UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

YARA MALKI

**A crise com o curso superior na realidade brasileira
contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo
de Orientação Profissional da USP**

São Paulo

2015

YARA MALKI

**A crise com o curso superior na realidade brasileira
contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo
de Orientação Profissional da USP**

(versão original)

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutora em Psicologia

Área de concentração: Psicologia
Social

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Afonso
Ribeiro

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Malki, Yara.

A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP / Yara Malki; orientador Marcelo Afonso Ribeiro. -- São Paulo, 2015.

251 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento profissional 2. Crise de identidade 3. Universidades 4. Evasão 5. Orientação vocacional I. Título.

LB1027.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Yara Malki

Título: A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Psicologia
Área de Concentração: Psicologia Social

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido André, presença sempre inspiradora.

Dedico-o também aos alunos da USP que compuseram essa amostra. É preciso coragem para assumir estar em dúvida sobre a escolha de curso, após aprovação em um dos vestibulares mais concorridos do país.

AGRADECIMENTOS

Profa. Dra. Maria da Conceição Coropos Uvaldo: Não é exagero dizer que, se não fosse por ela, esta Tese não existiria. Com foi presença constante desde as primeiras ideias e formulações, incentivando-me a estudar o campo da Orientação Profissional e depois, dialogando e orientando-me neste percurso. Mentora e amiga, sua colaboração estende-se às mais diversas fronteiras. Com acompanhou as diferentes proposições que elaborei como objetivo da pesquisa bem como sobre a bibliografia e os dados. Foi por suas mãos que foi igualmente organizada a prestativa equipe que triou os alunos em 2012 e foi por seu intermédio que consegui entender o funcionamento do Núcleo de Orientação Profissional da USP (NOP-USP) e organizar todos os documentos de que precisei. Sua prestatividade e amizade deixaram marcas perenes nesta Tese e em sua autora.

Profa. Dra. Yvette Piha Lehman: Yvette prodigamente abriu as portas do Núcleo de Orientação Profissional da USP (NOP-USP) para a pesquisa, sem restrições ou condições, colocando-se e ao NOP-USP à completa disposição. Agradeço também ter aceito o convite para integrar as bancas de qualificação e defesa, bem como as preciosas pontuações feitas à época da primeira.

Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro: Agradeço por ter-me recebido como orientanda, respeitado minhas escolhas teóricas e metodológicas, mantendo-se constantemente aberto ao diálogo e prestado toda a ajuda quando foi necessário. Agradeço ainda por haver socorrido-me com generosidade ímpar na etapa final da Tese.

Prof. Dr. Marco Antônio Teixeira: agradeço a leitura atenta e respeitosa na banca de qualificação, cujos apontamentos foram cardeais para a pesquisa.

Aos alunos triados pelo Núcleo de Orientação Profissional da USP (NOP-USP) que consentiram com o uso de seus dados em pesquisa: tenham certeza de que seu consentimento fez a diferença. Muito obrigada!

Fátima Tereza Gonçalves e Sônia Maria Alavarcres: não tenho como agradecer as secretárias do SOP/NOP-USP pelo fundamental apoio operacional prestado. Sempre leves, disponíveis e eficientes, queria tê-las organizando meu dia-a-dia!

Profa. Ms. Debora Audi, Prof. Dr. Fabiano Fonseca da Silva e Psicólogo Guilherme Fonçati: A generosidade é a marca do Serviço de Orientação Profissional da USP e com seus psicólogos não foi diferente. Além de estarem sempre disponíveis, com eles troquei ideias, tirei dúvidas e recebi orientações sobre a população do NOP-USP que estava estudando.

Aos queridos psicólogos da equipe que realizou a triagem do NOP-USP em 2012, muito obrigada por terem-se disposto tão fraternalmente a colaborar. Seus relatórios são parte muito valiosa da coleta de dados. Agradei-os em pensamento todas as vezes em que os peguei para ler, pela seriedade e comprometimento com que se engajaram, visíveis em cada linha:

- **Camila Galafassi**
- **Diego Isquerdo**
- **Ligya F.C.Vicari Franco**
- **Liliane Ortolan**
- **Lucineia Nicolau**
- **Roger Yamaguishi**

Deise Navarro e Luciana Curatella: psicólogas, alunas do Aprimoramento que “por acaso” acabaram topando com os casos que compunham minha amostra, obrigada por terem se envolvido, procurando-me para encaminhar os relatórios e empenhando-se neles.

Lucimara Bassi: psicóloga, foi meu braço direito em dois momentos importantes: na tabulação e conferência dos dados e na formatação final da tese. Assumiu uma grande responsabilidade com carinho e empenho, agradeço por seu profissionalismo tão amigo.

Luís Silva: estatístico do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), assessorou toda a parte da pesquisa com muita disponibilidade, didatismo e paciência.

Profa. Dra. Leila Tardivo e Prof. Dr. José Tolentino Rosa: agradeço a compreensão ao ter de me licenciar das atividades do Projeto Apoiar e do grupo CNPq Atenção Psicológica aos Pacientes com Dor Crônica.

Prof. Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva: era final de semestre, correria com notas e alunos e ainda assim, Luis encontrou um horário para me receber em sua sala e esclarecer todas as dúvidas que eu tinha sobre os referenciais teóricos que estava pesquisando.

Secretaria do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Secretaria da Pós-Graduação, Serviço de Biblioteca e Documentação do IPUSP: Agradeço o suporte operacional destes setores.

Colegas de orientação: Com os colegas de orientação tínhamos encontros muito agradáveis nos quais sempre aprendia algo novo com as pesquisas de cada qual.

Colegas de pós-graduação que reencontrei, que conheci durante as disciplinas, mantendo com eles uma troca muito profícua.

Liliane Toledo: Liliane graduou-se comigo na turma de 1995 do IPUSP e foi com muita alegria e cumplicidade que fomos colegas de orientação.

Sr. Bruno P. Pessôa (em memória): Sua jornada na Terra terminou um pouco antes da finalização da Tese. É com muita gratidão que sempre vou me lembrar de sua presença na família.

Sra. Liuba Malki e Sr. Hikmat I. Malki: Meus queridos pais, a quem agradeço por tudo o que fizeram pela minha educação e formação.

Fábio e André Pessôa: Sim, minha “lição de casa que dura 4 anos” chegou ao fim, com a ajuda de vocês, que sempre me propiciaram as condições mentais, físicas e emocionais necessárias ao trabalho intelectual intenso. A vocês, um agradecimento muito especial.

Aos mestres, formais e informais, que tive na vida;

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Malki, Y. (2015). *A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

A presente Tese teve como objetivos gerais discutir a questão da crise do aluno com o curso superior na realidade brasileira contemporânea, bem como oferecer subsídios para os atendimentos em orientação profissional e de carreira com foco na crise com o curso universitário. Para tanto, foi realizado um levantamento do perfil do aluno USP de graduação que procurou o Núcleo de Orientação Profissional da USP para atendimento em OP ou Planejamento de Carreira de 2007 a 2012. Foi realizada: a) a partir dos dados contidos em 115 fichas de inscrição uma análise quantitativa dos alunos triados; e (b) uma análise qualitativa de 58 relatórios de triagem que, como materiais clínicos, foram interpretados de acordo com o referencial teórico e metodológico psicanalítico. 37 motivos de procura pelo NOP-USP foram identificados e classificados em: (A) Motivos relacionados ao processo de escolha inicial; (B) Questões emocionais; (C) Motivos ligados ao curso; (D) Motivos ligados à profissionalização; (E) Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária; (F) Motivos ligados ao vínculo com a USP; (G) Planejamento de carreira; (H) Razões financeiras; e (I) Não foi possível fechar diagnóstico. A intenção inicial era atribuir um motivo por relatório, mas percebeu-se que, frequentemente, cada relato trazia 1 motivo principal e diversos secundários. Diante disso, os motivos foram classificados em *motivo saliente* e *motivo(s) periférico(s)*, cujo modelo é da relação figura-fundo da Gestalt. Sintetizando os itens discutidos e classificando as conclusões em duas ordens de fatores relativas aos objetivos gerais da presente Tese, concluiu-se que: (1) Em relação à questão da crise dos alunos com o curso superior na realidade brasileira contemporânea, os motivos de procura são multitemáticos e funcionam conforme *saliência* e *periferia*; grande parte dos alunos encontrava-se em crise sob angústia de perda; a dimensão do Trabalho tem centralidade para os alunos; os alunos buscavam integrar sentido a suas carreiras acadêmicas, sendo aventado que na atualidade o *ethos* social provoca baixa tolerância a formas *falso-self* de identidade profissional; a autoconstrução social em jovens na atualidade é uma tarefa contraditória devido a determinantes sociais que reforçam a impulsividade e a baixa reflexão; a adaptação universitária é de suma importância para minorar a evasão; o alto rendimento acadêmico tem importante significado narcísico para os alunos da USP e a dificuldade em disciplinas vem a ser muito humilhante, levando-os a questionar a escolha; há aparente congruência entre *habitus* de alunos da amostra e da USP; houve grande procura de alunos de Humanidades/Ciências Humanas e Sociais e baixa de Licenciaturas; e 2) Em relação à prática profissional da OP com foco na crise com o curso universitário, a continência do psicólogo é fundamental no momento de crise, para devolver ao aluno a esperança de resolução do conflito que levou a ela; a realidade externa pareceu ficar fora do campo de preocupação dos psicólogos nas triagens, e o NOP-USP configura-se, também, como entrada para demandas psicoterápicas. Em suma, a evasão tem um

custo pessoal e social altos, especialmente em se tratando da USP, e um centro de carreiras desempenha importante papel de retaguarda e prevenção na crise do estudante universitário.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Crise de identidade. Universidade. Evasão. Orientação vocacional.

ABSTRACT

Malki, Y. (2015). *The crisis with higher education in contemporary Brazilian reality: student's complaints brought to USP Vocational Guidance Center*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This Thesis had as general objectives to discuss the issue of the crisis with higher education in contemporary Brazilian reality as well as offering support for vocational guidance and career planning focusing university. For this task, a survey was conducted of the student's undergraduate USP profile that sought the USP of Vocational Guidance Center for assistance in OP or Career Planning in 2007-2012. Was taken: a) from the data contained in 115 registration forms a quantitative analysis of the studied students; and (b) a qualitative analysis of 58 screening reports that as clinical materials were interpreted according to the theoretical and methodological psychoanalytic. 37 reasons to seek the NOP-USP were identified and classified into: (A) Reasons related to the initial selection process; (B) Emotional issues; (C) connected to the course Reasons; (D) Reasons related to professionalism; (E) Reasons related to the adaptation process of the student to the course, the city and / or the university routine; (F) Reasons linked to bond with the USP; (G) Career Planning; (H) Financial reasons; and (I) Could not close diagnosis. The original intention was to assign a reason for the report, but it was noticed that often each reporting brought one main reason and various side. Therefore, the reasons were classified into salient reason and reason (s) Peripheral (s), with the model of figure-ground relationship of Gestalt. Summarizing the items discussed and classifying the findings in two factors orders on the general objectives of this thesis, it was concluded that: (1) For the issue of students with higher education crisis in contemporary Brazilian reality, looking for reasons are multi-dimensional and work as salient and peripherals, most of the students was in crisis in loss of trouble, the work still has centrality for students, students seek to integrate meaning to their academic careers, social self in young today is a contradictory task, the university adaptation is important to hold the evasion, high yield has important narcissistic meaning for students at USP, no apparent congruence between habitus students and USP, and there was great demand for students of Humanities / Social and Human Sciences and low Undergraduate; and 2) for the professional practice of OP focused on the crisis with the university, the psychologist continence is very important to give the student back the hope that its crisis can be solved. External reality seems to be out of the field of concerns psychologists, and the NOP-USP is also an open door to psychotherapeutic demands. In short, dropout has both personal and social high cost, especially in the case of USP, and a career center plays an important role in rear college student crisis.

Keywords: Career development. Identity crisis. College. Dropout. Career counseling.

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Temas dos trabalhos nacionais	91
Gráfico 2	Tema dos artigos internacionais	103

Lista de Quadros

Quadro 1	Classificação etiológica das crises vitais e prevenção específica (emoção básica: angústia diante do novo e desconhecido)	24
Quadro 2	Os <i>Campi</i> que compõem a USP	112

Lista de Tabelas

Tabela 1	Resultados da pesquisa do <i>thesaurus</i> PEPSIC entre 19 e 23/05/13	87
Tabela 2	Resultados da pesquisa de termos combinados do PEPSIC entre 19 e 23/05/13	89
Tabela 3	Soma de unitermos e termos combinados do PepPsic, subtraindo-se as repetições	89
Tabela 4	Resultados da busca no Banco de Teses da Capes em 24/04/14	89
Tabela 5	Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da USP em 24/4/14	90
Tabela 6	Resultados PePsic, Banco de Teses CAPES e Banco de Teses e Dissertações da USP	90
Tabela 7	Pesquisa na base PsyINFO feita em 10/6/14	102
Tabela 8	Alunos de graduação da USP, distribuídos por <i>Campi</i>	112
Tabela 9	As 30 maiores relações candidato-vaga no vestibular 2012	113
Tabela 10	As 30 menores relações candidato-vaga no vestibular 2012	114
Tabela 11	As 30 notas de corte mais altas do vestibular 2012	115
Tabela 12	As 30 notas de corte mais baixas do vestibular 2012	116
Tabela 13	Proporção de IES conforme categoria administrativa	117
Tabela 14	Numero de cursos de graduação (presencial e à distancia), por IES, segundo categoria administrativa	117
Tabela 15	Porcentagem de matriculas de graduandos presenciais com idade de 18 a 24 anos em relação às matrículas de graduação presencial	118
Tabela 16	Medidas de posição para as idades dos matriculados, ingressos e concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino	119
Tabela 17	Idade dos alunos ingressantes na USP em 31/12/2011	120
Tabela 18	Distribuição de ingressantes da USP por sexo	120
Tabela 19	Distribuição de ingressantes da USP por estado civil	120
Tabela 20	Distribuição de ingressantes da USP por escolaridade dos pais	121
Tabela 21	Situação profissional das mães de ingressantes	121
Tabela 22	Ingressantes que já realizaram curso superior	121
Tabela 23	Distribuição dos universitários triados pelo SOP-USP entre 1996-2002 conforme tipo de universidade	124
Tabela 24	Distribuição por sexo dos alunos universitários triados pelo SOP-USP entre 2006-2002	124
Tabela 25	Distribuição dos atendidos entre 1996-2002 conforme idade	125
Tabela 26	Quantidade de alunos por região de origem (USP e demais universidades)	126
Tabela 27	Procedência dos alunos inscritos no SOP-USP	126
Tabela 28	Número de alunos inscritos no SOP-USP conforme semestre em curso	127
Tabela 29	Número de alunos conforme formação e ocupação dos pais	128
Tabela 30	Percentual de desistência dos alunos	128

