

CARLOS ALEXANDRE CAMPOS

**MOTIVOS DA EVASÃO: UM ESTUDO COM ESTUDANTES
EVADIDOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração 1 – Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha de Pesquisa 2 – Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marucia Patta Bardagi.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Campos, Carlos Alexandre
Motivos da evasão : Um estudo com estudantes
evadidos do curso de graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Santa Catarina / Carlos
Alexandre Campos ; orientadora, Marucia Patta
Bardagi, 2018.
173 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Evasão. 3. Ensino superior. I.
Bardagi, Marucia Patta. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

Carlos Alexandre Campos

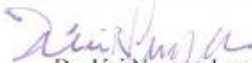
Motivos da evasão: Um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 5 de Fevereiro de 2018.


Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
(Coordenador - PPGP/UFSC)


Dra. Mariccia Patta Bardagi
(PPGP UFSC - Orientadora)


Dr. Iuri Novaes Luna
(PPGP UFSC - Examinador Interno)

Dra. Suzana da Rosa Tolfo
(PPGP UFSC - Examinadora Interna Suplente)

Prof. Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes

Videocópia
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CFH-UFSC

Dr. Rodolfo Augusto Marinho Ambiel
(PPGP USF - Examinador Externo)

Dr. Renato Cislaghi
(PPGMGA UFSC - Examinador Externo Suplente)

Aos meus pais, Renilda das Graças Paes Campos e Antonio Carlos de Campos, por não medirem esforços para que eu realize os meus sonhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos constantes e pelo amparo em todos os momentos. Aos meus pais, Renilda das Graças Paes Campos e Antonio Carlos de Campos, pelo amor incondicional, pelo incentivo para que eu realize os meus sonhos e por acreditarem neles tanto quanto eu, por acreditarem na minha capacidade, por não medirem esforços (principalmente a saudade constante que a distância causa) para que eu realize os projetos que estabeleci para a minha vida e por se mostrarem sempre presentes para absolutamente tudo que eu precise. Não há palavras capazes de expressar o amor e a gratidão que tenho por vocês!

Às minhas irmãs, Suzana Campos e Carla Fabiana Campos Pereira, por todo amor, carinho e cuidado que sempre dispensaram a mim, por torcerem para que eu realize os meus sonhos, por ficarem felizes com cada uma das minhas conquistas, e por mesmo estando distantes fisicamente, sempre se fazerem presentes. Que sorte a minha tê-las como irmãs!

À minha sobrinha, Kalícia Campos Pereira, por todo amor, carinho, momentos compartilhados e pela sua alegria contagiante. Amo você incondicionalmente!

Aos meus cunhados, Carlos Ariel Pereira e Tiago Miorando Barboza, por todo apoio e incentivo.

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dra. Marucia Patta Bardagi, por todo o aprendizado compartilhado, pela boa vontade em aceitar a temática de pesquisa que propus, pela sua presença constante durante todas as etapas da elaboração desta dissertação, por me fornecer segurança em relação ao trabalho desenvolvido, pela confiança em mim depositada, pela amizade desenvolvida, e por todas as conversas e momentos descontraídos que tornaram esses dois anos especiais. Obrigado por contribuir tão significativamente na minha formação como pesquisador e professor. Você é meu espelho de profissional, e ter sido seu orientando foi uma honra! Sentirei saudade!

À Scheila Beatriz Sehnem, minha professora da graduação e orientadora do meu trabalho de conclusão de curso, que se tornou uma grande amiga. Minha escolha pela carreira acadêmica decorre de todo o apoio e incentivo que sempre recebi de você, de toda a credibilidade que sempre atribuiu a tudo que realizei, e das inúmeras vezes em que pontuou o quanto esse caminho era “a minha cara”. Se aos 24 anos estou concluindo o mestrado e prestes a ingressar no doutorado, devo muito de tudo isso a você. Com todo o seu incentivo, descobri o meu amor pela vida

acadêmica, que me faz tão realizado e feliz por estar onde estou. Minha eterna gratidão!

Aos grandes amigos com os quais a graduação em Psicologia me presenteou, Tânia Aparecida Stefanos e Lucas Marques, por todo o conhecimento compartilhado, pelas maravilhosas conversas, pelo incentivo e confiança que sempre forneceram para que eu seguisse na vida acadêmica, e por se fazerem sempre presentes, apesar da distância geográfica.

Aos grandes amigos com os quais o mestrado me presenteou, Fernanda Zatti e Gabriel Lopes Rosa Feigel, aos quais não há palavras suficientes para descrever tudo que representam para mim e a grande importância de tê-los ao meu lado ao longo dos últimos dois anos. Aprendi muito com vocês (pessoal e profissionalmente), vocês foram imprescindíveis em todos os momentos e nossa amizade enriqueceu muito os dois anos intensos de estudo e pesquisa que tivemos. Desejo que nossa amizade e parceria na produção científica continuem!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, que ministraram as disciplinas que cursei: Andrea Valéria Steil, Iúri Novaes Luna, Maiana Farias Oliveira Nunes, Marucia Patta Bardagi, Narbal Silva e Suzana da Rosa Tolfo. A possibilidade de ter aprendido tanto com excelentes professores e pesquisadores enriqueceu muito a minha trajetória acadêmica. Obrigado pelos conhecimentos compartilhados, pelo clima harmonioso proporcionado nas aulas e por serem inspiradores!

Aos professores avaliadores da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Iúri Novaes Luna e Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, pela disponibilidade e boa vontade em realizar a leitura do meu trabalho e em contribuir para o aperfeiçoamento do mesmo. Sou grato, também, à Prof^ª. Dra. Suzana da Rosa Tolfo e ao Prof. Dr. Renato Cislighi, pelo aceite em constituírem-se como membros avaliadores suplentes na banca de defesa. Às amigas Adaiana Almeida e Adriana Almeida, pela amizade, carinho, apoio e incentivo em todos os momentos. Por se fazerem presentes, apesar da distância geográfica, e por terem acompanhado e apoiado, exatamente, todos os dias da minha trajetória durante o mestrado (que bom poder contar com o auxílio da tecnologia, facilitando a comunicação).

Aos queridos colegas da turma de mestrado, Carolina Konzgen Huck, Daniela Ornellas Ariño, Fernanda Zatti, Gabriel Lopes Rosa Feigel, Paola Barros Delben e Vanderleia de Paula Biavati, pela amizade, pela ajuda mútua, pelos valiosos momentos de compartilhamento de conhecimentos, pelos momentos de descontração e pelo clima harmonioso que permeou a

nossa convivência dentro e fora da sala de aula durante todo o mestrado. Todos são muito especiais para mim!

Aos queridos colegas do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da Universidade Federal de Santa Catarina, Milena Carolina Fiorini, Tiago Fernandes Oliveira, Daniela Ornellas Ariño, Patrícia Albanaes e Rosana Marques, pelos conhecimentos compartilhados, pela boa vontade em ajudar e pelo clima harmonioso e descontraído de nossa convivência. Aprendi muito com vocês! Às extensionistas Juliana Jacinto da Silva e Natalia Ferreira, pela descontração e pelos momentos compartilhados que alegravam as tardes no Laboratório. À Klara Zoz de Souza, que durante o período em que foi bolsista de Iniciação Científica me auxiliou com a digitação da lista gigante de e-mails de estudantes evadidos. À Josiane Czornei, voluntária do Laboratório no segundo semestre de 2017, pelo auxílio com as transcrições das entrevistas.

À Prof^a. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol, que foi minha orientadora de Iniciação Científica e possibilitou o meu primeiro contato com o “fazer pesquisa científica”. Foi com você que aprendi o que é fazer pesquisa e a importância desta tarefa. Obrigado por ter confiado em mim e na minha capacidade, por ter compartilhado tantos conhecimentos, por sempre ter sido humana e compreensiva, por me incentivar a seguir carreira acadêmica e pela parceria nas produções científicas que continua até hoje. Às amigas da época da graduação em Psicologia, Francielle Bernardi Valim, Kássia Daneska Ramos, Kauê Sandielly Cipriani e Juliana Aparecida Corrêa Lopes, pela amizade, carinho, apoio e incentivo para o meu ingresso no mestrado, e por mesmo estando distantes fisicamente, se fazerem presentes ao longo desses dois anos.

Ao amigo Leonardo de Oliveira Barros (Lattes *boy*), pela amizade, pela troca de experiências da vida como pós-graduando em Psicologia, pelos conhecimentos compartilhados, pelas conversas *nerds* e pelas excelentes dicas de músicas para os mais diversos momentos.

Aos acadêmicos que participaram da disciplina de Orientação e Planejamento de Carreira no primeiro e no segundo semestre letivo de 2017, na qual atuei como estagiário de docência. Obrigado por tornarem minha experiência significativa!

Aos professores coordenadores e aos chefes de expediente das secretarias dos cursos de graduação em Psicologia (Prof^a. Dra. Raquel de Barros Pinto Miguel e João Marcos Minatto), em Ciências da Computação (Prof. Dr. Mario Antonio Ribeiro Dantas, Prof. Dr. Rafael Luiz Cancian e Ivalter Sebastião Coutinho) e em Filosofia (Prof^a. Dra. Marina dos Santos e Sérgio Martins), da Universidade Federal de Santa Catarina, pela boa

vontade com que acolheram a minha proposta de pesquisa e com a qual se dispuseram em auxiliar com a disponibilização dos dados que necessitei, pelo interesse que demonstraram em discutir sobre a temática comigo e por acreditarem na relevância do estudo.

Aos estudantes evadidos que aceitaram participar deste estudo e que dispuseram o seu tempo para contribuir com esta pesquisa. Sem vocês, o estudo não teria sido realizado. Muito obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!

(Rubem Alves, 2000)

Carlos Alexandre Campos. **Motivos da evasão: Um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.** Florianópolis, 2018. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marucia Patta Bardagi.

Data da defesa: 05/02/2018.

RESUMO

A evasão do ensino superior se constitui como um problema crescente e multideterminado, o qual demanda estratégias de intervenção em diferentes níveis (no âmbito dos cursos, das instituições e das políticas públicas). Este estudo visou identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a evadirem-se do mesmo, além de verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos, comparar motivos de evasão entre estudantes evadidos de diferentes cursos da mesma instituição de ensino superior, e descrever a experiência de evasão e as percepções dos estudantes evadidos em relação ao curso de graduação em Psicologia. A primeira etapa do estudo, caracterizada como levantamento, da qual participaram 167 sujeitos (112 do sexo masculino e 55 do sexo feminino), com média de idade de 32,4 anos, evadidos dos cursos de graduação em Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação, foi realizada por meio de coleta de dados *online*. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico e acadêmico e a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. Quanto ao perfil sociodemográfico dos evadidos, verificou-se a prevalência de indivíduos do sexo masculino, solteiros, e que cursaram o ensino médio em escola particular, sem bolsa de estudos. De modo geral, entre os sujeitos evadidos dos três cursos pesquisados, os motivos vocacionais se mostraram como os maiores influenciadores da evasão, seguidos dos motivos relacionados à carreira. Na segunda etapa do estudo, caracterizada como um estudo de casos múltiplos, foram entrevistados três sujeitos (um do sexo masculino e dois do sexo feminino), com média de idade de 30,3 anos, evadidos do curso de graduação em Psicologia. Os dados obtidos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo, por meio de categorias definidas *a priori* e *a posteriori*. Os resultados apontaram um perfil de escolhas pouco refletidas, sem objetivos profissionais e pessoais muito definidos e uma trajetória de baixo engajamento acadêmico desde o início do curso,

motivada por razões variadas. Aspectos como o currículo fragmentado, a relação distanciada com os professores e a falta de proximidade entre teoria e prática foram enfatizados como negativos no curso de Psicologia. Considera-se que os resultados obtidos são relevantes e podem auxiliar na compreensão da evasão e na elaboração de estratégias preventivas para a redução do fenômeno, especificamente no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: Evasão; Ensino superior; Psicologia.

Carlos Alexandre Campos. **Reasons for dropout: A study with evaded students of the Psychology graduation course of Universidade Federal de Santa Catarina.** Florianópolis, 2018. Dissertation (Master in Psychology) – Postgraduate Program in Psychology. Universidade Federal de Santa Catarina.

ABSTRACT

The dropout from the higher education is a growing and multidetermined problem, which demands intervention strategies in different levels (in the scope of the courses, institutions, and public policies). This study aimed to identify the reasons that led students of the Psychology graduate course of Universidade Federal de Santa Catarina to abandon it, as well as to verify the sociodemographic of the evaded students, compare reasons for dropout between the evaded students of different courses of the same higher education institution, and to describe the experience of dropout and the perceptions of the evaded students in relation to the Psychology graduate course. In the first step of the study, characterized as survey, 167 individuals participated (112 male and 55 female), with average age of 32.4 years, who abandoned the Psychology, Philosophy and Computer Sciences graduation courses, and it was performed through on-line data collection. The instruments used were a sociodemographic questionnaire and the Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. Regarding the sociodemographic profile of the evaded students, it was verified the prevalence of male individuals, single and who attended private high schools without scholarship. On the whole, among the evaded individuals of the three surveyed courses, the vocational reasons were the major influence for the evasion, followed by reasons related to the career. In the second step of the study, characterized as a multiple-case study, three individuals were interviewed (one male and two female), with the average age of 30.3 years, who abandoned the Psychology graduation course. The data obtained were transcribed and submitted to content analysis, through categories defined a priori and a posteriori. The results pointed out a profile of little reflected choices, without well-defined professional and personal objectives and a low academic interest trajectory since the beginning of the course, motivated by several reasons. Aspects such as the piecemeal curriculum, the distant relation with the professors, and the lack of proximity between theory and practice, were emphasized as negative

in the Psychology course. It is considered that the results obtained are relevant and can help in understanding the dropout and elaborating preventive strategies for the reduction of the phenomenon, specifically in the Psychology graduation course of Universidade Federal de Santa Catarina.

Keywords: Dropout; Higher education; Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1. INTRODUÇÃO	25
1.1. A evasão no ensino superior	25
1.1.1. A evasão nos cursos de graduação em Psicologia.....	32
1.2. Modelos teóricos sobre evasão e permanência no ensino superior	36
1.2.1. Instrumentos utilizados para verificar a evasão no ensino superior	40
1.3. Delimitação do Problema de Pesquisa e Objetivos do Estudo	42
2. MÉTODO	43
2.1. Caracterização do estudo, da instituição e do curso de graduação em Psicologia da UFSC	43
2.2. Participantes	46
2.3. Instrumentos	49
2.4. Procedimentos e Considerações Éticas	51
2.5. Análise dos dados	52
3. RESULTADOS	56
3.1. Resultados da primeira etapa do estudo.....	56
3.2. Resultados da segunda etapa do estudo.....	72
3.2.1. Breve descrição da história de cada participante ..	72
3.2.2. Análise de conteúdo temática	80
4. DISCUSSÃO	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	141

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANOVA – Análise de variância
APA – *American Psychological Association*
CA – Centro Acadêmico
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
CTC – Centro Tecnológico
DAE – Departamento de Administração Escolar
EAD – Educação a distância
FFCLRP-USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo
IES – Instituição de ensino superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
M-ES – Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ONG – Organização não governamental
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPSI – Serviço de Atenção Psicológica
SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1: Categorias da evasão na UFSC e respectivos indicadores	28
Figura 1: Macro visão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras	33
Tabela 2: Relação candidatos/vaga nos vestibulares para o curso de graduação em Psicologia da UFSC no período entre 2007 e 2017	46
Tabela 3: Dados da evasão dos três cursos superiores participantes do estudo exploratório	48
Tabela 4: Identificação das categorias de análise das entrevistas e correspondência com os itens da M-ES e com as questões do roteiro de entrevista	55
Tabela 5: Características sociodemográficas dos respondentes	57
Tabela 6: Fase do curso na qual ocorreu a evasão e situação acadêmica e laboral atual dos evadidos	60
Tabela 7: Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Psicologia	62
Tabela 8: Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Filosofia	62
Tabela 9: Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Ciências da Computação	63
Tabela 10: Médias das variáveis sociodemográficas e acadêmicas escalares de acordo com o curso de graduação	64
Tabela 11: Comparação das categorias da M-ES entre os cursos de Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação	65

Tabela 12: Motivos presentes na M-ES indicados pelos respondentes como os mais relevantes para a evasão de curso 67

Tabela 13: Outros motivos indicados como razões para evasão pelos participantes do estudo 70

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa objetivou identificar os motivos que levaram os estudantes de um curso de graduação em Psicologia a evadirem-se do mesmo, bem como descrever a experiência de evasão do curso superior e as percepções dos evadidos em relação ao referido curso. O interesse na realização de uma pesquisa com essa temática adveio da trajetória acadêmica do pesquisador, que já realizou uma pesquisa referente à evasão do ensino superior que englobou outros cursos e outra instituição de ensino superior. Com a realização da pesquisa anterior, surgiram inquietações referentes a esta temática, bem como um grande interesse em compreendê-la melhor e em outros âmbitos além daquele inicialmente pesquisado, haja vista todos os meandros associados ao fenômeno da evasão do ensino superior e o quanto a mesma apresenta índices significativos de ocorrência nos últimos anos.

Por meio de uma busca realizada nas bases de dados SciELO, BVS-Psi Brasil, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificou-se que poucas são as pesquisas realizadas sobre evasão focando os cursos de graduação em Psicologia, sendo que a grande maioria estuda a evasão nos cursos de graduação em Química nas diversas habilitações (Cunha, Tunes, & Silva, 2001; Jesus, 2015; Machado, Melo Filho, & Pinto, 2005) e nos cursos superiores ofertados na modalidade de educação a distância (Abbad, Carvalho, & Zerbini, 2006; Bittencourt & Mercado, 2014; Netto, Guidotti, & Santos, 2012). Entre as pesquisas brasileiras existentes que enfocam a evasão nos cursos de graduação em Psicologia (Alves, 2004; Barone, 2003; Castro, 2012; Lima, Coutinho, & Santos, 2015; Nascimento, Guimarães, Silva, & Bendassolli, 1999; Palma, 2007; Silva, 1994), destaca-se a pesquisa realizada por Castro (2012), que consistiu em uma dissertação de mestrado, com posteriores publicações em periódicos científicos (Castro & Teixeira, 2013; Castro & Teixeira, 2014), cujo objetivo foi estudar a evasão no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além de sua recencidade, o estudo supracitado torna-se bastante interessante, uma vez que o foco da presente pesquisa também consistiu em estudar a evasão em um curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal da região Sul do Brasil. O estudo de Livramento (2012) investigou a evasão na Universidade Federal de Santa Catarina do ponto de vista da instituição, e como recomendações para estudos futuros mencionou a análise da evasão de modo mais específico, por

meio de áreas e cursos de graduação, a fim de tornar-se possível salientar as peculiaridades do fenômeno no micro contexto. Além disso, a realização de um estudo que se propôs a analisar a evasão de um curso que não figura entre aqueles com índices tradicionalmente elevados de evasão – como é o caso dos cursos de graduação em Psicologia –, pode apresentar contribuições no que se refere à captação de aspectos mais sutis associados ao fenômeno, haja vista que tais aspectos desses cursos são pouco explicitados em relação a cursos nos quais o fenômeno da evasão é mais comumente investigado (Palma, 2007).

No que se refere à estrutura desta dissertação, a mesma segue as normas metodológicas da *American Psychological Association (APA)*, 6ª edição (2012), apresentando cinco capítulos centrais (Introdução; Método; Resultados; Discussão; Considerações Finais), além das Referências e dos Anexos. Na Introdução, são apresentados os temas centrais de interesse da pesquisa, a saber: 1) A evasão no ensino superior; 2) A evasão nos cursos de graduação em Psicologia; 3) Modelos teóricos sobre evasão e permanência no ensino superior; e 4) Instrumentos utilizados para verificar a evasão no ensino superior; além da Delimitação do Problema de Pesquisa e dos Objetivos do Estudo. O segundo capítulo refere-se ao Método, apresentando os seguintes tópicos: 1) Caracterização do estudo, da instituição e do curso de graduação em Psicologia da UFSC; 2) Participantes; 3) Instrumentos; 4) Procedimentos e Considerações Éticas; e 5) Análise dos dados. O terceiro capítulo aborda os Resultados encontrados por meio da realização das duas etapas de coleta de dados que compuseram este estudo. A Discussão é apresentada no quarto capítulo, dedicando-se à análise e interpretação dos resultados, à luz da teoria. O quinto capítulo refere-se às Considerações Finais, evidenciando os principais aspectos identificados pelo estudo, bem como suas limitações e indicações para futuras pesquisas. Por fim, são apresentadas as Referências utilizadas para a elaboração deste estudo e os Anexos.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A evasão no ensino superior

A expansão do ensino superior nos últimos anos ocorreu de modo significativo (Mancebo, Vale, & Martins, 2015; Saviani, 2010), fato corroborado quando se analisa o número de matrículas nesse nível de ensino na última década, sendo que em 2006 houve 4.944.877 matrículas, e em 2016 o número de matrículas chegou a 8.052.254, dado este que demonstra o elevado crescimento (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2017). Atrelado a este crescimento, não se pode desconsiderar dois aspectos: a) a criação de novas instituições de ensino superior (IES), com índices em ascensão nos últimos 14 anos, demonstrando crescimento total de 101% (106% nas IES privadas e 69% nas IES públicas), porém com decréscimo de 1% no ano de 2014; e b) a disseminação de cursos superiores ofertados na modalidade de educação a distância (EAD), que representam a ampliação do acesso ao ensino superior de modo geral (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [SEMESP], 2016). Com tal crescimento, entretanto, emergem novos desafios neste cenário, analisando-se o fato de que a expansão do ensino superior se configura mais no sentido de democratização do acesso do que democratização do sucesso em relação aos estudos nesse nível de ensino (Almeida & Soares, 2003), uma vez que maiores possibilidades de ingresso no ensino superior não garantem a permanência e o êxito do estudante para frequentar o curso superior até concluí-lo. Assim sendo, entre o ingresso na instituição de ensino superior e a colação de grau propriamente dita, há um longo trajeto a ser percorrido pelo estudante e que, por vezes, interrompe-se por meio da evasão.

Historicamente, estudos e discussões sobre a temática da evasão no ensino superior no Brasil configuravam-se como preocupação das universidades públicas e do Ministério da Educação (MEC) desde 1972, por meio da realização de estudos isolados e de pesquisas vinculadas à pós-graduação ou como parte da avaliação interna das instituições de ensino superior (Polydoro, 2000). Apesar disso, foi na década de 1990, mais especificamente no ano de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que houve uma intensificação de pesquisas sobre esta temática, o que indicou uma valorização política sobre o fenômeno da

evasão no ensino superior (Bardagi, 2007). Consistiam como objetivos da Comissão: 1) definir a evasão e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 2) identificar índices de evasão, diplomação e retenção dos cursos de graduação; 3) apontar as causas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e regiões; e 4) definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão (Palma, 2007).

No que se refere ao termo evasão do ensino superior, Castro e Teixeira (2014) utilizam-no objetivando referir-se ao desligamento que o estudante faz do curso por qualquer outro motivo que não seja pela conclusão do mesmo. De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), há três possibilidades de evasão, a saber: evasão de curso – por meio do desligamento do estudante do seu curso de origem, sem concluí-lo, por diversas situações (abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional); evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição de ensino superior em que está matriculado; e evasão do sistema – quando o estudante abandona totalmente o ensino superior. A definição apresentada, entretanto, não é compartilhada de modo unânime pelos estudiosos. Ristoff (1995), por exemplo, compartilha a definição de evasão como sendo a saída definitiva do estudante do seu curso de origem sem concluí-lo, porém utiliza também o termo mobilidade, considerando os termos como processos heterogêneos, e inferindo que este segundo termo corresponde à troca de curso, que em sua visão não se refere a um dos tipos de evasão, uma vez que em tal situação não ocorre o desligamento do estudante da IES, mas sim uma transferência interna. Neste estudo, optou-se por utilizar o conceito de *evasão de curso* – tal qual definido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), e já anteriormente citado –, uma vez que o contexto estudado se refere a estudantes evadidos de um curso superior específico.

A evasão consiste em um fenômeno prejudicial tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes, mesmo que em alguns casos a mudança de curso seja positiva para o sujeito (Ristoff, 1999). Quanto às instituições, os aspectos prejudiciais do fenômeno diferem-se entre as públicas e as privadas; no caso das públicas, quando um estudante abandona o curso, o dinheiro que o Estado já havia investido para a formação do mesmo constitui-se em prejuízo, sendo que a vaga poderia ter sido melhor aproveitada, pois poderia ter sido ocupada por alguém que concluísse o curso e, futuramente, contribuísse com a sociedade por meio de sua qualificação profissional; já no caso das

instituições privadas, se faz presente a redução da receita esperada, fator que inviabiliza diversos aspectos institucionais (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). No que se refere ao lado do estudante, evadir-se de um curso superior pode significar desperdício de tempo e dinheiro, além de consequências materiais e psicológicas (Castro & Teixeira, 2014).

Quanto aos índices de evasão no ensino superior, por meio de um estudo no qual a taxa de evasão foi calculada com base nos estudantes desistentes em relação ao total de estudantes matriculados, constatou-se que em 2014 a evasão nos cursos superiores presenciais atingiu o índice de 25,4% (27,9% nas instituições privadas e 18,3% nas instituições públicas), e nos cursos ofertados na modalidade EAD atingiu o índice de 32% (32,5% nas instituições privadas e 26,8% nas instituições públicas) (SEMESP, 2016), números estes expressivos quando se analisa que esta é a média geral da evasão no contexto do ensino superior brasileiro, porém há instituições de ensino superior e cursos específicos nos quais a taxa de evasão ultrapassa o índice de 50%. Um recente estudo realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Davok & Bernard, 2016), no qual a fórmula utilizada para calcular a evasão estabelece relação entre o número de concluintes e ingressantes de uma determinada turma, considerando o tempo de integralização do curso, apontou taxas médias de evasão bastante elevadas, considerando o triênio 2008-2010. De 25 cursos analisados, distribuídos em sete áreas do conhecimento, a taxa média mais reduzida foi encontrada na área de Ciências da Saúde (que compreende os cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), Fisioterapia e Enfermagem), que apresentou evasão média de 19,6%. As outras seis áreas do conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Exatas e da Terra; Engenharia; Ciências Agrárias; Ciências Humanas; e Linguística, Letras e Artes) apresentaram índices médios variando entre 31,5% (Ciências Agrárias) a 58,8% (Ciências Exatas e da Terra). Analisando especificamente os cursos, as taxas mais elevadas referem-se aos cursos de Licenciatura em Física (83,2%), Licenciatura em Música (68,8%), Engenharia de Alimentos (66,1%), Ciência da Computação (58,8%) e Zootecnia (55,7%); já as menores taxas foram encontradas nos cursos de Medicina Veterinária (7,5%), Agronomia (8,5%) e Pedagogia (12,6%) (Davok & Bernard, 2016).

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Departamento de Administração Escolar (DAE), subdivide a evasão em algumas categorias. As classificações podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1

Categorias da evasão na UFSC e respectivos indicadores

Categorias de evasão	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Abandono	2717	2317	3109	2909	2543	2694
Desistência	1082	760	1001	966	889	1013
Falecimento	6	8	4	5	2	2
Jubilamento	82	100	70	131	136	114
Transferência	52	37	56	36	46	34
Troca de curso	173	159	195	650	354	262

Fonte: Departamento de Administração Escolar [DAE], 2017.

No que se refere às categorias¹ supracitadas, tem-se que: a) abandono: quando o estudante deixa de frequentar as aulas, sem comunicar a instituição; b) desistência: quando o estudante comunica a instituição de que deixará de frequentar as aulas; c) falecimento: morte do estudante; d) jubilamento: quando o estudante perde o direito de continuar o curso, quer seja por excesso de reprovações, ou pelo não cumprimento do prazo para a conclusão do curso; e) transferência: quando o estudante solicita a saída da instituição para ingressar em outra instituição; e f) troca de curso: quando o estudante solicita a saída de um curso para ingressar em outro, permanecendo na mesma instituição – também denominado transferência interna (Livramento, 2012). De acordo com Ristoff (1995), o abandono, a desistência e o jubilamento constituem-se como categorias referentes à evasão do sistema, a transferência enquadra-se na evasão da instituição e a troca de curso refere-se à mobilidade acadêmica.

Os dados da Tabela 1 possibilitam verificar que o abandono configura-se como a categoria de evasão de maior ocorrência, sendo este um dado também verificado na pesquisa de Livramento (2012), ao analisar a evasão na UFSC de modo geral, no triênio 2008-2010. Aqui, na tabela apresentada, visualiza-se que a categoria abandono teve seu ápice – quando da análise dos últimos seis anos – no ano de 2014, ultrapassando três mil casos, número este bastante significativo. O número de trocas de curso também desperta atenção, principalmente no ano de 2015, tendo se apresentado mais do que triplicado em relação aos três anos anteriores.

¹ Neste estudo, optou-se por trabalhar com duas categorias de evasão, a saber: abandono e desistência. Apesar disso, como informação, citaram-se todas as categorias de evasão consideradas pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Referindo-se aos motivos pelos quais a evasão no ensino superior ocorre, há uma diversidade de estudos que buscou identificá-los e compreendê-los sob diferentes enfoques (perspectiva dos estudantes evadidos, dos docentes, dos coordenadores de curso, dos dirigentes universitários, entre outros), tanto no cenário brasileiro (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi & Hutz, 2009; Castro & Teixeira, 2013; Diogo et al., 2016; Hotza, 2000; Prim & Fávero, 2013) quanto no contexto internacional (Barefoot, 2004; Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011; Lassibille & Gómez, 2008). Nesse sentido, diversos fatores são elencados como motivos da ocorrência da evasão discente, sendo que alguns estudos assemelham-se quanto aos resultados – mesmo quando analisado o contexto nacional com o internacional, como será explicitado na sequência – e outros apresentam diferenças.

Analisando os motivos referentes à evasão no ensino superior, Ribeiro (2005) sistematizou resultados de pesquisas realizadas após 1985, que elencaram diversos fatores como possíveis causas para a ocorrência do fenômeno, destacando os de ordem financeira, de ajustamento ao curso e/ou à universidade, educacional – como déficits nos níveis de ensino anteriores, que acarretariam dificuldades no aproveitamento acadêmico e no desenvolvimento do estudante – e, ainda, o fator da dedicação – quando o estudante necessita dedicar-se concomitantemente aos estudos e ao trabalho. Resultados semelhantes em alguns aspectos são encontrados no estudo de Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011), demonstrando que as pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos sobre evasão no ensino superior apontaram que a preparação acadêmica deficitária para o ingresso no ensino superior, a insatisfação com o engajamento acadêmico e social, a necessidade de conciliar o trabalho e o estudo, bem como características sociodemográficas (como o nível de educação dos pais, a distância de casa, ser da primeira geração a ingressar no ensino superior e o nível socioeconômico da família) são considerados os principais motivos para a evasão. O único aspecto que difere entre as duas pesquisas se refere às características sociodemográficas, sendo que este fator não figurou como principal no estudo de Ribeiro (2005).

Uma revisão de literatura sobre a temática, realizada por Souza, Petró e Gessinger (2012) apontou que os estudos analisados elencaram uma série de fatores considerados como influenciadores da evasão, a saber: a falta de condições financeiras para manter-se no ensino superior; a influência familiar; a falta de vocação para a profissão; a repetência em disciplinas que envolvem conhecimentos matemáticos; a qualidade do curso escolhido; a localização da instituição; as condições

relacionadas ao trabalho (no caso de estudantes-trabalhadores); a idade do estudante (concluindo que quanto maior for a idade do mesmo, mais propenso à evasão ele está); a insatisfação com o projeto pedagógico, com os professores, com a infraestrutura e com os recursos disponíveis. Tais resultados possibilitam com que se analise, novamente, a multiplicidade de fatores relacionados à evasão, o que torna esse fenômeno complexo e multifacetado.

Cislaghi (2008), ao realizar uma síntese sobre as possíveis causas da evasão no ensino superior que foram apontadas por diversos estudos, referiu as seguintes: descontinuidade que ocorre entre as sistemáticas do ensino médio e do ensino superior, sendo que este último exige mais do estudante; orientação profissional deficitária para os candidatos ao vestibular, fator este que propicia a decepção com o curso escolhido; necessidade dos estudantes trabalharem para seu sustento financeiro durante o curso, o que por vezes incompatibiliza maior dedicação aos estudos ou horário das aulas; desapontamento com a qualidade do curso, dos procedimentos didático-pedagógicos, dos docentes e da IES; dificuldades pessoais para obter um bom desempenho acadêmico, que pode ocasionar reprovações e retenção; pessimismo acerca das perspectivas de inserção no mercado profissional; mudança de interesses ou de prioridades pessoais; necessidade de transferência familiar para outro município ou estado; entre outros. O autor elaborou, ainda, uma figura a partir da análise de diversas fontes, objetivando uma macro visão acerca das causas que levam à evasão nas instituições de ensino superior brasileiras, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

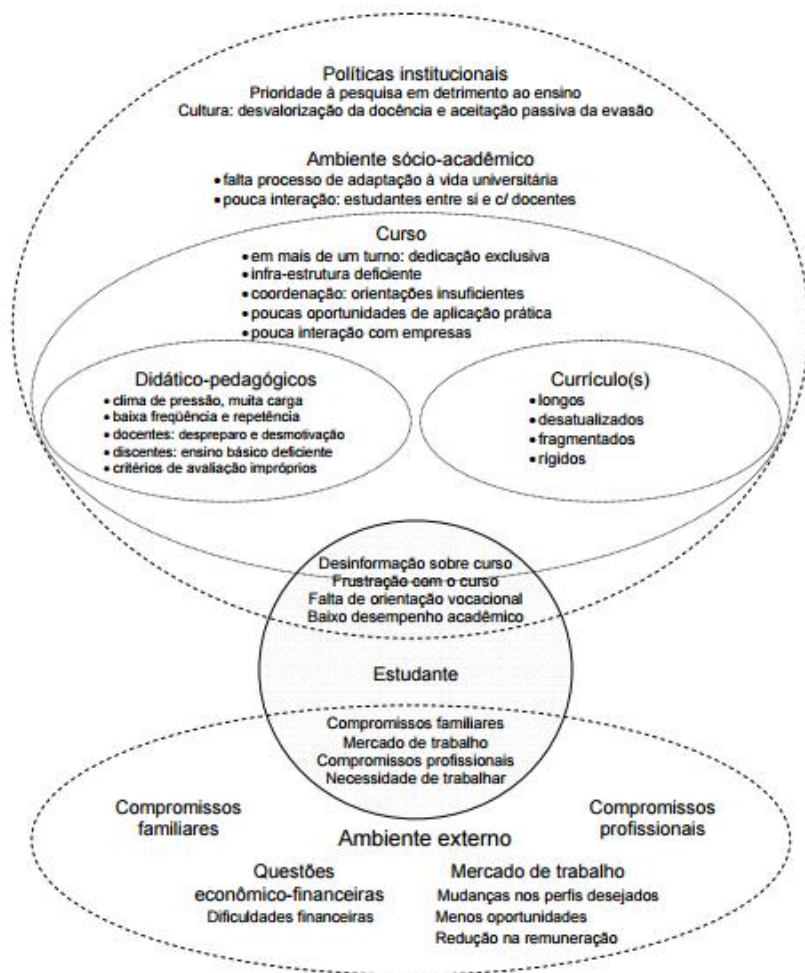


Figura 1. Macro visão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras (Cislaghi, 2008, p. 34).

