

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DEPTO. DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA  
PERSONALIDADE

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO CURSO DE  
PSICOLOGIA DA UFRGS

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre, maio de 2012

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO CURSO DE  
PSICOLOGIA DA UFRGS

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

Dissertação apresentado como requisito parcial  
para a obtenção do grau de mestre em psicologia sob a  
orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Maio de 2012

## Sumário

RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
CAPÍTULO I.....	12
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO II .....	14
ARTIGO 1: EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MODELOS TEÓRICOS INTERNACIONAIS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA NO BRASIL .....	14
Resumo.....	14
Abstract .....	15
Modelos Teóricos Sobre Evasão e Permanência nos Cursos Superiores.....	18
A Magnitude da Evasão no Ensino Superior no Brasil.....	23
Pesquisas Nacionais Sobre Evasão Universitária .....	24
Considerações finais .....	29
CAPÍTULO III.....	31
ARTIGO 2: ASPECTOS ASSOCIADOS À INTENÇÃO DE EVASÃO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRGS .....	31
Resumo.....	31
Abstract .....	32
Método .....	38
Participantes.....	38
Instrumentos.....	38
Procedimentos.....	41
Análises dos dados.....	41

Resultados .....	42
Discussão .....	49
Considerações finais .....	54
CAPÍTULO IV.....	59
ARTIGO 3: A EVASÃO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRGS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA.....	59
Resumo.....	59
Abstract .....	60
O curso de Psicologia da UFRGS .....	65
Método .....	66
Delineamento. ....	66
Participantes. ....	66
Instrumento. ....	67
Procedimentos.....	67
Análise dos dados.....	67
Resultados .....	68
Motivação para realização.....	68
Metas acadêmicas.....	69
Compromisso com a instituição. ....	69
Suporte social percebido. ....	70
Envolvimento social.....	71
Autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas.....	73
Influências do contexto acadêmico.....	74
Autoconceito global e outros aspectos vocacionais.....	75

Discussão .....	77
Considerações finais .....	83
CAPÍTULO V .....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS .....	88
ANEXO A .....	95
Roteiro de entrevista – Artigo 3 .....	95
ANEXO B .....	98
Questionário de informações gerais e acadêmicas – artigo 2 .....	98
ANEXO C .....	106
Escala de compromisso com a instituição, com a meta de graduar-se, de qualidade da escolha do curso e de percepção de oportunidades profissionais.....	106
ANEXO D.....	108
Escala de Estressores Vocacionais .....	108
ANEXO E .....	110
Escala de Entrincheiramento de Carreira – Universitários .....	110
ANEXO F .....	112
Escala de Comprometimento de Carreira – Universitários.....	112
ANEXO G.....	114
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Artigo 3 .....	114
ANEXO H.....	116
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	116
ANEXO I .....	118
Parecer do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS .....	118

## Lista de tabelas

Tabela 1. <i>Dados relativos à evasão do curso de psicologia diurno da UFRGS entre 2004 e 2010</i> .....	37
Tabela 2. <i>Correlações entre probabilidade declarada de evasão e demais variáveis do estudo</i> .....	42
Tabela 3. <i>Médias de postos e diferenças entre grupos nas variáveis investigadas</i> .....	44
Tabela 4. <i>Médias de estressores vocacionais, correlação com probabilidade de evasão e diferenças entre os grupos</i> .....	46

## Resumo

A evasão no ensino superior é um fenômeno que tem ganhado atenção nas últimas décadas, pois pode trazer consequências negativas tanto para as instituições quanto para os estudantes. Assim, compreender os motivos que fazem as pessoas permanecerem ou largarem seus cursos pode auxiliar no desenvolvimento de intervenções que visem minimizar esse problema. Esta dissertação teve como objetivo principal descrever qualitativamente e quantitativamente este fenômeno no curso diurno de Psicologia da UFGRS. Para tanto, foram realizados dois estudos empíricos e um artigo teórico. O primeiro estudo consistiu-se em um levantamento, realizado de forma *online*, com 74 estudantes matriculados no curso de psicologia (26% do total de matriculados), onde se utilizou um questionário de dados gerais e acadêmicos, além de instrumentos que dão subsídios à investigação da evasão. O segundo estudo consistiu-se num estudo de caso coletivo, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com 6 ex-alunos do referido curso, posteriormente submetidas à análise temática de conteúdo. Como resultados pode-se observar que estão associadas à evasão ou à intenção de evasão questões como o baixo comportamento exploratório, o compromisso com a meta de graduar-se, a dificuldade de relacionamento com colegas, questões relativas à organização estrutural/curricular do curso, entre outras. Para além da simples descrição, buscou-se ao longo da dissertação o diálogo com os modelos internacionais de evasão. Salienta-se a necessidade de elaboração de um modelo de evasão aplicável ao contexto nacional e espera-se que este trabalho contribua de alguma forma para a construção futura deste.

Palavras-chave: evasão; psicologia; ensino superior.

### **Abstract**

Dropout in higher education is a phenomenon that has gained attention in recent decades, as it may bring negative consequences for both institutions and students. Thus, understanding the reasons that make people persist or withdrawal from their courses can assist in developing interventions that aim to minimize this problem. This dissertation aimed to describe qualitatively and quantitatively this phenomenon at the Psychology course at UFGRS. Thus, we conducted two empirical studies and a theoretical article. The first study consisted in an online survey, with 74 matriculated students (26% of all students matriculated), where a questionnaire was used for collect general and academic data, as well instruments that give subsidies investigation the evasion. The second study consisted in a collective case study, where six former students of psychology were submitted to a semi-structured interview, who was subjected by a thematic content analysis. As results could be observed that low exploratory behavior, commitment to attaining the college degree, the difficulty in peer relationships, issues of organizational structure/curriculum of the course, among others, were related to the droptou or to the intend to. Beyond the simple description, we sought throughout the dissertation a dialogue with international dropout models. We emphasize the need to develop dropout model applicable to the national context and it is hoped that this work contributes in some way to build this in the future.

Keywords: dropout; psychology; higher education.



## Capítulo I

### Introdução

Esta dissertação fez parte de um estudo maior intitulado *Pesquisa sobre evasão e retenção na UFRGS: diagnóstico e peculiaridades no curso de Psicologia*, coordenado pelo orientador da mesma. O projeto maior consistiu em um diagnóstico da evasão e retenção (atraso em relação à turma de ingresso) nos cursos de Psicologia (Formação Psicólogo) e Licenciatura em Psicologia da UFRGS. Para tanto, propôs-se um conjunto de estudos que buscaram identificar fatores possivelmente associados a esses fenômenos. O projeto de pesquisa foi aprovado no edital 01/2010 do Programa de Apoio à Graduação (PAG/01), da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (PROGRAD, 2010), que teve como objetivos fomentar a pesquisa sobre evasão e retenção em diversos cursos de graduação da UFRGS, com o intuito de elaborar diagnósticos e indicar possibilidades de intervenções específicas para cada realidade.

De uma forma geral, o projeto maior seguiu a lógica presente em outros estudos nacionais de descrever a situação da evasão no curso de Psicologia e propor intervenções pontuais. Na falta de um modelo nacional consolidado que indicasse caminhos para diagnósticos de evasão, os instrumentos nele utilizados foram escolhidos por critérios específicos dos pesquisadores. Para a dissertação, privilegiou-se um olhar mais teórico, observando aspectos descritivos específicos do curso de Psicologia da UFRGS, mas priorizando a discussão com a teoria nacional e internacional da área. Buscou-se, ao final da dissertação, levantar questões e reflexões que, espera-se, possam contribuir para a elaboração futura de modelos de evasão aplicáveis à realidade nacional.

O primeiro artigo, intitulado “Evasão e permanência no ensino superior: modelos teóricos internacionais e instrumentos de pesquisa no Brasil”, consiste em uma revisão teórica (não sistemática) com dois temas centrais. O primeiro aborda os modelos internacionais de evasão/permanência, onde se busca apresentar outros modelos de evasão e permanência para além do modelo de Tinto (1975), bastante divulgado no Brasil. O segundo apresenta alguns instrumentos que abordam aspectos da vivência acadêmica disponíveis no Brasil, que podem ser utilizados em pesquisas sobre evasão. O objetivo

deste artigo foi disponibilizar a pesquisadores nacionais, que muitas vezes não são especializados em pesquisas sobre ensino superior, acesso a uma gama maior de modelos de evasão e a alguns instrumentos que podem ser úteis na avaliação deste fenômeno.

O segundo artigo é um estudo empírico intitulado “Aspectos associados à intenção de evasão no curso de Psicologia da UFRGS”, e consiste em uma pesquisa quantitativa do tipo levantamento. Neste artigo investigaram-se aspectos associados à intenção declarada de evasão, por parte de alunos matriculados no curso de Psicologia da UFRGS, turno diurno. Aspectos associados à probabilidade declarada de evasão foram identificados, tais como o compromisso com a meta de graduar-se, o estresse total percebido, a baixa percepção de oportunidades profissionais, a baixa qualidade na escolha do curso, entre outros fatores. Apesar da amostra não ter possibilitado uma análise mais elaborada acerca dos instrumentos utilizados em função do seu tamanho reduzido, os resultados obtidos foram teoricamente coerentes, o que pode indicar a utilização dos instrumentos em pesquisas futuras.

O terceiro artigo, intitulado “A evasão no curso de Psicologia da UFRGS: uma análise qualitativa”, consiste em um estudo de caso coletivo, qualitativo e exploratório. A partir das respostas de alunos evadidos a uma entrevista semi-estruturada, realizou-se uma análise temática de conteúdo, sendo as categorias definidas *a priori* a partir da literatura. Além de descrever os aspectos associados à evasão pela perspectiva dos ex-alunos, buscou-se identificar se categorias baseadas no modelo de Robbins et al. (2004), adicionadas de aspectos vocacionais, seriam adequadas para a compreensão fenômeno. De uma forma geral, observaram-se diversos aspectos relacionados à evasão como, por exemplo: baixa motivação para realização das tarefas do curso, dificuldades de relacionamentos com colegas/sensação de não pertencimento, relacionamento frio/distante com professores e conflitos entre visões diferentes da psicologia presentes dentro do curso. Além disto, observou-se que a análise a partir das categorias criadas baseados no modelo de Robbins et al., associadas à uma categoria de aspectos vocacionais, foi capaz de apresentar resultados satisfatórios neste estudo.

## **Capítulo II**

### **Artigo 1: Evasão e permanência no ensino superior: modelos Teóricos internacionais e instrumentos de pesquisa no Brasil**

Dropout and persistence in higher education: international theoretical models and research instruments in Brazil

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

Marco Antônio Pereira Teixeira

#### **Resumo**

Observa-se na literatura internacional diversos modelos teóricos sobre evasão e permanência no ensino superior. No Brasil, as pesquisas em evasão tendem a ser descritivas e exploratórias, focadas no diagnóstico de um curso ou instituição. Geralmente não há um aprofundamento teórico e quando há tende-se a utilizar a teoria de Tinto como referencial. Contudo, estudos nacionais e internacionais têm sugerido que esta teoria é insuficiente para dar conta do fenômeno. No Brasil, alguns instrumentos que investigam fatores vinculados à experiência universitária foram desenvolvidos nos últimos anos, e podem auxiliar na compreensão da evasão, uma vez que abordam fatores vinculados à evasão. Assim, este artigo tem por objetivos: descrever alguns modelos internacionais de permanência e evasão; e apresentar alguns instrumentos nacionais que podem ser usados em pesquisas sobre evasão. Ao final, alguns rumos possíveis da pesquisa em evasão no Brasil são discutidos, sugerindo-se a elaboração de modelos teóricos aplicáveis ao contexto nacional.

Palavras-chave: evasão; persistência; ensino superior.

## **Abstract**

Several theoretical models on dropout and persistence in higher education are described in the international literature. In Brazil, studies about dropout tend to be descriptive and exploratory, focusing on the diagnosis of a course or institution, usually with little or any theoretical discussion. When some theory is used, there is a tendency to use Tinto's theory as a reference. However, national and international studies have shown that this theory is insufficient to properly explain the phenomenon. In Brazil some instruments aimed to assess factors related to the college experience have been developed in the last years. These instruments can be used to understand the phenomenon of college dropout, since they evaluate factors that can be related to dropout. Thus, this paper aims to: describe some international models of persistence and dropout; and presents some national instruments that can be used in studies on dropout. Finally, some possible directions for future research on the subject is presented, and the development of theoretical models applicable to the national context is suggested.

**Keywords:** dropout; persistence; higher education.

A evasão no âmbito do ensino superior é um fenômeno que tem chamado a atenção de gestores e pesquisadores. No contexto internacional, a preocupação com o assunto já existe há algumas décadas (Astin, 1999; Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1975), enquanto no Brasil a saliência do tema é mais recente (por exemplo, Bardagi & Hutz, 2005; Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Moehlecke, 2007; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001; Vendramini, Santos, Polydoro, Sbardelini, Serpa & Natário, 2004).

A evasão universitária é o desligamento do curso superior por qualquer outro motivo que não a diplomação. A Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão (1996), criada pelo Ministério da Educação, aponta para a existência de três “tipos” de evasão, sendo: (a) *evasão de curso*, onde há uma troca de curso de origem, mas não necessariamente de instituição; (b) *evasão de instituição*, onde o estudante muda de Instituição de Ensino Superior, mas não necessariamente de curso e; (c) *evasão de sistema*, onde o aluno desiste da formação superior.

A evasão traz consequências prejudiciais às instituições e muitas vezes aos próprios alunos, mesmo que em alguns casos a mudança de curso seja algo positivo para o estudante (Ristoff, 1999). No lado institucional, observa-se prejuízos tanto para instituições públicas quanto para instituições privadas de ensino superior. No caso das instituições públicas, a preocupação com a evasão é especialmente pertinente uma vez que o Estado investe dinheiro público na formação destes estudantes. Quando há abandono de uma vaga pública o prejuízo é duplo, pois, além de perder-se o investimento com o aluno durante o período em que este esteve vinculado ao curso, a vaga ocupada poderia ser aproveitada melhor por outro estudante, que teria a oportunidade de crescimento pessoal e de, futuramente, contribuir mais para a sociedade em virtude de sua qualificação (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007). No caso das instituições privadas, que representam a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, a evasão tem sido uma problemática constante, fortemente influenciada pela dificuldade de pagamento dos custos do curso universitário (Pacheco & Ristoff, 2004). Pelo lado do aluno, evadir-se de um curso também pode

significar desperdício de tempo e dinheiro, fora outras consequências materiais e até mesmo psicológicas que o abandono de uma formação superior pode trazer.

Em busca da compreensão deste fenômeno, diversos pesquisadores têm elaborado nas últimas décadas modelos que tentam explicar a evasão e ajudar as instituições a proporem intervenções com o intuito de prevenir o abandono dos cursos e promover um melhor aproveitamento do ensino superior (Astin, 1999; Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Cabrera et al., 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al., 2004; Tinto, 1975). Um dos modelos de evasão mais conhecidos - e que será descrito mais adiante - é o modelo de Tinto (1975), sendo considerado quase paradigmático (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). No Brasil, este é também o modelo mais comumente considerado (Bardagi & Hutz, 2005). Contudo, tanto no país (Mercuri & Polydoro, 2004) quanto no exterior (Guiffrida, 2006) a teoria de Tinto tem se mostrado insuficiente para sozinha descrever satisfatoriamente a questão da evasão ou da permanência dos estudantes em seus cursos. Observa-se que, no Brasil, os estudos sobre evasão tem se caracterizado por serem descritivos e exploratórios, focados no diagnóstico da evasão em uma instituição ou curso específico (por exemplo, Moraes & Theóphilo, 2010; Palharini, 2008; Ribeiro et al., 2008). Estes estudos tendem a utilizar os mais diversos instrumentos de pesquisa (como questionários e entrevistas elaboradas a partir das percepções individuais dos pesquisadores) e muitas vezes não trazem uma discussão com a literatura que trata de evasão.

Dado este quadro, este artigo se propõe a fazer uma apresentação de alguns dos modelos teóricos de permanência/evasão no ensino superior presentes na literatura norte-americana. Assim, pretende-se disponibilizar aos pesquisadores que não são especializados em pesquisa sobre evasão (ou em ensino superior) subsídios para discussão teórica em suas pesquisas. Outro objetivo deste artigo é descrever alguns instrumentos relativos à experiência acadêmica dos estudantes e que podem auxiliar pesquisadores a realizar estudos sobre a evasão em suas realidades. Por fim, pretende-se discutir os rumos das pesquisas em evasão no Brasil, fomentando a criação ou adaptação de modelos de evasão e permanência para o contexto nacional.

Mesmo sendo um levantamento não sistemático de publicações relacionadas ao tema, buscou-se materiais tanto nas bases de dados disponíveis (Portal de Periódicos CAPES, Scielo, PePSIC, BVS-Psi, PsycINFO, ERIC) como nas referências dos próprios artigos encontrados. Foram utilizados nas buscas os seguintes descritores: *evasão + ensino superior*; *evasão + universitários*; *dropout + higher education*; *persistence + higher education*; *dropout + college*; e *persistence + college*. Objetivou-se, portanto, abarcar publicações que representassem da melhor forma possível o quadro dos modelos de evasão e das pesquisas em evasão no Brasil.

### **Modelos Teóricos Sobre Evasão e Permanência nos Cursos Superiores**

A literatura internacional aponta para diversos modelos de evasão e permanência no ensino superior (Donoso & Schiefelbein, 2007; Neuville et al., 2007; Robbins et al., 2004). De uma forma geral, modelos tem sido desenvolvidos a partir da incorporação de novos conceitos a modelos previamente elaborados ou a combinação de dois ou mais modelos anteriores. Donoso e Schiefelbein (2007) destacam cinco tipos de modelos de permanência/evasão: (a) modelos psicológicos, que enfocam características individuais, fundamentalmente de personalidade (Fishbein & Ajzen, citados por Donoso & Schiefelbein, 2007) ou comportamentais (Astin, 1999); (b) modelos sociológicos, que buscam explicações para evasão no contexto social do aluno e da instituição, desviando o foco das questões psicológicas (Spady, citado por Donoso & Schiefelbein, 2007; Tinto, 1975); (c) modelos econômicos, que aplicam a lógica do custo-benefício à decisão de evadir-se; (d) modelos organizacionais, que abarcam aspectos pessoais, sociais e institucionais para explicação da evasão (Bean, 1980; Tinto, 1975); e, por fim, (e) modelos interacionistas, que buscam integrar aspectos de todos os modelos anteriormente citados (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004).

Para discutir a questão dos modelos de evasão optou-se por descrever três modelos interacionistas (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004). Estes modelos foram escolhidos porque representam a diversidade de modelos de evasão/permanência elaborados nos Estados Unidos, sendo os dois primeiros exemplos bem sucedidos de junção de modelos clássicos (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al.

1993) e o terceiro um exemplo de modelo mais abrangente (Robbins e cols.). Para descrever estes modelos, se faz necessário abordar três modelos clássicos (Astin, 1999; Bean, 1980; Tinto, 1975) que servem de base para os modelos interacionistas.

Mesmo com algumas limitações, a teoria de Tinto é ainda bastante utilizada, ou pelo menos serve de base para outros modelos que trabalham com evasão (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004). Seu Modelo de Integração do Estudante (Student Integration Model) tem raízes no modelo de evasão de Spady (1970), que por sua vez adaptou o modelo de Durkheim de suicídio ao contexto acadêmico. Segundo Spady, a incongruência entre as raízes culturais e os valores do estudante e os valores da instituição causariam a evasão. Em contrapartida, quanto mais congruente esta relação maior possibilidade de permanência. Assim, a teoria de Tinto propõe como aspectos fundamentais para a permanência ou evasão do aluno dois processos: a integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica refere-se ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade no que diz respeito ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas. Inclui a percepção do estudante sobre o seu desempenho acadêmico e autoestima relacionada a este desempenho, a percepção de desenvolvimento pessoal, o sentimento de gostar dos conteúdos do curso e uma identificação com as normas e valores do curso, bem como com o papel de estudante. Já a integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade, o que se manifesta através de contatos com colegas de curso (amizades, conversas), participação em atividades de caráter social na universidade (como festas, festivais, esportes, eventos culturais) e também contatos informais com professores e pessoal de apoio dos cursos. Além destes dois aspectos a teoria de Tinto aponta dois outros fatores fundamentais para permanência ou evasão, que são o compromisso com a instituição (importância de ser aluno de uma determinada universidade) e com a meta de concluir a graduação/importância de obter o diploma (Cabrera et al., 1992; Tinto, 1975). Ponto importante para compreensão da teoria de Tinto são os tipos de dados que fundamentam a construção do modelo. No Modelo de Integração do Estudante são as percepções do próprio estudante acerca de sua experiência acadêmica que são consideradas, sendo



usualmente avaliadas através de escalas de autorrelato (Pascarella & Terenzini, 2005; Cabrera et al., 1992; Tinto, 1975).

O Modelo do Envolvimento de Astin (1999), por sua vez, enfatiza o nível de investimento (psicológico e de tempo) do estudante na sua formação como um fator importante para a permanência ou evasão do curso. Quanto mais o estudante se envolve em atividades ligadas direta ou indiretamente ao seu curso ou instituição, maior será sua propensão à permanência. Por outro lado, estudantes que dedicam pouco tempo à sua formação acadêmica tendem a evasão. O modelo possui cinco pressupostos básicos que são: (a) envolvimento se refere ao investimento de energia física e psicológica que o aluno aplica na sua graduação, tanto em momentos específicos como um exame quanto de um modo geral durante seu curso; (b) estudantes diferentes se envolvem de formas diferentes em determinadas tarefas e o mesmo estudante se envolve de forma e intensidade diferente dependendo da tarefa; (c) o envolvimento possui aspectos quantitativos e qualitativos, podendo ser medido tanto objetivamente (ex.: número de horas dedicadas aos estudos, número de atividades extraclasse) quanto subjetivamente (ex.: capacidade ou facilidade de compreensão para determinadas tarefas acadêmicas); (d) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante é diretamente proporcional ao envolvimento dele com o programa acadêmico e; (e) a efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes. Deste modo, o Modelo de Envolvimento de Astin busca fundamentalmente indicadores objetivos de investimento por parte dos alunos para investigar a permanência e a evasão (Astin, 1999). Pontos negativos em relação a este modelo são a não observação de variáveis motivacionais e de integração à universidade.

Buscando um modelo integrador, Berger e Milem (1999) afirmam que as teorias de Astin e Tinto, embora distintas, se complementam, e podem compor um modelo causal de permanência do estudante em seu curso superior. Neste modelo, tanto a auto percepção de integração e compromisso da teoria de Tinto quanto aspectos comportamentais de investimento de energia de Astin são contemplados. O modelo integrado de Berger e Milem foi concebido para ser aplicado no primeiro ano do curso superior e utiliza sete conjuntos de variáveis independentes que são: (a) características prévias do estudante

(etnia, visão política da família e renda familiar); (b) compromisso inicial com a instituição; (c) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre; (d) percepção de suporte por parte da instituição e dos pares entre o fim do primeiro e início do segundo semestre; (e) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre; (f) integração acadêmica e social percebida e; (g) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre. Neste modelo, o envolvimento no primeiro semestre vai balizar as percepções de suporte e integração que, por sua vez, balizam o envolvimento no segundo semestre. Ponto fraco deste modelo é que, mesmo sendo mais completo que os seus antecessores, ainda não aborda questões motivacionais, de personalidade e de apoio institucional (através de benefícios), que têm se mostrado eficazes na análise da evasão (Le, Casillas, Robbins, & Langley, 2005; Robinson, 2003).