Tabela 31	Ano de inscrição no NOP-USP	186
Tabela 32	Mês de inscrição no NOP-USP	186
Tabela 33	Faixa etária dos alunos	187
Tabela 34	Faixa etária dos alunos segundo a idade esperada para graduação	187
Tabela 35	Nacionalidade dos alunos	187
Tabela 36	Sexo dos alunos	188
Tabela 37	Região brasileira de origem dos alunos	188
Tabela 38	Região de origem conforme a proximidade coma a capital	188
Tabela 39	Curso dos alunos segundo H/E/B	189
Tabela 40	Distribuição dos cursos por áreas específicas	189
Tabela 41	Distribuição dos cursos por notas de corte 2012	189
Tabela 42	Semestre em curso dos alunos	190
Tabela 43	Unidade de ensino dos alunos	191
Tabela 44	<i>Campus</i> de origem dos alunos	192
Tabela 45	Alunos que trabalham	193
Tabela 46	Dos que trabalham, quantos trabalham na área de graduação	193
Tabela 47	Escolaridade das mães	193
Tabela 48	Escolaridade dos pais	193
Tabela 49	Profissão da mãe, por grupos	193
Tabela 50	Posição na fratria	195
Tabela 51	Faixa etária das mães	195

Lista de Abreviaturas e Siglas

Sigla	Descrição
AIP	Avaliação dos Interesses Profissionais
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina - Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
BVS-PSI	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia
CAP-SOP	Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação
UFRGS	Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAPES	Coordenação de Aprimoramento Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUSP	Conjunto Residencial da universidade de São Paulo
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EDAO	Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada
EP	Posição esquizoparanoide
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FEA	Faculdade de Economia, Administração e
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
H/B/E	Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
L.A.	Linguagem Arquitetônica
LABOR	Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional
NOP-USP	Núcleo de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
OP	Orientação Profissional
OV	Orientação Vocacional
PD	Posição Depressiva
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
POLI	Escola Politécnica
PST	Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
RI	Relações Internacionais
RP	Relações Públicas
SAS	Superintendência de Assistência Social
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SOP-USP	Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Terapia Ocupacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. A COMPREENSÃO DA CRISE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM SEU CURSO

1.1 Crise e desenvolvimento psíquico	23
1.1.1 A teoria da crise de Ryad Simon	23
1.1.2 A crise potencial gerada pelo ingresso numa universidade	25
1.1.2.1 Força do ego e personalidade	26
1.1.2.2 O ego	27
1.1.2.3 O desenvolvimento como ancoragem na posição depressiva	29
1.1.2.4 Crise e falso <i>self</i>	33
1.1.2.5 Uma outra leitura do falso <i>self</i> na alienação social	35

2. A ESCOLHA DO CURSO UNIVERSITÁRIO

2.1 O processo de escolha do curso universitário	39
2.1.1 A estratégia clínica de Bohoslavsky	40
2.1.1.1 A formação da identidade ocupacional	42
2.1.1.2 A diferença entre identidade vocacional e identidade ocupacional	44
2.1.1.3 Deuteroescolha	45
2.1.2 Reescolha profissional	46
2.1.3 Adolescência, juventude e escolha	47
2.1.3.1 Formação da identidade e moratória psicossocial	49
2.1.4 A adolescência contemporânea	51
2.1.4.1 Geração Y	54
2.2 Em síntese	56

3. A ESFERA SOCIAL

3.1 Pierre Bourdieu: <i>habitus</i> de classe e capital cultural	59
3.2 Pensadores do mundo contemporâneo	62
3.2.1 Zygmunt Bauman: a modernidade líquida	62
3.2.2 Gilles Lipovetsky: a cultura-mundo e o hiperindividualismo	63
3.2.3 Anthony Giddens: a questão da identidade contemporânea	64
3.3 Questões do mundo contemporâneo	67
3.3.1 Ambivalências, contradições e dilemas hipermodernos	67
3.3.2 Referências / Descolamentos espaço-tempo	70
3.3.3 Mudanças na carreira e no trabalho	71
3.3.4 A vivência do tempo como velocidade	72
3.3.5 Descartabilidade x construção de si	74
3.4 Em Síntese	75

4. A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA HOJE

4.1 A orientação profissional e de carreira hoje	79
4.2 A construção da carreira	82

5. REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

5.1 Preâmbulo	86
5.2 Revisão da literatura nacional	87
5.2.1 Frequência dos resultados encontrados	87
5.2.2 Eixos Temáticos	90
5.2.2.1 Investigação de causas da evasão/satisfação com o curso	91
5.2.2.2 Gestão da evasão	95
5.2.2.3 Processos de adaptação e integração universitárias	96
5.2.2.4 Implementação ou proposta de intervenção institucional	98
5.2.2.5 Investigação sobre o corpo discente	100
5.3 Revisão da literatura internacional	101
5.3.1 Frequência dos resultados encontrados	102
5.3.2 Eixos Temáticos	102
5.3.2.1 Evasão em minorias	103
5.3.2.2 Adaptação e integração	104
5.3.2.3 Escolha profissional	104
5.3.4 A evasão, segundo Vincent Tinto	105
5.3.4.1 Aspectos pessoais	105
5.3.4.2 Aspectos institucionais	106
5.3.4.3 Fatores externos	108

6. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

6.1 As dimensões da Universidade de São Paulo	111
6.2 O concorrido vestibular	113
6.3 A USP no cenário do ensino universitário brasileiro	117
6.4 O perfil do universitário brasileiro	118
6.5 Perfil do aluno da USP	119
6.6 Falta de dados sobre a evasão na USP	122
6.7 O Núcleo de Orientação Profissional para Alunos da Universidade de São Paulo (NOP-USP)	123
6.7.1 Características da população universitária triada pelo NOP USP/SOP-USP	124
6.8 Em síntese	128

7. OBJETIVOS DA PESQUISA

7.1 Objetivos gerais	131
7.2 Objetivos específicos	131

8. MÉTODO

8.1 Desenho da pesquisa	133
8.2 Participantes	133
8.3 Instrumentos	134
8.4 Procedimentos	134
8.5 Análise dos dados	135
8.5.1 Análise qualitativa: o método psicanalítico de pesquisa.....	135
8.5.2 Análise quantitativa	138

9. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

9.1 Análise quantitativa dos relatórios	141
9.1.1 Características temáticas e o processo de análise	141
9.1.2 Análise das demandas	142
9.2 Motivos salientes e motivos periféricos de procura	143
A. Motivos relacionados ao processo de escolha inicial	145
B. Motivos relacionados às questões emocionais/pessoais	153
C. Motivos relacionados ao curso	159
D. Motivos relacionados à profissionalização	169
E. Motivos relacionados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária	174
F. Motivos relacionados ao vínculo com a USP	175
G. Planejamento de carreira	176
H. Motivos relacionados às razões financeiras	179
I. Não foi possível fechar diagnóstico	180

10 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

10.1 Número de fichas coletadas	182
10.2 O descarte de algumas variáveis e o realinhamento dos objetivos	182
10.3 Categorizações de curso de origem dos alunos	184
10.3.1. Humanidades, Ciências Biológicas e Ciências Exatas (H/B/E)	184
10.3.2 Áreas Específicas	184
10.4 Categorização da profissão dos pais	185
10.5 Resultados	186

11. DISCUSSÃO

11.1 Perfil quantitativo	197
11.2 Crises por perda em dois aspectos	198
11.3 A complexidade da queixa	202
11.4 Desadaptação, integração e transição	203
11.5 NOP USP como porta de entrada para demandas psicoterápicas	204
11.6 A tendência dos psicólogos de desconsiderar as interações dos alunos com a	

realidade externa	204
11.7 Alto rendimento como falo narcísico	206
11.8 Trabalho como centralidade	206
11.9 <i>Habitus</i>	207
11.10 A queixa sobre a “falta de sentido”	208
11.11 Algumas características das Unidades de Ensino	209
 12. CONCLUSÃO	 213
REFERÊNCIAS	221
ANEXO A	235
ANEXO B	236
ANEXO C	239
ANEXO D	241
APÊNDICE 1	245
APÊNDICE 2	249

APRESENTAÇÃO

Como professora universitária, mais do que como orientadora profissional, a autora desta Tese acompanhava as vicissitudes da escolha profissional e da carreira universitária de alunos de curso superior: dúvidas sobre a área escolhida, sofrimentos e encantamentos com a vivência profissional, realização e frustração com as descobertas sobre a faculdade, a área e o mercado, integração e conflitos com colegas de sala, tudo temperado com a intensidade das descobertas da juventude. Alunos mais maduros, minoritários, tentando cumprir suas obrigações e balançando as cabeças para certas “criancices” dos colegas. Sempre perceptível, entretanto, que esta etapa da vida, para os universitários brasileiros com que a autora mantinha contato, era cheia de elementos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, mesmo os mais velhos.

A experiência universitária é uma jornada rumo ao novo, ao término da qual a sociedade será apresentada a uma nova pessoa; não se passa incólume por ela. O ingresso em um curso superior, o futuro que se presentifica – como definiu Bohoslavsky (1998), é uma vivência que oportuniza integração psíquica mas, como tal, é potencialmente desintegradora.

Os poucos mecanismos institucionais de suporte das Instituições de Ensino Superior (IES) que a autora conheceu chamam a atenção. Ainda que os cursos contassem com coordenação e diretoria atentas, hoje fica claro quão pouco os gestores e mantenedores conhecem sobre a intrincada rede que facilita ou dificulta a permanência do aluno no curso superior, bem como sobre os delicados processos de adaptação e integração acadêmicos.

Por isso, percebe-se o trabalho do Núcleo de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo (NOP-USP) como serviço de vanguarda no contexto universitário, um pioneirismo ao qual só se tem a lastimar, porquanto revelador da rarefação de esforços feitos para auxiliar o aproveitamento universitário rico e de qualidade para alunos, IES e sociedade.

Assim, as diligências contidas nesta Tese incursionam-se sobre a complexa multiplicidade de fatores, ligados entre si, que determinam as trajetórias universitárias dentro do universo amostral dos alunos triados pelo NOP-USP entre 2007 e 2012. Este constitui base de dados privilegiada, desde dois pontos-de-vista: por serem

alunos em franca dúvida com o curso que escolheram e porque foram submetidos a entrevistas psicológicas de triagem, facultando acesso à camada psíquica de conflitos, medos e fantasias que pesquisas tipo *surveys* dificilmente captariam. Grande vantagem foi o fato de estarem angustiados no momento da entrevista psicológica, favorecendo o acesso do psicólogo ao material inconsciente.

Esta característica foi, inclusive, responsável pela dificuldade encontrada na análise de resultados qualitativos, até que se pôde encontrar um eixo interpretativo para a plurivocidade do fenômeno exatamente na plurivocidade do objeto.

Enquanto tentou-se reduzir os resultados a fatores únicos, patinou-se sem sair do lugar. Cada fator equacionado deixava dois ou três em *stand by*, às expensas de violência contra o objeto, assim falseando-o. Até que se percebeu a multifatorialidade das causas de crise, bem como encontrou-se na literatura autores atestando-a em relação a evasão e integrou-se os resultados à literatura, *a posteriori*.

A autora espera ter contribuído para a compreensão deste rico universo e que programas de suporte ao aluno e prevenção à evasão sejam foco de investimentos em IES brasileiras, tanto públicas como privadas.

1

**A COMPREENSÃO DA CRISE DO ESTUDANTE
UNIVERSITÁRIO COM SEU CURSO**

1.1 Crise e desenvolvimento psíquico

Genericamente falando, dentro e fora do contexto psicológico, uma *crise* pode ser compreendida como falência de recursos atuais. No contexto do estudante universitário com seu curso, é uma palavra que pode encerrar diversos significados: decepção, dificuldade, insatisfação, erro, conflito, fracasso, desânimo, confusão, problema, desajustamento, arrependimento.

Dentre as múltiplas possibilidades de entendimento da crise psíquica, será utilizada a Teoria da Crise de Ryad Simon (Simon, 1989). Esta apresenta, como uma de suas vantagens, o fato de partilhar da compreensão da teoria psicanalítica, franqueando o diálogo e a aproximação dos elementos conceituais utilizados neste trabalho. Além disso, procura trabalhar com elementos categoriais simples, porém sem simplismo.

1.1.1 A teoria da crise de Ryad Simon

Simon (1989) utiliza-se de sua Teoria da Crise para criar uma categorização adaptativa, que analisa as respostas dos sujeitos a problemas de vida que é a base de sua Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO).

Tal escala não será utilizada neste trabalho e, portanto, somente será discutido o tópico relativo à teoria da crise.

O autor parte da ideia de Erikson (1976), que diferenciou as crises de desenvolvimento das crises acidentais, para propor uma outra leitura das crises psíquicas. Compreende que as crises ocorram sempre porque houve aumento ou porque reduziu-se o que chamou de “espaço no universo pessoal” do indivíduo, entendido como o “conjunto formado pela pessoa (psicossomática), mais a totalidade de objetos externos (aqui compreendidas outras pessoas, bens materiais, espirituais e situações sócio-culturais)” (Simon, 1989, p. 60).

Sua proposta é de uma classificação etiológica, com a qual separa as crises em duas categorias:

- Crises por perda ou expectativa de perda;

- Crises por aquisição ou expectativa de aquisição.

Tanto a perda como a aquisição podem se manifestar por meio de uma miríade de sentimentos que implicam determinados riscos para o indivíduo, bem como os respectivos objetivos preventivos de crise, como pode-se ver organizado no Quadro 1.

Tipo	Sentimentos predominantes	Riscos	Objetivos da prevenção
Crise pela perda (ou expectativa)	Depressão	Auto-agressão	Aceitar a perda
	Culpa	Projeção de culpa	Reinteressar-se pelo universo pessoal
			Lidar com os sentimentos predominantes
			Evitar os riscos
Crise pelo ganho (ou expectativa)	Insegurança	Fuga (direta ou indireta)	Aceitar (ou renunciar) o ganho realisticamente (conforme capacidade e condições externas)
	Inferioridade	Admitir mais do que pode	Lidar com os sentimentos predominantes
	Inadequação		
			Evitar os riscos

Quadro 1 - *Classificação etiológica das crises vitais e prevenção específica (emoção básica: angústia diante do novo e desconhecido)* - Fonte: Simon (1989, p. 62).

