

Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária

Marucia Patta Bardagi

*Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, SC, Brasil*

Claudio Simon Hutz

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS, Brasil*

RESUMO

As atividades acadêmicas e o bom relacionamento com colegas e professores são citados na literatura como preditores da satisfação acadêmica com o curso superior. Este estudo identificou a importância percebida dos relacionamentos interpessoais e do envolvimento acadêmico para a evasão entre universitários. Foram realizadas entrevistas individuais com oito alunos evadidos, homens e mulheres entre 20 e 25 anos ($M=22,6$), de diferentes áreas de formação, analisadas qualitativamente. Identificou-se um baixo envolvimento acadêmico durante a graduação e um mau relacionamento percebido com professores. Já o bom relacionamento com colegas auxiliou a postergar a evasão. Estes resultados apontam a necessidade de favorecer um maior envolvimento acadêmico dos alunos, além de maior reflexão sobre o papel dos professores no desenvolvimento de carreira dos estudantes.

Palavras-chave: Estudante universitário; carreira; ensino superior; relação professor-aluno.

ABSTRACT

Academic Routine and Relationship with Peers and Teachers: Impact on University Dropout

Academic activities and good relationship with peers and teachers have been cited as predictors of academic satisfaction in higher education. This study identified the perceived importance of interpersonal relationships and academic involvement for university students' dropout. Individual interviews were conducted with eight dropout students, men and women between 20 and 25 years ($M=22.6$), from different areas, analyzed qualitatively. Low involvement in academic activities and a perceived bad relationship with teachers during undergraduate years were identified. The good relationship with peers helped to postpone the decision to dropout. These results highlight the need for favoring greater academic involvement and further reflection on the role of teachers in students' career development.

Keywords: University students; career; higher education; teacher-student relationship.

RESUMEN

Rutina Académica y Relación con Compañeros y Profesores: Impacto en la Deserción de la Universidad

Actividades académicas y una buena relación con compañeros y profesores han sido citadas como predictores de satisfacción académica en la educación superior. Este estudio identificó la importancia percibida de las relaciones interpersonales y la participación en actividades académicas para la deserción de los estudiantes universitarios. Entrevistas individuales se llevaron a cabo con ocho estudiantes de deserción escolar, hombres y mujeres entre 20 y 25 años ($M=22,6$), de diferentes áreas, analizadas cualitativamente. Baja participación en actividades académicas durante el pregrado y una relación mala con los profesores fueron identificados. La buena relación con los compañeros ayudó a aplazar la decisión de la deserción escolar. Estos resultados resaltan la necesidad de favorecer una mayor participación académica y la reflexión sobre el papel de los docentes en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Estudiantes universitarios; carrera; enseñanza superior; relación profesor-aluno.

INTRODUÇÃO

O meio acadêmico surge como um contexto de desenvolvimento importante dos jovens adultos nos diversos países. No Brasil, para grande parte dos estudantes, o curso superior ainda é a forma privilegiada de ascensão social e realização profissional, sendo uma continuidade entre a vida escolar e a inserção laboral. Nos últimos anos, entretanto, os estudos têm mostrado elevados índices de insatisfação com a escolha profissional entre alunos universitários brasileiros (Bardagi, 2007; Ghizoni e Teles, 2005; Palma, A., Palma, S. e Brancaloni, 2005), bem como um aumento da procura de estudantes universitários e recém formados por processos de aconselhamento de carreira (Benton, Robertson, Tsen, Newton e Benton, 2003; Oliveira, Dantas, Azevedo e Banzato, 2008; Souza, e Lassance, 2007). Um reflexo importante dessa insatisfação com o ensino superior é a evasão, uma vez que o abandono ou trancamento de matrículas nas universidades são também fenômenos em expansão. No levantamento feito por Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) sobre a evasão no ensino superior brasileiro envolvendo o período de 2000 a 2005, de acordo com cálculos feitos com base em dados do INEP, a taxa anual média de evasão foi de 22%, com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento (para revisões extensas sobre o fenômeno da evasão universitária, ver Bardagi e Hutz, 2005 e Lehman, 2005). Entre os muitos aspectos apontados como relevantes para a evasão, fenômeno complexo e multidimensional, que inclui fatores econômicos, de personalidade, vocacionais, sociais, institucionais, entre outros, este estudo analisará o papel do envolvimento em atividades acadêmicas e de trabalho e dos relacionamentos interpessoais na universidade. Estes aspectos são bastante salientados na literatura internacional sobre adaptação ao Ensino Superior (Beyers e Goossens, 2002; Brooks, Cornelius, Greenfield e Joseph, 1995; Gault, Redington e Schlager, 2000; Tinto, 1982, 1997), mas ainda pouco explorados no Brasil. Embora não se possa estabelecer relações diretas de causalidade entre o abandono de curso e a ausência de atividades acadêmicas ou a presença de problemas de relacionamento com colegas e professores, estes aspectos podem potencializar a insatisfação com a experiência acadêmica e favorecer a evasão.