No que se refere às dimensões apresentadas na Figura 1, Cislaghi (2008) discorre acerca das interações que o estudante tem entre diferentes níveis: com o curso, de modo particular; com a instituição, de modo geral; e com o ambiente externo, de modo intenso e diferenciado, pois é nesse contexto que ele teve as experiências anteriores ao ingresso no ensino superior, que tem envolvimento efetivo durante o período que frequenta o curso e, além disso, projeta perspectivas pessoais e

profissionais que encontrará após a conclusão do curso. Nesse sentido, a decisão de evadir-se do curso superior pode ser provocada pelas dificuldades, problemas e desafios percebidos em cada dimensão em momentos diferentes.

A localização do estudante como papel central na Figura 1, de acordo com Cislighi (2008), ocorre pelo fato dele ser o foco do trabalho – como sujeito que se evade ou permanece no ensino superior até a diplomação – e por ser ele o ator privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Em uma posição também destacada encontram-se os professores, que direta ou indiretamente exercem grande influência neste processo.

De modo geral, pode-se analisar que há uma diversidade de motivos apontados em diferentes pesquisas como influenciadores da decisão do estudante em evadir-se do ensino superior. Alguns motivos são mais específicos, à medida que englobam determinado contexto (IES ou curso de graduação em particular) e outros, no entanto, aparecem recorrentemente na literatura mesmo considerando a diversidade dos contextos onde a evasão no ensino superior foi estudada.

1.1.1. A evasão nos cursos de graduação em Psicologia

O curso de graduação em Psicologia posicionou-se na sétima colocação dentre os que contaram com maior número de matrículas no Brasil no ano de 2016, tendo totalizado 235.594 matrículas no ano em questão (INEP, 2017). Tal dado reflete a expressiva busca por este curso, fato que desperta a necessidade de compreender sistematicamente o modo como ocorre o processo de formação dos estudantes que optam por esta carreira e, mais especificamente, os motivos que levam os estudantes a abandonarem este curso superior.

Os estudos sobre evasão no ensino superior, em sua grande maioria, consistem em pesquisas que objetivam elaborar diagnósticos descritivos sobre cursos ou instituições de ensino superior específicos (Castro & Teixeira, 2013). Entretanto, neste cenário, os estudos sobre a evasão nos cursos de graduação em Psicologia são escassos (Palma, 2007).

Ao realizar uma busca sobre as pesquisas que se dedicaram a estudar a evasão no curso de graduação em Psicologia, o primeiro estudo encontrado se refere à dissertação de Silva (1994). O autor identificou, entre 1980 e 1990, uma média de evadidos de 32,9% do total de estudantes que ingressaram por meio do vestibular no curso de

graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus Assis/SP*. Deste percentual, quase a totalidade era constituída por estudantes do primeiro ano do curso. Neste trabalho a evasão não foi metodologicamente caracterizada, tendo sido analisada como sinônimo de desistência ou abandono, e calculada percentualmente em relação ao total de matrículas no curso. A pesquisa abordou a influência específica do curso em questão – Psicologia – na decisão do abandono. A coleta de dados foi realizada com estudantes matriculados no curso de graduação em Psicologia da IES em questão, os quais apresentavam histórico e/ou intenção pregressa de abandono do curso. Os resultados obtidos evidenciaram que a frustração com a visão idealizada sobre o curso, sobre a cidade e sobre a própria Psicologia constituiu-se como o principal fator influenciador da intenção de abandono do curso.

A pesquisa de Nascimento, Guimarães, Silva e Bendassolli (1999), alguns anos depois, também foi realizada na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus Assis/SP*, cujo objetivo referiu-se a investigar as razões que levam os estudantes do curso de graduação em Psicologia à intenção de abandoná-lo. Neste trabalho, os autores relatam que apesar da redução do índice de evasão à época do estudo, os resultados demonstraram que o fenômeno da evasão é determinado por razões pessoais, relacionadas à cidade, à profissão e, principalmente, à idealização frustrada dos estudantes no que se refere ao curso e à ciência psicológica. Além disso, mencionaram que o aumento de informações sobre o curso, a disponibilidade de programas de atendimento psicológico, a melhoria da infraestrutura do *campus*, bem como a revisão curricular e a revalorização das atividades de ensino se constituiriam como fatores relevantes para reduzir ainda mais o índice de estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia nesta instituição de ensino.

O estudo de Barone (2003) englobou evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade São Marcos no período de 1996 a 2000; a IES em questão localiza-se na cidade de São Paulo/SP. O eixo de investigação da autora consistiu em buscar compreender quais são as razões que levam ao abandono do curso superior escolhido, tendo em vista que cursá-lo pode representar melhor qualificação e inserção no mundo do trabalho. O conceito de evasão adotado no estudo se refere ao abandono do curso sem retorno ou rematrícula no mesmo curso ou em outro curso da mesma instituição. Quanto às possíveis dificuldades encontradas no decorrer do curso, os evadidos mencionaram as

seguintes: dificuldade financeira; dificuldade de conciliar a vida acadêmica com compromissos familiares; dúvidas quanto à escolha do curso e futura atuação profissional; demandas externas ao ambiente universitário e que comprometiam o rendimento acadêmico; dificuldade para conciliar a vida acadêmica com compromissos no trabalho; insatisfação e decepção com o curso, comprometendo a motivação; nervosismo e ansiedade em relação às avaliações; dificuldade em produzir texto escrito e em elaborar resumo.

A pesquisa de Alves (2004) objetivou analisar as causas da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Os resultados demonstraram que, além da frequente alegação de dificuldades financeiras, outros fatores também se configuravam como determinantes para a evasão do curso, a saber: expectativas irreais acerca da profissão; busca do curso para finalidades terapêuticas; dificuldades de compreensão dos conteúdos e de inserção no grupo de estudantes, decorrentes das lacunas na formação anterior; pressões internas e externas, que provocavam angústia; imediatismo; e expectativa de retorno rápido do investimento intelectual e econômico.

As dissertações de mestrado de Palma (2007) e Castro (2012) estudaram a evasão no curso de graduação em Psicologia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), respectivamente. Como resultados, o estudo de Palma (2007) apontou a predominância da evasão no primeiro ano do curso (principalmente no primeiro semestre), destacando a problemática vocacional, as dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento no curso, a aprovação em novos vestibulares e os relacionamentos amorosos (namoro ou casamento), sendo que os problemas estruturais do curso (disciplinas básicas, corpo docente e método de ensino) apareceram somente de modo secundário como influenciadores da evasão. Já o estudo de Castro (2012) destacou tanto aspectos individuais – como baixa motivação; dificuldades de relacionamento; baixa maturidade vocacional; baixo comportamento exploratório –, quanto aspectos relacionados à instituição – como relacionamento frio com professores; focalização do currículo em algumas áreas específicas; conflitos entre visões diferentes da Psicologia, que levavam a divergências entre os departamentos – como motivos para a evasão do curso de graduação em Psicologia. Esses resultados permitem verificar que o fenômeno da evasão está cercado por uma multiplicidade de

fatores interdependentes, sendo necessária uma análise tanto individual quanto contextual.

Além dos estudos supracitados, a pesquisa mais recente encontrada referente à temática da evasão no curso de graduação em Psicologia foi a realizada por Lima, Coutinho e Santos (2015), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que abordou a evasão do curso de graduação em Psicologia, sendo este uma continuidade do bacharelado interdisciplinar, de modo que o estudante inicia o bacharelado interdisciplinar e, na sequência, passa ao curso de progressão linear, que é, nesse caso, o curso de graduação em Psicologia. As autoras abordaram o processo de evasão analisando os motivos para a escolha do curso, as expectativas frente ao ingresso no curso, a adaptação ao curso e à universidade, bem como verificaram a situação atual dos sujeitos pesquisados em relação ao ensino superior. Como resultados, obtiveram que a falta de informações sobre o curso, as dificuldades para conciliar os horários, a precocidade na escolha do curso, os problemas de ordem pessoal e a realização de outros projetos foram os fatores influenciadores para a evasão dos sujeitos pesquisados. Discorre-se, ainda, sobre o fato de todos os sujeitos não terem vivenciado o processo de evasão como traumático ou aversivo, apesar de que nenhum deles solicitou formalmente a desistência do curso, aspecto este apontado pelas autoras como necessário de reflexão acerca da imagem social que o estudante tem da instituição de ensino superior pública.

Por meio do que se pode analisar tendo em vista alguns dos fatores elencados nas pesquisas supracitadas, como a idealização da profissão, a falta de informação profissional e o baixo comportamento exploratório, percebe-se que estes se constituem como motivos relevantes que podem levar o estudante a evadir-se do curso superior. Especificamente no caso do curso de graduação em Psicologia, não se pode desconsiderar o aspecto de que a escolha por esta profissão está, ainda, atrelada a uma diversidade de crenças acerca de características que são comumente associadas à figura do psicólogo (como o desejo de ajudar as pessoas, a “vocação para conselheiro”, e os “poderes do psicólogo”), e que o estudante, por conseguinte, identifica-as em si próprio e considera-se, portanto, “encaixado” na profissão pelo fato de apresentar características como, por exemplo, ser calmo, paciente, tranquilo, saber ouvir, aconselhar e mediar (Magalhães, Stralio, Keller, & Gomes, 2001). Sendo assim, quando o estudante depara-se com a realidade do curso superior e esta se apresenta diferentemente do

que ele havia imaginado, pode ocorrer frustração, que gera insatisfação com o curso e, muitas vezes, evasão.

1.2. Modelos teóricos sobre evasão e permanência no ensino superior

De modo geral, as pesquisas sobre evasão no ensino superior, realizadas no contexto brasileiro, consistem em estudos descritivos e, na maioria dos casos, não consideram os modelos teóricos existentes sobre a temática (Castro & Teixeira, 2013). Diversos são os modelos teóricos internacionais existentes para explicar a evasão, como explicitado na revisão de literatura realizada por Castro e Teixeira (2014). Apesar disso, não há nenhum modelo teórico sobre evasão que tenha sido elaborado no contexto brasileiro, fato pelo qual a compreensão do fenômeno nos estudos brasileiros seja realizada com base na adoção dos modelos internacionais. O modelo teórico de evasão mais conhecido, e também o mais adotado para o contexto brasileiro, refere-se ao elaborado por Vincent Tinto (1975) (Bardagi & Hutz, 2005; Castro & Teixeira, 2013; Castro & Teixeira, 2014).

O modelo desenvolvido por Tinto (1975), denominado Modelo de Integração do Estudante (*Student Integration Model*), tem suas raízes no modelo de abandono desenvolvido por Spady (1970), que aplicou pela primeira vez a teoria do suicídio, elaborada por Durkheim, ao contexto do ensino superior. Tinto (1975) propõe que são dois os aspectos fundamentais para a permanência do estudante no ensino superior ou para a sua evasão, a saber: a integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica pode ser entendida como o sentimento de estar integrado ao ambiente universitário no que tange ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas; este aspecto inclui a percepção do estudante acerca do seu desempenho acadêmico, a autoestima relacionada a esse desempenho, a percepção sobre o desenvolvimento pessoal, o sentimento de gostar dos conteúdos abordados no curso e uma identificação com as normas e os valores, bem como com o próprio papel de estudante.

No que se refere à integração social, esta é concebida como sendo o sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente acadêmico, manifestando-se por meio dos contatos com os colegas de curso, da participação em atividades de caráter social na IES e, também, dos contatos informais com os professores e com os funcionários de apoio do curso. Esta teoria aponta, ainda, outros dois fatores fundamentais para determinar a permanência ou a evasão do

estudante no ensino superior, quais sejam, o compromisso com a instituição (expresso por meio da importância dada ao fato de ser aluno de determinada IES) e a meta de graduar-se (compreendida como a importância de obter o diploma de graduação). Nesse sentido, os tipos de dados que fundamentam a construção do modelo teórico elaborado por Tinto (1975) são fundamentais para a compreensão da teoria, uma vez que neste modelo as percepções do próprio estudante sobre suas vivências acadêmicas é que são consideradas, sendo as mesmas usualmente avaliadas por meio da utilização de escalas de autorrelato (Castro & Teixeira, 2014; Tinto, 1975). Apesar da adoção deste modelo no Brasil, entretanto, há de se considerar que o mesmo é insuficiente para a explicação da trajetória acadêmica dos estudantes brasileiros (Bardagi & Hutz, 2005) e, em partes, também insuficiente para a compreensão da evasão ou da permanência dos estudantes nos cursos superiores (Guiffrida, 2006).

Outro estudo desenvolvido foi o de Cabrera, Nora e Castañeda (1993), que objetivou apresentar um modelo interacionista por meio da união de dois modelos clássicos. Aqui, os pesquisadores uniram o modelo de Tinto (1975) ao Modelo de Atrito do Estudante (*Student Attrition Model*), proposto por Bean (1980), sendo que esse segundo modelo considera que a intenção de permanência é um forte indicador de evasão ou não da instituição, e relacionados a esta intenção estariam processos sociocognitivos (como autoconceito e autoeficácia) que formariam a intenção de concluir ou não o curso superior. As questões ambientais e familiares, não relacionadas no modelo de Tinto (1975), constituem-se aqui como importantes para a decisão ou não de evadir-se (Bean, 1980; Cabrera, Castañeda, Nora, & Hengstler, 1992; Castro & Teixeira, 2014). Testou-se a compatibilidade entre os dois modelos e, assim, Cabrera et al. (1993) propuseram o Modelo Integrado de Retenção do Estudante; nesse modelo avalia-se os seguintes aspectos: a) apoio financeiro por parte da instituição; b) apoio da família e de pares; c) integração acadêmica; d) performance acadêmica; e) integração social; f) compromisso com a instituição; g) compromisso com a meta de graduar-se; e h) intenção de persistência ou evasão declarada. Este modelo tem se mostrado eficaz em alguns aspectos, porém Castro e Teixeira (2014) atentam para o fato de que tal modelo não contempla indicadores comportamentais, de personalidade ou cognitivos, configurando a não abrangência desses aspectos como sendo um fator negativo do modelo.

Há, também, o modelo teórico proposto por Astin (1999), denominado Modelo do Envolvimento. Esse modelo discorre acerca de

que o nível de investimento tanto psicológico quanto de tempo do estudante em sua formação consiste em um importante fator para a permanência ou evasão. Assim sendo, considera-se que quanto maior for o engajamento do estudante em atividades relacionadas ao seu curso e à sua instituição, maior será a propensão do mesmo permanecer e, de outro lado, tem-se que quanto menor for a dedicação do estudante em relação às mesmas atividades, maior será a sua propensão à evasão.

Nesse modelo há cinco pressupostos básicos, sendo eles: a) o envolvimento se constitui como reflexo do investimento de energia física e psicológica que o estudante aplica em sua graduação, tanto em momentos específicos (como em um exame, por exemplo), quanto de um modo geral durante o curso; b) estudantes diferentes envolvem-se de diferentes modos em determinadas tarefas, enquanto o mesmo estudante envolve-se de diferentes modos e intensidades dependendo da tarefa; c) o envolvimento possui aspectos quantitativos e qualitativos, o que possibilita que seja mensurado tanto objetiva (por exemplo: número de horas dedicadas aos estudos) quanto subjetivamente (por exemplo: capacidade ou facilidade de compreensão para determinadas tarefas acadêmicas); d) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante é diretamente proporcional ao seu envolvimento com o programa acadêmico; e) a efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes (Astin, 1999; Castro & Teixeira, 2014). Analisa-se, portanto, que este modelo busca, fundamentalmente, indicadores objetivos de investimento por parte dos estudantes para investigar a permanência e a evasão (Astin, 1999) e, de acordo com Castro e Teixeira (2014), um dos pontos negativos em relação a esse modelo refere-se a não observância de variáveis tanto motivacionais quanto de integração à instituição de ensino superior.

Berger e Milem (1999) afirmaram em seu estudo que tanto a teoria de Tinto (1975) quanto a teoria de Astin (1999), embora sejam distintas, se complementam e podem compor um modelo causal de permanência do estudante no curso superior e, deste modo, Berger e Milem (1999) buscaram desenvolver um modelo integrador. Tal modelo foi desenvolvido para ser aplicado no primeiro ano do curso superior, contemplando tanto a autopercepção de integração e o comprometimento (decorrentes da teoria de Tinto) quanto aspectos comportamentais e de investimento de energia (oriundos da teoria proposta por Astin). Assim sendo, há sete conjuntos de variáveis independentes, a saber: a) características prévias do estudante (etnia, visão política da família e renda familiar); b) compromisso inicial com a

instituição; c) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre; d) percepção de suporte por parte da instituição e dos pares entre o fim do primeiro e o início do segundo semestre; e) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre; f) integração acadêmica e social percebida; e g) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre. Esse modelo infere que o envolvimento no primeiro semestre balizará as percepções de suporte e integração que, por sua vez, balizam o envolvimento no segundo semestre (Berger & Milem, 1999; Castro & Teixeira, 2014).

Outro modelo teórico existente é o que foi desenvolvido por Robbins et al. (2004), que de acordo com Castro e Teixeira (2014) é o mais compreensivo dentre todos os modelos encontrados na literatura. Esse modelo deriva-se de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e *performance* acadêmica, sendo que os autores buscaram considerar tanto aspectos educacionais e organizacionais quanto psicológicos e motivacionais.

Com base nos dados da meta-análise, destacou-se nove variáveis consideradas responsáveis pela permanência e pela *performance* no ensino superior, a saber: a) motivação para realização, ou motivação para o sucesso e excelência nas tarefas acadêmicas; b) metas acadêmicas, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; c) compromisso com a instituição, ou a confiança e a satisfação em relação à escolha da instituição; d) suporte social percebido, ou o apoio de pais e de pares percebido em relação a sua condição de estudante; e) envolvimento social, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; f) autoeficácia acadêmica, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; g) autoconceito, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; h) habilidades acadêmicas, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; e i) influências do contexto acadêmico, mais precisamente: I) as condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios, II) o tamanho da instituição, ou número de estudantes na instituição, e III) a forma de seleção da instituição (Castro & Teixeira, 2014; Robbins et al., 2004). Assim sendo, pode-se analisar nesse modelo maior abrangência dada aos fatores potencialmente relacionados à evasão e à permanência (Castro & Teixeira, 2014).

Em uma revisão de literatura acerca dos modelos teóricos utilizados para explicar a evasão e a permanência nos cursos superiores,

Castro e Teixeira (2014) discorrem que as pesquisas norte-americanas, de modo geral, utilizam variáveis pesquisadas ou dados disponíveis sobre o estudante e a instituição (como índices de desempenho, por exemplo), bem como escalas de autorrelato, como indicadores da evasão e da permanência. Os autores pontuam, ainda, sobre a diversidade de fatores envolvidos nos modelos teóricos, analisando que isso ocorre, justamente, pelo fato da multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, culturais e pessoais que são considerados influenciadores na trajetória do estudante no ensino superior. Asseveram que simplesmente transpor qualquer um dos modelos internacionais visando compreender a evasão e a permanência no ensino superior no contexto brasileiro, é algo que pode resultar em problemas de compatibilização, ressaltando a necessidade de se conhecer as peculiaridades da experiência no ensino superior para os estudantes brasileiros, para então elaborar-se um modelo teórico nacional. Desse modo, tendo em vista a inexistência de um modelo teórico nacional para analisar o fenômeno da evasão no ensino superior, bem como analisando a grande abrangência de fatores do modelo de Robbins et al. (2004), optou-se por utilizar este modelo neste estudo para compreender a evasão.

1.2.1. Instrumentos utilizados para verificar a evasão no ensino superior

A diversidade de instrumentos e cálculos utilizados para verificar a evasão no ensino superior torna o dimensionamento deste fenômeno um processo complexo. A utilização de questionários (Barlem et al., 2012; Hotza, 2000) e roteiros de entrevista (Bardagi, 2007; Lima et al., 2015), bem como a utilização desses dois instrumentos conjuntamente (Castro, 2012; Ribeiro, 2005), elaborados com a finalidade de realização de pesquisas específicas (como dissertações e teses, por exemplo), apresenta-se em grande quantidade. Há, também, as pesquisas de análise documental, que avaliam índices de evasão e variáveis associadas (Davok & Bernard, 2016; Fritsch, 2015; Livramento, 2012; Prim & Fávero, 2013; Silva Filho et al., 2007). Diferentes instrumentos propõem-se a investigar a evasão sob diferentes focos, e embora busquem compreendê-la a fim de explicitar suas causas e, em algumas vezes, possíveis intervenções para reduzi-la, na maioria dos casos não se encontram alinhados com a literatura científica que trata sobre o fenômeno da evasão (Castro & Teixeira, 2014).

Por meio de um levantamento bibliográfico realizado na base de dados *Web of Science*, em dezembro de 2017, delimitando o período de

busca aos últimos dez anos (considerando 2017), com a utilização dos descritores *dropout*, *higher education*, *scale* e *questionnaire* nas diversas combinações possíveis, não se encontrou nos estudos nenhum instrumento de medida com foco na evasão do ensino superior que tenha sido utilizado; verificou-se que questionários elaborados para pesquisas específicas, sem apresentarem evidências de validade, são os mais comumente utilizados para investigar o fenômeno da evasão do ensino superior no contexto internacional. Quanto ao cenário brasileiro, até pouco tempo não havia instrumentos padronizados que se referissem a estudar a evasão mais especificamente, dedicando-se, por exemplo, a verificar os motivos potenciais que levam os estudantes a evadirem-se de um curso superior (Ambiel, 2015).

O cenário se modificou com a elaboração da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), de autoria de Ambiel (2015), que consiste no primeiro instrumento brasileiro padronizado que enfoca a temática da evasão do ensino superior de modo específico. Segundo Ambiel (2015), desenvolveu-se o instrumento pensando no fato da avaliação dos motivos potenciais para evasão constituírem-se como importantes tanto para planejar ações institucionais que visem à prevenção e ao acompanhamento da evasão quanto para possibilitar com que pesquisas possam aprofundar o conhecimento sobre o assunto na realidade brasileira.

Por meio da análise do artigo científico que descreve a construção do instrumento (Ambiel, 2015), bem como analisando o artigo científico que aborda o funcionamento diferencial dos itens na M-ES (Ambiel, Carvalho, Moreira, & Bacan, 2016), é possível perceber que o instrumento, que apresenta evidências de validade de sua estrutura interna, pode ser muito útil tanto para pesquisadores quanto para práticos cuja atuação está relacionada tanto à orientação profissional quanto ao ensino superior de modo geral. O estudo de Ambiel, Santos e Dalbosco (2016), cujo objetivo consistiu em avaliar se a vivência acadêmica e a adaptabilidade de carreira estão associadas aos motivos para evasão no ensino superior, também contou com a utilização da M-ES junto a demais instrumentos de medida; dentre os demais resultados apontados, os autores identificaram que a adaptação – tanto relacionada ao ensino superior quanto à carreira – precisa ser considerada para lidar com a evasão. Novamente, foi possível reconhecer a relevância do instrumento supracitado. Para a realização deste estudo, utilizou-se a M-ES na primeira etapa de coleta de dados. Informações específicas sobre o instrumento podem ser encontradas na seção Método desta dissertação.

1.3. Delimitação do Problema de Pesquisa e Objetivos do Estudo

Por meio da revisão de literatura realizada, torna-se possível observar a relevância de estudar-se o fenômeno da evasão no ensino superior, principalmente analisando os prejuízos pessoais, sociais, acadêmicos e econômicos que a mesma traz ao contexto das instituições de ensino superior e aos estudantes evadidos. Diversos são os estudos que abordam a temática da evasão, sendo estes, por um lado, estudos que enfocam o macro contexto e, por outro lado, estudos de caso que focam em cursos e instituições de ensino superior específicas. Alguns dos motivos que levam estudantes a evadirem-se do curso superior podem coincidir mesmo em contextos diferentes, porém a especificidade de pesquisar-se o fenômeno no modelo de estudo de caso de um curso em determinada instituição permite interessantes possibilidades de resultados posteriores, como a de propor ações específicas visando à permanência dos estudantes, minimizando, assim, o nível de evasão do curso em si e auxiliando na compreensão dos motivos que corroboram para a existência da evasão.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a evadirem-se do curso no período compreendido entre os anos 2000 e 2016. Além disso, constituíram-se como objetivos específicos da pesquisa: a) caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos componentes da amostra; b) comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores, a fim de identificar se há e quais são as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia; e c) descrever a experiência de evasão e as percepções dos evadidos em relação ao curso de graduação em Psicologia.

2. MÉTODO

2.1. Caracterização do estudo, da instituição e do curso de graduação em Psicologia da UFSC

O estudo contou com duas etapas, sendo a primeira uma etapa exploratória, caracterizada pela realização de um levantamento. Segundo Minayo (2004), essa etapa possibilita a exploração do campo a ser estudado. Já a segunda etapa consistiu em um estudo qualitativo descritivo, composto por um delineamento de estudos de casos múltiplos, que de acordo com Yin (2015) contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, consistindo em uma estratégia comumente utilizada na Psicologia, na Sociologia, na Ciência Política e em outras áreas correlatas, pois possibilita a realização de uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

No que se refere à caracterização da instituição, tem-se que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma instituição de ensino superior pública e gratuita, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Além do *campus* sede, possui *campi* em mais quatro municípios catarinenses, possibilitando a interiorização do ensino superior público para outras regiões: Araranguá (no Extremo Sul catarinense), Blumenau (situada no Vale do Itajaí), Curitiba (localizada no centro do Estado) e Joinville (no Norte catarinense). A comunidade universitária é composta por aproximadamente 60 mil pessoas, entre crianças (que frequentam o Núcleo de Desenvolvimento Infantil), estudantes de ensino básico (que frequentam o ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação), estudantes de graduação e de pós-graduação, docentes e servidores técnico-administrativos em educação. Oferece, atualmente, 108 cursos de graduação presenciais, 14 cursos de graduação na modalidade EAD, 12 cursos de especialização, 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais e 55 doutorados, distribuídos entre os onze Centros de Ensino existentes. O reconhecimento social que a instituição recebe a insere entre as melhores universidades do Brasil e da América Latina (Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC], 2017b).

Referindo-se ao curso de graduação em Psicologia, o mesmo está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina, e foi o primeiro curso de graduação em Psicologia a ser implantado no Estado, tendo iniciado

suas atividades no ano de 1978. Desde sua implantação, o curso ofertava três habilitações, que poderiam ser concluídas de modo independente, por meio de escolha do estudante, a saber: bacharelado (com duração de quatro anos), formação de psicólogo (título conferido aos estudantes que concluíam o quinto ano) e licenciatura (que poderia ser cursada concomitantemente ao bacharelado e à formação de psicólogo, ou posteriormente à conclusão da formação de psicólogo, por meio da solicitação de permanência). Nos últimos anos, entretanto, a habilitação de bacharelado foi acoplada à formação de psicólogo e, atualmente, a Universidade oferta duas habilitações: licenciatura e/ou formação de psicólogo (para concluir a habilitação formação de psicólogo, obrigatoriamente o estudante deve ter concluído o bacharelado, sendo este último incluído nesta habilitação) (Nuernberg, Schneider, Krawulski, & Cruz, 2009).

O curso tem como objetivo geral o de “Formar psicólogos e professores de psicologia capazes de atuar direta e indiretamente sobre fenômenos psicológicos em diferentes contextos” (p. 18), visando formar profissionais psicólogos e licenciados em Psicologia com uma formação generalista e pluralista. Com duração de cinco anos (dez semestres) – para a habilitação formação de psicólogo –, o curso é oferecido em período integral (com maior concentração de carga didática no período matutino), com carga horária para a habilitação formação de psicólogo que perfaz um total de 4.896 horas/aula (4.080 horas relógio), e para a habilitação licenciatura em Psicologia totaliza 4.410 horas/aula (3.675 horas relógio) (Oltramari & Naujorks, 2015).

No ano de 2010 implantou-se um novo currículo, com base no que foi definido por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, instituídas por meio da Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. O currículo implantado em 2010 sofreu algumas modificações ao longo dos últimos anos (como a inserção da quarta ênfase curricular, a extinção do trabalho de conclusão de curso, a redução de créditos das disciplinas Seminários Integrados, a criação de disciplinas para ambas as habilitações ofertadas e a reorganização das disciplinas complementares), e está esquematizado de modo a possibilitar a integração entre as duas habilitações ofertadas (Oltramari & Naujorks, 2015).

Para a formação de psicólogo, os estudantes cursam o núcleo básico, da primeira à sexta fase, que compreende os seguintes eixos estruturantes: I) Fundamentos epistemológicos e históricos da Psicologia e estado atual da profissão; II) Interfaces com áreas de conhecimento afins; III) Fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia; IV)

Investigação científica, avaliação psicológica e comunicação científica; V) Fundamentos científicos do estudo de fenômenos psicológicos em ciclos vitais; e VI) Práticas profissionais. Já da sétima à décima fase os estudantes cursam o núcleo profissionalizante, subdividido em quatro ênfases, das quais o estudante escolhe, pelo menos, duas delas para cursar; as ênfases são: I) Saúde e Processos Clínicos; II) Trabalho, Organizações e Gestão; III) Escolar/Educacional; e IV) Processos Comunitários e Ações Coletivas – cabe salientar que a definição das ênfases ofertadas partiu da análise dos domínios consolidados de atuação profissional do psicólogo e que definem as áreas onde se encontram situadas, historicamente, as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Psicologia da UFSC (Nuernberg et al., 2009). Quanto à licenciatura em Psicologia, os estudantes cursam, além do núcleo comum e do núcleo profissionalizante (organizado em ênfases) – já supracitados –, o núcleo profissionalizante de licenciatura em Psicologia, que pode ser acessado a partir da sétima fase do curso, e no qual se inserem as disciplinas específicas da habilitação para a docência em Psicologia (Oltamari & Naujorks, 2015).

Referindo-se à estrutura organizacional de suporte às atividades acadêmicas do curso, esta compreende o Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI), onde os estudantes dos últimos anos do curso realizam os estágios obrigatórios em clínica e atenção à saúde, e uma ampla gama de laboratórios e núcleos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento psicológico, onde muitos estudantes participam de projetos de pesquisa, iniciação científica, extensão, desenvolvimento de estágios e atividades didáticas (Nuernberg et al., 2009). No que tange ao corpo docente efetivo, o curso conta atualmente com 41 doutores e um mestre (UFSC, 2017a).

A oferta do curso de graduação em Psicologia no vestibular disponibilizava, até 2008, 80 vagas anuais (40 por semestre), e a partir de 2009 até o presente momento oferta 90 vagas anuais (45 por semestre) (Nuernberg et al., 2009). Os índices da relação candidatos/vaga nos últimos onze anos podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2

Relação candidatos/vaga nos vestibulares para o curso de graduação em Psicologia da UFSC no período entre 2007 e 2017

Ano	Relação Candidatos/Vaga ²
2007	10.45
2008	9.76
2009	8.19
2010	8.86
2011	9.70
2012	8.80
2013	10.97
2014	11.24
2015	12.24
2016	18.43
2017	19.27

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular [COPERVE] (2017).

Os dados da Tabela 2 permitem verificar que houve um decréscimo progressivo na busca pelo curso de graduação em Psicologia no período entre 2007 e 2009, bem como um aumento progressivo na busca por este curso no período entre 2012 e 2017, sendo este último ano o de maior índice na relação candidatos/vaga entre todo o período analisado (onze anos). Atualmente, o curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina conta com 1925 egressos, 694 evadidos e 489 estudantes regularmente matriculados (UFSC, 2017a).

2.2. Participantes

A primeira etapa do estudo, que ocorreu entre os meses de maio e julho do ano de 2017, contou com 167 participantes, sendo os mesmos estudantes evadidos (nas categorias abandono e desistência) entre os anos 2000 e 2016, de três cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina: Psicologia (n=31), Filosofia (n=33) e Ciências da Computação (n=103); os dois primeiros cursos estão alocados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), e o terceiro está alocado no Centro Tecnológico (CTC). A escolha pelos referidos cursos ocorreu tendo em vista os seguintes critérios: a) que um dos cursos estivesse

² Os candidatos inscritos por experiência não compuseram esta estatística (COPERVE, 2017).

alocado no mesmo Centro de Ensino do curso de graduação em Psicologia e que o outro curso estivesse alocado em um Centro de Ensino diferente do curso de graduação em Psicologia; b) que ambos os cursos apresentassem índices significativos de evasão no contexto da UFSC. Cabe salientar, também, que os três cursos são ofertados em regime diurno; o curso de graduação em Filosofia, que também oferta turmas no período noturno, teve os evadidos deste período desconsiderados para este estudo, visando à totalidade de evadidos que frequentavam diferentes cursos no mesmo período (diurno).

O critério utilizado pela instituição de ensino superior em questão para configurar evasão é que o estudante não tenha solicitado matrícula no curso durante quatro semestres letivos seguidos, ou seja, a pesquisa abrangeu estudantes evadidos entre os anos de 2000 e 2014, no entanto, os evadidos do ano de 2014 somente foram assim considerados no ano de 2016, após completar quatro semestres letivos sem solicitarem matrícula. Cabe salientar que o convite aos sujeitos para participação na pesquisa ocorreu respeitando-se o critério supracitado. A escolha por evadidos deste período ocorreu considerando que esta quantidade de anos possibilitaria um número razoável de sujeitos evadidos. Na Tabela 3 podem ser visualizados os dados de evasão de cada curso de graduação que compôs a primeira etapa deste estudo.

Tabela 3

Dados da evasão dos três cursos superiores participantes do estudo exploratório

Curso de graduação	Abandonos	Desistências	Total de evadidos	<i>E-mails</i> ³	Acessos	Respondentes	Percentual de respondentes ⁴
Ciências da Computação	437	372	809	714	106	103	12,7%
Filosofia	354	65	419	323	33	33	7,8%
Psicologia	189	64	253	232	35	31	12,2%
Total	980	501	1481	1269	174	167	11,2%

Dentre os 167 participantes, 112 (67,1%) eram do sexo masculino e 55 (32,9%) eram do sexo feminino, com idades entre 20 e 65 anos ($M=32,4$, $DP=8,34$), sendo a maioria solteiros (59,3%) ou casados/em união estável (38,3%). Quanto à naturalidade, os respondentes eram provenientes de 15 estados diferentes (67,1% catarinenses). Uma parcela significativa dos participantes da pesquisa cursou o ensino médio todo em escola particular, sem bolsa de estudos (46,1%); outros 32,3% cursaram o ensino médio todo em escola pública.

No que se refere ao nível de escolaridade atual dos participantes, 26,3% tem ensino superior completo, 25,7% estão cursando ensino superior, 12,6% tem pós-graduação *lato sensu* completa, 12% tem pós-graduação *stricto sensu* completa, 7,8% responderam ter ensino médio completo – após a evasão, não cursaram novamente ensino superior –, 7,8% estão cursando pós-graduação *lato sensu* e 7,8% estão cursando pós-graduação *stricto sensu*. Verificou-se, também, o nível de escolaridade dos pais dos respondentes; quanto às mães, a maioria tem ensino médio completo (29,3%), ensino superior completo (17,4%) ou pós-graduação *lato sensu* completa (15%), já a maioria dos pais tem ensino superior completo (30,5%) ou ensino médio completo (19,8%).