Semelhantemente a Berger e Milem (1999), Cabrera et al. (1993) vão buscar na união de dois modelos clássicos um modelo interacionista, que possibilite a compreensão da evasão de forma mais abrangente. Para tanto, os pesquisadores combinaram o modelo de Tinto ao Modelo de Atrito do Estudante (*Student Attrition Model*) de Bean (Bean, 1980; Cabrera e cols, 1992). O Modelo de Atrito do Estudante considera que a intenção de permanência é um forte indicador de evasão ou não da instituição. Por trás desta intenção, estariam processos sociocognitivos como autoconceito e autoeficácia, que formariam a intenção de conclusão ou não do ensino superior. Neste modelo, questões ambientais e familiares são tidas como importantes para decisão da evasão, em contraposição à teoria de Tinto, que foca aspectos internos à universidade e a relação do estudante com eles (Bean, 1980; Cabrera et al., 1992). Após testarem a compatibilidade entre os dois modelos através de modelos de equações estruturais, Cabrera et al. (1993) propuseram o Modelo Integrado de Retenção do Estudante. Neste modelo, são avaliados: (a) apoio financeiro por parte da instituição; (b) apoio da família e de pares; (c) integração acadêmica; (d) performance acadêmica; (e) integração social; (f) compromisso com a instituição; (g) compromisso com a meta de graduar-se e; (h) intenção de persistência ou evasão declarada. Este modelo tem se mostrado eficaz, principalmente pela sua ênfase no apoio financeiro por parte das instituições, que têm se mostrado importantes na permanência dos estudantes não tradicionais, ou seja, que pertencem a minorias étnicas ou de camadas socioeconômicas

que antes não tinham acesso à educação superior, ou adultos que retornam aos estudos depois de algum tempo (Chen & DesJardins, 2007; Gross, 2011) Contudo, este modelo não contempla indicadores comportamentais, de personalidade ou cognitivos, o que deixa uma lacuna na compreensão da evasão.

O último e mais compreensivo modelo a ser apresentado é o de Robbins et al.(2004). Diferentemente dos dois modelos integracionistas anteriores, que partiram de dois modelos específicos, Robbins et al. (2004) derivaram seu modelo de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e performance acadêmica. Deste modo os pesquisadores buscaram um modelo mais integrador possível, considerando tanto aspectos educacionais e organizacionais quanto psicológicos e motivacionais. A partir dos dados da meta-análise foram destacadas nove variáveis responsáveis pela permanência e pela performance no ensino superior, sendo: (a) *motivação para realização*, ou motivação para o sucesso e para realização das tarefas acadêmicas; (b) *metas acadêmicas*, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; (c) *compromisso com a instituição*, ou a confiança e satisfação em relação à escolha da instituição; (d) *suporte social* percebido, ou o apoio pais e pares percebido em relação à sua condição de estudante; (e) *envolvimento social*, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; (f) *autoeficácia acadêmica*, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; (g) *autoconceito*, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; (h) *habilidades acadêmicas*, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; (i) *influências do contexto acadêmico*, mais precisamente: i) as condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios, ii) o tamanho da instituição, ou número de alunos na instituição e, iii) a forma de seleção da instituição. Comparando com os modelos anteriormente apresentados, observa-se a abrangência dada aos fatores relacionados com a evasão e a permanência no modelo de Robbins et al. (2004). Contudo, mesmo considerando a abrangência do último modelo, a questão de quais variáveis estão envolvidas ainda não está fechada. Pesquisas utilizando o modelo de Robbins et al. (2004) como base têm demonstrado resultados satisfatórios (Le, Casillas, Robbins, & Langley,

2005; Sameano, Allen, Robbins & Phelps, 2010), mesmo que adicionando alguns fatores com o intuito de torná-lo mais completo, tais como a ansiedade manifestada pelo estudante e características de personalidade deste.

Observa-se nos diversos modelos norte-americanos citados que diversas variáveis estão associadas às decisões de permanência ou de abandono dos cursos superiores. Esta variedade de fatores envolvidos se dá justamente pela multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, culturais e pessoais influenciam e atravessam a experiência no ensino superior. Assim, a simples transposição destes modelos ao contexto brasileiro, mesmo no caso de modelos mais abrangentes como o de Robbins et al. (2004), pode apresentar problemas de incompatibilização. Assim, para elaborar um modelo nacional faz-se necessário saber quais peculiaridades nosso contexto traz em relação à experiência universitária.

### **A Magnitude da Evasão no Ensino Superior no Brasil**

Dados oficiais sobre a magnitude da evasão no ensino superior no Brasil revelam taxas muito variadas de evasão (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007). Isto se deve a dois motivos principais: a grande heterogeneidade de fatores que concorrem para a evasão e as diferentes metodologias utilizadas para quantificar o fenômeno. As taxas de evasão podem variar conforme o curso, o turno em que o curso é oferecido, o tipo de instituição (privada ou pública; federal, estadual ou municipal), entre outros fatores. Do ponto de vista metodológico, é possível também calcular percentuais distintos de evasão, como por exemplo: (a) relação entre ingressantes e evadidos em um semestre; (b) relação entre evadidos e alunos matriculados; (c) quantidade de evadidos por turma quantificada após todos alunos ou se formarem ou evadirem; entre outros modos.

A complexidade envolvida no fenômeno e na sua quantificação se reflete, portanto, nos resultados publicados. Por exemplo, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996) verificou, agrupando em grandes áreas diversos cursos de universidades públicas brasileiras, taxas de evasão entre 23% e 59%. Esses números, contudo, não tornam transparente a heterogeneidade existente dentro de uma mesma formação. Nesse mesmo levantamento da Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão, por exemplo, os 13 cursos

de Psicologia analisados apresentaram taxas de evasão entre 13% e 55%, e os 13 cursos de Educação Física taxas entre 8,93% e 68%, o que são variações expressivas. Outros estudos apresentam números de evasão menos alarmantes. Silva Filho e cols. (2007) revelaram que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a taxa média de evasão no período 2000-2005 foi de 22% no conjunto das instituições de ensino superior brasileiras, sendo que nas universidades públicas a taxa média foi de 12% (especificamente 11% nas instituições federais). Contudo, os menores índices apresentados nestes estudos não significam que o fenômeno seja menos preocupante, uma vez que a forma de calcular as taxas de evasão não são sempre equivalentes ou comparáveis entre os estudos.

De forma geral, o que se verifica é que as taxas de evasão nas instituições brasileiras não são, de um modo geral, muito distintas do que se observa no cenário internacional (Silva Filho et al., 2007). Se, por um lado, isso sugere que nossa situação não é pior do que a de outros países, também não é significativamente melhor. Ou seja, as preocupações com a evasão que existem no exterior também devem existir aqui, dada a necessidade de se otimizar a aplicação dos recursos na qualificação de nível superior.

### **Pesquisas Nacionais Sobre Evasão Universitária**

Pesquisas em evasão no Brasil se caracterizam por serem exploratórias e descritivas, muitas vezes realizando um diagnóstico específico de um curso ou instituição (como exceção, destaca-se Bardagi, 2007). Outro tipo de pesquisa que não está diretamente ligada à questão da evasão, mas que aborda aspectos que se relacionam com ela, são estudos que buscam criar ou adaptar instrumentos de avaliação de aspectos acadêmicos de uma forma geral, que podem estar associados à evasão.

No caso de pesquisas específicas sobre evasão, o que muitos pesquisadores tem feito é definir as taxas de evasão, traçar perfis de evadidos, elencar motivos de evasão em instituições/cursos específicos e/ou propor intervenções para os ambientes pesquisados (por exemplo, Barroso & Falcão, 2004; Gomes, Monteiro, Damasceno, Almeida, & Carvalho, 2010; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Palharini, 2008; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006; Villas-Boas, 2003). Chama atenção o fato

de que alguns estudos não dialogam com a literatura internacional de evasão. Talvez isto se deva ao fato de que muitas pesquisas publicadas são realizadas por pesquisadores dentro de suas próprias áreas, interessados em identificar aspectos concretos e práticos da evasão em seus cursos, e não por pesquisadores especializados em evasão no ensino superior que possuem um interesse teórico sobre o tema.

Entretanto, algumas pesquisas procuram discutir a evasão no Brasil pautadas na literatura internacional. Neste sentido, Bardagi e Hutz (2005), em revisão das pesquisas realizadas sobre evasão no Brasil até 2004, identificaram que estas tendiam a fundamentar-se na teoria de Tinto. Contudo, mesmo sendo predominante em termos teóricos, o modelo não parece ser suficiente para explicar a evasão no cenário nacional. Por exemplo, o compromisso com a instituição, um dos pilares da teoria de Tinto, não é um fator tão saliente nas decisões de permanecer/evadir de curso. A permanência no curso parece depender mais do compromisso com o curso em si, o que envolve tanto o sentimento de segurança em relação à escolha quanto o sentimento de segurança profissional, este último entendido como a percepção de um bom mercado de trabalho, ou de oportunidades nesse mercado (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004).

Segundo Bardagi e Hutz (2005), o aspecto vocacional associado à questão da evasão possivelmente deve-se ao fato de que a escolha profissional no Brasil se dá anteriormente ao ingresso no ensino superior, enquanto em alguns outros países a área específica de profissionalização é escolhida geralmente após dois anos do ingresso. Magalhães e Redivo (1998) apontam que após evadir o primeiro curso, os ex-alunos não necessariamente fazem uma escolha mais elaborada do segundo curso. Deste modo, argumentam que a precariedade da escolha talvez seja fruto da cultura voltada para aprovação no vestibular, em detrimento do planejamento de carreira e de vida. O baixo comportamento exploratório em relação ao curso e à profissão tem sido apontado em diversos estudos como fator de evasão (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006).

Identifica-se também na literatura nacional esforços de criação ou adaptação de instrumentos de avaliação de aspectos acadêmicos (Bardagi, 2007; Granado, Santos,

Almeida, Soares & Guisande, 2005; Polydoro et al., 2001; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Sisto e cols., 2011; Soares, Mourão, & Mello, 2008; Vendramini et al., 2004). Mesmo não sendo instrumentos específicos de avaliação da questão da evasão, estes instrumentos podem ser usados em conjunto com outros indicadores para se buscar uma compreensão do fenômeno da evasão. Isto porque os instrumentos avaliam algumas questões relacionadas à evasão, como o compromisso com a instituição, a integração acadêmica e social, entre outros. Destes estudos, destacar-se-á quatro instrumentos que buscam avaliar aspectos das experiências do estudante no ensino superior, sendo: (a) a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES), de Polydoro et al. (2001); (b) a Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), de Vendramini et al. (2004); (c) o Questionário de Vivências Acadêmicas – Reduzido (QVA-r) de Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) e; (d) a Escala de Estressores Vocacionais (EEV), de Bardagi (2007).

A EIES foi o primeiro instrumento de avaliação de aspectos acadêmicos elaborado e publicado no Brasil. A escala foi desenvolvida a partir das categorias do Questionário de Adaptação do Estudante à Universidade (*Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ*), de Baker e Siryk (citados por Polydoro et al., 2001). Deste modo, a EIES foi elaborada com os seguintes categorias definidoras: (a) *ajustamento acadêmico*, englobando motivação, investimento, rendimento e questões voltadas ao ambiente acadêmico; (b) *ajustamento relacional/social*, tanto em geral quanto em relacionamentos e ambiente social no meio acadêmico; (c) *ajustamento pessoal/emocional*, questões psicológicas e físicas individuais; e (d) *aderência*, sendo a ligação entre o estudante, o curso e a universidade em geral. A versão final contou com 45 itens distribuídos em 12 fatores, sendo: (a) relacionamento com colegas; (b) ambiente universitário; (c) investimento acadêmico; (d) participação em eventos; (e) enfrentamento; (f) aderência à instituição – compromisso com o curso; (g) condições físicas; (h) estado de humor; (i) relacionamentos com os professores; (j) aderência à instituição – compromisso com a graduação; (k) apoio familiar e; (l) satisfação com o curso. A EIES foi submetida à análise fatorial confirmatória, testando dois modelos, sendo o primeiro considerando a EIES como um fator único e o segundo com dois fatores (aspectos pessoais e aspectos acadêmicos). Contudo, os dois

modelos se mostraram inadequados, o que indicou que o instrumento precisaria ser revisto. Mesmo os dois modelos tendo se mostrado inadequados após análise, o que mais se aproximou de uma resposta satisfatória foi o modelo com dois fatores (Polydoro et al., 2001).

A partir da observação de que a EIES (Polydoro et al., 2001) não tinha obtido resultados satisfatórios ao testar seu modelo através de análise fatorial confirmatória, Vendramini et al. (2004) propuseram a construção de outro instrumento. Assim elaboraram a EAVA a partir da compilação de conceitos oriundos tanto da literatura internacional quanto nacional. A versão final do instrumento apresenta cinco dimensões, que são: ambiente universitário (refere-se aos aspectos físicos, sociais e organizacionais do ambiente acadêmico e ao modo como o estudante se vincula a estes fatores), compromisso com o curso (englobando questões relacionadas à certeza da escolha de curso e à segurança percebida em relação ao futuro profissional), repertório anterior e habilidades do estudante (sendo a percepção que o estudante tem acerca do seu potencial educacional e de suas habilidades enquanto estudante), envolvimento em atividades não obrigatórias (envolvimento do estudante com atividades extraclasse no ambiente universitário) e condições para o estudo e desempenho acadêmico (relacionado ao investimento de energia física, psicológica e pelo tempo empregado em demandas acadêmicas). A EAVA mostrou que estudantes que pretendiam se formar na universidade atual se mostravam mais integrados à universidade. Contudo chamou atenção o resultado apontado pelos autores de que alunos evadidos tem maior integração à universidade do que alunos regularmente matriculados (Vendramini et al., 2004).

Outro instrumento que vem sendo utilizado em algumas pesquisas é o QVA-r. O QVA-r foi adaptado ao Brasil por Granado et al. (2005) e consiste na versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas, criado em Portugal por Almeida, Soares e Ferreira (2000; 2002). O instrumento é composto por 55 itens, divididos em cinco dimensões, que são: pessoal (relativa ao bem-estar físico e psicológico do estudante, incluindo questões emocionais, pessoais, afetivas, otimismo, tomada de decisão, autonomia e autoconceito); interpessoal (relativa ao convívio e relação com colegas, englobando questões de estabelecimento de amizades, importância dos colegas, procura de ajuda e percepção de



habilidades sociais); carreira (relativa à escolha do curso e carreira, incluindo a percepção de competência pessoal para as atividades vinculadas ao curso e à carreira); estudo (relativa à aspectos diretamente ligados ao estudo, como hábitos, estratégias e organização para o estudo) e; institucional (relativa ao conhecimento que o aluno tem da sua instituição, ao compromisso com a instituição e a avaliação que o aluno faz dela). O instrumento apresentou boas qualidades psicométricas e evidências de validade, e tem sido utilizada em diversos estudos com universitários no Brasil, o que indica uma maior qualidade do instrumento em relação aos dois anteriores (por exemplo, Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009).

Os instrumentos mencionados anteriormente não foram desenvolvidos especificamente para o contexto da evasão, mas sim para avaliar a situação do aluno em relação a diversos aspectos da vida acadêmica que podem ou não estar associados à evasão. Assim, Bardagi (2007) desenvolveu um estudo qualitativo com o intuito de identificar possíveis situações estressoras vivenciadas por universitários que pudessem estar vinculadas com motivos de evasão. A partir dos estressores identificados na sua pesquisa, complementados por estressores descritos na literatura, a pesquisadora elaborou a Escala de Estressores Vocacionais. A escala é composta por 18 itens que representam estressores (15 oriundos da pesquisa e 3 da literatura), sendo: (a) decepção com conteúdos das disciplinas; (b) dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional; (c) falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas; (d) desempenho insatisfatório nas disciplinas; (e) conflitos/brigas com professores; (f) conflito/brigas com colegas; (g) dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários; (h) experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho; (i) desapontamento com professores, pela qualificação ou didática; (j) experiência de relacionamento ‘frio’, ‘distante’ com os professores; (k) falta de entrosamento com os colegas; (l) greves, paralisações; (m) incompatibilidade entre a estrutura do curso e seu estilo de vida; (n) sentimento de que o curso não prepara para o trabalho; (o) falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos; (p) percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada; (q) diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores e; (r) percepção de falta de companheirismo dos colegas. Na escala é solicitado ao participante que responda o quão frequente acontece

aquele evento estressor (1 sendo nunca e 5 sendo muito frequentemente/sempr). Em seu estudo, estudantes que perceberam menos estressores vocacionais apresentaram maiores níveis de satisfação de vida, comprometimento com a carreira e menor probabilidade de evasão. Por enquanto esta escala foi utilizada em apenas um estudo posterior publicado (Bondan & Bardagi, 2008), sendo sensível para apontar diferenças em estressores entre alunos de cursos regulares e alunos de cursos tecnológicos.

Estes instrumentos destacados ilustram a diversidade de abordagens da problemática do ensino superior. Além destes, outros instrumentos têm sido elaborados ou adaptados para o Brasil com o objetivo de compreender facetas da condição de estudante do ensino superior no Brasil (por exemplo, a satisfação em relação à vida acadêmica), e merecem atenção de pesquisadores que pretendem aprofundar os estudos sobre a temática da evasão (Schleich et al., 2006; Sisto et al., 2011; Soares et al., 2008).

### **Considerações finais**

Algumas considerações gerais precisam ser feitas no que concerne aos estudos de evasão no Brasil. No que diz respeito às taxas de evasão, como já mencionado antes, verifica-se que estas são calculadas de diversas maneiras e apresentam resultados muito variados. Isso mostra que, para que de fato se possa avançar na quantificação do fenômeno, é necessário estabelecer uma metodologia de diagnóstico padronizada (Silva Filho et al., 2007).

As pesquisas relativas à evasão no Brasil são de uma forma geral descritivas e exploratórias, focadas na problemática de um ambiente específico. Este tipo de pesquisa é de suma importância para gestores terem dados sobre a quantificação da evasão e sobre os motivos principais da evasão nas suas instituições. A partir de análises descritivas de evasão é possível identificar variáveis críticas específicas e propor intervenções que busquem a prevenção da evasão. Contudo, sem ter-se um modelo que explique a evasão de forma satisfatória, estes estudos descritivos correm o risco de utilizar indicadores de evasão e instrumentos selecionados de forma intuitiva e indiscriminada. Assim, mesmo muitas vezes trazendo resultados significativos (afinal, quem trabalha no ensino superior convive diariamente com o fenômeno da evasão e tem hipóteses do que é importante ou

não nesta questão), estudos não embasados em um modelo teórico consistente podem deixar de incluir variáveis importantes na sua avaliação e, em consequência, elaborar um diagnóstico equivocado ou incompleto.

Para obterem-se diagnósticos de evasão são necessários instrumentos que possibilitem o acesso aos indicadores pertinentes. Neste sentido é que se define a importância dos estudos que têm buscado criar e testar ferramentas que permitem avaliar de forma ampla a experiência universitária e o ajustamento ao ensino superior para os estudos de evasão. Embora muitos dos instrumentos não tenham como foco específico a evasão, eles fornecem medidas de variáveis que podem ser relacionadas à evasão e permanência nos cursos, ou mesmo servir de base para criação de outros instrumentos. Contudo, isoladamente, estes instrumentos não abarcam todas as variáveis envolvidas no complexo fenômeno da vinculação e do abandono do ensino superior.

O Brasil ainda não apresenta o mesmo volume de estudos sobre evasão e permanência no ensino superior quanto outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, há décadas discutem-se modelos de permanência/evasão no ensino superior e ainda não se chegou a um consenso (Pascarella & Terenzini, 2005). No Brasil, além da tentativa de se adaptar o modelo do Tinto realizada pelo grupo de estudos em ensino superior da UNICAMP (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004), não foi localizado nenhum outro estudo que tenha buscado definir um modelo nacional de permanência/evasão ou adaptar um modelo internacional já existente ao contexto brasileiro. Elaborar um modelo conceitual adequado ao contexto nacional talvez seja o maior desafio para pesquisadores da área atualmente.

Caminhos para elaboração deste modelo, contudo, são indicados pela literatura. Um modelo para permanência e evasão deve necessariamente contemplar o maior número possível de variáveis envolvidas no contexto universitário. Encontra-se no modelo de Robbins et al. (2004) um exemplo de busca desta abrangência e talvez um caminho a ser seguido. Tomando como base modelos como esse, os instrumentos já elaborados no Brasil (ou partes deles), e incluindo achados de pesquisas brasileiras, como a importância do aspecto vocacional na evasão, pode-se começar a pensar um modelo interacionista de evasão/permanência aplicável ao contexto nacional.

### Capítulo III

#### Artigo 2: Aspectos associados à intenção de evasão no curso de Psicologia da UFRGS

Dropout intention's related aspects at Psychology course at UFRGS

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

Marco Antônio Pereira Teixeira

#### Resumo

O objetivo geral deste estudo foi verificar possíveis fatores associados à intenção de evasão entre alunos vinculados ao curso de Psicologia diurno da UFRGS. Participaram do estudo 74 estudantes matriculados no curso, o que corresponde a cerca de 30% da população. Os instrumentos utilizados incluíram um questionário de dados gerais e acadêmicos, quatro escalas construídas para este estudo (compromisso com a instituição; compromisso com a meta de graduar-se; qualidade da escolha do curso; percepção de oportunidades profissionais) e três adaptadas (Escala de Estressores Vocacionais; Escala de Entrincheiramento de Carreira; Escala de Comprometimento de Carreira). Entre os resultados principais destacam-se as correlações negativas entre a probabilidade declarada de evasão com as variáveis: compromisso com a meta de graduar-se, dimensão *resiliência* do comprometimento de carreira, satisfação com a profissão escolhida, dimensão *identidade* do comprometimento de carreira, qualidade com a escolha do curso e percepção de oportunidades profissionais. Os resultados são contrastados com a literatura sobre evasão e implicações práticas são discutidas.

Palavras-chave: evasão; psicologia; ensino superior.

## **Abstract**

The main purpose of this study was to investigate possible factors associated to intention to dropout among students from UFRGS' Psychology full-time course. Participants were 74 matriculated students, which corresponds to nearly 30% of the population. The instruments used included a questionnaire about demographic and academic data, four scales developed for this study (institutional commitment; commitment to the goal of earning a degree; quality of course' choice; perception of professional opportunities), and three adapted scales (Vocational Stressors Scale; Career Entrenchment Scale; Career Commitment Scale). Among main results can be highlighted the negative correlations between declared probability of dropout and the following variables: commitment to the goal of earning a degree, resilience dimension of career commitment, satisfaction with career choice, identity dimension of career commitment, quality of course's choice, and perception of professional opportunities. Results are contrasted with the literature about dropout, and practical implications are discussed.

Keywords: dropout; psychology; higher education.

Dados brasileiros oficiais sobre a evasão no ensino superior (abandono do curso após o ingresso) mostram taxas muito variadas, que refletem tanto a multiplicidade de fatores que concorrem para a evasão quanto as diferenças nas metodologias utilizadas para quantificá-la. Por exemplo, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996) verificou, agrupando em grandes áreas diversos cursos de universidades públicas brasileiras, taxas de evasão entre 23% e 59%. Outros estudos apresentam números de evasão menos alarmantes. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que a taxa média de evasão no período 2000-2005 foi de 22% no conjunto das instituições de ensino superior brasileiras, sendo que nas universidades públicas a taxa média foi de 12% (especificamente 11% nas instituições federais). Assim, o que se observa é que as taxas de evasão nas instituições brasileiras são próximas ao que se observa em outros países (Silva Filho et al., 2007).

