

Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira*

Marucia Bardagi**
Claudio Simon Hutz***

Resumo

A evasão no ensino superior é um fenômeno em crescimento no Brasil e tornou-se foco de preocupação para pesquisadores de diferentes áreas, não só na Educação, mas também na Psicologia, especialmente no âmbito do aconselhamento vocacional e de carreira. Na área do desenvolvimento vocacional, o fenômeno da evasão aponta uma vulnerabilidade da identidade profissional dos universitários e a necessidade de criação de espaços institucionais de apoio e orientação ao estudante. Contudo, as características da evasão no contexto brasileiro ainda são pouco estudadas e há carência de informações mais consistentes sobre as razões e conseqüências da evasão na vida do aluno. Este artigo realiza uma revisão de estudos publicados no Brasil sobre evasão universitária e serviços de apoio ao estudante, visando a organizar as informações existentes sobre a evasão e apontar diretrizes para estudos futuros. Inicia, ainda, uma discussão sobre a necessidade de serviços universitários que tenham como foco a identidade profissional do graduando.

Palavras-chave: evasão; universidade; desenvolvimento vocacional.

Abstract

Drop-out rates in Higher Education are a growing phenomenon in Brazil. This issue has become a major concern for researchers in different areas, not only

* Trabalho extraído da revisão de literatura da tese de doutorado da primeira autora, realizada sob supervisão do segundo autor. Apoio Capes.

** Mestre e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Docente do curso de Especialização em Psicologia Clínica da UFRGS – ênfases Avaliação Psicológica e Orientação Profissional. E-mail: marucia.bardagi@gmail.com

*** Psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade de Iowa (EUA) e professor titular do Instituto de Psicologia da UFRGS. E-mail: claudio_hutz@terra.com.br

in Education but also in Psychology, specially regarding vocational and career counseling. In the area of vocational development, drop-out rates indicate the vulnerability of students' professional identity and the need to create institutional spaces of support and counseling for students. However, the characteristics of university drop-out in the Brazilian context are not well known and there is a lack of consistent information about its reasons and consequences in students' lives. This paper does a brief review of articles published in Brazil about university drop-out and students' support services, aiming to organize the existent information and to indicate guidelines for future studies. Besides, it begins a discussion about the need to create university services focused on students' professional identity.

Key-words: *drop-out; university; vocational development.*

INTRODUÇÃO

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

Este estudo se propõe a descrever características da evasão universitária no contexto brasileiro a partir de uma revisão de estudos publicados em revistas nacionais. Entendendo ainda que a evasão é um fenômeno que salienta a necessidade de espaços institucionais que dêem suporte às dificuldades do aluno, esta revisão realiza, também, um levantamento sobre estudos relativos a serviços universitários de apoio ao estudante.

A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO SOBRE A EVASÃO E AS CARACTERÍSTICAS DO FENÔMENO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na literatura internacional, os modelos de transição universitária costumam utilizar prioritariamente abordagens desenvolvimentais (que analisam os processos de mudança e crescimento intra-individual do aluno) e de impacto (importância do contexto vivenciado pelo estudante) acerca da evasão. Pascarella e Terenzini (1991), ao realizarem uma revisão teórica sobre a área, salientam que as pesquisas realizadas dentro do modelo de impacto aumentaram substancialmente nas décadas de 70 e 80 e se tornaram as mais utilizadas devido à preocupação com o desenvolvimento de estratégias de intervenção ante a evasão, a partir da identificação de seus determinantes principais. Tinto (1975, 1997) é o principal teórico dos modelos de impacto e concebe a decisão de evadir ou permanecer no curso como resultado de um processo longitudinal de interação entre fatores externos ao aluno, fatores pessoais (como as características familiares, escolares e de personalidade) e o nível de integração acadêmica e social na universidade.

O modelo proposto pelo autor (amplamente utilizado em estudos internacionais sobre evasão universitária) salienta aspectos do compromisso com a instituição e do compromisso com o objetivo de concluir a graduação como definidores da saída ou permanência no curso. Assim como os estudos de Tinto (1975, 1997), a maioria dos estudos internacionais sobre evasão privilegia os aspectos contextuais (econômicos, estruturais da universidade) e interpessoais (apoio familiar e integração social) da integração à universidade (Cabrera, Castaneda, Nova e Hengstler, 1992; Diniz e Almeida, 1997), dando menor ênfase à importância das questões vocacionais nesse processo.

No contexto brasileiro, no entanto, o aspecto vocacional parece exercer uma influência maior sobre as possibilidades de permanência ou saída do aluno, uma vez que a decisão vocacional é tomada antes da entrada na universidade, o que não acontece em outros países, especialmente na América do Norte. Como o período universitário é um momento privilegiado

para a construção da identidade profissional e a percepção de identificação pessoal com a escolha tem se mostrado importante para a satisfação com o curso universitário (Bardagi et al., 2003), parece fundamental integrar as questões do desenvolvimento vocacional ao analisarmos os fatores de permanência ou evasão.