³ Número total de evadidos cuja informação sobre endereço de *e-mail* constava no cadastro institucional.

⁴ Percentual calculado em relação ao número total de evadidos.

Para a segunda etapa do estudo, realizada durante os meses de setembro e outubro do ano de 2017, os participantes foram três estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. A intenção inicial era de entrevistar oito sujeitos, considerando o critério de diversidade, a saber: a) evadidos por período: entre 2000-2004, 2005-2009 e 2010-2014; e b) evadidos que ingressaram na matriz curricular antiga (até 2009) e evadidos que ingressaram na matriz curricular nova (a partir de 2010). No entanto, dentre os 31 sujeitos que participaram da primeira etapa do estudo, 17 responderam ter interesse/disponibilidade em participar da segunda etapa, dos quais cinco foram desconsiderados por terem evadido na 1ª fase do curso de graduação. Restaram, portanto, 12 sujeitos, dos quais somente três se disponibilizaram a participar da segunda etapa da pesquisa no momento em que foram convidados. Dos entrevistados, um participante era do sexo masculino e duas eram do sexo feminino, com idades entre 25 e 37 anos ($M=30,3$), cujo ingresso no curso de graduação ocorreu entre os anos de 2005 e 2010, tendo cursado entre dois e cinco semestres.

2.3. Instrumentos

Para a primeira etapa da pesquisa, que se caracterizou como exploratória, realizou-se um levantamento sobre os motivos que levaram os estudantes a evadir-se do curso superior. Para a obtenção de tais dados, foram utilizados dois instrumentos, a saber:

- *Questionário Sociodemográfico e Acadêmico*: elaborado pelo pesquisador, a fim de verificar dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade atual, entre outros) e acadêmicos (tipo de instituição de ensino na qual cursou o ensino médio, participação ou não em processo de orientação profissional, dados sobre a escolha profissional, período do curso no qual estava no momento da evasão, entre outros) dos respondentes. Modelo no Anexo A.

- *Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES)*: elaborada por Ambiel (2015, 2017), consiste em um instrumento com evidências de validade de sua estrutura interna, cujo objetivo é identificar motivos potenciais para que um universitário considere a possibilidade de evadir-se do seu curso atual. Constitui-se de cinquenta e três itens, em formato *Likert* de cinco pontos, variando de muito fraco (1) a muito forte (5), na qual o respondente indica o quanto as afirmativas constituem-se em motivos fracos ou fortes para influenciá-lo na decisão de evadir-se do ensino superior. Para fins de análise, a escala subdivide-se em sete

fatores, a saber: motivos institucionais; motivos vocacionais; motivos relacionados à falta de suporte; motivos relacionados à carreira; motivos relacionados ao desempenho acadêmico; motivos interpessoais; e motivos relacionados à autonomia. O total de variância explicada do instrumento foi de 54,3% e os coeficientes Alfa de *Cronbach* variaram entre 0,79 e 0,93, mantendo-se entre adequados e excelentes. Neste estudo, os índices de consistência interna variaram entre 0,76 (fator motivos relacionados à autonomia) e 0,93 (fator motivos relacionados ao desempenho acadêmico). Instrumento no Anexo B.

Cabe salientar que a construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior baseia-se em motivos levantados junto a estudantes do ensino superior, juízes com experiência na temática e em diversos estudos brasileiros que buscaram mapear os motivos, não se baseando, portanto, em uma teoria específica para a evasão do ensino superior. A pesquisa para a obtenção de evidências de validade da M-ES foi realizada com estudantes do ensino superior que se encontravam com matrículas ativas no momento em que responderam ao instrumento (Ambiel, 2015). Nesse sentido, destaca-se que, para este estudo, alterou-se a consigna do instrumento, bem como o tempo verbal de alguns itens, a fim de adequá-los à população que foi estudada, estudantes já evadidos de um curso superior. Desse modo, realizaram-se tais alterações com a finalidade de que os sujeitos pesquisados respondessem pensando no quanto tais motivos os influenciaram no momento em que se evadiram do curso.

Para a coleta de dados desta pesquisa, após a Escala, incluíram-se, ainda, duas questões:

- Dentre todos os motivos citados na Escala, escolha dois itens que você considera como principais para que você evadisse do curso de graduação.
- Houve outra (s) razão (ões) para que você evadisse do curso de graduação além das citadas na Escala? Em caso afirmativo, cite-a (s).

Para a segunda etapa da pesquisa, caracterizada como qualitativa descritiva, realizaram-se entrevistas semiestruturadas. O roteiro de entrevista semiestruturada, com tópicos flexíveis, foi inspirado nos modelos de Bardagi (2007) e Castro (2012), abordando três macro contextos da experiência do estudante evadido: 1) Escolha pela Psicologia: que se refere ao modo como o indivíduo escolheu o curso, o apoio recebido pelos pais e pares, as expectativas e as informações em relação ao curso e à universidade, entre outros; 2) Vivência Acadêmica: que aborda as questões relativas ao período em

que o indivíduo manteve-se no curso de Psicologia; e 3) Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções: que trata de questões referentes à evasão, ao apoio recebido para esta decisão, à situação atual do indivíduo e às possíveis intervenções que, na visão do evadido, poderiam prevenir a ocorrência da evasão. Ainda, o roteiro da entrevista buscou mapear as dimensões indicadas na teoria de Robbins et al. (2004) e na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2017). O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo C.

2.4. Procedimentos e Considerações Éticas

Inicialmente, para a elaboração do projeto de pesquisa que resultou na presente dissertação, realizou-se uma busca junto ao chefe de expediente da Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina sobre o número de estudantes evadidos deste curso no período de 2000 a 2016. Após a qualificação do projeto de dissertação, solicitou-se autorização à coordenadora do curso de graduação em Psicologia da UFSC para o repasse dos dados dos estudantes evadidos, conforme Anexo D. Quanto à extensão da primeira etapa da pesquisa também a estudantes evadidos de outros cursos de graduação, realizou-se contato com os respectivos coordenadores dos cursos, a fim de explicar os objetivos da pesquisa, bem como apresentou-se o documento solicitando assinatura dos mesmos para autorizar o acesso aos dados dos estudantes evadidos, conforme Anexos E e F. Após a assinatura dos documentos pelos respectivos coordenadores dos cursos de graduação, os mesmos foram encaminhados, juntamente com o projeto de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina. Com a obtenção da aprovação do CEPSH da UFSC para a realização da pesquisa – parecer número 2.047.133 – (Anexo G), solicitou-se às secretarias dos cursos de graduação os dados de nome, contato (*e-mail* e/ou número de telefone) e semestre em que ocorreu a evasão dos sujeitos, para que se tornasse possível contatá-los para explicar sobre a realização e os objetivos da pesquisa, bem como para convidá-los a participar da mesma.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada utilizando-se de formulário eletrônico, elaborado por meio da plataforma *Google Docs*, sendo encaminhado por *e-mail* aos possíveis participantes um *link* para que acessassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Anexo H –, o Questionário e a Escala. O TCLE foi inserido no início do protocolo, tendo em vista que o sujeito, antes de iniciar a pesquisa,

precisava concordar com os termos descritos, clicando na opção “concordo”. Nos casos em que houve concordância, o participante foi remetido aos instrumentos e materiais restantes. Ao clicar na opção “não concordo”, a pesquisa foi encerrada automaticamente. Os sujeitos que concordaram com a participação, preencheram então o restante do protocolo, composto pelo Questionário Sociodemográfico e Acadêmico e pela Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior.

Finalizada a etapa do Questionário e da Escala, apresentou-se aos evadidos do curso de graduação em Psicologia uma pergunta que se referia ao interesse e à disponibilidade dos mesmos para participar da segunda etapa da pesquisa, que consistiu em uma entrevista. Em caso afirmativo, os participantes deveriam preencher o *e-mail* e o número de telefone para contato.

Para a segunda etapa da pesquisa, que se realizou unicamente com os estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia e compreendeu a realização das entrevistas semiestruturadas – que foram áudio-gravadas, perante permissão dos sujeitos –, as mesmas foram realizadas pessoalmente ou por meio eletrônico (por *Skype*), dependendo do interesse e da disponibilidade apresentada pelos participantes, bem como de sua localização geográfica. Antes do início da entrevista apresentou-se o TCLE – Anexo I – e solicitou-se a leitura e assinatura do mesmo, caso o sujeito desejasse participar da pesquisa. Os procedimentos adotados obedeceram aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/16 (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Por fim, analisados os resultados da presente dissertação, foram elaborados relatórios individuais com os resultados de cada curso que participou do estudo e os mesmos foram entregues aos respectivos coordenadores, com o intuito de que tais informações os auxiliem a compreender os aspectos da evasão bem como facilitem a implantação de estratégias preventivas visando à minimização do fenômeno.

2.5. Análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, todas as informações foram tabuladas no *Microsoft Office Excel*. As análises estatísticas foram realizadas por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 22.0. Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva e inferencial. Para a caracterização geral dos dados, foram identificadas as frequências,

médias e desvio-padrão das diferentes variáveis estudadas. Identificaram-se, também, as frequências dos motivos para evasão que foram indicados pelos respondentes, bem como a diferença de frequências entre os três cursos pesquisados. Testes Qui-quadrado foram utilizados para verificar a associação entre curso e demais variáveis categóricas. Para as variáveis escalares utilizou-se o teste de análise de variância (ANOVA), seguido do teste de comparação *post-hoc* de Tukey para verificar as diferenças de média nas variáveis contínuas de acordo com o curso. Outras análises, como testes t de diferenças de médias, correlações e demais análises de associação e variância, foram utilizados para melhor exploração dos dados.

No que se refere à segunda etapa da pesquisa, composta por entrevistas, as mesmas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2011). Inicialmente, redigiu-se uma breve descrição da história de cada entrevistado e, na sequência, realizou-se a análise de conteúdo das entrevistas. A análise de conteúdo configura-se como uma associação de técnicas de análise das comunicações, objetivando alcançar indicadores que oportunizem a inferência de conhecimentos relativos às conjunções de produção e recepção dessas mensagens, bem como na revelação dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo pretendido (Bardin, 2011).

A primeira fase – denominada pré-análise – consiste em uma etapa de organização dos documentos, sendo um período de intuições cujo objetivo é tornar operacionais as ideias iniciais e sistematizá-las. Nesse processo, Bardin (2011) propõe que haja uma leitura “flutuante” a partir do primeiro contato do pesquisador com os dados obtidos, uma vez que isso possibilitará a realização de um exame inicial, verificando o que pode ser promissor e que contribuirá para a problemática, os objetivos e os pressupostos da pesquisa.

A exploração do material, que consiste na segunda fase de análise, refere-se à aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas pelo pesquisador. Aqui, essencialmente, são realizadas operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas. A terceira – e última – etapa de análise se denomina tratamento de dados, sendo ancorada nos resultados brutos, os quais caberá ao pesquisador torná-los dados significativos e válidos. Obtendo-se tais dados, pode-se então propor inferências sobre o conteúdo transmitido pelo emissor da mensagem (Bardin, 2011).

Para a identificação das unidades de sentido e categorização do material, dois avaliadores realizaram a análise do referido material e

buscou-se concordância mínima de 80% entre ambos. A Tabela 4 identifica as categorias definidas *a priori*, de acordo com as dimensões da teoria de Robbins et al. (2004), as quais abarcam os fatores da experiência acadêmica relacionados à evasão, a saber: motivação para realização; metas acadêmicas; compromisso com a instituição; suporte social percebido; envolvimento social; recursos pessoais e acadêmicos (autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas); autoconceito; e influências do contexto acadêmico. Quanto às categorias definidas *a posteriori*, as quais surgiram a partir da análise do *corpus* das entrevistas, tem-se: momento da escolha e informações sobre o curso, a profissão e o mercado de trabalho; avaliação do curso; estratégias para a redução da evasão; e perspectivas futuras. Além disso, a referida tabela também apresenta a correspondência entre as categorias analisadas, os itens da M-ES e as questões do roteiro de entrevista utilizado neste estudo.

Tabela 4

Identificação das categorias de análise das entrevistas e correspondência com os itens da M-ES e com as questões do roteiro de entrevista

Categories de análise	M-ES ⁵	Roteiro de entrevista
Motivação para realização		Questões 1.1.8, 1.3.1, 1.3.6
Metas acadêmicas		Questões 1.1.4, 1.1.6, 1.2.3
Compromisso com a instituição	Item 53	Questão 1.1.5
Suporte social percebido	Item 18	Questões 1.1.7, 1.3.7
Envolvimento social	Itens 4, 7, 8, 12, 29, 38, 39, 42, 43, 50	Questões 1.2.2, 1.2.4, 1.3.4
Recursos pessoais e acadêmicos (autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas)	Itens 6, 13, 28, 31, 35, 40, 48	Questão 1.2.6
Autoconceito	Itens 2, 3, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 36, 41, 45, 52	Questões 1.2.1, 1.2.5, 1.2.7, 1.2.8, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.8, 1.3.9, 1.3.12
Influências do contexto acadêmico	Itens 1, 24, 33, 37, 44, 46, 47, 51	Questões 1.3.4, 1.3.5
Momento da escolha e informações sobre o curso, a profissão e o mercado de trabalho		Questões 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3
Avaliação do curso		Questões 1.2.9, 1.3.14
Estratégias para a redução da evasão		Questão 1.3.13
Perspectivas futuras		Questões 1.3.10, 1.3.11

⁵ Os itens 19, 22 e 49 não se encaixaram nas categorias supracitadas.

3. RESULTADOS

Esta seção está dividida em dois subtópicos. O primeiro deles apresenta os resultados obtidos por meio da realização da primeira etapa do estudo, que consistiu em um levantamento, e o segundo apresenta os dados obtidos por meio da realização das entrevistas, que compuseram a segunda etapa deste estudo.

3.1. Resultados da primeira etapa do estudo

Com relação ao perfil sociodemográfico, a Tabela 5 apresenta as características dos respondentes de acordo com o curso. Análises de associação Qui-quadrado mostraram associação significativa entre curso e sexo ($\chi^2=22,54$; $gl=2$; $p<0,0001$), curso e ter ou não filhos no período universitário ($\chi^2=18,31$; $gl=2$; $p<0,0001$) e curso e residir ou não em Florianópolis ($\chi^2=6,167$; $gl=2$; $p<0,046$). Observa-se que há uma maior frequência de mulheres entre os evadidos dos cursos de graduação em Psicologia e Filosofia, enquanto o inverso ocorreu com os evadidos do curso de graduação em Ciências da Computação. A frequência de evadidos que tinham filhos durante o período da graduação é maior que o esperado nos evadidos de Filosofia e menor que o esperado no curso de Ciências da Computação. Em relação à residência prévia ao curso na cidade de Florianópolis, o resultado da análise indica que nos cursos de Psicologia e Filosofia há uma maior frequência de evadidos que já residiam na cidade, enquanto para o curso de Ciências da Computação há mais evadidos que residiam em outras cidades. Não se observou resultados significativos da análise para as outras variáveis.

Tabela 5
Características sociodemográficas dos respondentes

Variáveis	Grupos	Cursos		
		Psicologia	Filosofia	Ciências da Computação
Sexo	Masculino	13	16	83
	Feminino	18	17	20
Orientação sexual	Heterossexual	25	29	91
	Homossexual	4	3	5
	Bissexual	2	1	4
	Assexual	-	-	1
	Não sei	-	-	2
	Solteiro	16	17	66
Estado civil	Casado/União estável	15	13	36
	Divorciado/Separado	-	2	1
	Viúvo	-	1	-
Filhos	Sim	4	10	4
	Não	27	23	99
Escolaridade	Ensino médio completo	4	3	6
	Ensino superior incompleto	9	3	31
	Ensino superior completo	4	10	30
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> incompleta	3	5	2
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> completa	4	4	2
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	6	12	9

		incompleta		
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> completa	4	7	9
Residia em Florianópolis	Sim	23	27	62
	Não	8	6	41
	Sozinho	7	5	18
Situação de moradia	Com a família	16	21	63
	Com amigos	5	6	15
	Com colegas do curso	2	-	-
	Em república estudantil	1	1	5
	Na moradia estudantil	-	-	2

Nota. Os valores da tabela indicam o número de respostas obtidas.

Inicialmente, para a amostra total, no que se refere a ter participado de processo de orientação profissional antes do ingresso no curso superior, 77,8% dos participantes responderam negativamente. Quanto a já ter iniciado algum curso superior antes do ingresso no curso do qual se evadiram na UFSC, 37,1% responderam positivamente, dos quais 15% afirmaram que concluíram tal curso. No que se refere ao fato de terem participado de atividades de planejamento de carreira (orientação para re-escolha de curso, aconselhamento de carreira, etc.) durante o período em que estavam matriculados no curso de graduação, 98,2% dos participantes responderam negativamente.

O ingresso dos participantes no ensino superior ocorreu, majoritariamente (81,4%), por meio de vestibular – sistema universal (sem a utilização de cotas). Quanto ao restante, 6% ingressaram por meio de vestibular – cota para escola pública, 4,8% ingressaram por já serem diplomados, 2,4% ingressaram por vestibular – cota autodeclarado (a) negro (a), 2,4% ingressaram por transferência externa, 1,2% ingressaram por transferência interna, 1,2% assinalaram ter ingressado por outra modalidade não citada, 0,6% por meio de vestibular – cota por renda. No que se refere às habilitações dos cursos, tem-se que: os evadidos do curso de graduação em Psicologia encontravam-se matriculados nas habilitações bacharelado (n=13), formação de psicólogo (n=6), bacharelado e formação de psicólogo (n=6), bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo (n=3),

bacharelado e licenciatura (n=1), licenciatura e formação de psicólogo (n=1) e licenciatura (n=1); os estudantes que frequentavam o curso de Filosofia estavam matriculados nas habilitações bacharelado (n=15), bacharelado e licenciatura (n=11) e licenciatura (n=7); e quanto aos evadidos do curso de graduação em Ciências da Computação, todos (n=103) cursavam bacharelado, haja vista que esta é a única habilitação disponível no referido curso.

Questionados sobre a idade com que ingressaram no curso superior do qual evadiram, os participantes responderam ter ingressado entre 16 e 50 anos (M=21,2; DP=6,33). No que se refere ao fato do curso de graduação escolhido se constituir como o curso de primeira escolha, 80,2% dos participantes responderam afirmativamente. Quanto à UFSC ser a primeira opção de IES para realizar o curso de graduação, a maior parcela dos participantes (87,4%) respondeu também afirmativamente.

Durante o período em que permaneceram matriculados no curso de graduação, 58,1% dos participantes responderam que se dedicavam integralmente aos estudos e 41,9% responderam que conciliavam estudo e trabalho. Dentre as atividades complementares de formação, possíveis de serem realizadas durante o período de graduação, 73,7% dos participantes responderam que não participaram de nenhuma e, dentre aqueles que responderam ter participado, 19,8% estiveram envolvidos em uma atividade acadêmica (15% realizaram estágio, 3% participaram de monitoria, 1,2% realizaram iniciação científica, 0,6% participaram de projeto de extensão), 3,6% estiveram envolvidos em pelo menos dois tipos de atividades acadêmicas (1,2% realizaram iniciação científica e estágio, 0,6% realizaram estágio e projeto de extensão, 0,6% realizaram monitoria e iniciação científica, 0,6% realizaram monitoria e projeto de extensão e 0,6% realizaram iniciação científica, estágio e projeto de extensão), e 1,8% não especificaram a atividade realizada.

Questionados sobre em qual fase do curso de graduação se encontravam no momento da evasão, tem-se que estavam: 22,8% na 1ª fase, 21% na 2ª fase, 14,4% na 3ª fase, 13,2% na 4ª fase, 8,4% na 5ª fase, 4,2% na 6ª fase, 4,2% na 7ª fase, 1,2% na 8ª fase, 0,6% na 9ª fase e 10,2% responderam que cursavam disciplinas de diversas fases concomitantemente. Verificou-se, também, a situação acadêmica e laboral dos participantes no momento em que responderam a pesquisa; nesse sentido, 52,7% responderam que estavam estudando e 74,9% responderam que estavam trabalhando no momento. A Tabela 6 apresenta estes dados de acordo com o curso de origem dos evadidos.

Não houve associação significativa entre estas variáveis e o curso frequentado.

Tabela 6

Fase do curso na qual ocorreu a evasão e situação acadêmica e laboral atual dos evadidos

Variáveis		Cursos		
		Psicologia	Filosofia	Ciências da Computação
Fase da evasão	1	7	8	23
	2	6	7	22
	3	8	3	13
	4	2	7	13
	5	1	1	12
	6	2	1	4
	7	1	2	4
	8	-	-	2
	9	1	-	-
	Não tinha fase definida	3	4	10
Estuda atualmente	Sim	19	14	55
	Não	12	19	48
Trabalha atualmente	Sim	23	24	78
	Não	8	9	25

Os testes de associação Qui-quadrado mostraram associação significativa entre curso e tipo de ensino médio cursado, em que os evadidos de Psicologia e Filosofia, em maior proporção, cursaram o ensino médio todo em escola pública, em comparação aos evadidos de Ciências da Computação ($\chi^2=38,15$; gl=10; $p<0,002$). Observou-se associação, também, entre curso e experiência prévia de graduação ($\chi^2=19,25$; gl=2; $p<0,0001$), em que os evadidos de Ciências da Computação, com maior frequência do que os demais, estavam em seu primeiro curso superior; quanto a já ter concluído outro curso anteriormente, a associação também foi significativa, em que os

evadidos de Filosofia, com maior frequência do que os demais, já concluíram um curso anteriormente ($\chi^2=18,57$; $gl=4$; $p<0,001$). No que se refere a ter realizado orientação profissional antes da graduação, não houve associação significativa com o curso.

Em relação aos resultados da comparação entre a proporção de evadidos dos cursos de Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação para as variáveis acadêmicas, observou-se que a forma de ingresso, o fato de ser a primeira opção de curso, e a realização de atividades extracurriculares apresentaram associação significativa ($\chi^2=50,10$; $gl=14$; $p<0,0001$, $\chi^2=99,63$; $gl=2$; $p<0,0001$, $\chi^2=39,01$; $gl=22$; $p<0,014$, respectivamente). Quanto à forma de ingresso, destaca-se o aumento da frequência obtida para os sujeitos que ingressaram por vestibular – sistema universal, nos cursos de Psicologia e Ciências da Computação, enquanto há uma redução para o curso de Filosofia, que obtêm um expressivo aumento apenas para grupo de ingresso de diplomado, corroborando os achados anteriores em que o curso apresentou um aumento da proporção de sujeitos com experiência prévia de ensino superior. Em relação à escolha do curso como primeira opção, destaca-se que há um aumento na proporção de evadidos que responderam “sim” nos cursos de Psicologia e Filosofia, enquanto há um aumento na proporção de respostas “não” para o curso de Ciências da Computação. No que tange às atividades extracurriculares, os estudantes de Psicologia estavam em maior frequência envolvidos em extensão e pesquisa do que os demais; os estudantes de Filosofia estavam mais envolvidos em monitoria do que os demais, e os estudantes de Ciências da Computação estavam mais envolvidos em estágio do que os demais.

As outras variáveis (ter sido a primeira opção de instituição, dedicação integral ou não ao curso, ter realizado planejamento de carreira durante a graduação) não apresentaram grau de associação significativo para os resultados do teste Qui-quadrado. As informações descritivas de idade atual, idade de ingresso no curso, desempenho acadêmico percebido e das sete dimensões da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior para cada um dos cursos investigados estão nas Tabelas 7, 8 e 9.

Tabela 7

Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Psicologia

Variável	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade atual	31	20	45	31,4	6,83
Idade de ingresso	31	16	37	21,7	5,69
Desempenho acadêmico percebido	31	1	10	6,6	2,28
Institucionais	31	11	43	17,5	6,84
Vocacionais	31	8	37	20,7	8,33
Falta de suporte	31	10	34	14,1	5,95
Carreira	31	6	25	10,7	5,31
Desempenho acadêmico	31	6	14	7,1	2,14
Interpessoais	31	7	33	11,8	5,91
Autonomia	31	5	13	6,0	1,83

Tabela 8

Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Filosofia

Variável	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade atual	33	24	65	40,1	11,96
Idade de ingresso	33	17	50	26,2	9,16
Desempenho acadêmico percebido	33	1	9	7,2	1,93
Institucionais	33	11	55	16,2	8,64
Vocacionais	33	8	40	16,4	8,51
Falta de suporte	33	10	50	16,0	8,91
Carreira	33	6	30	14,6	9,09
Desempenho acadêmico	33	6	30	8,8	4,775
Interpessoais	33	7	35	9,7	5,27
Autonomia	33	5	25	7,0	4,59

Tabela 9

Informações relativas à idade, desempenho acadêmico percebido e categorias dos motivos de evasão dos participantes do curso de graduação em Ciências da Computação

Variável	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Idade atual	103	20	55	30,3	5,51
Idade de ingresso	103	16	46	19,7	4,74
Desempenho acadêmico percebido	103	1	10	5,1	2,10
Institucionais	103	11	41	18,2	7,24
Vocacionais	103	8	37	22,0	8,32
Falta de suporte	103	10	34	14,6	6,15
Carreira	103	6	23	9,9	4,61
Desempenho acadêmico	103	6	30	15,0	7,68
Interpessoais	103	7	29	11,1	5,06
Autonomia	103	5	23	6,1	2,69

Foram realizadas análises de variância para avaliar as eventuais diferenças entre os cursos. Os resultados apontam diferenças significativas entre os grupos para as variáveis idade, idade de ingresso e desempenho acadêmico percebido, conforme Tabela 10. A análise *post-hoc* de *Tukey* indicou que para a comparação de idades dos participantes há diferença significativa do curso de graduação em Filosofia com Psicologia e Ciências da Computação, em que o curso de Filosofia apresenta os sujeitos de idade mais avançada. Resultado semelhante foi observado para a variável idade de ingresso, em que a análise de *Tukey* demonstra idade de ingresso superior nos evadidos de Filosofia quando comparado aos demais cursos. Para a comparação entre o desempenho acadêmico percebido, observa-se que há diferença apenas entre a nota dos evadidos de Ciências da Computação e os demais cursos, em que o curso citado apresentou a nota percebida mais baixa.

Tabela 10

Médias das variáveis sociodemográficas e acadêmicas escalares de acordo com o curso de graduação

Variáveis	Grupos		
	Psicologia Média (DP)	Filosofia Média (DP)	Ciências da Computação Média (DP)
Idade ^a	31,4 (6,83) ^b	40,1 (11,96)	30,3 (5,51) ^b
Idade de ingresso ^a	21,7 (5,69) ^b	26,2 (9,16)	19,7 (4,74) ^b
Desempenho acadêmico percebido ^a	6,6 (2,28) ^c	7,2 (1,93) ^c	5,1 (2,10)

Nota. “^a” Variável com efeito significativo; “^b” Diferença significativa ($p < 0,05$) do grupo destacado com o curso de graduação em Filosofia por meio da análise *post-hoc* de Tukey; “^c” Diferença significativa ($p < 0,05$) do grupo destacado com o curso de graduação em Ciências da Computação por meio da análise *post-hoc* de Tukey.

No que se refere aos resultados obtidos por meio da aplicação da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior, a Tabela 11 apresenta a comparação dos resultados das categorias da M-ES de acordo com os evadidos dos diferentes cursos.

Tabela 11

Comparação das categorias da M-ES entre os cursos de Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação

Motivos	Total		Psicologia		Filosofia		Ciências da Computação		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Institucionais	17,6	7,46	17,5	6,84	16,2	8,65	18,2	7,24	0,898	0,409
Vocacionais ^a	20,7	8,59	20,7	8,33	16,4	8,51 ^c	22,0	8,32 ^b	5,590	0,004
Falta de suporte	14,8	6,73	14,1	5,95	16,0	8,91	14,6	6,15	0,746	0,476
Carreira ^a	11,0	6,11	10,7	5,31	14,6	9,09 ^c	9,9	4,61 ^b	7,816	0,001
Desempenho acadêmico ^a	12,3	7,30	7,1	2,14 ^c	8,8	4,77 ^c	15,0	7,68	23,381	0,0001
Interpessoais	11,0	5,28	11,8	5,91	9,7	5,27	11,1	5,06	1,315	0,271
Autonomia	6,3	3,04	6,0	1,83	7,0	4,59	6,1	2,69	1,169	0,313

Nota. “^a” Variável com efeito significativo; “^b” Diferença significativa ($p < 0,05$) do grupo marcado com o curso de graduação em Filosofia por meio da análise *post-hoc* de Tukey; “^c” Diferença significativa ($p < 0,05$) do grupo marcado com o curso de graduação em Ciências da Computação por meio da análise *post-hoc* de Tukey.

No que se refere às amostras por curso, há influência do curso de graduação (Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação) no escore das categorias da M-ES, conforme observado na Tabela 11, em que os motivos vocacionais ($F=(2)=5,59$, $p<0,004$), motivos relacionados à carreira ($F=(2)=7,81$, $p<0,001$), e motivos relacionados ao desempenho acadêmico ($F=(2)=23,38$, $p<0,0001$) apresentaram diferença significativa na comparação entre grupos. O resultado da análise *post-hoc* para as variáveis motivos vocacionais e motivos relacionados à carreira sugerem que há diferença apenas na comparação entre os evadidos dos cursos de Filosofia e Ciências da Computação, em que o curso de Ciências da Computação apresenta escores mais elevados de motivos vocacionais e o de Filosofia em motivos relacionados à carreira. Para estas categorias não há diferença destes grupos com o curso de Psicologia. Em relação aos motivos relacionados ao desempenho acadêmico, o curso de Ciências da Computação apresentou o escore mais alto quando comparado ao curso de Psicologia e Filosofia, apresentando valores de $p<0,05$ na comparação *post-hoc* de *Tukey*, entretanto a análise *post-hoc* não demonstrou diferença significativa entre os cursos de Psicologia e Filosofia.

Solicitou-se, ainda, que os respondentes destacassem, dentre os motivos constantes na M-ES, dois que considerassem os principais influenciadores para que evadissem do curso superior. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 12.

Tabela 12

Motivos presentes na M-ES indicados pelos respondentes como os mais relevantes para a evasão de curso

Item	Frequência	Percentual
3 – Não ter certeza se estava no curso certo	23	56,10%
32 – Vontade de conhecer outro curso	19	46,34%
35 – A maneira como os professores ensinavam	18	43,90%
16 – Decepção com o curso	16	39,02%
5 – Dúvidas com relação a minha escolha profissional	15	36,59%
11 – Trabalhar no mesmo horário das aulas	15	36,59%
13 – Reprovar em várias disciplinas	10	24,39%
17 – Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	9	21,95%
34 – A carreira não ser como eu achava que seria	9	21,95%
40 – Dificuldade para entender as matérias do curso	9	21,95%
31 – Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	8	19,51%
23 – Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	6	14,63%
26 – Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	6	14,63%
9 – Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	5	12,20%
22 – Ter caso de doença	5	12,20%

grave na família		
27 – Morar longe da faculdade/universidade	5	12,20%
36 – A faixa salarial da profissão ser muito baixa	5	12,20%
8 – Relacionamento ruim com os colegas de sala	4	9,76%
20 – O mercado de trabalho ser muito limitado	4	9,76%
30 – Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	4	9,76%
42 – Professores não darem atenção aos alunos	4	9,76%
52 – Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	4	9,76%
1 – Dificuldades financeiras para pagar o curso	3	7,32%
18 – Estar na faculdade/universidade por imposição da família	3	7,32%
2 – Ter que morar longe da minha família	2	4,88%
7 – Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	2	4,88%
14 – Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	2	4,88%
19 – Aumento das despesas em casa	2	4,88%
38 – Relacionamento ruim com os professores	2	4,88%
45 – Não ter tempo de realizar os estágios	2	4,88%
48 – Tirar notas abaixo da média	2	4,88%
53 – A instituição ser desorganizada	2	4,88%
4 – Imaturidade dos colegas	1	2,44%
10 – Assumir	1	2,44%

responsabilidades de morar sozinho		
12 – Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2,44%
24 – Aumento do preço da mensalidade	1	2,44%
25 – Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2,44%
28 – Reprovação em uma disciplina	1	2,44%
39 – Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2,44%
41 – Ter que morar sozinho	1	2,44%
50 – Falta de assistência da coordenação de curso	1	2,44%
Itens citados / total de itens da Escala: 41 / 53		

Percebe-se que os motivos mais citados como principais influenciadores da evasão pertencem ao fator motivos vocacionais da M-ES. Deste fator, os itens 3, 32, 16 e 5 foram os mais frequentemente mencionados, totalizando 73 ocorrências; do total de oito itens que compõem o fator supracitado, todos foram citados e totalizaram 92 ocorrências. Na sequência, os motivos mais frequentemente mencionados foram os pertencentes aos seguintes fatores do instrumento: motivos institucionais (45 ocorrências), motivos relacionados à falta de suporte (41 ocorrências), motivos relacionados ao desempenho acadêmico (30 ocorrências), motivos relacionados à carreira (26 ocorrências), motivos relacionados à autonomia (nove ocorrências) e motivos interpessoais (nove ocorrências).

Além disso, questionou-se aos respondentes se, excetuando-se os motivos apresentados na M-ES, havia outros que considerassem como influenciadores de sua evasão. As respostas obtidas são apresentadas na Tabela 13.

Tabela 13

Outros motivos indicados como razões para evasão pelos participantes do estudo

Motivo	Frequência	Percentual
O curso escolhido não ser a primeira opção no vestibular	5	11,63%
Filhos	4	9,30%
Problemas psicológicos	4	9,30%
Aprovação em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado/doutorado)	3	6,98%
Imaturidade para a escolha e para o ritmo de estudos no ensino superior	3	6,98%
Preferência pelo mesmo curso em outra IES	3	6,98%
Pressão para cursar o ensino superior	3	6,98%
Conteúdo do curso defasado	2	4,65%
Curso integral e com foco na carreira acadêmica, dificultando a proximidade com o mercado de trabalho	2	4,65%
Curso muito voltado para a área da saúde e da Psicologia Cognitiva e Comportamental	2	4,65%
Falta de disposição para estudar todo o material necessário para acompanhar as aulas	2	4,65%
Greves e posição política dos professores	2	4,65%
Imposição de raciocínio ideológico e ausência de liberdade de expressão	2	4,65%
Inabilidade/falta de vontade de adaptar a visão de mundo ao exigido no curso	2	4,65%
Machismo por parte dos professores	2	4,65%

Sentimento de inferioridade por ter extrema dificuldade com os conteúdos	2	4,65%
Ter escolhido o curso por realização pessoal e não por objetivo profissional	2	4,65%
Ambiente de competição e falta de colaboração entre os colegas	1	2,33%
Apesar de gostar do conteúdo do curso, não havia identificação com a atuação profissional futura	1	2,33%
Decepção com o método de ensino	1	2,33%
Descoberta de paixão por outra profissão	1	2,33%
Desconhecimento de língua estrangeira	1	2,33%
Desinteresse	1	2,33%
Dificuldade de conseguir lugar para morar	1	2,33%
Existência de outro curso que melhor atende às necessidades do mercado de trabalho	1	2,33%
Falta de apoio da família para continuar o curso	1	2,33%
Falta de apoio da IES para continuar o curso	1	2,33%
Falta de autoconhecimento	1	2,33%
Gravidez	1	2,33%
Homossexualidade	1	2,33%
Motivos pessoais	1	2,33%
Mudança no currículo do curso – atrasaria a conclusão	1	2,33%
Mudança para outro Estado	1	2,33%
Não poder cursar simultaneamente dois cursos na UFSC	1	2,33%
Não ter certeza se desejava realizar curso superior	1	2,33%
Necessidade de cuidar dos	1	2,33%

netos		
Necessidade de realização de cirurgia	1	2,33%
Optar por concluir outro curso superior primeiro	1	2,33%
Possibilidade de imigração	1	2,33%
Problema na matrícula	1	2,33%
Problemas familiares	1	2,33%
Sensação de deslocamento social	1	2,33%
Ter escolhido o curso por gosto do pai	1	2,33%
Motivos citados: 43		

Dentre os motivos citados, pode-se perceber que a maioria deles se encaixaria nos fatores da M-ES, principalmente no fator motivos vocacionais. Além disso, analisa-se a presença frequente de motivos pessoais, que não estão contemplados na M-ES, tais como: filhos, gravidez, homossexualidade, problemas familiares, necessidade de cuidar dos netos, entre outros.