Com relação ao envolvimento em atividades (curriculares ou extracurriculares), parece haver um impacto positivo da participação nessas atividades sobre aspectos como o comprometimento e satisfação com a escolha, a percepção de competência profes-

sional, a integração ao contexto universitário, permanência no curso, planejamento de carreira e para o desenvolvimento pessoal global dos alunos (Araújo e Sarriera, 2004; Bardagi, 2007; Bardagi, Lassance e Paradiso, 2003; Brooks et al., 1995; Fior e Mercuri, 2004; Gault et al., 2000; Teixeira e Gomes, 2004, 2005; Villas Boas, 2003). Especificamente, no estudo de Villas Boas (2003) em um curso de ciências sociais da UFRJ, por exemplo, a inserção de alunos em projetos de pesquisa por meio de programa de iniciação científica diminuiu em muito os índices de abandono da graduação, sendo mais influente do que as mudanças curriculares ocorridas no período.

A inserção em atividades acadêmicas costuma estar associada à qualidade da identidade profissional percebida e ao comprometimento do aluno com a formação (Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior e Mercuri, 2004; Teixeira e Gomes, 2004). Em um estudo com alunos do período intermediário da graduação de várias áreas, Bardagi et al., (2003) observaram que a participação em atividades acadêmicas esteve associada à satisfação com a escolha profissional; observaram, ainda, que o fato da maioria dos alunos não participar de atividades acadêmicas pode ter contribuído para uma falta de informações realistas a respeito da profissão, até mesmo impedido que muitos deles pudessem descrever claramente seus sentimentos em relação à escolha. Ao avaliar o impacto de atividades não obrigatórias no desenvolvimento do aluno, Fior e Mercuri (2004) apontam que a gama de atividades desempenhadas pelos alunos é variada e que há uma percepção de mudança no desenvolvimento pessoal e de carreira do aluno a partir delas. Teixeira e Gomes (2004), entrevistando jovens em conclusão de curso sobre a transição universidade-trabalho, apontam que os entrevistados valorizaram muito as atividades práticas para a formação profissional, enfatizando a insuficiência deste tipo de atividade nos currículos e indicando que estas atividades permitem construir um senso de competência (autoeficácia) profissional; as atividades práticas, fossem elas curriculares ou não, foram percebidas como oportunidades através das quais os alunos puderam conhecer melhor a própria profissão e a si mesmos, iniciando um processo de especificação do projeto profissional.

Quanto à diferença entre as atividades, Fior e Mercuri (2004) relatam que as atividades que envolviam contato com pares produziram maior variedade de alterações pessoais nos estudantes e as atividades de trabalho foram as únicas a alterar percepção de competências práticas. Estudos como os de Brooks et al., (1995) e Gault et al., (2000), avaliando as atividades de estágio, apontam que os alunos costumam

referir os estágios como uma preparação para o exercício do papel de trabalhador, que auxiliam no desenvolvimento de pensamento criativo, habilidades sociais, estabelecimento de contatos e manutenção de relacionamentos e que estão associados a maior satisfação profissional no futuro. Silva, Taveira e Ribeiro (2009) indicam que o estágio pode ter um impacto decisivo nas dimensões que contribuem para a forma como os alunos constroem as suas carreiras, à saída do ensino superior, pois o contacto com o mercado de trabalho proporcionado pelo estágio e a interpretação que os estudantes fazem dessa experiência podem tanto contribuir para aumentar a definição quanto indefinição em relação ao projeto profissional. Em relação à pesquisa, no estudo de Teixeira e Gomes (2004) ela foi vista como uma possibilidade de estabelecer contatos mais estreitos com professores, o que poderia resultar em futuras facilidades na vida profissional; no entanto, o envolvimento exclusivo com atividades de pesquisa foi percebido como um fator de afastamento de outras experiências de formação, mais ligadas à prática profissional aplicada.

Nesse sentido, especificamente em relação ao trabalho como atividade acadêmica, alguns estudos (Göks e Lassance, 1995, 1997) apontam que os alunos que trabalham costumam estabelecer um vínculo diferenciado com o curso, uma visão mais realista (embora também mais pessimista) do mercado de trabalho e das possibilidades profissionais em relação aos alunos que só estudam. Ainda, Teixeira e Gomes (2004) indicam que as experiências profissionais remuneradas pré-formatura de certa forma determinam o projeto profissional imediato dos formandos. No entanto, as atividades de trabalho favoráveis são aquelas de alguma forma relacionadas ao curso ou à profissão e que não interferem nas rotinas acadêmicas dos alunos (Bardagi et al., 2003; Fior e Mercuri, 2004).

No entanto, a estrutura curricular às vezes não favorece o envolvimento dos alunos em atividades como monitoria, bolsas de pesquisa, estágios, participação em representações discentes, grupos de estudo, etc. Ou, por outro lado, há muitos alunos que não procuram se envolver em atividades além da sala de aula. Levantamentos apontam, inclusive, que o número de alunos que só frequenta as aulas é muito elevado, entre 40% e 70% em comparação àqueles que têm alguma atividade (Bardagi, 2007; Bardagi et al., 2003; UFRGS, 2003). Para Astin (1993), o universitário tem um papel central no seu processo de formação, uma vez que é ele quem deve explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente, no entanto, esse parece não ser o modo de funcionamento da maioria dos alunos.