A crise é determinada por *fatores* e *microfatores* de mudança (Simon, 1989). *Microfatores* impingem mudanças lentas à adaptação, que se dão de grau em grau, acumulando-se durante o tempo; *fatores* impingem mudanças bruscas.

Tanto fatores quanto microfatores podem ser positivos ou negativos. Os fatores positivos geralmente refletindo aumento da eficácia adaptativa, portanto, construtivos e os negativos geralmente refletindo diminuição da eficácia, ligando-se à destrutividade. É sempre bom lembrar que, como são categorizações clínicas, os fatores e microfatores nunca devem ser interpretados em termos absolutos, mas a partir do significado vivencial que tem para o indivíduo em questão (Simon, 1989).

Existem fatores e microfatores externos (ambientais), outros internos (sentimentos, afetos, objetos internos) ao sujeito. Em ambos os casos, será a

combinação deles com a personalidade do indivíduo que determinará o tipo de reação ao novo (Simon, 1989).

Segundo o autor, o temor diante do novo – o medo do desconhecido, mostra-se como ponto nodal das crises, tanto na perda quanto na aquisição. Refletindo à luz das noções dos dois princípios do funcionamento mental e da pulsão de morte freudianas, Simon (1989) observa que alguns sujeitos, por temerem o novo, passam a vida a evitar mudanças bruscas, buscando somente mudanças graduais. Ressalta, contudo, que

(...) qualquer que seja a força do ego (Anna Freud, 1936), há certas adaptações que só se realizam sob o impacto de crises e por mudanças bruscas. Quando mais não seja, porque ninguém pode viver evitando permanentemente o novo na experiência humana (p. 72).

O novo, categoria cara à psicanálise de Bion a qual o autor recorre, vivido como catástrofe remete a vivências de ordem muito primitiva:

O novo, de um modo ou de outro, variando conforme o indivíduo (significado no universo pessoal), transforma-se num conteúdo que ameaça explodir a personalidade continente, gerando o pavor da “mudança catastrófica (Bion, 1970, Cap. 12 – Container and contained transformed)” (Simon, 1989, p. 72).

Mas a crise, não obstante seja fator de sofrimento, pode ser fator de crescimento; recusar-se a introduzir o novo na vida por medo de vivenciar crises é uma forma de se proteger que, no final, leva o indivíduo à morte psíquica. Como diz Simon (1989), “A crise é pré-condição necessária para que haja mudanças significativas” (p. 72).

1.1.2 A crise potencial gerada pelo ingresso numa universidade

Refletindo sobre o ingresso de um indivíduo em curso superior, pode-se dizer que este traz uma grande e brusca mudança em sua vida. Portanto, a entrada no curso superior seria, assim generalizando, um fator (positivo) de mudança. Evidentemente, não se pode esquecer da recomendação de Simon (1989), quando menciona que o

significado real de um evento na vida de uma pessoa – se positivo ou negativo, depende de condições particulares. Mesmo em se tratando de ingresso na Universidade de São Paulo (USP), desejada por tantos candidatos.

As mudanças impingidas pelo ingresso em curso superior são inúmeras, a começar pela disponibilidade e aproveitamento do tempo. No caso particular do ingresso na USP, muitos cursos são integrais, os *campi* espalham-se pelo Estado de São Paulo, o tipo, o ritmo e a qualidade de estudo também são próprios à universidade, diferindo do ensino médio. Além disso, o investimento financeiro está presente, apesar de não haver o custo fixo de mensalidade, mas apresenta-se com transporte, alimentação e moradia (para estudantes de fora da cidade do curso ou que moram longe do *campus*). Há também a exigência de profissionalização que se faz ao longo do tempo de formação, a identificação com a profissão escolhida, a formação da identidade profissional. Por último, toda a ressocialização que está envolvida em frequentar as aulas, a unidade de ensino, os espaços coletivos da universidade. Em suma, trata-se de uma nova vida.

Neste contexto, é de se esperar a emergência de uma crise inicial de adaptação e estranho seria se ela não ocorresse. Recuperando o conceito eriksoniano de crise de desenvolvimento, pode-se pensar o ingresso como propiciador “natural” de crise.

O ingresso na USP também pode representar, provavelmente a uma minoria, fator negativo, gerador de crise por perda. Neste caso, pensa-se especialmente nos alunos que saíram de suas cidades, que estão separados de suas famílias e de relacionamentos afetivos, de modo que o ganho representado pelo ingresso é ofuscado pelo pesar de perdas.

1.1.2.1 Força do ego e personalidade

O tópico anterior leva à seguinte indagação: como se desenvolve a força de ego, capaz de conter danos psíquicos e sociais advindas de crises?

Esta pergunta requer uma incursão nas teorias de personalidade, mais especificamente no referencial adotado no trabalho, que encontra-se no marco da psicanálise inglesa, notadamente em Melanie Klein e Donald Winnicott, além de elementos básicos da teoria freudiana.

Para início de discussão, é mister a compreensão do conceito de ego e o papel que desempenha nas crises e na saúde mental. No capítulo 2 também será discutida sua importância na escolha profissional.

1.1.2.2 O ego

O ego é a instância da personalidade, conceituada por Freud na 2ª tópica (id, ego e superego) que está na fronteira de dois mundos: o mundo interno representado pelo id e pelo superego e o mundo exterior (Freud, 1923/1981a).

As demandas pulsionais, congregadas no id, como fontes internas de excitação e agrupadas sob o nome de pulsões de vida (Eros) e pulsões de morte são um dos grandes perigos ao ego (Freud, 1923/1981a). As pulsões de vida, reunião dos instintos sexuais e de autoconservação, possuem como meta preservar, agregar, ligar e construir a vida. As pulsões de morte, por seu turno, constituem a “manifestação da inércia na vida orgânica” (Freud, 1920/1981b, p. 2526), possuindo como meta a redução do organismo complexo a seu elemento básico, desligando, desfazendo, desarticulando.

É um erro, todavia, considerar as pulsões de morte perigosas e as pulsões de vida, não. As demandas de ambas as pulsões são perigosas e violentas para a personalidade do indivíduo, ao mesmo tempo que fundamentais e naturais para seu existir. Cabe aos processos de socialização conduzir e desenvolver no indivíduo maneiras de domá-las e sublimá-las a fim de que estas não consumam o ego com sua força, mas mantendo ainda algumas formas de satisfação direta. Em outras palavras, a meta ideal dos processos de socialização é ajudar o indivíduo a desenvolver força egoica para poder mediatizar o poder pulsional dentro de si, bem como as demandas da realidade exterior.

O papel do ego é, portanto, o de mediador de conflitos e desejos entre as realidades interna e externa e figura como instância responsável tanto pelas tomadas de decisão conscientes como também pelos mecanismos de defesa, inconscientes. O ego é o encarregado pela relação com o sistema perceptivo, estabelecendo a temporalidade dos processos psíquicos e os submetendo ao exame ou teste de realidade (Freud, 1923/1981a).

Ocorre que o ego não é uma instância que exista desde o início da vida senão sob forma potencial. Mesmo que na teoria de Melanie Klein persista a afirmação de existência de ego desde o nascimento, trata-se ainda de uma estrutura precária. Como dito acima, são os processos de socialização – incluindo eventualmente análise pessoal (Freud, 1923/1981a), que farão com que o ego, como “uma parte do *id* modificada pela influência do mundo exterior” (Freud, 1923/1981a, p. 2708) possa ser desenvolvido.

O equilíbrio da personalidade, ou seja, entre *id*, ego e superego, na realidade é dinâmico, uma vez que numa pessoa viva o mundo exterior e a libido não cessam de demandar. Ainda que seja de suma importância, já alertara Freud (1923/1981a) no entanto, tratar-se de uma instância frágil em presença dos perigos que a rondam. Se, por um lado, consegue exercer controle sobre os impulsos - “mediante a interpolação dos processos mentais consegue um aplacamento das descargas motoras e domina os acessos da motilidade” (p. 2726), este controle, contudo, é menor do que parece. Afirma, com a fina ironia que caracteriza-o, que:

Por outra parte, se nos mostra o ego como uma pobre coisa submetida a três distintos senhores e ameaçada por três diversos perigos, emanados, respectivamente, do mundo exterior, da libido do ego e do rigor do superego (p. 2726).

O superego, composto psíquico de pulsão de morte derivado do *id* e das identificações com a lei e com a autoridade, será melhor conceitualizado por Melanie Klein na forma de superego primitivo, ameaçando o ego de imobilismo devido ao seu rigor punitivo e sádico.

Contudo, tanto as pulsões quanto o superego podem arrefecer-se em suas demandas com o desenvolvimento psíquico. É um ego fortalecido que pode dar melhor conta da realidade externa, e, por outro lado, também pode construir um ambiente para si de menos destrutividade e turbulência.

Como as pulsões são governadas pelo princípio de prazer, o desenvolvimento egoico estreita o vínculo entre o indivíduo e a realidade (interna e externa), ou, em outras palavras, substitui o princípio de prazer pelo princípio de realidade. Mesmo que este processo nunca consiga ser total, o princípio de realidade representa “o real, ainda que desagradável” (Freud, 1911/1981c, p. 1639) e necessita do fortalecimento egoico, ao mesmo tempo em que é parte deste fortalecimento. Isso porque ao

interferir na realidade, o ego pode aproximar-se dela e modificá-la, aumentando a eficácia (termo que Freud não usa) do ego, de modo que esta intervenção possui o poderoso efeito retroalimentador ao ego.

A maturidade egoica significa também a possibilidade de renúncia ao prazer imediato em troca de um prazer “ulterior e seguro” (Freud, 1911/1981c, p. 1641).

Com os aportes de Melanie Klein à psicanálise, foram ampliados o alcance e a compreensão dos mecanismos mais primitivos do desenvolvimento psíquico, que passarão a ser trabalhados a seguir.

1.1.2.3 O desenvolvimento como ancoragem na posição depressiva

Há várias formas de se conceber o que seja desenvolvimento mental. Na subseção anterior, o desenvolvimento foi visto sob o ângulo do desenvolvimento egoico e da consequente substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade em grande parte do aparelho psíquico, pelo domínio e sublimação da realidade instintiva, que, modulada e mediatizada, pode ser gratificada sem representar ameaça de desintegração nem ao ego nem ao entorno do indivíduo.

Pode-se agora ir um pouco além e pensar o desenvolvimento psíquico complementarmente como *integração* do *self*.

Melanie Klein concebe as etapas do desenvolvimento dentro de dois eixos básicos, quais sejam, a Posição Esquizoparanoide (EP) e a Posição Depressiva (PD). Estas etapas organizam-se em torno de duas angústias essenciais: angústia de aniquilamento (EP) e angústia de perda do objeto amado (PD).

Cabe notar que a mudança da angústia de aniquilamento para a angústia de perda não é uma mudança menor, mas o marco de uma grande revolução mental. Ao entrar na PD, a angústia muda em qualidade e quantidade graças ao amadurecimento psíquico.

Segundo Klein (1946/1991a), o primeiro momento do desenvolvimento é EP, em que o bebê está sob angústia de aniquilamento e faz uso de defesas psicóticas, com destaque para onipotência, cisão, negação e identificações projetivas. O segundo momento, PD, é o momento de integração dos objetos cindidos. Trata-se de uma ocasião muito delicada em que, devido à carga que traz ao psiquismo, pode levá-lo a

regredir à EP novamente. Mas tanto a EP quanto a PD podem deixar pontos de fixação que, se não elaborados, constituem tendências psicopatológicas no indivíduo adulto.

O desenvolvimento do ego dá-se por meio de projeções e introjeções dos aspectos nutritivos e acolhedores da mãe, que Klein sintetizou na noção de objeto parcial “seio bom”:

O seio bom introjetado constitui uma parte vital do ego e exerce desde o início uma influência fundamental no processo de desenvolvimento do ego, afetando tanto a estrutura do ego como as relações de objeto (Klein, 1946/1991a, p. 23).

Claro que o desenvolvimento é gradual e não se pode traçar uma linha rígida entre uma etapa e outra, mas a redução real da ansiedade é requisito fundamental para o desenvolvimento mental (Klein, 1952/1991b).

Até por volta do 4º mês de vida, não há separação entre objetos bons e maus, estando eles confusos e ambíguos (Klein, 1952/1991b). Com o desenvolvimento, instaura-se a cisão, que projeta no seio mau toda a destrutividade, preservando o seio bom, que vai sendo internalizado. Este processo é fundamental para o desenvolvimento, pois

O seio bom – externo e interno – torna-se o protótipo de todos os objetos gratificadores e que ajudam; o seio mau, o protótipo de todos os objetos persecutórios, externos e internos (Klein, 1952/1991b, p. 88).

A cisão do ego corresponde à divisão do objeto em dois objetos parciais, sendo um idealizado (gratificante) e outro persecutório (frustrante). Nestes objetos são também projetados os conteúdos hostis e amorosos derivados da experiência instintiva e, por isso, eles “ganham vida” graças a esta experiência – ou seja, são animados pelas projeções maciças feitas sobre eles.

Devido ao excesso de conteúdo projetivo, os objetos tem contornos pouco realistas nesta fase, o que só vai mudar quando o ego se desenvolver minimamente para integrar partes da realidade, e, conseqüentemente, do objeto primário. Até que isso aconteça, os objetos parciais serão desmesuradamente amados e odiados, como consequência do funcionamento projetivo que visa descarregar no objeto a sobressalência de ansiedade que inunda o ego e ameaça-o de destruição.

Klein (1946/1991a) sustenta que o objeto idealizado é também uma defesa contra o medo persecutório, respondendo à necessidade de amparo contra forças destruidoras fantasiadas como descomunais pelo frágil ego. Somente um objeto ideal, ou seja, perfeito, indestrutível e infinitamente benigno, provedor e protetor “consegue” fazer frente a essa ameaça igualmente indestrutível. Entretanto, esta, por assim dizer, criação de um objeto idealizado não se explica só como defesa. É como se houvesse na mente uma tendência idealizadora que Klein (1946/1991a) hipotetiza como proveniente da força instintiva ou até da experiência de já ter sido parte do corpo materno, onde não havia limites. O fato é que:

Embora a idealização seja (...) o corolário do medo persecutório, ela origina-se também do poder dos desejos pulsionais que aspiram a uma gratificação ilimitada e criam então a imagem de um seio inexaurível e sempre generoso (Klein, 1946/1991a, p. 26).