3.2. Resultados da segunda etapa do estudo

Este subtópico apresenta os resultados obtidos na segunda etapa da coleta de dados, que consistiu em um estudo qualitativo descritivo, composto por um delineamento de estudos de casos múltiplos. Inicialmente, se apresenta uma breve descrição da história de cada participante e, na sequência, encontra-se a análise de conteúdo temática de acordo com as categorias definidas para análise.

3.2.1. Breve descrição da história de cada participante

1 – S1, sexo masculino, 29 anos atualmente, ingresso no curso em 2006/2 com 17 anos, cinco semestres cursados:

S1 é natural de Florianópolis/SC e residia com a família no momento em que ingressou no curso. À época do vestibular, trabalhava na área de Informática e estava muito voltado para as áreas de Engenharia e Computação, no entanto decepcionou-se com a área de trabalho e decidiu que cursaria uma graduação que fosse de alguma área totalmente diferente, para que pudesse conhecer outros assuntos. Sobre a sua escolha pelo curso de graduação, relatou que a mesma aconteceu

sem basear-se em critérios específicos, tendo ocorrido por meio da leitura da lista de cursos disponíveis quando do momento da inscrição no vestibular. Embora conversasse com os amigos sobre escolha profissional, considera que tomou a decisão por si próprio; quanto aos seus pais, relatou que os mesmos sempre confiaram muito nele, e embora sua mãe não tenha demonstrado gostar muito do curso que ele escolheu, o apoiou.

O entrevistado foi aprovado no primeiro vestibular que realizou, para ingresso no segundo semestre letivo, e matriculou-se na habilitação formação de psicólogo. Verbalizou ter pouco conhecimento sobre o curso em si no momento em que escolheu – relatou, também, que não realizou processo de orientação profissional –, e no que se refere à UFSC, respondeu que costumava praticar esportes com os amigos na universidade, mas não conhecia os aspectos acadêmicos da instituição de ensino superior; sobre a profissão de psicólogo e o mercado de trabalho, relatou não ter nenhum conhecimento acerca destes aspectos. Sua maior expectativa com o curso era de obter crescimento pessoal, e não tanto de se profissionalizar.

A partir do segundo semestre letivo, S1 mudou-se da casa dos seus pais para uma república próxima à universidade, onde residiu com outros estudantes. Considerou ter tido uma boa adaptação ao ambiente acadêmico e vivências acadêmicas satisfatórias; descreveu que nunca teve problemas com trabalhos e faltas, e citou não ter reprovado em nenhuma disciplina, apesar de afirmar não se preocupar com o desempenho acadêmico à época. Durante os cinco semestres em que permaneceu no curso, S1 desenvolvia atividades laborais remuneradas concomitantemente às atividades acadêmicas, o que considerou ter prejudicado de certo modo as vivências com os colegas para além do ambiente acadêmico, em outros turnos. No que tange aos conteúdos estudados no curso, mencionou que os mesmos eram muito fáceis. Citou, ainda, que sentia falta de atividades práticas.

No que se refere às expectativas que tinha em relação ao curso, o entrevistado afirmou ter crescido bastante dentro da Psicologia, relatando não saber em qual medida isso ocorreu pelo curso de graduação em Psicologia em si ou pela própria vivência da universidade de modo mais global – mencionou que tinha muitas discussões com os colegas fora da sala de aula, as quais considerou terem sido proveitosas, e também participava ativamente do Centro Acadêmico de Psicologia. Complementou que, se tivesse que realizar a escolha pela Psicologia, a realizaria novamente, afirmando que talvez concluísse o curso. Relatou,

ainda, que não houve nenhuma situação estressante especificamente no curso que o incentivasse a evadir.

Durante o período em que esteve no curso, S1 tinha interesse também por Gastronomia, relatando gostar muito de cozinhar. Iniciou um curso técnico subsequente em Cozinha no Instituto Federal de Santa Catarina, porém as aulas eram ministradas no mesmo turno do curso de graduação em Psicologia. Segundo ele, foi por meio do ingresso no curso técnico subsequente que surgiu a decisão de desistir do curso de Psicologia, uma vez que se manteve durante aproximadamente três meses frequentando os dois cursos, faltando em aulas nos dois, porém percebeu que não conseguiria conciliá-los na sua rotina. Recebeu apoio dos colegas e amigos para desistir do curso de Psicologia, e relatou que seus pais, embora pensassem que ele devesse permanecer na graduação, também apoiaram a sua decisão da saída do curso.

Os planos do entrevistado com a Gastronomia se referiam a atuar na área e conseguir mudar-se para o exterior. Relatou que, em alguma medida, concretizou seus planos, pois embora não tenha finalizado o curso técnico – faltou a entrega de um relatório de estágio, pois como já estava inserido no mercado de trabalho nesta área e isso ocupava grande parte do seu tempo, dedicou-se mais ao trabalho que ao curso –, trabalhou em restaurantes em Florianópolis/SC e conseguiu desenvolver as habilidades necessárias para o trabalho em cozinha, mudando-se para o Canadá há alguns anos e encontrando facilmente emprego em um restaurante lá, onde permaneceu trabalhando por aproximadamente um ano, quando então retornou ao Brasil por ocasião do nascimento de sua filha. S1 afirmou que ainda deseja mudar-se para o exterior novamente, porém agora considera que isso é mais complicado, pois constituiu família.

S1 afirmou que se arrepende por não ter obtido o diploma de curso superior. Considerou, ainda, que não precisava concluir a habilitação formação psicólogo (com duração de cinco anos), mas ao menos poderia ter concluído o bacharelado (com duração de quatro anos), pois acredita que o diploma de curso superior é bastante valorizado pela sociedade. Nesse sentido, mencionou que suas opções profissionais seriam maiores se tivesse concluído o ensino superior, diferentemente da afirmação de que não sente falta de não ter obtido o diploma do curso técnico subsequente, uma vez que relatou acerca do trabalho em cozinha necessitar mais de habilidades e conhecimentos práticos do que de um diploma específico. Questionado acerca de se algo poderia ter evitado a sua saída do curso de graduação, o

entrevistado relatou que a existência de atividades práticas – quaisquer que fossem – poderia tê-lo mantido no curso.

No momento da entrevista, S1 estava desempregado há quatro meses e sua última experiência profissional havia sido como corretor de imóveis – área na qual adentrou visando melhores possibilidades de remuneração financeira, uma vez que considera que a gastronomia não é valorizada no Brasil. Estava estudando para realizar vestibular no final do ano para algum curso superior da área de Tecnologia na modalidade EAD, não considerando realizar uma graduação presencial. Segundo ele, a busca pelo curso superior é, unicamente, para ter mais opções de atuação profissional. Ainda, relatou que ele e sua esposa consideram a ideia de mudar-se para o exterior, visando sua atuação na área da gastronomia.

Em relação aos resultados de S1 na M-ES, obteve-se os seguintes escores nas dimensões: motivos institucionais: 22; motivos vocacionais: 30; motivos relacionados à falta de suporte: 18; motivos relacionados ao desempenho acadêmico: 6; motivos interpessoais: 10; motivos relacionados à carreira: 22; motivos relacionados à autonomia: 5. Deste modo, é possível verificar que os motivos vocacionais e os motivos relacionados à carreira foram os grandes influenciadores da evasão deste sujeito, o que corrobora a afirmação do mesmo em relação ao motivo da evasão: “*Descobri uma paixão por outra profissão*” (S1).

2 – S2, sexo feminino, 37 anos atualmente, ingresso no curso em 2005/2 com 25 anos, dois semestres cursados:

S2 é natural de São Paulo/SP e ingressou no curso de graduação em Psicologia da UFSC após já ter cursado cinco semestres do mesmo curso na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); o desejo de estudar em uma universidade federal e de mudar-se de São Paulo/SP por algum tempo foi o fator motivador da escolha pela UFSC. Seu ingresso na UFSC ocorreu por meio de vestibular, o que segundo ela era mais fácil do que solicitar transferência externa, tendo em vista a alta concorrência para ingresso nas universidades federais; matriculou-se nas habilitações formação de psicólogo e licenciatura em Psicologia. Durante o período em que estudou na UFSC, residia juntamente com seus tios que já moravam em Florianópolis/SC anteriormente.

A entrevistada relatou considerar que sua escolha pela Psicologia foi, assim como outras escolhas em sua vida, uma escolha de momento. Já havia cursado dois semestres do curso de Direito e concluído o curso de Tecnólogo em Hotelaria, no entanto não se sentia feliz com tais cursos. Realizou orientação profissional antes do ingresso

no curso de Direito, mas relatou que os atendimentos não a auxiliaram. Após isso, mudou-se para o exterior e lá decidiu que quanto retornasse ao Brasil iniciaria o curso de Psicologia. No que se refere ao curso em si, S2 relatou que não tinha conhecimentos sobre o mesmo, embora tivesse algumas amigas que o estavam cursando na época. Sobre a UFSC, a profissão de psicólogo e o mercado de trabalho, relatou ter também poucas informações. Questionada sobre as expectativas que tinha com o curso, a entrevistada verbalizou que não tinha nenhuma expectativa específica, mas acreditava que estava no lugar certo e que a escolha havia sido acertada conforme o andamento do curso e as surpresas positivas que tinha. No que se refere ao apoio recebido para a escolha profissional, S2 afirmou que seu pai e suas amigas eram quem mais a apoiava.

Quando iniciou o curso na UFSC, S2 conseguiu realizar o aproveitamento de diversas disciplinas, o que fez com que cursasse disciplinas em diversas turmas. Quanto às diferenças que sentiu relacionadas à nova IES, a entrevistada relatou que a greve que ocorreu logo após o segundo mês que estava frequentando o curso, bem como o fato de frequentar turmas diversificadas foram aspectos significativos. Além disso, relatou logo ter observado que a PUC-SP tinha um leque maior de áreas da Psicologia do que a UFSC. S2 adaptou-se bem à nova cidade e considerou que o período no qual residiu em Florianópolis/SC foi bastante especial. Quanto à UFSC, relatou ter estabelecido poucas relações sociais mais próximas, fato que considerou ter ocorrido pelo motivo de frequentar diversas turmas. Mencionou que as disciplinas cursadas na habilitação licenciatura em Psicologia foram muito proveitosas, no entanto as disciplinas da formação de psicólogo ela considerou como mais vazias, sem grande aprofundamento e discussões, diferente do que estava acostumada na PUC-SP. Mencionou, ainda, analisar que o curso direcionava-se muito à Psicologia Cognitiva, seguindo uma linha americana, e que ela não se identificava com isso.

Além das aulas da graduação, a entrevistada atuou em um projeto desenvolvido para pessoas com deficiência intelectual – mas que não tinha vínculo com a UFSC –, o que considera que foi bastante significativo e que proporcionou muitos aprendizados. Em relação ao desempenho acadêmico, verbalizou que sempre se importou em manter as tarefas cumpridas e adquirir conhecimento das disciplinas, porém não se preocupava com as notas especificamente, considerando que as mesmas seriam reflexo da sua dedicação.

De modo geral, a entrevistada considerou que a formação na licenciatura em Psicologia foi o maior ponto positivo durante o período

em que frequentou o curso de Psicologia na UFSC. Quanto aos pontos negativos, destacou dois: a falta de aprofundamento e reflexão sobre os conteúdos ministrados e a falta de disciplinas que abordassem a Fenomenologia, abordagem teórica da qual ela gostava bastante. Sua decisão em evadir não ocorreu visando abandonar o curso de Psicologia em si, mas retornar para a PUC-SP, uma vez que analisou que lá teria uma formação acadêmica com maior aprofundamento. Ainda, S2 mencionou que a volta para São Paulo/SP foi influenciada, também, por questões pessoais; o fato de ter desenvolvido poucas relações significativas a fez sentir falta dos amigos da cidade natal.

Com o retorno para São Paulo/SP, S2 deu continuidade ao curso de Psicologia na PUC-SP e conseguiu aproveitamento de algumas disciplinas cursadas na UFSC. Trabalhava em uma escola durante a manhã e frequentava as aulas à tarde e à noite. A entrevistada mencionou que não houve arrependimento por ter deixado o curso na UFSC e citou, ainda, que se o curso tivesse menos foco na Psicologia Cognitivo-Comportamental talvez ela tivesse continuado. Pela matriz curricular, atrasou a conclusão do curso de Psicologia em um ano, o tendo concluído em 2008. Durante esse tempo e por mais alguns anos continuou trabalhando em escola – como auxiliar de professora – e cursou Pedagogia na modalidade EAD. Demorou alguns anos para iniciar a atuação como psicóloga. No momento da entrevista, S2 atuava como psicóloga em consultório privado e como professora de Língua Inglesa em uma escola privada de ensino fundamental. Quanto aos planos futuros, a entrevistada deseja atuar somente como psicóloga clínica e, talvez, atuar em organização não governamental (ONG).

Em relação aos resultados de S2 na M-ES, obteve-se os seguintes escores nas dimensões: motivos institucionais: 20; motivos vocacionais: 12; motivos relacionados à falta de suporte: 10; motivos relacionados ao desempenho acadêmico: 6; motivos interpessoais: 15; motivos relacionados à carreira: 9; motivos relacionados à autonomia: 5. Deste modo, é possível verificar que os motivos institucionais e os motivos interpessoais foram os grandes influenciadores da evasão da entrevistada.

3 – S3, sexo feminino, 25 anos atualmente, ingresso no curso em 2010/2 com 18 anos, dois semestres cursados:

S3 é natural de Florianópolis/SC e residia juntamente com o seu pai no momento em que ingressou no curso de graduação em Psicologia – habilitação formação de psicólogo. Quando realizou a escolha pelo curso superior, tinha dúvida em relação a alguns cursos (Jornalismo,

Design, entre outros), porém optou pela Psicologia por considerar que o curso a ajudaria a resolver os problemas de sua vida – principalmente os problemas que tinha com a sua mãe –, enfatizando que esta era a sua expectativa com o curso. A entrevistada recebeu apoio dos familiares pelo curso escolhido, mencionando, inclusive, que a família sempre reforçou muito sobre a necessidade de que ela cursasse o ensino superior; não importava qual fosse o curso, porém percebia que era “obrigação” cursá-lo. Especificamente sobre o curso, a profissão e o mercado de trabalho, relatou que não tinha nenhum conhecimento; quanto à UFSC, tinha as informações que recebeu no ambiente escolar durante o ensino médio, de que a mesma era uma grande instituição de ensino superior e de que era necessário estudar muito para conseguir aprovação no vestibular. Mencionou, também, que não realizou orientação profissional.

Verbalizou considerar que a sua adaptação ao ambiente acadêmico foi tranquila em todos os aspectos, destacando que apesar do ritmo intenso de estudo e leitura, considerava os conteúdos interessantes no primeiro semestre do curso, se tornando mais tranquilo para estudá-los do que os conteúdos do ensino médio. Quanto à estrutura física da IES, mencionou que a considerava maravilhosa e gostava bastante. Segundo ela, a relação com os colegas de curso também foi algo tranquilo e sentia-se integrada. S2 dedicava-se integralmente aos estudos e relatou ter um bom desempenho acadêmico. Apesar disso, mencionou que o momento da sua vida, à época, estava difícil, o que a fez buscar psicoterapia.

A entrevistada relatou que considerava os professores muito inteligentes e gostava da qualidade dos textos, porém, a partir do segundo semestre do curso, percebeu que seu interesse pelos conteúdos estudados não era tão grande quanto imaginava que seria. Analisou, também, que estava no curso pelos motivos errados e percebeu que não conseguiria resolver os problemas da sua vida, como era a sua expectativa quando ingressou no curso. Segundo ela, a psicoterapia a auxiliou com o processo de autoconhecimento e de analisar melhor os interesses e as expectativas com o curso superior. Com isso, surgiram novos interesses e o desejo de mudar para outro curso; pensou em optar por Ciências Sociais ou por Educação Física, e acabou optando pelo segundo curso.

Realizou vestibular para Educação Física na UFSC, foi aprovada e iniciou o curso. Com o passar do tempo, entretanto, reconheceu que havia realizado novamente uma escolha baseada em poucos critérios: sua escolha pela Educação Física ocorreu pelo fato de

gostar de esportes e de jogar futebol. A entrevistada relatou que gostou do curso, porém não conseguia vislumbrar uma atuação profissional futura na área. Permaneceu por dois semestres no curso de graduação em Educação Física e, então, optou pelo curso de Administração Pública, na modalidade EAD, também na UFSC, no qual permaneceu durante três semestres.

Quando ainda estava no cursando Administração Pública, iniciou também o curso de Direito em uma IES privada situada na região da Grande Florianópolis. Relatou que foram semestres intensos cursando dois cursos concomitantemente, com muitas disciplinas, mas que se apaixonou pelo Direito e, então, desistiu de Administração Pública. Dentre todos os cursos, S2 verbalizou que Direito foi o que mais gostou. Quando estava no quarto semestre do curso de Direito, surgiu um plano de mudar-se para o Canadá; estava namorando na época, aprendeu francês e estava com o planejamento pronto para a mudança, porém terminou o namoro no início do ano seguinte e, com isso, não se mudou para o Canadá. Resolveu, então, pausar a vida acadêmica, apesar de gostar do curso.

Questionada sobre se houve arrependimento por desistir do curso de Psicologia, a entrevistada relatou que já houve, porém não há mais. Segundo ela, o arrependimento se referia ao fato de analisar os ex-colegas colando grau e pensar que, se tivesse continuado, também estaria concluindo o curso naquele momento. Mencionou que isso se intensificou à época da colação de grau da sua turma, porém não sente mais o arrependimento. No momento da entrevista, S2 estava atuando profissionalmente em um Sindicato, tendo anteriormente atuado como recepcionista e estagiária no Tribunal de Justiça. Quanto aos seus planos futuros, pensava em vivenciar novas experiências, como viver em comunidades alternativas. Considera que, talvez em algum momento futuro, retorne ao ensino superior, porém somente quando tiver realmente desejo de fazê-lo; analisa que, diferentemente da ideia de obrigação de cursar o ensino superior – que a sua família a repassava e, inclusive, cobrava –, isso não é uma necessidade e não tem obrigatoriedade.

Em relação aos resultados de S3 na M-ES, obteve-se os seguintes escores nas dimensões: motivos institucionais: 11; motivos vocacionais: 24; motivos relacionados à falta de suporte: 10; motivos relacionados ao desempenho acadêmico: 8; motivos interpessoais: 9; motivos relacionados à carreira: 7; motivos relacionados à autonomia: 5. Deste modo, é possível verificar que os motivos vocacionais foram os grandes influenciadores da evasão desta entrevistada, o que corrobora a

afirmação do mesmo em relação ao motivo da evasão: “*Pressionada a fazer curso superior, sem ter certeza do que queria. Entrei na Psicologia pelos motivos errados, achando que ia resolver minha vida*” (S3).

3.2.2. Análise de conteúdo temática

Na sequência, será apresentada a análise de conteúdo temática que buscou categorizar, por meio das dimensões constantes na teoria de Robbins et al. (2004), os fatores potencialmente associados à evasão que se fizeram presentes nos relatos dos entrevistados. Cabe salientar dois aspectos: a) duas das dimensões propostas pela teoria supracitada, denominadas autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas, foram analisadas conjuntamente, devido à similaridade de conteúdos – fato semelhante foi observado no estudo de Castro (2012) – e, no presente estudo, optou-se por denominá-las recursos pessoais e acadêmicos; e b) na dimensão denominada influências do contexto acadêmico, optou-se por incluir, também, aspectos relacionados à estrutura curricular, uma vez que se trata de um aspecto também institucional. Após as categorizações realizadas com base nas dimensões da teoria de Robbins et al. (2004), encontram-se as categorias definidas *a posteriori*, que surgiram baseando-se na análise do *corpus* das entrevistas.

1 – Motivação para realização: motivação para o sucesso e para a realização das tarefas acadêmicas (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria, na qual foram analisadas as verbalizações dos sujeitos no que se refere à motivação para a realização das tarefas acadêmicas, observou-se que os relatos demonstraram que os sujeitos apresentavam pouca motivação/disposição para manejar situações que não atendiam às suas expectativas e para dar continuidade ao curso. Por vezes, os relatos se relacionavam à baixa motivação para os estudos como um todo e, por vezes, especificamente em relação à Psicologia. Desse modo, este fator parece ter contribuído para a decisão de evasão dos entrevistados.

É interessante analisar que muitas vezes os participantes descreveram perceber que não estavam suficientemente motivados para as tarefas acadêmicas e para o curso como um todo. Esse baixo engajamento tinha múltiplas fontes: não reconhecer um interesse legítimo que sustentasse a motivação, poucos vínculos interpessoais, questões curriculares, pouco tempo para os estudos, entre outros. Houve poucas verbalizações dos entrevistados voltadas à descrição de planos

pessoais e profissionais delineados, expectativas de futuro inseridas no âmbito da Psicologia ou de outras áreas, mas sim descrições de expectativas gerais de “ser bem sucedido”, “gostar de alguma coisa”, entre outros. Um exemplo disso é a verbalização de S1: *“Eu já tinha me desvencilhado de uma forma... não é acadêmica, mas é que eu não me esforçava. O professor: ‘você tem que ler tantos textos’, eu lia uma página do texto, fazia uma leitura rápida do resto, conversava com as pessoas sobre o que eles já tinham lido para pegar as informações que eu precisava. Eu não me esforçava do jeito que eu precisava me esforçar pra me tornar um psicólogo mesmo. E teve uma percepção também de nessa época de falar assim, ‘cara, se eu continuar assim, eu não vou ser um bom profissional nem de Psicologia, nem lá. Se eu não for um bom profissional de Psicologia, por que que eu estou fazendo isso? Para ser mais um profissional que não vai suprir as expectativas, que não vai fazer algo diferente, que não vai melhorar em nada, só vai ser mais um? Então eu prefiro não fazer. Eu prefiro fazer algo que eu me dedique mesmo e que eu vá fazer a diferença para qualquer coisa, mesmo que mínima, mas que eu vá fazer uma diferença para melhorar em algum lugar”*.

As verbalizações de S2 (*“O primeiro semestre, ‘ah, estou chegando agora’, aí no segundo semestre quando começou a mesma coisa, eu falei ‘ah, eu acho que não vai mudar”* – referindo-se à falta de aprofundamento das aulas e aos poucos amigos) e S3 (*“Eu fui começando a questionar mais, poxa, mas eu tô aqui por que realmente? (...) Eu lembro que eu não tava gostando do que eu tava estudando, e eu tava, como é que eu vou dizer, eu tinha, começaram a surgir outros interesses, sabe? Comecei a me interessar pela Educação Física na época, e eu lembro também que era Ciências Sociais, não sei se Filosofia também, e comecei a também eu acho que ter mais consciência, até porque eu acho que o pessoal às vezes comenta ‘ah, vem pra Psicologia pra resolver a vida’, aquilo meio que fica na cabeça, sabe? Eu comecei meio a que tomar consciência disso, e vi que eu não curtia tanto estudar aquilo quanto eu imaginei que taria curtindo, sabe? Ou então o gostar de estudar não era tão grande quanto o meu desejo quando eu escolhi, de resolver a vida, e aí eu fui colocando as coisas no lugar certo, entende? E aí começou a surgir outros interesses também, Educação Física na época e tal”*) também complementam este aspecto.

Um aspecto interessante apontado por S3 é a motivação para dar conta do ingresso no ensino superior, para conseguir ser uma estudante universitária, muito presente para ela nos primeiros semestres,

que por vezes se confundia com uma motivação propriamente para o curso. Segundo ela: *“No primeiro eu tava muito envolvida com os estudos e era uma nova realidade e eu acho que tava mais focada nesse sentido assim, de adaptar uma nova realidade que era novidade, sabe? (...) Então eu acho que eu fui percebendo isso, que eu tava pelos motivos errados, e aí eu fui aos poucos mudando o foco assim, gradativamente”*.

2 – Metas acadêmicas: perseverança e empenho no cumprimento das metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria foram analisadas as verbalizações relativas às expectativas de realização por parte dos entrevistados e a importância atribuída à conclusão do ensino superior. Os três sujeitos relataram experiências distintas em relação a esta dimensão. Inicialmente, há de se considerar que S1 evadiu do curso de graduação em Psicologia e, até o momento da entrevista, não havia retomado os estudos no ensino superior; S2, logo após evadir-se do curso, retornou para a IES onde havia iniciado o curso e concluiu a graduação, obtendo o grau de psicóloga; já S3, após evadir-se do curso de graduação em Psicologia, iniciou outros dois cursos superiores na UFSC e outro curso em outra IES da região da Grande Florianópolis, porém não concluiu nenhum – no momento da entrevista não estava frequentando o ensino superior.

Quanto às metas acadêmicas dos entrevistados, que também podem ser analisadas de acordo com as expectativas de cada um acerca do curso de graduação, os relatos também evidenciaram algumas diferenças. Pode-se observar que não havia, para dois dos participantes, metas acadêmicas muito bem definidas, no sentido de busca de profissionalização, aquisição de conhecimentos específicos da área da Psicologia, formação de excelência, etc. As metas de S1 e S3 configuravam-se mais pessoais do que acadêmicas; enquanto para S1 a questão principal era o desenvolvimento pessoal (*“A minha expectativa era mais o crescimento pessoal do que trabalhar na área”*), para S3 era a resolução de questões familiares (*“(…) resolver minha vida por causa dos problemas da minha mãe”*). Apenas S2 mencionou expectativas quanto aos conteúdos e aprendizados a serem adquiridos pelo curso, e o engajamento que se fortaleceu com algumas disciplinas e atividades (*“Mas quando eu cheguei, eu achei que eu tava no lugar certo, eu achei que realmente foi uma decisão acertada, foi me surpreendendo positivamente”*). Por não terem metas acadêmicas gerais ou específicas muito definidas de início, as frustrações com a trajetória acadêmica

foram desengajando os três participantes, que descreveram uma progressiva diminuição da motivação e do interesse pelo curso.

A importância atribuída ao ensino superior e ao diploma também sofreu transformações nas percepções dos três entrevistados. Todos mencionaram o valor atribuído pelas famílias ao ensino superior, e até uma sensação de cobrança pela conclusão do curso. Um exemplo disso é a verbalização de S3: *“Até hoje em dia, porque eu optei por não fazer, eu optei por ‘agora eu não quero fazer curso, eu quero viver minha vida e ver depois, quem sabe lá pra frente eu até faça alguma coisa’. Eu não tenho ensino superior e até hoje em dia eles: ‘ah, então tu não vai ser ninguém na vida’, mas eu disse: ‘não, não vou ser ninguém na vida, se é isso que vocês pensam, eu não vou ser ninguém na vida, mas me deixa em paz’, sabe? Então teve todo esse processo ainda também”*.

No entanto, os próprios entrevistados relataram ter mudado de opinião quanto à importância do diploma. Enquanto S1 inicialmente não atribuía valor especial ao diploma e agora se arrepende da decisão de evasão, pela observação que fez sobre o mercado de trabalho, S2 e S3 consideravam o diploma inicialmente uma necessidade, uma honra, uma questão fundamental e agora já relativizam o papel do ensino superior em termos de oportunidades e sucesso. S1 afirmou, nesse sentido: *“Houve arrependimento porque eu não tenho o diploma de curso superior. Eu podia ter finalizado um bacharelado, eu não precisava nem ter ido para a formação de psicólogo que era um ano a mais, poderia ter terminado antes. Eu podia ter me esforçado um pouquinho para encaixar umas matérias, mas não pela Psicologia, mas pelo valor que o diploma tem na sociedade que a gente tem aqui”*.

Já S2 relatou ainda considerar o diploma importante, porém pontuou que ter um diploma de curso superior não representa garantia de nada e que há profissionais bem sucedidos cuja responsabilidade pelo sucesso não é do curso superior. S3, por sua vez, afirmou que, à época em que estava no curso: *“O que representava pra mim era uma necessidade. Era o único caminho. Não era assim, tipo, oh, vai ser uma coisa que vai engrandecer o meu intelecto, vai ser uma coisa que vai me transformar em um ser humano mais, sei lá, mais ativo no mundo, vamos dizer. Não, é uma coisa que eu tenho que fazer, porque todo mundo faz, porque se eu não fizer isso eu não vou ser um cidadão correto, sabe? Era mais essa ideia que me foi incutida assim na cabeça”*, e com o passar dos anos isso se modificou: *“Agora, se eu fizer um, vai ser por prazer, sabe? Vai ser por prazer. Eu vou tá lá porque eu vejo um verdadeiro objetivo nisso. Porque eu quis, uma escolha*

totalmente minha, independente de, sei lá, de influência de terceiros, sabe? Vai ser por isso, vai ser por prazer, porque eu quero mesmo e não porque eu acho que eu precise, não. Porque eu quero e vai ser exatamente isso o que eu quero, não porque preciso. Vai ser nesse sentido assim”.

3 – Compromisso com a instituição: a credibilidade e o contentamento do sujeito em relação à escolha da instituição (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria, que não foi muito evidenciada pelos entrevistados, foram incluídas as verbalizações referentes à satisfação ou insatisfação com a UFSC enquanto instituição. Apesar dos entrevistados terem relatado experiências distintas, de modo geral houve uma percepção de que a UFSC era uma boa instituição, reconhecida nacionalmente e capaz de proporcionar uma boa formação. No entanto, enquanto para dois participantes a percepção sobre a instituição foi prioritariamente positiva (S1 e S3), para outra foi marcada pelo descontentamento (S2). Aspectos como a falta de equipamentos, as greves e as dificuldades globais de uma IES pública foram mencionados como problemas, e as possibilidades que a IES abre no mercado de trabalho e a diversidade encontrada na mesma foram mencionados como aspectos positivos. Como particularidade, a participante S2 percebeu a instituição negativamente pela decepção com as relações interpessoais que estabeleceu.

É interessante analisar que a participante que percebeu a instituição mais negativamente também foi a que relatou ter escolhido inicialmente a cidade e o tipo de instituição (pública), o que fez com que a UFSC fosse a única alternativa, conforme pode ser observado na seguinte verbalização: *“Ah, significava um pouco de ter essa experiência de uma faculdade pública, né? E na verdade foi um pouco pela cidade, assim, sabe? Eu não fui ‘quero estudar na UFSC’, foi um pouco ‘quero passar um tempo em Florianópolis’, e dentro de Florianópolis a opção seria a UFSC”* (S2), enquanto S3, em contrapartida, verbalizou: *“Tinha expectativa, era mais no sentido de ‘é uma universidade boa, uma universidade legal’, era eu acho mais que uma questão, não sei se eu poderia dizer de status, assim, mas é porque é uma universidade legal, uma universidade boa, bem conceituada, então a expectativa era nesse sentido assim, sabe? De que eu teria um ensino muito bom, de que eu teria todas as opções que eu precisasse”*. Percebe-se, ainda, que a instituição não foi enfatizada pelos participantes ao longo da entrevista, tendo havido poucas menções gerais sobre a UFSC diretamente nas verbalizações.

4 – Suporte social percebido: o reconhecimento e a apropriação do suporte familiar e de outras redes de apoio em relação à condição do sujeito enquanto estudante (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria foram analisadas as verbalizações referentes à participação da família, dos amigos e da rede de apoio nos diferentes momentos da experiência de graduação, ou seja, na escolha pelo curso, durante a vivência acadêmica e no momento da evasão. Inicialmente, todos os entrevistados mencionaram, de modo geral, ter recebido apoio familiar e de amigos no momento da escolha do curso. Não houve críticas à escolha pela Psicologia por parte da rede de nenhum participante. No entanto, um dos participantes (S1) apontou o fato de que não houve também muita discussão sobre o processo de escolha, nem na família e nem na escola, e que isso teria sido benéfico. As decisões pareceram mais comunicadas às pessoas, tanto dentro quanto fora de casa, tendo sido bem recebidas. As seguintes verbalizações ilustram o contexto apresentado: *“Os meus pais confiavam bastante em mim assim. Eu não discuti com eles a minha escolha, eu comuniquei a minha escolha. Assim que aconteceu. Eu lembro do dia que isso aconteceu, de estar sentado na mesa e falar assim: ‘olha, eu não vou fazer nada relacionado ao que eu já estou fazendo, vou mudar minha vida por completo’. Minha mãe não gostou muito, mas ela falou assim: ‘olha, é o que tu quer, parece que tu já está decidido no que tu quer, eu não tenho muito o que falar, segue a vida’. Não conversei com eles pra fazer a decisão assim”* (S1); *“Tinha apoio, o pessoal da minha família ficou feliz, assim, eles gostaram. Disseram que ‘ah, um curso muito legal, um curso muito bom’, ficaram muito satisfeitos. Os familiares também, em nenhum momento teve ‘ah, eu acho que você não devia fazer isso’, não, eles gostaram”* (S3).

No que tange ao suporte percebido durante a realização do curso, analisado por meio da existência ou não de conversas sobre a vida acadêmica (demandas, conquistas, dificuldades, etc.), os três participantes relataram que os amigos eram as pessoas com quem mais compartilhavam as vivências que tinham, sendo este um assunto que não se constituía como central nas conversas com os pais e demais familiares. Foi bastante enfatizada, pelos três participantes, a importância das trocas entre os colegas, as comparações das experiências de quem estava em diferentes cursos, e a busca por pessoas (dentro e fora do próprio curso) com quem se pudesse ter este tipo de conversa. Inclusive, é interessante observar que os participantes parecem ter escolhido não levar os assuntos acadêmicos para o âmbito familiar,

especialmente sobre as dificuldades vivenciadas, preferindo discutir tais assuntos com os pais.