Já quanto aos relacionamentos interpessoais na graduação, tanto com colegas quanto com professores, os estudos têm mostrado que durante a graduação e em especial no período inicial do curso universitário, a saliência do papel profissional não é tão grande, sendo mais importantes as questões de exploração de si mesmo, busca de integração social e identificação grupal (Diniz e Almeida, 1997; Feitosa, 2001). O aluno iniciante costuma buscar um 'lugar' na instituição e, neste período, as insatisfações costumam ser relativas às dificuldades experimentadas na adaptação à faculdade, ao ambiente, e especialmente aos novos colegas e professores (Feitosa, 2001; Silva, Mainier, e Passos, 2006; Uvaldo, 1995). O mau relacionamento interpessoal costuma ser também citado na literatura como razão para evasão de curso (Cunha, Tunes, e Silva, 2001; Veloso e Almeida, 2001). No levantamento feito por Oliveira et al., (2008) com quase 3000 alunos de todos os níveis que buscaram auxílio no serviço de saúde mental de uma universidade paulista entre os anos de 1987 e 2004, as queixas de problemas de relacionamento interpessoal na universidade estavam entre os principais motivos de busca de atendimento.

A dimensão relacional é fundamental para a satisfação acadêmica dos alunos, e isso inclui tanto colegas quanto professores e funcionários da instituição; praticamente todos os instrumentos que buscam avaliar satisfação, adaptação, vivências acadêmicas, avaliam a existência de conflitos e a qualidade das relações estabelecidas na universidade (Astin, 1993; Sisto et al., 2008). Normalmente, no que se refere às relações com os pares, os estudos costumam mostrar bons índices de integração e baixo nível de conflito (Bondan e Bardagi, 2008; Igue, Bariani e Milanese, 2008). Como apontam Kienen e Botomé (2003), as principais dificuldades dos alunos em relação aos colegas costumam ser as percepções de postura individualista, apontando que, ao invés de cooperarem entre si, formando uma verdadeira parceria, assumiam posturas de falta de apoio e até mesmo de rivalidade.

Em relação ao papel do professor especificamente, são vários os estudos apontando características positivas do professor universitário, que favorecem a criatividade, a aprendizagem e estão relacionadas ao bom clima da sala de aula (Castro, e Silva, 2001; Feitosa, Cornelsen e Valente, 2007; Gabrielli, e Pelá, 2004; Guimarães, e Boruchovitch, 2004; Lazzarin, Nakama, e Cordoni Junior, 2007; Quadros et al., 2010; Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo, e Baldez, 2009; entre outros). Estes estudos costumam apontar, para além de características técnicas como domínio do conteúdo, organização, identificação com a matéria e a carreira, didática e planejamento das aulas, várias

características que apontam a importância da dimensão relacional no ensino superior, como conhecimento e interesse pelas características e dificuldades do aluno, empatia, disponibilidade fora da sala de aula, abertura aos questionamentos e dúvidas dos alunos, bom relacionamento interpessoal, capacidade de despertar o interesse dos alunos pela área e carreira, transmissão de valores e experiências. Inclusive, os aspectos relacionais e afetivos costumam ser apontados nos estudos com maior frequência ao descrever maus professores ou ao destacar professores marcantes à época da graduação (Castanho, 2002; Feitoza et al., 2007; Gabrielli e Pelá, 2004; Quadros et al., 2010).

Embora os professores do ensino fundamental e ensino médio sejam mais enfatizados na literatura, no ensino superior a figura do professor também parece exercer papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e também no desenvolvimento de carreira dos alunos (Bariani e Pavani, 2008; Roncaglio, 2004; Silva et al., 2006), e os aspectos afetivos da relação professor-aluno são mediadores para que, através do domínio tanto do conteúdo da disciplina, como dos aspectos didático-pedagógicos pelos docentes, o processo ensino-aprendizagem se concretize com sucesso (Gabrielli e Pelá, 2004; Quadros et al., 2010). Roncaglio (2004) retoma o conceito de 'contrato didático' e define que a relação professor-aluno, na educação superior, depende de normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos, dos professores e do curso, critérios de avaliação, enfim, aspectos estabelecidos não só pelos professores e alunos, mas também pela gestão do curso e legislação vigente no País. O contrato didático reafirma a concepção de instituições de educação superior como instituições sociais, que têm responsabilidade na formação do sujeito não só pelo ensino, pesquisa e extensão, mas também pela transmissão cultural. E, para o autor, o professor permanece, no ensino superior, sendo um modelo, uma referência, um espelho para o aluno. No entanto, como apontam Quadros et al., (2010) e também Bariani e Pavani (2008) em pesquisas com professores e alunos universitários, a importância do aspecto relacional e afetivo é mais frequentemente citada pelos alunos do que pelos professores, gerando um certo descompasso de expectativas e percepções entre os dois grupos. Para Andriola, Andriola e Moura (2006), inclusive, a maior presença do professor na vida do aluno de graduação, na figura de um orientador/mentor, por exemplo, poderia aumentar as chances de permanência do aluno, por aproximar os professores dos alunos e acompanhar melhor as trajetórias acadêmicas individuais.