Enquanto no exterior existe uma tendência à realização de estudos voltados para a elaboração de modelos que expliquem o fenômeno (Donoso & Schiefelbein, 2007), no Brasil as pesquisas sobre o tema tem se caracterizado por consistirem, geralmente, em um diagnóstico de um curso ou instituição. Em outras palavras, muitos estudos nacionais têm como objetivo definir as taxas de evasão, traçar perfis de alunos evadidos, elencar motivos de evasão em instituições/cursos específicos e/ou propor intervenções para os ambientes pesquisados, sem explicitar preocupação em identificar variáveis teoricamente relevantes (por exemplo, Barroso & Falcão, 2004; Gomes, Monteiro, Damasceno, Almeida, & Carvalho, 2010; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Palharini, 2008; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006; Villas-Boas, 2003).

Entretanto, em uma revisão da literatura sobre pesquisas relacionadas à evasão no Brasil até 2004, Bardagi e Hutz (2005) identificaram que, quando existia diálogo com a literatura internacional, estas tendiam a fundamentar-se na teoria de Tinto (1975). Essa teoria destaca dois grandes fatores que influenciam a decisão de permanecer ou evadir de curso: o compromisso com a instituição (importância de ser aluno de uma determinada universidade) e o compromisso com a meta de concluir a graduação (importância de obter o diploma). Além destes dois fatores, a teoria de Tinto (1975) indica ainda dois outros processos que estão relacionados com as decisões de permanecer ou abandonar um curso: a

integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica diz respeito ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade no que diz respeito ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas. Inclui a percepção do estudante a respeito do seu desempenho acadêmico e auto-estima relacionada a este desempenho, a percepção de desenvolvimento pessoal, o sentimento de gostar dos conteúdos do curso e uma identificação com as normas e valores do curso, bem como com o papel de estudante. Já a integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade, o que se manifesta através de contatos (amizades, conversas) com colegas de curso, participação em atividades de caráter social na universidade (como festas, festivais, esportes, eventos culturais) e também contatos informais com professores e pessoal de apoio dos cursos (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1975).

Contudo, a transposição do modelo de Tinto não possibilitou uma compreensão satisfatória do fenômeno. Dois dos pilares da sua teoria, o compromisso com o curso e o compromisso com a meta de graduar-se não demonstraram estar relacionados com a evasão. Pesquisadores constataram que a evasão ou permanência parece mais relacionada com aspectos vinculados ao curso, tendo então sido incluída no modelo a variável compromisso com o curso, que remete a questões relacionadas à escolha e à satisfação em relação ao curso e às oportunidades vislumbradas a partir dele (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004). Este aspecto vocacional influente na evasão dá-se provavelmente graças ao formato do ensino superior no Brasil (onde se escolhe o curso previamente ao ingresso), associado ao baixo comportamento exploratório (ou o nível de busca conhecimentos e informações, sobre si e sobre o ambiente, anterior à escolha do curso; Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007; Teixeira & Dias, 2011) em relação ao curso e à profissão, observado em estudantes brasileiros. Esta combinação de escolha prévia e baixo comportamento exploratório têm sido apontada em diversos estudos como fator associado à evasão (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006).

Bardagi (2007), em uma pesquisa que envolveu estudantes de diferentes cursos, identificou possíveis estressores vocacionais, ou seja, eventos ou percepções relacionadas

ao curso e à profissão, que poderiam influenciar a evasão de curso. A partir de um levantamento qualitativo, uma escala de estressores foi desenvolvida, tendo-se observado uma relação entre diversos estressores e a probabilidade declarada de evasão de curso, conforme avaliação subjetiva dos estudantes. Conforme apontado pela autora, as situações consideradas como estressoras podem ser caracterizadas como eventos de ordem relacional (com colegas e professores), eventos relativos à estrutura universitária (características curriculares e de funcionamento do curso e da instituição) e eventos associados a questões vocacionais (de identificação com o curso e a profissão).

Entre as questões vocacionais que apresentam relação com evasão encontra-se o comprometimento com a carreira, entendendo-se carreira como o curso no qual a pessoa está matriculada (Bardagi, 2007). O comprometimento com a carreira define a tendência do indivíduo à permanência em seu campo de trabalho (Carson & Bedeian, 1994). De acordo com Carson e Bedeian (1994), o comprometimento pode ser definido a partir de três dimensões, que são identidade, planejamento e resiliência. A dimensão *identidade* é a importância que o indivíduo atribui à atividade profissional em relação ao seu autoconceito ou imagem que tem de si. O *planejamento* faz menção às estratégias e metas que o indivíduo define para o desenvolvimento da carreira. Por fim, a *resiliência* se refere à capacidade do profissional de lidar com os desgastes pessoais que a atividade profissional acarreta (Carson & Bedeian, 1994).

Outro conceito correlato ao de comprometimento de carreira e que pode auxiliar na compreensão do fenômeno da evasão e permanência nos cursos superiores é o entrincheiramento de carreira. O entrincheiramento de carreira é um conceito que surgiu em função da volatilidade do mercado de trabalho contemporâneo. Com a estabilidade e a segurança profissional garantida apenas para uma minoria dos trabalhadores, os indivíduos são por vezes forçados a adaptarem-se a mudanças e transformações em suas carreiras (Magalhães, 2005). Desta forma, os profissionais que não estão dispostos, preparados ou se sentem incapazes para uma situação de mudança em suas carreiras encontrar-se-iam em situação de entrincheiramento de carreira. Este conceito surgiu também para explicar os motivos que levam profissionais que não estão satisfeitos com seus trabalhos a permanecerem na situação de desconforto (Magalhães & Gomes, 2008). O



entrincheiramento é composto de três dimensões, sendo a primeira os *custos emocionais*, que é a percepção sobre o conteúdo emocional implicado em uma mudança na carreira. A segunda dimensão são os *investimentos na carreira*, que tratam do investimento (de tempo, financeiro etc) realizado na carreira específica até o momento, e o sentimento de perda associado a uma possível mudança de carreira. A terceira é a percepção de *falta de alternativas* e opções de carreira no caso de uma necessidade de transição (Carson, Carson & Bedeian, 1995).

Tanto o comprometimento quanto o entrincheiramento de carreira foram definidos e pesquisados em relação ao contexto do trabalho (Magalhães, 2005). Contudo, compreendendo o estudo universitário como um dos meios de ascensão ao mercado de trabalho, pode-se pensar que estas variáveis sejam relevantes durante a experiência de formação superior. Neste sentido, já existe evidência empírica sugerindo que o comprometimento com a carreira (pelo menos em seu aspecto de identidade) está correlacionado negativamente à probabilidade de evasão em universitários (Bardagi, 2007).

O objetivo deste estudo foi investigar possíveis fatores associados à intenção de evasão entre alunos do curso de Psicologia diurno da UFRGS. Embora cursos de Psicologia não apresentem comumente taxas de evasão entre as mais elevadas, um levantamento nacional realizado na década de 1990 mostrou que, entre 13 cursos de Psicologia analisados, as taxas de evasão variaram entre 13% e 55% (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996). Dados recentes que constam nos bancos de dados da UFRGS sugerem que a magnitude da evasão no curso não é negligenciável. A Tabela 1 exibe o número de evadidos no curso de Psicologia da UFRGS para as turmas ingressantes de 2004 a 2010, conforme dados da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS), considerando apenas os alunos ingressantes via vestibular. Estes dados, embora extraídos do sistema informatizado da universidade, parecem apresentar alguma inconsistência, dado que o número de ingressantes via vestibular é 40 a cada ano. De todo modo, servem como aproximação para estimar a magnitude da evasão no curso. Assim, observa-se uma média de evasão no curso diurno entre 2004 e 2006 (turmas que já concluíram o tempo mínimo

para a colação de grau) em torno de 17%, acima da média das universidades federais de 11% (considerando todos os cursos, não apenas Psicologia) (Silva Filho, et al., 2007).

Tabela 1.

*Dados relativos à evasão do curso de psicologia diurno da UFRGS entre 2004 e 2010*

Ano de ingresso	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Número de ingressantes	39	40	37	40	37	38	39
Formados (%)	76,9	72,5	45,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Evadidos (%)	15,4	17,5	18,9	12,5	8,1	5,3	2,6
Matriculados (%)	7,7	10,0	35,1	72,5	78,4	92,1	92,3
Trancados / afastados / não matriculados (%)	0,0	0,0	0,0	15,0	13,5	2,6	5,1

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, UFRGS, 2011

Neste estudo, parte-se do pressuposto que a intenção de abandono é, possivelmente, precursora de uma eventual decisão de abandono de curso (evasão). De fato, a intenção de abandono tem sido utilizada em outros estudos como indicador mais próximo da evasão em si, dada a dificuldade da pessoa ter certeza se irá ou não terminar a formação (Bean, 2005). O interesse em investigar este contexto específico decorreu da expectativa de que os resultados obtidos pudessem indicar possíveis ações voltadas a minimizar o problema da evasão no curso. Apesar deste interesse de caráter mais pragmático e situacional, o estudo buscou incluir variáveis que são mencionadas na literatura como relevantes para a compreensão teórica do fenômeno da evasão. Assim, os objetivos específicos deste estudo foram: (a) correlacionar a probabilidade declarada de evasão com o compromisso com a instituição, o compromisso com a meta de graduar-se, a qualidade na escolha do curso, a percepção de oportunidades profissionais, a satisfação com o curso, a motivação com o curso, a satisfação com a profissão, o nível de estressores vocacionais percebidos (fatores geradores de insatisfação e possíveis causadores de evasão), o comprometimento de carreira, o entrincheiramento de carreira e o desempenho acadêmico auto-relatado; (b) verificar se havia diferenças nestas variáveis ao comparar grupos de alunos com diferentes

históricos de intenção de evasão (se nunca pensou em evadir, pensou mas não pensa mais ou ainda pensa em evadir); (c) apontar os principais estressores vocacionais percebidos e correlacioná-los com a probabilidade declarada de evasão, e compará-los entre os grupos acima citados.

## **Método**

**Participantes.** Foram obtidos dados de 74 alunos do curso de Psicologia diurno (Formação Psicólogo), provenientes de uma população de 280 estudantes vinculados ao curso nos semestres de 2010-2 e 2011-1, o que corresponde a uma taxa de resposta à pesquisa de 26,4%. As idades variaram entre 18 e 52 anos ( $M=24,35$ ;  $DP=7,49$ ), sendo a maioria mulheres (71,6%). A distribuição por ano de ingresso se deu da seguinte forma: um aluno de 2003 (1,4%), dois de 2004 (2,7%), dois de 2005 (2,7%), 10 de 2006 (13,5%), 12 de 2007 (16,2%), 11 de 2008 (14,9%), 12 de 2009 (16,2%), 10 de 2010 (13,5%) e 14 de 2011 (18,9%). A maioria (83,8%) dos participantes era solteira e morava com os pais (60,8%) e não contribuía para renda familiar (83,8%). Observa-se que pouco mais da metade das mães (58,1%) possuía ensino superior, enquanto um pouco menos da metade dos pais (48,3%) havia concluído um curso universitário. A maioria havia passado no seu primeiro vestibular para psicologia (59,8%) e não havia cursado nenhum curso superior antes (66,2%).

**Instrumentos.** Foi utilizado um questionário para obtenção de informações de caracterização da amostra e sobre o envolvimento do aluno com o curso, além de escalas para avaliar os construtos de interesse da pesquisa. A operacionalização dessas variáveis é descrita a seguir.

**Probabilidade declarada de evasão.** Foi avaliada através de um item único: “Em uma escala de 1 (muito improvável) a 7 (muito provável), indique a probabilidade de você abandonar o curso atual”.

**Histórico de intenção de evasão.** Foram utilizadas duas questões para definir essa variável: “Você já pensou em desistir ou mudar de curso?” e “Se sim, você ainda pensa

nisso?”. A partir das respostas a estas questões, foram criados três grupos: “Nunca pensou em evadir”, “Já pensou, mas não pensa mais em evadir” e “Ainda pensa em evadir”.

***Compromisso com a instituição, Compromisso com a meta de graduar-se, Qualidade da escolha do curso e Percepção de oportunidades profissionais.*** Estas variáveis foram avaliadas através de escalas com três itens cada, desenvolvidas para este estudo, com formato de resposta em sistema Likert de cinco pontos. Os itens passaram por avaliação de cinco juízes para análise de validade aparente e foram considerados satisfatórios em mais de 95% dos casos. Os índices de consistência interna (alpha de Cronbach) obtidos para as escalas foram: 0,67 para compromisso com a instituição (exemplo de item: “Eu me sinto fazendo parte desta universidade”); 0,83 para compromisso com a meta de graduar-se (exemplo de item: “Completar este curso é uma meta de vida para mim”); 0,84 para qualidade da escolha (exemplo de item: “Quando escolhi este curso eu estava bem informado sobre ele”) e; 0,78 para percepção de oportunidades profissionais (exemplo de item: “É fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na profissão relacionada ao meu curso”).

***Satisfação com o curso.*** Foi avaliada através de um item único: “Como você se sente em relação ao curso de Psicologia da UFRGS?”. As opções de resposta foram: muito satisfeito/a, satisfeito/a, pouco satisfeito/a e insatisfeito/a. Quanto maior o escore, maior a satisfação.

***Motivação com o curso.*** Foi avaliada através de um item único: “Como você avalia a sua motivação em relação ao curso de Psicologia da UFRGS?”. As opções de resposta foram: muito motivado/a, motivado/a, pouco motivado/a, desmotivado/a. Quanto maior o escore, maior a motivação.

***Satisfação com a profissão.*** Foi avaliada através de um item único: “Como você se sente em relação à profissão escolhida (não necessariamente o curso)?”. As opções de resposta foram: muito satisfeito/a, satisfeito/a, pouco satisfeito/a e insatisfeito/a. Quanto maior o escore, maior a satisfação.

***Nível de estressores vocacionais percebidos.*** O grau de estressores vocacionais percebidos foi avaliado através de uma versão modificada da Escala de Estressores Vocacionais (EEV) desenvolvida por Bardagi (2007), originalmente composta por 18 itens.

Nesta pesquisa foi retirado um item (falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas), outro item foi dividido em dois (desapontamento com professores, pela qualificação ou didática) e foram acrescentados 14 itens construídos com base em indicações da literatura sobre evasão. Esta escala permite analisar a magnitude da ocorrência de diversos eventos ou situações potencialmente causadores de evasão ou de desmotivação com o curso, sendo o escore total obtido pela média da pontuação no conjunto dos itens. A versão final modificada da EEV usada neste estudo apresentou um alpha de Cronbach de 0,87.

***Comprometimento de carreira.*** Foi avaliada usando uma versão modificada da escala proposta por Carson e Bedeian (1994), que já foi utilizada no Brasil por Magalhães (2005). A escala é composta por três subescalas, com quatro itens cada, respondidos em formato Likert de 5 pontos. Originalmente a escala possui itens específicos direcionados a aspectos profissionais; neste estudo os itens foram adaptados a aspectos da experiência acadêmica universitária. As subescalas de comprometimento com a carreira são: Identidade (exemplo de item: “Meu curso/formação é uma parte importante de quem sou”), Planejamento (exemplo de item: “Eu criei um plano para meu desenvolvimento nesse curso/formação”) e Resiliência (exemplo de item: “Os desgastes emocionais associados ao meu curso/formação às vezes me parecem grandes demais” - revertido). A consistência interna (alpha de Cronbach) destas subescalas, neste estudo, foram: 0,81 (Identidade), 0,86 (Planejamento) e 0,76 (Resiliência).

***Entrincheiramento de carreira.*** Utilizou-se uma versão modificada da escala proposta por Carson, Carson e Bedeian (1995), adaptada no Brasil por Magalhães e Gomes (2008). A escala é composta por três subescalas, com quatro itens cada, respondidos em formato Likert de 5 pontos. A escala original possui itens específicos direcionados a aspectos profissionais; neste estudo os itens foram adaptados a aspectos da experiência acadêmica universitária. As subescalas de entrincheiramento de carreira são: Investimentos de carreira (exemplo de item: “Eu tenho muito tempo investido em meu curso/formação, ficando difícil mudar agora”), Custos emocionais (exemplo de item: “Haveria um custo emocional muito grande envolvido em mudar de curso/formação”) e Percepção de alternativas (exemplo de item: “Eu teria várias opções se decidisse por mudar de curso/formação” - revertido). No caso desta última dimensão, escores altos refletem

percepção de falta de alternativas profissionais, no caso de um eventual abandono ou mudança de área. A consistência interna (alpha de Cronbach) destas subescalas, neste estudo, foram: 0,73 (Investimentos de carreira), 0,89 (Custos emocionais) e 0,78 (Percepção de alternativas).

**Desempenho acadêmico auto-relatado.** Foi avaliado através de um item único: “Como você classificaria seu desempenho acadêmico?”. As opções de resposta foram: muito ruim, ruim, razoável, bom e muito bom.

**Procedimentos.** A coleta de dados foi realizada através de um questionário eletrônico disponibilizado na Internet (*online*). Solicitou-se à Comissão de Graduação do Curso de Psicologia que enviasse um e-mail de convite para a participação na pesquisa a todos os alunos cadastrados, nos meses de novembro de 2010 e março de 2011. A coleta foi realizada em dois momentos devido à baixa taxa de respostas no primeiro período. O e-mail enviado continha um endereço para a página onde estava o formulário *online*. Além do convite por correio eletrônico, foi feita uma divulgação em salas de aula, explicando a importância da pesquisa e solicitando a colaboração dos alunos. Antes de responder os questionários os participantes foram orientados a ler (na página da Internet onde ficou hospedada a pesquisa) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e indicaram sua concordância. A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, bem como pela Comissão de Graduação do Curso de Psicologia.

**Análises dos dados.** Em virtude de muitas variáveis serem medidas através de item único e das escalas utilizadas apresentarem poucos itens, essas medidas foram consideradas ordinais e, assim, optou-se pelo uso de técnicas de análise não-paramétricas. Para as medidas de correlação empregou-se correlação de Spearman e para diferenças entre grupos o teste Kruskal-Wallis, seguido de testes *a posteriori*. Estatísticas descritivas, como frequências e médias, também foram empregadas. O nível de significância adotado para considerar um resultado estatisticamente significativo foi  $\alpha < 0,10$ . Justifica-se a escolha por

um nível liberal (em comparação ao tradicional  $\alpha$  de 5%) em virtude do tamanho amostral reduzido, e também devido ao interesse em gerar hipóteses que possam vir a ser exploradas com mais detalhamento em estudos futuros. Os dados foram analisados utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Sciences* versão 19.0.

## Resultados

Foram realizadas, inicialmente, análises descritivas das variáveis centrais do estudo (probabilidade declarada de evasão e histórico de intenção de evasão). Observaram-se as seguintes frequências de respostas para probabilidade declarada de evasão (escala de 1 a 7): 1 (71,6%), 2 (13,5%), 3 (6,8%), 4 (4,1%), 5 (1,4%) e 7 (2,7%). A média observada foi de 1,61, com desvio-padrão de 1,27. Já para histórico de intenção de evasão verificaram-se as seguintes frequências, conforme os grupos: A - nunca pensei em evadir (58,1%; n=43), B - já pensei em evadir mas não penso mais (29,7%; n=22) e C - ainda penso em evadir (12,2%; n=9). A Tabela 2 apresenta as correlações de Spearman observadas entre a probabilidade declarada de evasão e as demais variáveis investigadas no estudo, bem com as correlações entre elas.

Tabela 2.

*Correlações entre probabilidade declarada de evasão e demais variáveis do estudo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. PDE															
2. MC	-25*														
3. SCUR	-22 <sup>†</sup>	53**													
4. SPRO	-34**	44**	39**												
5. PO	-24*	23	48**	22 <sup>†</sup>											
6. QESC	-26*	39**	31**	21 <sup>†</sup>	32**										
7. CINS	-11	45**	29*	28*	23*	23 <sup>†</sup>									
8. CMTA	-59**	39**	37**	37**	35**	45**	23*								
9. NEST	22 <sup>†</sup>	-49**	-65**	-28*	-41**	-51**	-36**	-30**							
10. CIDE	-29*	46**	38**	59**	09	24*	34**	40**	-34**						
11. CPLA	-20 <sup>†</sup>	32**	06	27*	23*	26*	25*	54**	-08	38**					
12. CRES	-47**	42**	43**	39**	27*	30**	28*	41**	-47**	43**	07				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
13. EINV	-21 <sup>†</sup>	06	05	10	-04	00	10	31 <sup>**</sup>	00	36 <sup>**</sup>	28 <sup>*</sup>	-05			
14. ECEM	-10	13	21 <sup>†</sup>	39 <sup>**</sup>	13	11	17	24 <sup>*</sup>	-01	40 <sup>**</sup>	05	03	24 <sup>*</sup>		
15. EALT	-12	19	07	15	00	16	02	25 <sup>*</sup>	-06	29 <sup>*</sup>	15	03	41 <sup>**</sup>	47 <sup>**</sup>	
16. DES	-12	06	26 <sup>*</sup>	-23 <sup>†</sup>	02	00	14	22 <sup>†</sup>	-09	00	33 <sup>**</sup>	12	15	-12	-12

Nota: <sup>†</sup> $p \leq 0,10$ ; <sup>\*</sup> $p \leq 0,05$  <sup>\*\*</sup> $p \leq 0,01$ . O zero-vírgula foi omitido para facilitar a visualização. PDE - Probabilidade declarada de evasão; MC - Motivação com o curso; CINS - Compromisso com a instituição; CMTA - Compromisso com a meta de graduar-se; QESC - Qualidade da escolha do curso; PO - Percepção de oportunidades profissionais; SCUR - Satisfação com o curso; SPRO - Satisfação com a profissão; NEST - Nível de estressores vocacionais percebidos; CIDE - Comprometimento de carreira – Identidade; CPLA - Comprometimento de carreira – Planejamento; CRES - Comprometimento de carreira – Resiliência; EINV - Entrincheiramento de carreira - Investimentos de carreira; ECEM - Entrincheiramento de carreira - Custos emocionais; EALT - Entrincheiramento de carreira - Percepção de (falta de) alternativas; DES – desempenho acadêmico auto-relatado.

Conforme esperado, a probabilidade declarada de evasão apresentou correlações negativas e estatisticamente significativas com o compromisso com a meta de graduar-se (correlação mais forte apresentada), a dimensão resiliência do comprometimento de carreira, a satisfação com a profissão, a dimensão identidade do comprometimento de carreira, a qualidade na escolha do curso, a motivação com o curso, a percepção de oportunidades profissionais, a satisfação com o curso, a dimensão investimento do entrincheiramento de carreira e a dimensão planejamento do comprometimento de carreira. Observou-se correlação positiva fraca entre o nível total de estressores vocacionais percebidos e a probabilidade declarada de evasão.