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

Mercuri et alii (1995) apontaram inicialmente que aspectos relacionados à definição (escolha) do curso de ingresso eram determinantes importantes da evasão de alunos durante o primeiro ano da graduação; a autora também identificou a importância dessa variável para explicar a evasão em momentos posteriores do curso (Mercuri, 1999). Azzi et alii (1996), observaram que o compromisso com o curso havia se mostrado mais influente do que o compromisso com a instituição e com o objetivo de se graduar para explicar a evasão. Dentro do construto do compromisso com o curso, os aspectos da segurança com a escolha e segurança profissional parecem ser razoavelmente independentes (Mercuri e Bridi, 2001), e níveis altos nessa medida estariam mais relacionados à segurança com a escolha. A evasão mostra-se inversamente proporcional ao nível de decisão quanto à escolha, sendo a última um ótimo preditor do destino acadêmico do estudante (Mercuri e Oliveira, 2002). Mercuri e Bridi (2001) indicam que o comprometimento com o curso pode sofrer transformações ao longo

da graduação; aspectos como a influência familiar, o maior envolvimento com colegas e aspectos próprios do conteúdo das atividades desenvolvidas podem alterar os níveis de segurança em relação à escolha ao longo do curso. Já em relação à segurança profissional, aspectos como informações obtidas com profissionais, reconhecimento e prestígio da instituição, atuação do corpo docente e a participação em atividades acadêmicas podem aumentar os índices nessa medida; quando isso ocorre, a probabilidade de permanência no curso também aumenta.

A constatação da insuficiência do modelo de Tinto para a explicação da trajetória do aluno no contexto brasileiro é um diferencial importante e aponta a necessidade de uma maior atenção aos aspectos vocacionais da escolha. No entanto, são necessários outros estudos, com amostras mais heterogêneas, que possam confirmar a aplicabilidade do modelo brasileiro em contextos socioculturais distintos.

O termo “evasão universitária” normalmente aglutina três possibilidades distintas na relação aluno-instituição de ensino: a) a evasão de curso, definida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo; b) a evasão de instituição, quando o aluno abandona a instituição de ensino em que está, podendo ou não mudar de curso; c) a evasão de sistema, quando o aluno desiste do ensino superior, abandonando por completo os estudos universitários (Mercuri e Polydoro, 2004). Assim como a percepção de satisfação/insatisfação com a escolha, a decisão de permanência/evasão é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, e tem sido estudada como um fenômeno que resulta da relação dinâmica e recíproca entre as condições pessoais, as características institucionais e os grupos de interação do aluno (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal, 2001).

Pesquisas acerca da incidência da evasão indicam que os índices de abandono costumam variar, em instituições públicas ou privadas de ensino, entre 20 e 50% (Ghizoni e Teles, 2005; Hotza e Lucchiari, 1998; MEC, 2002; Mercuri e Polydoro, 2004; Palma, Palma e Brancaleoni, 2003). Lucchiari (1992), analisando relatório de exames vestibulares da UFRGS e UFSC no início da década de 90, observa que cerca de 30% dos vestibulandos afirmaram já ter prestado vestibular para outro curso an-

teriormente e apenas 19% afirmaram ter escolhido o curso que desejavam ao fazer a inscrição no vestibular. Em outro estudo, Hotza e Lucchiari (1998) apontam que de cada quatro alunos aprovados no vestibular da UFSC, em 1997, um já havia iniciado outro curso sem concluí-lo. Esses índices são semelhantes aos obtidos por Cunha et alii (2001), em que 39% dos evadidos do curso de Química da UnB já haviam realizado vestibulares anteriores para outros cursos e apenas 30,4% afirmaram certeza e segurança em relação ao curso quando de seu início. Nas instituições federais, tomando como base os dados referentes ao ano de 2000 (MEC, 2002), nas 51 instituições federais de ensino superior, a taxa média de evasão – somados alunos transferidos, desligados e desistentes – é de 7,2%. Em relação aos turnos, a evasão diurna varia de 0,07% a 20,8% e nos cursos noturnos de 0,32% a 28,2%; no entanto, nem sempre a evasão nos cursos noturnos é maior, sendo que em pelo menos 18 IFES a evasão diurna é maior do que a noturna.

Veloso e Almeida (2001) apontam para uma certa universalidade do fenômeno da evasão, apesar das diferenças entre as instituições e das peculiaridades socioeconômicas e culturais observadas. Quanto ao período em que a evasão ocorre, o desligamento é geralmente maior nos anos iniciais do curso (Almeida e Soares, 2002; Magalhães e Redivo, 1998; Palma et alii, 2003; Prado, 1990; Sbardelini, 1997; Veloso e Almeida, 2001). Palma et alii (2003) realizaram um levantamento do perfil dos alunos evadidos de 19 cursos em uma instituição privada de SP no ano de 2002 e cerca de 60% deles haviam saído nos primeiros anos. Em um único ano letivo, a saída tende a ser maior nos primeiros três meses (50%), quando o vínculo com a instituição ainda é frágil, diminuindo ao longo do ano e voltando a crescer no final do período letivo.