S1 relatou que conversava, inclusive, com amigos que frequentavam outros cursos: *“Com o pessoal da Engenharia esses assuntos não apareciam tanto assim. Com esse amigo da Filosofia, a gente conversava muito, a gente conversava longas horas. Bom, aqui ele estava estudando, eu estava estudando, a gente meio que se achava. Com os meus pais não tanto. Eu nunca tive uma relação extremamente próxima nesse sentido com meus pais. Meus pais me dão todo suporte que eu bem entender, ‘quer ir para outro país? Não tem problema, vamos te dar uma ajuda’, às vezes não tem dinheiro, mas o suporte emocional, o suporte de apoio, de valorização do que eu tô pensando, sempre me deram, mas eu nunca levei problemas complexos pra dentro da casa dos meus pais, sempre confiei muito nos meus amigos ao meu redor”*. S2 mencionou que: *“[Conversava] com meus tios, com uma amiga que é bastante amiga minha hoje, que era minha colega, eu conheci ela aí na faculdade. Ah, depois foi um namorado que eu tive. Eu acho que as pessoas perguntavam mais do trabalho do que da faculdade. Eu acho que se não perguntassem, estava tudo bem. Quando eu queria falar, eu acho que eu cavava o espaço e ia apontando pra falar”*. Já S3 relatou: *“[Conversava] com o pessoal do curso que eu tinha mais afinidade e amigos do ensino médio. E aí as pessoas da minha casa e de vez em quando eu comentava uma coisa ou outra, mas mais com os meus amigos, eu acho que eu tinha bastante amizade com dois ou três que eu podia ficar conversando todo dia então. Mais com essas pessoas assim. Com os amigos de fora do curso não era o assunto mais central, mas a gente conversava sobre meu curso e o curso deles. Fazíamos comparações de vez em quando, eu acho que tinha até um valor importante, porque era uma novidade nas nossas vidas, assim, então. Conversava, assim a gente conversava, eu tinha uma amiga minha que a gente era muito próxima, a gente ainda é até, e a gente conversava muito sobre isso, sempre fomos muito abertas sobre conversar sobre dificuldades, então a gente conversava de vez em quando, sim”*.

Questionados sobre como perceberam o suporte recebido no momento em que optaram por desistir do curso, os três sujeitos afirmaram ter recebido apoio, no entanto com algumas diferenças. Enquanto para S2 houve apoio e respeito total à decisão tomada, para S1 e S3 apesar do apoio percebido houve um descontentamento por parte das famílias pelo abandono do ensino superior e uma expectativa ou cobrança eventual pela retomada dos estudos e obtenção do diploma.

Por exemplo, S1 afirmou que, apesar de ter recebido apoio, os pais mencionaram não considerar esta uma decisão adequada: “*Em casa, com os meus pais, teve uma certa resistência, mas não teve uma briga, foi uma resistência no sentido de ‘não é bom pra ti isso, termina de fazer’.* Como eu falei dos professores, meus pais também tem essa ideia, tipo, *‘escolheu essa carreira, pelo menos termina a faculdade, tu não precisa fazer, não precisa continuar isso, mas tenha um diploma de curso superior e tudo isso’.* Mas lembro de eles terem falado assim: *‘a gente não vai mudar a tua cabeça, a gente sabe que não vai mudar. Por mais que a gente brigue e discuta, a gente sabe que você não vai mudar a tua decisão. Mas a nossa opinião é essa, tu quer fazer o que tu quiser fazer, a gente vai te apoiar para tu ir para o teu caminho na Gastronomia, mas eu acho que tu deveria terminar o curso’*”. Além disso, todos os participantes mencionaram ter recebido críticas quanto à decisão de evasão, mas não houve uma percepção destas críticas como falta de apoio, e sim como preocupações, como avisos das pessoas quanto à decisão e suas possíveis consequências.

5 – Envolvimento social: sentir-se pertencente do ambiente da instituição, e o estabelecimento de relações de qualidade com o público integrante da universidade (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria, em que foram analisadas as verbalizações acerca das relações estabelecidas com colegas, professores, funcionários e comunidade acadêmica em geral, foram observadas muitas semelhanças entre as verbalizações dos entrevistados. De modo geral, foram citadas por todos os entrevistados relações mais distantes, sem maior envolvimento afetivo ou conversas com os professores do curso. Não houve menção de insatisfação em função deste distanciamento, apenas uma descrição de que as conversas eram mais pontuais, relativas ao contexto de sala de aula. Aqui, apenas S1 mencionou ter observado que alguns professores desenvolvem uma espécie de apadrinhamento com alguns estudantes, tornando-se seus mentores e auxiliando-os nas decisões a serem tomadas quanto à vida acadêmica; o entrevistado relatou acreditar que se isso tivesse acontecido com ele, talvez tivesse continuado no curso.

Já em relação aos colegas (seja de curso ou de outros cursos e centros de ensino) foram mencionadas relações de proximidade, amizade e maior intimidade por parte de todos os participantes. Os entrevistados descreveram a formação de grupos de maior acolhimento e integração entre os estudantes, indicando que as proximidades vão formando subgrupos, de acordo com os contextos de experiência dos

mesmos (como, por exemplo, participação no centro acadêmico, estar em diferentes fases do curso ao mesmo tempo, etc.). Na categoria suporte social percebido os colegas já haviam sido mencionados como as figuras de referência para a troca de experiências acadêmicas, para a discussão de dificuldades durante o curso e em outras esferas da vida, demonstrando que as relações com os pares eram bastante fortalecidas durante a graduação. Quanto aos funcionários ou demais membros da comunidade acadêmica, houve pouca menção por parte dos participantes, e descritas relações de respeito e simpatia.

6 – Recursos pessoais e acadêmicos: esta categoria engloba as seguintes dimensões:

Autoeficácia acadêmica: o reconhecimento da capacidade de sucesso no meio acadêmico (Robbins et al., 2004);

Habilidades acadêmicas: as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas, tais como o manejo do tempo, hábitos de estudo e habilidades de comunicação (Robbins et al., 2004):

Optou-se por analisar as categorias supracitadas conjuntamente, com a denominação recursos pessoais e acadêmicos, uma vez que as mesmas apresentam similaridade de conteúdos, reunindo as verbalizações sobre as percepções de competência para dar conta das demandas cognitivas, afetivas e interpessoais da graduação. De modo geral, nenhum dos entrevistados mencionou dificuldades devido às exigências de desempenho para dar conta do curso em relação aos aspectos cognitivos. Exemplo disso está na verbalização de S1: *“Eu não vou dizer que eu tenho uma autodisciplina ótima, mas eu nunca reprovei em nenhuma matéria na Psicologia. Eu tinha consciência de até onde eu podia ir e como podia manejar meu tempo. A liberdade para mim foi ótima de saber que eu podia atender as aulas que eu precisava atender e, para as aulas que eu achava que meu conhecimento era suficiente para o ramo acadêmico, eu podia manejar esses horários desde que eu não tivesse faltas demais, que eu não faltasse mais aulas do que eu deveria. Não tive nenhum problema com faltas, com trabalhos também. Na questão da Psicologia de atendimento, eu achei muito fácil, para mim era muito fácil o que era cobrado. Eu achava que poderia ser cobrado mais daquilo ali”*.

Mesmo não tendo uma percepção de dificuldades, para dois dos entrevistados (S1 e S3) havia a avaliação de não terem conseguido dar a devida dedicação aos estudos, por despreocupação com as notas e com o desempenho, bem como por considerar a exigência baixa no curso.

Novamente, no relato de S1: *“Eu não era preocupado com desempenho, eu não era um aluno ideal, eu não me importava tanto quando eu deveria me importar”*; para S3: *“Eu acho que segui o mesmo padrão do ensino médio nessa época, que não é o padrão que seguiria hoje em dia, que eu tenho muita facilidade de aprender a partir do que o professor fala e principalmente pela explanação oral do professor assim, né? E aí também, eu lia os textos assim, mas não lia tanto, poderia ter lido mais textos, né?”*. Apenas S2 mencionou ter se dedicado plenamente aos estudos durante o curso, com maior ênfase aos conteúdos preferidos (*“Mas as disciplinas que eu realmente gostava, eu gostava e fazia sentido para mim, eu estudava e fazia questão de cumprir as tarefas. E menos nota, mas assim, para mim eu tinha que estar em dia e saber que eu estava tendo o conhecimento da disciplina, conhecimento esperado. E a nota era um reflexo”*).

No entanto, os entrevistados mencionaram uma percepção de falta de maturidade para lidar com o contexto acadêmico, as frustrações que ele traz e as necessidades de autogerenciamento. E esta falta de maturidade favorecia o desengajamento. Na verbalização de S1: *“Enfim, eu poderia ser o melhor aluno do que eu fui naquela época, mas eu também não tinha maturidade para ser. Eu não me culpo de não ter sido, eu não tinha maturidade para ser essa pessoa. Hoje, obviamente, se eu tivesse entrado na faculdade, eu ia ser completamente diferente. Eu ia me forçar a fazer mais coisas. Naquela época, novos adultos, pós-adolescência, a gente tá muito ligado às nossas próprias vontades. Eu tenho vontade de fazer isso, eu quero fazer isso agora e é meio que uma coisa que não para, que é uma força que você não consegue parar. Hoje eu tenho um controle melhor sobre a minha vida e sobre as minhas emoções”*.

7 – Autoconceito: o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente (Robbins et al., 2004):

Nesta categoria constam verbalizações dos entrevistados sobre si mesmos, sobre mudanças de pensamentos e comportamentos da época em que estavam na graduação em relação à época de quando realizaram a entrevista, etc. Pela própria definição da dimensão, as percepções dos entrevistados serão descritas separadamente. S1 verbalizou sobre a “mudança de postura” que considerou ter como pessoa com o passar do tempo: *“Hoje, analisando esses anos atrás, até porque eu não terminei a faculdade, não tenho diploma superior, se eu entrasse numa universidade hoje eu teria uma postura completamente diferente do que eu tive naquela época. Muito novo, não tinha noção do que era a vida, o*

que a vida ia precisar de mim. Eu não recebi isso da universidade também”.

Apesar de não ter concluído a graduação, o entrevistado considerou que a vivência acadêmica teve aspectos positivos, que alteraram a forma com que ele se percebe e percebe o mundo: *“Eu cresci bastante dentro da Psicologia. Não sei te precisar até onde a Psicologia mesmo, o curso da Psicologia, o que era estudado no curso de Psicologia me ajudou. Também não sei o quanto disso é da vivência da universidade, porque além das aulas a gente tinha muita discussão fora de aula, eu era bem engajado no CA [Centro Acadêmico]. Além das festas, obviamente, as festas que levam para uma parte social, tinha muito dessas, encontro de estudantes, a gente discutia muitas discussões de gênero, discussões dentro de sala de aula entre alunos com os direcionamentos do professor me ajudaram bastante. Se eu tivesse que voltar lá atrás e fazer essa mesma escolha, eu faria ela de novo. Não sei se eu terminaria da mesma forma, talvez eu terminasse o curso. Utilizo muita coisa pra mim até hoje”.* S1 relatou, ainda, que quando surgiu o interesse por outra profissão (Gastronomia), teve a seguinte percepção: *“Eu percebia em mim que eu não ia ter a capacidade de me tornar um psicólogo porque eu estava dividido entre dois lugares”* e, segundo ele, a partir daí o pensamento de evadir-se do curso de graduação em Psicologia se fortaleceu.

As verbalizações de S2 denotam a sua percepção de descontentamento com o curso de graduação em Psicologia da UFSC especificamente: *“Eu acho que tem muito a ver com isso, que eu senti falta de me aprofundar, de debater, de refletir mais, sentia muita falta de reflexão, porque na PUC eu fazia grupos de estudos, de leituras de livros e tal, e aí eu não achei muito isso, eu senti muita falta de compartilhar reflexões dentro de sala de aula mesmo. E eu tinha isso na PUC, eu falei: ‘ah não, eu quero isso para me formar”.* E, ainda, demonstram que a evasão da mesma ocorreu de modo planejado, não visando à evasão do ensino superior de modo global: *“Quando eu abandonei, eu não abandonaria para parar o curso, eu abandonei para dar continuidade na PUC”*, ou seja, ao perceber não gostar da formação que estava obtendo, planejou ações para modificar o cenário de formação – por meio da mudança de instituição de ensino superior.

Quando relatou sobre as percepções de si, apesar dos aspectos supracitados, S2 considerou que, para além do âmbito acadêmico, o período que residiu em Florianópolis/SC (durante a graduação) foi bastante positivo, em que mudanças satisfatórias ocorreram e em que percebeu a capacidade de superar obstáculos e crescer como pessoa. Isso

pode ser observado na seguinte verbalização: “Ah, foi um ano muito bom, foi um ano muito importante, especial na minha vida. Eu fui, no começo foi difícil, eu acho que toda a mudança... Mas depois que as coisas começaram a fluir, foi bastante importante, foi um ano que eu considero de cura, não sei nem do que. Foi bastante positivo”.

S3, por sua vez, demonstrou que suas percepções sobre o descontentamento com o curso não se referiam exatamente a questões pedagógicas, mas sim a questões pessoais, uma vez que, apesar de afirmar sentir-se integrada ao ambiente acadêmico, relatou: “Mas, pessoalmente, foi um momento difícil da minha vida, que eu deixei de buscar resolver minha vida num curso, e comecei a fazer terapia realmente. Foi bem nessa época, então foi um período, de começo de autoconhecimento, vamos dizer assim. Então, e também acho que de certa forma desencadeou o fato de eu ter visto que eu tava no lugar errado, pelas razões erradas assim, entende?”. A entrevistada ainda mencionou: “Eu acho que quando eu vi que eu não ia resolver a minha vida ali, é, meio que esfriou. Quando eu vi que não era isso, não era esse propósito e não era isso que ia acontecer, esfriou. E aí eu vi, e comecei a mudar o foco pra Educação Física, e foi uma coisa gradual”. Questionada sobre se o curso a influenciou na busca pela psicoterapia, relatou: “Eu acho que sim, acho que teve um pouco, acho que teve um pouco e também eu senti que eu precisava também, né? Esclarecer algumas coisas dentro de mim, vamos dizer, eu acho que de certa forma sim, teve uma certa influência”.

Ainda, a entrevistada tem uma percepção de si como alguém que sempre se deixou influenciar, especialmente no âmbito da formação e por parte dos pais, como se pode perceber na verbalização a seguir: “Então eu pensei, eu sempre gostei muito de esporte no colégio, eu sempre gostei de jogar bola, então é isso, pronto, entrei na Educação Física pelos motivos errados, por uma pressão dos meus pais. Você precisa ter um curso, você precisa ter um curso, você precisa ter um curso, não interessa se você não sabe, só faz, só se forma, depois você vê o que você quer fazer da vida, esse tipo de raciocínio, sabe? Então foi uma experiência, Educação Física é muito legal, porque você joga bola, você aprende sobre esporte, você joga bola, eu gosto, eu gostei, entende? Só que mais uma vez eu me vi sem rumo porque eu não me via trabalhando nessa área, entende?”.

8 – Influências do contexto acadêmico: a existência de programas de assistência, propiciando o suporte financeiro e benefícios, bem como a quantidade de estudantes proporcional à capacidade da infraestrutura da instituição e os processos seletivos (e seu grau de dificuldade) para ingresso na mesma (Robbins et al., 2004):

Não houve nenhuma menção dos entrevistados aos fatores institucionais supracitados. No entanto, aspectos institucionais relacionados à estrutura curricular foram mencionados como elementos que contribuíram para a decisão de evasão. Sendo assim, optou-se por analisá-los inseridos nesta categoria. Os aspectos mais citados pelos entrevistados foram a estrutura curricular confusa, a falta de encadeamento entre as disciplinas e entre a teoria e a prática, bem como a percepção da falta de aprofundamento do curso. Estas questões foram repetidas vezes verbalizadas ao longo das entrevistas. Exemplos nas verbalizações de S1 (*“Eu entrei num currículo que era muito antigo (...) eu não sei como está o curso agora, espero que tenha melhorado bastante da minha época. Meu currículo era de 1988, meu currículo era muito ultrapassado”*) e S2 (*“A falta de aprofundamento. E também não tinha uma das áreas, que é a Fenomenologia, que eu gostava bastante. Senti falta, mas principalmente essa questão de debates e reflexão, que para a Psicologia eu acho fundamental”*).

9 – Momento da escolha e informações sobre o curso, a profissão e o mercado de trabalho: abarca as verbalizações dos sujeitos referentes a como ocorreu a escolha pelo curso de graduação em Psicologia, bem como quais eram as informações que tinham sobre o curso, a profissão e o mercado de trabalho:

Nesta categoria, é possível analisar que os três entrevistados demonstraram ter realizado a escolha pelo curso superior com base em poucos critérios e com grande desconhecimento sobre o que realmente era o curso de graduação em Psicologia em si, a profissão de psicólogo e o mercado de trabalho desta profissão. Havia a expectativa de que o curso fosse resolver questões pessoais, propiciar amadurecimento e até mesmo dar conta de problemas familiares.

Ainda, sobre as informações que tinham sobre o curso e sobre o mercado de trabalho, os entrevistados relataram ter pouco ou nenhum conhecimento acerca destes aspectos. Foram descritas escolhas mais aleatórias, com pouca atividade exploratória. Algumas verbalizações dos participantes ilustram esses aspectos: *“E a minha escolha foi exatamente assim: eu entrei no site pra fazer a inscrição do vestibular, e eu li todos os cursos, eu vi quais que se encaixavam, e eu achei que a Psicologia*

era um lugar que eu podia não só trabalhar, mas como podia ter um crescimento pessoal pra mim também, uma noção sobre vida, sobre pessoas, enfim” (S1); *“Pouca coisa, muito pouco, é muito diferente depois que você começa a estudar de fato. Pesquisei muito pouco também, foi mais uma escolha cega, falei assim, ‘eu acredito que seja isso, vamos tentar’”* (S1); *“Bom, às vezes na minha vida eu tomo umas decisões dos momentos, não sei se isso é insights ou ao contrário, mas momentos que me fazem assim, ‘de repente eu vou fazer isso’, e a Psicologia foi uma coisa um pouco assim (...) fui morar fora e aí quando eu estava iniciando onde eu estava, acordei falando: ‘é Psicologia, vou fazer Psicologia’, e aí quando eu voltei de viagem, eu já me inscrevi nos vestibulares. Já estava um pouco mais velha do que a maioria das pessoas entram na faculdade. E aí me inscrevi, passei e comecei a fazer”* (S2); *“Eu entrei na Psicologia porque eu pensei ‘não, então eu vou pra Psicologia porque daí eu vou resolver minha vida’. Eu tinha alguns problemas com minha mãe e, assim, ‘não, é Psicologia porque daí vai me ajudar a tá resolvendo a minha vida’. Então eu entrei já com os motivos errados, entende? E também eu não sabia muito bem o que queria, sabe? Era muito novinha, tinha dezoito anos ainda, então, bom, minha entrada foi assim então, foi um pouco de confusão assim, eu tava me sentindo confusa, não sabia o que queria e fui onde, enfim, achei que ia, é que nem eu disse, resolver minha vida, sabe?”* (S3).

Os participantes por vezes mencionaram ter realizado uma escolha por oposição a outros cursos e áreas que tinham certeza de não quererem/gostarem, e não tanto pelo interesse pela própria área da Psicologia. Além disso, as informações mais realistas sobre o curso, as atividades e o mercado de trabalho possível foram obtidas ao longo da graduação, muitas vezes com alguma surpresa. Exemplo nas seguintes verbalizações: *“Eu acho que mais uma ideia geral que todo mundo tem, porque mesmo quem eu conhecia que tinha prestado, estava cursando, tinha acabado, era muito recém-formado, não tinha ninguém próximo a mim que realmente trabalhasse, e me contasse. Se bem que quando eu era criança, eu cheguei a fazer um pouco de terapia, mas foi pouco tempo também. Na verdade o mais perto eu acho que foi isso”* (S2); *“Nada, não tinha nada, não conhecia absolutamente nada, fui conhecer a partir do transcorrer do curso”* (S1).

10 – Avaliação do curso: refere-se à avaliação geral que os sujeitos fizeram sobre o curso de graduação em Psicologia da UFSC, destacando aspectos positivos e negativos, bem como suas percepções acerca de cursar Psicologia novamente:

Nesta categoria é possível analisar as percepções dos evadidos especificamente sobre o curso de graduação em Psicologia. Os três entrevistados citaram aspectos positivos e negativos, porém, quando comparados entre si, analisa-se que os aspectos negativos foram mais enfatizados por S1 e S2. Questões referentes à estrutura curricular e aos docentes foram reiteradamente citadas nos relatos.

Como principais aspectos positivos, os participantes indicaram as discussões em grupo realizadas dentro e fora de sala de aula – especialmente entre colegas –, a qualidade da formação dos professores, a diversidade de temas com os quais se tem contato no curso e a possibilidade de ter experiências práticas em fases já iniciais do curso. Por outro lado, os aspectos negativos mais citados foram também a diversidade, que provoca falta de aprofundamento, a relação distanciada com os professores, a falta de contato maior com as práticas psicológicas e a impossibilidade de conciliar melhor estudo e trabalho. Alguns destes aspectos (tanto positivos quanto negativos) estão também descritos em outras categorias, pois se relacionam a diferentes temáticas.

Os aspectos positivos do curso, destacados pelos entrevistados, podem ser observados nas seguintes verbalizações: *“As discussões em sala de aula, ou com o curso inteiro (...) tudo o que se vê desde o primeiro semestre, até o quarto, de participação de centro acadêmico, de discussões de gênero, de discussões sobre depressão. As discussões foi o que mais me enriqueceu dentro da universidade. Não tanto os textos, não tanto as leituras, não tanto as explicações dos professores, mas as discussões com pessoas do mesmo nível. E obviamente com os professores meio que guiando. As conclusões deles eram importantes, de pegar essa discussão toda e tu fechar ela em algo para todo esse grupo de pessoas, isso era muito importante, isso me levou para formas de pensamento diferente, percepções diferentes de pessoas ao meu redor, de processos, enfim, as discussões”* (S1); *“Eu lembro que eu achava os professores muito inteligentes, sabe? E eu gostava muito da qualidade dos textos. É, eu gostei muito da matéria de Sociologia quando teve, acho que no segundo semestre começou, eu lembro que eu gostei bastante, e eu não sei, eu gostava muito assim, é... eu achava que pelo pouco que eu vi, né? Porque eu saí muito cedo, mas parecia bem completo assim, tipo, era um aprendizado que me pareceu bom assim, sabe? Tipo, de qualidade vamos dizer assim, eu lembro que eu*

considerava os professores, não lembro se todos assim, mas pelo menos alguns eu acho que me marcaram assim porque me pareciam muito inteligentes, realmente” (S3).

S2, nesse sentido, foi bastante pontual ao mencionar os aspectos que considerou positivos no curso, relatando que as disciplinas da licenciatura em Psicologia foram o quesito que considerou mais positivo da formação que obteve durante o período em que permaneceu no curso. Por outro lado, citou que a diversidade de conteúdos abordados foi um aspecto tanto positivo quanto negativo, considerando positivamente no que se refere à quantidade de diversidade, porém também citando como algo negativo, uma vez que faltava aprofundamento.

Algo considerado positivo por um dos entrevistados (S1), mas que de acordo com ele não ocorria com frequência, foi o relato de uma atividade prática realizada durante uma disciplina. Segundo ele: *“Eu lembro de uma experiência muito importante que foi algo que quase me fez voltar para a Psicologia, que teve um trabalho de Psicologia do Desenvolvimento, e a gente fez um trabalho no NDI [Núcleo de Desenvolvimento Infantil] aqui, e a gente passou uma semana mais ou menos, em dias alternados, junto com as professoras do NDI, para olhar processo de desenvolvimento das crianças, e perceber isso e ter a vivência também daquilo ali. E eu lembro que aquilo ali foi mágico pra mim, de liberar os olhos e falar assim: ‘olha que legal, eu estou fazendo uma correlação do que eu estou aprendendo com o que está acontecendo na vida real’. De ver as crianças, ‘não, essa criança está numa fase, tu já vê que essa aqui está em outra, que essa ela está desenvolvendo outras coisas além dessa criança aqui’. E de conexão humana também, porque a Psicologia é isso. Eu estava tendo conexão humana, por mais que fossem crianças, eu estava trabalhando com crianças de, se eu não me engano, era de um ano e meio a três, porque era bem a idade que a minha filha está agora. E tu vê que tem crianças que são quietas. E eu lembro que teve um guri que grudou em mim, toda vez que eu chegava ele grudava e ele não saía, e ele ficava ao meu redor o tempo inteiro. E foi uma coisa que eu lembro de botar no trabalho, inclusive, de escrever no trabalho sobre essa experiência, foi incrível isso. Se eu tivesse isso com outras matérias também além só daquela ali, porque se eu não me engano foi uma das únicas que teve isso, eu acho que eu teria continuado a Psicologia”.*

No que se refere aos aspectos negativos do curso, S1 verbalizou: *“O de mais negativo era exatamente isso, era perceber que eles estão te ensinando algo, que a Psicologia tem algo de ser crítico, né? De tu olhar as coisas de uma forma que vai além do julgamento*

primeiro, do primeiro olhar (...) O maior negativo foi ver essa dicotomia, que a gente estava sendo ensinado algo e que a gente não podia aplicar esse algo para tudo, que a gente podia aplicar esse algo só em determinadas coisas. E que os professores não estavam utilizando aquilo que eles estavam tentando ensinar pra gente (...) essa foi a minha maior decepção com o curso. Faltava uma harmonia entre o que um professor diz numa sala de aula e o que ele faz de fato junto com isso (...) me parece que faltava um pouco de tato dos professores de saber levar isso. São todos psicólogos, eu acredito, a grande maioria deles era psicólogos, e isso meio que me fez desacreditar na profissão também, de olhar para essas pessoas, que teoricamente eram pra ser os mestres, eram para ser quem eu estou olhando, onde eu quero chegar, não necessariamente um, mas ter esse mestre, como eu falei no início, que é um ícone talvez, um ponto de partida, não sei”. E ainda complementou: “Os docentes, o meu problema com a docência era a vontade dos professores de ensinar. É perceptível quando uma pessoa entra na sala de aula para dar uma matéria que ela não quer. Não é dar uma matéria, a Psicologia ela é mais do que tu simplesmente chegar num quadro e escrever. A Psicologia, lidar com seres humanos não é quase nada lógico, me parece. E tu sentar numa sala de aula... como eu falei, a parte mais importante que eu via no curso eram as discussões, que não era o que o professor tava ensinando, a gente ia ler isso aqui e fazer um trabalho. Era uma discussão, era de entender exatamente mais a fundo”. S2 mencionou que a falta de aprofundamento dos conteúdos estudados, bem como a falta da abordagem fenomenológica, foram os aspectos mais negativos do curso. S3 considerou que o fato do curso ser integral, dificultando ao estudante a possibilidade de trabalhar durante a formação acadêmica, pode se constituir em um aspecto negativo, porém para ela isso não foi um problema, uma vez que se dedicava exclusivamente aos estudos; ainda mencionou lembrar que discutia com os colegas alguns aspectos pontuais do curso que poderiam melhorar, mas relatou não lembrar exatamente de quais eram tais aspectos.

Ainda, buscou-se verificar se os sujeitos acreditam que poderiam cursar Psicologia novamente ou não. As respostas obtidas apresentaram diferentes percepções, conforme pode ser observado nas seguintes verbalizações: *“Eu acho difícil, eu acho difícil. Eu acho que a Psicologia ia ser o último recurso, de eu pensar, ‘isso aqui eu já não quero mais, isso aqui já não dá mais, então não tenho muito para onde ir, vou voltar para a Psicologia para terminar aquilo ali que eu acho que vai me dar um norte’. Eu acho que é difícil que eu volte, até por essas noções de ter percebido isso tudo, e não vê... não vejo motivo pra*

voltar para a Psicologia, não tenho amor pela profissão que me mova sozinho, sem ajuda de ninguém, e eu não posso contar com essas outras pessoas também para que me motivem por esse caminho” (S1); S2, que concluiu a graduação em Psicologia em outra universidade, relatou que cursaria Psicologia novamente, no entanto não na UFSC: *“Não pela faculdade, talvez pela cidade, mas pela faculdade eu acho que não”*; e S3 relatou: *“Sim, se eu me sentisse aberta a isso, cursaria, sim. Eu acho que eu teria uma cabeça totalmente diferente agora e eu acho que eu aproveitaria assim, muito todos os aprendizados. Com certeza”*.

É possível analisar, então, que a insatisfação de S1 com o curso – mesmo ele tendo citado diversos aspectos positivos – não o faria cursar Psicologia novamente, mesmo se fosse em outra IES. S2, por sua vez, demonstrou novamente a insatisfação em relação ao curso especificamente na UFSC. Quanto à S3, a mesma não desconsiderou totalmente o fato de cursar Psicologia, mencionando acreditar ter percebido que suas mudanças de pensamento a fariam aproveitar mais o curso, caso viesse a cursá-lo novamente.

11 – Estratégias para a redução da evasão: refere-se a possíveis estratégias apontadas pelos entrevistados visando à redução da ocorrência da evasão:

Nesta categoria apresentam-se as estratégias que os evadidos consideram que poderiam ser aplicadas com o objetivo de reduzir a evasão. S1 e S3 mencionaram possibilidades, enquanto S2 relatou a sua opinião sobre o porquê da ocorrência da evasão neste curso especificamente, porém afirmou não saber indicar estratégias para modificar o cenário. É interessante perceber que a questão da evasão preocupa os participantes, mesmo que tenham já se afastado da realidade do curso. E também a percepção deles de que parece que o próprio curso não está tão atento ou interessado em entender os motivos e diminuir o abandono. Como principais estratégias, colocam-se nas verbalizações a aproximação e o monitoramento dos estudantes em “situação de risco” (ainda que os participantes não saibam definir exatamente o que seria isso), o acolhimento ao estudante ingressante (por parte da coordenação de curso e não só pelos próprios colegas), e o aumento de atividades práticas, que indiquem a forma como a atuação do psicólogo ocorre. Ainda, um dos participantes indicou ser fundamental a indicação de psicoterapia individual aos estudantes.

Nesse sentido, S1 mencionou considerar que acoplar teoria e prática durante o curso pode ser uma boa estratégia para promover a permanência dos estudantes. Além disso, citou: *“E outra que é muito*

importante, eu não fiz, eu não fiz terapia enquanto eu tava no curso. E eu acho que isso é extremamente importante para uma pessoa que está cursando Psicologia. Eu não sabia, eu saí daqui sem saber o que era sentar na frente de um psicólogo e conversar sobre eu mesmo, que era o que eu ia fazer com outras pessoas. Imagina se eu sáísse de um curso de Psicologia, fizesse uma especialização e não sentasse na frente de um psicólogo, e eu sentasse numa terapia, abrisse uma terapia e fosse conversar com alguém? Isso me parece inimaginável. Não sabe que tem que escutar assim, que tem todo um tato, inclusive?”. Além disso, o entrevistado pontuou que o envolvimento de um psicólogo (enfatizando o papel do coordenador de curso) que possa dialogar com os estudantes propensos a evadir do curso pode ser algo benéfico, pois os motivos influenciadores da possível evasão podem ser diversos e, deste modo, talvez o profissional pudesse auxiliar o estudante a manejar a situação. S3, em suas verbalizações, mencionou considerar o acolhimento um fator primordial para a permanência do estudante; de acordo com a entrevistada: “Se eu tivesse que criar alguma coisa nesse sentido, ou colocar algum princípio, eu colocaria aqui o acolhimento é imprescindível, de fazer o aluno se sentir muito bem acolhido. Sentir que os professores são acessíveis, que os funcionários são acessíveis, que tem uma proximidade, não é muito o professor num pedestal e o aluno lá embaixo. Que eles estão no mesmo nível, que todo mundo tem o mesmo potencial, sabe?”.

No que se refere às considerações de S2, a mesma relatou pensar que o curso de graduação em Psicologia tenha bastante evasão. Segundo ela: “Eu acho que o curso de Psicologia tem muita gente que entra achando que vai tratar de si mesmo” e, deste modo, a entrevistada considerou algo comum que os estudantes evadam no início do curso, porém também mencionou o fato de que, caso a evasão ocorra em períodos mais avançados do curso, deva constituir-se como algo a ser analisado, a fim de compreender o porquê da ocorrência.

12 – Perspectivas futuras: engloba as verbalizações dos sujeitos em relação às perspectivas pessoais e profissionais futuras:

Nesta categoria houve uma grande diversidade nos relatos dos entrevistados. De modo geral, as verbalizações abarcaram aspectos referentes a realizar vestibular para reingressar no ensino superior e/ou mudar de país (S1), modificar a atuação profissional (S2) e adquirir novas experiências de vida por meio da vivência em comunidades alternativas (S3). Apenas S2 tem projetos voltados para a área de Psicologia, com o progressivo abandono de sua atividade paralela e

prospecta atividades profissionais mais bem delineadas e consistentes. Para S1 e S3 as possibilidades ainda estão abertas, sem muita delimitação de atividades e bastante influenciadas pelas contingências atuais (o trabalho da esposa, ter dinheiro para mudar de país agora, ser bem recebida pelos companheiros, etc.). Algumas verbalizações que ilustram esse tópico: *“Eu ainda estou indeciso, mas eu estou estudando pra fazer vestibular agora no final do ano, fazer o ENEM também. Eu e minha esposa, a gente quer sair do país, a gente quer muito sair do país. A gente vê que a minha área não tem futuro aqui, eu sei que a minha área de gastronomia, que é a área que eu gostaria de trabalhar mesmo, eu não tenho futuro aqui”* (S1); *“Eu acho que para o futuro vou ficar só na Psicologia mesmo. Eu gosto da área clínica”* (S2); *“Agora eu tô cogitando outras possibilidades, assim, de fazer umas novas experiências de vida. Viver em comunidades alternativas (...) Eu provavelmente vou seguir nesse caminho, sabe? De viver um tempo em comunidades, largar meu emprego, largar tudo, porque eu senti, eu preciso tá lá nesse momento (...) provavelmente minha vida vai seguir nesse sentido. Já estou materializando isso”* (S3).