Assim, neste estudo, parte de uma tese de doutorado sobre desenvolvimento de carreira na graduação,

o objetivo foi entrevistar universitários evadidos (que tenham abandonado cursos em diferentes tipos de instituição, áreas de formação e momentos) e identificar o tipo de envolvimento acadêmico destes alunos durante o curso, além de suas percepções sobre a importância dos relacionamentos com professores e colegas para a decisão de saída do curso. Pretende-se contribuir com a compreensão do fenômeno complexo da evasão universitária e ampliar a discussão sobre o papel das atividades desempenhadas e dos relacionamentos estabelecidos no Ensino Superior, buscando auxiliar na criação de estratégias preventivas da evasão e favorecedoras do desenvolvimento de carreira na graduação.

MÉTODO

Participantes e Instrumento: Participaram do estudo oito estudantes evadidos (três mulheres e cinco homens), adultos jovens com idades entre 20 e 25 anos ($M=22,6$), de diferentes cursos de universidades públicas e privadas do RS. Todos eram solteiros e a maioria (75%) era proveniente de Porto Alegre. Aqui, considerou-se evasão o desligamento do curso inicial em que se encontravam, em função de abandono/trancamento (não matrícula) ou transferência (para outro curso). Quanto à renda familiar, 37,5% dos evadidos declararam renda mensal de até 3000 reais, 25% até 5000 reais e 37,5% acima de 5000 reais. A Tabela 1 apresenta outras características sócio-demográficas dos participantes e seus códigos de identificação. Os participantes foram selecionados através de critério de intencionalidade, de três formas: a) contato com evadidos que procuraram o Serviço de Orientação Profissional da Universidade, entrevistados antes do atendimento; b) contato com alunos do curso de Psicologia da universidade que anteriormente tivessem evadido de outros cursos e c) indicação dos próprios evadidos. Foi utilizada como instrumento uma entrevista semiestruturada, com tópicos flexíveis, abordando três macrocontextos da experiência do aluno: a) Primeira Escolha; b) Vivência Acadêmica; c) Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções. Para fins deste estudo foram analisadas as verbalizações relativas ao macrocontexto "vivência acadêmica" (experiências durante a graduação), classificadas em dois temas emergentes: adaptação acadêmica e rotina universitária. Esses temas foram selecionados por reunirem o maior número de verbalizações sobre o envolvimento em atividades e os relacionamentos.

Delineamento e Procedimentos: Este estudo configurou-se como um estudo qualitativo exploratório. As entrevistas foram agendadas conforme a dispo-

nibilidade dos participantes, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao confirmarem sua participação como voluntários na pesquisa. As entrevistas foram conduzidas por duas alunas bolsistas treinadas, gravadas e posteriormente transcritas. O material foi analisado a partir da análise qualitativa temática (Bardin, 1977). Quando solicitado pelo participante, foi feito um encaminhamento para atendimento em orientação profissional. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade.

TABELA 1
Características Sociodemográficas e Acadêmicas dos Participantes.

	Idade	Gênero	Área e curso inicial	Semestres cursados
P1	25	Fem	Humanas/ Publicidade	9
P2	22	Masc	Exatas / Eng. Elétrica	3
P3	21	Masc	Biológicas / Medicina	4
P4	24	Masc	Exatas / Eng. Civil	4
P5	22	Masc	Humanas/Administração	3
P6	24	Fem	Humanas/Rel. Públicas	5
P7	23	Masc	Exatas / Eng. Civil	7
P8	20	Fem	Artes / Artes Plásticas	1

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados por tema, descrevendo inicialmente as verbalizações dos alunos.

1 Adaptação

Este tema reuniu as verbalizações relativas à avaliação dos alunos sobre a sua inserção universitária e ao relacionamento com colegas e professores.

Inicialmente, os alunos avaliaram se as expectativas iniciais haviam sido confirmadas ou não, após a entrada na universidade. Nessa avaliação, os alunos enfatizaram a decepção em relação ao que imaginavam encontrar, e relacionaram essa decepção com a decisão de saída do curso. Para alguns, realmente houve um distanciamento maior das pessoas e uma maior dificuldade em estabelecer vínculos (P1, P7, P8), enquanto para outros foi justamente o contrário do que imaginavam, no sentido de conseguirem estabelecer vínculos e formar grupos (P3, P6).

Quando discorreram sobre a integração ao ambiente acadêmico, os alunos especificaram os aspectos considerados positivos e negativos da adaptação. Como aspectos positivos, de forma geral foram citados o relacionamento com colegas, no sentido de uma integração rápida e fácil com o novo grupo (P1, P2, P3, P6, P7) e o ambiente agradável e de estímulo à criatividade e aprendizagem (P5, P8); como aspectos

negativos, a dificuldade em se adaptar às distâncias e deslocamentos (P7), o espaço físico precário (P8), a percepção de maior competitividade e individualismo das pessoas (P1, P3, P5) e a diferença de exigências e sistemáticas em relação à escola (P2, P3, P6). No entanto, mesmo relatando que o que encontraram na universidade era, em grande parte, muito diferente do que imaginavam, os participantes expressaram satisfação com a integração à universidade, sem verbalizações que indicassem um desconforto maior ou qualquer desorganização inicial, apenas uma sensação de surpresa.