Uma questão importante da saúde mental é a criação de um bom objeto interno, que torna-se parte do ego (Klein, 1948/1991c). Este objeto é criado a partir da introjeção de um bom objeto externo, ao qual o ego se liga por meio da pulsão de vida (Klein, 1948/1991c). É o objeto bom interno que constituirá “o núcleo do ego, em torno do qual o ego se expande e se desenvolve” (Klein, 1958/1991d, p. 273).

Com o fortalecimento do ego, as ansiedades primitivas arrefecem e os objetos assumem características mais humanas (Klein, 1946/1991a). A realidade, interna e externa, vai sendo melhor percebida em seus contornos verdadeiros. O momento da integração é aquele em que o ego, já mais fortalecido, é capaz de perceber que ambos os objetos são, na realidade, um só e o mesmo. Neste momento comparece também a culpa pelo estrago causado ao objeto, uma vez que o objeto mau foi massivamente odiado e atacado durante as experiências de frustração. Mas, juntamente com a culpa, surgem igualmente as tendências à reparação – que são manifestações da pulsão de vida (Klein, 1946/1991a).

Para deixar essa ideia mais clara, cabe utilizar a apropriação que Winnicott fez da teoria das posições kleiniana, chamando-as de Estágio do Amor Impiedoso (*Ruthless Love*) e Estágio do “Concernimento” (*Concern*)¹.

¹ Essa terminologia winnicottiana foi mencionada para ilustrar a importante noção da mudança na qualidade afetiva de uma fase para outra. Mas, por serem mais populares, neste trabalho continuarão sendo usados os termos Posição Esquizoparanoide (EP) e Posição Depressiva (PD).

O autor ressalta a passagem do amor impiedoso ao concernimento como uma “conquista” (Winnicott, 1954/2000, p. 355), sob a qual o ego pode sentir-se piedoso e preocupado tanto com o outro como consigo mesmo. Isso porque na EP o ego, totalmente autocentrado e sem capacidade de enxergar o outro, é movido pela angústia de aniquilamento e por isso sua palavra de ordem é “sobrevivência”. Internamente, o clima é de luta e fuga, o que é projetado para fora e se manifesta nas relações exteriores também. O fato de não enxergar o outro não o leva, portanto, ao cuidado de si mesmo, porque falta a este ego em guerra a capacidade de cuidar.

Um outro ponto importante do desenvolvimento é a expansão da percepção temporal. Se na EP o único tempo existente é o presente, o aqui-agora, na PD a noção de tempo passa gradativamente a ajustar-se em passado, presente e futuro.

O processo de reparação deflagra um “círculo benigno” (Winnicott, 1954/2000, p. 365), em que o ego pode vislumbrar os danos – sentidos como buracos, da experiência instintiva e restaurá-los.

Tal experiência, embora muito primitiva e comece cedo a operar em indivíduos saudáveis, é fundamental para as futuras aquisições egoicas – entre elas o Trabalho, que será discutido adiante.

É importante frisar que, por sua natureza, a EP nunca será superada em definitivo, nem as figuras terríveis e hierofânicas que a habitam desaparecerão por completo. Encontram-se em latência, prontas para emergir quando houver qualquer processo de desestruturação do ego, seja por pressão interna, seja por pressão externa (Klein, 1958/1991d). Ou mesmo em experiências não destrutivas, de cunho místico, religioso e estético.

Isso leva diretamente à questão das diferentes formas de vivenciar e reagir às crises existenciais ou de desenvolvimento que ocorrem ao longo da vida. Em indivíduos que alcançaram estabilidade na elaboração da PD e na ancoragem do bom objeto, existe a capacidade de reagir sobrepujando a “intrusão do inconsciente mais profundo” (Klein, 1958/1991d, p. 277).

Klein (1957/1991e) observa que os momentos de crise de um indivíduo poderá trazê-las à tona, mas nota igualmente que o tamanho da destruição que causarão ao ego depende da força de sua estrutura, desenvolvida pelo ambiente e auxiliada ou prejudicada pelos fatores constitucionais da personalidade. A *crise* remonta para ela à desconfiança ou desvinculação do ego a seus bons objetos internalizados, sendo que

(...) em qualquer estágio da vida, sob pressão da ansiedade, a crença e a confiança em objetos bons podem ser abaladas, mas são a *intensidade* e *duração* de tais estados de dúvida, desalento e perseguição que determinam se o ego é capaz de reintegrar-se e de restabelecer com segurança seus objetos bons (p. 225).

A importância da estrutura psíquica na crise é, portanto, fundamental e determina porque as mesmas experiências em certas pessoas resultam em intenso e persistente caos emocional e noutras, não.

Uma outra contribuição relevante refere-se à noção de verdadeiro e falso *self*, de Winnicott. Tal concepção mostra sua utilidade ao se pensar a clínica das crises emocionais, em que a crise pode irromper quando a realidade ativa a necessidade de integração entre ambos os *selves*, verdadeiro e falso, como se verá a seguir.

1.1.2.4 Crise e falso *self*

A compreensão do falso *self* é, clinicamente, bastante complexa, mas não se pretende entrar em detalhes desnecessários ao escopo deste presente trabalho.

O que chama a atenção para o falso *self* é sua presença em manifestações de crise emocional, já observadas pela autora do trabalho em seu cotidiano clínico e corroborada na literatura especializada (Lehman, 1996). Este fato é especialmente válido em se tratando de crises ligadas à escolha profissional, em que clientes procuraram o trabalho de orientação de carreira explicitando muito desgaste e confusão por estarem seguindo um caminho profissional que referem como *falso*, no qual não se reconhecem.

Em termos breves, essa sensação de vida falsa é a essência do falso *self*. Cotejando-o com a noção de verdadeiro *self*, Winnicott (1960/1983) afirma que “enquanto o *self* verdadeiro é sentido como real, a existência do falso *self* resulta em uma sensação de irrealidade e um sentimento de futilidade” (p. 135).

Portanto, o *sentimento de possuir uma existência real* está associado ao *self* verdadeiro, enquanto no falso *self* o indivíduo sente-se uma espécie de fraude ou mesmo um robô governado por forças exteriores. Falta a ele a espontaneidade do *self* verdadeiro (Winnicott, 1960/1983).

Em indivíduos mentalmente saudáveis também encontra-se a presença de falso *self*, porém em grau e intensidade moderados e integrados ao verdadeiro *self* (Winnicott, 1960/1983). O autor lembra que nas fórmulas sociais de boa educação há um tanto de falso *self* que indivíduos normais utilizam em seu convívio social.

Há, portanto, uma gradação. Em casos patológicos, o falso *self* pode chegar à completa dissociação em relação ao verdadeiro, o que torna para o sujeito os sentimentos a respeito da própria existência completamente inautênticos. É como se a pessoa existisse, mas não tivesse vida própria – não tivesse nascido; suas partes não se integram, sente-se desconjuntado. Existe submissão e reatividade ao ambiente, a vida não é vivida criativamente (Winnicott, 1960/1983).

Há de se mencionar, outrossim, a estreita relação entre intelectualização e falso *self*. Em indivíduos intelectualmente dotados, a mente é comumente o refúgio do falso *self*, perfazendo uma cisão entre o psicossoma e o intelecto (Winnicott, 1960/1983). Este fato é de especial interesse para este trabalho, que lidará com alunos em crise oriundos de uma das universidades mais concorridas do país, em boa dotação intelectual faz-se necessária para o ingresso.

Os processos saudáveis de desenvolvimento espontaneamente alimentam o *self* verdadeiro ao fornecerem ao ego componentes com que se nutrir (Winnicott, 1960/1983). Ao leite materno, une-se a compreensão e capacidade de continência da mãe sobre as ansiedades primitivas, sua voz, seu colo, sua atenção às necessidades básicas do lactente, sua técnica contínua e sua capacidade de aplacar-lhe o sofrimento da fome, do frio, do sono, dos instintos. Com o tempo, os alimentos do ego tornam-se também simbólicos e sutis e, mais tarde, o indivíduo adulto é capaz de usufruir dos bens culturais e sociais de seu meio.

1.1.2.5 Uma outra leitura do falso *self* na alienação social

Em um trabalho posterior à Estratégia Clínica, Bohoslavsky (1983), embora não use nenhuma figura conceitual ligada ao falso *self*, ao discutir o que chamou de crise aguda de alienação social isola um quadro sintomatológico que se assemelha a uma crise de falso *self*.

Em primeiro lugar os sujeitos afirmam ter ‘perdido o sentido’ que em algum momento deram ao seu trabalho ou estudo; experimentam a sensação de que estes seguem leis e projetos que lhes são estranhos; quando trabalham ou estudam sentem que não são eles que trabalham ou estudam, mas são governados por leis estranhas a eles; os antigos projetos são nostalgicamente desejados; a anterior clareza quanto às metas e sua articulação com os meios que supostamente ofereciam o exercício de um ofício ou profissão se perde, sendo seguida de uma angustiante sensação de perda de limites; a ambiguidade frente ao futuro é acompanhada de uma desarticulação vivida pelo sujeito entre suas diversas atividades; pode experimentar que a realidade lhes apresenta obstáculos invencíveis e sentir-se submerso na impotência de uma culpa melancólica; pode, de modo obsessivo, sentir-se envolvido em contradições antagônicas que assumem a forma de um dilema; sentem seu processo de pensamento ser barrado e não podem conferir às ações que empreendem um caráter realista e realmente modificador (Bohoslavsky, 1983, p. 50).

É importante frisar em seu texto a questão da “quebra” ou “ruptura de sentido” como expressões intrassubjetivas do “fracasso de um sistema defensivo de autodesconhecimento, [do] registro de ilegitimidade de sua identidade profissional como articulador entre ele e sua prática social” (Bohoslavsky, 1983, p. 51).

Está referindo-se à quebra de uma instância interna mediatizadora do todo social. Para ele:

O conceito de **identidade**, articular entre o plano do social e do individual, é especialmente conveniente para estabelecer-se como unidade de análise privilegiada na investigação da inserção do sujeito na ordem de produção, na medida em que veicula, expressa e conecta as determinações de ordem subjetiva com as determinações de ordem objetiva (Bohoslavsky, 1983, p. 63).

Como ele vai sustentar adiante, de fato não é de uma quebra de sentido que se trata, mas do rompimento de um pseudossentido, o sentido que se formou possível devido à alienação, que contribuiu para uma falsa integração.

A identidade é o núcleo de verdadeiro *self*, de onde provém a autopercepção de que seu existir é verdadeiro. Quando aponta a busca por sentido norteadas pelos valores capitalistas de “prestígio”, “benefícios econômicos” e “poder” “que podem ser racionalizados, negados, dissociados, reprimidos segundo o grau de conflito que seu grau de reconhecimento suscita no adolescente que escolhe” (Bohoslavsky, 1983, p. 65), está referindo-se a norteadores de falso-*self* em nossa cultura.

É bem verdade que o texto de Bohoslavsky (1983) dê muitas mostras de sua datação histórica ao, por exemplo, alimentar a utopia de que é somente sob o socialismo que a alienação pode ser superada. Por outro lado, possui uma preciosa tentativa de articulação entre o psíquico e o social no que tange ao sofrimento dos sujeitos que realizaram sua escolha profissional, mas não se mostram felizes em seus trabalhos.

Embora perceba uma aproximação entre a pedagogia e a psicologia neste caso, não há abandono da clínica nem de suas ferramentas de escuta e interpretação. Porém,

(...) o que se deve interpretar do que se expressa livremente, transferencialmente, são tanto as sobredeterminações subjetivas da identidade vocacional como as relações de produção e de poder próprias do sistema social que a mobilização ideológica do adolescente também coloca na parede (Bohoslavsky, 1983, p. 75).

Com este caminho trilhado por Bohoslavsky (1983), faz-se necessária uma incursão crítica sobre a esfera social, de modo que a articulação entre estes campos, psíquico e social, que são sobredeterminados, possa ser expandida e com isso, a compreensão da crise do universitário com seu curso (esta discussão será realizada no capítulo 3).

Diante do exposto, é interessante considerar que uma crise emocional pode ser a emergência do verdadeiro *self*, pedindo socorro. Ou então, foi provocada por certa situação de vida que forçou a interrupção do *splitting* e ameaçou fazer o indivíduo sucumbir.

De toda forma, o ingresso na universidade apresenta ao aluno uma nova vida. É fundamental compreender esta passagem como propiciadora esperada de crise, pelas incontáveis mudanças que irá introduzir na vida do aluno, especialmente no caso de jovens que terminaram o ensino médio – como se verá no Capítulo 6, estes compõem a maioria dos alunos da USP. Há uma ambivalência de sentimentos que pode eclodir, como o pesar pela perda do grupo e das referências do colégio e a alegria pelas novas experiências. Neste cenário psíquico e social, vivências de ansiedade são esperadas.

Mas, esta ainda pode ser considerada crise de adaptação e, a princípio, não teria a ver com a escolha da carreira. Sua intensidade e seus resultados vão depender da capacidade egoica do aluno de elaboração emocional bem como de fatores apoiadores que ele encontre dentro da universidade e fora dela, como amigos, espaço de convivência, moradia.

Esta passagem à universidade apresenta, portanto, o novo. É momento potencial de grande crescimento e amadurecimento, uma oportunidade de integração psíquica. Provavelmente tanto maior quanto mais jovem e inexperiente seja o aluno.

As crises devido ao questionamento da escolha da carreira são de outra natureza. Neste caso, apresenta-se como insatisfação, decepção ou contrariedade em relação ao curso escolhido. Por isso, no próximo capítulo os processos de escolha profissional serão examinados e discutidos, de forma a ampliar a compreensão sobre a crise com a escolha do curso universitário.

2**A ESCOLHA DO CURSO UNIVERSITÁRIO**

2.1 O processo de escolha do curso universitário

Há uma história corrente na psicanálise segundo a qual Freud, ao ser indagado por um jornalista sobre o que um indivíduo saudável seria capaz de realizar, teria respondido: *Lieben und arbeiten*. Ou seja, amar e trabalhar.

A simplicidade desta resposta é desconcertante, sobretudo pelo poder de síntese que contém. Certamente, para amar e trabalhar como sujeito, como verdadeiro *self*, trabalhar amorosamente, muitas operações e processos mentais e ambientais devem ter sido concluídos satisfatoriamente.