Ao investigarmos as áreas de origem dos evadidos, há um índice menor de abandono nos cursos mais valorizados, como Direito e Medicina, ao passo que cursos menos valorizados e com baixo *status* funcional apresentam os maiores índices, como as licenciaturas, por exemplo (Konarzewski, Forster, Silva e Silva, 2001; MEC, 2002; Souza, Ibanez e Forster, 2001; UFRGS, 2003; Veloso e Almeida, 2001). Para Konarzewski et alii (2001) o prestígio social mantém o aluno na universidade, mas não

garante a satisfação, enquanto as carreiras com baixos salários e dificuldades de obtenção de emprego levam a uma maior facilidade na decisão de evadir.

Veloso e Almeida (2001), ainda, indicam que a maioria dos evadidos é de homens (em seu estudo foram 61,5%) e, em grande parte um aluno que trabalha e não consegue conciliar o trabalho e a universidade; pelo menos, essa deve ser a regra para as instituições privadas de ensino. As diferenças de sexo não são consenso entre os pesquisadores e alguns estudos apontam que não há variação entre os índices de abandono feminino e masculino (Cunha et alii, 2001).

A literatura aponta vários aspectos como determinantes do descontentamento relacionado à evasão, caracterizando os alunos evadidos ou propensos à evasão como um grupo bastante heterogêneo (Moura e Menezes, 2004). Entre esses aspectos estão a pouca integração social à universidade (Cerqueira, 2003; Polydoro, 2000), aspectos da vida escolar anteriores à entrada no curso (deficiências escolares, falta de apoio à escolha) e expectativas não correspondidas (Cerqueira, 2003; Cunha et alii, 2001; Magalhães e Redivo, 1998; Pacheco, Silva, Veloso, Silva et alii, 2001), descontentamento com questões institucionais (horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo) (Lotufo, Souza Jr., Covacic e Brito, 1998; Magalhães e Redivo, 1998; Pacheco et alii, 2001; Souza et alii, 2001; Veloso e Almeida, 2001), mau desempenho no curso, reprovações e atraso (Cunha et alii, 2001; Lotufo et alii, 1998; Magalhães e Redivo, 1998), problemas financeiros (Lotufo et alii, 1998; Pacheco et alii, 2001; Palma et alii, 2003; Souza et alii, 2001), falta de informações sobre o curso e a profissão, gerando uma insatisfação geral (Cunha et alii, 2001; Lotufo et alii, 1998; Magalhães e Redivo, 1998; Pacheco et alii, 2001; Prado, 1990; Souza et alii, 2001), mau relacionamento professor-aluno (Cunha et alii, 2001; Veloso e Almeida, 2001), entre outros. Vemos que muitas destas justificativas apontam para a questão da identidade vocacional, confirmando os achados do grupo de pesquisa da Unicamp e realçando as relações entre qualidade da escolha e trajetória universitária.

Cunha et alii (2001) apontam que a tendência dos estudos sobre evasão, de forma geral, é a de se orientar pela proposta do dimensionamento

ou quantificação do fenômeno, havendo poucos estudos qualitativos sobre a questão. Sua pesquisa utilizou entrevistas com alunos evadidos do curso de química da UnB entre 1990 e 1995. Entre os participantes, a maioria mencionou a desorientação e o desamparo na chegada à universidade, falta de informação, o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade, a dificuldade de acesso aos professores e a superficialidade nos contatos interpessoais como causas de saída. Em relação aos efeitos da decisão tomada, os alunos referem inicialmente uma predominância de sentimentos de tristeza, solidão, vergonha, culpa e raiva após a saída do curso, contra somente 39% que apontam alívio e satisfação. Como a evasão não é um ato fortuito, normalmente, o estudante faz um esforço para dar sentido a essa experiência dentro de sua trajetória de vida e à medida que o tempo passa a avaliação da saída tende a ser mais positiva. Para Araújo e Sarriera (2004), sentir-se agente dos próprios projetos de vida é o que possibilita uma mudança com maior tranquilidade, mesmo que essa mudança provoque inicialmente culpa e arrependimento.

No entanto, é preciso entender que, como descrevem Veloso e Almeida (2001) e Ristoff (1999), o fenômeno da evasão é, muitas vezes, acompanhado pelo fenômeno da mobilidade, que não significa abandono dos estudos, mas a migração para outro curso. A mobilidade não é uma fuga ou um fracasso, ou desperdício de tempo e investimento, como pensam muitos estudantes, familiares e amigos, mas resultado de um amadurecimento pessoal e vocacional que pode ser propiciado pela própria vivência universitária. Para Ristoff (1999), a mobilidade ou troca/transfêrência de curso é uma tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. Na pesquisa de Cunha e colaboradores (2001), 86,9% dos evadidos retomou os estudos universitários. Outros estudos confirmam que a perspectiva de concluir a formação superior se mantém na maioria dos evadidos (Azzi et alii, 1996; Magalhães e Redivo, 1998; Polydoro, 2000).