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

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

Já em relação ao relacionamento com os professores a avaliação dos alunos foi prioritariamente negativa. Houve uma percepção de maior distanciamento, formalidade excessiva, menor envolvimento dos professores com as questões individuais dos alunos, falta de interesse em construir relações pessoais, inclusive com certa competitividade por parte dos professores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8); exemplos nas verbalizações de P4 ('com os professores eu não

tinha relação nenhuma, e eles não faziam questão... não tinha contato com eles'), P7 ('com os professores que eu tive eu vi que o relacionamento era muito distante, eles não incentivavam... a impressão que eu tinha era que eles nos viam como futuros concorrentes, eles tentavam já eliminar o pessoal de primeira...') e P8 ('na UFRGS tem meio essa coisa de que "professor é professor" e tal... até tinha algumas trocas de ideia, mas não sei explicar...'). Apenas P5 relatou boas relações de amizade com os professores e admiração pessoal por eles.

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

2 Rotina Universitária

Este tema reuniu as verbalizações relativas às atividades exercidas durante a graduação.

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

sofia, psicologia geral, línguas), mas não descrevem isso como atividades que tinham um objetivo específico, apenas como formas de passar o tempo e, mais tarde, como formas de avaliar uma possível transferência; assim, não eram atividades complementares ou que serviam a propósitos de seus cursos na época. Apenas um participante (P1) executou atividades de pesquisa, um (P8) realizou cursos extraclasses relacionados ao curso universitário e quatro (P1, P5, P6, P7) realizaram alguma atividade de trabalho ou estágio.

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

DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo compreender, a partir da visão de alunos universitários evadidos, dentre os muitos aspectos que certamente contribuíram para o abandono de curso, o impacto específico do envolvimento nas atividades acadêmicas e dos relacionamentos interpessoais na decisão de evasão. Com relação aos relacionamentos, os participantes relataram uma boa adaptação geral à universidade, muito baseados na avaliação positiva dos contatos

sociais, ao menos inicialmente. Ao mesmo tempo, quando observaram dificuldades de interação, pouca identificação de valores e interesses com o grupo de pares, os participantes destacaram estes aspectos como critérios importantes de desengajamento e evasão. Os relacionamentos, assim, confirmaram ser uma parte fundamental da integração e da identificação com o curso (Beyers e Goossens, 2002; Diniz e Almeida, 1997; Feitosa, 2001; Silva et al., 2006; Uvaldo, 1995). Os alunos mostraram-se satisfeitos com a possibilidade de manutenção de vínculos de amizade dentro da universidade, com a proximidade que conseguiram com os colegas e com a semelhança (algo inesperada para eles) entre as relações de turma que conheciam na escola e aquelas encontradas na universidade, apesar da diferença contextual. Esses aspectos foram descritos como favorecedores da confiança dos participantes e estímulos para a frequência e permanência no curso; inclusive, alguns participantes relataram explicitamente que as boas relações de grupo auxiliaram a postergar a saída do curso (no caso em que a insatisfação era motivada principalmente por aspectos não relacionais).

Como diversos autores já haviam salientado, sentir-se parte do ambiente e do novo grupo é fundamental para a consolidação da identidade profissional, uma vez que o aluno tende a fazer uma associação entre o curso, os colegas, a instituição e a profissão em si. Os colegas, ainda, costumam ser fontes de apoio para o enfrentamento de problemas acadêmicos (Pereira, 2004). Do contrário, como aconteceu com alguns participantes, sentir-se afastado do grupo em relação a interesses, valores, expectativas e rotinas de vida pode levar a uma fragilização da escolha feita, a uma percepção de inadequação geral para a área e a atividade, aumentando a probabilidade de abandono e desengajamento acadêmico (Cunha et al., 2001; Silva et al., 2006; Tinto, 1982, 1997; Veloso e Almeida, 2001).

Aqui a adaptação acadêmica no âmbito interpessoal remete às questões de identidade, já pontuadas desde as clássicas afirmações de Bohoslavsky de que o indivíduo ao fazer uma escolha profissional não está apenas decidindo ‘o que fazer, mas sim quem ser’ no mundo (Bohoslavsky, 1977), e de Holland, para quem a escolha profissional é a expressão da personalidade em termos de trabalho (Holland, 1973). A consolidação de uma identidade profissional coincide com a consolidação da própria identidade pessoal, uma vez que sentir-se parte do grupo, compartilhar interesses e valores com as pessoas, sentir-se confortável e interessado pelos ambientes e conteúdos pertencentes ao curso contribui para a solidificação do autoconceito e reafirma a segurança em ter feito uma escolha compatível com

as próprias características. Por outro lado, dificuldades nos vínculos e relacionamentos fragilizam não só a escolha, mas a própria percepção de si mesmo, o que pode ser observado nas verbalizações de alguns participantes. Como o período universitário para a maioria dos alunos, especialmente os participantes deste estudo, coincide com o período da *adulthood* jovem, há uma busca constante de consolidação dos valores, construção de projetos de vida mais elaborados (Berger, 1994; Erikson, 1976) e um maior comprometimento pessoal com ideias e atividades, e esses aspectos vão se desenvolver no contato com os outros, especialmente com o grupo de pares; incompatibilidades com esse grupo de pares pode fragilizar os novos valores e gerar uma necessidade de mudança. Este aspecto salienta a importância fundamental do autoconhecimento (principalmente em termos de valores, modos de ser, interesses gerais e específicos) para a tomada de decisão – a incompatibilidade de interesses percebida por alguns participantes poderia ser atribuída a uma frágil avaliação de si mesmos no momento da escolha. Institucionalmente, por outro lado, estratégias que promovam uma maior integração e aproximação social no início da vida acadêmica podem contribuir para um melhor aproveitamento da experiência universitária, especialmente, em áreas ou cursos em que a formação de vínculos é dificultada pela estrutura e funcionamento acadêmicos, como as áreas técnicas, de exatas, por exemplo, em que as turmas são redefinidas a cada disciplina (Silva et al., 2006).