As demais variáveis apresentaram, de um modo geral, correlações de fracas a moderadas entre si. Cabe ressaltar que as dimensões do entrincheiramento de carreira praticamente não apresentaram correlações significativas com as outras variáveis (exceto com comprometimento com a meta de graduar-se e as dimensões de comprometimento de carreira). Entre as outras correlações, destacam-se aquelas entre motivação com o curso e as variáveis satisfação com o curso, satisfação com a profissão, qualidade da escolha, compromisso com a instituição, compromisso com a meta de graduar-se e as dimensões de comprometimento de carreira. Além destas, salienta-se ainda a correlação entre satisfação com o curso e percepção de oportunidades profissionais. Vale ressaltar também que, entre as dimensões de comprometimento de carreira, identidade e resiliência foram as que apresentaram correlações mais substanciais com satisfação com o curso e satisfação com a



profissão. O estresse total percebido mostrou-se correlacionado negativamente com as demais variáveis, salientando-se as correlações moderadas com a satisfação com o curso, a motivação com o curso, a qualidade da escolha e a percepção de oportunidades profissionais. Por fim, o desempenho acadêmico auto-relatado apresentou correlação positiva com a satisfação com o curso, o compromisso com a meta de graduar-se e a dimensão planejamento do comprometimento de carreira, além de uma correlação negativa com a satisfação com a profissão.

Os três grupos com diferentes históricos de intenção de evasão também foram comparados nas variáveis avaliadas através de testes de Kruskal-Wallis, seguidos de testes de seguimento par-a-par quando o teste geral apresentou  $p < 0,05$ . A Tabela 3 exibe os resultados obtidos nestas análises.

Tabela 3.

*Médias de postos e diferenças entre grupos nas variáveis investigadas*

Variáveis	Grupos			Diferenças entre grupos
	A	B	C	
	Nunca pensei	Não penso mais	Ainda penso	
	M	M	M	
	Postos	postos	postos	
Probabilidade de evasão	33,56	35,93	60,17	A,B<C**
Motivação com o curso	40,60	36,57	24,94	A>C*
Satisfação com o curso	41,73	36,18	20,50	A>C**, B>C†
Satisfação com a profissão	42,55	35,59	18,06	A,B>C*
Percepção de oportunidades	44,76	27,50	27,28	A>B**, A>C†
Qualidade da escolha	43,08	30,34	28,33	A>B†
Compromisso instituição	37,64	41,80	26,33	ns
Compromisso graduar-se	41,10	37,14	21,17	A>C*
Nível de estressores	30,15	45,66	52,68	A<B,C**
Compromet. identidade	41,42	37,16	19,61	A>C*
Compromet. planejamento	37,79	39,55	31,11	ns
Compromet. resiliência	43,59	34,43	15,89	A>C**, B>C†
Entrinch. investimento	38,14	37,52	34,39	ns

Entrinch. custos emocionais	38,65	35,93	35,83	ns
Entrinch. perc. alternativas	40,10	34,39	32,67	ns
Desemp. auto-relatado	36,23	38,43	41,28	ns

Nota: †  $p \leq 0,10$ ; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; ns: não significativo ( $p > 0,10$ ).  $n_A=43$ ;  $n_B=22$ ;  $n_C=9$

Observa-se que, conforme esperado, o grupo “ainda penso” apresentou, de um modo geral, maior probabilidade de evasão declarada, menor motivação com o curso, menor satisfação com o curso, menor satisfação com a profissão e menor compromisso com a meta de graduar-se, sendo as diferenças mais salientes em relação ao grupo “nunca pensei”. A percepção de oportunidades profissionais e a qualidade da escolha foram mais elevadas no grupo “nunca pensei” em relação aos outros dois, embora no caso da qualidade da escolha a diferença para o grupo “ainda penso” não tenha atingido significância estatística, possivelmente devido ao pequeno tamanho deste último grupo. O grupo “nunca pensei” apresentou ainda menor nível de estressores percebidos do que os outros dois. Em relação ao comprometimento de carreira, observaram-se diferenças significativas nas dimensões identidade e resiliência, apontando um padrão de escores mais elevados no grupo “nunca pensei” quando comparado ao “ainda penso”.

Por fim, foram analisados os estressores vocacionais quanto à sua saliência (escores), correlações (Spearman) com a probabilidade declarada de evasão e diferenças entre os grupos conforme histórico de intenção de evasão. A Tabela 4 apresenta os resultados, elencando os itens em ordem decrescente de médias, considerando a amostra total.

Tabela 4.

*Médias de estressores vocacionais, correlação com probabilidade de evasão e diferenças entre os grupos*

Grupos		
A	B	C
Nunca pensei	Não penso	Ainda penso

	M	r <sub>s</sub>	mais			Difer.
			M postos	M postos	M postos	
1. Decepção com conteúdos das disciplinas	3,08	04	31,28	46,59	45,00	A<B*
10. Desapontamento com a didática dos professores	3,08	-06	34,28	42,82	39,89	ns
25. Pouca interação com os professores fora do espaço das aulas	2,77	20 <sup>†</sup>	40,06	27,61	49,44	A>B <sup>†</sup> , C>B*
2. Dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional	2,72	18	31,50	46,27	44,72	A<B*
17. Diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores	2,55	09	34,47	39,98	45,94	ns
3. Percepção de que o currículo do curso não proporciona uma formação consistente e atualizada	2,47	20	30,74	43,95	54,00	A<B*, A<C**
15. Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	2,47	03	38,40	34,91	39,56	ns
29. Falta de estrutura no curso	2,46	15	34,34	43,41	38,17	ns
30. Percepção de falta de boas oportunidades profissionais na área do curso	2,42	04	31,19	48,09	41,78	A<B**
26. Dificuldade em perceber a utilidade daquilo que estudo no meu curso	2,38	27*	30,55	44,61	53,33	A<B**, A<C*
14. Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho	2,34	10	32,92	44,98	41,11	ns
20. Dificuldade de conciliar horários do curso com demandas familiares	2,30	12	39,24	33,39	39,22	ns
11. Experiência de relacionamento 'frio' ou 'distante' com os professores	2,27	01	39,60	33,66	36,83	ns
22. Sentimento de que os professores não se interessam pelo aprendizado dos alunos	2,24	02	35,08	38,50	46,61	ns

27. Biblioteca não disponível (poucos horários, falta de material)	1,97	06	35,13	37,73	48,28	ns
18. Percepção de falta de companheirismo dos colegas	1,96	10	32,42	42,52	49,50	A<C <sup>†</sup>
24. Sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso	1,95	22 <sup>†</sup>	31,37	40,91	58,44	A<C <sup>**</sup> , A<B <sup>†</sup>
21. Dificuldade para conseguir compreender ou dominar os conteúdos do curso	1,89	19 <sup>†</sup>	36,24	39,80	37,89	ns
7. Dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários	1,81	02	36,88	36,73	42,33	ns
12. Falta de entrosamento com os colegas	1,81	09	33,80	40,89	46,89	ns
16. Percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada	1,74	24 <sup>*</sup>	31,22	44,43	50,56	A<B,C <sup>*</sup>
4. Desempenho insatisfatório nas disciplinas	1,72	04	36,81	44,00	24,89	B<C <sup>*</sup>
9. Desapontamento com a qualificação dos professores	1,72	-02	34,42	44,48	35,17	ns
19. Falta de tempo para se dedicar ao curso e aos estudos devido ao trabalho (necessidade financeira)	1,62	06	39,69	33,32	37,28	ns
31. Falta de identificação pessoal com o curso e a profissão	1,57	34 <sup>**</sup>	30,33	46,55	49,67	A<C <sup>**</sup> , A<B <sup>*</sup>
23. Falta de apoio de pessoas importantes para mim em relação à minha escolha de curso	1,54	12	38,49	36,70	34,72	ns
8. Experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho	1,51	-01	34,86	44,23	33,67	ns
28. Falta de apoio da universidade para moradia, alimentação ou transporte	1,43	-11	37,38	36,55	40,39	ns
5. Conflitos ou brigas com professores	1,36	09	36,37	37,70	42,39	ns

6. Conflitos ou brigas com colegas	1,28	12	34,35	41,18	43,06	ns
13. Greves, paralisações	1,07	11	38,44	36,68	35,00	ns

Nota: †  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; ns: não significativo ( $p > 0,10$ ).  $n_A=43$ ;  $n_B=22$ ;  $n_C=9$

Observa-se que, em uma escala de 1 (nunca ou raramente) a 5 (sempre ou muito frequentemente), apenas cinco estressores tiveram uma média maior do que 2,5. Dos estressores mais frequentes, quatro foram da escala original (itens 1, 2, 10 e 15) e seis foram dos itens adicionados nesta pesquisa (itens 3, 17, 25, 26, 29 e 30). Observa-se também que dos dez estressores mais percebidos na amostra como um todo, em quatro não são vistas diferenças significativas entre os grupos (“desapontamento com a didática dos professores”, “diferenças de crenças e valores em relação aos colegas e professores”, falta de tempo para me dedicar ao curso, aos estudos” e “falta de estrutura do curso”). Por outro lado, outros quatro estressores que não figuravam entre os dez mais percebidos foram capazes de identificar diferenças entre os grupos (“desempenho insatisfatório nas disciplinas”, “percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada”, “sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso” e “falta de identificação pessoal com o curso e a profissão”).

O grupo “nunca pensei” apresentou menores índices em relação aos outros grupos nos estressores “decepção com conteúdos das disciplinas”, “dificuldade em relacionar os conteúdos com a prática profissionalização”, “percepção de que o currículo do curso não proporciona uma formação consistente e atualizada”, “percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada”, “Sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso”, “dificuldade em perceber a utilidade daquilo que estudo no meu curso, e, “falta de identificação pessoal com o curso e a profissão”. Em outras palavras, a maior percepção destes estressores está associada à dúvida em relação à evasão em algum momento do curso, tenha esta dúvida sido sanada ou não. O estressor “sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso” diferenciou os três grupos, tendo o grupo “nunca pensou” o menor índice e o grupo “ainda pensa” a maior percepção deste estressor. Dois resultados curiosos podem ser destacados. O primeiro é que o “desempenho insatisfatório nas disciplinas” é mais percebido por alunos que nunca pensaram ou que já

pensaram, mas não pensam mais, em evadir. Pode-se concluir portanto que este estressor não está necessariamente ligada a vontade de abandonar o curso. O segundo resultado é que tanto alunos que ainda pensam quanto alunos que nunca pensaram em sair perceberam mais “pouca interação com os professores fora do espaço das aulas” do que os alunos que já pensaram mas não pensam mais.

## **Discussão**

O objetivo deste estudo foi verificar possíveis fatores associados à probabilidade declarada de abandono do curso entre os alunos matriculados no curso de Psicologia diurno da UFRGS. Observa-se que a probabilidade declarada de evasão apresentou maior correlação (-0,59) com o compromisso com a meta de graduar-se. Este resultado está em acordo com a literatura, que aponta para uma relação importante entre metas acadêmicas, em especial a meta de graduar-se, e a permanência dos estudantes no ensino superior (Robbins et al., 2004). Note-se ainda que o compromisso com a meta de graduar-se foi a única variável que apresentou correlação significativa com todas as outras variáveis, o que sugere a importância deste construto para a compreensão da experiência acadêmica e das decisões de permanência/abandono. É necessário ressaltar, no entanto, que o compromisso com a meta de graduar-se, neste estudo, foi avaliada em relação ao curso específico em que o aluno estava matriculado, e não em relação a qualquer curso superior. Dessa forma, o compromisso com a meta de graduar-se mostrou-se fortemente relacionado com o aspecto identitário do comprometimento com a carreira, como se observou na correlação entre estas variáveis. Isso pode explicar porque o compromisso com a meta de graduação foi tão saliente na sua relação com probabilidade de evasão, enquanto outras pesquisas desenvolvidas no Brasil não encontraram, de um modo geral, um impacto significativo do compromisso com a meta de graduar-se (Bardagi & Hutz, 2005).

Outro resultado de interesse foi a correlação entre a probabilidade declarada de evasão e a dimensão *resiliência* do comprometimento de carreira (-0,47). Esta dimensão refere-se à avaliação do estudante acerca dos desgastes emocionais que a vivência do curso pode acarretar e da sua capacidade de lidar com esses desgastes. Assim, quanto menor essa capacidade, ou quanto mais os problemas experienciados afetam o aluno, maior a

probabilidade declarada de evasão. Este resultado sugere que, quando o aluno cogita o abandono do curso, existe um razoável sofrimento psicológico, marcado por dúvidas sobre o quanto está valendo a pena o investimento emocional feito no curso. Como já observado por Bardagi e Hutz (2009), a presença de fatores que causem um desgaste emocional excessivo são um fator que influencia na decisão de evasão.

As correlações da probabilidade declarada de evasão com a satisfação com a profissão escolhida (-0,34), a falta de identificação pessoal com o curso (0,34), a dimensão identidade do comprometimento de carreira (-0,29), a dificuldade em perceber a utilidade daquilo que se estuda no curso (0,27), a qualidade com a escolha do curso (-0,26) e a percepção de oportunidades profissionais (-0,24), chamam a atenção para a importância dos aspectos vocacionais vinculados à evasão. Em um contexto de escolha profissional que ocorre antes do ingresso no ensino superior, a consideração destes aspectos vocacionais parece de suma importância na compreensão da evasão de curso (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004).

Especificamente, a correlação negativa entre probabilidade declarada de evasão e qualidade na escolha do curso corrobora os achados de outras pesquisas, que associam o comportamento exploratório em universitários com a probabilidade de evasão (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006). A correlação positiva entre a qualidade da escolha e a percepção de oportunidades profissionais e a correlação negativa entre estes dois fatores e o estresse total percebido no curso demonstram a importância de se fomentar o comportamento exploratório antes do ingresso na universidade (Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007; Teixeira & Dias, 2011). Ao escolher de uma forma mais qualificada, o aluno tem, teoricamente, mais conhecimento sobre a área específica e assim pode antecipar dificuldades e ter uma visão mais clara da profissão e do curso que o esperam. Contudo, cabe lembrar que há evidências de que a experiência de evasão não parece levar necessariamente a uma escolha melhor refletida no futuro (Magalhães & Redivo, 1998). Este fato aponta para a necessidade de serem realizadas ações dentro da própria universidade (através de serviços de apoio ao estudante, por exemplo), voltadas para o público que tem dúvidas sobre o curso escolhido ou mesmo

que já tenha decidido sair do curso, mas que ainda não sabe qual será o próximo curso a escolher.

Destaca-se que o compromisso com a instituição não se mostrou correlacionado com a probabilidade declarada de evasão. Assim, o compromisso com a instituição não parece influenciar significativamente a evasão de curso, como relatado por Mercuri e Polydoro (2004). Contudo, o compromisso com a instituição apresentou correlações significativas com outras variáveis investigadas, sendo a mais forte com a motivação com o curso. Assim, pode-se questionar se este tipo de compromisso teria efeitos indiretos na questão da evasão, uma vez que apresentou algumas correlações moderadas com outras variáveis investigadas, como a motivação com o curso e o estresse total. É possível que o compromisso com a instituição atue de algum modo fortalecendo a identificação do aluno com o curso, no sentido de sentir-se motivado e orgulhoso (ou não) de estudar em uma instituição específica. No caso, o fato dos alunos nesta pesquisa estudarem em uma universidade concorrida e de prestígio pode contribuir para um maior envolvimento dos estudantes com o curso, embora este não seja um fator que, diretamente, afete a intenção de evasão de curso de modo significativo. Ou seja, os alunos podem pensar em evadir do curso sem necessariamente pensar em evadir da instituição, assim “transferindo” o seu compromisso com a instituição para o novo curso almejado.

A questão do envolvimento social também evidenciou-se neste estudo. Diferenças entre os grupos observadas em relação aos estressores 18 (percepção de falta de companheirismo dos colegas) e 24 (sentimento de não fazer parte do grupo), associadas à correlação observada entre a probabilidade declarada de evasão e o estressor 24 (0,22), indicam a importância das relações com os colegas na experiência acadêmica e na consequente permanência do aluno (Hausman, Schofield & Woods, 2007; Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009; Robbins et al. 2004; Tinto, 1975, Pascarella & Terenzini, 2005).

Outro ponto importante no envolvimento social refere-se ao relacionamento dos alunos com os professores. Neste sentido, observa-se que o estressor 25 (pouca interação com professores fora de sala de aula) apresentou a terceira maior média entre os estressores e também apresentou uma correlação fraca (0,20), mas significativa, com a probabilidade declarada de evasão. Mesmo que não seja um resultado expressivo em termos de



magnitude, ele está em concordância com o que a literatura aponta sobre a importância da relação professor-aluno para a permanência dos alunos, e deve ser levada em consideração em uma investigação de evasão (Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al. 2004; Tinto, 1975). É interessante notar que, na comparação entre os grupos com diferentes históricos de intenção de evasão, os grupos “nunca pensei” e “ainda penso” apresentaram postos médios mais elevados nesse estressor do que o grupo “não penso mais”. Esse resultado sugere que a baixa interação é um fator saliente tanto para alunos mais motivados com o curso (grupo “nunca pensei”) quanto para alunos menos motivados com o curso (grupo “ainda penso”). Uma hipótese para esse resultado observado é que, no primeiro grupo, a percepção da falta de interação seja interpretada de um modo menos negativo do que no segundo grupo. É possível que exista uma interação entre os fatores de estresse e a desmotivação com o curso, o que pode fazer com que, em alunos mais propensos à evasão, alguns estressores apresentem uma relação mais forte com as intenções de abandono. Tal hipótese, contudo, necessita ser investigada apropriadamente em pesquisas futuras.

Observou-se também uma correlação fraca entre a probabilidade declarada de evasão e a dificuldade para compreender ou dominar os conteúdos do curso. Este resultado concorda com os achados de Robbins et al. (2004), que mostraram relação entre evasão e aspectos associados a aprendizagem. Os autores salientam que muitas vezes estes aspectos são colocados em segundo plano em análises de evasão; contudo, devem ser destacados como um aspecto importante a ser considerado. É interessante observar que a correlação verificada neste estudo deu-se com uma amostra de estudantes de Psicologia, um curso que usualmente não impõe muita dificuldade em termos de desempenho acadêmico, pelo menos quando comparado a cursos das áreas de ciências exatas, por exemplo. Note-se, porém, que o desempenho acadêmico auto-relatado não apresentou correlação significativa com a probabilidade declarada de evasão. Isso sugere que, mesmo não sendo um fator claramente associado à intenção de evasão, pode ter algum papel nas decisões de abandono, merecendo por isso atenção mesmo em contextos em que não é um aspecto muito saliente.

Dentre os dez estressores mais lembrados pelos alunos, seis se relacionam de alguma forma com aspectos ligados ao currículo e funcionamento do curso (itens 1, 10, 2, 3, 29 e 26). Aspectos como o conteúdo das disciplinas, dificuldade de relacionar teoria e prática, didática dos professores, currículo desatualizado, falta de estrutura são destacados e merecem uma reflexão institucional, ainda que os escores observados não sejam elevados (apenas dois estressores apresentaram médias que chegaram a 3, em uma escala de 1 a 5). O currículo do curso de Psicologia sofreu mudanças em 2007 já buscando amenizar problemas citados pelos alunos, como a dificuldade de relacionar teoria e prática e a desatualização do currículo, por exemplo (UFRGS, 2006). Estas mudanças seguiram as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia de 2004, atualizadas em 2011. Estas diretrizes orientam os cursos de Psicologia a oferecer uma formação o mais ampla e diversificada possível, voltada tanto para a formação profissional quanto para a pesquisa e para o ensino de psicologia (CNE/CES, 2011; Lisboa & Barbosa, 2009). Contudo, mesmo três anos após a implementação de uma mudança que visou qualificar o currículo, ainda verifica-se insatisfação em relação a questões curriculares nas respostas dos alunos, o que indica que o curso deve continuar buscando mudanças neste tópico.

Sobre os estressores vocacionais, de uma forma geral, podem-se fazer algumas observações. Mesmo que o escore total tenha apresentado uma correlação fraca com a probabilidade declarada de evasão (0,22), este escore apresentou correlações importantes com outras variáveis, como satisfação com o curso (-0,65) e motivação com o curso (-0,49). Assim, mesmo que não tenha se mostrado tão relacionado com a probabilidade de evasão, os estressores, como um todo, parecem permear a qualidade da experiência universitária. As correlações com o estresse total concordam, de forma geral, com os achados de Bardagi (2007), que observou correlações entre o estresse total, a satisfação de vida e a probabilidade declarada de evasão.

Por fim, a ideia de utilização do entrincheiramento de carreira neste estudo teve como princípio a hipótese dos alunos “entrincheirados” estarem menos dispostos à evasão, uma vez que se sentiriam sem alternativas ou perceberiam perdas caso deixassem o curso, assim como os profissionais “entrincheirados” (Magalhães, 2005). Contudo, o

entrincheiramento não apresentou correlações negativas com a satisfação com o curso ou a profissão; pelo contrário, a dimensão custos emocionais correlacionou-se positivamente com estas variáveis. Tomando este resultado em conjunto com as correlações positivas das dimensões investimento e falta de alternativas (so entrincheiramento) com a dimensão identidade (do comprometimento de carreira), pode-se concluir que o entrincheiramento, ao menos nesta amostra e da forma como foi operacionalizado no instrumento, parece ser mais o resultado de uma forte identificação com a escolha profissional do que uma postura de inércia frente a uma situação de desconforto com a escolha. Contudo, ressalta-se que esta variável pode ser importante em outros ambientes universitários para explicar a permanência nos cursos mesmo frente a estressores vocacionais ou outras fontes de insatisfação, como em instituições particulares onde a dimensão *investimentos de carreira* pode ser um fator saliente associado a decisões de não abandonar os cursos.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo geral verificar possíveis fatores associados à intenção de abandono de curso entre alunos vinculados ao curso de Psicologia diurno da UFRGS. Assim, observaram-se diversos fatores correlacionados negativamente com a probabilidade declarada de evasão, com destaque para o compromisso com a meta de graduar-se, a dimensão *resiliência* do comprometimento de carreira, a satisfação com a profissão escolhida, a dimensão *identidade* do comprometimento de carreira, a qualidade com a escolha do curso e a percepção de oportunidades profissionais. Em outras palavras, quanto maior a presença destes fatores, menor a propensão à evasão no Curso de psicologia da UFRGS. Além disso, a probabilidade declarada de evasão se correlacionou positivamente com o escore total de estressores vocacionais e com alguns estressores específicos: a dificuldade de perceber a utilidade daquilo que se estuda no curso, a falta de identificação pessoal com o curso, pouca interação com os professores fora do espaço das aulas e percepção de que o curso não é fundamental para a atividade a ser desempenhada. Assim, estes estressores, em especial parecem ser os mais importantes no que concerne à evasão no curso.

Estes resultados apresentam alguns aspectos associados à intenção de evasão que parecem ser comuns a quaisquer cursos de graduação, outros que podem ser específicos da área de Psicologia e outros ainda mais específicos do curso de Psicologia da UFRGS. Por exemplo, a relação negativa da probabilidade de evasão com a variável identidade do comprometimento de carreira seria esperada em qualquer contexto de curso. Este aspecto, mais relacionado com a identificação pessoal com a escolha profissional, parece ser menos influenciável diretamente através de intervenções, uma vez que é mais um resultado da qualidade do “ajuste” que o indivíduo percebe entre suas características, expectativas e valores e as características da profissão. As intervenções, contudo, podem focalizar alguns aspectos mais específicos que afetam a avaliação subjetiva desse “ajuste” indivíduo-profissão. A percepção de oportunidades profissionais, por exemplo, mostrou ser um elemento associado à intenção de evasão do curso e que pode ser mais específico da área da Psicologia. Nesse sentido, intervenções podem ser realizadas buscando promover uma maior orientação ao futuro dos estudantes, incluindo o estímulo ao comportamento exploratório sobre possibilidades profissionais e discussões sobre expectativas relacionadas ao mercado de trabalho. Dessa forma, o aluno pode reavaliar suas crenças sobre o mercado de trabalho da profissão (por exemplo, reconhecendo até que ponto são fundamentadas), ao mesmo tempo em que descobre estratégias possíveis para lidar com dificuldades antecipadas. Intervenções desse tipo podem dar ao estudante um maior senso de controle sobre sua formação e carreira, permitindo um enfrentamento das dificuldades ao invés de uma evitação das mesmas através da evasão.