Melanie Klein tem uma passagem muito bonita sobre a psicodinâmica de relações de troca afetiva, que cabe tanto às relações pessoais quanto às relações de trabalho:

(...) um objeto firmemente estabelecido, o que pressupõe um amor por ele também firmemente estabelecido, dá ao ego um sentimento de riqueza e abundância, que faculta um extravasamento de libido e a projeção de partes boas do *self* no mundo externo sem que surjam sensações de esvaziamento. O ego pode, então, sentir também que é capaz de reintrojetar o amor que distribuiu, assim como internalizar o ‘bom’ de outras fontes e, dessa forma, ser enriquecido por todo o processo. Em outras palavras, em tais casos existe um equilíbrio entre dar e receber, entre projeção e introjeção (Klein, 1955/1991f, p. 173).

As relações de trabalho terminam sendo um prolongamento da qualidade das relações de objeto do sujeito. Klein (1955/1991f) refere-se, evidentemente, a um personalidade integrada, que foi bem sucedida nas sucessivas elaborações de elementos regressivos do *self*.

Desnecessário dizer, o curso universitário é uma primeira incursão sobre a realidade profissional *escolhida*. Mesmo quando o indivíduo já trabalhava na área escolhida, não o fazia como profissional desta área. E mesmo para aqueles que já contavam com uma carreira anterior ao ingresso, o curso escolhido não deixa de ser um preâmbulo ao universo do trabalho na carreira escolhida propriamente dita. Em profissões universitárias, obviamente a escolha do curso é um dos passos fundamentais que o sujeito enfrenta e, neste sentido, é o *ego* a instância fundamental para a articulação dessa escolha.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, a escolha feita está trazendo sofrimento, deflagrando uma crise emocional. E para que se possa dilatar o nível de compreensão

da crise atual, torna-se necessário recuar no tempo e voltar às origens da escolha para entender como e porque as escolhas profissionais são feitas. Neste ponto, é mister compreender quais seriam as operações mentais e sociais necessárias para efetivar uma escolha minimante integrada ao *self*.

É preciso discutir, portanto, o processo de escolha profissional. Neste sentido, recorrer-se-á ao principal autor da abordagem psicodinâmica brasileira, o argentino Rodolfo Bohoslavsky. Sua Estratégia Clínica será minuciosamente analisada neste capítulo, para travar um diálogo que possa ser profícuo para a compreensão da crise do estudante universitário no contexto de pesquisa aqui apresentado.

Ocorre que Bohoslavsky (1998, 2001) ao conceber a Estratégia Clínica estava dialogando com a realidade argentina da década de 1970, em que, assim como no Brasil, o aluno universitário era basicamente o adolescente de classe média em primeira escolha. Por esta razão, seu modelo de Orientação Profissional (OP) está voltado para este grupo, o que poderia representar um problema para esta pesquisa. No entanto, a contribuição que se busca neste autor refere-se a seu quadro de referência teórico-clínica, de onde serão tiradas as reflexões sobre o processo psicossocial de escolha profissional não apenas no que ele tem de específico à adolescência mas no que tem de universal. Em segundo lugar, a adolescência é um período de vida dos mais importantes para a formação das estruturas psíquicas essenciais à escolha profissional madura e autônoma. Importantes processos psicossociais que ocorrem na adolescência justificam o interesse em descortiná-los mesmo que a população desta pesquisa possa não ser formada exclusivamente por eles. Complementarmente, será dado espaço para a OP contemporânea no capítulo 4.

2.1.1 A estratégia clínica de Bohoslavsky

Bohoslavsky (1998) considera que “os problemas vocacionais são um tipo específico de problema de personalidade” (p. 73) e, portanto, que a escolha profissional madura ocorreria dentro do processo de integração da personalidade, à maneira kleiniana. O próprio trabalho de OP é visto como terapêutico, neste sentido de auxiliar o amadurecimento egoico e a integração do *self*, ainda que se trate de uma

tarefa para a vida afora. Dentro de seus limites, portanto, a abordagem psicodinâmica em OP é uma proposta de desenvolvimento da personalidade.

Escolher uma profissão como efetivação de uma escolha consciente, com seus ganhos, suas renúncias e suas consequências, está longe de ser emocionalmente simples. Por isso mesmo, o autor enuncia o “valor psicoprofilático da orientação vocacional face aos estudos superiores” (Bohoslavsky, 1998, p. 65) por entender que elementos psíquicos não elaborados na escolha podem tomar parte na mente do estudante durante o curso e prejudicá-lo.

Bohoslavsky (1998) considera que a inserção do jovem no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos estudos superiores que o qualificam para o trabalho, são as duas áreas em que se dará seu ajustamento. Evidentemente, trata-se de um jovem de classe média, que aguarda (pode aguardar) a etapa do curso superior para ingressar no mercado de trabalho.

De todo modo, esse ajustamento, no plano psíquico, é o que ele denomina “realização da identidade ocupacional” (Bohoslavsky, 1998, p.29), exatamente o ajustamento psíquico a papéis sociais adultos no plano do trabalho e do estudo. Este tópico será retomado posteriormente.

A escolha pelo curso universitário ocorre dentro de um contexto pessoal, familiar e social. O momento de escolher a profissão é, para o adolescente em primeira escolha, o contato com a realidade dos papéis profissionais adultos que em breve deverá assumir. Isso pressupõe desenvolvimento da noção de futuro, de tempo que passou – encerramento do ensino médio, e uma definição de projeto futuro. Este futuro apresenta-se – e Bohoslavsky (1998) insiste neste ponto, sempre *personificado e concreto*. O futuro para o jovem em escolha representa qual estudo deverá seguir, onde estudará, como serão seus colegas e professores, etc. Em contrapartida, continua o autor, o futuro simultaneamente é desconhecido ao jovem gerando expectativas, ansiedade, desejo e medo.

Está claro que o momento de inscrição nos processos seletivos é saber a opção em que se inscreverá e optar por ela de forma lúcida pressupõe uma série de empreendimentos de amadurecimento pessoal e profissional. Isso mesmo em IES em que não há “vestibular”, ou quando se trata de pessoas mais velhas, mais maduras e experientes, o ingresso em um curso superior é um passo que representará uma série de mudanças.

Em relação aos jovens universitários, o *futuro* – esse desconhecido personificado, *chegou*. E, no caso dos sujeitos desta pesquisa, o futuro realizou-se e está provocando sofrimento. É relevante considerar que, para o adolescente em processo de escolha, “O *Futuro* tem uma importância *atual-ativa* enquanto [sic] projeto para o adolescente, e faz parte de sua estrutura de personalidade, nesse momento” (Bohoslavsky, 1998, p. 26). O Futuro é, portanto, um objeto interno, que recebe introjeções e projeções. Ao mesmo tempo, vincula o indivíduo à realidade por meio da noção de passagem do tempo e, ainda, é um objeto que faz parte das fantasias posto que não “aconteceu”. O vínculo pode ser idealizado, indiferente, confuso, maníaco, obsessivo, realista etc.

No momento em que o jovem entra na universidade é que este “futuro” começa a acontecer. Assim, numa entrevista diagnóstica com universitários em crise seria muito útil explorar como o aluno relacionou-se com seu projeto de vida, com seus aspectos pessoais projetados no *Futuro* no momento que escolheu.

Bohoslavsky (1998) sustenta que o projeto de futuro, na realidade, representa menos o que o indivíduo quer fazer e mais quem quer e quem não quer ser. Afirma, exemplificando com a Engenharia: “não há desejo por uma profissão ‘em geral’ (...), ‘quero ser como suponho que seja Fulano de Tal, que é engenheiro e tem tais ‘poderes’ que quisera fossem meus’” (p. 28).

Por meio deste tipo de identificação, abre-se caminho para a formação de um identidade ocupacional. Seu processo de formação é o próximo item desta seção.

2.1.1.1 A formação da identidade ocupacional

A identidade ocupacional, como a identidade pessoal, é uma construção do sujeito desenvolvida a partir de determinantes psíquicos, familiares, sociais, culturais e é composta também pela identidade pessoal (Bohoslavsky, 1998). O autor frisa a importância nuclear das identificações para o desenvolvimento da identidade, que serão a base constituinte do mundo interno do sujeito, compondo os objetos internos.

Assim é que o mundo externo, por meio de introjeções e internalizações, converte-se em parte do mundo interno do sujeito, povoando-o. Os afetos ligados a esses objetos têm a ver com as características dos mundos externo e interno.

Bohoslavsky (1998) traz a noção de *ego involvements* de Sherif e Cantril, segundo o qual

O mundo de objetos, pessoas, valores e atividades que o ego ‘envolve’, convertendo-o em algo próprio e pessoal, constitui um sedimento que, desde a mais terna idade, construirá, pouco a pouco, a proto-identidade ocupacional (p. 31).

O esquema corporal determina a relação que a pessoa mantém com o espaço e seus objetos, a partir da vivência espacial de seu próprio corpo. Mas a ocupação deste espaço é preenchida também com os afetos correspondentes aos objetos, de modo que alguns têm mais importância, peso ou leveza que outros (Bohoslavsky, 1998). Neste sentido, a reorganização do esquema corporal pela qual todos passam durante e adolescência é um dos aspectos mais fundamentais desta fase, que será desenvolvido na subseção dedicado à compreensão da adolescência, mais adiante.

O matiz emocional que se desenvolveu a partir das experiências diversas com os modelos identificatórios relaciona-se, indelévelmente, com os modelos ocupacionais repelidos ou admirados com que se relacionará o indivíduo durante sua vida ou sua fase de escolha (Bohoslavsky, 1998). Observa-se, por exemplo, um número razoável de jovens que passaram por doenças crônicas durante a infância desejarem tornar-se médicos. Como escreveu Bohoslavsky (1998): ocupações que “pertencem ao espaço psíquico da pessoa” nunca são neutras (p. 33).

Conforme Bohoslavsky (1998), dos modelos identificatórios o psiquismo evolui para a formação de um ideal de ego ocupacional: é quando o “o que” se quer ser corresponde a um “alguém” da realidade do sujeito, que é seu modelo.

A família constitui o grupo principal em termos de modelos, referências, identificações ocupacionais e pessoais para o adolescente (Bohoslavsky, 1998) e que, como tal, é internalizada. Não obstante, sabe-se que na adolescência a identificação com os pares torna-se mais relevante e é importante saber “se há contradição, síntese ou oposição entre o grupo familiar e o grupo de pares do adolescente” (p. 35).

2.1.1.2 A diferença entre identidade vocacional e identidade ocupacional

Há uma contribuição de Bohoslavsky (1998) especialmente interessante no tocante à separação entre identidade vocacional e identidade ocupacional.

A esta divisão corresponde a discriminação entre a identidade ligada à motivação, desejo, interesse por certa ocupação ou campo ocupacional e aquela ligada ao trabalho neste campo. No desenvolvimento da identidade ocupacional o indivíduo “integrou suas diferentes identificações e sabe *o que fazer, de que modo e em que contexto*” (Bohoslavsky, 1998, p. 49).

Em busca de separar os componentes das identidades vocacionais e ocupacionais, Bohoslavsky (1998) utiliza-se da hipótese do psicanalista argentino Leonardo Wender segundo a qual a vocação é uma expressão do chamado dos objetos internos danificados que clamam por reparação (Wender, 1965). Refuta-se a ideia de vocação como chamado divino mas sim como motivação, por assim dizer, que se desenvolve a partir de determinantes pessoais, sociais e culturais.

Vê-se, por vezes, um indivíduo ter interesse e habilidade por dois campos profissionais distintos, mas com “algo” que o “puxa” para um deles. Este “algo” relacionar-se-ia com os impulsos reparadores próprios a cada um.

Bohoslavsky (1998) é enfático ao frisar que a modalidade de reparação e como o objeto está sendo reparado não tem a ver, mecanicamente, com o tipo de ocupação mas com o modo com que aquela ocupação está sendo vivenciado pelo sujeito:

(...) a carreira que se escolhe seria a depositária exterior do objeto interno, que pede para ser reparado. E a relação – o vínculo – com a carreira (objeto externo) estará determinada pela modalidade de reparação implícita na relação com o objeto interno danificado” (Bohoslavsky, 1998, p. 53).

Compreender a escolha profissional como reparação é perguntar “o que se repara, com o que, à maneira de quem”:

O que o objeto interno está reclamando (...), cuidado, atenção, reconstrução, etc., e este “pedido” pode ser feito de modos diferentes: como exigência, súplica, reclamação, etc. (Bohoslavsky, 1998, p. 55).

Há também o processo de reparação familiar, quando o jovem pode tornar-se “depositário do papel reparatório” (Bohoslavsky, 1998, p. 59) familiar. Como pontua o autor,

(...) o adolescente que escolhe e aceita crescer de certo modo “destrói”, desestrutura o grupo familiar, pois está dando o grande salto, o primeiro grande salto, no sentido da separação do grupo familiar, o que supõe uma enorme desestruturação (p. 59).

Na realidade, a reparação é um conceito muito complexo, de difícil observação salvo longitudinalmente. É também problemático relacioná-la tão enfaticamente à vocação. Pode-se, entretanto, concordar com algumas hipóteses psicanalíticas de que o “trabalho é manifestação da pulsão de vida assim como o impulso reparador” (Bohoslavsky, 1998, p. 53) e que, portanto, os interesses profissionais não seguem um fluxo interno aleatório. Com efeito, para o autor “A autêntica reparação (...) supõe sempre comportamentos sublimatórios...” (Bohoslavsky, 1998, p. 167).

De qualquer forma, é preciso observar a série de lutos que o jovem deve viver para fazer sua escolha: luto à onipotência perdida (o que traz o limite da realidade), à juventude, à separação da escola, ao corpo adolescente, ao manejo do tempo, às identificações deixadas de lado (Bohoslavsky, 1998). Estes lutos sinalizam o crescimento do jovem, crescimento este que pode ser vivido pelo grupo familiar de forma saudável ou melancólica, maníaca, indiferente ou invejosa, entre outros.

Assim sendo, permeando a escolha existe sempre uma problemática vocacional que necessita ser diagnosticada e analisada.

2.1.1.3 Deuteroescolha

A deuteroescolha é a forma de aprender a escolher ou, simplesmente, como as pessoas escolhem escolher.

Embora Bohoslavsky (1998) escreva pouco sobre este tópico, não deixou de observar a importância deste critério para a OP. Ela é evidente para o prognóstico. Uvaldo (2010), por exemplo, percebe em sua pesquisa com adultos em transição de

carreira que estes tenderam a usar os mesmos modelos de escolha que tinham feito antes, mesmo essa escolha tendo sido mal sucedida.