Os participantes mencionaram a expectativa de serem mais autênticos em relação aos seus valores e modos de ver o mundo, inclusive buscando alternativas profissionais ou abandonando-as com esse objetivo. Exemplos são as verbalizações a seguir: *“Eu pretendo fazer EAD. Eu não quero fazer presencial. E a minha percepção é muito engraçada, de olhar pra isso e pensar que se eu entrasse na minha sala de Psicologia hoje, com as pessoas que eu fiz naquela época, eu não aguentaria um mês dentro daquela sala, de escutar as conversas, das pessoas falando, enfim, naquela época foi muito bom, foi uma vivência que eu acho que eu precisava, eu tinha amadurecimento, mas hoje eu não quero entrar numa sala com um monte de gente acabando de sair do ensino médio. Eu acho que... e não é porque eu acho que eles não têm potencial, mas eu acho que eu estou em outro momento da minha vida, eu acho que isso ia me atrapalhar, eu preciso de um foco outro”* (S1); *“Eu não sei se algum dia, se eu sair da escola, eu vou sentir falta, porque agora eu tenho esse equilíbrio, uma coisa bastante agitada, que eu me relaciono com muita gente, por mais que sejam muitas crianças, mas tem lá, é um movimento maior, e a clínica tem aquela coisa mais solitária, mais isolada. Não sei se vou sentir falta, mas a princípio é só clínica mesmo. Talvez ONGs, sei lá. Talvez trabalhar em ONGs e projetos assim como psicóloga, uma coisa que me interessa também”* (S2); *“Eu tô cogitando muito, e na verdade eu provavelmente vou seguir nesse caminho, sabe? De viver um tempo em comunidades (...) é uma*

comunidade de vida grupal, então ela não tem, ela não mexe com energia monetária, vamos dizer assim. Nada funciona com dinheiro lá dentro. Ela funciona à base de doações, e ela recebe várias, bastante doações. É uma comunidade muito grande, mora lá cerca de 200 ou 300 pessoas e ela tem, assim, um cunho espiritual, mas é ecumênico, não é vinculada a nenhuma religião, e é vegano, né? É uma comunidade assim, sabe? Tipo, tem toda uma estrutura maravilhosa, tem auditório, tem dormitórios pra quem às vezes, muita gente visita, como eu visitei, e fica hospedado lá e assim é a prática grupal de você viver em grupo assim, tipo, o seu trabalho não é pra você, é pra manutenção da comunidade, é pro bem do grupo, sabe? Você ajuda no que for necessário, às vezes você lava louças, às vezes você ajuda a cozinhar, às vezes você varre, às vezes você varre folhas, às vezes você conserta mosqueteiro, é nesse sentido, a sua vida gira em torno das necessidades do momento assim, entende? E aí tem uma questão toda espiritual, eles tem mantras, eles tem orações, então, e tem eventos vários, é nesse sentido assim. É uma comunidade vamos dizer que pra evolução espiritual, crescimento espiritual” (S3).

4. DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo consistiu em identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a evadirem-se do mesmo. Os objetivos específicos, por sua vez, se referiam a caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos componentes da amostra; comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores, a fim de identificar se havia e quais seriam as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia; e compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido. Assim sendo, os resultados obtidos nas duas etapas do estudo possibilitam discutir diversos aspectos relacionados aos objetivos propostos.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, qual seja, o de caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos componentes da amostra, os resultados indicam similaridade entre os respondentes deste estudo e perfis descritos por outros autores em pesquisas anteriores. Por exemplo, a maior parcela de evadidos se refere a indivíduos do sexo masculino, solteiros, e que cursaram o ensino médio todo em escola particular e sem bolsa de estudos. Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Barbosa, Nascimento, Azevedo Filho e Biavatti (2016), realizada com evadidos de uma IES pública localizada no Nordeste do Brasil. Quanto à modalidade de ingresso no ensino superior, a maior parcela de sujeitos realizou vestibular – sistema universal, sem a utilização de cotas. Alguns estudos (Cardoso, 2008; Mendes Junior, 2014) apontam que os estudantes cotistas evadem menos que os não cotistas. A investigação de Cardoso (2008), realizada na Universidade de Brasília, constatou que a evasão está mais associada ao rendimento do estudante no curso do que ao fato do mesmo ser ou não cotista; a autora ainda pontuou que o baixo rendimento nas disciplinas pode estar, por vezes, mais associado à desmotivação do estudante com o curso do que relacionado à incapacidade acadêmica para cumprir as tarefas. Campos, Machado, Miranda e Costa (2017), ao pesquisarem estudantes das áreas de Negócios e Ciências Contábeis, concluíram não haver diferenças significativas entre as taxas de evasão destes estudantes por meio de ampla concorrência e de cotas, sugerindo que as ações afirmativas, por si só, não afetam significativamente as taxas de evasão. Assim como Cardoso (2008), a pesquisa de Mendes Junior (2014) indicou também

menores taxas de evasão durante o primeiro ano e ao restante do curso entre cotistas, em contraste aos não cotistas, sugerindo que os cotistas talvez atribuam um alto valor ao curso em que ingressam, de modo a persistirem em uma maior proporção na universidade a despeito de menores coeficientes de rendimento médios.

Desperta atenção, também, o fato de que uma pequena parcela de sujeitos (22,2%) teve contato com a orientação profissional; outras pesquisas (Barbosa et al., 2016; Cunha, Nascimento, & Durso, 2014) também demonstraram resultados semelhantes. Esse dado proporciona com que se reflita acerca do quadro de fragilização presente na escolha inicial, com pouca segurança em relação à decisão (Ghizoni & Teles, 2005; Palma, Palma, & Brancaleoni, 2005). A orientação profissional neste contexto contribuiria, principalmente, para elevar o nível de informação profissional dos sujeitos, desenvolver o comportamento exploratório – que entre os sujeitos pesquisados na segunda etapa do estudo se mostrou deficitário – e possibilitar com que a escolha a ser realizada fosse mais refletida e pautada em critérios mais definidos.

Quanto à orientação de carreira durante a graduação, o percentual se mostra ainda mais significativo, apontando que 98,2% dos evadidos não tiveram contato com tal intervenção. Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) afirmam que a procura por atendimentos em orientação de carreira tem se acentuado no Brasil nos últimos anos, porém os dados do presente estudo constataram que, no contexto analisado, a busca por auxílio para a resolução de questões profissionais foi quase inexistente. Detendo-se especificamente ao contexto da Universidade Federal de Santa Catarina, da qual faziam parte os estudantes evadidos, a mesma oferta gratuitamente serviços de acompanhamento pedagógico aos discentes, orientação de carreira, atendimento psicológico, dentre diversos outros. Questiona-se, então, o motivo pelo qual os estudantes por inúmeras vezes não buscam tais serviços: não sabem de sua existência, há restrição na divulgação da oferta dos mesmos ou não os consideram necessários? Em alguns casos, atendimentos de orientação de carreira, orientação para re-escolha de curso ou psicoterapia poderiam tê-los ajudado e, talvez, até mesmo evitado a evasão. Os diversos itens da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior, referentes aos âmbitos vocacionais e de carreira, que foram frequentemente mencionados pelos participantes da primeira etapa do estudo, bem como as verbalizações dos entrevistados na segunda etapa do estudo, apontam nesta direção.

Um dado interessante se refere ao fato de que somente 7,8% dos evadidos não retornou ao ensino superior após a evasão do curso

verificado por este estudo. Por outro lado, 25,7% estavam cursando o ensino superior no momento em que responderam à pesquisa, 26,3% já o tinham concluído e os outros aproximadamente 40% estavam cursando ou já haviam concluído curso de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Esses resultados possibilitam analisar que, como apontado por Ristoff (1999), nem sempre a evasão é um fenômeno negativo; por vezes, propicia com que o estudante busque outro curso que lhe proporcione maior satisfação e lhe desperte mais interesse, o que pode ser demonstrado, em partes, pelo percentual significativo de sujeitos que iniciaram e concluíram outro curso superior e continuaram a formação acadêmica por meio de estudos na pós-graduação. Nesse sentido, a literatura afirma que para muitos evadidos a perspectiva de concluir o ensino superior se mantém, o que faz com que busquem, então, outro curso após a evasão (Magalhães & Redivo, 1998; Polydoro, 1995).

Ainda, há de se considerar que 37,1% dos sujeitos pesquisados já haviam tido experiência no ensino superior previamente ao ingresso no curso do qual evadiram (considerado nesta pesquisa), e 15% concluíram tal curso. O percentual de sujeitos com experiência prévia no ensino superior é superior ao encontrado em outros estudos (Barbosa et al., 2016; Furtado & Alves, 2012), porém o percentual de sujeitos que já haviam concluído o ensino superior antes do ingresso no curso do qual se evadiram converge com o encontrado no estudo de Barbosa et al. (2016). Neste contexto, também é interessante analisar que alguns sujeitos demonstraram um perfil de estudante que inicia e abandona diferentes cursos, despertando atenção para a análise de questões relativas à indecisividade e insegurança quanto às escolhas profissionais realizadas. Isso parece demonstrar reforçar, em alguma medida, a fragilidade vocacional dos sujeitos, demonstrando que uma escolha inicial realizada com base em poucas informações, que leve à evasão, não significará uma segunda escolha mais refletida (Magalhães & Redivo, 1998).

Para mais de 80% dos sujeitos pesquisados, tanto o curso superior escolhido quanto a instituição de ensino superior, se constituíam como a primeira opção de escolha. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Krüger Júnior et al. (2011) e Barbosa et al. (2016); no primeiro estudo, realizado com oito evadidos do curso de graduação em Administração de uma universidade federal do Sul do Brasil, 62,5% dos pesquisados afirmaram que o curso escolhido havia sido a primeira opção de escolha, e o segundo estudo, realizado com 50 evadidos do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES

pública localizada no Nordeste brasileiro, constatou que 88% dos pesquisados mencionaram que o curso do qual se evadiram também havia sido a sua primeira opção de escolha. Pode-se analisar, então, que apesar do curso e da instituição escolhidos serem a primeira opção de escolha e o desejo dos sujeitos, ainda assim não são suficientes para assegurar a permanência dos mesmos.

Nesse sentido, também é interessante analisar que, embora quase 60% dos evadidos tenha respondido que se dedicava exclusivamente aos estudos, mais de 70% do total de pesquisados citou não ter realizado nenhum tipo de atividade extracurricular (como iniciação científica, monitoria, extensão, estágio, etc.), fator que demonstra que os mesmos não tinham um engajamento elevado com a sua formação acadêmica. Há de se considerar que a literatura aponta para o fato de que quanto maior for o envolvimento do estudante com o curso, maior será a sua satisfação acadêmica geral, além do envolvimento com atividades tanto dentro quanto fora de sala de aula também se constituir como fator relevante para o sucesso acadêmico (Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005; Kuh, 2007). Esse perfil de baixo envolvimento em atividades no curso também descreve as trajetórias dos três entrevistados da segunda etapa do estudo.

Os estudantes que se envolvem com atividades extracurriculares ampliam seu olhar sobre a formação acadêmica e, além de assumirem uma postura mais ativa – diferentemente dos estudantes que somente frequentam as aulas e atividades obrigatórias –, tendem a se engajar mais em seu processo formativo e obter mais conhecimentos e informações sobre áreas que, por vezes, podem não ser tão aprofundadas durante as aulas; as atividades extracurriculares incentivam e favorecem a ampliação do comportamento exploratório do estudante. Assim, é possível considerar que uma escolha profissional pouco refletida se relaciona a um menor envolvimento acadêmico e, por conseguinte, pode levar a uma maior probabilidade de expectativas frustradas e de evasão, haja vista que o comprometimento do estudante com o curso se constitui como um aspecto importante para a sua permanência (Bardagi, 2007; Lehman, 2005; Magalhães & Redivo, 1998).

No que se refere à fase do curso na qual ocorreu a evasão, houve prevalência durante o primeiro ano do curso superior; dado semelhante já foi apontado por diversos pesquisadores (Almeida & Soares, 2002; Barbosa, 2013; Magalhães & Redivo, 1998; Palma, 2007; Ribeiro, 2005). Apesar dos sujeitos pesquisados terem evadido entre o primeiro e o quinto ano do curso, também foi possível analisar que há um decréscimo contínuo de casos de evasão ao longo do processo

formativo: neste estudo, o percentual de evadidos no primeiro ano totalizou 43,8%, tendo reduzido para 0,6% no quinto ano. Apesar do índice de evasão ter sido pouco significativo no quinto ano do curso superior, é possível analisar que mesmo estando próximo à conclusão do curso, o estudante ainda evade. Quanto à evasão no último ano da graduação, Furtado e Alves (2012) apontam que tais casos só ocorrem por “fatores realmente sérios” – não especificando de que se tratam tais fatores –, porém afirmam ser algo pouco comum. Por vezes, a insatisfação com o curso já existe há muitos semestres, porém com a aproximação da conclusão do curso também se aproxima a maior carga horária dedicada aos estágios profissionalizantes – cujo objetivo é, realmente, possibilitar com que o estudante vivencie atividades profissionais relativas à sua futura profissão –, e muitas vezes tal vivência confirma a insatisfação não somente com o curso – quase concluído –, mas com o que virá a ser a atuação profissional futura. Já as informações sobre o elevado índice de evasão até os três primeiros semestres dos cursos indicam o perfil de vulnerabilidade dos estudantes neste período inicial da graduação, e favorecem a criação de intervenções e propostas que enfatizem os estudantes ingressantes.

Tendo-se analisado o perfil sociodemográfico dos evadidos pesquisados de modo geral, pode-se agora verificar quais as diferenças e similaridades existentes entre os evadidos do curso de graduação em Psicologia – que se constituem como o foco desta investigação – em relação aos evadidos dos cursos de graduação em Filosofia e em Ciências da Computação. Diferenciando-se da amostra geral em algumas variáveis, os evadidos dos cursos de Psicologia e de Filosofia se constituem como sendo a maioria do sexo feminino, cursaram o ensino médio todo em escola pública, já residiam em Florianópolis/SC previamente ao ingresso no curso superior, o curso escolhido se constituía como a primeira opção de escolha e apresentaram similaridade em relação ao desempenho acadêmico percebido. Esses dados permitem analisar que em cinco variáveis houve similaridade entre os dois cursos do mesmo centro de ensino. Embora cada curso superior tenha suas especificidades, é esperado que cursos de áreas correlatas – tais como Psicologia e Filosofia, os quais na UFSC estão alocados no mesmo centro de ensino – apresentem maiores similaridades entre si quando comparados a cursos de outras grandes áreas do conhecimento. Isso se refere tanto a características e conteúdos que podem atrair mais especificamente pessoas com um determinado “perfil de interesses”, quanto ao fato que a própria vivência dentro de

um mesmo contexto, de uma mesma cultura, pode modelar certos jeitos de ser e ver o mundo, tornando as pessoas mais “parecidas”.

O estudo de Palma (2007), com evadidos também do curso de graduação em Psicologia, apresenta dados e realiza uma análise em relação à diferença do número de estudantes deste curso em relação ao sexo. De acordo com a autora, no curso investigado há predomínio de indivíduos do sexo feminino tanto no ingresso quanto na evasão. Tal dado converge com o encontrado no presente estudo e, no que se refere ao apontado pela literatura, sabe-se que a Psicologia se constitui como um curso mais frequentado por mulheres e que conta com mais de 80% de egressos do sexo feminino (Bastos, Gondim, & Borges-Andrade, 2010; Bastos, Gondim, & Rodrigues, 2010; Castro & Yamamoto, 1998; Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2012; Rosemberg, 1984). Este fator pode propiciar com que o perfil de evadidos do curso de Psicologia seja diferente do perfil de evadidos das instituições de ensino superior de modo geral (Palma, 2007).

Quanto às variáveis modalidade de ingresso (vestibular – sistema universal), idade de ingresso e idade atual (ingressaram com menor idade) houve similaridade entre os evadidos de Psicologia e de Ciências da Computação. Tal dado pode ser analisado sob o prisma de que, conforme explicitado na seção Resultados, é possível verificar que uma parcela significativa dos evadidos do curso de Filosofia já havia concluído o ensino superior e, deste modo, já tinha mais idade quando do ingresso neste curso, bem como uma possibilidade diferente de ingresso: o ingresso de diplomado.

No que concerne às atividades extracurriculares realizadas, os evadidos do curso de Psicologia se envolveram, em maior prevalência, com atividades de extensão e de pesquisa científica. Enquanto isso, os evadidos de Filosofia se dedicaram mais à monitoria, e os evadidos de Ciências da Computação, em maior índice, desenvolveram estágios. Analisando-se o próprio perfil destes três cursos na UFSC, bem como as áreas de atuação dos profissionais destas diferentes áreas do conhecimento, é possível reconhecer que o envolvimento com tais atividades – embora não tenha acontecido em número significativo – reflete perfis próprios de cada curso. Na Filosofia, a monitoria de disciplinas pode se constituir como uma grande oportunidade de aprendizado para os futuros licenciados e, mesmo entre os estudantes do bacharelado, também se enquadra como uma oferta maior de oportunidades vivenciada durante a graduação. Em Ciências da Computação, um curso de área tecnológica e aplicada, os estágios fornecem uma relação mais direta com o possível mercado de trabalho

futuro dos estudantes. Deve-se considerar, também, que esses dois últimos cursos talvez contem com menor oferta de campos para atividades de pesquisa e extensão, diferentemente do que ocorre no curso de Psicologia.

O envolvimento dos estudantes com atividades extracurriculares que visam à complementação da formação acadêmica é de extrema importância. Muitos estudantes ainda veem a formação acadêmica única e exclusivamente como o fato de estar presente nas aulas de acordo com a frequência exigida, realizar trabalhos e avaliações de acordo com as solicitações dos professores, cumprir carga horária mínima de participação em eventos acadêmicos para conseguir integralizar os pré-requisitos para a colação de grau, realizar o trabalho de conclusão de curso e os estágios obrigatórios. Não consideram e, além disso, muitas vezes descartam possibilidades de inserção em diferentes atividades ofertadas dentro das instituições de ensino superior ou, até mesmo, em outros ambientes, por meio de parcerias estabelecidas entre instituições. Para grande parte do corpo discente, iniciação científica, monitoria e extensão são termos desconhecidos e, quando conhecidos, muitas vezes não são analisados como importantes para complementar a formação acadêmica e, também, para construir a identidade profissional. O comparecimento às aulas e a realização das atividades exigidas são requisitos básicos para a formação acadêmica, entretanto não significam uma formação completa. Dados da literatura convergem com o exposto, indicando, inclusive, que há relação entre envolvimento em atividades acadêmicas, satisfação profissional e comprometimento (Bardagi, 2007; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003; Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995; Fior & Mercuri, 2004; Pascarella & Terenzini, 1991).

No que se refere ao segundo objetivo específico deste estudo, que consistiu em comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores, a fim de identificar se havia e quais seriam as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia, verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas em relação aos motivos de evasão indicados pelos evadidos do curso de graduação em Psicologia. De modo geral, entre os sujeitos dos três cursos pesquisados, a maior prevalência de motivos influenciadores para a evasão se refere aos motivos vocacionais. Este fator se refere aos motivos para a evasão que se relacionam à incerteza quanto à escolha e permanência no curso, bem como em relação à curiosidade de conhecer outros cursos superiores (Ambiel, 2017); exemplos de itens deste fator: “não ter certeza se estava no curso certo”,

“decepção com o curso” e “vontade de conhecer outro curso”. Pela descrição do fator, bem como pelos exemplos de itens que o mesmo engloba, é possível analisar que a dificuldade vocacional percebida pelos evadidos se constitui na principal causa que os influenciou a evadir do curso superior, ou seja, a não identificação com o curso, a percepção de que a atividade profissional futura não será como era imaginado antes do ingresso no curso, a vontade de conhecer outro curso, as dúvidas e a decepção com o curso escolhido se configuraram como os grandes motivadores da evasão dos sujeitos pesquisados.

Motivos de ordem vocacional já foram apontados também em outros estudos como influenciadores principais da evasão (Alves, 2004; Barbosa et al., 2016; Lima et al., 2015; Loureiro & Bagnara, 2016; Palma, 2007; Vanz, Pereira, Ferreira, & Machado, 2016). Contrariamente aos resultados encontrados no presente estudo, realizado com evadidos de uma IES pública, há estudos realizados em IES privadas nos quais os motivos financeiros são indicados como os principais influenciadores da evasão (Assis, 2013; Barone, 2003).

Abordando-se a dificuldade vocacional, analisa-se a relevância da orientação profissional, que se constitui em uma intervenção focada em auxiliar o indivíduo não somente no processo decisional, mas em propiciar maior autoconhecimento ao mesmo, elevar o nível de informação profissional, desenvolver o comportamento exploratório e proporcionar reflexões sobre a decisão a ser tomada – quer seja o ingresso no ensino superior ou não. Apesar disso, a orientação de carreira durante a graduação também se configura como uma intervenção relevante (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016), haja vista que o desenvolvimento de carreira não é um processo pontual, que se encerra quando o sujeito de fato escolhe. As intervenções durante a graduação, além de possibilitarem a ampliação do comportamento exploratório, também podem auxiliar significativamente no engajamento acadêmico dos estudantes, além de proporcionar reflexões sobre os mais diversos aspectos inerentes à formação acadêmica e à futura vida profissional.

O fator motivos relacionados à carreira apresentou diferença significativa entre os evadidos de Filosofia e Ciências da Computação. Aqui, os escores mais elevados foram verificados entre os evadidos de Filosofia. Este fator engloba os motivos que se relacionam às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, tanto em aspectos da execução das tarefas em si quanto relacionado a aspectos do mercado de trabalho (Ambiel, 2017); alguns exemplos de itens: “a faixa salarial da profissão ser muito baixa”, “não saber ao certo onde poderia

trabalhar depois de me formar” e “baixo reconhecimento profissional em longo prazo”. Diferentemente dos resultados do presente estudo, Amaral (2009) verificou em sua investigação, realizada com evadidos também do curso de graduação em Filosofia de uma IES pública, que as principais causas para a evasão se referiam às condições socioeconômicas e aos interesses pessoais – estes últimos dificultando conciliar estudo, trabalho e família. Embora não se tenha realizado uma investigação com maior profundidade em relação aos evadidos de Filosofia, é possível analisar que este não se constitui em um curso com elevado prestígio e, por vezes, a atuação do bacharel ou licenciado em Filosofia ainda é questionada em relação à qual o papel deste profissional e suas áreas de atuação.

À primeira vista, estas constatações parecem ter sido compartilhadas pelos evadidos deste curso, que mesmo talvez estando satisfeitos com o estudo da Filosofia, não conseguiam vislumbrar perspectivas profissionais futuras que fossem satisfatórias. Por outro lado, no entanto, foi entre os evadidos deste curso que se verificou maiores idades de ingresso, além da menção de alguns ao fato de buscarem, com o curso, mais realização pessoal do que profissionalização para o mercado de trabalho. Estudos futuros podem investigar melhor este aspecto, especificamente neste curso, uma vez que tal fator não se constituiu como objetivo da presente investigação.

Quanto ao fator motivos relacionados ao desempenho acadêmico, os evadidos do curso de Ciências da Computação apresentaram escores mais elevados quando comparados aos evadidos dos outros dois cursos pesquisados. Este fator é descrito por Ambiel (2017) como sendo motivos relacionados, especificamente, a obter notas baixas, reprovações e dificuldades em compreender o conteúdo abordado no curso. Torna-se interessante considerar, também, que quando da análise da nota atribuída pelos evadidos ao desempenho acadêmico percebido, os evadidos de Ciências da Computação apresentaram notas significativamente menores em relação aos evadidos dos demais cursos. Palmeira e Santos (2014) investigaram a evasão no curso de graduação em Ciências da Computação da Universidade de Brasília, tendo obtido resultados acerca de que os estudantes evadidos do referido curso apresentaram desempenho médio inferior a 70% nas disciplinas obrigatórias, com índice de reprovação acima de 30%. Esse fato reflete que a dificuldade em relação a obter um desempenho acadêmico satisfatório pode consistir em um fator com maior influência para a evasão no caso de um estudante do curso de Ciências da Computação, diferentemente do que se verifica nos cursos de Psicologia

e Filosofia. Cursos superiores da área das Ciências Exatas de modo geral, cuja exigência de conhecimentos de base sobre Matemática, Física e Química podem elevar as dificuldades de estudantes que tem um nível mais fraco destes conhecimentos adquirido no ensino básico, podem contribuir sobremaneira para gerar um desempenho acadêmico ruim, que trará consigo a desmotivação do estudante. Dados da literatura também convergem nesse sentido (Blando, 2015; Firmino & Siqueira, 2017; Masola & Allevato, 2016).

O estudo de Morães e Pombeiro (2015), que pesquisou a evasão em cursos de graduação em Computação de Curitiba/PR, indicou que os principais motivos influenciadores da evasão, apontados pelos evadidos de Ciências da Computação, se referiam à dificuldade em conciliar estudo e trabalho, ter optado por outra área e não gostar do curso. Apesar da dificuldade em relação ao desempenho acadêmico não figurar neste estudo entre as causas principais da evasão, dentre os evadidos que mencionaram a dificuldade em conciliar estudo e trabalho, um percentual significativo mencionou ter muita dificuldade em lógica/álgebra, sendo este um motivo secundário, porém ainda assim presente.

O terceiro objetivo específico deste estudo, que consistiu em compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido, foi investigado por meio da realização de entrevistas, cujas quais tiveram sua análise norteadas pelas dimensões da teoria de Robbins et al. (2004) e, ainda, foram acrescentadas de quatro categorias de análise definidas *a posteriori*, conforme já explicitado neste estudo. A utilização da técnica da entrevista como recurso para a coleta de dados possibilitou aprofundar a investigação sobre a experiência não somente de evasão dos sujeitos pesquisados, mas também de como ocorreu a sua escolha pelo curso de graduação em Psicologia e como foram as vivências durante o período no qual os mesmos estiveram no curso em questão.

Inicialmente, foi possível reconhecer que, de modo geral, as dimensões da teoria de Robbins et al. (2004) abarcam aspectos que se constituíram, em maior ou menor grau, como influenciadores da evasão dos sujeitos entrevistados neste estudo. Os estudos de Castro (2012) e Melo (2017), que utilizaram a mesma teoria – no todo ou em partes – para o processo de análise e discussão dos dados, também verificaram que dimensões substanciais da teoria convergiram com os dados empíricos de suas investigações.

Detendo-se, especificamente, a cada uma das dimensões da teoria de Robbins et al. (2004), é possível tecer interessantes reflexões

relacionadas aos dados analisados. No que se refere à dimensão motivação para realização, analisou-se pouca motivação dos sujeitos para manejar as situações que não atendiam às suas expectativas no curso, fato este que pareceu se relacionar diretamente ao pouco desejo em dar continuidade ao curso que estava em andamento – quer seja pela baixa motivação em relação aos estudos de modo geral, ou mais especificamente relacionada à Psicologia em si. Nesta dimensão, também se verificou o fato da motivação pelo ingresso no ensino superior ser, em um primeiro momento, concebida como mais importante do que se analisada em relação ao curso no qual se ingressou. Acerca disto, Lassance (1997) afirma que o entusiasmo inicial pela aprovação no vestibular se transforma, em muitos casos, em decepção, conforme o estudante se depara com a realidade do curso. A baixa motivação para realização em relação ao curso escolhido também recai sobre o modo como a escolha pelo curso ocorreu, tendo em vista que não são poucos os casos nos quais a escolha profissional é realizada com base em poucos critérios e com um número reduzido de informações que são, por vezes, também inconsistentes (Bardagi & Hutz, 2009; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). Atrelando-se ao exposto, Castro (2012) pontua que a não identificação com o curso também pode levar à falta de motivação para a realização das tarefas ou, ainda, a uma acomodação por parte do estudante, que se optar por permanecer no curso apesar da baixa motivação, buscará cumprir somente as exigências mínimas do mesmo.

As metas acadêmicas dos evadidos pesquisados não se mostraram, de modo geral, bem delineadas e relacionadas à busca de uma formação acadêmica que agregue em aspectos profissionais. Metas pessoais – como o desenvolvimento pessoal e a resolução de questões familiares – se apresentaram em primeiro plano, ganhando mais importância para os sujeitos do que a formação acadêmica em si; mesmo no único caso de um sujeito que evidenciou ter alguma expectativa em relação aos conteúdos do curso, ainda assim não se verificou metas clarificadas e definidas em relação a isso. Em um estudo realizado com estudantes evadidos, Bardagi e Hutz (2009) verificaram que a dificuldade no mapeamento de expectativas dos mesmos em relação ao ingresso no ensino superior foi uma constante. A existência de metas e expectativas mais definidas – quer sejam gerais ou específicas – tende a contribuir para a permanência do estudante no ensino superior, uma vez que o fato de almejar determinada meta pode impulsioná-lo na trajetória necessária para o alcance da mesma. A descrição de expectativas demasiado globais e idealizadas, demonstrando algumas vezes até

mesmo não saber o porquê de ter realizado tal escolha e o que espera com a mesma, pode refletir a pouca exploração de informações realizada antes da escolha, além do fato de que expectativas utópicas tem maior probabilidade de serem frustradas e ocasionar a evasão (Cunha et al., 2001; Phillips & Blustein, 1994; Ribeiro, 2005).

Analisou-se, também, que a importância atribuída pelos sujeitos ao ensino superior e ao diploma sofreu alteração com o passar dos anos. Mesmo se tratando de um estudo no qual a avaliação retrospectiva dos sujeitos sobre determinadas vivências se fez presente a todo momento, há de se considerar o próprio caráter evolutivo de cada sujeito no sentido de desenvolvimento biopsicossocial. As próprias verbalizações dos mesmos, sobre a maturidade adquirida desde a evasão do curso até o momento em que participaram da coleta de dados para este estudo, possibilitam analisar que houve mudanças no aspecto perceptivo. Assim, a importância concedida ao ensino superior não é mais tão primordial quanto era na época em que estavam no curso.

O valor atribuído ao ensino superior e à importância do diploma pelas famílias dos entrevistados foi um dado unânime. A pesquisa de Bardagi e Hutz (2008), que analisou o apoio parental percebido pelos evadidos tanto no momento da escolha quanto no momento da evasão do curso, apresenta dados convergentes com os encontrados no presente estudo no que se refere ao fato dos pais se constituírem como incentivadores dos estudos, indicando o ensino superior e o diploma como sendo necessários para a conquista de um bom emprego e para a construção de um futuro profissional com qualidade. No presente estudo, entretanto, a valorização dos pais pelo ensino superior pareceu exercer uma pressão que superou a própria identificação dos estudantes com o curso, porém, ainda assim, isso não foi um fator impeditivo para que a evasão ocorresse. Nesse sentido, trabalhar as questões dos valores familiares e das expectativas parentais de modo geral e, especificamente, em relação à escolha profissional – aqui constituída como a escolha pelo curso superior –, parece ser importante, quer seja antes do ingresso do sujeito no ensino superior ou durante a graduação. Para além disso, também pode se constituir como algo satisfatório a discussão com os estudantes sobre as relações entre certificação e mercado de trabalho e a relação educação *versus* trabalho, pois embora os evadidos tenham relatado que os pais mencionavam a importância do diploma de curso superior no sentido de necessidade para a conquista de um bom emprego, isso pareceu ser algo mais pontualmente repassado aos mesmos do que amplamente refletido.

A dimensão compromisso com a instituição não foi muito enfatizada pelos entrevistados. Nesse sentido, estudos apontam que a importância concedida ao compromisso com a instituição no contexto internacional não é um dado verificado nas pesquisas realizadas com estudantes evadidos no cenário brasileiro, sendo que o fator compromisso com o curso – que engloba características relacionadas à natureza do currículo, área do curso, campo de trabalho, etc. – poderia ser considerado mais relevante no Brasil do que o compromisso com a instituição em si ou com a meta de graduar-se (Azzi, Mercuri, & Moran, 1996; Mercuri, 1999; Mercuri & Polydoro, 2003). Analisou-se, também nesta dimensão, a percepção dos sujeitos sobre a UFSC enquanto instituição, destacando aspectos positivos e negativos. De modo geral, aspectos mais positivos foram mencionados – como o fato da UFSC ser uma instituição que proporciona boa formação, cuja excelência é reconhecida nacionalmente –, entretanto, tais aspectos não foram suficientes para evitar a evasão dos sujeitos; novamente, se pode reconhecer que o compromisso com a instituição não se constituiu em um fator diretamente relacionado à evasão – quer seja evitando-a ou incentivando-a. Resultado divergente do supracitado foi encontrado no estudo de Castro (2012), no qual os evadidos de um curso de Psicologia demonstraram a intenção de graduar-se em outro curso, destacando o compromisso com a meta de graduar-se e com a instituição, aspecto não verificado na presente pesquisa.

A dimensão suporte social percebido foi bastante enfatizada pelos entrevistados. De modo geral, todos mencionaram ter recebido apoio familiar e de amigos tanto no momento da escolha do curso, quanto durante o período acadêmico e no momento da decisão de evasão. Entretanto, algumas diferenças se fizeram presentes nos diferentes momentos. Quando do momento da escolha, o diálogo sobre possibilidades de escolha não ocorreu de modo muito aprofundado nem com os familiares e nem com os amigos, percebendo-se que as escolhas foram, de certo modo, pensadas individualmente e simplesmente comunicadas às pessoas próximas, as quais forneceram apoio aos sujeitos para o caminho que viria a ser trilhado no ensino superior. Este resultado difere do estudo de Bardagi e Hutz (2008), no qual se verificou que embora os diálogos familiares centrassem-se mais na questão do vestibular e na escolha ou não do curso, ainda aconteciam com maior frequência e profundidade.

Já durante o período acadêmico, os amigos e colegas de curso foram enfatizados pelos entrevistados como a principal rede de suporte e ajuda para os mais diversos assuntos, tendo os pares assumido uma

posição privilegiada, conforme também é apontado pela literatura (Kracke, 2002; Young, Antal, Bassett, Post, & Valach, 1999). Em partes, a própria fase de desenvolvimento na qual os sujeitos se encontravam – final da adolescência e início da adultez – pode respaldar este aspecto, uma vez que em tal etapa do ciclo vital os pares acabam recebendo grande importância, representando fonte de afeto, acolhimento e compreensão, em detrimento do papel central unicamente da família (Aviana, 2001; Papalia & Feldman, 2013).

No que concerne ao momento da evasão, todos relataram ter recebido apoio, entretanto dois sujeitos enfatizaram o descontentamento de suas famílias pelo abandono do ensino superior e da, até então, expectativa da família de que os mesmos obtivessem o diploma do curso superior. O estudo de Castro (2012) verificou a presença de diálogo constante entre os sujeitos pesquisados e sua rede de apoio tanto no momento da escolha do curso quanto no momento da evasão; no presente estudo, analisa-se que em ambos os momentos as decisões foram mais comunicadas que dialogadas com familiares e amigos, tendo tais decisões assumido um caráter mais individual do que refletidas coletivamente.

O envolvimento social, que se constitui como um dos pilares nos diversos modelos teóricos internacionais sobre evasão (Berger & Milem, 1999; Robbins et al., 2004; Tinto, 1975), é considerado também na literatura nacional como um fator relevante para a adaptação do estudante à universidade (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni & Pombal, 2001; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Em relação aos professores, de modo geral, foram mencionadas relações mais distantes, sem maior envolvimento afetivo e com pouco diálogo além do contexto da sala de aula. Tal como apontado por Castro (2012), pode-se considerar que a aproximação dos professores em relação aos estudantes, principalmente nos primeiros semestres do curso, poderia se constituir em algo bastante positivo. As relações estabelecidas com os professores, que englobam a atenção recebida por parte destes para além da sala de aula, bem como uma convivência mais próxima aos estudantes em relações não formais, têm sido apontadas por diversas pesquisas como um fator importante em relação ao envolvimento social (Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al., 2004).

Ao que parece, o envolvimento social e as relações estabelecidas com os professores demonstram ser fatores mais especificamente avaliados nos cursos de graduação em Psicologia. Pode-se considerar que talvez haja uma expectativa de maior proximidade por parte dos estudantes em relação aos professores, uma

vez que o curso em si envolve aspectos mais emocionais e aborda questões mais íntimas dos sujeitos, principalmente se comparado a demais cursos onde isto não ocorre, dado o próprio campo de estudo da Psicologia. Este dado pode ser útil ao próprio curso de graduação em Psicologia da UFSC, podendo ser utilizado pelo curso objetivando planejar estratégias de aproximação entre docentes e discentes, haja vista o impacto que esse fator demonstrou ter ao longo do estudo.