Outros fatores relacionados à intenção de evasão são mais específicos do curso propriamente dito. É o caso das questões curriculares e pedagógicas, tais como a dificuldade de perceber a utilidade daquilo que se estuda no curso, a percepção de que o curso não é fundamental para a atividade a ser desempenhada e de que o currículo é desatualizado e a formação inconsistente. Esses aspectos, assim como a didática dos professores propriamente dita e as oportunidades de interações professor-aluno fora da sala de aula, devem ser constantemente avaliados de forma a serem introduzidas modificações no curso que amenizem tais fontes de insatisfação e melhorem, por consequência, a formação. Por outro lado, não se pode esquecer que esses elementos também dependem da

percepção dos alunos. Portanto, também é importante trabalhar com os estudantes suas próprias expectativas sobre a formação e ajudá-los a desenvolver uma maior responsabilidade e um maior controle sobre seu aprendizado, de forma que a satisfação com a formação dependa menos daquilo que o curso oferece “pronto” na sua organização curricular. Sabe-se que nenhum curso de Psicologia consegue abranger todo o campo da Psicologia com suas diversificadas abordagens teóricas e metodológicas, quer pela insuficiência de carga horária para isso, quer pelas limitações do próprio corpo docente. De toda forma, é preciso deixar transparecer, na formação, a aplicabilidade daquilo que é estudado ao longo do curso, de forma a que o aluno possa ir criando, aos poucos, uma imagem de si como profissional - o que reforça o interesse pelo curso ao mesmo tempo que contribui para a construção de uma identidade profissional própria e a projeção de si no futuro.

Em termos metodológicos também é possível destacar algumas contribuições deste estudo. Embora não tenha sido um objetivo central construir e testar instrumentos para uso em pesquisas sobre evasão universitária, algumas escalas foram desenvolvidas ou adaptadas para a pesquisa. Em termos de fidedignidade, tais escalas mostraram-se adequadas para uso. Além disso, os resultados correlacionais obtidos com elas mostraram-se coerentes com expectativas teóricas, o que de certa forma confere alguma evidência de validade para as mesmas. Algumas modificações introduzidas em instrumentos usados previamente mostraram-se promissoras. No caso da Escala de Estressores Vocacionais (Bardagi, 2007), por exemplo, dos 10 itens com maiores escores, seis foram acrescidos para esta pesquisa. Este fato indica que o acréscimo dos itens pode ser positivo para o instrumento. Contudo, é necessário salientar que a única análise realizada nos instrumentos foi a de consistência interna, e ainda assim com uma amostra pequena. Assim, são necessários estudos complementares específicos com esses instrumentos, tanto para aprimoramento das escalas quanto para a observação da estrutura fatorial da Escala de Estressores Vocacionais com os itens acrescidos, por exemplo.

Outro aspecto metodológico importante de salientar e que parece relevante para pesquisas futuras sobre evasão que eventualmente usem estes instrumentos, é que os estressores vocacionais, embora teoricamente possam ser associados à evasão, não são

necessariamente causadores de evasão, ou pelo menos nem todos se relacionam com intenção de evasão, como se verificou nos resultados deste estudo. Ou seja, embora a saliência de estressores (em termos médios) possa indicar fatores relacionados com insatisfação com o curso, nem sempre os estressores de maior evidência são os principais motivos para evasão. Ainda em termos metodológicos, cabe ressaltar a diferença existente entre avaliar a probabilidade declarada de evasão e os pensamentos sobre evasão (nesta pesquisa operacionalizados como “nunca pensei”, “já pensei mas não penso mais” e “ainda penso”), ainda que estas variáveis estejam relacionadas. Nem sempre os resultados das correlações observadas com a probabilidade de evasão foram verificados nas comparações dos grupos com diferentes pensamentos de evasão. De fato, é possível que uma pessoa nunca tenha pensado em evadir de curso, mas ainda assim admita que existe alguma probabilidade de isso vir a ocorrer ao longo do curso. Essa é uma sutil diferença metodológica que precisa ser melhor investigada em estudos futuros, no sentido de apontar qual dos indicadores melhor se relaciona com o comportamento concreto de evasão.

Por fim, é necessário apontar algumas limitações deste estudo. Uma delas é a pequena adesão dos alunos à pesquisa. Mesmo com a divulgação nas salas de aula e da disponibilização por e-mail da pesquisa não foi possível alcançar um número de participantes que possibilitasse a realização de análises mais elaboradas. Apenas cerca de 26% da população de alunos participou do estudo. Além disso, como a adesão foi voluntária, é possível que tenha havido um viés de auto-seleção da amostra, o que recomenda que se interpretem os resultados com cautela. Uma forma de amenizar este problema, em estudos futuros, seria apresentar pesquisas deste tipo juntamente com a matrícula, que já ela é realizada *online* na instituição. É preciso considerar, também, que o estudo foi realizado em um curso específico de Psicologia, o que não permite generalizar os resultados para outros contextos - nem mesmo para outros cursos de Psicologia - sem uma cuidadosa análise de similaridades e diferenças entre os contextos. Outro aspecto que pode ser citado como limitação são alguns dos instrumentos utilizados, que carecem de evidências de validade mais robustas. Embora indicadores de validade aparente tenham sido obtidos para algumas das escalas usadas neste estudo, pesquisas mais rigorosas sobre as propriedades psicométricas desses instrumentos são ainda necessárias. Por fim, o

reduzido tamanho amostral também limitou o tipo de análises feitas. Por exemplo, análises multivariadas ou a divisão da amostra em subgrupos (por exemplo, conforme o gênero e a etapa do curso) não puderam ser realizadas devido à amostra pequena. Outro aspecto a salientar é que, dado o seu caráter exploratório, foram realizados diversos testes de hipóteses nesta pesquisa, inclusive utilizando um nível de significância mais liberal do que o usual (10% ao invés de 5%), o que aumenta a probabilidade de que alguns dos efeitos identificados sejam espúrios. Isso significa que replicações são necessárias a fim de que alguns resultados encontrados possam ser considerados confiáveis.

Apesar destas limitações, considera-se que este estudo trouxe resultados interessantes, que podem ser assimilados tanto por gestores do curso de Psicologia da UFRGS quanto por gestores e pesquisadores de outros cursos que apresentem alguma semelhança com este. Espera-se que este estudo sirva de incentivo tanto para a realização de outros estudos de diagnóstico de evasão quanto para a construção de modelos de evasão aplicáveis ao contexto nacional.

## Capítulo IV

### Artigo 3: A evasão no curso de psicologia da UFRGS: uma análise qualitativa

Dropout at psychology course at UFRGS: a qualitative analysis

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

Marco Antônio Pereira Teixeira

#### Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever aspectos da experiência acadêmica que podem estar associados à evasão no curso de psicologia da UFRGS. Além disto objetivou-se discutir aspectos da formação em psicologia e observar se categorias elaboradas a partir da literatura poderiam servir de base para a análise da experiência acadêmica em estudos qualitativos sobre evasão. Participaram seis ex-alunos, adultos jovens, que cursaram entre 2 e 5 semestres. Foram realizadas entrevistas individuais, posteriormente submetidas à análise de conteúdo. Como resultados pôde-se observar que estão associados à evasão tanto aspectos relacionados ao indivíduos (baixa motivação; dificuldades de relacionamentos; baixa maturidade vocacional; baixo comportamento exploratório) quanto relacionados à instituição (relacionamento frio com professores; focalização do currículo em algumas áreas específicas; conflitos entre visões diferentes da psicologia, levando a divergências internas). Salienta-se a necessidade de se realizar ações que ajudem a preparar o indivíduo para o ingresso na universidade, além ações de apoio e orientação em âmbito universitário aos alunos que enfrentam dificuldades em suas trajetórias acadêmicas.

Palavras-chave: evasão; psicologia; ensino superior.



## **Abstract**

The aim of this study was to describe aspects of the academic experience that may be associated with the drop out at the psychology course at UFRGS. In addition it was aimed to discuss aspects of the formation in psychology and see if categories based on the literature could provide a basis for the analysis of academic experience in qualitative studies of dropout. Participants were six former students, young adults, who were enrolled between 2 and 5 semesters. Individual interviews were conducted and subsequently submitted to content analysis. As results was observed that were associated with the dropout such aspects related to individuals (low motivation, difficulty in relationships, low vocational maturity, low exploratory behavior) as related to the institution (cold relationship with the faculty, the curriculum focus on specific areas; conflicts between different views of psychology, leading to internal disagreements). We emphasize the necessity to perform actions that help to prepare the individual to adapt to university, as well actions that support and guidance, in the university, studentes who face difficulties in their academic trajectories.

Keywords: dropout; psychology; higher education.

Em um contexto de expansão e democratização do ensino superior, estudos sobre evasão e permanência neste contexto adquirem uma importância ainda maior. Em contextos universitários como o norte-americano, onde o ingresso se dá para o ensino universitário e não para cursos específicos, a evasão pode ser definida como o abandono do ensino superior. No contexto nacional, onde a entrada no ensino superior se dá em um curso específico, a evasão ganha nuances diferentes. No Brasil, o aluno pode abandonar o curso, mas migrar para outro na mesma instituição (evasão de curso), pode mudar de instituição, não necessariamente mudando de curso (evasão de instituição), ou ainda pode evadir do sistema de ensino superior (evasão de sistema), esta última transição mais assemelhada com a evasão estudada no contexto norte-americano (Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Pascarella & Terenzini, 2005).

A importância do estudo da evasão dá-se fundamentalmente pelas implicações que este fenômeno traz tanto para quem evade quanto para as instituições de ensino envolvidas. Para quem evade a mudança pode ter um significado positivo, por exemplo, quando um aluno insatisfeito com sua escolha de curso ou instituição realiza uma troca de curso que de, certa forma, corrige o rumo tomado na carreira. Contudo a evasão pode trazer prejuízos financeiros para o aluno ou sua família, que pode ter investido uma quantia importante em cursos, congressos ou mesmo mensalidades, além de algum possível prejuízo psicológico, dependendo dos motivos associados à evasão. Pelo lado institucional, pode-se destacar alguns prejuízos como o investimento público perdido (instituições públicas) e o prejuízo financeiro em relação aos lucros esperados (instituições privadas). Soma-se a estes prejuízos o fato de que a vaga ocupada pelo aluno evadido, que não vai se formar e dar assim um retorno social, poderia ter sido preenchida por outro aluno (Pacheco & Ristoff, 2004; Ristoff, 1999; Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007).

Em busca da compreensão deste fenômeno, diversos pesquisadores de universidades norte-americanas têm elaborado modelos que tentam explicar a evasão (Astin, 1999; Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004; Tinto, 1975). Destes, o modelo de evasão mais tradicional é o modelo de Tinto (1975), sendo considerado quase paradigmático (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000).

Dos modelos sobre permanência e evasão propostos na literatura internacional o mais parcimonioso e recente é o de Robbins et al. (2004). Os autores derivaram seu modelo de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e performance acadêmica. Assim, buscaram um modelo mais integrador possível, considerando tanto aspectos educacionais e organizacionais quanto psicológicos e motivacionais. A partir dos dados da meta-análise foram destacados nove aspectos responsáveis pela permanência e pela performance no ensino superior, sendo: (a) *motivação para realização*, ou motivação para o sucesso e para realização das tarefas acadêmicas; (b) *metas acadêmicas*, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; (c) *compromisso com a instituição*, ou a confiança e satisfação em relação à escolha da instituição; (d) *suporte social* percebido, ou o apoio de pais e pares percebido em relação à sua condição de estudante; (e) *envolvimento social*, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; (f) *autoeficácia acadêmica*, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; (g) *autoconceito*, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; (h) *habilidades acadêmicas*, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; (i) *influências do contexto acadêmico*, mais precisamente: i) as condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios, ii) o tamanho da instituição, ou número de alunos na instituição e, iii) a forma de seleção da instituição. Pesquisas utilizando o modelo de Robbins et al. (2004) como base têm demonstrado resultados satisfatórios (Le, Casillas, Robbins, & Langley, 2005; Sameano, Allen, Robbins & Phelps, 2010).

Percebe-se então que diversas variáveis estão associadas às decisões de permanência ou de abandono dos cursos superiores. Esta variedade de fatores envolvidos se dá justamente pela multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, culturais e pessoais que influenciam e atravessam a experiência no ensino superior. A simples transposição do modelo de Robbins et al. (2004) ao contexto brasileiro pode apresentar problemas de incompatibilização. Assim, para pesquisar evasão no contexto nacional faz-se necessário considerar as peculiaridades do nosso contexto universitário.

As pesquisas sobre evasão no Brasil tendem a ser descritivas (sem um diálogo mais elaborado com a literatura, especialmente com a internacional), focadas no diagnóstico específico (destacando perfil de evadidos e motivos de evasão) de um curso ou instituição e elaboradas por pesquisadores não familiarizados com a literatura que aborda a temática da evasão (usualmente professores dos próprios cursos pesquisados, por exemplo: Barroso & Falcão, 2004; Gomes, Monteiro, Damasceno, Almeida, & Carvalho, 2010; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Palharini, 2008; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006; Villas-Boas, 2003). Contudo, existem na literatura nacional pesquisas que buscam estabelecer uma discussão com a literatura, principalmente estudando a evasão a partir da perspectiva tradicional de Tinto (Bardagi & Hutz, 2005). Apesar de predominante, tanto no país quanto no exterior, a teoria de Tinto tem se mostrado insuficiente para descrever satisfatoriamente a questão da evasão ou da permanência dos estudantes brasileiros em seus cursos (Guiffrida, 2006; Mercuri & Polydoro, 2004). Por exemplo, o compromisso com a instituição e o compromisso com a meta de graduar-se, pontos centrais do modelo de Tinto, não foram observados como importantes nas decisões de permanecer ou evadir. Assim, foi incluído no modelo o compromisso com o curso em si, envolvendo tanto o sentimento de segurança e satisfação em relação à escolha do curso e da profissão (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004).

Bardagi e Hutz (2005) destacam que a relação entre aspectos vocacionais e a evasão decorre do formato de ingresso do aluno no ensino superior, onde os alunos escolhem o curso previamente, em contraponto a alguns outros países, onde a área de profissionalização é escolhida após dois anos do ingresso na universidade. De forma geral, tomar decisões e mudar os rumos da vida em diversos aspectos, em especial o profissional, tem sido uma tendência do mundo contemporâneo (Savickas, 1997). O momento de ingresso no ensino superior é certamente um destes momentos de mudança. Um dos mecanismos mais importantes nestes momentos é o comportamento exploratório, ou seja, a busca de informações e de conhecimento sobre si e sobre ambiente por parte do indivíduo (Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007; Teixeira & Dias, 2011). A precariedade da escolha do curso talvez seja decorrente de uma cultura voltada para aprovação no vestibular, em detrimento do planejamento de carreira e de vida. Isto é reforçado pela observação de

Magalhães e Redivo (1998), que verificaram que, após uma primeira evasão de curso, o indivíduo não faz necessariamente uma escolha mais qualificada do segundo curso. Evidências de relação entre o baixo nível de comportamento exploratório em relação ao curso e à profissão e a evasão têm sido observadas em diversas pesquisas (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006).

Mesmo sem a presença de elaboração ou adaptação de um modelo de evasão satisfatório, a literatura nacional nos indica alguns fatores associados a esse fenômeno, que estão relacionados tanto a aspectos institucionais ou de caráter interno à universidade quanto a aspectos externos à universidade ou pessoais (Bardagi, 2007; Paredes, 1994). Deste conjunto de fatores podem ser citados: falta de identificação com o curso (escolha do curso feita com pouca informação, resultando em decepção com os conteúdos e desmotivação), percepção de oportunidades profissionais restritas na profissão, dificuldades financeiras (especialmente no caso das instituições privadas), dificuldades em conciliar trabalho e estudo, grau de dificuldade do curso (com conseqüente desempenho acadêmico fraco e reprovações), falta de motivação causada pela postura de alguns professores, falta de didática dos professores, exigência elevada de atividades extraclasse, estrutura física do curso precária, falta de qualificação dos docentes, falta de apoio e orientação familiar, questões relativas à (má) convivência com professores e colegas de curso, entre outros (Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Correa, Noronha & Miura, 2004; Lehman, 2005; Magalhães & Redivo, 1998; Moura & Silva, 2007; Ribeiro et al. 2008; Ribeiro, 2005; Soares, 2006; Villas Boas, 2003).

Observando-se os modelos propostos na literatura internacional e as pesquisas nacionais, verifica-se que os motivos gerais que encaminham os estudantes a uma situação de evasão são conhecidos. A partir desta constatação propõe-se um desafio aos pesquisadores focados no ensino superior: construir um modelo de evasão ajustado ao contexto nacional (ou pelo menos buscar esta construção). Assim, um dos caminhos para se solidificar as bases de um modelo nacional de evasão é justamente fazer os diagnósticos de evasão em um curso ou instituição dialogando com a literatura da área, buscando ir além da simples descrição dos resultados. Assim, ultrapassar-se-ia a óbvia importância que

um diagnóstico tem, aproveitando os resultados de um estudo específico para se discutir e repensar as teorias sobre evasão universitária.

Dado este quadro, esse estudo teve como objetivo geral descrever qualitativamente aspectos referentes à experiência acadêmica manifestada por alunos evadidos do curso diurno de Psicologia da UFRGS, que podem estar associados ao fenômeno da evasão. Além do objetivo geral, o estudo teve dois objetivos específicos, sendo: (a) discutir aspectos da formação em Psicologia a partir dos dados obtidos e; (b) observar se os aspectos destacados como importantes na literatura em relação à evasão/permanência de universitários podem servir de base para a análise da experiência acadêmica em estudos qualitativos sobre evasão. Para tanto, utilizou como categorias de análise *a priori* os fatores elencados por Robbins et al. (2004), considerando-se sempre os aspectos vocacionais descritos como importantes para evasão na literatura nacional (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004).

### **O curso de Psicologia da UFRGS**

Uma vez que este estudo focaliza uma realidade de curso específica, no caso o curso de Psicologia da UFRGS, apresenta-se a seguir uma breve descrição da história do curso e da sua organização. O curso graduação em Psicologia da UFRGS foi viabilizado a partir da criação do Departamento de Psicologia no ano de 1971, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, sendo que a primeira oferta de vagas ocorreu no ano de 1973 (Gauer & Gomes, 2002; UFRGS, 2006). Em 1990, o Departamento foi dividido em três setores de acordo com a área de formação dos professores (Processos Básicos; Psicologia Social e Institucional; e Psicologia Clínica). Com o aumento de tamanho e complexidade, em 1996 o Departamento de Psicologia foi transformado no Instituto de Psicologia. O Instituto manteve a divisão do antigo Departamento de Psicologia, comportando atualmente três departamentos (Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Personalidade, Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e Departamento de Psicologia Social e Institucional).

A evolução dos cursos de graduação em Psicologia no estado do Rio Grande do Sul reforça a importância do curso de Psicologia da UFRGS. Na data da fundação do curso,

havia apenas dois cursos em instituições particulares (Gauer e Gomes, 2002). Em 1988, existiam seis cursos particulares e somente o curso da UFRGS era público e gratuito (Conselho Federal de Psicologia, 1988). Desta forma, observa-se que durante 24 anos (1973-1997), o curso de graduação em Psicologia da UFRGS foi o único oferecido no estado por uma instituição pública, até a criação do curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciado em 1997 (Gauer & Gomes, 2002). Em 2007 o curso passou por uma reformulação curricular, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (CNE/CES, 2004). Esta foi a primeira modificação de caráter amplo na estrutura do curso desde a sua implantação (UFRGS, 2006). O currículo antigo do curso seguia a lógica do currículo mínimo, conforme preconizava a legislação anterior às novas diretrizes curriculares. Com a reformulação, o curso passou a oferecer três ênfases de formação, cada uma delas associada às especificidades de cada departamento integrante do Instituto de Psicologia. Uma diferença importante nesta nova configuração curricular é que os conteúdos das três ênfases estão distribuídos desde o início do curso, permitindo ao aluno o contato simultâneo com diferentes perspectivas e teorias psicológicas ao longo de toda a formação.

## **Método**

**Delineamento.** Empregou-se um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 1994), qualitativo e exploratório. Optou-se por este delineamento uma vez que o objetivo do estudo foi descrever aspectos associados ao fenômeno da evasão no curso de Psicologia da UFRGS como um todo, e não o entendimento específico de casos individuais.

**Participantes.** Participaram dessa pesquisa seis ex-alunos (quatro mulheres e dois homens) do curso de Psicologia diurno, sendo três oriundos do currículo antigo (ingresso até 2006) e três do currículo novo (ingresso após 2007). Todos eram adultos jovens, com idades entre 19 e 26 anos, e haviam frequentado entre dois e cinco semestres do curso de Psicologia. Conforme dados do sistema informatizado da universidade, houve 32 casos de evasão entre os ingressantes das turmas de 2004 a 2009.

**Instrumento.** Utilizou-se uma entrevista semi-estruturada com roteiro flexível, inspirada no modelo proposto por Bardagi (2007). A entrevista abordou três temas amplos que buscaram mapear a trajetória de vinculação e desvinculação do curso: 1) *Primeira Escolha*, que tratou da forma de escolha do curso, apoio de pais e pares, informações e expectativas preliminares em relação ao curso, à profissão, etc.; 2) *Vivência Acadêmica*, que tratou de aspectos relativos à convivência e a experiências relativas ao período em que frequentou o curso; 3) *Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções*, que tratou de aspectos relacionados à evasão, situação profissional e acadêmica atual e ainda sobre sugestões de possíveis intervenções, na visão do entrevistado, que poderiam contribuir para a não-evasão.

**Procedimentos.** Os potenciais participantes foram elencados a partir dos registros da Comissão de Graduação do curso de Psicologia (COMGRAD) e divididos em duas categorias: ingressantes no currículo novo e ingressantes no currículo antigo. Os participantes foram sorteados entre os potenciais participantes, desde que tivessem mais de 18 anos. Os selecionados foram contatados por telefone ou e-mail diretamente pela equipe de pesquisa e convidados a participar do estudo. Quando da impossibilidade de contato ou de participação, o aluno subsequente na lista foi chamado, até que se completassem três entrevistas de cada currículo. As entrevistas foram realizadas conforme conveniência e disponibilidade dos entrevistados. As seis entrevistas foram realizadas pelo mesmo entrevistador. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na sua íntegra para análise. O estudo foi conduzido após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, onde se realizou o estudo. Antes de conceder a entrevista, os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos, e realizaram a leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O critério de saturação de entrevistas foi utilizado para delimitar o tamanho da amostra.