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

Aqui, não se pretende apontar que o modelo de relação do ensino médio, para muitos pesquisadores excessivamente paternalista por parte dos professores, seja o ideal e deva ser perpetuado no ensino superior. Nesse sentido, é importante trabalhar os alunos do ensino médio para a transição escola-universidade,

preparando-os para a necessidade de maior autonomia, independência e, em muitos casos, para a impossibilidade de uma relação individualizada professor-aluno (especialmente em algumas condições institucionais); por outro lado, é importante construir, no ensino superior, um modelo de interação que contemple os aspectos técnicos e afetivos da troca entre discentes e docentes.

O mau relacionamento com professores (causado por conflitos, ou desapontamento pela didática, ou relacionamento distante) já havia sido apontado pela literatura como critério de evasão e insatisfação com o curso (Cunha et al., 2001; Quadros et al., 2010; Silva et al., 2006; Veloso e Almeida, 2001). Este estudo mostra a importância de se retomar a investigação sobre o impacto do professor no ambiente universitário. Comumente, assim como acontece com as figuras parentais, os professores são personagens bastante enfatizados no contexto escolar, mas perdem importância em etapas posteriores do desenvolvimento. As verbalizações dos participantes deste estudo, contudo, reafirmam a importância dos professores como modelos profissionais e fontes de apoio e aconselhamento, indo ao encontro das recomendações da literatura sobre intervenções que promovam uma maior aproximação professor-aluno no Ensino Superior, diminuindo a ênfase na dimensão intelectual e aumentando a ênfase na dimensão relacional dessa aproximação (Andriola et al., 2006; Astin, 1993; Cunha et al., 2001; Gabrielli e Pelá, 2004; Roncaglio, 2004). Uma vez que os participantes deste estudo são alunos evadidos, considera-se que suas verbalizações sinalizam a relevância do papel do professor no âmbito da carreira, como modelos de identificação de papel de trabalho (que podem ser modelos negativos de carreira), e como um dos fatores responsáveis pela retenção dos alunos. Nesse sentido, propiciar uma reflexão junto aos professores sobre sua influência no desenvolvimento vocacional do aluno, para além da dimensão da transmissão de conhecimentos parece fundamental, uma vez que alguns estudos já apontam um descompasso entre as percepções discentes e docentes nesse sentido (Bariani e Pavani, 2008; Quadros et al., 2010).

As descrições feitas pelos participantes sobre sua rotina universitária também confirmam os dados da literatura, que indicam relação entre envolvimento em atividades acadêmicas e satisfação profissional e comprometimento (Araújo e Sarriera, 2004; Bardagi et al., 2003; Brooks et al., 1995; Fior e Mercuri, 2004; Gault et al., 2000; Tinto, 1975, 1997). Os alunos verbalizaram um envolvimento pobre com o ambiente universitário, participação esporádica em atividades

acadêmicas não obrigatórias (como pesquisa, monitoria, estágios), pouca circulação nos domínios da universidade, desconhecimento das oportunidades de engajamento em atividades de interesse e um compromisso assumido apenas com o comparecimento às aulas, demonstrando baixo engajamento acadêmico do aluno evadido, assim como já havia sido apontado na literatura em relação ao aluno em geral (Bardagi, 2007; Bardagi et al., 2003; UFRGS, 2003). Esta postura foi consistentemente associada à falta de interesse pelas atividades e pela área de estudos em geral, o que diminuía a motivação para busca de oportunidades, embora fatores como falta de tempo (em função do excesso de carga horária) e desconhecimento de possibilidades também tenham sido citados. Os alunos parecem novamente ligados à postura que tinham no âmbito escolar, em que sua tarefa primordial e exclusiva era estar presente, e todo o conhecimento e aprendizagem seriam oportunizados na sala de aula ou a partir dela. No entanto, no ambiente universitário, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de carreira não se encerram na sala de aula; inclusive, na maior parte do tempo, as atividades extracurriculares (estágios, eventos, cursos, etc.) são fundamentais para a complementação da formação e construção da identidade profissional (Astin, 1993).

Nesse sentido, o aluno tem um prejuízo muito grande ao alienar-se das oportunidades de envolvimento em atividades acadêmicas. Como são poucos os alunos engajados, isso pode explicar os grandes índices de desconhecimento sobre a realidade ocupacional, demandas pessoais e de formação requeridas para o exercício profissional, desconhecimento do mercado de trabalho e das oportunidades de inserção presentes entre amostras universitárias. As atividades acadêmicas são uma possibilidade de treino do papel ocupacional, fonte de informações realistas sobre o trabalho e a carreira escolhida e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades a serem utilizadas no futuro profissional (Brooks et al., 1995; Fior e Mercuri, 2004; Teixeira e Gomes, 2004; Villas Boas, 2003). Ao não se envolverem com atividades acadêmicas, os participantes da amostra demonstraram uma experiência de graduação empobrecida e tenderam a supervalorizar o contato com colegas e professores, suas fontes quase exclusivas de informação e apoio.