Nesta dimensão, assim como na descrita anteriormente – suporte social percebido –, as relações de proximidade com os colegas foram bastante enfatizadas. O clima de acolhimento e integração entre os estudantes parece ter sido um aspecto bastante positivo na vivência dos entrevistados, porém divergiu do resultado da investigação de Bardagi e Hutz (2012), que constatou o fato de um relacionamento satisfatório com os colegas tender a postergar a evasão. Apesar de todos os fatores considerados, de modo geral, os evadidos relataram ter tido facilidade na adaptação ao ensino superior, tal qual apontado pelo estudo de Bardagi (2007).

Recursos pessoais e acadêmicos foi a denominação criada para analisar conjuntamente as dimensões autoeficácia acadêmica e habilidades acadêmicas. Aqui, verificou-se que não houve nenhuma menção de dificuldade em relação aos conteúdos abordados no curso, nem em relação ao desempenho necessário para realizar as atividades do curso. Contrariamente ao verificado neste estudo, pesquisas sobre evasão em diferentes cursos superiores apontam a dificuldade em realizar as tarefas acadêmicas e em relação ao desempenho como grandes motivadores da evasão (Barbosa et al., 2016; Cunha et al., 2001; Godoy & Almeida, 2017; Magalhães & Redivo, 1998; Slhessarenko, Gonçalo, Beira, & Cembranel, 2014). Comparando estudos realizados com evadidos de Psicologia de modo geral, a dificuldade em relação às tarefas acadêmicas não consta como um fator que influencie para a decisão de abandono (Castro, 2012; Lima et al., 2015; Nascimento et al., 1999; Palma, 2007; Silva, 1994), tal como verificado no presente estudo.

A facilidade percebida no curso, aliás, é considerada até mesmo um fator desmotivador, convergindo com os dados do estudo de Castro (2012). Assim sendo, o desengajamento dos sujeitos com o curso parece ter alguma relação com a despreocupação mencionada em relação ao desempenho e às notas, haja vista que não era necessário um nível elevado de dedicação para que se obtivesse aprovação e se conseguisse avançar no curso. Esse fato, no entanto, revela que a despreocupação não parece ter sido unicamente em relação ao desempenho, mas em

alguma medida se relaciona, também, às aprendizagens que, se espera, sejam adquiridas durante a graduação e preparem o futuro profissional para a atuação no mercado de trabalho. Cabe salientar que as habilidades acadêmicas também podem ser analisadas mais objetivamente, por meio do número exato de reprovações dos estudantes ou da média geral de notas dos mesmos no curso, por exemplo; entretanto, neste estudo isto não foi realizado, tendo-se analisado tal dimensão com base na percepção dos evadidos.

A dimensão autoconceito abarcou percepções dos entrevistados sobre si e sobre as suas mudanças de percepção. Somente um dos sujeitos entrevistados mencionou mais abertamente diversas percepções sobre si e sobre as mudanças que ocorreram na sua vida de modo geral desde o momento da escolha pelo curso de graduação em Psicologia até o momento presente, sendo que os demais sujeitos realizaram poucas menções nesse sentido. De modo geral, a “mudança de postura” enquanto pessoa – destacando a maturidade adquirida com o passar dos anos –, o crescimento que a própria vivência no curso de Psicologia possibilitou em alguma medida, as percepções positivas em relação aos outros âmbitos da vida apesar do momento de insatisfação acadêmica vivenciado, bem como a própria percepção sobre a influência sofrida por terceiros foram aspectos destacados nesta categoria.

Enquanto, por um lado, estudos como o de Barros e Moreira (2013), a partir de uma investigação realizada com 552 estudantes universitários (entre ingressantes e finalistas) demonstrou que não há diferenças significativas no autoconceito em comparação a cada grupo, é possível imaginar que o autoconceito sofra mudanças significativas com o passar dos anos, não apenas em função da experiência universitária, mas de outras vivências do indivíduo (casamento, parentalidade, mudança profissional, mudança geográfica ou cultural, doenças ou acidentes, etc.). Quanto ao impacto da educação superior no desenvolvimento do adulto jovem, autores como Berger (1994) e Baxter Magolda (1992), por exemplo, salientam a influência da experiência universitária sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Embora a maioria das pessoas vá às instituições de ensino superior para assegurar um trabalho melhor ou aprender mais sobre um assunto específico, o objetivo geral destas instituições é o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Esse desenvolvimento cognitivo e social impacta nas percepções de autoconceito. Neste estudo, considerando as realidades atuais dos entrevistados, após diversas outras experiências de vida após a saída do curso de Psicologia, e também levando em consideração que a entrevista propicia que o sujeito fale de

si considerando a forma como se avalia no passado, as verbalizações indicando transformação pessoal, amadurecimento, e até certa insatisfação consigo próprios no passado não deve ser surpreendente. Indicam uma nova visão de si mesmos, uma capacidade de avaliar o próprio comportamento que foi desenvolvida, e refletem novos indivíduos descrevendo experiências pessoais anteriores.

As influências do contexto acadêmico, que segundo Robbins et al. (2004) se referem à existência de programas de assistência (propiciando suporte financeiro e benefícios aos estudantes), ao tamanho da instituição (verificada em relação ao número total de discentes) e ao modo de seleção e ao grau de dificuldade de ingresso na instituição (relacionado ao prestígio), não foram evidenciadas pelos entrevistados em nenhum momento. Este dado assemelha-se com o encontrado nas investigações de Castro (2012) e Melo (2017), que também buscaram compreender a evasão embasados na teoria de Robbins et al. (2004). De certo modo, assim como as habilidades acadêmicas, é possível analisar que tal informação – influências do contexto acadêmico – possa ser considerada baseando-se em dados objetivos do contexto (que considerem exatamente a existência ou não dos programas de assistência, do real tamanho da instituição, etc.), entretanto no presente estudo não houve esta avaliação específica, sendo este aspecto analisado sob o prisma da percepção dos evadidos. Apesar disso, tal como verificado no estudo de Castro (2012), aspectos institucionais relacionados à estrutura curricular foram mencionados reiteradamente pelos sujeitos pesquisados. Tratando-se, também, de um aspecto institucional, considera-se que a análise e discussão de tal resultado nesta dimensão é coerente, ao mesmo tempo que se verifica que esta dimensão em si, estritamente como descrita pelos autores, não parece ser muito condizente com o ensino superior no contexto brasileiro, ao menos analisando-se o ensino superior público federal (onde o presente estudo e os dois anteriormente citados foram realizados). A ideia de que o fator dificuldade de ingresso – englobado na dimensão aqui abordada –, bem como o prestígio por conseguir ingressar em IES federais possa se constituir como um influenciador da permanência do estudante, não é corroborada pelos dados encontrados.

No que se refere à estrutura curricular, a falta de encadeamento entre as disciplinas e entre a teoria e a prática, a percepção da falta de aprofundamento do curso, bem como a estrutura curricular confusa de modo geral, foram os aspectos mais frequentemente mencionados. Sabe-se que mesmo com a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Conselho Nacional de

Educação, 2011), ainda assim cada curso apresenta suas especificidades, até mesmo de acordo com o próprio corpo docente. A formatação da estrutura curricular, bem como as ênfases dadas às áreas e abordagens teóricas mais especificamente, pode ser analisada satisfatoriamente ou não de acordo com cada estudante (Castro, 2012), haja vista o caráter subjetivo de interesses e expectativas de cada indivíduo. Ainda assim, se constitui como tarefa dos cursos de graduação em Psicologia propiciar uma formação geral com base sólida das diversas áreas da Psicologia, atentando para a própria recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que tange a possibilitar ao estudante a compreensão de múltiplos referenciais, com base na diversidade de perspectivas de compreensão do ser humano abordadas pela ciência psicológica (Castro, 2012; Conselho Nacional de Educação, 2011). A falta de aprofundamento do curso, que configura a percepção de superficialidade das disciplinas, converge com o resultado do estudo de Palma (2007), também realizado com evadidos do curso de graduação em Psicologia de uma IES pública.

A percepção da falta de relação entre teoria e prática, bem como o desejo da realização de mais atividades práticas, são fatores já enfocados por alguns estudos realizados em diferentes cursos superiores (Moreira & Ferreira, 2014; Souza & Lobato, 2012). De modo geral, sabe-se que, ao menos nos anos iniciais da formação acadêmica, a carga horária de disciplinas mais teóricas é necessária, haja vista que as aprendizagens formais da profissão são adquiridas por meio do ensino superior. No entanto, alguns cursos incluem atividades práticas – mesmo que básicas – visando estimular a relação teoria e prática, e a própria apreensão dos conteúdos estudados em sala de aula e sua aplicabilidade.

É possível inserir, aqui, uma reflexão sobre até que ponto os estudantes se mantêm em um papel mais passivo, sem buscar atividades extracurriculares que possam proporcionar, ao menos em partes, o aspecto prático que desejam. As instituições de ensino superior e, mais especificamente, cada curso em si, tem uma carga de responsabilidade em proporcionar ao estudante uma formação que englobe teoria e prática, porém, também cabe ao estudante buscar atividades que considere inerentes à sua formação global enquanto futuro profissional. Através do exposto, Bardagi (2007) relata a preocupante constatação de que uma postura pouco exploratória e passiva é apresentada pelos sujeitos não somente antes do ingresso no ensino superior, mas também ao longo da trajetória acadêmica e, inclusive, no momento da evasão. Ainda, a autora reitera a importância do desenvolvimento do comportamento exploratório geral e de carreira dos

sujeitos, visando possibilitar um envolvimento mais ativo dos mesmos com a sua carreira e com a sua trajetória de formação.

Além das dimensões da teoria de Robbins et al. (2004), que constituíram categorias definidas *a priori* para a análise dos resultados da segunda etapa deste estudo, os dados analisados possibilitaram a inclusão de categorias *a posteriori*. Estas últimas, por sua vez, se referiram a compreender: a) como foi o momento da escolha inicial pelo curso de graduação e quais eram as informações sobre o curso, sobre a profissão e sobre o mercado de trabalho que os sujeitos tinham; b) como os sujeitos avaliam o curso do qual se evadiram e quais são as percepções dos mesmos sobre cursar novamente tal curso; c) quais são as estratégias para a redução da evasão no curso de Psicologia, de acordo com a percepção dos evadidos; e d) quais são as perspectivas futuras dos sujeitos evadidos.

Acerca disto, foi possível verificar que a escolha pelo curso superior ocorreu com pouca exploração e discussão, com informações inconsistentes e até mesmo fantasiosas sobre o curso de Psicologia em si e, ainda, com grande desconhecimento sobre a profissão e o mercado de trabalho. O estudo de Bardagi e Hutz (2009) também constatou que os evadidos pesquisados realizaram uma escolha inicial mais insegura, com base em poucos critérios e poucas informações sobre o curso escolhido. Ainda, há de se considerar que a pouca exploração de possibilidades profissionais e de informações sobre as mesmas, bem como o desconhecimento da realidade do contexto no qual ocorrerá a formação, criam expectativas inconsistentes em relação à universidade, ao curso e à profissão, além da criação de imagens estereotipadas dos cursos e das áreas de atuação (Bardagi, 2007). Pode-se considerar, então, que um comportamento exploratório deficitário reflete uma escolha superficial (Magalhães, Lassance, & Gomes, 1998; Sparta, 2003). Além de escolhas iniciais pouco refletidas, também se percebe que as mesmas não foram analisadas com perspectivas futuras (de como seria a atuação profissional e a inserção no mercado de trabalho, por exemplo). Esses aspectos, conjuntamente, podem ser analisados como responsáveis, em grande parte, pela insatisfação com o curso superior escolhido, que nestes casos resultou na evasão.

A avaliação do curso de graduação em Psicologia da UFSC, pelos sujeitos evadidos, apresentou pontos positivos e negativos. Questões referentes à estrutura curricular, à diversidade de temáticas abordadas no curso, às discussões realizadas e aos docentes foram reiteradamente mencionadas. Os aspectos diversidade de temáticas e corpo docente foram avaliados tanto positiva quanto negativamente;

enquanto a diversidade foi analisada, por um lado, como um fator que possibilita maior conhecimento geral, foi também observada negativamente, uma vez que dificulta maior aprofundamento sobre temáticas mais específicas, considerado pelos evadidos como fundamental para a formação de um futuro psicólogo. Em relação aos docentes, a percepção dos evadidos sobre a relação de distanciamento, a falta de motivação de alguns docentes para lecionar e a dualidade que alguns deles apresentavam entre os conteúdos que ensinavam e a postura profissional que tinham foram considerados aspectos bastante negativos. O relacionamento insatisfatório com os professores (causado por conflitos, desapontamento didático ou relação distante) já foi apontado em outros estudos como um fator influenciador da evasão (Bardagi & Hutz, 2012; Castro, 2012; Cunha et al., 2001). No que se refere à insatisfação em relação à estrutura curricular de modo geral, outros estudos também já constataram resultados semelhantes (Castro, 2012; Palma, 2007).

Referindo-se às possíveis estratégias visando à redução da evasão, de acordo com os entrevistados, a aproximação da universidade (por meio dos próprios professores e da coordenação do curso) em relação aos estudantes possibilitaria um monitoramento dos estudantes mais propensos à evasão, além do acolhimento ao estudante ingressante também ter sido elencado como uma necessidade – se, por um lado, no caso dos evadidos pesquisados, a integração ocorreu satisfatoriamente com os colegas, o mesmo não ocorreu tão satisfatoriamente em relação aos professores e à coordenação do curso. Diversos estudos já apontaram que há um descaso institucional em relação à evasão (Almeida & Soares, 2003; Cunha et al., 2001; Mazzetto, Bravo, & Carneiro, 2002; Ribeiro, 2005), porém, conforme afirma Bardagi (2007), quando as instituições de ensino superior se implicarem como também sendo responsáveis pela permanência e pela satisfação dos estudantes, desenvolverão estratégias que possibilitem identificar os problemas acadêmicos mais precocemente e preocupar-se com o oferecimento de ações interventivas – preventivas ou remediativas.

A literatura aponta diversas estratégias que beneficiariam a experiência acadêmica dos estudantes e elevariam as chances de permanência dos mesmos no ensino superior. Alteração da estrutura curricular e adequação dos métodos de ensino (Almeida & Soares, 2003; Cunha et al., 2001; Ribeiro, 2005), implementação de estratégias favorecedoras da integração acadêmica do estudante (Polydoro et al., 2001, Tinto, 1982), auxílio quanto à elaboração dos projetos profissionais, orientação de carreira durante a graduação e

desenvolvimento de competências para a transição escola-trabalho (Bardagi et al., 2003; Peng, 2001; Sbardelini, 2001), oferecimento de atendimento psicológico e psicopedagógico para os estudantes (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003; Serpa & Santos, 2001), entre outros. Algumas IES contam com algumas das estratégias supracitadas, no entanto, por vezes, isso não é devidamente apresentado aos estudantes, que não raras vezes afirmam desconhecer a existência de tais serviços.

Além disso, a realização de mais atividades práticas, que possibilitem ao estudante analisar como ocorre a atuação do psicólogo em diferentes contextos, também foi mencionada como uma possível estratégia para reduzir a evasão, uma vez que os estudantes se sentiriam mais próximos da realidade profissional futura. Como pontua Castro (2012), os cursos superiores também devem contribuir para que o comportamento exploratório dos estudantes continue e, além disso, se amplie. Há de se considerar aqui que os evadidos parecem se referir às atividades práticas que ocorrem como atividades obrigatórias, incluídas muitas vezes como exigências das disciplinas. Atividades práticas, de modo geral, também poderiam se referir às atividades extracurriculares – já anteriormente explicitadas e discutidas –, uma vez que elas também complementam a formação acadêmica e, dependendo da atividade, pode possibilitar uma aproximação com a atuação do profissional da Psicologia; entretanto, os sujeitos pesquisados demonstraram não considerá-las nesse sentido. Acerca disto, Teixeira e Gomes (2005) afirmam sobre a importância de uma maior ênfase às práticas profissionais e à instrumentalização dos estudantes para a transição universidade-mercado de trabalho, visando responsabilizá-los, também, pela sua trajetória acadêmica e profissional.

A última categoria analisada se refere às perspectivas futuras dos evadidos, que buscou analisar quais são os projetos de futuro em termos pessoais, acadêmicos e profissionais dos sujeitos. De modo geral, as perspectivas são diferentes e definidas também em diferentes intensidades. A perspectiva pessoal foi bastante considerada, tornando-se possível analisar que os âmbitos acadêmico e profissional não são tão centrais no projeto de futuro dos sujeitos. Dois dos entrevistados, que não possuem ensino superior completo e nem o estão cursando, não demonstraram grandes perspectivas em cursá-lo; um deles até mencionou considerar esta possibilidade, mas relatou ainda ter dúvidas. Ao que parece, a ausência de planos mais bem definidos acaba por manter tais sujeitos em trajetórias flutuantes, sem muitas metas e estratégias. Por um lado, pode-se considerar que talvez o trabalho

realmente não seja concebido como um papel central na vida dos sujeitos, porém, há de se considerar que talvez isso tenha ocorrido pela frustração em relação ao papel profissional, que pode ter acontecido não somente em relação à decepção quando da busca de formação superior – que resultou em evasão –, mas também por meio de experiências de trabalho insatisfatórias.

Nesse sentido, a orientação de carreira poderia auxiliá-los a pensar novas possibilidades profissionais e formativas, adquirir informação profissional, delimitar estratégias e metas que lhes sejam significativas, dentre outros aspectos correlatos comuns a este modelo de intervenção. É provável que o auxílio a estes indivíduos, principalmente no que tange às questões de desenvolvimento de carreira, seria benéfico, haja vista as velozes transformações no mundo do trabalho, bem como as exigências – cada vez mais presentes – de desenvolvimento de competências pessoais e comportamentais, para além do conhecimento técnico (Barros, 2003; Lima, 2003; Oliveira, Guimarães, & Dela Coleta, 2006). Desse modo, reforça-se a necessidade do sujeito realizar a busca constante de ampliação do comportamento exploratório e da aquisição de informações profissionais, visando autonomia e capacidade reflexiva para que possa agir de modo mais consistente frente às diversas decisões de carreira que se farão presentes ao longo do ciclo vital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação dos motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a evadirem-se do mesmo, consistiu no principal objetivo desta dissertação. Em relação ao exposto, tornou-se possível verificar que os motivos vocacionais, que se relacionam à escolha de curso baseada em critérios inconsistentes e irreais, provocando decepção quando o estudante efetivamente se depara com a realidade do curso e confirma ser esta diferente do que imaginava, bem como o desconhecimento sobre qual o objetivo do curso e a real atuação do psicólogo na sociedade, foram motivos encontrados recorrentemente nos resultados do presente estudo, demonstrando constituírem-se como os principais influenciadores da evasão dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, metas acadêmicas pouco definidas – muito em decorrência do deficitário comportamento exploratório dos sujeitos – demonstraram contribuir para a insatisfação em relação àquilo que os estudantes encontraram no cotidiano do curso escolhido.

Aspectos referentes à vivência acadêmica de modo geral também se mostraram relevantes. No entanto, embora a adaptação ao ensino superior e o envolvimento social com os colegas tenham sido apontados como aspectos mais satisfatórios, ainda assim não se constituíram como suficientes para a permanência dos estudantes no curso superior. Ainda, o distanciamento percebido pelos entrevistados em relação aos professores, bem como a insatisfação relacionada à estrutura curricular, constituíram-se como fatores contributivos para a decisão de abandono do curso de graduação em Psicologia.

Merece destaque a menção da análise dos dados ter sido realizada, em grande parte, à luz da teoria de Robbins et al. (2004). Desse modo, verificou-se que as dimensões compromisso com a instituição, autoeficácia acadêmica, habilidades acadêmicas e influências do contexto acadêmico não demonstraram relações tão fortes com a evasão dos sujeitos pesquisados. Aspectos mais relacionados ao desempenho acadêmico (como a autoeficácia e as habilidades acadêmicas) não se constituíram como influenciadores da evasão, tal qual já fora apontado pelo estudo de Castro (2012), também realizado com evadidos de Psicologia; ao que parece, o curso de graduação em Psicologia é concebido como sendo um curso mais “fácil” (em se tratando que exigências acadêmicas) se comparado a diversos outros cursos superiores. No contexto da Psicologia, o desempenho acadêmico

necessário – ao menos para a aprovação nas disciplinas – não costuma assustar ou exigir em demasia dedicação e empenho dos estudantes.

Quanto aos aspectos mais institucionais da teoria, quais sejam, o compromisso com a instituição e as influências do contexto acadêmico, ambos parecem estar mais alinhados ao modelo de ensino superior internacional – âmbito no qual a teoria foi desenvolvida –, uma vez que no contexto brasileiro não demonstram caracterizarem-se como aspectos considerados pelos estudantes de cursos superiores em relação a permanecer ou evadir. Assim, reforça-se que embora o modelo de Robbins et al. (2004) seja apontado como bastante integrativo – ao considerar a diversidade de fatores que engloba –, os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo da temática da evasão devem procurar desenvolver estudos visando à elaboração de uma teoria própria ao contexto brasileiro, que considere especificidades de um país tão multicultural quanto o Brasil é, objetivando conseguir retratar o cenário da evasão do ensino superior no âmbito nacional.

Outro fator a ser considerado se refere à utilização da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. Até o momento do desenvolvimento do presente estudo, não se encontraram pesquisas que a tivessem utilizado com o público-alvo de estudantes evadidos, haja vista que a mesma foi elaborada visando identificar estudantes do ensino superior que apresentem potencial risco de evasão. Adequados os itens para a utilização com o público-alvo deste estudo, constatou-se que a M-ES se constituiu como um instrumento satisfatório para utilização com estudantes evadidos, fator este que amplia o foco as possibilidades de aplicação da referida escala. Também foi possível analisar que houve coerência entre os resultados da M-ES e os relatos dos sujeitos entrevistados, sendo as verbalizações correspondentes aos motivos influenciadores da evasão nos quais cada sujeito obteve maiores escores.

Além dos resultados obtidos em relação ao objetivo geral do estudo, também se atingiram os demais objetivos propostos. Quanto à caracterização do perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos dos cursos de graduação em Psicologia, Filosofia e Ciências da Computação da Universidade Federal de Santa Catarina, cuja evasão ocorreu entre os anos de 2000 e 2016, verificou-se prevalência de sujeitos do sexo masculino, solteiros, que cursaram o ensino médio em escolas particulares e sem bolsa de estudos, tal como já demonstrado por estudos anteriores (Barbosa et al., 2016) cujo foco de investigação também consistiu em estudantes evadidos de diferentes cursos e instituições de ensino superior. Ainda assim, não se pretende generalizar que tais dados se refiram ao perfil geral do estudante evadido da

Universidade Federal de Santa Catarina, haja vista que este estudo englobou somente três cursos superiores e um número reduzido de sujeitos se comparado ao total de evadidos da IES em questão.

A pretensão de comparar os motivos de evasão entre evadidos dos diferentes cursos foi também um objetivo atingido. De modo geral, os motivos vocacionais foram os mais comumente considerados como principais influenciadores da evasão dos sujeitos dos três cursos. No entanto, enquanto para os evadidos de Psicologia nenhum fator de motivos (dentre os considerados pela M-ES) tenha apresentado diferença significativa em relação aos demais cursos pesquisados, entre os outros cursos isso foi verificado. Para os evadidos de Filosofia, os motivos relacionados à carreira se mostraram mais significativos do que para os evadidos de Ciências da Computação. Os evadidos de Ciências da Computação, por sua vez, apresentaram maior prevalência de influência dos motivos relacionados ao desempenho acadêmico se comparados aos evadidos de Psicologia e Filosofia; este resultado já se constituía como uma expectativa desde o início desta investigação, haja vista as maiores dificuldades em relação ao desempenho acadêmico nos cursos superiores da área das Ciências Exatas, já amplamente apontadas pela literatura (Blando, 2015; Firmino & Siqueira, 2017; Palmeira & Santos, 2014). Seria interessante maior investigação em relação aos evadidos dos cursos de Filosofia e Ciências da Computação, buscando aprofundar os motivos da evasão, bem como compreender a experiência de evasão e seus impactos na vida dos estudantes evadidos destes cursos. Uma vez que este não se constituía como objetivo do presente estudo, indica-se que pesquisas futuras possam abordar a temática e realizar investigações nesse sentido.

De modo geral, neste estudo também se tornou possível verificar que a evasão apresenta prevalência durante o primeiro ano do curso superior, tal qual já apontado por diversos pesquisadores (Almeida & Soares, 2002; Barbosa, 2013; Magalhães & Redivo, 1998; Palma, 2007). Acerca disto, é possível reafirmar a importância da universidade de modo geral e, mais especificamente, da coordenação de curso e do corpo docente, em buscar consolidar e engajar os estudantes durante os anos iniciais da formação acadêmica. O engajamento, aqui, tem via de mão dupla, uma vez que grande parte do mesmo cabe ao próprio estudante; no entanto, a universidade também pode responsabilizar-se pelo papel de incentivar tal engajamento, principalmente por meio da ampla divulgação de possibilidades de desenvolvimento de atividades extracurriculares, as quais, de acordo com os resultados deste estudo,

possibilitaram a análise de que não eram consideradas com grande relevância pelos sujeitos pesquisados.

Atrelando-se ao exposto, tornou-se possível, também, verificar as possibilidades interventivas da orientação profissional e de carreira neste contexto. Tendo-se os motivos vocacionais consistido nos principais influenciadores da evasão, e sabendo-se que a ampliação do comportamento exploratório, do autoconhecimento e do nível de informação profissional possibilita aos sujeitos a realização de escolhas profissionais mais consistentes, baseadas em critérios melhor delineados e com metas e estratégias mais refletidas e definidas, reconhece-se que se a orientação profissional se constituísse como uma prática mais comumente realizada com os estudantes do ensino médio de modo geral, poderia reduzir significativamente a futura evasão de muitos sujeitos que venham a cursar o ensino superior. Além disso, a orientação de carreira – durante a graduação – constitui-se como uma prática que tende a ser bastante positiva, ampliando a visão dos sujeitos sobre as diversas e diferentes alternativas tanto de formação quanto profissionais, bem como fortalecendo o engajamento acadêmico dos mesmos.

É importante considerar, também, as limitações apresentadas por este estudo. A principal delas se refere ao número reduzido de sujeitos (considerando o total de evadidos dos cursos pesquisados), embora se tenha buscado que o maior número de sujeitos possível participasse do estudo. Em partes, a dificuldade de contato com os evadidos também foi um fator limitador – em muitos casos, a informação sobre o endereço de *e-mail* não constava no cadastro institucional dos evadidos, haja vista que dentre os 1481 evadidos, 1269 cadastros apresentavam tal informação. Ainda, deve-se considerar que alguns sujeitos podem não mais utilizar o endereço de *e-mail* informado no cadastro, o que fez com que não obtivessem contato com o convite para a participação na pesquisa. Nesse sentido, a preocupação institucional com os registros acadêmicos, tanto dos estudantes evadidos (nas suas distintas configurações) quanto também de egressos ou daqueles regularmente matriculados, deveria ser uma questão mais premente, uma vez que tais registros permitem um maior controle sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes, ampliam as possibilidades de avaliação institucional e permitem identificar, por exemplo, de modo mais efetivo, estudantes em situações de vulnerabilidade.

Para a segunda etapa do estudo, realizada exclusivamente com os estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia, houve pouco interesse dos mesmos em participar, fato já mencionado ao longo deste trabalho. Aqui pode-se pensar tanto que a situação de evasão pode

ser uma experiência desagradável, associada a frustração e sofrimento, sobre a qual não se tenha tanto interesse em conversar, quanto que esta dificuldade se deve ao fato de que os estudantes evadidos possam sentir-se desconfortáveis em relatar sobre os problemas ou eventos negativos vivenciados no curso de Psicologia com alguém que faz parte deste contexto, para um estudo desenvolvido pelo próprio curso. Talvez em outra situação de pesquisa, que não fosse originada no próprio curso de Psicologia, houvesse maior adesão pela sensação de distanciamento. Deve-se ponderar, também, que se trata de um estudo retrospectivo, o qual sofre influências da memória dos eventos passados; nesse sentido, talvez algumas das informações repassadas pelos estudantes possam ter acontecido de maneira um pouco diferente, sendo distorcidas ao evocarem tais situações na memória de longo prazo.

Enquanto sugestões para futuras pesquisas, pode-se considerar a realização de estudos comparativos que estudem a evasão em cursos de graduação em Psicologia de diferentes instituições de ensino superior do país, haja vista que o fenômeno da evasão, especificamente neste curso, ainda apresenta poucas investigações científicas. Maiores estudos possibilitariam, em alguma medida, a discussão e implantação de estratégias específicas para a redução da evasão especificamente neste curso superior no cenário brasileiro. Comparações entre motivos de evasão de cursos da mesma ou de distintas áreas de conhecimento também se apresentam como uma possibilidade interessante de estudo, sendo que quando realizado na mesma IES pode facilitar a compreensão do contexto e possibilitar a reflexão sobre aspectos específicos da instituição de modo geral que possam estar influenciando a questão da evasão mais diretamente.

Por fim, este estudo não pretende culpabilizar nem as instituições de ensino superior e nem os estudantes em relação à evasão, uma vez que se entende tratar de um fenômeno multideterminado, cuja responsabilidade não é somente de uma das partes envolvidas no processo de formação acadêmica do estudante. O que se espera, é que os resultados aqui apresentados auxiliem na ampliação de discussões sobre a temática – especialmente nos cursos de graduação em Psicologia –, bem como no planejamento e na implementação de estratégias para a redução destes índices quando possível, e também para o auxílio qualificado às transições e mudanças acadêmicas realizadas pelos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., Carvalho, R. S., & Zerbiní, T. (2006). Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE-eletrônica*, 5(2). Recuperado em 06 julho 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Alves, E. Z. J. (2004). *Da formação em Psicologia: o problema da evasão (Um estudo de caso na Universidade Católica de Santos)* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica de Santos, Santos.
- Amaral, L. M. B. (2009). *Causas da evasão discente no curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior* (Monografia de Especialização não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52.
- Ambiel, R. A. M. (2017). *Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior: manual técnico*. São Paulo: Hogrefe.
- Ambiel, R. A. M., Carvalho, L. F., Moreira, T. C., & Bacan, A. R. (2016). Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). *Psico*, 47(1), 68-76.
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297.
- 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 e Políticas Públicas em Educação*, 14(52), 365-382.
- American Psychological Association – APA. (2012). *Manual de publicação da APA*. (6 ed.). Porto Alegre: Penso.
- Assis, C. F. (2013). *Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de*

- ensino superior privada* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Aviana, M. A. (2001). *O papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento do adolescente* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Azzi, R. G., Mercuri, E., & Moran, R. C. (1996). Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 3.
- Barbosa, C. L. D. (2013). *Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Barbosa, E. T., Nascimento, R. F., Azevedo Filho, A. C., & Biavatti, V. T. (2016). Fatores determinantes da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública de ensino superior. *Anais do Congresso de Iniciação Científica em Contabilidade da USP*, 13. Recuperado em 14 janeiro 2018, de <http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos162016/282.pdf>
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14, 279-301.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- 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(1-2), 153-166.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (5 ed.). São Paulo: Edições 70.

- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning, 19*(1), 9-18.
- Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Bordignon, S. S., Barlem, E. L. D., Lunardi Filho, W. D., Silveira, R. S., & Zacarias, C. C. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em Enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 33*(2), 132-138.
- Barone, I. C. (2003). *A formação do psicólogo na cidade de São Paulo: a escolha e o abandono do curso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade São Marcos, São Paulo.
- Barros, D. T. R. (2003). Migração profissional. In L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões & M. C. Avi (Orgs.), *Arquitetura de uma ocupação – Orientação profissional: Teoria e técnica – v. 1* (pp. 261-270). São Paulo: Vetor.
- Barros, R. M. A., & Moreira, J. A. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista, 19*(2), 232-249.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2010). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 257-271). Natal: Editora da UFRN.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Rodrigues, A. C. A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo do Brasil* (pp. 32-44). Porto Alegre: Artmed.
- Baxter-Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in students: Gender-related patterns in students' intellectual development*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis of a test causal models of student attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-187.
- 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, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education, 40*(6), 641-664.

- Berger, K. S. (1994). *The developing person through the life span*. Nova Iorque: Warth Publishers.
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 465-504.
- Blando, A. (2015). *Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de Engenharias e de Ciências Exatas: Um estudo fundamentado na Epistemologia Genética* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work on internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Campos, L. C., Machado, T. R. B., Miranda, G. J., & Costa, P. S. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: Análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade e Finanças*, 28(73), 27-42.
- Cardoso, C. B. (2008). *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Castro, A. K. S. S. (2012). *Evasão no ensino superior: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 199-209.
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicologia Argumento*, 32(79), 9-17.
- Castro, A. E. F., & Yamamoto, O. H. (1998). A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 147-158.

- Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação, 1*(2), 55-65. Recuperado em 03 junho 2016, de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=739&path%5B%5D=751>
- Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE. (2017). *Demanda candidatas/vaga por curso no período de 2007 a 2017*.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2012). *Uma profissão de muitas e diferentes mulheres – Resultado preliminar da pesquisa 2012*.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Resolução N° 5, de 15 de março de 2011*. Recuperado em 17 janeiro 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016*. Recuperado em 10 novembro 2016, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cunha, J. V. A., Nascimento, E. M., & Durso, S. O. (2014). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Anais do Congresso de Controladoria e Contabilidade da USP*, 14. Recuperado em 14 janeiro 2018, de <http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos142014/403.pdf>
- 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*(2), 262-280.
- Davok, D. F., & Bernard, R. P. (2016). Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. *Avaliação, 21*(2), 503-521.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (Ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Charleston*. (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Departamento de Administração Escolar – DAE/UFSC. (2017). *Indicadores semestrais*.

- Diogo, M. F., Raymundo, L. S., Wilhelm, F. A., Andrade, S. P. C., Lorenzo, F. M., Rost, F. T., & Bardagi, M. P. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação, 21*(1), 125-151.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2004). Formação universitária: O impacto das atividades não-obrigatórias. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Firmino, G. L., & Siqueira, A. M. O. (2017). A Matemática no ensino de Engenharia. *The Journal of Engineering and Exact Sciences, 3*(3), 331-345.
- Fritsch, R. (2015). A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED*. Florianópolis: UFSC.
- Furtado, V. V. A., & Alves, T. W. (2012). Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. *Contextus, 10*(2), 115-129.
- Godoy, E. V., & Almeida, E. (2017). A evasão nos cursos de Engenharia e a sua relação com a Matemática: Uma análise a partir do COBENGE. *Educação Matemática Debate, 1*(3), 339-361.
- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's theory. *Review of Higher Education, 29*(4), 451-472.
- Ghizoni, L. D., & Teles, M. M. R. (2005). Escolha e re-escolha profissional: Um estudo sobre estudantes universitários noturnos. In M. C. P. Lassance, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta & S. L. Frischenbruder (Orgs.), *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional: teoria e técnica – v. 2* (pp. 291-301). São Paulo: Vetor.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 184-191.
- Hotza, M. P. S. (2000). *O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). *Censo da Educação Superior 2016 – Principais Resultados*.