Dentro da perspectiva do desenvolvimento vocacional, a indecisão, as reescolhas e mudanças na trajetória de carreira não são mais fenômenos isolados, indicativos de fracassos na tomada de decisão (Krumboltz,

1992). Ao contrário, muitas vezes a decisão de saída é resultado de um processo de amadurecimento das preferências e projetos vocacionais, fruto de maior atividade exploratória. Inclusive, para muitos alunos, a evasão e a conseqüente mudança de curso ou trabalho permite uma maior aproximação do autoconceito vocacional ideal. Processos de aconselhamento de carreira, nesse sentido, poderiam auxiliar os alunos a tomar e implementar a decisão de evadir. Araújo e Sarriera (2004), ao entrevistarem mulheres que realizaram um redirecionamento na carreira profissional, observam que mesmo tendo consciência da necessidade de mudança profissional, há uma acomodação ao curso em que se conseguiu aprovação, uma insegurança em realizar nova tentativa e uma pressão social e familiar para concluir os estudos; dessa forma, é mais difícil para algumas pessoas implementarem uma decisão de evadir sem auxílio específico.

Entretanto, um dado de substancial importância ao se focalizar a possibilidade de evasão enquanto transferência de curso positiva é a aparente fragilidade das novas escolhas feitas pelos alunos, especialmente no contexto brasileiro. O número de estudantes que estão em sua terceira, quarta ou quinta graduação é cada vez maior, apontando um processo de troca que não parece fruto de reflexão e análise, mas uma atividade aleatória, do tipo tentativa e erro. Mesmo depois da reopção, a insegurança parece não diminuir. Ghizoni e Teles (2005) apontam que entre os reoptantes em cinco cursos noturnos de uma instituição privada do norte do país, cerca de 30% ainda se descrevem inseguros quanto à nova escolha. Magalhães e Redivo (1998), ao entrevistarem reoptantes de curso que buscavam transferência interna em uma instituição privada no RS, observaram que, tanto na primeira escolha quanto na nova, os alunos apresentavam baixíssimo comportamento exploratório, não tendo informações consistentes sobre as carreiras e realizando escolhas impulsivas.

Os motivos econômicos, como a percepção negativa do mercado de trabalho, são as razões principais para escolha do novo curso, mais do que na primeira escolha (Ghizoni e Teles, 2005; Magalhães e Redivo, 1998; Sbardelini, 1997). Embora Sbardelini (1997) tenha apontado que a experiência universitária e o contato, ainda que indireto, com a realidade profissional pode conduzir a uma reorganização dos valores pessoais e dos

objetivos profissionais, tornando a reescolha mais consciente, esse não parece ser o caso da maioria dos estudantes, uma vez que a própria percepção das possibilidades profissionais é superficial e baseada em crenças do senso comum.

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

Dias (1995), em sua dissertação de mestrado, entrevistou estudantes de psicologia insatisfeitos com o curso e observou que, muitas vezes, as dúvidas em relação à permanência são parte de um conjunto mais geral de inseguranças do aluno; o aluno parece não se sentir, a todo o momento, impelido a abandonar o curso, sendo a insatisfação circunscrita a períodos de tédio, crítica, cansaço, etc. Nesse sentido, a tendência à evasão poderia ser equiparada à dúvida vocacional anterior à entrada na universidade, ou seja, como um aspecto normativo da trajetória universitária, como um pensamento esperado em algum momento do curso e para o qual a instituição deve estar preparada e deve oferecer espaços de discussão e acolhimento. No entanto, a instituição, normalmente, se isenta da responsabilidade sobre a questão da evasão.

Em um estudo com coordenadores de curso e funcionários da pró-reitoria acadêmica da UFMT, a fim de entender a evasão pela ótica institucional, Veloso e Almeida (2001) observaram que os principais motivos citados para o abandono foram o próprio aluno (nível socioeconômico baixo, necessidade de trabalho, indecisão em relação ao curso escolhido, imaturidade psicológica, desempenho ruim no ensino médio), a estrutura

física, a estrutura do curso, o mercado de trabalho e o docente. Ao falarem sobre os alunos, especificamente, os coordenadores adotam uma postura distanciada, não relacionando os motivos a ações do próprio curso. Isso demonstra que as instituições têm dificuldades em perceber seu papel como geradoras de desinteresse por parte do aluno, dificultando a criação de políticas sistemáticas de intervenção. Os autores observam que a evasão é um processo que se insere na crise de hegemonia e legitimidade da universidade, uma vez que a atitude do aluno que abandona o curso põe em questão os conhecimentos adquiridos na universidade e sua utilidade para a formação profissional.