**Análise dos dados.** As entrevistas foram analisadas qualitativamente através de análise temática de conteúdo, tendo o *corpus* das entrevistas como objeto de análise (Bardin, 1977). Utilizou-se como ferramenta auxiliar no processo de codificação das



entrevistas o *software* Atlas.ti, versão 5.17. A análise foi realizada a partir de categorias previamente definidas, no caso, os fatores da experiência universitária relacionados à evasão elencados por Robbins et al. (2004) e aspectos vocacionais considerados na literatura nacional como importantes para a evasão de curso (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004). As categorias propostas por Robbins et al. denominadas “autoeficácia acadêmica” e “habilidades acadêmicas” foram reunidas em uma só devido à similaridade de conteúdos. Já a categoria “autoconceito” foi acrescida de outros elementos relacionados ao desenvolvimento vocacional descritos na literatura. Dessa forma, uma vez transcritas as entrevistas, estas foram analisadas procurando-se identificar passagens relacionadas a cada categoria que descrevessem a experiência vivida pelos participantes. Não foram observadas diferenças relacionadas a questões curriculares específicas entre os alunos do currículo antigo e do novo, tendo-se optado então por fazer uma análise conjunta dos dados, e não por grupos.

## **Resultados**

Como um dos objetivos do estudo foi observar se as categorias prévias seriam adequadas para a análise da evasão em estudos qualitativos, os resultados são apresentados partindo da definição teórica das categorias, que são então ilustradas com excertos que revelam as nuances experienciais de cada fator potencialmente associado à evasão. Optou-se por não relacionar os excertos aos participantes da pesquisa, mesmo através de alguma identificação fictícia, para garantir maior sigilo dos sujeitos.

**Motivação para realização.** A motivação para realização pode ser conceituada como a motivação para o sucesso e para realização das tarefas acadêmicas (Robbins et al. 2004). Ou seja, para completar a tarefa final em uma graduação, que é a obtenção do grau, o aluno deve estar motivado para realizar as tarefas exigidas no curso. Nesse sentido, observou-se que motivação insuficiente para superar barreiras ou lidar com experiências que não atendiam as expectativas foi um fator que contribuiu para a decisão de abandono.

*A questão mesmo era que... era pouco aproveitado... não era tão bom quanto poderia ser. Até os professores mesmo, donos das cadeiras às vezes eles iam pras*

*aulas com aquele data show, aulas prontas, fica no escurinho passando aquilo, tudo o que a gente já tinha lido nos textos. Ficavam passando naquilo sem aprofundar, sabe?! Ou tu lê o texto ou tu vai na aula. Não sei, não me cativou assim como deveria ser. (...) Eu esperava aprender mais, eu tinha a experiência que eu não estava aprendendo nada. (...) Eu acho que a Psicologia tem muito da questão de tu ir por si assim. De tu pesquisar mais, de tu ler livros além, de tu querer aquilo e tu ir atrás. Então, eu não fazia isso. E quando eu me dei conta disso, eu vi que talvez não fosse isso que era importante pra mim. A Psicologia não era importante pra mim. E era mais isso.*

**Metas acadêmicas.** Nesta categoria observa-se a definição, a persistência e o compromisso com metas acadêmicas em um curso de graduação, em especial com a meta de graduar-se (Robbins et al, 2004). Em relação à Psicologia, os ex-alunos não expressaram claramente o compromisso com a meta de graduar-se no curso, o que é óbvio, uma vez que eles não o concluíram. Mas se observarmos pelo prisma do interesse em ter um diploma de nível superior, pode-se perceber que a meta de obter uma graduação ainda mostrou-se importante, podendo ser fundamental na formação superior futura destes alunos.

*Eu pensava, eu tinha o plano de fazer outra faculdade. Isso eu não abria mão. Tenho que fazer alguma faculdade. Mas o que fazer, eu não sabia. Então eu pensava em sair, e no próximo ano, no ano seguinte pensar sobre o que eu ia fazer e de repente trabalhar, estudar. Alguma coisa do tipo. Mas o plano certo era que eu ia fazer uma faculdade.*

**Compromisso com a instituição.** O compromisso com a instituição relaciona-se com a importância de ser aluno de uma determinada universidade, com a confiança e a satisfação em relação à escolha da instituição e com a satisfação percebida com esta escolha durante a experiência acadêmica (Robbins et al 2004; Tinto, 1975). Nas falas dos participantes pôde-se observar que, mesmo não tendo sido suficiente para evitar a evasão de curso, o compromisso com a instituição contribuiu para a não evasão do sistema de ensino superior.

*Na verdade meu maior objetivo assim era passar na UFRGS. Porque como eu não tinha a certeza assim de que eu queria continuar no curso, como eu sabia que não era uma coisa que eu tinha totalmente convicção e desejo, minha preocupação*

*maior era passar na UFRGS, pra não ter o peso dos meus pais terem que pagar uma faculdade particular.*

*Eu entrei sem saber como é que funcionava nada na UFRGS, e fui bem recebido pelos veteranos e pelos professores, por toda a universidade. Tanto que eu tô até hoje nela [em outro curso] e sou muito feliz aqui.*

**Suporte social percebido.** Trata-se do suporte social percebido pelo estudante durante seu processo de escolha e vivência universitária. Engloba ou o apoio de pais e pares percebido em relação à sua condição de estudante e em relação às decisões tomadas por este (Robbins et al, 2004). Observam-se dois momentos distintos relativos ao suporte social percebido pelos participantes: o apoio ou não à escolha do curso de Psicologia; e o suporte percebido no momento da evasão.

Foram observados tanto casos onde houve apoio incondicional à escolha do curso e/ou à evasão do curso, quanto casos em que a família e amigos não apoiaram as decisões de carreira dos estudantes. Contudo, não foi observado nos discursos, em nenhum momento, que a falta de apoio tenha influenciado diretamente na decisão de evasão, bem como que o apoio tenha evitado a saída. Os evadidos do curso de Psicologia relataram de uma forma geral ter diálogos frequentes com os pais sobre as decisões na carreira, tanto no momento da escolha quanto na evasão (com apenas uma exceção, que não teve diálogos na escolha, mas que o diálogo foi desenvolvido em função da evasão).

*Eu cresci num ambiente em que a gente falava muito sobre a importância do estudo. Tanto que eu sempre tirei muitas notas altas no colégio. Meu pai principalmente sempre incentivou essa questão de estudar, de fazer universidade, de fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, tudo o que tiver pra fazer.*

*Eu falei pra minha família que eu queria sair da Psicologia, que eu não tava feliz, não viram problema nenhum, ninguém achou “ah, então quem sabe...”, até meu pai disse “então quem sabe tu tira um semestre de férias e vai ver o que tu vai fazer” e eu fiquei surpresa assim, não esperava que o meu pai fosse falar isso né?*

Fato contrastante observado nas entrevistas está relacionado ao prestígio e às possibilidades de remuneração da profissão de psicólogo perante às famílias dos entrevistados. Para alguns pais a profissão era vista com prestígio, com boas perspectivas

profissionais e de remuneração. Isto se deu principalmente na comparação do curso de Psicologia com cursos menos tradicionais escolhidos posteriormente à evasão pelos seus filhos. Por outro lado, pais que comparavam o curso de Psicologia com outros cursos mais valorizadas no imaginário popular, como medicina ou direito, viam a Psicologia como uma profissão com poucas oportunidades profissionais.

**Envolvimento social.** O envolvimento social engloba o sensação de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários do meio universitário (Robbins et al, 2004). Observou-se que o envolvimento com os colegas de curso dificultou, mas não evitou, a evasão do curso em alguns casos. Deste modo, ter criado laços de amizade com outros alunos foi uma questão ponderada quando da evasão, mas não foi decisiva nos casos observados.

*Eu fiz bastante amigos, eu me dava muito bem com as pessoas, muito bem mesmo. Na verdade eu gostava mais das pessoas do que do curso. (...) Uma coisa muito importante pra minha integração foi (...) o Diretório Acadêmico da Psicologia (...) porque eu passava muito tempo lá, passava matando aula, no computador, conversando e isso fez com que eu fizesse muitos amigos lá.*

*No último semestre que eu fiz, eu faltei quase todas as aulas. E eu larguei muitas cadeiras, e eu tava muito deprimida assim. Não conseguia fazer nada. (...) o problema era que na verdade eu não queria tá na Psicologia, que eu não queria tá no curso, mas eu queria continuar com os meus amigos. Então eu tava com essa dificuldade. Talvez se eu não tivesse me aproximado tanto das pessoas teria sido mais fácil pra mim largar o curso.*

Por outro lado, observou-se que para outros alunos este envolvimento não se deu de forma satisfatória. As principais dificuldades descritas foram em relação a diferenças de valores e à sensação de não pertencimento ao grupo, que foi importante no processo de decisão de evadir do curso.

*Eu não conseguia me identificar muito com aquilo assim, às vezes eu não conseguia me identificar muito com as pessoas, (...) na verdade eu nunca me senti muito assim como pertencendo aqui assim, eu não queria muito isso assim. (...) Eu tinha alguns colegas com quem eu me dava bem, mas às vezes eu não fazia muita*

*questão de fazer parte de algumas coisas do curso, assim por exemplo, tinha o diretório acadêmico, que na verdade não era, não existia mas existia e tal, e às vezes eu via uns colegas meus... Eu não conseguia me inteirar muito das atividades que tinha assim, então até tinha as festas no início, eu achava legal, mas depois começava achar aquilo meio chato. Então eu vinha, assistia a aula, mas ao mesmo tempo eu tava muito distante assim, mentalmente assim. Acho que é isso assim, eu não consegui desenvolver um sentido como fazendo parte daquele grupo assim.*

*Eu me decepcionei muito (com os colegas). Porque as pessoas todas (...) tinham outra cabeça, que não a minha. Eles eram assim, esquisitos. Todo mundo fumava, todo mundo bebia, ninguém era saudável, no intervalo não tinha onde eu ficar, porque era todas as rodinhas com cigarro. Uma colega reclamando que não nasceu em 1960, porque ela só sabia que devia ter nascido em 1960 (...) me decepcionei muito com as pessoas. Eu realmente me sentia muito fora do grupo (...) Posso ser eu a diferente, e não as pessoas, entende?! Mas eu esperava que elas fossem não tão diferente de mim assim. Eu imaginava que não fosse ser um povo tão bicho grilo assim (...) eu acho que isso é uma característica da UFRGS em si, sabe. Do perfil do aluno da UFRGS. Ele é diferente do perfil dos alunos das outras universidades. Eu acho que quando tu entra na UFRGS, ou tu assume esse perfil ou tu vai ser um peixe fora d'água assim.*

Em relação ao envolvimento social com os professores, observou-se uma sensação de distanciamento dos professores por parte dos alunos evadidos. Este distanciamento foi percebido inclusive em comparação aos professores do ensino médio.

*Eu acho que eles (os professores) podiam ser um pouco mais próximos assim. Conhecer um pouco mais o aluno assim. Eu acho que isso seria mais interessante. Até porque a gente acaba não se identificando muito assim com o professor. Fica uma coisa mais distante mesmo.*

*Porque os professores do meu último colégio eram meus amigos, eram pessoas que eu tinha no meu MSN, pessoas que eu falava normalmente, aqui da psico eu não falava com nenhum assim fora da aula e nem na aula mesmo eu conversava, porque eu sou um pouco tímida pra falar na sala de aula (...) eu tinha medo de falar em público também, sei lá, os professores não passavam muita segurança assim. Até porque eu via acontecendo coisas dentro da sala de aula que me faziam ficar com mais medo assim. Por exemplo, professores falando, lembro de um episódio que a aluna, a guria disse alguma coisa assim, sobre a questão, não lembro o que quê era, e a professora “ah, tu leu isso na super interessante, né?”, e daí eu fiquei, “bah! Imagina se eu falo uma bobagem assim”. Ou até a reação dos próprios colegas assim “que bobagem, porque ela tá falando isso?!”. Então isso me desencorajava também.*

**Autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas.** A autoeficácia acadêmica é definida como a percepção geral de capacidade de sucesso no meio acadêmico, enquanto as habilidades acadêmicas referem-se às habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas específicas que permitem a realização a contento das tarefas acadêmicas, tais como manejo do tempo, hábitos de estudo e habilidades de comunicação (Robbins et al, 2004). Não foram observadas, entre os entrevistados, menções explícitas de dificuldades para conseguir dar conta do curso devido a exigências de desempenho que julgassem estar além das suas capacidades. Pelo contrário, a facilidade com que se cumpriam as tarefas durante a graduação foi citada inclusive como um fator desmotivador. Contudo, a percepção de não possuir outras competências necessárias à vida acadêmica, como a habilidade de apresentar-se em grupo, associada a um sentimento de incapacidade para lidar com esse tipo de limitação mostrou-se um fator influente na decisão de evadir.

*Eu imaginei que fosse ser mais difícil intelectualmente (...) Eu achava que até ia ser um pouco mais complexo, os conteúdos assim, e menos palavras óbvias. Porque tinha cadeiras que eu tinha que ler, e eu li 70 páginas antes da aula, 80 páginas antes da aula, e tirei A. Porque era só eu olhar e na hora eu ia saber o que quê era. Não sei, eu achava fácil. (...) eu percebia que às vezes aquilo ali era uma perda de tempo assim, porque era óbvio que aquilo ali era daquele jeito.*

*Eu achei que o colégio era muito fácil, eu pensava assim. O vestibular que eu pensei que era difícil, também foi fácil. E eu pensei, “agora a faculdade vai ser difícil”, também continua fácil assim.*

*Talvez se eu tivesse feito um curso antes e entrado depois na Psicologia, talvez eu tivesse mais madura pra lidar com isso. Então talvez isso poderia ter evitado, eu poderia ter lidado de outro jeito que não era largar tudo assim. Talvez isso poderia ter evitado. (...) eu não conseguir falar em público, que era uma coisa que na época, era muito difícil pra mim, pra mim apresentar trabalho, e o julgamento das pessoas era muito importante (...) pra mim era muito estressante, mas era mais uma coisa minha mesmo, que agora já passou assim. (...) Porque Psicologia tem muito essa coisa de julgar cada palavra que tu fala, porque cada palavra tem um significado por trás e não sei o que, e já mostra o jeito que tu pensa, então eu ficava muito nervosa. “Se eu falar a palavra errada...” Eu lembro uma vez que tinha a questão da homossexualidade e homossexualismo. E quem falava*

*homossexualismo “ah, é homofóbico! Deus o livre!” Então era bem complicado isso.*

**Influências do contexto acadêmico.** Conforme definição de Robbins et al (2004), as influências do contexto acadêmico, em sentido amplo, incluem fatores institucionais que de algum modo podem afetar a disponibilização de recursos aos alunos que favorecem a persistência nos cursos. Segundo os autores, podem englobar: (a) as condições dadas pela universidade em nível de suporte financeiro e benefícios; (b) o tamanho da instituição, medida pelo número de alunos na instituição e; (c) a forma de seleção da instituição, ou o grau de dificuldade de ingresso na mesma (relacionado ao prestígio). Não houve nenhuma referência, por parte dos estudantes, a estes fatores institucionais especificamente. Contudo, outros aspectos institucionais, ligados à estrutura curricular e funcionamento do curso, foram citados como elementos que contribuíram para a insatisfação com o curso e a decisão de abandono. Em termos de currículo, foi salientada a falta de conteúdos considerados importantes pelo entrevistado. Já em termos de funcionamento do curso, mencionou-se a divisão do mesmo em vertentes da Psicologia associadas aos departamentos do Instituto, o que gerava distanciamento tanto entre os departamentos quanto entre os próprios alunos.

*Eu vi que se eu tivesse cursado Psicologia em outra universidade talvez eu tivesse continuado no curso. Porque o viés da UFRGS é muito [entrevistado menciona o tema de uma ênfase], é justamente o viés que eu não seguiria, porque pra mim é muito... sei lá, não faz parte de mim, não é o que eu gosto, não é o que faz eu me sentir bem. Agora, por exemplo na [cita outra universidade], eu percebi (...) que tem mais um viés mais voltado pra mercado de trabalho, pra atuação, pra empresa, pra Psicologia do trabalho. Talvez eu tivesse suportado aquelas coisas que eu não gostava por ter mais outras características no curso de outra universidade, sabe.*

*O que pôs em dúvida mais a minha escolha era a ruptura departamental que tinha aqui dentro, a rixa departamental de que tinha aqui dentro, bem forte. (...) Exagerando, exagerando bem. É aquele tipo de coisa que se um passa, que se eles tão se cruzando pela rua na calçada, um vai pra um lado, outro vai pro outro. Mas isso é o departamento, não as pessoas do departamento. Tinha uma briga muito forte sobre... porque as visões são muito diferenciadas dentro dos departamentos. (...) Dentro do Instituto a coexistência era impossível. Não poderia conciliar uma cadeira com dois enfoques. (...) E como as cadeiras eram divididas pelos*

*departamentos, às vezes a gente tentava pegar uma abordagem diferente pra aquela cadeira de uma das... A turma acabou segmentando também. Cada um dos departamentos, o pessoal meio que se alocou em cada um dos departamentos. E a gente tentava trazer isso pra sala, abordagens diferenciadas de cada departamento praquele mesmo assunto, e não era muito bem recebido. Não era muito bem recebido. E aí essa rigidez ideológica, foi uma das coisas que me fez não gostar daqui. Daqui eu digo, do prédio, da maneira que os departamentos regem as cadeiras que prega-se a universalização do conhecimento que... o negócio do todo, não sei o que. Vários professores falavam disso, daí quando tu tentava trazer algum pedaço do todo de volta pra cá, era recusado.*

*O que me estressou é que os meus colegas eram completamente da [entrevistado menciona uma linha da Psicologia presente no curso] (...) então eles não davam espaço pra eu sequer conhecer as outras partes da Psicologia. (...) Eles eram totalmente críticos assim, até porque eles já vinham com uma formação prévia. De conhecer a [linha X] e tudo mais, e com esse preconceito com as outras áreas. E aí sei lá, quando eu fiquei focada só na [linha X], e eu comecei a ver as falhas, as coisas assim, eu comecei a ficar meio sem chão, porque eu não sabia pra onde ir, as outras áreas eu não conseguia nem chegar perto. (...) Porque sempre teve muito preconceito com elas assim, os meus amigos, o grupo que eu andava assim. E a maioria da turma também. Então era muito forte essa pressão assim de “ah, não vai pra outra área e nem se aproxima porque é ruim e tal.” Então eu comecei a pensar que não tinha nenhuma área da Psicologia que eu me identificava assim.*

**Autoconceito global e outros aspectos vocacionais.** O autoconceito global foi definido por Robbins et al. (2004) como o sistema de crenças e percepções que um indivíduo tem sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente, estando bastante associado aos conceitos de autoestima e autoeficácia globais. De fato, uma percepção de inadequação entre as características pessoais e a imagem construída de um suposto perfil profissional ideal foi um fator contribuiu para a decisão de evasão, na medida em que produziu um sentimento de incongruência e insatisfação com o contexto em que o aluno estava inserido.

*Eu comecei a perceber que eu não tava feliz, que aquilo tudo não era pra mim, que eu tinha me enganado em relação ao meu perfil, e o que um psicólogo precisa ter pra tá bem na sua profissão assim. Eu vi que eu era muito mais... O psicólogo ele tem que ser quieto, ele tem ouvir, eu gosto de falar, eu gosto de doar, entende? Eu gosto de expor uma ideia. Não tenho perfil de ouvinte “ahã, ahã, ahã. Deu acabou o horário.” E eu não enxerguei isso antes de entrar.*



Observou-se também, como elemento motivador da evasão, uma diferença entre as expectativas que os alunos tinham sobre a própria prática profissional do psicólogo e aquilo que conseguiram vislumbrar dentro do curso como possibilidade de atuação.

*Eu perceber que o psicólogo não fazia aquilo que eu imaginava que ele fazia, que eu não ia... Na verdade eu percebi... o fator decisivo também foi que eu percebi que eu não ia trabalhar.. Eu ia pegar as pessoas mal e ia deixar elas normais. Eu não ia pegar as pessoas bem e deixar melhor ainda. Isso pra mim foi um fator decisivo, eu ia trabalhar com a doença e não com a saúde. Isso pra... isso fazia muito mal.*

O descompasso entre o que era esperado e a realidade do curso em parte foi decorrência do nível superficial de conhecimentos que tinham sobre o curso e a profissão à época da escolha. A ideia dos alunos sobre a Psicologia, de uma forma geral, ou se restringiam à Psicologia clínica ou, se sabiam que havia outras áreas, não tinham noção de como se dava o trabalho propriamente dito. Sobre o curso, especificamente, observou-se que os evadidos não tinham uma noção clara dos conteúdos que eram estudados em um curso de Psicologia.

*Eu tinha muito poucas informações sobre o curso na verdade, e sobre o mercado de trabalho o que eu sabia era só em relação à clínica, porque eu tinha passado por isso eu achava que era só isso assim, ou até nunca pensei muito se tinha outras coisas assim. Mas informações sobre o curso eu não tinha nenhuma.*

*Acho que se eu tivesse (procurado informações) eu não teria escolhido por eu estar mais ciente do que eu fazia. Não tinha quase nenhuma informação.*

*Eu acredito que tenha sido aí meu erro, porque eu nunca tive uma consulta com um psicólogo, até hoje, nunca. Então o meu sonho era ser uma coisa que eu nem sabia direito, (...) eu sabia que o psicólogo poderia trabalhar na empresa, que o psicólogo poderia trabalhar até na escola, poderia clinicar, eu não sabia qual das coisas eu queria fazer. Eu tinha uma noção muito vaga na verdade. Não tinha uma noção real do dia a dia, do que o psicólogo ia enfrentar..*

*Assim, uma vez eu estando lá dentro não tem nada que pudesse ter evitado de eu sair. Acho que eu teria saído. (...) Agora que evitasse que eu entrasse no curso, seria sem dúvida um maior conhecimento do que faz um psicólogo, e sobre como funciona o curso na UFRGS exatamente.*

Outro ponto de decepção observado em relação à profissão de Psicologia foi a percepção de uma dissonância entre as expectativas de retorno financeiro e o que percebiam como oportunidades a partir da formação profissional. Esta visão negativa sobre o futuro em termos de trabalho e remuneração foi construída, em parte, a partir da observação de colegas que estavam se formando e procurando se colocar no mercado de trabalho.

*Sim, certamente. Financeira como análise do mercado, do meu futuro, como que eu ia me sustentar no futuro com aquilo, se eu ia realizar tudo o que eu penso realizar financeiramente.*

*As pessoas que eu conhecia se formando. Tinha várias pessoas aqui que eu conversava muito bem, gostava bastante delas, a gente batia um monte de ideias, e elas se formando, elas foram trabalhar em outra coisa, completamente diferente ou voltavam pra cá, pra fazer pós e entrar na pesquisa... pesquisa também é uma coisa que eu acho válido, gosto bastante da ideia de pesquisa, gosto muito, gostaria de poder entrar pra pesquisa (...) tinha alguém entrando nas políticas públicas, se deu razoavelmente bem, só que tinha o pequeno problema que eles tavam engessados sim, o pessoal que foi pra linha X, e os psicólogos, os neurocomportamentais que eu conheci, não tavam se dando muito bem. Tavam com problemas pra começar o trabalho, tavam recorrendo a... fazer concursos, pra um trabalho que tangenciava a área que eles gostavam. Sabe, daí então... aquilo meio que... me acertou na orelha.*

## **Discussão**

A discussão deste artigo é dividida em duas partes. A primeira trata dos aspectos relacionados à experiência acadêmica que podem estar associados à questão da evasão. A segunda procura discutir aspectos relacionados à formação em Psicologia a partir de observações feitas pelos ex-alunos evadidos em relação à formação e ao curso de Psicologia da UFRGS.