- Jesus, F. A. (2015). Em busca de soluções para evitar a evasão nos cursos de exatas da Universidade Federal de Sergipe: relatos de uma proposta da Química. *Debates em Educação*, 7(15), 33-55.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescent's career exploration. *Journal of Adolescence*, 25(1), 19-30.
- Krüger Júnior, P. R., Mello, S. P. T., Diniz, R. M., Santos, E. G., Neuenfeldt, C. S., & Barbosa, L. P. (2011). Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de Administração numa universidade pública no Sul do Brasil. *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 11.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, 9(1).
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da ABOP*, 1(1), 71-80.
- Lassibille, G., & Gómez, L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lehman, Y. P. (2005). *Estudo sobre evasão universitária: As mudanças de paradigmas na educação e suas consequências* (Tese de Livre Docência não publicada) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lima, M. T. (2003). Diferentes olhares sobre a reopção profissional. In L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões & M. C. Avi (Orgs.), *Arquitetura de uma ocupação – Orientação profissional: Teoria e técnica – v. 1* (pp. 61-68). São Paulo: Vetor.
- Lima, M., Coutinho, D., & Santos, V. (2015). Trajetórias interrompidas no curso de Psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, 7(2), 30-51.
- Livramento, V. (2012). *Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Loureiro, K. C., & Bagnara, I. C. (2016). Evasão no ensino superior: a busca de uma nova perspectiva através da orientação vocacional na educação básica. *Revista de Educação do IDEAU*, 11(24), 1-12.
- Machado, S. P., Melo Filho, J. M., & Pinto, A. C. (2005). A evasão nos cursos de graduação em Química. Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. *Química Nova*, 28, 41-43.

- Magalhães, M. O., Lassance, M. C. P., & Gomes, W. B. (1998). Perspectiva experiencial da indecisão vocacional em adolescentes. *Revista da ABOP*, 2(1).
- Magalhães, M. O., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2(2), 7-28.
- Magalhães, M., Stralio, M., Keller, M., & Gomes, W. B. (2001). Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(2), 10-27.
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50.
- Masola, W. J., & Allevato, N. S. G. (2016). Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(1), 64-74.
- Mazzetto, S. E., Bravo, C. C., & Carneiro, S. (2002). Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, 25(6B), 1204-1210.
- Melo, K. C. (2017). *Escolha de curso e evasão universitária: Análises a partir do Sistema de Seleção Unificada* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Mendes Junior, A. A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio*, 22(82), 31-56.
- Mercuri, E. (1999). Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. *Resumos de Comunicação Científica da Reunião Anual de Psicologia*, 24.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 219-236). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Mínayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8 ed.). São Paulo: Hucitec.
- Morães, M. J. F., & Pombeiro, O. J. (2015). Evasão nos cursos de graduação em Computação de Curitiba. *Anais do Evento de Iniciação Científica da UNIBRASIL*, 1. Recuperado em 15 janeiro

- 2018, de
<http://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisevinci/artic le/view/1081>
- Moreira, F., & Ferreira, E. (2014). Teoria, prática e relação na formação inicial na Enfermagem e na Docência. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 127-148.
- Nascimento, E. C., Guimarães, J. L., Silva, N. P., & Bendassolli, P. F. (1999). A evasão escolar no curso de graduação em Psicologia da UNESP de Assis: algumas considerações. *Vertentes*, 5.
- Netto, C., Guidotti, V., & Santos, P. K. (2012). A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. *Anais da Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*, 2.
- Nuernberg, A. H., Schneider, D. R., Krawulski, E., & Cruz, R. M. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – Habilitações: Formação Psicólogo e Licenciatura em Psicologia*. Florianópolis: UFSC.
- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., & Dela Coleta, M. F. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18.
- Oltramari, L. C., & Naujorks, C. J. (2015). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia (Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia)*. Florianópolis: UFSC.
- Palma, S. P. V. (2007). *Experiências de evasão de um curso de Psicologia* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- 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, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta & S. L. Frischenbruder (Orgs.), *Intervenção e compromisso social – Orientação profissional: teoria e técnica – v. 2* (pp. 303-320). São Paulo: Vetor.
- Palmeira, L. B., Santos, M. P. (2014). *Evasão no bacharelado em Ciência da Computação da Universidade de Brasília: Análise e mineração de dados* (Monografia de Graduação não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento psicossocial na adolescência. In D. E. Papalia & R. D. Feldman, *Desenvolvimento humano* (12a ed., pp. 420-449). Porto Alegre: AMGH.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Peng, H. (2001). Comparing the effectiveness of two different career education courses on career decidedness for college freshmen: An exploratory study. *Journal of Career Development, 28*(1), 29-41.
- Phillips, S. D., & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring and deciding. *Career Development Quarterly, 43*(1), 63-73.
- Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma instituição de ensino superior: Desafio para a Psicologia Escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF, 6*(1), 11-17.
- Prim, A. L., & Fávero, J. D. (2013). Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau [Edição especial]. *Revista E-Tech, 53-72*.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6*(2), 55-70.
- Ristoff, D. I. (1995). *Evasão: exclusão ou mobilidade*. Florianópolis: UFSC.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.
- Rosemberg, F. (1984). Afinal, por que somos tantas psicólogas? *Psicologia: Ciência e Profissão, 4*(1), 6-12.
- Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica, 8*(2), 4-17.
- Sbardelini, E. T. B. (2001). Identidade profissional e opção universitária. *Psicologia Escolar e Educacional, 5*(1), 95-99.

- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35.
- Slhessarenko, M., Gonçalves, C. R., Beira, J. C., & Cembranel, P. (2014). A evasão na educação superior para o curso de bacharelado em Sistema de Informação. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 7(1), 128-147.
- Silva, N. P. (1994). *Entre o ideal e o real – um estudo sobre as razões que levam alunos de uma universidade pública à intenção de abandonar o curso de Psicologia* (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 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.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP. (2016). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016*.
- Souza, C. B. O., & Lobato, J. F. P. (2012). A relação teoria e prática no ensino superior. Trabalho apresentado no 8º Salão de Ensino da UFRGS, 1 a 5 de outubro, Porto Alegre. Recuperado em 18 janeiro 2018, de https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63034/Ensino2012_Resumo_25947.pdf?sequence=1
- Souza, C. T., Petró, C. S., & Gessinger, R. M. (2012). Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. *Anais da Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior*, 2.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 327-334.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (2017a). *Curso de Graduação em Psicologia*. Recuperado em 10 dezembro 2017, de <http://psicologia.ufsc.br/>
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (2017b). *Estrutura*. Recuperado em 6 dezembro 2017, de <http://estrutura.ufsc.br/>
- Vanz, S. A. S., Pereira, P. M. S., Ferreira, G. I. S., & Machado, G. R. (2016). Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação*, 21(2), 541-568.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, R. A., Antal, S., Bassett, M. E., Post, N. D., & Valach, L. (1999). The joint actions of adolescents in peer conversations about career. *Journal of Adolescence*, 22(4), 527-538.

ANEXOS

Anexo A: Questionário Sociodemográfico e Acadêmico.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

QUESTIONÁRIO

1. Dados sociodemográficos:

1.1. Idade: ____

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Identidade de gênero:

() Homem () Outro – Qual? _____

() Mulher () Não sei / não quero responder

1.4. Orientação sexual:

() Heterossexual () Homossexual

() Bissexual () Outro – Qual? _____

() Assexual () Não sei / não quero responder

1.5. Estado civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) / União Estável

() Viúvo (a) () Divorciado (a) / Separado (a)

1.6. Nacionalidade: () Brasileira () Outra – Qual? _____

1.7. Naturalidade (Município e Estado onde nasceu):

2. Dados acadêmicos:

2.1. Nível atual de escolaridade:

() Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto (cursando) () Ensino superior completo

- Pós-graduação incompleta (cursando) Pós-graduação completa
- Especialização MBA Mestrado Doutorado
- 2.2. Nível de escolaridade de sua mãe (ou de quem desempenha essa função):
- Não alfabetizada Alfabetizada
- Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto Ensino superior completo
- Pós-graduação incompleta Pós-graduação completa
- Especialização MBA Mestrado Doutorado
- Não sei
- 2.3. Nível de escolaridade de seu pai (ou de quem desempenha essa função):
- Não alfabetizado Alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto Ensino superior completo
- Pós-graduação incompleta Pós-graduação completa
- Especialização MBA Mestrado Doutorado
- Não sei
- 2.4. Você cursou o ensino médio:
- Todo em escola pública
- Todo em escola particular (sem bolsa de estudos)
- Todo em escola particular (com bolsa de estudos)
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola particular (sem bolsa de estudos)
- A maior parte em escola particular (com bolsa de estudos)
- 2.5. Com qual idade você ingressou no curso de graduação? ____ anos
- 2.6. Você participou de orientação profissional antes do ingresso na universidade?
- Sim Não
- 2.7. Você matriculou-se em qual(is) habilitação(ões) no curso de graduação em Psicologia?⁶
- Bacharelado Licenciatura Formação Psicólogo

⁶ O questionário que foi enviado aos estudantes evadidos era específico para cada curso. Desse modo, esta pergunta constou somente no questionário que foi enviado aos estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia.

- 2.8. No momento do ingresso no curso de graduação da UFSC você já tinha cursado algum outro curso superior? () Sim () Não
- 2.8.1. Em caso afirmativo, qual curso era? _____
- 2.8.2. Você o concluiu? () Sim () Não
- 2.9. Fase do curso na qual estava no momento da evasão: ____
- 2.10. Forma de ingresso no curso:
- () Vestibular – sistema universal
- () Vestibular – cotas
- Qual (is)? () Renda () Escola pública () Autodeclarado (a) negro (a)
- () Transferência interna
- () Transferência externa
- () Transferência compulsória
- () Ingresso de diplomado
- () Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)
- () Matrícula especial
- () Outra
- 2.11. Em que ano você ingressou no curso? _____
- 2.11.1. Em qual semestre você ingressou no curso? () 1º semestre () 2º semestre
- 2.12. Quantos vestibulares você prestou para esse mesmo curso na UFSC?
- () Um () Três ou mais
- () Dois () Nenhum – ingressou por transferência
- 2.13. O curso no qual ingressou era a sua primeira opção de escolha? () Sim () Não
- 2.13.1. Em caso negativo, qual curso era a sua primeira opção de escolha? _____
- 2.14. A UFSC era a sua primeira opção de instituição para realizar o curso de graduação?
- () Sim () Não
- 2.14.1. Em caso negativo, qual instituição era a sua primeira opção de escolha? _____
- 2.15. Você já residia em Florianópolis antes de iniciar a graduação? () Sim () Não
- 2.16. Durante o período em que esteve matriculado no curso de graduação, você residia:
- () Sozinho () Com a família () Com amigos () Com colegas do curso
- () Em república estudantil () Na moradia estudantil

2.17. Você tinha filho(s) no período em que esteve matriculado no curso de graduação?

Sim Não

2.18. Durante o período em que esteve matriculado (a) no curso de graduação, você:

Dedicava-se integralmente aos estudos

Estudava e trabalhava

2.19. Dentre as atividades listadas abaixo, de qual (is) você participou durante o período em que esteve matriculado no curso de graduação (independente de ter tido bolsa)?

Monitoria Iniciação Científica

Estágio Projeto de Extensão

Nenhuma Outra – Qual? _____

2.20. Você participou de atividades de planejamento de carreira (reorientação profissional, aconselhamento de carreira) durante o período em que estava no curso de graduação?

Sim Não

2.21. Você estuda atualmente? Sim Não

2.21.1. Se você respondeu afirmativamente, qual curso você estuda?

2.22. Você trabalha atualmente? Sim Não

2.22.1. Se você respondeu afirmativamente, qual a sua ocupação atual?

2.23. Realizando uma auto avaliação do seu desempenho acadêmico enquanto estava no curso de graduação do qual se evadiu, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) qual nota você atribuiria? _____

Anexo B: Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2017).

A seguir, você encontrará uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um foi um motivo fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior. Sendo:

1 = muito fraco 2 = fraco 3 = médio 4 = forte
5 = muito forte

A seguir, marque o quanto (1, 2, 3, 4 ou 5) cada um dos motivos abaixo foi forte ou fraco para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso universitário:

1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Ter que morar longe da minha família	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estava no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	1	2	3	4	5
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não era a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho	1	2	3	4	5
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5

14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Precisar morar em república	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5
17. Meu emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5
20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não seria tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderia não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
27. Morar longe da faculdade/universidade	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina	1	2	3	4	5
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderia trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de livros na biblioteca	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. A maneira como os professores ensinavam	1	2	3	4	5

36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37. Não haver internet disponível no campus	1	2	3	4	5
38. Relacionamento ruim com os professores	1	2	3	4	5
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2	3	4	5
40. Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41. Ter que morar sozinho	1	2	3	4	5
42. Professores não darem atenção aos alunos	1	2	3	4	5
43. Não ter ajuda dos colegas quando tinha dificuldades para aprender algum conteúdo	1	2	3	4	5
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	1	2	3	4	5
45. Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47. Dificuldade de acesso à internet no campus	1	2	3	4	5
48. Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49. Necessidade de comprar um imóvel	1	2	3	4	5
50. Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5
52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53. A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5

Dentre todos os motivos citados na Escala, escolha dois itens que você considera como principais para que você evadisse do curso de graduação:

1.

2.

Houve outra (s) razão (ões) para que você evadisse do curso de graduação além das citadas na Escala?

Sim Não

Em caso afirmativo, cite-a (s):

Você teria interesse/disponibilidade para participar de uma entrevista (que pode ser realizada presencialmente ou por Skype, de acordo com a sua disponibilidade) sobre sua vivência de evasão do curso de graduação em Psicologia da UFSC?⁷

Sim Não

Em caso afirmativo à questão anterior, por gentileza insira o seu *e-mail* e número de telefone (com DDD) para contato:

E-mail: _____

Telefone: () _____

⁷ Esta pergunta constou somente no questionário que foi disponibilizado aos estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia.

Anexo C: Roteiro de Entrevista.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1.1. Contexto I – Escolha pela Psicologia:

- 1.1.1. Como foi a sua escolha pelo curso de graduação em Psicologia?
- 1.1.2. Quais fatores você considerou no momento da escolha?
- 1.1.3. Quais informações você tinha sobre o curso, a universidade, a profissão e o mercado de trabalho no momento da escolha? Como você obteve essas informações?
- 1.1.4. Quais eram as suas expectativas em relação ao curso?
- 1.1.5. Quais eram as suas expectativas em relação à universidade?
- 1.1.6. Quais eram as suas expectativas em relação à profissão de psicólogo?
- 1.1.7. Você tinha apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) para esta escolha?
- 1.1.8. Você realizou processo de orientação profissional na época? Em caso afirmativo, como foi essa vivência?

1.2. Contexto II – Vivência Acadêmica:

- 1.2.1. Você mudou-se de outra cidade para Florianópolis para realizar o curso? Em caso afirmativo, como foi esta experiência?
- 1.2.2. Como foi o seu processo de adaptação à universidade?
- 1.2.3. As expectativas que você tinha foram correspondidas? Por quê?
- 1.2.4. Como era a sua relação com os colegas, com os professores e com os funcionários do curso?
- 1.2.5. Descreva como era o seu cotidiano durante essa época (quais atividades desenvolvia).

1.2.6. Você costumava conversar sobre a vida acadêmica? Em caso afirmativo, com quem (pais, familiares, amigos, colegas de curso)?

1.2.7. Como você avalia o seu desempenho durante o período em que esteve no curso?

1.2.8. Durante esse período, teve alguma situação que você considerou estressante? Em caso afirmativo, relate essa situação (como foi, o quanto incomodou, com que frequência acontecia, o que fez para lidar com ela).

1.2.9. Alguma situação o colocou em dúvida sobre a sua escolha profissional? Qual? Por quê?

1.2.10. O que você encontrou de mais positivo no curso? E o que você encontrou de mais negativo?

1.3. Contexto III – Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções:

1.3.1. Como foi a sua decisão em sair do curso?

1.3.2. Desde quando você pensava em sair do curso?

1.3.3. Quais foram os fatores mais decisivos para a sua saída do curso?

1.3.4. Questões financeiras, de trabalho ou de relacionamentos tiveram importância na sua decisão?

1.3.5. As disciplinas, o corpo docente, a estrutura física ou os funcionários do curso e da universidade influenciaram na sua decisão?

1.3.6. Você já tinha outros planos à época de saída do curso?

1.3.7. Você recebeu apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) à decisão de deixar o curso?

1.3.8. Como ficou a sua vida após a saída do curso?

1.3.9. Houve arrependimento?

1.3.10. O que você está fazendo no momento?

1.3.11. O que você pretende fazer no futuro?

1.3.12. Algo poderia ter evitado a sua saída do curso?

1.3.13. Como você pensa que o curso de graduação em Psicologia poderia lidar com a evasão? Quais estratégias você acredita que o curso poderia adotar para reduzir a evasão?

1.3.14. Você pensa que poderia cursar Psicologia novamente, em outro momento ou em outra universidade? Se sim, em quais condições? Se não, por quê?

Anexo D: Carta de Apresentação – Solicitação de Autorização para Pesquisa (Psicologia).



CARTA DE APRESENTAÇÃO SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Carlos Alexandre Campos, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha de Pesquisa sobre Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, sob orientação da Prof^ª. Dra. Marucia Patta Bardagi, apresento proposta de investigação científica que colaborará com a minha dissertação. O estudo intitula-se "*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*".

A pesquisa objetiva: a) identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia a evadirem-se do mesmo; b) verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; c) compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido do curso de graduação em Psicologia; e d) comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de identificar se há e quais são as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia. Tendo em vista a escassez de estudos sobre evasão no ensino superior que abordem especificamente o curso de graduação em Psicologia, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão da ocorrência deste fenômeno, principalmente, no contexto do próprio curso e da própria instituição de ensino superior.

A pesquisa contará com duas etapas, sendo que na primeira, de caráter exploratório, ocorrerá a aplicação de um questionário e de uma escala, e na segunda etapa, qualitativa descritiva, ocorrerá a realização de entrevistas. A primeira etapa da pesquisa será realizada em formato eletrônico, por meio da plataforma *Google Docs* – esta etapa será estendida também a estudantes evadidos de outros dois cursos de graduação da UFSC, para fins de comparação dos resultados que serão obtidos. Já a segunda etapa será realizada presencialmente ou por Skype, exclusivamente com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia, de acordo com a disponibilidade e a localização geográfica dos

Assinatura manuscrita em tinta preta, localizada no canto inferior direito da página.

mesmos. Para ambas as etapas apresentar-se-á o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos participantes, solicitando-se a autorização dos mesmos para participarem da pesquisa.

Ao concordar em disponibilizar os dados dos estudantes evadidos que se constituirão como sujeitos deste estudo, você torna-se ciente de que o pesquisador manterá a segurança dos dados, bem como de que não haverá divulgação de dados pessoais e que a confidencialidade de quaisquer dados institucionais e pessoais será mantida. Todas as informações coletadas nessa pesquisa serão arquivadas pelo pesquisador, ficando este responsável pela guarda e manutenção dos materiais. Os resultados da pesquisa possivelmente serão divulgados em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos sujeitos participantes. A participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não implicando recompensa financeira de qualquer tipo. As dúvidas referentes a quaisquer aspectos dessa pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento, antes ou durante o curso do estudo.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a Secretaria do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina disponibilize os dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos estudantes evadidos do curso em questão no período entre 2000 e 2016.

Eu, Prof. Dra. Raquel de Barros Pinto Miguel, aos 02 dias do mês de dezembro do ano de 2016, declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa intitulada "*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*", sob responsabilidade do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Carlos Alexandre Campos, orientado pela Prof. Dra. Marucia Patta Bardagi, e como responsável legal pela Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia, autorizo o repasse dos dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos evadidos deste curso no período entre 2000 e 2016, bem como declaro que acompanharei o desenvolvimento da pesquisa para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

O presente termo foi elaborado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para a Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia.



Na sequência, seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e do pesquisador.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II – Rua Desembargador Vitor Lima, 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC.

Telefone: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Carlos Alexandre Campos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14A – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Telefone:

Endereço eletrônico:



Prof. Dra. Raquel de Barros Pinto Miguel
Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia – UFSC

Prof. Dra. Raquel De Barros Pinto Miguel
Coordenadora do Curso de
Graduação em Psicologia
CH/UFSC
matrícula nº 1305/09/UFSC/2016



Anexo E: Carta de Apresentação – Solicitação de Autorização para Pesquisa (Ciências da Computação).



CARTA DE APRESENTAÇÃO SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Carlos Alexandre Campos, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha de Pesquisa sobre Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, sob orientação da Prof.^a Dra. Marúcia Patta Bardagi, apresento proposta de investigação científica que colaborará com a minha dissertação. O estudo intitula-se “*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*”.

A pesquisa objetiva: a) identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia a evadirem-se do mesmo; b) verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; c) compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido do curso de graduação em Psicologia; e d) comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de identificar se há e quais são as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia. Para a investigação do objetivo “d)” supracitado, convida-se o (a) coordenador (a) do curso de graduação em Ciências da Computação, da Universidade Federal de Santa Catarina, a contribuir com a pesquisa, por meio da autorização para disponibilização dos dados dos estudantes evadidos do curso em questão, conforme explicitado na sequência. Tendo em vista a escassez de estudos sobre evasão no ensino superior que abordem especificamente o curso de graduação em Psicologia, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão da ocorrência deste fenômeno, bem como acredita-se que a comparação dos motivos de evasão elencados por estudantes evadidos de cursos superiores distintos gerará dados relevantes.


A pesquisa contará com duas etapas, porém os estudantes evadidos do curso de graduação em Ciências da Computação serão convidados a participar somente da primeira etapa, de caráter exploratório, na qual ocorrerá a aplicação de um questionário e de

uma escala, e será realizada no formato eletrônico, por meio da plataforma *Google Docs*. Cabe salientar que apresentar-se-á o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos participantes, solicitando-se a autorização dos mesmos para participarem da pesquisa.

Ao concordar em disponibilizar os dados dos estudantes evadidos que se constituirão como sujeitos deste estudo, você torna-se ciente de que o pesquisador manterá a segurança dos dados, bem como de que não haverá divulgação de dados pessoais e que a confidencialidade de quaisquer dados institucionais e pessoais será mantida. Todas as informações coletadas nessa pesquisa serão arquivadas pelo pesquisador, ficando este responsável pela guarda e manutenção dos materiais. Os resultados da pesquisa possivelmente serão divulgados em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos sujeitos participantes. A participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não implicando recompensa financeira de qualquer tipo. As dúvidas referentes a quaisquer aspectos dessa pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento, antes ou durante o curso do estudo.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a Secretaria do Curso de Graduação em CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO da Universidade Federal de Santa Catarina disponibilize os dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos estudantes evadidos do curso em questão no período entre 2000 e 2016.

Eu, Prof (a). MARCO ANTONIO ROBEIRO DANTAS, aos 09 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa intitulada "*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*", sob responsabilidade do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Carlos Alexandre Campos, orientado pela Prof. Dra. Marucia Patta Bardagi, e como responsável legal pela Coordenação do Curso de Graduação em CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, autorizo o repasse dos dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos evadidos deste curso no período entre 2000 e 2016, bem como declaro que acompanharei o desenvolvimento da pesquisa para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

O presente termo foi elaborado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o (a) Coordenador (a) do Curso de Graduação em CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO 

Na sequência, seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e do pesquisador.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II – Rua Desembargador Vítor Lima, 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC.

Telefone: (48) 3721-6094.

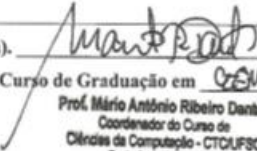
Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Carlos Alexandre Campos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14A – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Telefone:

Endereço eletrônico:

Prof (a). 
Coordenador (a) do Curso de Graduação em CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO – UFSC
Prof. Mário Antônio Ribeiro Dantas
Coordenador do Curso de
Ciências da Computação - CTC/UFSC
Portaria 548/2015/GR

Anexo F: Carta de Apresentação – Solicitação de Autorização para Pesquisa (Filosofia).



CARTA DE APRESENTAÇÃO SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Carlos Alexandre Campos, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha de Pesquisa sobre Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, sob orientação da Prof.^a Dra. Marcia Patta Bardagi, apresento proposta de investigação científica que colaborará com a minha dissertação. O estudo intitula-se "*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*".

A pesquisa objetiva: a) identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia a evadirem-se do mesmo; b) verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; c) compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido do curso de graduação em Psicologia; e d) comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de outros cursos superiores da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de identificar se há e quais são as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia. Para a investigação do objetivo "d)" supracitado, convida-se o (a) coordenador (a) do curso de graduação em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a contribuir com a pesquisa, por meio da autorização para disponibilização dos dados dos estudantes evadidos do curso em questão, conforme explicitado na sequência. Tendo em vista a escassez de estudos sobre evasão no ensino superior que abordem especificamente o curso de graduação em Psicologia, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão da ocorrência deste fenômeno, bem como acredita-se que a comparação dos motivos de evasão elencados por estudantes evadidos de cursos superiores distintos gerará dados relevantes.

A pesquisa contará com duas etapas, porém os estudantes evadidos do curso de graduação em Filosofia serão convidados a participar somente da primeira etapa, de caráter exploratório, na qual ocorrerá a aplicação de um questionário e de

uma escala, e será realizada no formato eletrônico, por meio da plataforma *Google Docs*. Cabe salientar que apresentar-se-á o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos participantes, solicitando-se a autorização dos mesmos para participarem da pesquisa.

Ao concordar em disponibilizar os dados dos estudantes evadidos que se constituíram como sujeitos deste estudo, você torna-se ciente de que o pesquisador manterá a segurança dos dados, bem como de que não haverá divulgação de dados pessoais e que a confidencialidade de quaisquer dados institucionais e pessoais será mantida. Todas as informações coletadas nessa pesquisa serão arquivadas pelo pesquisador, ficando este responsável pela guarda e manutenção dos materiais. Os resultados da pesquisa possivelmente serão divulgados em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos sujeitos participantes. A participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não implicando recompensa financeira de qualquer tipo. As dúvidas referentes a quaisquer aspectos dessa pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento, antes ou durante o curso do estudo.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a Secretaria do Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina disponibilize os dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos estudantes evadidos do curso em questão no período entre 2000 e 2016.

Eu, Prof (a). Marucia dos Santos, aos 30 dias do mês de maio do ano de 2017, declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa intitulada "*Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016*", sob responsabilidade do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Carlos Alexandre Campos, orientado pela Prof. Dra. Marucia Patta Bardagi, e como responsável legal pela Coordenação do Curso de Graduação em Filosofia, autorizo o repasse dos dados (nome, telefone, e-mail e semestre em que ocorreu a evasão) dos evadidos deste curso no período entre 2000 e 2016, bem como declaro que acompanharei o desenvolvimento da pesquisa para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

O presente termo foi elaborado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o (a) Coordenador (a) do Curso de Graduação em Filosofia.

Na sequência, seguem os nomes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e do pesquisador.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Rectoria II – Rua Desembargador Vítor Lima, 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC.

Telefone: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Carlos Alexandre Campos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14A – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Telefone:

Endereço eletrônico:


Prof. (a) Valécia dos Santos
Coordenadora do Curso de Graduação em Filosofia – UFSC

Prof. Valécia dos Santos
Coordenadora do Curso de Graduação em Filosofia
UFSC
Idade 38(00)

Anexo G: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016

Pesquisador: Marucia Patta Bardagi

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64832017.3.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.047.133

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado, "Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016", procurará identificar os motivos que levaram os estudantes a evadirem-se do curso de graduação; verificará o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; e comparará os motivos da evasão entre estudantes evadidos de diferentes cursos, a saber, Psicologia, Ciência da Computação e Geologia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, a evadirem-se do curso no período compreendido entre os anos 2000 e 2016.

Objetivo Secundário:

Verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; Comparar os motivos da evasão dos estudantes do curso de graduação em Psicologia com os motivos da evasão de estudantes de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6004 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.047.133

outros cursos superiores a fim de identificar se há e quais são as especificidades da evasão no curso de graduação em Psicologia; Compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Eventuais riscos aos quais o sujeito possa estar exposto em decorrência da participação na presente pesquisa restringem-se às reflexões acerca da temática, sendo que tais riscos se justificam e se anulam diante da importância da pesquisa para o processo de produção de conhecimento científico. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderão ser realizados encaminhamentos para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

Benefícios:

Tendo em vista a escassez de estudos sobre evasão no ensino superior que abordem especificamente o curso de graduação em Psicologia, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão da ocorrência deste fenômeno, principalmente, no contexto do próprio curso e da própria instituição de ensino superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta pertinência, fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos, proporcionará ampliação do conhecimento na temática proposta podendo-se formar e incrementar novas medidas que evitem a evasão dos estudantes do meio acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEPESH.

Recomendações:

Não se aplica.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.047.133

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram feitas alterações pontuais no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_862493.pdf	04/04/2017 00:42:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Dissertacao.pdf	04/04/2017 00:39:25	Carlos Alexandre Campos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_2_etapa_modificado_2.pdf	04/04/2017 00:24:50	Carlos Alexandre Campos	Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias_2.pdf	04/04/2017 00:24:34	Carlos Alexandre Campos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/02/2017 16:23:24	Carlos Alexandre Campos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 04 de Maio de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8004 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Anexo H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 1ª Etapa do Estudo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre os motivos da evasão universitária nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – *Campus* Florianópolis. O estudo refere-se à dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo mestrando Carlos Alexandre Campos, sob orientação da Prof^a. Dra. Marucia Patta Bardagi. A pesquisa tem como objetivos: identificar os motivos que levaram os estudantes a evadirem-se do curso de graduação; verificar o perfil sociodemográfico dos estudantes evadidos; e comparar os motivos da evasão entre estudantes evadidos de diferentes cursos. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico em relação à temática abordada, contribuindo tanto em progresso nos aspectos teóricos quanto na prática de pesquisadores e profissionais envolvidos com o ensino superior e suas demandas.

A participação nesta pesquisa é voluntária e não remunerada, não envolvendo nenhum tipo de recompensa financeira. A única identificação solicitada ao longo do estudo é o seu *e-mail* e/ou contato telefônico, para que se possa contatá-lo (a) na próxima etapa do estudo (que consiste em uma entrevista) e convidá-lo (a) novamente a participar, se for de seu interesse⁸. É garantido o seu direito de recusar a participação, bem como de interrompê-la a qualquer momento, sem

⁸ Esta frase constou somente no TCLE dos estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia.

qualquer prejuízo a você. Os resultados globais deste estudo serão posteriormente apresentados em congressos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme normatização da Resolução 510/16, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Cabe salientar que a referida resolução respalda, também, o formato do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quando da realização de pesquisas com coleta de dados *online*, como é o caso desta etapa do estudo.

Sua participação na pesquisa demanda o preenchimento de um questionário com dados sociodemográficos e acadêmicos, bem como o preenchimento da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. O preenchimento completo dos instrumentos deve compreender um período entre 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) minutos, podendo variar de acordo com o ritmo individual.

Ao concordar em participar da pesquisa, você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Catarina, na sala 14A do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e e) de que lhe é assegurada a garantia de indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eventuais riscos aos quais o (a) participante possa estar exposto (a) em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição

para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderá ser realizado encaminhamento para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste em um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, que foi criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes de pesquisas científicas em sua integridade e dignidade, bem como para contribuir no desenvolvimento da pesquisa de acordo com padrões éticos. O contato com o CEPSH – UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo *e-mail* cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo *e-mail* xxxxxxxxxxx@xxxxx.com.br, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14A – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Considerando que a proposta foi apresentada e que as dúvidas foram sanadas, solicito o seu consentimento livre e espontâneo, expressando a sua participação neste estudo. Caso você concorde em participar, basta clicar na opção “Concordo”, sendo que terá, então, acesso ao restante dos instrumentos. Caso não concorde em participar, você deverá clicar na opção “Não concordo”, e a pesquisa será encerrada automaticamente. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração!

() Concordo

() Não concordo

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 2ª Etapa do Estudo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, novamente, no projeto de pesquisa intitulado “Motivos da evasão de curso universitário: um estudo com estudantes evadidos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos 2000 e 2016”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo mestrando Carlos Alexandre Campos, sob orientação da Profª. Dra. Marucia Patta Bardagi. A pesquisa tem como objetivos, nesta etapa, identificar os motivos que levaram os estudantes a evadirem-se do curso de graduação; e compreender a experiência de evasão do curso superior e seus impactos na vida do estudante evadido. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico em relação à temática abordada, contribuindo tanto em progresso nos aspectos teóricos quanto na prática de pesquisadores e profissionais envolvidos com o ensino superior e suas demandas.

Nesta etapa, você é convidado (a) a fornecer uma entrevista, na qual serão abordados alguns aspectos relacionados à sua vivência durante o período em que esteve matriculado no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, à sua decisão de evadir-se do curso e às suas vivências atuais e perspectivas futuras no âmbito acadêmico e profissional. A entrevista terá duração de, aproximadamente, 45 minutos, sendo que será gravada em áudio – mediante a sua autorização – e posteriormente transcrita. Caso desejar, você pode interromper a sua participação a qualquer momento, sem

prejuízo a você ou ao estudo. Ainda, podem ser realizados encaminhamentos para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

É importante salientar que a sua participação nesta etapa da pesquisa também é voluntária, mesmo que você tenha participado da etapa anterior, e não remunerada, sendo que não envolve nenhum tipo de recompensa financeira; portanto, caso não queira participar, basta não consentir em realizar a entrevista. Você também pode interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Os resultados globais deste estudo serão possivelmente apresentados em congressos ou publicações científicas, resguardando o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme normatização da Resolução 510/16, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Cabe salientar que a referida resolução respalda, também, o formato do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quando da realização de pesquisas com coleta de dados *online*.

Ao concordar em participar da pesquisa, você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Catarina, na sala 14A do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e e) de que lhe é assegurada a garantia de indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eventuais riscos aos quais o (a) participante possa estar exposto (a) em decorrência da participação na presente pesquisa, mesmo que em frequência mínima, são cansaço durante a entrevista, desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros, alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais, alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre

comportamentos, satisfação com a carreira e consigo próprio. Desse modo, o pesquisador se colocará à disposição para realizar acolhimento psicológico inicial, bem como poderá ser realizado encaminhamento para atendimento em orientação de carreira no Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP/UFSC, caso necessário.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste em um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, que foi criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes de pesquisas científicas em sua integridade e dignidade, bem como para contribuir no desenvolvimento da pesquisa de acordo com padrões éticos. O contato com o CEPSH – UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-6094, pelo *e-mail* cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, Sala 401 – Trindade – CEP 88040-400 – Florianópolis/SC. Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas pelo *e-mail* xxxxxxxxxxx@xxxxx.com.br, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Sala 14A – Trindade – CEP 88040-970 – Florianópolis/SC.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está escrito em duas vias, sendo que uma via será fornecida a cada participante e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____ ,
RG _____ , li este documento e obtive todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido (a) e optar por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa. Declaro, portanto, que concordo em participar deste estudo.

Data: _____.

Nome do participante: _____.

Assinatura do participante: _____.

Pesquisador responsável: Carlos Alexandre Campos.

Assinatura do pesquisador: _____.