A NECESSIDADE DE SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE

Ao admitir e incentivar a democratização do ensino superior, as instituições precisam também perceber que têm acesso a ele alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, variadas condições socioeconômicas e cujas escolhas podem ter sido influenciadas por fatores diversos, sendo que os cursos precisam levar em conta essa variação e preparados para lidar com ela dentro de suas unidades. Dentro da perspectiva dos alunos, possibilidades reais de mudança na metodologia de ensino e de melhorias na estrutura dos cursos seriam razões importantes para a permanência nos mesmos (Lotufo et alii, 1998). Nesse sentido, para os autores portugueses Almeida e Soares (2003), a maior abertura do ensino superior se traduz mais numa democratização do *acesso* do que numa democratização do *sucesso* em relação aos que o frequentam. E os índices de evasão e insatisfação observados no contexto brasileiro parecem indicar que esse pensamento se aplica ao sistema nacional de ensino. Os autores apontam a massificação do ensino universitário, no sentido de que se tenta atender a todos os estudantes com as mesmas instalações, mesmos cursos e currículos e mesmos métodos de ensino de quando se respondia a apenas uma pequena elite social.

Como solução, as universidades deveriam estar igualmente preocupadas com objetivos mais amplos de formação e desenvolvimento dos estudantes: formação sociocultural, desenvolvimento de um sistema de

valores, definição de projetos de carreira, aquisição de competências interpessoais e empreendedorismo; mas estas não são dimensões enfatizadas na estrutura letiva e nas práticas pedagógicas existentes atualmente. Ritook (1996), ao analisar o processo de democratização do ensino superior na Hungria, por exemplo, aponta justamente para a necessidade de mudança que esse processo implica nos serviços de aconselhamento universitários. Para a autora, ao invés do foco na saúde mental em geral, é preciso orientar as intervenções na direção do aconselhamento e do planejamento de carreira dos estudantes, além do aprimoramento das estratégias de *coping* para lidar com questões vocacionais, através de processos de orientação individual ou em grupo. Modelos de intervenção baseados em aconselhamento de pares ou treinamento de professores orientadores universitários seriam também tendências atuais.

No cenário internacional, o atendimento ao aluno é sistematizado e quase todas as instituições costumam dispor de espaços e profissionais especializados para intervenções com os estudantes (Diniz e Almeida, 1997; Rivas-Olmeda, 2003; Taylor, 1982). Nas instituições de ensino (ou outros centros de orientação profissional) em que esse tipo de serviço é oferecido, houve um aumento substancial da demanda dos estudantes universitários por atendimento em orientação profissional e aconselhamento de carreira. Esse crescimento é um fenômeno observado, não só nos EUA e Europa, mas também no Brasil (Magalhães e Redivo, 1998; Moura e Menezes, 2004; Silva, 2001). Rivas (1988), a partir de uma experiência com assessoramento universitário na Universidade de Valência (Espanha), aponta as principais razões descritas pelos alunos para participarem do programa: ter mais informações sobre as possibilidades profissionais (81,6%), esclarecer dúvidas sobre carreiras e áreas (40%), razões que indicam um comportamento exploratório pobre; confrontar planos profissionais com um profissional da Psicologia (41%); curiosidade sobre o processo (26%); medo de tomar decisões (24%); confirmar uma escolha (20%) e estar totalmente indeciso (10%). Em estudos portugueses avaliando a percepção dos alunos sobre a importância de serviços de apoio salientam-se, entre os ingressantes, intervenções de informação, orientação vocacional e aconselhamento psico-

lógico (Leitão e Paixão, 1999) e, entre alunos de meio de curso, apoio psicológico na antecipação e no enfrentamento de barreiras aos projetos de carreira.

De acordo com Esbroeck e Watts (1998) e Lucas (1993), há uma necessidade premente de elaboração de estratégias de auxílio a estudantes universitários que sejam criadas em função das dificuldades específicas apresentadas por eles, e que não repitam fórmulas preestabelecidas para outros públicos. Os dois primeiros autores estabelecem a interação entre os três tipos principais de aconselhamento necessários no ensino superior, a saber, o aconselhamento vocacional (apoio na escolha e implementação de carreiras e papéis ocupacionais), o aconselhamento pessoal (apoio a questões pessoais e sociais que possam afetar o desenvolvimento do indivíduo) e o aconselhamento educacional (apoio nas escolhas educacionais e apoio à aprendizagem do aluno). Esbroeck e Watts (1998), ainda, pontuam a urgência em conhecer as características específicas de estudantes integrantes de grupos como as minorias étnicas, os estudantes carentes, os estudantes com necessidades especiais, os estudantes que trabalham, os estudantes internacionais, entre outros, por serem mais propícios ao abandono de curso.

Entretanto, enquanto, na perspectiva internacional, os estudos já focalizam primariamente as práticas de aconselhamento de carreira e sua efetividade (Fouad, 2001; Melo-Silva, 2001), no Brasil, embora a indicação de implantação de serviços ao universitário date da década de 70, quando da divulgação, pela divisão de Educação Superior do MEC de um documento da Unesco indicando a criação de serviços de aconselhamento e orientação aos estudantes (Serpa e Santos, 1999), não há um modelo sistematizado de atendimento ou políticas públicas que sustentem intervenções nas instituições de ensino superior. A maioria dos alunos, inclusive, desconhece a possibilidade de aconselhamento de carreira durante a graduação. No entanto, estudos como o de Cunha et alii (2001) indicam que um grande número de estudantes possui a expectativa de ter assistência e orientação dos professores no planejamento e acompanhamento do curso, talvez influenciados pela estrutura do ensino médio, em que a proximidade de funcionários, professores e orientadores com o aluno é maior.