Em relação à *motivação para realização* do aluno, parece importante o papel de motivador do professor, já que a busca por excelência, por parte do estudante que não possui uma motivação mais intrínseca, vai depender da estimulação externa. Mais do que um simples transmissor de conhecimento, o aluno espera que o professor seja um modelo,

uma pessoa que o cativa e o leve a gostar da área que ensina. Por outro lado, o ensino superior exige que o indivíduo desenvolva autonomia e responsabilidade em relação às suas escolhas acadêmicas (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008). O desenvolvimento precário desta autonomia associada à não identificação com o curso e a práticas não cativantes de ensino pode levar à falta de motivação para realizar as tarefas do curso, ou mesmo a uma acomodação do aluno, no sentido deste limitar-se a cumprir as exigências mínimas que o curso coloca, deixando de aproveitar ao máximo a experiência de formação para o seu crescimento profissional e pessoal.

Os ex-alunos, mesmo não apresentando um *compromisso com a meta de graduar-se* no curso de Psicologia, demonstraram a intenção de se graduar em outro curso. Além disso, os entrevistados também mostraram *compromisso com a instituição*. Embora estes dois fatores não tenham impedido a evasão do curso de Psicologia, eles tendem a evitar a evasão de sistema (Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al 2004; Tinto, 1975). Contudo, este compromisso com a meta de graduar-se e com a instituição que fomenta o reingresso no ensino superior nem sempre se traduz em uma segunda escolha mais refletida (Magalhães & Redivo, 1998).

No que concerne ao *suporte social percebido*, observou-se neste estudo que os evadidos relataram de uma forma geral a presença de diálogos frequentes tanto no momento de escolha do curso quanto no de evasão. No estudo de Bardagi e Hutz (2008), onde participaram oito alunos de cursos e áreas diferentes, observou-se que estes diálogos limitavam-se à questão do vestibular e da escolha ou não do curso. Talvez a diferença destes resultados se dê em função das amostras, uma vez que com os ex-alunos de Psicologia, um curso que teoricamente exige do estudante uma tendência maior à abertura, à escuta, ao diálogo, às relações humanas, o diálogo com os pais foi enfatizado. Por outro lado, os resultados dos dois estudos convergiram em alguns pontos: (a) mesmo relatando maior diálogo sobre carreira, futuro e vivências acadêmicas, também foi observada ênfase, nessas conversas, na importância da obtenção diploma de nível superior e; (b) os pais foram citados como apoio de uma maneira mais evidente do que os amigos. Mesmo não tendo influência direta na decisão de evasão, observou-se que, em casos de apoio de pais e pares à saída, esta ocorreu de forma menos traumática (para uma análise mais aprofundada

na questão da importância do apoio social em momentos de decisões de carreira ver Bardagi & Hutz, 2008).

O *envolvimento social* é um dos pilares de diversos modelos de evasão internacionais (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004; Tinto, 1975). Na literatura nacional o envolvimento social também é apontado por diversas pesquisas como importante para adaptação do estudante à universidade (por exemplo, Cunha & Carrilho, 2005; Polydoro et al. 2001; Schleich, Polydoro & Santos, 2006; Vendramini et al, 2004). Os resultados deste estudo confirmam a importância dada ao tema na literatura. Mesmo que não tenha sido, de uma forma geral, decisivo na evasão, o envolvimento social permeou o discurso dos entrevistados, tanto positiva quanto negativamente. As principais dificuldades descritas foram em relação a diferenças de valores e à sensação de não pertencimento ao grupo, que foi importante no processo de decisão de evadir o curso no presente estudo. Estes resultados estão de acordo com achados da literatura internacional em relação à importância da sensação de pertencimento na questão da permanência do aluno (Hausman, Schofield & Woods, 2007; Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009). Outro ponto de destaque na literatura em relação ao envolvimento social são as relações com professores (Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al. 2004; Tinto, 1975). As relações em questão ultrapassam a simples transmissão de conhecimento em sala de aula. Elas englobam a atenção que os professores dão aos alunos em outros espaços, as relações não-formais e o suporte dado aos alunos que os procuram em momentos-chave durante o curso. Nas entrevistas observou-se uma sensação de distanciamento dos professores por parte dos alunos evadidos. Estes resultados podem indicar que os professores do curso deveriam se relacionar de outras formas, se aproximando mais dos alunos, especialmente nos primeiros semestres do curso.

Um fator que não foi observado em relação à evasão do curso foi o fator *habilidades acadêmicas*. Neste ponto, não foi declarada pelos participantes nenhuma grande dificuldade vinculada à capacidade de realizar as tarefas e apropriar-se dos conteúdos do curso. Em cursos reconhecidamente exigentes, como as engenharias, por exemplo, o fraco desempenho dos alunos e sua dificuldade em realizar as tarefas

acadêmicas propostas é um fator decisivo no abandono (Silva, Mainier, & Passos, 2006). Pelo contrário, neste estudo, a facilidade com que se cumpriam as tarefas durante a graduação foi citada até mesmo como fator desmobilizador. Por outro lado, a falta de outras competências necessárias para um bom aproveitamento da experiência acadêmica (não necessariamente em termos de notas), tais como a habilidade de falar em grupo, mostrou ser um elemento capaz de enfraquecer a vinculação do aluno com o curso, na medida em que, ao não se sentir capaz de reagir adequadamente às demandas do ambiente, o estudante passa também a questionar a adequação da sua escolha. Este aspecto está fortemente relacionado à questão do autoconceito vocacional, ou seja, da forma como o sujeito percebe suas características pessoais e as relaciona com as possibilidades ocupacionais (Super, Savickas & Super, 1996). Pôde-se perceber, nesta pesquisa, uma avaliação um tanto quanto ingênua dos alunos quanto ao “ajuste” entre características pessoais e a profissão, como se houvesse um perfil profissional único ao qual o estudante devesse se “encaixar”. Da mesma forma, a visão da profissão apresentada foi um tanto estereotipada, como se não existissem diversas possibilidades de atuação profissional com diferentes tipos de enfoques.

O que faz com que o aluno avalie de uma maneira tão superficial o seu grau de ajustamento à profissão? A resposta parece estar no baixo comportamento exploratório, tanto prévio à entrada no curso quanto durante o curso. De uma forma geral, o baixo comportamento exploratório observado neste estudo corrobora resultados de outras pesquisas nacionais, que associam o baixo comportamento exploratório à evasão universitária (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006). O ingresso no ensino superior combinado com o baixo comportamento exploratório faz com que os alunos se deparem no dia a dia do curso com uma realidade que muitas vezes não os agrada. As diferenças observadas por sua vez geram sentimentos de insatisfação e insegurança em relação à escolha do curso e também uma insatisfação com as perspectivas profissionais futuras. Estas insatisfações acabam por diminuir o compromisso do aluno com o curso, fator que está associado à permanência (Mercuri & Polydoro, 2004). Em tempos de acesso à Internet cada vez mais facilitado, porém, não

parece ser a falta de informações disponíveis a causa do desconhecimento dos alunos sobre as formações universitárias. Assim, reforça-se a necessidade de se investir em ações e intervenções que promovam o comportamento exploratório (Lassance, Bardagi & Teixeira, 2009) de modo que alunos busquem informações importantes sobre a profissão almejada ainda no ensino médio e reflitam sobre estas informações, para que esta importante descoberta não ocorra durante a graduação.

Por outro lado, os cursos também devem contribuir para que o comportamento exploratório continue, e até mesmo se amplie, durante a experiência universitária. O que se verificou neste estudo foram algumas decisões de abandono baseadas em informações e critérios de escolha profissional estereotipados, como se uma possível congruência entre pessoa e curso/profissão fosse algo dado previamente, que não dependesse do esforço pessoal em lidar com as dificuldades e dissabores do curso e da profissão, ao mesmo tempo em que se procura um “nicho” ocupacional dentro da profissão no qual se consiga expressar o autoconceito vocacional. Nesse sentido, é necessário que os cursos estimulem tanto a exploração de si (do autoconceito) quanto a exploração do ambiente (Teixeira, Bardagi & Hutz, 2007), a fim de que os estudantes consigam enxergar, para além do curso, possibilidades de atuação profissional compatíveis com seus interesses.

Em relação à questão da profissão e da formação do psicólogo (em especial da formação na UFRGS) alguns pontos podem ser discutidos. Observou-se nas falas dos participantes uma visão contraditória em relação ao *status* da Psicologia, quando comparada com outras profissões. Esta contradição talvez aponte para uma posição da Psicologia no imaginário social onde ela não é tão valorizada quanto os cursos mais tradicionais, mas é mais valorizada do que cursos menos tradicionais ou com mercados reconhecidamente difíceis. Esta posição contraditória da Psicologia quanto às suas possibilidades de remuneração é observada inclusive dentro da classe dos psicólogos. Em uma pesquisa nacional, observou-se que a maioria dos participantes estava satisfeita com a profissão, contudo os resultados foram divergentes em relação à satisfação com a remuneração (Puede-Palacios, Abbad, & Martins, 2010).

Conforme definição de Robbins et al. (2004), as *influências do contexto acadêmico* enfocam condições específicas relacionadas à instituição como um todo. Contudo, no

contexto nacional, com os ingressos destinados para cursos específicos, este foco exclusivo na análise da instituição não parece trazer contribuição significativa. Isto porque entre os cursos de uma mesma área existem variações de valores, enfoques, objetivos, de dificuldade de ingresso, de concorrência por vagas, etc. Estas mesmas diferenças ocorrem entre os cursos em uma mesma universidade. Dado este quadro, ingressar em um curso de Psicologia, por exemplo, em uma universidade X ou em uma universidade Y é um fenômeno diferente, com suas próprias peculiaridades e dificuldades. Do mesmo modo, ingressar em uma universidade X, em dois cursos diferentes, são duas experiências completamente diferentes. Por exemplo, dificuldades financeiras apontadas como fator importante na evasão dos alunos em universidades particulares (Pacheco & Ristoff, 2004; Ribeiro, 2005) não foram observadas neste estudo, realizado em uma universidade pública. Claro que esta é uma diferença óbvia, mas outras situações mais pontuais podem ser observadas. Por exemplo, mesmo existindo diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia (CNE/CES, 2011), cada curso de Psicologia tem peculiaridades na sua grade curricular. Estas peculiaridades são fortemente influenciadas pelas orientações do corpo docente. O curso de Psicologia da UFRGS também foi formatado de acordo com as orientações teóricas do seu corpo docente (Gauer & Gomes, 2002). Esta formatação, e a conseqüente ênfase que cada currículo dá ao seu curso, pode ser satisfatória para alguns alunos e insatisfatória para outros. Pode-se argumentar que a não percepção do viés de cada curso em uma mesma área por parte do aluno é uma questão de falta de comportamento exploratório. Por outro lado, as diretrizes curriculares de Psicologia falam em proporcionar ao aluno uma formação que possibilite a compreensão de múltiplos referenciais, observando a diversidade de perspectivas de compreensão do ser humano (CNE/CES, 2011). Assim, seria papel dos cursos de Psicologia propiciar ao aluno uma base geral sólida das diversas áreas da Psicologia, possibilitando a subsequente focalização do aluno na área que melhor lhe convir. Embora as organizações curriculares de cada curso sejam limitadas pelo tamanho e perfil do corpo docente, há que se ter cuidado para que os vieses introduzidos no currículo pelas visões de Psicologia predominantes na instituição não limitem o desenvolvimento do aluno e, dessa forma, contribuam para o fenômeno da evasão.

### **Considerações finais**

Em síntese, este estudo permitiu identificar alguns fatores ou situações que podem levar à evasão do curso de Psicologia da UFRGS. Podem-se destacar tanto fatores mais ligados a questões pessoais quanto fatores mais ligados a questões institucionais. Os fatores mais salientes ligados a questões pessoais foram: (a) baixa motivação para realização das tarefas do curso; (b) dificuldades de relacionamentos com colegas/sensação de não pertencimento; e (c) percepção de incongruência entre autoconceito vocacional e características da profissão, associada a baixo comportamento exploratório antes e após a entrada no curso. Mesmo que a universidade promova espaços de integração e apoio que podem amenizar problemas desta ordem (como o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS, por exemplo), estas questões muitas vezes extrapolam a capacidade de ação da instituição, principalmente nas questões da maturidade para a escolha profissional e da exploração vocacional, que são fundamentalmente prévias ao ingresso à instituição. Mais do que ações da universidade, estes problemas requerem intervenções que alcancem crianças e adolescentes ainda na escola e que divulguem questões como a importância do desenvolvimento de uma carreira, o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mundo acadêmico e a importância de buscar informações sobre as profissões, além da própria exploração e reflexão sobre as características pessoais.

Por outro lado, observam-se aspectos relacionados à evasão que são ligados diretamente à instituição e que, por consequência, podem ser trabalhados por ela. No caso em questão, destacam-se: (a) relacionamento frio/distante com professores; (b) focalização do currículo em algumas áreas específicas e; (c) conflitos entre visões diferentes da Psicologia, levando a divergências entre os departamentos (e mesmo alunos). Nestes pontos algumas ações podem ser tomadas, como: (a) orientações aos professores sobre a forma de lidar com os alunos, fomentando a integração professor-aluno e envolvimento em atividades extraclasse; (b) atualizações e adaptações no currículo buscando abarcar da melhor forma possível as áreas da Psicologia; (c) propor uma integração maior entre os departamentos, fomentando o respeito à visão de cada um e instaurando uma política de boa vizinhança.



Faz-se necessário, por fim, destacar algumas limitações do estudo. A primeira é que não é possível fazer uma generalização dos resultados sobre os fatores de evasão. Os fatores elencados são referentes a seis indivíduos que ingressaram entre 2004 e 2009 no curso de Psicologia da UFRGS. Contudo, como a lógica da pesquisa qualitativa trabalha a partir da plausibilidade e da verossimilhança, entende-se que os resultados aqui descritos ajudam a pensar questões em outros cursos e instituições que apresentem alguma similaridade de contexto. A segunda limitação é que o instrumento utilizado não foi criado para ser analisado a partir das categorias propostas. Talvez um instrumento criado especificamente com esse objetivo pudesse trazer outros elementos em algumas categorias que não apresentaram muita riqueza nas respostas.

A ideia de se fazer a categorização a partir dos fatores elencados na literatura internacional foi feita com o intuito de verificar se, sob o prisma destas categorias, seria possível identificar fatores relacionados à evasão em uma amostra nacional. Mesmo com a limitação descrita acima, acredita-se que categorias baseadas neste modelo, somadas à observação necessária de aspectos vocacionais, possibilitaram uma compreensão abrangente da experiência universitária e da consequente evasão. Assim, fomenta-se que mais estudos sejam realizados buscando este diálogo com a literatura internacional, colaborando assim para a criação de um modelo de evasão aplicável ao contexto nacional.

## **Capítulo V**

### **Considerações finais**

A evasão no ensino superior, compreendida como o desligamento do curso por quaisquer motivos que não a diplomação, é um fenômeno importante no contexto acadêmico devido às suas implicações pessoais, institucionais, econômicas e sociais. O enfoque que esta problemática tem recebido por gestores e pesquisadores tanto no Brasil quanto no exterior nos últimos anos denota esta importância. Na literatura internacional encontram-se diversas tentativas de elaboração de modelos que visam explicar a evasão. De uma forma geral, os estudos sobre evasão realizados no Brasil tem se caracterizado por serem descritivos, muitas vezes não dialogando com a literatura internacional disponível. Por exemplo, não se observa até o presente momento a preocupação com a construção de um modelo de evasão aplicável ao contexto nacional.

O projeto maior, do qual esta dissertação se originou, também possuía um objetivo e uma formatação mais descritiva. Assim, na falta de um modelo de evasão, os instrumentos de pesquisa foram escolhidos para este estudo por critérios dos pesquisadores, o que acabou por deixar algumas variáveis descritas na literatura como importantes pouco exploradas. Objetivou-se, além de fazer a análise descritiva da evasão, observar como estes instrumentos escolhidos se comportariam nas análises implementadas. Outros instrumentos importantes, como QVA e o QVA-r, por exemplo, não foram incluídos nesta pesquisa, pois aumentariam demasiadamente o número de questões a serem respondidas pelos participantes.

A revisão do projeto maior focou-se na literatura nacional sobre evasão e no modelo mais tradicional de Tinto. Após a revisão de literatura realizada especificamente para a dissertação (Artigo 1, que foi elaborado após a implementação do projeto maior), percebeu-se a necessidade de se dar um enfoque mais teórico, ao invés de focalizar nos aspectos descritivos do fenômeno. Assim, mesmo com os instrumentos não tendo sido concebidos a partir de uma ideia de modelo de evasão, buscou-se sempre que possível o diálogo com os modelos internacionais. No artigo 2 este diálogo com a literatura ficou um pouco limitado, uma vez que os instrumentos escolhidos inicialmente não contemplavam

aspectos importantes da evasão. No artigo 3, mesmo que as entrevistas não tenham sido elaboradas neste intuito, buscou-se uma organização dos resultados que facilitasse o diálogo com a literatura internacional, especialmente o modelo de Robbins et al. (2004).

Em síntese, no artigo 1 puderam ser observados diversos modelos internacionais de evasão que potencialmente poderiam ser adaptados ao contexto brasileiro, não sendo esquecidos os aspectos vocacionais que caracterizam a escolha de cursos superiores no país. Verificou-se que, de uma forma geral, as pesquisas sobre evasão no Brasil são descritivas e exploratórias, focadas em um ambiente específico. Mesmo considerando a importância deste tipo de pesquisa, a ausência de um modelo teórico que explique a evasão de forma satisfatória pode fazer com que estes estudos (que possuem indicadores de evasão e instrumentos selecionados de forma intuitiva e indiscriminada) acabem por deixar de fora das análises aspectos importantes da evasão. Assim, buscou-se discutir modelos e apresentar instrumentos nacionais já existentes que poderiam ser incluídos em modelos de evasão futuros.

No artigo 2 foram identificados diversos fatores associados com a probabilidade declarada de evasão, com destaque para o compromisso com a meta de graduar-se, a dimensão *resiliência* do comprometimento de carreira, a satisfação com a profissão escolhida, a dimensão *identidade* do comprometimento de carreira, a qualidade com a escolha do curso, a percepção de oportunidades profissionais, a dificuldade de perceber a utilidade daquilo que se estuda no curso, a falta de identificação pessoal com o curso, pouca interação com os professores fora do espaço das aulas e percepção de que o curso não é fundamental para a atividade a ser desempenhada. Do ponto de vista metodológico foi possível destacar a importância de algumas das escalas que foram desenvolvidas ou adaptadas para a pesquisa, o que indica que estas poderiam ser utilizadas em estudos futuros sobre evasão. Em termos de fidedignidade, tais escalas mostraram-se adequadas para uso. Além disso, os resultados correlacionais mostraram-se coerentes com expectativas teóricas, o que de certa forma confere alguma evidência de validade para as mesmas. Contudo, outras análises são necessárias tanto para aprimoramento das escalas quanto para a observação da sua estrutura fatorial.

No artigo 3 foi possível realizar um diálogo mais aprofundado com a literatura. As estruturas de categorias definidas a partir dos fatores elencados na literatura internacional possibilitaram a identificação de fatores relacionados à evasão. Os fatores observados foram: (a) baixa motivação para realização das tarefas do curso; (b) dificuldades de relacionamentos com colegas/sensação de não pertencimento; (c) falta de maturidade vocacional para desenvolver tarefas exigidas e; (d) baixo comportamento exploratório e suas consequências; (e) relacionamento frio/distante com professores; (f) focalização do currículo em algumas áreas específicas e; (g) conflitos entre visões diferentes da psicologia, levando a divergências entre os departamentos. Assim, observou-se que as categorias levantadas a partir da literatura, permeadas pelas questões vocacionais específicas do contexto brasileiro, foram adequadas para a análise, dando indícios que o modelo proposto pode compor ou formar a base para um futuro modelo nacional de evasão.

De uma forma geral observou-se coerência entre os resultados dos dois estudos empíricos. Infelizmente, a percepção da necessidade de elaboração de um modelo de evasão não se deu a tempo de elaborá-lo neste estudo. Mesmo assim, espera-se que as discussões presentes nesta dissertação forneçam subsídios para elaboração futura de um modelo. Um modelo para permanência e evasão deveria contemplar o maior número possível de fatores que permeiam o contexto universitário. Encontra-se nas categorias do artigo 3 um exemplo de busca desta abrangência que pode servir de base para futuras elaborações teóricas. Independente dos instrumentos ou da teoria utilizada, reforça-se a necessidade de se elaborar um modelo interacionista de evasão/permanência, que dê subsídios aos pesquisadores que objetivam fazer estudos descritivos em suas instituições de ensino superior.

## Referências

- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. *Psicologia*, XIV, 2, 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1, 81-93.
- Andriola, W. B., Andriola, C. G. & Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14(52), 365-382,.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Bardagi, M.P. & Boff, R.M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação (Campinas; Sorocaba)* 15(1), 41-56.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre, RS.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2005). Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14, 279-301.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *PsicoUSF*, 14(1), 95-105.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70/Livraria Martins Fontes. São Paulo, SP.

- Barroso, M. F. & Falcão, E. B. M. (2004). *Evasão Universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ*. In: IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Jaboticatubas.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education* 12: 155-187.
- Bean, J. P., (2005). Nine themes of college student retention. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 215-245). Westport, CT: Praeger Publisher.
- Berger J. B. & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of intergration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education* 40, pp. 641–664.
- Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, 18(41), 581-590.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, <sup>a</sup> & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-64.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-39.
- Carson, K.D., & Bedeian, A.G. (1994). Career commitment: Construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44(3), 237-262.
- Carson, K. D., Carson, P. P. & Bedeian, A. G. (1995). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 301-320.
- Chen, R., & DesJardins, S. L. (2007). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1-18.
- CNE/CES (2004). Resolução nº 08, *Diário Oficial da União*, Brasília.
- CNE/CES (2011). Resolução nº 05 *Diário Oficial da União*, Brasília.

- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. *Avaliação, 1*(2), 55-65.
- 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.
- Cozby, P. C. (2003) *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos explicativos de Retención de estudiantes en la Universidad: Una Visión desde la Desigualdad Social. *Estudios Pedagógicos, 1*(33), 7-27.
- Gauer G., & Gomes, W. B. (2002). O curso da reforma: ensino de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1971-1979). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(3), 497-513.
- Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S. & Carvalho, R. B. (2010) Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, 12*(1), 6-13.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação 12*(2), 31-43.
- Gross, J. P. K. (2011) Promoting or Perturbing Success: The Effects of Aid on Timing to Latino Students' First Departure from College. *Journal of Hispanic Higher Education 10*(4), 317-330.
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação, 1*(2), 85-96.
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes do primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(1), 75-88.
- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a cultural advancement of tinto's theory. *Review of Higher Education, 29*(4), 451-472.

- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803-839 .
- Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and african american first-year students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649-669.
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., Langley, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482-508.
- Magalhães, M. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Tese de doutorado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Magalhães, M. O. & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. (pp.219-236). Taubaté, SP: Cabral.
- Moehlecke, S. (2007). Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: *Anais do I Colóquio Ibero-Americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, 2007.
- Moraes, J. O. & Theóphilo, C. R. (2010) Evasão no Ensino Superior: Estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. In: *Anais do 7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*. São Paulo, USP, 2010.
- Moura, D. H. & Silva, M. S. (2007). A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, 23(3), 26-42.



- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., and Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica* 47(1-2), 31-50.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A. & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo Correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escola e Educacional*, 13(1), 143-154.
- Pacheco, E. & Ristoff, D. (2004). *Educação superior: democratizando o acesso*. Série textos para Discussão, nº 12. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Palharini, F. A. (2008). Contornos da Evasão no Curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF* 36(1), 145-164.
- Paredes, A. S. (1994). *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: NUPES.
- Pascarella, E. T., & Terenzini P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- PROGRAD. (2010). *Edital 01/2010 do Programa de Apoio a Graduação (PAG)*. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Puente-Palacios, K., Abbad, G. S., & Martins, M. C. F. (2010) Imagem da profissão e perspectivas futuras de mudança. Em Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. (Orgs). *Trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, B. V., Silvestre, C. H. C., Santos, D. D. A., Cunha, D. C. N., Lima, F. R. M., Gonçalves, G. C. & Mendes, R. F. P. (2008) *Um estudo da evasão no curso de graduação em física da UnB*. Relatório à comissão de graduação do instituto de física. UnB. Brasília, DF.
- 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.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H. , Davis, D., Langley, R. & Carlstron, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta - Analysis. *Psychological Bulletin* 130(2): 261-288.
- Robinson, T. N. (2003). Identity as a mediator of institutional integration variables in the prediction of undergraduate persistence intentions. *Journal of Adolescent Research* 18(1), 3-24.
- Sameano F. P., Allen, J., Robbins, S. & Phels, R. P. (2010). Predictors of Long-Term Enrollment and Degree Outcomes for Community College Students: Integrating Academic, Psychosocial, Socio-demographic, and Situational Factors. *The Journal of Higher Education* 81(6), 750-778.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Schleich, A.L.R.; Polydoro, S.A.J.; & Santos, A.A.A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 642-659.
- Silva, R. R. C. M., Mainier, F. B.; & Passos, F. B. (2006) A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(51), 261-277.
- Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D. Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F. & Lopes, W. M. G. (2011). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55.
- Soares, A. B., Mourão, L. & Mello, T. V. S. (2008) Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 488-506.

- Soares, I. S. (2006). *Evasão, retenção e orientação acadêmica: UFRJ – Engenharia de produção – estudo de caso*. Anais do XXXIV COBENGE. Ed. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3ª ed.) (pp. 178-221). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12, 195-202.
- Teixeira, M. A. P. & Dias, A. C. G. (2011). Escalas de exploração vocacional para estudantes de ensino médio. *Estudos em Psicologia (Campinas)*, 28(1), 89-96.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H. & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- UFRGS. (2006). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia*. Porto Alegre: Instituto de Psicologia.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Villas-Boas, G. K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. *Tempo Social* 5(1), 45-62.

## Anexo A

### Roteiro de entrevista – Artigo 3

#### Dados gerais de caracterização do participante:

1. Curso que abandonou:

Psicologia Noturno

Psicologia Diurno

Licenciatura em Psicologia

2. Sexo:

M

F

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil:

Solteiro/a

Casado/a ou com união estável

Separado/a

Viúvo/a

5. Reside com:

pais

sozinho/a

amigos

família própria (esposo/a e filho/a/s)

outros

6. Ano de início do curso: \_\_\_\_\_

7. Semestre de início do curso:

Primeiro semestre

Segundo semestre

8. Forma de ingresso:

- ( ) Vestibular – sistema universal
- ( ) Vestibular – cota escola pública
- ( ) Vestibular – cota escola pública e autodeclarado negro
- ( ) Transferência interna
- ( ) Transferência compulsória
- ( ) Ingresso de diplomado
- ( ) Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)
- ( ) Matrícula especial
- ( ) Outra

### **Roteiro de entrevista**

#### **CONTEXTO I – PRIMEIRA ESCOLHA**

1. Como era na tua época de escola?
2. Como tu te descreverias como aluno?
3. Como foi a escolha pelo curso de (.....)?
4. Tu tens (ou tinhas) alguma experiência de trabalho? Isso foi importante para ti? Porquê?
5. Quais fatores tu considerastes mais importantes no momento da escolha?
6. Que informações tu tinhas sobre o curso, a profissão e o mercado?
7. Como tu fizeste para obter essas informações?
8. Quais eram as tuas expectativas em relação ao curso?
9. Quais eram as tuas expectativas em relação à universidade?
10. Quais eram as tuas expectativas em relação à profissão de (.....)?
11. Tu tinhas apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) a esta escolha?
12. Como teus pais lidaram com a tua escolha?
13. O que eles te falavam sobre o trabalho, a universidade?
14. Tu chegaste a realizar algum tipo de orientação profissional nesta época?

#### **CONTEXTO II – VIVÊNCIA ACADÊMICA**

15. Como foi a adaptação à universidade?
16. As expectativas que tu tinhas foram correspondidas? Porquê?

17. Como tu te integrastes ao ambiente, ao local?
18. E tua relação com os colegas e professores, como era?
19. Descreve teu cotidiano durante a universidade, que atividades tu desenvolvias?
20. Como tu avalias teu desempenho durante o curso?
21. Me conta alguma(s) situação(ões) que tenha(m) sido estressante(s) para ti durante o curso.
22. O quanto ela(s) te incomodava(m)?
23. Essa(s) situação(ões) acontecia(m) com que frequência?
24. O que tu fizestes para lidar com ela(s)?
25. Alguma (ou quantas) destas situações colocou em dúvida a tua escolha profissional? Porquê?

### CONTEXTO III – EVASÃO, SITUAÇÃO ATUAL E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

26. Como foi a decisão de sair?
27. Desde quando tu pensavas nisso?
28. Quais foram os fatores mais decisivos para a tua saída do curso?
29. Questões financeiras, de trabalho ou de relacionamento tiveram importância na tua decisão?
30. Tu já tinhas outros planos à época da saída do curso?
31. Tu recebestes apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) à decisão de deixar o curso?
32. Como ficou a tua vida depois de sair do curso?
33. Houve arrependimento?
34. O que tu estás fazendo no momento?
35. O que pretendes fazer no futuro?
36. Alguma coisa poderia ter evitado tua saída?
37. Tu tens alguma idéia de como a universidade poderia ajudar o aluno que pensa em sair do curso?
38. Tu pensas que poderia cursar (.....) outra vez, em outro momento ou em outra universidade? Se sim, em que condições? Se não, porquê?

## Anexo b

### Questionário de informações gerais e acadêmicas – artigo 2

#### Dados gerais:

1. Nº cartão da UFRGS: \_\_\_\_\_

(Caro/a aluno/a: você não é obrigado a fornecer o seu número de cartão da UFRGS. Esta informação é solicitada para que possamos aproveitar outros dados que constam no sistema da UFRGS referentes aos alunos, como desempenho no vestibular e no curso. Isso é importante para que essas variáveis possam ser consideradas nas análises posteriormente. Caso você não queira fornecer o seu número pessoal, informe o número 999).

2. Sexo:

M

F

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil:

Solteiro/a

Casado/a ou com união estável

Separado/a

Viúvo/a

5. Reside com:

pais

sozinho/a

amigos

família própria (esposo/a e filho/a/s)

outros

6. Renda Familiar:

até 500 reais

de 501 a 1000 reais

de 1001 a 2000 reais

- de 2001 a 3000 reais
- de 3001 a 4000 reais
- de 4001 a 5000 reais
- de 5001 a 6000 reais
- de 6001 a 7000 reais
- acima de 7000 reais

7. Participação na renda familiar:

- Sou responsável por toda a renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 75% da renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 50% da renda familiar
- Sou responsável por aproximadamente 25% da renda familiar
- Tenho renda que destino para coisas pessoais, mas não contribuo de forma direta à renda familiar.
- Não tenho renda própria

8. Escolaridade da mãe

- sem instrução
- 1º grau incompleto (ou equivalente)
- 1º grau completo (ou equivalente)
- 2º grau incompleto (ou equivalente)
- 2º grau completo (ou equivalente)
- 3º grau incompleto (faculdade incompleta)
- 3º grau completo (faculdade completa)
- Pós-graduação
- Não sei

9. Escolaridade do pai

- sem instrução
- 1º grau incompleto (ou equivalente)
- 1º grau completo (ou equivalente)
- 2º grau incompleto (ou equivalente)
- 2º grau completo (ou equivalente)
- 3º grau incompleto (faculdade incompleta)
- 3º grau completo (faculdade completa)



Pós-graduação

Não sei

**Dados acadêmicos:**

10. Curso:

Psicologia Noturno

Psicologia Diurno

Licenciatura em Psicologia

11. Ano de início do curso: \_\_\_\_\_

12. Semestre de início do curso:

Primeiro semestre

Segundo semestre

13. Forma de ingresso:

Vestibular – sistema universal

Vestibular – cota escola pública

Vestibular – cota escola pública e autodeclarado negro

Transferência interna

Transferência compulsória

Ingresso de diplomado

Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)

Matrícula especial

Outra

14. Quantos vestibulares (ou seleções, no caso da Licenciatura) você prestou na UFRGS para Psicologia?

nenhum (transferência e outras situações)

- 1
- 2
- 3 ou mais

15. Prestou vestibular antes da aprovação neste curso?

- Sim
- Não

16. Quantas vezes?

- 0
- 1
- 2
- 3 vezes ou mais

17. Para que curso(s)? \_\_\_\_\_

18. Você está cursando ou já concluiu outro curso superior além deste?

- já concluí
- cursei por um tempo mas abandonei
- estou cursando
- não

19. Das atividades relacionadas abaixo, de qual(is) você participa ou já participou (independente de você ter tido bolsa)?

- monitoria
- estágio
- iniciação científica
- projeto de extensão
- nenhuma

20. Por quanto tempo você participou ou participa de monitoria, estágio, iniciação científica e projeto de extensão, somando o tempo de cada atividade?

- não participei dessas atividades
- um semestre
- dois semestres
- três semestres
- quatro ou mais semestres

21. Você possui algum tipo de bolsa (com remuneração)?

- sim, de monitoria
- sim, de estágio
- sim, de iniciação científica
- sim, de projeto de extensão
- sim, bolsa PET (Tradicional ou Saúde)
- sim, outro tipo de bolsa
- nenhuma

22. Possui outra atividade remunerada?

- sim
- não

23. Se respondeu sim à questão 22, a atividade está relacionada ao curso? (senão pule para a 24)

- sim
- não

24. Como você classificaria seu desempenho acadêmico?

- muito ruim
- ruim
- razoável

- bom
- muito bom

25. Considerando a sua data de ingresso no curso e as disciplinas que você já cursou até o momento, você diria que sua formatura vai ocorrer:

(considere os seguintes prazos mínimos para conclusão de curso: 2 anos licenciatura, 5 anos psicologia diurno e 6,5 anos psicologia noturno)

- a -  no prazo mínimo do curso, pois cursou todas as disciplinas previstas até o momento
- b -  no prazo mínimo do curso, embora tenha deixado uma ou outra disciplina para trás
- c -  excederá até dois semestres em relação ao prazo mínimo do curso
- d -  excederá três ou mais semestres em relação ao prazo mínimo do curso

26. Se você respondeu “c” ou “d” na questão anterior, qual ou quais dos itens abaixo você considera que são motivos para o seu atraso no curso?

- precisei de mais tempo para conseguir aproveitar melhor o curso
- tive uma oportunidade de estudar fora da UFRGS (mobilidade / convênios)
- não estou gostando do curso, então resolvi deixar disciplinas para trás ou trancar
- não estou conseguindo compatibilizar o curso com trabalho
- não estou conseguindo compatibilizar o curso com outras demandas particulares
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Percepções em relação ao curso:**

27. Como você se sente em relação **ao curso** de Psicologia (ou Licenciatura) da UFRGS?

- muito satisfeito/a
- satisfeito/a
- pouco satisfeito/a
- insatisfeito/a

28. Como você avalia a sua motivação em relação **ao curso** de Psicologia (ou Licenciatura) da UFRGS?

muito motivado/a

motivado/a

pouco motivado/a

desmotivado/a

29. Você já pensou em desistir ou mudar de curso?

Não

Sim, no primeiro ano do curso

Sim, no segundo ano do curso

Sim, no terceiro ano do curso ou depois

30. Se sim, você ainda pensa nisso?

Sim     Não

31. Em uma escala de 1 (muito improvável) a 7 (muito provável), indique a probabilidade de você abandonar o curso atual.

(muito improvável)     1     2     3     4     5     6     7    (muito provável)

### **Percepções em relação à profissão**

32. Como você avalia o mercado de trabalho na sua profissão, de um modo geral?

muito bom

bom

razoável tendendo a bom

razoável tendendo a ruim

ruim

muito ruim

33. Como você se sente em relação à **profissão** escolhida (não necessariamente o curso)?

muito satisfeito/a

satisfeito/a

pouco satisfeito/a

insatisfeito/a

## Anexo C

### **Escalas de compromisso com a instituição, com a meta de graduar-se, de qualidade da escolha do curso e de percepção de oportunidades profissionais**

Responda os itens a seguir *marcando o número que melhor representa a sua opinião*, de acordo com a chave de respostas apresentada. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Neutro</b>	<b>Mais concordo que discordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>COMPROMISSO COM A INSTITUIÇÃO</b>		
Eu me sinto bem em ser estudante desta universidade.		1 2 3 4 5
Eu me sinto fazendo parte desta universidade.		1 2 3 4 5
Para mim é um orgulho estudar nesta universidade.		1 2 3 4 5
<b>COMPROMISSO COM A META DE GRADUAR-SE</b>		
Completar este curso é uma meta de vida para mim.		1 2 3 4 5
Eu estou altamente comprometido em obter o meu diploma neste curso.		1 2 3 4 5
Concluir este curso é uma parte fundamental dos meus planos de carreira.		1 2 3 4 5
<b>QUALIDADE DA ESCOLHA DO CURSO</b>		
Quando escolhi este curso eu estava bem informado sobre ele.		1 2 3 4 5
Eu procurei conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional relacionadas ao meu curso antes de entrar nele.		1 2 3 4 5

Minha opção por este curso foi uma decisão bem pensada e planejada.	1 2 3 4 5
<b>PERCEPÇÃO DE OPORTUNIDADES PROFISSIONAIS</b>	
É fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na profissão relacionada ao meu curso.	1 2 3 4 5
Há boas oportunidades de trabalho na área profissional relacionada ao meu curso.	1 2 3 4 5
Não é difícil estabelecer-se na profissão relacionada ao meu curso.	1 2 3 4 5



## Anexo D

### Escala de Estressores Vocacionais

Indique com que frequência os eventos, situações ou pensamentos listados abaixo já ocorreram ou ocorrem com você:

1 - Nunca ou raramente

2 - Poucas vezes

3 - Com alguma frequência

4 - Frequentemente

5 - Muito frequentemente ou sempre

1. Decepção com conteúdos das disciplinas	1	2	3	4	5
2. Dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional	1	2	3	4	5
3. Percepção de que o currículo do curso não proporcionava uma formação consistente e atualizada	1	2	3	4	5
4. Desempenho insatisfatório nas disciplinas	1	2	3	4	5
5. Conflitos ou brigas com professores	1	2	3	4	5
6. Conflitos ou brigas com colegas	1	2	3	4	5
7. Dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários	1	2	3	4	5
8. Experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho	1	2	3	4	5
9. Desapontamento com a qualificação dos professores	1	2	3	4	5
10. Desapontamento com a didática dos professores	1	2	3	4	5
11. Experiência de relacionamento 'frio' ou 'distante' com os professores	1	2	3	4	5
12. Falta de entrosamento com os colegas	1	2	3	4	5
13. Greves, paralisações	1	2	3	4	5
14. Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho	1	2	3	4	5
15. Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	1	2	3	4	5

16. Percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada	1 2 3 4 5
17. Diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores	1 2 3 4 5
18. Percepção de falta de companheirismo dos colegas	1 2 3 4 5
19. Dificuldade de conciliar horários do curso com outras atividades	1 2 3 4 5
20. Dificuldade para conseguir compreender ou dominar os conteúdos do curso	1 2 3 4 5
21. Sentimento de que os professores não se interessam pelo aprendizado dos alunos	1 2 3 4 5
22. Falta de apoio de pessoas importantes para mim em relação à minha escolha de curso	1 2 3 4 5
23. Sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso	1 2 3 4 5
24. Pouca interação com os professores fora do espaço das aulas	1 2 3 4 5
25. Dificuldade em perceber a utilidade daquilo que estudava no meu curso	1 2 3 4 5
26. Biblioteca não disponível (poucos horários, falta de material)	1 2 3 4 5
27. Falta de apoio financeiro para moradia, alimentação ou transporte	1 2 3 4 5
28. Falta de estrutura no curso (espaço físico insuficiente, laboratórios ruins ou indisponíveis, materiais ou equipamentos insuficientes ou sucateados)	1 2 3 4 5
29. Percepção de falta de boas oportunidades profissionais na área do curso	1 2 3 4 5
30. Falta de identificação pessoal com o curso e a profissão	1 2 3 4 5

Entre os itens citados, qual deles exerce o maior impacto negativo sobre a sua motivação para frequentar o curso? (Mesmo que não tenha acontecido com você, indique qual exerceria o maior impacto): \_\_\_\_\_

## Anexo E

### Escala de Entrincheiramento de Carreira – Universitários

Responda os itens a seguir *marcando o número que melhor representa a sua opinião*, de acordo com a chave de respostas apresentada. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

Discordo totalmente	Mais discordo que concordo	Neutro	Mais concordo que discordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

ENTRINCHEIRAMENTO DE CARREIRA: INVESTIMENTOS DE CARREIRA	
Eu tenho muito tempo investido em meu curso/formação, ficando difícil mudar agora.	1 2 3 4 5
Mudar de curso/formação seria muito dispendioso para mim.	1 2 3 4 5
Eu já tenho muito dinheiro investido em meu curso/formação atual, ficando difícil mudar agora.	1 2 3 4 5
Se eu ingressar em outro curso/formação, iria perder muito investimento em educação e treinamento (congressos e cursos específicos)	1 2 3 4 5
ENTRINCHEIRAMENTO DE CARREIRA: CUSTOS EMOCIONAIS	
Haveria um custo emocional muito grande envolvido em mudar de curso/formação.	1 2 3 4 5
Mudar de curso/formação seria fácil do ponto de vista emocional.	1 2 3 4 5
Seria emocionalmente difícil mudar de curso/formação.	1 2 3 4 5
Deixar meu curso/formação causaria pouco trauma emocional na minha	1 2 3 4 5

vida.	
<b>ENTRINCHEIRAMENTO DE CARREIRA: PERCEPÇÃO DE ALTERNATIVAS</b>	
De acordo com minhas habilidades e características, existem outros cursos/formações atraentes e disponíveis para mim.	1 2 3 4 5
Eu teria várias opções se decidisse por mudar de curso/formação.	1 2 3 4 5
Eu percebo alternativas para meu desenvolvimento estudantil/profissional se eu quiser fazer mudanças em minha trajetória acadêmica.	1 2 3 4 5
Se eu deixar este curso/formação eu me sentiria sem opções razoáveis para minha vida profissional.	1 2 3 4 5

## Anexo F

### Escala de Comprometimento de Carreira – Universitários

Responda os itens a seguir *marcando o número que melhor representa a sua opinião*, de acordo com a chave de respostas apresentada. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Neutro</b>	<b>Mais concordo que discordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

COMPROMETIMENTO DE CARREIRA: IDENTIDADE	
Meu curso/formação é uma parte importante de quem sou.	1 2 3 4 5
Meu curso/formação tem um grande significado pessoal para mim.	1 2 3 4 5
Eu não me sinto emocionalmente apegado ao meu curso/formação.	1 2 3 4 5
Eu estou fortemente identificado com o curso/formação que escolhi.	1 2 3 4 5
COMPROMETIMENTO DE CARREIRA: PLANEJAMENTO	
Eu tenho uma estratégia para alcançar meus objetivos neste curso/formação.	1 2 3 4 5
Eu criei um plano para meu desenvolvimento nesse curso/formação.	1 2 3 4 5
Eu tenho metas específicas para meu desenvolvimento neste curso/formação.	1 2 3 4 5
Eu não costumo pensar sobre meu desenvolvimento acadêmico/profissional neste curso/formação.	1 2 3 4 5

COMPROMETIMENTO DE CARREIRA: RESILIÊNCIA	
Os desgastes emocionais associados ao meu curso/formação às vezes me parecem grandes demais.	1 2 3 4 5
Os problemas que eu encontro neste curso/formação às vezes me fazem questionar se os ganhos estão sendo compensadores.	1 2 3 4 5
Os problemas deste curso/formação me fazem questionar se o fardo pessoal está valendo a pena.	1 2 3 4 5
O desconforto associado ao meu curso/formação às vezes me parece muito grande.	1 2 3 4 5

## **Anexo G**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Artigo 3**

Estamos realizando um estudo com a finalidade de compreender os motivos de evasão nos cursos de Psicologia e Licenciatura em Psicologia da UFRGS. Para tanto, estamos realizando uma entrevista que leva aproximadamente uma hora, na qual conversaremos sobre a sua experiência no curso e os motivos que levaram ao abandono do curso. A entrevista será gravada e transcrita, sendo devidamente arquivada após o término da pesquisa. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para melhorar o curso e para a construção de conhecimento científico nesta área. O único incômodo previsto é o de disponibilizar o tempo para a realização da entrevista. É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar da entrevista, você não precisa assinar este termo. Você também pode interromper a entrevista a qualquer momento, se assim desejar, sem qualquer prejuízo para você. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área de psicologia, porém com o seu anonimato assegurado.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: [mapteixeira@yahoo.com.br](mailto:mapteixeira@yahoo.com.br) ou telefone 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (telefone 33085066; e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, \_\_\_\_\_  
declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não

serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas através das entrevistas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e) que as entrevistas realizadas serão arquivadas sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos na sala 117 do Instituto de Psicologia e depois destruídas.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_



## Anexo H

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(*online*)

Estamos realizando um estudo com a finalidade de compreender motivos retenção (permanência prolongada) nos cursos de Psicologia e Licenciatura em Psicologia UFRGS, bem como fatores associados à falta de motivação para o curso. Para tanto, estamos aplicando um questionário através da Internet a alunos desses cursos. Para participar é necessário ter pelo menos 18 anos. O questionário toma aproximadamente 30 minutos para ser respondido, e aborda temas relacionados à escolha e objetivos com o curso, bem como fatores relacionados à permanência prolongada e motivação com o curso. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá ajudar a melhorar o curso e contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área. O único incômodo previsto é o de disponibilizar o tempo para responder o questionário. É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar basta não responder o instrumento. Você também pode interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Os resultados globais desta pesquisa serão posteriormente tornados públicos no âmbito da universidade ou de algum periódico científico, porém com o seu anonimato assegurado. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: [mapteixeira@yahoo.com.br](mailto:mapteixeira@yahoo.com.br) ou telefone 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (telefone 33085066; e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)).

Ao concordar em participar da pesquisa você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as

informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na sala 117 do Instituto de Psicologia, durante cinco anos, e após serão apagadas.

Concordo em participar da pesquisa:  Sim  Não

## Anexo I

### Parecer do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS



## Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

#### PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2010056

Título do Projeto:

***Pesquisa sobre evasão e retenção na UFRGS: Diagnóstico e peculiaridades no curso de Psicologia***

Pesquisador(es):


**Marco Antonio Pereira Teixeira**  
Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

O CEP-PSICO recomenda que não sejam convidados para fazerem parte desta pesquisa, alunos matriculados em disciplinas ministradas pelos pesquisadores deste projeto.

Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 02/08/2011, bem como ao término do estudo.

**Aprovado**, em 31/08/2010.

  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Registro 25000.089325/2006-58  
Instituto de Psicologia - UFRGS