É importante notar que as atividades acadêmicas não apenas podem fortalecer a identidade profissional, mas também auxiliar a identificar incongruências e inconsistências entre as expectativas e a realidade ocupacional, mudando o foco da carreira (Silva et al., 2009). Assim, é importante que o aluno seja desde cedo incentivado a envolver-se em atividades

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

Novos estudos, tanto qualitativos quanto quantitativos, com amostras maiores e mais diversificadas, poderão auxiliar na avaliação do envolvimento em atividades e das relações professor-aluno no âmbito universitário, especialmente considerando alunos ainda regularmente matriculados, uma vez que a percepção de alunos evadidos, em função de sua própria condição, pode ser excessivamente negativa. Nesse sentido, seria interessante avaliar também a percepção dos próprios professores sobre seu papel no desenvolvimento de carreira dos alunos durante a graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesta pesquisa entender a evasão pela perspectiva de alunos evadidos, mas não se pretende generalizar estes resultados para todas as condições de evasão ou todos os tipos de alunos. Embora algumas limitações devam ser apontadas, especialmente o número reduzido de participantes e o foco em apenas dois aspectos do complexo espectro da evasão, alguns resultados são importantes como alertas para aqueles que trabalham com adaptação acadêmica e permitem identificar novas necessidades de investigação. Como aspecto principal, os resultados apresentados permitem identificar a relevância do papel do professor universitário, para além da transmissão de conhecimentos, o que aumenta a preocupação com a formação docente e com as redes relacionais formadas no âmbito da graduação entre alunos e professores. Esses resultados aumentam a importância de estudos feitos acerca dessa relação e de seus aspectos favorecedores.

Outro aspecto fundamental, derivado das verbalizações sobre as percepções de não pertencimento dos alunos em relação ao ambiente universitário, colegas, professores, remete à importância do processo de autoconhecimento no momento da tomada de decisão; não obstante este ser um aspecto enfatizado por todos

os estudos em orientação profissional e de carreira, percebe-se a fragilidade das escolhas iniciais feitas pelos jovens e talvez essa fragilidade seja a grande responsável pelos índices de evasão crescentes no país. As preocupações com a qualidade da escolha inicial não devem diminuir ou cessar em função da maior facilidade de acesso ao ensino superior e da maior naturalização das mudanças profissionais e de carreira que se observam atualmente.

Ainda, os resultados aumentam a preocupação já descrita em outros estudos com o potencial subaproveitamento da experiência universitária por parte dos alunos, a partir de uma rotina de não envolvimento em atividades acadêmicas e apenas do comparecimento às aulas como papel estudiantil de formação, o que sugere a necessidade de esforços conjuntos a nível institucional para criação de estratégias que procurem melhorar o envolvimento do aluno com o curso e a instituição.

Nesse sentido, uma melhor preparação geral para a transição escola-universidade seria importante, a partir dos resultados deste estudo, uma vez que aspectos como as mudanças nas relações professor-aluno e aluno-aluno poderiam ser discutidas, bem como o papel mais independente e pró-ativo do estudante universitário, as diferenças nos processos de avaliação e aquisição de conhecimentos e a importância de fatores externos à sala de aula (leia-se o conjunto de experiências acadêmicas extraclasse) para a formação profissional. Essa preparação para a transição poderia ser uma preocupação das escolas, tanto quanto costuma ser a preparação para o vestibular. Mas na universidade, também a preocupação com o desenvolvimento psicossocial do aluno universitário e das condições que favorecem um melhor aproveitamento da experiência acadêmica deve continuar como um aspecto fundamental da pesquisa e das intervenções no âmbito do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- 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). *Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação*, 14(52), 365-382.
- Araújo, J.S. & Sarriera, J.C. (2004). Redirecionamento da carreira profissional: Uma análise compreensiva. In J.C. Sarriera, K.B. Rocha & A. Pizinato (Eds.). *Desafios do mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças* (pp. 135-157). Porto Alegre: Edipucrs.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bardagi, M.P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira*