Ao perceberem que a universidade pressupõe um funcionamento mais autônomo por parte do estudante, há um sentimento de abandono e desinteresse. Bardagi et alii (2003) relatam que, quando perguntados explicitamente se gostariam de algum atendimento de orientação profissional, 63,4% dos alunos declararam que se beneficiariam deles. Em sua análise das insatisfações de estudantes universitários, Dias (1995) apontava, já há uma década, a urgência de espaços de escuta aos alunos como forma de diminuir a incidência de pedidos de transferência e abandono de curso.

As iniciativas de intervenção com universitários são ainda incipientes e pouco sistematizadas no país (Alves, Santos e Garbulho, 2003; Calejon, 1995; Macedo, Pugliese e Pinto, 2005; Magalhães e Redivo, 1998; Melo-Silva e Reis, 1997; Moura e Menezes, 2004; Pacheco et alii, 2001; Teodósio, Santos e Fernandez, 2003), mas Serpa e Santos (2001), em um estudo descritivo com 61 IES nacionais, identificaram a presença de algum tipo de serviço de atendimento ao estudante em 80% da amostra, mas a intervenção em orientação vocacional foi citada (especificamente) em apenas 16% das instituições. De forma geral, as autoras observaram que a preocupação com atendimento ao aluno é maior nas instituições comunitárias ou públicas do que nas privadas. Grande parte das iniciativas está relacionada aos serviços de orientação profissional oferecidos pelas instituições, que adaptam seu atendimento padrão às demandas universitárias (Lobato et alii, 2005; Magalhães e Redivo, 1998; Pacheco et alii, 2001).

No entanto, algumas alternativas mais específicas têm surgido nos últimos tempos. Alves et alii (2003), por exemplo, relatam uma experiência de implementação de um projeto de orientação profissional com calouros do curso de Psicologia em uma instituição pública de SP como uma alternativa para diminuir a evasão, uma vez que um maior conhecimento inicial das possibilidades do curso e da profissão pode aumentar a confiança do aluno e dirimir expectativas errôneas. Já Lobato e colaboradores (2005) indicam o início, na UPF (RS), de um projeto chamado “Vivendo a Universidade”, que busca a integração de atendimentos voltados ao ingressante, ao universitário no momento dos estágios e ao aluno que enfrenta a transição universidade-trabalho, além da implementação de melhoria nos hábitos de estudo. Macedo et alii (2005) descrevem uma

parceria entre o serviço de orientação vocacional e a coordenação dos cursos de Química e Química Industrial da UFF, na qual os alunos recebem um processo de orientação com vistas ao fortalecimento da identificação com a carreira escolhida dentro de uma disciplina obrigatória da grade curricular; segundo os autores, os resultados são positivos ao aluno e à instituição, e já há recomendação de ampliação da iniciativa para outros cursos. Veloso e Almeida (2001) sugerem uma maior aproximação entre a universidade e as escolas, com a criação de programas de parceria e a divulgação dos cursos através de material distribuído aos alunos do ensino médio, além do desenvolvimento de ações de acompanhamento e integração do aluno à vida acadêmica quando de sua inserção no ensino superior. O próprio aluno evadido costuma sugerir estratégias de aproximação entre os professores e os alunos, mudanças curriculares que valorizem as transformações do mercado de trabalho, entre outras (Cunha et alii, 2001).

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

procedimentos e a cultura universitária e trabalhar com os professores para que eles possam perceber dificuldades didáticas, vocacionais e afetivo-emocionais e realizar uma primeira aproximação ao aluno. Teixeira (2002) indica, ainda, a necessidade de programas específicos voltados para a transição universidade-trabalho, pouco explorados no país.

Serpa e Santos (2001) observam que o ensino superior é um campo profícuo e ainda inexplorado de trabalho para vários profissionais, especialmente para o psicólogo escolar. Acrescente-se também o orientador vocacional, o assistente social e outros, uma vez que, como as próprias autoras salientam, a instituição não pode se preocupar apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos alunos, uma vez que se constitui em um espaço de formação integral do estudante. Em relação ao atendimento vocacional propriamente dito, Sbardelini (2001) conclui que atender o aluno que ainda está na universidade, a fim de orientá-lo para uma decisão mais acertada e coerente, com o princípio de resgatar a identidade vocacional e profissional do aluno em crise, se relaciona à essência de uma psicologia promotora da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se observar a dimensão que o fenômeno da evasão alcançou dentro das universidades brasileiras. Hoje, ela é uma questão não só educacional, mas também econômica e política. Reduzir os índices de evasão produziria um impacto positivo nas trajetórias individuais dos alunos, além de um impacto financeiro e social positivo para as instituições de ensino superior. É de surpreender, então, que a questão da evasão não tenha uma visibilidade maior dentro das políticas universitárias e que os serviços de apoio ao estudante não sejam iniciativas prioritárias nas gestões das IES.