O agrupamento das profissões obedece a critérios socioafetivos, uma vez que tem-se a hierarquia social, a estrutura de classes, a família, o vínculo do cliente, as internalizações e os afetos ligados a todos eles.

Merecem destaque os esforços de Bohoslavsky (1998) para aprofundar a compreensão da estrutura de expectativas parentais e fraternas sobre a carreira do adolescente que escolhe. Para ele, a família, tanto a externa quanto a interna, é um objeto reclamante demandante do adolescente, junto com seus objetos internos e a realidade externa. Às vezes, essas realidades todas encontram-se cindidas, desintegradas ou conflitadas e durante um trabalho de OP podem ser apaziguadas e relativamente integradas.

2.1.2. Reescolha profissional

A reescolha profissional, ou reorientação, refere-se à modalidade de OP voltada a indivíduos que já realizaram sua escolha profissional ligada ao curso superior e questionam sua escolha antes da conclusão do curso.

O momento de reescolha é marcado pela ruptura e pelas dificuldades de empreendê-la (Soares, 2002). Os critérios utilizados para a primeira escolha bem como seu sentido são colocados em xeque, causando grande medo de errar novamente: “A busca de uma nova profissão muitas vezes exige uma mudança de território, uma desterritorialização, que não necessariamente significa mudança de cidade, mas principalmente uma mudança em relação ao espaço social frequentado pela pessoa” (p. 152).

O período de reescolha universitária pode ser muito desestruturante, em que o aluno necessita tolerar o “limbo” de sentido profissional enquanto um novo é desenvolvido. O momento é de crise na identidade profissional (Soares, 2002).

2.1.3 Adolescência, juventude e escolha

Conforme Ariès (2006), a adolescência é uma criação social. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência divide-se em duas etapas: a 1ª etapa (10 a 16 anos) e a 2ª etapa (16 aos 20 anos), sendo que a juventude compreenderia o período entre 15 e 24 anos (World Health Organization, 1986); conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência vai dos 12 aos 18 anos (Brasil, 1990) e, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), compreende a faixa etária de 15 a 29 anos, sendo dividido em adolescente (15 a 17 anos), jovem (18 a 24 anos) e jovem adulto (25 a 29 anos) (Organização Internacional do Trabalho, 2009).

Caracterizada pelo enlace entre mudanças biológicas, psíquicas e sociais, a adolescência é uma etapa importante do desenvolvimento e fundamental para os processos de escolha profissional. Uma grande crise envolve este período, com desestruturações e reestruturações de personalidade (Bohoslavsky, 1998). Para Erikson (1976), trata-se de uma “uma crise normativa, isto é, uma fase normal de crescente conflito, caracterizado por uma aparente flutuação da robustez do ego, assim como por um alto potencial de crescimento” (p. 163). Trata-se de uma crise “normal”, ainda que a mente adolescente apresenta similitudes com o funcionamento neurótico e psicótico, como afirma este autor.

É de Knobel (1981) uma das mais utilizadas compreensões da crise adolescente, a chamada “síndrome da adolescência normal”, segundo a qual condutas psicopatológicas são características de uma adolescência normal; não apenas inerentes à adolescência, como necessárias para sua estabilização.

Há muitas vezes o predomínio da parte psicótica da mente, equalizando passado, presente e futuro; os processos de projeção e introjeção tendem a ter maior intensidade, com presença de lutos e depressão acompanhando os processos de identificação (Knobel, 1981).

O autor lembra também que, tanto na busca por identidade quanto para lidar com toda a carga emocional desta fase, não é incomum o jovem procurar um refúgio em si mesmo, o que o tornaria mais suscetível à criação e à criatividade. A angústia serviria como sua catalizadora de ações criativas (Knobel, 1981).

Quem trabalha com adolescentes certamente percebe que parte da dificuldade em escolher está em abrir mão de toda uma infinidade de possibilidades profissionais em detrimento de *uma* carreira. Ainda que o profissional da Orientação saiba tratar-se de uma fantasia onipotente, ela é muito real para o jovem, que necessita acreditar que tem qualquer opção à sua disposição no momento em que quiser. Muito apropriadamente, Bohoslavsky (1998) observou que escolher implica trocar ganhos e perdas; escolhe-se o que se quer ser e, naquele momento, abre-se mão de outras possibilidades de ser. Além de a escolha termina funcionando como fixação daquilo que o jovem, a reboque, não quer ser (Bohoslavsky, 1998). Por este motivo, a escolha madura é tão importante, porque supõe viver o luto pela perda desta fantasia de onipotência, podendo elaborá-la.

A questão é que nos lutos há, correntemente, o risco de não elaboração, incidindo processos de depressão. Aqui, entende-se a depressão não como uma doença em si, mas um *estado* tão patológico quanto necessário após a quebra do narcisismo juvenil, resultado da limitação da onipotência, que contribuirá para o crescimento emocional.

Aberastury (1981) discute as perdas vividas pelo indivíduo na adolescência, os lutos e conseqüentes elaborações implicadas na superação saudável dessas perdas. Entre as perdas, destaca o corpo e identidade infantis bem como a relação com os pais. Afirma que a “desidealização das figuras parentais o afunda no mais profundo desamparo” (Aberastury, 1981, p. 16).

A relação com os novos objetos e o conhecimento mais claro da realidade e dos próprios limites implicam outro ataque severo à onipotência (Aberastury, 1981). “Este ataque tem um aspecto bom e gratificante para o adolescente e, ao mesmo tempo, um aspecto frustrante, porque lhe revela que não é onipotente, nem em suas possibilidades de destruir, nem em suas possibilidades de reparar” (Bohoslavsky, 1998, p. 41).

A própria experiência real de transformação da natureza que caracteriza o trabalho humano é também um convite à manifestação da onipotência juvenil, como observa Bohoslavsky (1998): “toda técnica, principalmente pelo que tem de ritual, constitui-se um ótimo depositário de fantasias onipotentes, ligadas à magia do gesto, da palavra e da ação” (p. 43).

E, no entanto, como afirma este mesmo autor, os lutos adolescentes, se bem aproveitados, são ótima oportunidade para realizar a escolha.

O desprendimento em relação aos pais é outra característica fundamental desta fase. Referindo-se à Argentina dos anos 1980, afirma que a sociedade de então “com seu quadro de violência e destruição, não oferece garantias suficientes de sobrevivência e cria um nova dificuldade para o desprendimento” (Aberastury, 1981, p. 19). Na próxima subseção, serão discutidas as ideias de Birman (2006) sobre a realidade brasileira urbana, de classe média e alta, a esse respeito.

Como mencionado anteriormente, a adolescência é também um período importante para a formação da identidade. Neste tocante, serão trazidas as contribuições de Erikson, como segue abaixo.

2.1.3.1 Formação da identidade e moratória psicossocial

Erikson (1976) trouxe importantes contribuições para a compreensão da formação da identidade adolescente e dos processos e forças psicossociais que envolvem essa fase, sempre exercitando o trânsito entre o indivíduo e a sociedade.

Um dos conceitos de maior pregnância foi o de moratória psicossocial, definida como

(...) um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte do jovem; entretanto, conduz também, frequentemente, a um empenho profundo, ainda que amiúde transitório, do jovem – terminando com uma confirmação mais ou menos cerimonial desse compromisso pela sociedade (Erikson, 1976, p. 157).

Erikson (1976) entende a moratória como um segundo período de latência, lembrando que o primeiro refere-se à etapa entre o fim da resolução do complexo de Édipo (final da fase fálica) e a fase genital, na teoria da libido de Freud. Esta espera que configura a moratória, entretanto, é bem diferente da latência, pois, ao contrário desta última, há uma explosão sexual e social no jovem.

A moratória refere-se à possibilidade das diversas sociedades, cada qual à sua maneira, de aguardar o amadurecimento psicossocial do jovem até que se lhe possa

atribuir papéis adultos. Neste espaço de tempo, ele terá liberdade para experimentar livremente diversos papéis sociais até definir-se (Erikson, 1976).

O fracasso da moratória consiste em uma definição precoce deste papel, tanto pelo jovem quanto pela sociedade, como no caso de um jovem que logo cedo adere ao papel de delinquente, sendo definido por tal por si mesmo e pela sociedade (Erikson, 1976).

Além disso, a moratória é uma etapa importantíssima, mas com prazo de validade. Ela necessita, um dia, terminar. Moratórias que se arrastam vida adentro sinalizam problemas no desenvolvimento. Erikson (1976) compreende em seu meio que a formação profissional, o estudo e o tratamento psiquiátrico (como tendência) as vias preferenciais de moratória. Quanto ao estudo, é bastante evidente que o tempo de formação universitária aumentou atualmente, com pós-graduações de diversos tipos correntemente utilizadas como moratória por jovens graduandos.

O término da moratória não ocorre a partir de uma linha firmemente demarcada mas, segundo o autor, quando é abandonada no momento em que surge no jovem “firme sentimento de identidade interior” (Erikson, 1976, p. 88).

Portanto, um processo fundamental que tem seu andamento durante, e graças à, moratória, é a formação da identidade pessoal. A formação identitária é, para o autor,

(...) gradualmente estabelecida por sínteses e ressínteses do ego durante toda a infância. É uma configuração que procede à integração gradual dos dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades favorecidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem sucedidas e papéis coerentes (Erikson, 1976, p. 163).

Nesta construção, o modo como a sociedade reconhece e identifica o indivíduo jovem torna-se componente da identidade pessoal. Uma função especular, embora Erikson (1976) jamais use esta expressão, mas é disso que se trata: o espelho que o jovem verá refletido de si mesmo compõe o olhar que tem de si mesmo, como elemento identitário introjetado.

E aí tem-se um problema das sociedades atuais: “(...) o sentimento de identidade torna-se mais necessário (e mais problemático) sempre que se encara uma vasta gama de identidades possíveis” (Erikson, 1976, p. 247).

Quando uma sociedade, como a do início do século XXI, franqueia ao indivíduo muitas “opções” de identidade, é uma liberdade que tem por preço o risco da confusão de papéis, e mais, de confusão identitária (Erikson, 1976). O autor chega a apontar a

presença de fragmentação identitária, argumentando que a liberdade antitotalitária era fundamental, mas que também é função social limitar as alternativas do que é possível ao indivíduo “ser”:

Sempre que a auto-definição resultante, por razões pessoais ou coletivas, torna-se excessivamente difícil, resulta de um *sentimento de confusão de papel*: o jovem, em vez de sintetizar, contrapõe as suas alternativas sexuais, étnicas, ocupacionais e tipológicas, e é frequentemente impelido a decidir, definitiva e totalmente, por um lado ou por outro (Erikson, 1976, p. 87).

Por este prisma, uma identidade negativa é melhor do que a confusão identitária. Na identidade negativa, o indivíduo identificou-se com modelos negativos, destrutivos, mas há identificação; na confusão, os processos identificatórios são fragmentários² (Erikson, 1976).

2.1.4 A adolescência contemporânea

Os textos usados até o momento sobre adolescência são considerados clássicos da abordagem psicanalítica. Entretanto, reconhece-se a necessidade de diálogo com a realidade atual.

Este não foi tarefa fácil, pelo fato de não se ter encontrado obras atuais com a mesma envergadura que esses clássicos. Após extensa pesquisa sobre um série de livros e artigos, foram selecionados apenas os trabalhos de Birman (2006) e Outeiral (2003) por acrescentarem certa originalidade e profundidade ao tema.

Fazendo um paralelo entre a configuração moderna e o que se chamou de pós-moderna de indivíduo e família, Outeiral (2003) afirma que na configuração moderna tem-se o modelo IMPULSO-PENSAMENTO-AÇÃO e na pós-moderna IMPULSO-AÇÃO, implicando com isso que há atualmente “menor tolerância à frustração, dificuldades em postergar a realização dos desejos e busca de recarga imediata dos impulsos” (p. 116). Mesmo sendo estas características normais de adolescentes, afirma que hoje haveria mais força e frequência destes elementos. Pode-se perceber

² Entretanto, percebe-se que, provavelmente, em uma parcela de indivíduos, a identidade negativa possa ser usada como defesa contra a fragmentação.

até no próprio manejo da tecnologia, extremamente presente na vida deles, uma espécie de reforço social da impulsividade que induz a estratégias de tentativa e erro.

Birman (2006) também afirma que a juventude sofreu alterações recentes em sua temporalidade, abarcando agora um pedaço do que antes era vivido como infância e avançando para a outrora idade adulta.

Na classe média e alta do Brasil dos grandes centros urbanos, várias mudanças chamam a atenção deste autor: “*Exigências de performance*” maiores hoje, especialmente no campo educacional e de aprendizagem, com crescimento na “rivalidade entre as crianças, que passam a se preocupar com o futuro muito precocemente” (Birman, 2006, p. 32), enquanto o espaço de brincar e jogar diminuiu. A solidão é maior, pela redução das famílias, pela ausência materna, pela violência que tolhe a autonomia, pela multiplicação de jogos eletrônicos e TV que preenchem a solidão e disso resulta em crianças e jovens de frágil psiquismo (Birman, 2006).

Todavia, surge uma contradição em sua tese pois, para ele, “todas essas experiências confrontam as crianças radicalmente com a quase ausência dos *limites*, de forma que a frouxidão dos interditos se destaca aqui como uma problemática fundamental na constituição psíquica” (Birman, 2006, p. 33). Na verdade, o autor deixa de perceber que a *exigência* de performance que cita é, em si, um interdito.

“Falta de limites” é uma expressão demasiado imprecisa, sendo melhor entendê-la como declínio da autoridade parental e dos interditos próprios desta e dos representantes paternos: professor, chefe, policial, hierarquia, lei, respeito aos mais velhos.

Lasch (1983), em sua obra seminal, observa o declínio da autoridade paterna na sociedade americana na tendência à solicitude exagerada de pais em gratificar seus filhos e no temor destes em entrar em conflito com eles, sem que esse comportamento venha acompanhado de amorosidade. Esse enfraquecimento, em lugar de livrar os filhos da culpa e das restrições, colabora para o fortalecimento do superego arcaico, colocando-os à mercê da pulsão de morte.

O resultado do acirramento do superego arcaico é que ele se expressa em mecanismos de censura interna severa, sádica e punitiva, a postos para aniquilar o ego quando este não se parece com os modelos ideais, revelando uma relação narcísica de objeto: “Ele mantém para o ego um padrão exaltado de fama e sucesso e o condena com selvagem ferocidade quando não preenche este padrão” (Lasch, 1983, p. 220). A educação indulgente, por assim dizer, não treina o ego para suas próprias faltas, o

mesmo ocorrendo para o alto nível de exigência de performance. A não correspondência da criança e do jovem torna-se persecutória e altamente angustiante.