- na graduação. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- 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., Lassance, M.C.P. & Paradiso, A.C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 153-166.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes. (Original published in 1977).
- Bariani, I.C.D. & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia Campinas*, 25(1), 67-75.
- Benton, S.A., Robertson, J.M., Tseng, W., Newton, F.B. & Benton, S.L. (2003). Changes in Counseling Center Client Problems Across 13 Years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.
- Berger, K.S. (1994). *The developing person through the life span*. EUA: Warth Publishers.
- Beyers, W. & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of The Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshmen students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bondan, A.P. & Bardagi, M.P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paideia*, 18(41), 581-590.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E. & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior* 46, 332-349.
- Castanho, M.E. (2002). Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6(10), 51-62.
- Castro, R.K.F. & Silva, M.J.P. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula – visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389.
- Cunha, A.M., Tunes, E. & Silva, R.R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, 24, 262-280.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática* 2, 85-96.
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Feitosa, M.G.G. (2001). *Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: fatores que facilitam e que dificultam sua integração*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Feitoza, L.A., Cornelsen, J.M. & Valente, S.M.P. (2007). Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectivas em ciência da informação*, 12(2), 158-167.
- Fior, C.A. & Mercuri, E. (2004). Formação universitária: O impacto das atividades não-obrigatórias. In: E. Mercuri & S.A. J. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- Gabrielli, J.M.W. & Pelá, N.T.R. (2004). O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da Usp* 38(2), 168-174.
- Gault, J., Redington, J. & Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related? *Journal of Marketing Education* 22(1), 45-53.
- Göks, A. & Lassance, M.C.P. (1997, julho). Formação da identidade profissional em estudantes universitários: As trajetórias acadêmicas [Abstracts]. *Anais do IX Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p. 369). Porto Alegre: UFRGS.
- Göks, A. & Lassance, M.C.P. (1995, julho). A formação da identidade profissional em estudantes universitários – Pensando a prática profissional [Abstracts]. *Anais do VII Salão de Iniciação Científica da UFRGS* (p. 255). Porto Alegre: UFRGS.
- Guimarães, S.E.R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17(2), 143-150.
- Guizoni, L.D. & Teles, M.M.R. (2005). Escolha e re-escolha profissional: Um estudo sobre estudantes universitários noturnos. In M.C.P. Lassance & cols (Eds.). *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional – teoria e técnica* (Vol 2; pp. 291-301). São Paulo: Vetor.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Igue, É.A., Bariani, I.C.D. & Milanesi, P.V.B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Kienen, N. & Botomé, S.P. (2003). As relações entre controle sobre trabalho e condições de saúde de alunos universitários. *Interação em Psicologia* 7(2), 11-22.
- Lazzarin, H.C., Nakama, L. & Cordon Junior, L. (2007). O Papel do Professor na Percepção dos Alunos de Odontologia. *Saúde e Sociedade*, 16(1), 90-101.
- Lehman, Y.P. (2005). *Estudo sobre evasão universitária: As mudanças de paradigmas na educação e suas consequências*. Tese de Livre Docência. Programa de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Oliveira, M.L.C., Dantas, C.R., Azevedo, R.C.S. & Banzato, C.E.M. (2008). Demographics and complaints of university students who sought help at a campus mental health service between 1987 and 2004. *Sao Paulo Medical Journal*, 126(1), 58-62.
- Palma, A.M.P.V., Palma, S.P.V. & Brancaloni, A.P.L. (2005). Prevenção à evasão no ensino superior: Necessária implementação de orientação profissional a graduandos em desligamento. In M.C.P. Lassance & cols (Eds.). *Intervenção e compromisso social: Orientação profissional – teoria e técnica* (Vol. 2; pp. 303-320). São Paulo: Vetor.
- Pereira, E.M.A. (2004). A percepção dos universitários sobre seus problemas. In E. Mercuri & S.A.J. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 187-217). Taubaté: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- Quadros, A.L., Lopes, C.M., Silva, F.A.B., Correa, J.M.M., Pio, J.M., Torres, N.O., Pinto, P.L. & Nogueira, R.K. (2010). A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência & Educação*, 16(1), 103-114.
- Roncaglio, S.M. (2004). A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. *Psicologia ciência e profissão*, 24(2), 100-111.
- 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 das políticas públicas em educação*, 14(51), 261-277.
- Silva, A.D., Taveira, M.C. & Ribeiro, E. (2009). Mudanças no self de carreira em estudantes universitários. *Paideia*, 19(44), 283-292.
- Silva Filho, R.L.L., Motejunas, P.R., Hipólito, O. & Lobo, M.B.C.M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Sisto, F.F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N.S.V., Oliveira, A.F. & Lopes, W.M.G. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55.
- Soares, A.B., Naiff, L.A.M., Fonseca, L.B., Cardozo, A. & Baldez, M.O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49.
- Souza, L.K. & Lassance, M.C.P. (2007). Análise do perfil da clientela de um serviço universitário de orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 71-86.
- Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2004). Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- UFRGS. Pró-Reitoria de Ensino. Pró-reitoria Adjunta de Graduação. (2003). Perfil e representações dos estudantes de graduação da UFRGS: Relatório final. Porto Alegre: Pró-Reitoria Adjunta de Graduação.
- Uvaldo, M.C.C. (1995). Relação homem-trabalho: Campo de estudo e atuação da orientação profissional. In A.M.B. Bock e Cols., (Eds.). *A escolha profissional em questão* (pp. 215-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Veloso, T.C.M.A. & Almeida, E.P. (2001). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. [Online] <www.anped.org.br/24/tp1.htm>. Acesso em: 21.07.02.
- Villas Boas, G.K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo social*, 15(1), 45-62.

Recebido em: 11.11.2010. Aceito em: 24.01.2012.

Autores:

Marucia Patta Bardagi – Doutora em Psicologia (UFRGS) e Professora Adjunta do curso de Psicologia da UFSC.

Claudio Simon Hutz – Doutor em psicologia (University of Iowa) e Professor Titular do curso de Psicologia da UFRGS. Email: claudio_hutz@terra.com.br

Endereço para correspondência:

Marucia Patta Bardagi
Rua João Pio Duarte Silva, 180/103 B – Bairro Córrego Grande.
CEP 88037-000, Florianópolis, SC, Brasil
E-mail: marucia.bardagi@gmail.com