Entretanto, as universidades brasileiras podem já, a curto prazo, se beneficiar dos estudos desenvolvidos sobre o tema. A revisão de literatura permite identificar a existência de estudos com amostras universitárias que compõem um perfil razoavelmente consistente do aluno evadido. Dessa forma, é possível dizer que há, no momento, subsídios empíricos, tanto para

a criação de modelos explicativos acerca do fenômeno da evasão quanto para a criação de programas de intervenção com a população universitária a fim de minimizar os índices de evasão e aumentar o bem-estar global do aluno. Os programas já existentes demonstram um aumento da preocupação institucional com as questões vocacionais, mas seria importante, no entanto, integrar iniciativas gerais das universidades (que focalizem os alunos como um todo) com iniciativas próprias de cada unidade de ensino, a fim de propiciar intervenções direcionadas para as dificuldades específicas de cada área, curso ou grupo de alunos. São necessárias, ainda, pesquisas que indiquem as especificidades da evasão nos diferentes momentos da graduação e também como ela se apresenta no contexto da pós-graduação, esta uma importante lacuna na literatura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- ____ (2003). “Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial”. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- ALVES, A. C. P.; SANTOS, G. C. V. e GARBULHO, N. F. (2003). Reorientação profissional na universidade: uma experiência com calouros do curso de Psicologia. In: VI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL. Florianópolis, 10 a 13 de setembro de 2003.
- ARAÚJO, J. S. e SARRIERA, J. C. (2004). “Redirecionamento da carreira profissional: uma análise compreensiva”. In: SARRIERA, J. C.; ROCHA, K. B. e PIZINATO, A. (orgs.). *Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- AZZI, R. G.; MERCURI, E. e MORAN, R. C. (1996). Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. In: III CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR. *Anais...* Rio de Janeiro.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P. e PARADISO, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1), 153- 166.
- CABRERA, A. F.; CASTANEDA, M. B.; NORA, A. e HENGSTLER, D. (1992). The convergence between 2 theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.
- CALEJON, L. M. C. (1995). "Orientação vocacional na universidade". In: BOCK, A. M. B. e cols. (org.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CERQUEIRA, T. C. S. (2003). Evasão do curso de Pedagogia da UnB: a interpretação do aluno evadido. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA CONSTRUINDO A PSICOLOGIA BRASILEIRA: DESAFIOS DA CIÊNCIA E PRÁTICA PSICOLÓGICA (v. II, pp. 282-283). João Pessoa, 27 a 31 de maio.
- CUNHA, A. M.; TUNES, E. e SILVA, R. R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, 24, 262-280.
- DIAS, E. T. D. (1995). *A dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente*. Dissertação (Mestrado) em Psicologia. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- DINIZ, A. M. e ALMEIDA, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- ESBROECK, R. V. e WATTS, T. (1998). New skills for a holistic careers guidance model. *The International Careers Journal*. Disponível em: <http://213.130.37.89/article.php3?num=6> Acesso: 13.01.03.
- FIOR, C. (2003). *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário*. Dissertação (Mestrado) em Educação. Campinas, SP: Unicamp.

- FOUAD, N. A. (2001). The future of vocational psychology: aiming high. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (2), 183-191.
- GHIZONI, L. D. e TELES, M. M. R. (2005). “Escolha e re-escolha profissional: um estudo sobre estudantes universitários noturnos”. In: LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M. e FRISCHENBRUDER, S. L. (orgs.). *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional teoria e técnica* (v. 2). São Paulo: Vetor.
- HOTZA, M. A. S. e LUCCHIARI, D. H. P. S. (1998). A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2, 97-110.
- KONARZEWSKI, S. E.; FORSTER, M. M. S.; SILVA, K. C. C. e SILVA, C. A. O. (2001). Evasão na Unisinos: a busca de causas relevantes. In: XIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS. *Anais...* Porto Alegre, RS.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- LEHMAN, Y. P. e UVALDO, M. C. C. (2001). *Pensando em um centro de orientação profissional e carreira na universidade*. Comunicação pessoal.
- LEITÃO, L. e PAIXÃO, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- LOBATO, C. R. P. S.; BRANCO, M. M. N. e PILOTTO, N. T. (2005). “Serviço de orientação profissional: da teoria à prática”. In: LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M. e FRISCHENBRUDER, S. L. (orgs.). *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional teoria e técnica* (v. 2). São Paulo: Vetor.
- LOTUFO, A. D. P.; SOUZA JR. C.; COVACIC, M. e BRITO, J. M. S. (1998). *Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultados*. In: XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA. São Paulo. Disponível em: http://www.dee.feis.unesp.br/dee/docentes/publicacoes/artigo_anna_cobenge_98.pdf Acesso: 20.01.04
- LUCAS, M. S. (1993). A validation of types of career indecision at a counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 440-446.