Um outro ponto é o que Birman (2006) menciona sobre os pais passarem a ter direito a possuir “projetos existenciais próprios, independentes do campo da família” (p. 36). A esta “maior singularização das figuras parentais” (Birman, 2006, p. 36), o autor relaciona o aumento nos divórcios, pelo comprometimento menor com a manutenção da família e maior com projetos pessoais. Trata-se de um estreitamento do individualismo, a sobreafirmação dos valores e projetos individuais sobre os valores coletivos e de grupo que atinge a família como também atinge todos os outros coletivos sociais.

Birman (2006) diz que as mães se ausentaram para trabalhar e os pais não as substituíram, embora este autor tenha ignorado que os pais de hoje em dia sejam, em geral, bem mais próximos de que pais de gerações passadas. Uma notação importante diz respeito ao impacto no que chama “*economia dos cuidados*” (Birman, 2006, p. 37) que, ao mudar, por sua vez impingiu modificações nas “formas de subjetivação da juventude” (p. 37). Com a ausência materna, “as crianças e os jovens são muito mais deixados à deriva que outrora no campo da família” (p. 37).

Novamente, há de se ter cuidado para recair em clichês e terminar idealizando a família de gerações passadas. Em primeiro lugar, porque o trabalho feminino foi condição fundamental para sua emancipação econômica e, conseqüentemente, social do poder masculino. Depois, porque nessas famílias antigas, em que uma prole numerosa era comum, era igualmente comum que os filhos mais novos fossem praticamente criados pelos irmãos mais velhos, mesmo com ambos os pais vivos, pela simples impraticabilidade de um só adulto abarcar essa tarefa. Já nas famílias pequenas, uma mãe devotada apenas ao lar e aos filhos podia ser excessiva e sufocante.

O que houve, de fato, foi uma proliferação entre as classes sociais do modelo proletário de trabalho, com grandes jornadas fora de casa. É possível que o significado dessa ausência parental esteja chamando mais a atenção atualmente porque chegou à classe média. Depois, porque a infância e a adolescência foram sendo levados mais a sério a partir do século XIX.

Mas existem contribuições mais interessantes deste autor, essencialmente nas particularidades encontradas na realidade brasileira da classe média e alta, no que se refere à violência urbana. Tal fenômeno resulta em “restrição e engaiolamento

espacial” (Birman, 2006, p. 39) dos filhos, por medo, como estratégia de proteção. Vive-se com isso uma espécie de aporia social, que tem como consequência certa fragilização psicológica, decorrente da ausência de convívio com outras pessoas nos espaços públicos. E, conforme o autor, por ficarem frágeis, crianças e jovens assustam-se mais e tendem a vivenciar com mais medo situações de vida: “Afetivamente privados e fragilizados pelo excesso de proteção, os jovens não podem aprender a se virar. Em decorrência disso, a *infantilização* de sua condição se prolonga” (Birman, 2006, p. 39).

Todos estes ingredientes culminam, para Birman (2006) em uma dificuldade de fortalecimento identitário, por parte dos jovens. Ao mesmo tempo, nas classes média e alta, eles vivem dentro de um paradoxo que é permanecerem na casa paterna, com a devida proteção, mas querendo ter vida de adultos. Diz:

Neste cenário, incrementa-se marcadamente a onipotência dos jovens, adolescentes e adultos jovens, na sua relação com os pais. Em contrapartida, as linhas de fratura de sua fragilidade se acentuam ainda mais, pela dependência em que se encontram diante daqueles, multiplicando os efeitos de sua infantilização (Birman, 2006, p. 40).

A realidade do prolongamento do tempo de formação acadêmica, tão comum atualmente, neste sentido, termina muitas vezes tendo como função latente a permanência do jovem dentro da moratória psicossocial.

2.1.4.1 Geração Y

Existe uma tradição acadêmica que compreende a juventude com recortes geracionais. Convencionou-se chamar as últimas gerações do século XX e as primeiras do XXI segundo nomenclatura que se popularizou como Baby-Boomers, Geração X, Geração Y e Geração Z.

O estabelecimento dos anos de corte geracionais mostra divergências entre os autores (G. A. Aguiar, 2012). Será aqui adotado o critério depurado por Ramos, Casa Nova e Carvalho (2012):

- Baby Boomers (1940 a 1960);
- Geração X (1960 a 1980);

- Geração Y(1980 a 2000); e
- Geração Z (2000 em diante).

Não se considera necessário excessiva precisão nestes cortes, uma vez que o desenvolvimento de usos, costumes e mentalidades entre gerações não obedece a rigidez de critérios puramente cronológicos.

Também conhecido como Millennials, os jovens da Geração Y representam a juventude contemporânea. Tapscott (2010) reconheceu 8 características em um grande amostra de jovens que participaram de sua pesquisa mundial (que incluía jovens brasileiros):

- Desejam liberdade em tudo que fazem, desde liberdade de eleição até liberdade de expressão. Utilizam a tecnologia para escapar das restrições tradicionais do escritório. Também esperam eleger quando e como trabalhar;
- Adoram personalizar e fazer *coisas na medida*, cresceram obtendo dos meios o que desejam;
- São os novos investigadores [escrutadores];
- Buscam a integridade e abertura corporativa quando decidem comprar e onde trabalhar;
- Desejam entreter-se e jogar (brincar) em seu trabalho, educação e vida social;
- Colaboram, relacionam-se e influenciam-se em rede;
- Têm necessidade de velocidade, não apenas nos games;
- São inovadores (p. 34-36).

G. A. Aguiar (2012) acrescenta ainda “desenvoltura e familiaridade com a tecnologia; capacidade de inovar e pressa em construir reconhecimento e crescimento profissional. São informais, flexíveis, conectados e colaborativos” (p. 38).

Veloso, Dutra e Nakata (2008) acrescentam que são mais propensos ao individualismo, colocam o lado pessoal como prioritário em relação ao profissional e chamam a atenção para o momento que o Brasil passava, de séria instabilidade econômica. De fato, são a geração que nasceu no Brasil da inflação e da hiperinflação, da “carestia”, do desemprego e da abertura democrática. Depois, nos anos 1990 viram a geração anterior passar por downsizing, entrar em demissões voluntárias e a economia se globalizar. Assistiram à queda do muro de Berlim e ao crescimento alucinante de tecnologia pessoal.

O uso da tecnologia merece destaque por ter provocado alterações nas estratégias aprendidas para resolução de problemas, salientando o modelo da tentativa e erro sobre a realidade e diminuindo o estudo e planejamento prévio sobre ela

(Feiertag & Berge, 2008). Esse é um dado muito interessante quando se conjectura as estratégias atuais de escolha profissional por parte dos jovens.

Esta divisão da juventude por cortes geracionais não leva em conta questões de classe social, mas ainda assim destacam características que podem auxiliar a compreensão de algumas tendências em termos de vínculos mantidos pelos jovens com o estudo e com o trabalho. O individualismo e a priorização da vida pessoal, a socialização mediada pela tecnologia, o que pode também explicar algo da pressa e da impaciência, da necessidade da velocidade que em muitos aspectos da vida acadêmica não conseguiram obter. O desejo pela liberdade, a afirmação de suas vontades e a customização de seu mundo também podem ser frontalmente diferentes do que a vida em uma comunidade universitária tem a oferecer.

O aluno que ingressa numa faculdade tem como principal tarefa adaptar-se e integrar-se, aprender as regras formais e informais do local, regras essas muitas vezes rígidas e inegociáveis (como as que se referem a prazos, notas, burocracias...), conquistar seu lugar e construir sua identidade enfim, e tudo isso leva *tempo*.

2.2 Em síntese

Os vínculos do indivíduo com o trabalho relacionam-se ao desenvolvimento psíquico, o que pressupõe a qualidade dos vínculos com seus objetos internos.

Em relação ao processo de escolha, pode-se notar com Bohoslavsky (1998) como ele é emocionalmente complexo. Em primeiro lugar, porque escolher significa compromisso com um “algo” real em detrimento de inúmeras possibilidades. Desta forma, implica perdas e lutos que são somados aos lutos próprios da adolescência (no caso de jovens em primeira escolha). Além disso, a escolha da profissão é uma vinculação concreta com o projeto de vida adulto e desligamento da tutela parental. É provável, como mencionado anteriormente, a ocorrência de crises neste momento de vida, inclusive por ocasião do encontro do indivíduo com o futuro “real” no dia-a-dia da vida universitária, em oposição ao futuro que fora fantasiado até aquele momento.

“Amar” e “Trabalhar” são expressões pulsionais, mas que necessitam de maturidade psíquica, ancoramento na posição depressiva e desenvolvimento de senso de identidade própria, pessoal e profissional para terem oportunidade.

Escolher é uma ação que implica perder para ganhar, com diversos lutos. Viver a experiência universitária implica outra série de lutos e desidealizações, mas igualmente ganhos.

A escolha profissional madura é, desse modo, parte do processo de crescimento psíquico. *Mesmo imatura, não é aleatória.*

Ficou claro o quanto a escolha madura demanda, em termos emocionais. Na discussão feita sobre a juventude contemporânea, Outeiral (2003) aponta aumento da impulsividade e declínio do pensar antes de agir, operação fundamental para refletir e planejar a carreira profissional. Feiertag & Berge (2008) citam ainda a prevalência de estratégias do tipo tentativa e erro na Geração Y. Manejar os desafios que o mundo adulto oferece na base da tentativa e erro pode induzir a comportamentos impulsivos, pouco refletidos quando se pensa em escolha profissional, resultando em uma possível sucessão de escolhas imaturas e pouco satisfatórias. No próximo capítulo, este tema continuará sendo discutido.

O declínio da tolerância à frustração (Outeiral, 2003) é outro ingrediente que aumenta o risco de crises com os cursos, em especial se a escolha foi pouco refletida e pouco explorada, pois a frustração faz parte da desidealização.

A questão das crises narcísicas deve ser levada em conta, junto da alta exigência de performance, especialmente entre a classe média urbana do Brasil, cujas crianças e jovens sofrem em gaiolas de proteção que os infantilizam (Birman, 2006).

No capítulo 3 será apresentada uma discussão sobre aspectos sociais que articulam esses elementos, colocando-os em uma perspectiva mais ampla.

3**A ESFERA SOCIAL**

A análise da crise do estudante universitário com seu curso não poderia ficar restrita apenas aos aspectos individuais, apartados do sistema social.

Para melhor compreensão dos aspectos sociais que determinam esta crise, serão utilizados como interlocutoras algumas ideias de Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Gilles Lipovetsky, Zygmunt Bauman e outros autores complementares.

3.1 Pierre Bourdieu: *habitus* de classe e capital cultural

A universidade fomenta e demanda seu próprio repertório cultural simbólico, e esse repertório se subdivide entre as tantas unidades de ensino, com suas características. Algumas ideias de Bourdieu são de suma importância para o objeto desta pesquisa, que são estudantes universitários pertencentes a uma grande e prestigiada instituição acadêmica brasileira, vinculados cada qual a sua respectiva unidade de ensino.

O primeiro deles é o *habitus*, “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2001a, p. 191).

A utilidade deste conceito está em seu poder de afirmar que a reprodução da sociedade se faz com as internalizações de estruturas sociais, que tornam-se estruturas psíquicas e são incorporadas ao viver, ao comportamento e aos afetos do indivíduo. Ainda segundo Bourdieu (2001a), trata-se de um

(...) sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por essa via, carreiras objetivamente ajustadas à estrutura objetiva (p. 202).

É, portanto, da interiorização das condições objetivas de vida que geram disposições subjetivas de classe que se trata, que serão por sua vez objetivas, operando nessa dialética.

No que concerne aos mecanismos subjacentes aos processos de interiorização, a psicanálise é um referencial teórico importante e os principais conceitos que serão utilizados foram devidamente discutidos na seção anterior.

Uma outra noção bourdieana importante, legado dos processos de socialização primária e secundária (família e escola) é a de capital cultural. Esses sistemas de socialização, mais do que mera reprodução cultural, desenvolvem no indivíduo a capacidade de decifração dos símbolos de seu grupo (ou classe) social: o capital cultural. Assim é que

(...) os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (Bourdieu, 2001b, p. 297).

Um trabalho muito interessante foi realizado por Silva (1996), buscando articular noções psicanalíticas utilizadas na teoria da escolha profissional de Bohoslavsky e a sociologia estrutural de Bourdieu. Com isso, a autora avança na compreensão do entrelaçamento indivíduo-sociedade em termos dos processos de subjetivação das estruturas objetivas.

Diz a autora sobre o papel dos processos de identificação, que são componentes do mundo externo formadores da subjetividade:

A idéia, presente em Bohoslavsky, de que a estrutura social vai sendo reproduzida no sujeito mediante processos de identificação, dos quais não só o superego, o ideal do ego mas o próprio ego são efeito, também encontra eco na teoria de Bourdieu (...) para quem o processo de 'mimetismo', entendido como um processo de aquisição prática das estruturas fundamentais e dos esquemas de expressão próprios a um determinado grupo social implica uma relação global de identificação e não tem nada de uma imitação que supõe o esforço consciente para reproduzir um ato, uma palavra ou um objeto constituído como modelo, constituindo-se antes como identificação emocional (Silva, 1996, p. 58).

As internalizações da estrutura social precisam de mediadores; a partir do vínculo com eles, a dialética da produção e reprodução ocorre. Neste sentido, é importante notar que

(...) o sistema de identificações peculiar a cada indivíduo tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações sociais própria à classe social a que a família pertence e ainda, os deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória social (Silva, 1996, p. 59).

O momento de escolha profissional é um momento estratégico, no sentido de estratégias de reprodução – ou seja, as estratégias que os atores, distribuídos pelas classes sociais, lançam mão para manter ou aumentar seu capital e sua posição social são diferentes nas diferentes classes. Além disso, ao escolher o indivíduo o faz sempre a partir de suas interiorizações, sua realidade objetiva e subjetiva, seu *habitus*: “É plausível supor, portanto, que em se tratando de escolha profissional, padrões modais de comportamento sejam encontrados nas diferentes classes sociais” (Silva, 1996, p. 62).

É fato que *escolher* não é para todos: “A compatibilização entre as aspirações subjetivas e as probabilidades objetivas não se faz, portanto, sem um custo emocional” (Silva, 1996, p. 63). Além disso, como lembra a autora, a escolha profissional reparatória ou sublimatória é uma das possibilidades nem sempre acessível em indivíduos contingenciados pela sobrevivência imediata.

