchell, K. E. & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career-decision making: Krumboltz's theory. In: D. Brown, L. Brooks & Ass. (1996) (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 233-280). São Francisco, EUA: Jossey-Bass Publishers.
- Morgan, C., Isaac, J. D. & Sansone, C. (2000). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles*, 44(5/6), 295-320.
- Morgan, T. & Ness, D. (2003). Career decision-making difficulties of first-year students. *The Canadian Journal of Career Development*, 2(1), 33-39.
- Moss, R. (1984). Context and coping: toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, 12, 5-36.
- Moura, C. B. (2001). *Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento*. Londrina, PR: Editora UEL.
- Moura, C. B. & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.
- Nolen-Hoeksema, S. & Rusting, C. L. (1999). Gender differences in well-being. In: D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 330-344). New York: Russell Sage Foundation.
- Noronha, A. P. P. & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: Análise da produção científica. *PsicoUSF*, 11(1), 75-84.
- Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, 18, 491-512.
- Oliveira, J. A. C. (1999). *Qualidade de vida em estudantes universitários de educação física*. Unpublished doctoral dissertation. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Oliveira, M. A. P. S. (1998). *Comprometimento organizacional e com a carreira: Influência sobre a produção científica de pesquisadores brasileiros*. Unpublished Master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Oliveira, I. D., & Dias, C. M. S. B. (2001, maio). De quem é o vestibular? Mãe frente ao processo de diferenciação do filho [Abstracts]. In: Conselho Regional de Psicologia – 3ª Região e Universidade Federal da Bahia. (Eds.),

- Anais, II Congresso Norte Nordeste de Psicologia* (FAMPN 488). Salvador, BA: UFBA.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Osipow, S. H. & Spokane, A. R. (1984). Measuring occupational stress, strain, and coping. In: S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Applications in organizational settings* (pp. 67-86). California, EUA: Sage
- Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Pachane, G. G. (2004). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, (pp.155-186). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária
- Pacheco, I. C., Silva, J. T. A., Veloso, L. F., Silva, M. B. C. (2001, setembro). Orientação profissional no 3º grau: (Re) pensando possibilidades [Abstracts]. *Anais do IV Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, (pp. 29-37). São Paulo: Vetor.
- Pacheco, I. C., Silva, J. T. A., Macedo, M. V. S. V. & Pinto, T. M. G. (1997, outubro). Orientação vocacional: Uma experiência aplicada para instituição de ensino superior [Abstracts]. *Anais do III Simpósio Brasileiro de orientadores Profissionais*, (pp 151-158). Canoas: ABOP.
- Palma, A. M. P. V., Palma, S. P. V. & Brancaloni, A. P. L. (2005). Prevenção à evasão no ensino superior: Necessária implementação de orientação profissional a graduandos em desligamento. In: M. C. P. Lassance & cols (Eds.), *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional - teoria e técnica Vol 2*, (303-320). São Paulo: Vetor.
- Paredes, A. S. (1994). *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: NUPES.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, EUA: Houghton Mifflin.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. São Francisco, EUA: Jossey Bass.
- Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.

- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Pearlin, L. I. (1980). Life- strains and psychological distress among adults. In: N. J. Smeler & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in adulthood* (pp. 174-192). Cambridge: Harvard University Press.
- Pearlin, L. I. & Lieberman, M. A. (1979). Social sources of emotional distress. In: R. Simmons (Ed.), *Research in community and mental health* (vol. 1, pp. 217-248). Greenwich: JAI Press
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1985). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: Enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.
- Peng, H. (2001). Comparing the Effectiveness of Two Different Career Education Courses on Career Decidedness for College Freshmen: An Exploratory Study. *Journal of Career Development*, 28(1), 29-41
- Pereira, E. M. A. (2004). A percepção dos universitários sobre seus problemas. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, (pp.187-217). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária
- Perry, D. C. (1981). The disabled student and college counseling centers. *Journal of College Student Development*, 22, 533-538.
- Pflüger, D., Andrade, A. M. J., Sparta, M. & Bardagi, M. P. (2003, maio). Características do comportamento exploratório vocacional em alunos de um pré-vestibular gratuito em Porto Alegre [Abstracts]. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p.228). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Phillips, S. D. & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: Um estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior [Abstracts]. In: B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp.467-485). Braga: CIED/IEP/UM.

- Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T. & Tamayo, M. R. (2003). Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 153-158.
- Pizzinato, A., Boeckel, M. G., Dellazzana, L. L., Coral, R. V. & Sarriera, J. C. (2001, setembro). Projetos vitais, ocupacionais e profissionais em adolescentes desempregados [Abstracts]. *Anais do IV Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (pp. 373-383). São Paulo: Vetor.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e retorno à instituição*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas, SP.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. N. H. & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6, 11-17.
- Polydoro, S. A. J., Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F. & Natário, E. G. (2005). Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no Ensino Superior. In: M. C. R. A Joly, A. A. A. Santos e F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário*, (pp.179-199). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Porto, J. (2003). Significado do trabalho para áreas de formação superior [Abstracts]. *Livro de resumos do III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica*, vol. I (pp.426-427). João Pessoa: FENP
- Prado, F. D. (1990). *Acesso e evasão de estudantes na graduação: A situação do curso de Física da USP*. Unpublished doctoral dissertation. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Prado Filho, K. (1992). Escolha profissional e atualidade do mercado de trabalho. In: D. H. P. S. Lucchiari (Ed.), *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp.109-116). São Paulo: Summus.
- Ramos, S. G. (2000). Orientação profissional: Uma nova proposta. In: I. D. Oliveira (Ed.), *Construindo caminhos: Experiências e técnicas em orientação profissional*, (pp. 53-70), Recife: EDUFPE
- Reed, M. B., Bruch, R. A. & Haase, R. S. (2004). Five-factor model of personality and career exploration. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 223-238.

- Reis, I. C. S. (2003). Formação acadêmica, comportamento em sala de aula e vida: relato de uma experiência com alunos de administração. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 16-21.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: Reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Ritook, M. (1996). Student counseling in Hungary in the mid-nineties. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 19, 29- 40.
- Rivas-Olmeda, M. E. (2003). Orientación bi-cultural com latinos/as en el ambiente universitario de los Estados Unidos. In: L.L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões Et al.,(Eds.). *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: Teoria e técnica* (pp. 35-50). São Paulo: Vetor.
- Robitschek, C. & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Rosas, P. (2000). Construindo caminhos: Uma abordagem histórica. In: I. D. Oliveira (Ed.), *Construindo caminhos: Experiências e técnicas em orientação profissional* (pp. 15-34). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Rottinghaus, P.J., Lindley, L. D., Green, M. A. & Borden, F. H. (2002). Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 1-19.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S. & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6, 286-295.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Santos, A. T. (2006). Avaliação da Satisfação com a vida em homens e mulheres [Abstracts]. *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (139-147) Braga, Portugal: Psiquilibrios
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.

- Santos, A. A., Primi, R., Vendramini, C. M. M., Taxa, F. Et al.,(2000). Habilidades básicas em universitários ingressantes. *Avaliação: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, 5, 33-45.
- Santos, M. A. & Melo-Silva, L. L. (2003). “Será que era isso o que eu queria?” A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno. In: L.L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões Et al.,(Eds.) *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: Teoria e técnica* (pp. 387-406). São Paulo: Vetor.
- Sarriera, J. C. (1999). Uma perspectiva da orientação profissional para o novo milênio. *Revista da ABOP*, 3, 85-96.
- Saupe, R., Nietche, E. A., Cestari, M. E., Georgi, M. D. M & Krahl, M. (2004). Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 12(4), 636-642.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly*, 43, 54-61.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43, 363-373.
- Savoia, M. G. (1999). Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (*coping*). *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26. Retrieved from [www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r262/artigo\(57\).htm](http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r262/artigo(57).htm) in 12. 04. 02.
- Sbardelini, E. T. B. (1997). *A re-opção de curso na Universidade Federal do Paraná*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto USP. Ribeirão Preto, SP.
- Sbardelini, E. T. B. (2001). Identidade profissional e opção universitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 95-99.
- Schaie, K. W. (1977). Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*, 8, 129-138.
- Scheibe, S. (1997, outubro). A escolha profissional na concepção fenomenológica-existencialista [Abstracts]. *Anais do III Simpósio Brasileiro de orientadores Profissionais*, (pp 205-211). Canoas, RS: ABOP
- Schiessl, C. S. & Sarriera, J. C. (2004). Refletindo a questão do ingresso ao ensino superior: Dificuldades e expectativas dos jovens de ensino Médio. In: J. C. Sarriera, K. B. Rocha & A. Pizinato (Eds.), *Desafios do mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças*, (pp. 33-74). Porto Alegre: Edipucrs.

- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração à educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Unpublished Master's thesis. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (1999). O atendimento interdisciplinar ao universitário favorecendo sua formação integral. *Cadernos de Serviço Social, 15*, 7-18.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 5*, 27-35.
- Serra, J. G., Faria, V. U. & Lassance, M. C. P. (1995). Difusão de identidade ou indecisão? Estudo exploratório da escolha por dois cursos concomitantes [Abstracts]. *Anais do VII Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p.255). Porto Alegre, RS: UFRGS.
- Shek, D. T. (1998). A longitudinal study of Hong Kong adolescents' and parents' perceptions of family functionig and well-being. *The Journal of Genetic Psychology, 159*, 389-403.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*, 475-492.
- Silva, L. B. C. (1995). Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão. In: A. M. B. Bock e Cols., (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 25- 44), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, M. B. (2001, setembro). Re-orientação: Redefinição da escolha profissional [Abstracts]. *Anais do IV Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, (pp. 23-27). São Paulo: Vetor.
- Silva, A. D., Taveira, M. do Céu. & Fernandes, E. (2006). A Construção e o Desenvolvimento da Carreira no Ensino Superior: o uso de inventários e da grelha de repertório [Abstracts]. *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (555-564)*. Braga, Portugal: *Psiquilibrios*
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development, 66*, 299-316.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.

- Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D. & Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: Relative effects of career self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 448-455.
- Souza, C. L. E., Ibanez, S. C. & Forster, M. M. S. (2001). Evasão universitária: Causas e carreiras profissionais [Abstracts]. *Anais do XIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p. 584). Porto Alegre, RS: UFRGS.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro*. Unpublished Master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Sparta, M., Bardagi, M. P. & Andrade, A. M. J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22, 79-88.
- Sparta, M., Bardagi, M. P. & Teixeira, M. A. P. (in press). Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: Perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Sparta, M. & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. New Jersey: Prentice Hall.
- Strage, A. & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Strey, M. N., Bianco, D. C., Wendling, M. I., Ruwer, M. P. & Borges, V. R. (1997, outubro). Questões de gênero na escolha profissional [Abstracts]. *Anais do III Simpósio Brasileiro de orientadores Profissionais*, (pp 53-56). Canoas, RS: ABOP.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M. & Hartman, K. (1983). Development of career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.

- Super, D. E. (1963c). Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Martin & J. P. Jordaan, *Career development: Self concept theory – essays in vocational development* (pp.79-95). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1974). Vocational maturity theory: Toward implementing a psychology of careers in career education and guidance. In: D. E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation* (pp. 9-21). Washington, EUA: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1975). Determinantes psíquicos da escolha profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27, 3-17.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personal and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. & Bohn Junior, M. J. (1976). *Psicologia Ocupacional*. São Paulo: Atlas
- Super, D. E., Kowalski, R. S. Gotkin, E. H. (1967). *Floundering and trial after high school*. New York, EUA: Teachers College.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In: D. Brown, L. Brooks & Ass. (Eds.), *Career choice and development* (3.ed.) (pp. 121-178). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J.P. (1963). *Career Development: self - concept theory*. New York, College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Super, D. E. & Sverko, B. (Eds.). (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the work importance study*. São Francisco, EUA: Jossey Bass Publishers.
- Tamayo, M. R. & Troccoli, B. T. (2002). Exaustão emocional: Relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 7, 37-46.
- Taveira, M. C. (1997a). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudos sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodríguez, M. L. & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26(1), 89-104.
- Taylor, K. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 318-329.
- Teixeira, M. A. P. (2001). *Escala de Exploração Vocacional*. Manuscrito não publicado.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (in press). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334
- Teodósio, A. S. S., Santos, A. M. & Fernandez, T. A. (2003, setembro). Planejamento de carreiras para uma nova profissão: A experiência do curso de Relações Internacionais da PUC Minas [Abstracts]. *Programa e Livro de Resumos do VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, (p.31). Florianópolis: ABOP/Vetor.
- Thoits, P. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 416-423.
- Tinto, V. (2003). *Promoting students' retention through classroom practices*. Trabalho apresentado no encontro 'Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice', em Amsterdam. Retrieved from [http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT\(1\).pdf](http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT(1).pdf) in 12. 12. 05.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-&.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.

- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: Theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tractenberg, L. E. F. (2002). Contribuições para inserção da orientação profissional e educacional nos currículos escolares. *Boletim Técnico do Senac*, 28(3).
- UFRGS. Pró-reitoria de Ensino. Pró-reitoria Adjunta de Graduação. (2003). *Perfil e representações dos estudantes de graduação da UFRGS: Relatório final*. Porto Alegre: Pró-reitoria Adjunta de Graduação.
- Uvaldo, M. C. C. (1995). Relação homem-trabalho: Campo de estudo e atuação da orientação profissional. In: A. M. B. Bock e Cols., (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 215-237), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Veloso, T. C. M. A. & Almeida, E. P. (2001). *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Retrieved from www.anped.org.br/24/tp1.htm in 21.07.02
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F. & Natário, E. G. (2002). Validação de uma escala de vivência acadêmica. *Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*. Retrieved from www.pol.org.Br/bvs/congre/selecionados.asp?txtbusca=escala&campobusc a=titulo in 13.11.03.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-394.
- Williams, K. & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537-549.
- Wilkinson, R. & Walford, W. (1998). The measurement of adolescent psychological health: One or two dimensions? *Journal of Youth and Adolescence*, 27(4), 443-453.
- Wink, G. S. & Gobbi, M. D. (2002). Obligatio faciendi: identificando estressores no contexto de trabalho. *Aletheia*, 15, 93-101.
- Young, R. A & Chen, C. P. (1999). Annual review: Practice and research in career counseling and development - 1998. *The Career Development Quarterly*, 48, 98-141.

- Young, R. A., Antal, S., Bassett, M. E., Post, N. D., & Valach, L. (1999). The joint actions of adolescents in peer conversations about career. *Journal of Adolescence, 22*, 527-538.
- Young, R. A., Paselvikho, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development, 76*, 36-44.