- LUCCHIARI, D. H. P. S. (1992). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- MACEDO, M. V. S. V.; PUGLIESE, N. C. e PINTO, T. M. G. (2005). Orientação vocacional na grade curricular: uma experiência nos cursos de Química e Química Industrial da UFF. In: VII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL. 1 a 3 de setembro. Belo Horizonte, MG.
- MAGALHÃES, M. O. e REDIVO, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- MELO-SILVA, L. L. (2001). "O campo da orientação vocacional/ocupacional". In: MELO-SILVA, L. L. e JAQUEMIN, A. (orgs.). *Intervenção em orientação vocacional/ocupacional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor
- MELO-SILVA, L. L. e REIS, V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTADORES PROFISSIONAIS, 2 a 4 de outubro de 1997. *Anais...* Canoas, RS.
- MERCURI, E. (1999). Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In: XXIX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- MERCURI, E. e BRIDI, J. C. A. (2001). O desenvolvimento do compromisso com o curso como fator de permanência na universidade. In: XXXI REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA. Rio de Janeiro.
- MERCURI, E. e GRANDIN, L. (2002). Condições de integração acadêmico-social ao longo do primeiro ano de graduação. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO. *Anais...* São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.pol.org.br/bvs/congre>
Acesso: 25.05.04.
- MERCURI, E.; MORAN, R. C. e AZZI, R. G. (1995). Análise de um estudo piloto sobre evasão de curso do primeiro ano de graduação de uma universidade pública estadual. In: 18ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPPED). Caxambú, MG.

- MERCURI, E. e OLIVEIRA, J. (2002). Fatores anteriores ao ingresso e destino acadêmico do universitário. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO. *Anais...* São Paulo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/bvs/congre> Acesso: 03.07.04.
- MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (2004). “O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições”. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Ensino Superior (2002). *Dados e indicadores das instituições de ensino superior – IFES 2000: Relatório final*. Brasília: DF.
- MOURA, C. B. e MENEZES, V. M. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (1), 29-45
- PACHANE, G. G. (2004). “A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno”. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- PACHECO, I. C.; SILVA, J. T. A.; VELOSO, L. F.; SILVA, M. B. C. et alii. (2001). Orientação profissional no 3º grau: (re)pensando possibilidades. In: IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL. *Anais...* Florianópolis, 2 a 4 de setembro de 1999. São Paulo: Vetor.
- PALMA, A. M. P. V.; PALMA, S. P. V. e BRANCALEONI, A. P. L. (2005). “Prevenção à evasão no ensino superior: necessária implementação de orientação profissional a graduandos em desligamento”. In: LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M. e FRISCHENBRUDER, S. L. (orgs.), *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional teoria e técnica* (v. 2) . São Paulo: Vetor.
- PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. (1991). *How college affects students*. São Francisco, EUA: Jossey Bass.

- POLYDORO, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição*. Tese (Doutorado) em Educação. Campinas, SP: Unicamp.
- POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. N. H. e POMBAL, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6 (1), 11-17.
- PRADO, F. D. (1990). *Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de Física da USP*. Tese (Doutorado) em Educação. São Paulo: USP.
- RISTOFF, D. I. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- RITOOK, M. (1996). Student counseling in Hungary in the mid-nineties. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 19, 29-40.
- RIVAS, F. (1988). *Sicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RIVAS-OLMEDA, M. E. (2003). "Orientación bi-cultural com latinos/as en el ambiente universitario de los Estados Unidos". In: MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A.; SIMÕES, J. T. et alii (orgs.). *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: Teoria e técnica*. São Paulo: Vetor.
- SBARDELINI, E. T. B. (1997). *A re-opção de curso na Universidade Federal do Paraná*. Tese (Doutorado) em Saúde Mental. Ribeirão Preto, SP: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- _____ (2001). Identidade profissional e opção universitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 95-99.
- SERPA, M. N. F. e SANTOS, A. A. A. (1999). O atendimento interdisciplinar ao universitário favorecendo sua formação integral. *Cadernos de Serviço Social*, 15 (9), 7-18.
- _____ (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 27-35.
- SILVA, M. B. (2001). Re-orientação: redefinição da escolha profissional. In: IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL. *Anais...* Florianópolis, 2 a 4 de setembro de 1999.

- SOUZA, C. L. E.; IBANEZ, S. C. e FORSTER, M. M. S. (2001). Evasão universitária: causas e carreiras profissionais. In: XIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS. *Anais...* Porto Alegre, RS.
- TAYLOR, K. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 318-329.
- TEIXEIRA, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese (Doutorado) em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TEODÓSIO, A. S. S.; SANTOS, A. M. e FERNANDEZ, T. A. (2003). Planejamento de carreiras para uma nova profissão: a experiência do curso de Relações Internacionais da PUC Minas. In: VI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL. Florianópolis, 10 a 13 de setembro de 2003.
- TINTO, V. (1975). Drop-out from higher education: theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- _____. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
- 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.
- VELOSO, T. C. M. A. e ALMEIDA, E. P. (2001). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. In: 24^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: www.anped.org.br/24/tp1.htm Acesso: 21.07.02

Recebido em 11/11/2005; Aprovado em 12/2/2006