Se a escola for tomada como referência principal de criação de *habitus*, ela por si já englobaria muitos elementos: desde a diferença entre o ensino público e o particular, as diferenças entre o grupo das próprias escolas particulares e das públicas entre si, com suas singularidades e valores. Além disso,

(...) no caso específico da população de inscritos no vestibular, o público de aspirantes a cada carreira, sendo o resultado de uma série de seleções desiguais que têm por base a origem socioeconômica traduzida em termos de exigências escolares, tende a se enquadrar no perfil exigido por cada carreira em função da posição que esta ocupa no mercado escolar e profissional (Silva, 1996, p. 73).

Bourdieu (2001c) ainda afirma que a escola detinha o monopólio da transmissão cultural. Há quem afirme que esse pensamento já não reflita mais a realidade, uma vez que a diferença de classes encontrar-se-ia em processo de diluição (Chanlat, 1996; Lipovetsky, 2009). O fato é que a dinâmica e a estruturas das classes têm se transformado, mas a luta de classes permanece, de forma mais complexa e heterogênea, mas ainda presente na nossa sociedade.

3.2 Pensadores do mundo contemporâneo

3.2.1 Zygmunt Bauman: a modernidade líquida

Para Bauman (2001), a fábrica fordista é o modelo icônico da modernidade que ele chamou de “pesada”. No capitalismo pesado, o capital estava preso ao seu território, ao patrimônio: ele estava “tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava” (p. 70). Atualmente, por outro lado, o capital é tão leve quanto uma “bagagem de mão, que inclui nada mais que uma pasta, telefone celular e computador portátil” (p. 70), aludindo ao alto desenvolvimento tecnológico responsável por essa leveza. A modernidade pesada mostrava na fábrica fordista suas tendências totalitárias e homogeneizantes impostas compulsoriamente.

Contudo, é mister ressaltar o traço distintivo da modernidade, seja ela pesada ou leve (líquida), que a torna única em relação a outros momentos históricos, que é

(...) a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*, a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de ‘limpar o lugar’ em nome de um ‘novo e aperfeiçoado’ projeto; de dismantelar’, ‘cortar’, ‘defasar’, ‘reunir’ ou ‘reduzir’, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (Bauman, 2001, p. 36).

O que para Bauman (2001) existe de novo na condição atual é o declínio da sensação coletiva de progresso, da fé de haver “um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica” (p. 38). Soma-se a ele o fato de os projetos sociais modernos (progresso, desenvolvimento, avanço, justiça, igualdade) terem desregulamentado-se e deslocado-se do coletivo, da luta coletiva e social para o pessoal, individual. Com isso, enfatiza-se com premência a “autoafirmação do indivíduo”, com a devida “realocação do discurso ético/político do quadro da ‘sociedade justa’ para o dos ‘direitos humanos’” (p. 38).

3.2.2 Gilles Lipovetsky: a cultura-mundo e o hiperindividualismo

Lipovetsky e Serroy (2011) trabalham com a ideia de que estar-se-ia vivendo uma segunda era de cultura-mundo, regida por uma espécie de universalismo, como era em que a imposição da economia – regida sob a unicidade de um sistema global - sobre a cultura dá-se hegemonicamente.

Estes autores hipotetizam que o momento social atual estaria sob um terceiro modelo de cultura, em que “as grandes utopias, os contramodelos de sociedade, evaporaram, perderam o essencial de sua credibilidade” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 13). A perspectiva de horizonte futuro, com isso, fica afetada. Ao contrário do projeto moderno, na hipermodernidade “a supervalorização do futuro cedeu passagem ao superinvestimento no presente e a curto prazo. Ao mesmo tempo, a erradicação do passado não está mais na ordem do dia: a época é de reabilitação do passado...” (p. 13).

Os grandes conflitos, organizadores da modernidade do século XX, teriam se dissolvido: “tradição/modernidade, Igreja/Estado, liberalismo/comunismo, burguesia/proletariado” (p. 15). Mas é

(...) no interior da modernidade que se joga o futuro do mundo, em que se impõem cada vez mais objetivos de racionalização, de globalização e de mercantilização aplicados a todos os domínios. É sobre esse fundo globalista e economista que surgem as novas tensões e as contradições culturais da época (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 15).

O declínio da vida política e sua substituição pela tecnologia, “a *high-tech* e sua demiurgia infinita” (Lipovetsky, 2009 p. 43) refere a hipertrofia da técnica a partir de sua união com o liberalismo econômico:

A técnica, que antigamente era englobada pelas civilizações das quais fazia parte, tornou-se o elemento estruturante que se infiltra em todas em todas as dimensões da vida social, cultural e individual: nada mais escapa à Técnica, à qual devemos nos adaptar permanentemente e que se impõe como estilo de vida, modo de pensamento, conjunto de símbolos (Lipovetsky, 2009, p. 43).

Lipovetsky e Serroy (2011) afirmam que vive-se um novo individualismo, radical, hiperindividualismo. Individualismo como ética, que põe a igualdade e a liberdade individuais como valores fundamentais. Com outros termos, observam que

a estrutura institucional extrínseca ao indivíduo, proveniente da tradição, da religião, por exemplo, de modo inédito não mais respondem pelo regramento da vida social. Observam os autores que as travas, que chamam de “fechos de segurança” foram rompidos, não deixando mais obstáculos ao pleno individualismo: família, ideologias de revolução, nacionalismo, controle por disciplina, “moral autoritária, normas sexistas, uns tantos dispositivos coletivos que contrariaram a afirmação plena e inteira do princípio da individualidade” (p. 47).

Assinalam também o esgotamento das “ideologias totalizantes” (p. 50), que predominaram na era moderna (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 50).

A desregulamentação econômica acompanha a desregulamentação dos usos e costumes, uma “vida à *la carte*” em que se escolhe a vida a partir de um cardápio de opções “tornou-se emblemática desse *Homo individualis* desenquadrado, liberto das imposições coletivas e comunitárias” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 48).

Lipovetsky e Serroy (2011) tem uma passagem interessante sobre a família, em que afirmam que esta tornou-se “‘incerta’, objeto de hesitação, de deliberação, de decisão estritamente individual” (p. 53).

3.2.3 Anthony Giddens: a questão da identidade contemporânea

Haveria uma pletora de aspectos a serem contemplados numa análise social da contemporaneidade, mas a questão da identidade é das mais preciosas para o tema desta pesquisa. Como já deve ter sido suficientemente explanado nos capítulos anteriores, o projeto de carreira é uma escolha e também a construção de um *projeto de vida*. Para tanto, necessita da efetividade da estrutura egoica e do desenvolvimento identitário para haver integração entre todos os aspectos envolvidos.

Para Giddens (2002), *escolher* assim como *questionar* são ações tipicamente modernas. Na modernidade tardia, ampliou-se a extensão da escolha. A escolha recai sobre o *ser*, ação absolutamente impensável em eras pré-modernas, sob a rigidez da autoridade tradicional. A identidade pessoal e social são produtos sociais construídos sob os esforços das escolhas, sob parâmetros que podem ser coletivos, mas não são genéricos e totais.

Junto com a escolha, a dúvida é uma característica essencial da condição moderna, que radicaliza-se na medida em que os seus sistemas de sustentação desenvolvem-se. Estes repousam, essencialmente, no sucesso do projeto iluminista: primeiro, a essencialidade do eu, do livre arbítrio, da individualidade e do individualismo como doutrina ética. Depois, como aponta Giddens (2002), no fortalecimento do conhecimento científico e sua centralidade nos territórios modernos. O método científico visou fornecer respostas racionais onde antes havia a arbitrariedade da tradição e da religião, os hábitos e os costumes. Ocorre que, por sua própria proposta e natureza, as verdades positivistas são transitórias, uma vez que seu método fundamenta-se na dúvida (Giddens, 2002).

Esta dúvida tem se radicalizado pela extrema reflexividade que caracteriza a condição atual para Giddens (2002) – que, com efeito, prefere nomeá-la como hipermodernidade. Por isso, Bauman (2001) observa que na modernidade leve, “uma identidade só pode existir como projeto não-realizado” (p. 37).

Ou seja, “o eu torna-se um projeto reflexivo” (Giddens, 2002, p. 37). Isso leva à autoidentidade, que é “*o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia*” (p. 54, grifos do autor):

Uma pessoa com um sentido razoavelmente estável de auto-identidade tem uma sensação de continuidade biográfica que é capaz de captar reflexivamente e, em maior ou menor grau, comunicar a outras pessoas. Pelas primeiras relações de confiança, essa pessoa também estabeleceu um casulo protetor que filtra, na condução prática da vida diária, muitos dos perigos que em princípio ameaçam a integridade do eu. (...) Há suficiente auto-apreciação para sustentar um sentido do eu como “vivo” – dentro do âmbito do controle reflexivo – em vez de ter a qualidade inerte das coisas no mundo-objeto (Giddens, 2002, p. 55).

Três características fundamentais caracterizam a modernidade tardia para Giddens (2002):

1. Separação de tempo e espaço;
2. Mecanismos de desengajamento institucional;
3. Reflexividade institucional (p. 26).

Como impacto na vida dos atores, no nível cotidiano, tem-se a presença constante de oportunidades de escolha:

Num universo pós-tradicional, organizado reflexivamente, permeado por sistemas abstratos, e no qual o re-ordenamento do tempo e do espaço realinha o local com o global, o eu sofre mudança maciça. (...) No nível do eu, um componente fundamental da atividade do dia-a-dia é simplesmente o da escolha (Giddens, 2002, p. 79).

Evidentemente, como inclusive pontua o autor, não é que não havia escolhas no sistema pré-moderno. Ocorre que nele a ordenação via tradição era mais fixa, impondo maior rigidez e menos alternativas. Existem escolhas que são absolutamente contemporâneas: casar, ter filhos, sexo dos filhos, gênero de pertencimento... em breve, até viver a eternidade. Diz o autor: “Agir num mundo de escolhas plurais, envolver-se com ele, é optar por alternativas, tendo em vista que os sinais estabelecidos pela tradição estão agora em branco” (Giddens, 2002, p. 81).

Giddens (2002) aponta a escolha por um estilo de vida, que define como “um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade” (p. 79). Destaca ele que na modernidade tardia, não somente segue-se estilos de vida, mas é-se obrigado a escolher o estilo e que ele é dividido por setores, que obedecem segmentações e “múltiplos ambientes de ação” (p. 81).

As decisões extrapolam o fazer, adentrando as escolhas sobre “quem ser” (Giddens, 2002, p. 80): “Quanto mais pós-tradicionais as situações, mais o estilo de vida diz respeito ao próprio centro da auto-identidade, seu fazer e refazer”.

O estilo de vida tem relação não apenas com os sistemas de consumo, mas também com os de trabalho, sendo “a escolha de trabalho e do ambiente de trabalho (...) um elemento básico das orientações de estilo de vida na extremamente complexa divisão moderna do trabalho” (Giddens, 2002, p. 80). Isso não significa que as escolhas estejam abertas a todos, e neste ponto compartilha da visão de Bourdieu sobre as estruturas estruturantes.

A responsabilidade, a ansiedade da escolha, às vezes a paralisia diante dela, são a contraparte pela segurança da vida na alta modernidade. Voltar-se-á a essa segurança logo no próximo item.

Contrariando diagnósticos e análises consideradas apocalípticas, Giddens (2002) mostra que não se conseguirá livrar da *ansiedade* – algumas visões românticas esquecem das agruras básicas da era pré-moderna que as conquistas científicas

amenizaram; o que mudou foi o *conteúdo* da ansiedade. Não só o indivíduo tem de escolher, mas tudo está aberto à revisão.

3.3 Questões do mundo contemporâneo

3.3.1 Ambivalências, contradições e dilemas hipermodernos

Enquanto Bauman (2001) insiste na tese do “mundo inseguro, imprevisível”, “precário”, de futuro “sombrio e nebuloso” (p. 186), Lipovetsky (2009) questiona e ironiza tais visões catastróficas e duvida que as pessoas sejam mesmo tão infelizes e invejosas:

Desconfiemos da embriaguez dos conceitos e da fácil tendência ao catastrofismo. Basta reportar-se às experiências da vida cotidiana para deitar a perder seriamente a problemática do ‘trágico’ do consumo. (...) Não possuir uma suntuosa villa leva a não gostar do apartamento em que se vive? (...) O fato de não se rodar num BMW não impede de modo algum o prazer de trocar de carro (...) É preciso recusar a ideia da maldição ligada ao superconsumo: uma satisfação real é evidentemente possível (...) E, se existe sentimento de privação, é forçoso constatar que ele está longe de se apresentar sistematicamente sob o signo do invencível (Lipovetsky, 2009, p. 185).

Vivemos em nível maior de segurança básica – a sobrevivência. A vida diária é mais estável. Como Giddens (2002) exemplifica sobre o abastecimento de água potável, que, nos lugares onde o desenvolvimento chegou, está a uma torneira de distância Diz ele:

A “socialização da natureza” ajudou a estabilizar uma variedade de influências sobre o comportamento humano que antes eram irregulares ou imprevisíveis. (...) Há mais segurança em muitos aspectos da vida cotidiana – mas também é preciso pagar um preço por esses avanços (Giddens, 2002, p. 127-128).

Para Giddens (2002), como grande parte destes avanços fazem parte dos “sistemas abstratos de especialização”, a interdependência entre os sistemas é enorme, gerando maior vulnerabilidade quando um deles é vítima de um evento desfavorável.

Por sua alta especialidade, as pessoas que dele dependem são leigas e, como tal, dependem dos especialistas para que retornem às rotinas de sua vida prática (Giddens, 2002). Os leigos de um sistema são os especialistas em outro.

É curiosa uma observação do autor de que esteja-se às voltas de “riscos de alta consequência”; ter-se-ia mais segurança porque haveria estabilidade nas rotinas, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, tudo está aberto à revisão e, desta forma, inseguro e instável. É necessário compreender, portanto, os níveis de contradição social da condição hipermoderna de vida, que assegura no cotidiano grande controle técnico-tecnológico da natureza e racionalizando fluxos organizativos diários mas que está exposta a grandes mudanças a mediante novas criação tecnológica ou mudanças na economia global.

Uma outra característica que o autor compreende é o incremento da autorreferencialidade da vida. Isso quer dizer que algumas mudanças na sociedade concorreram para que as trajetórias de vida ficassem progressivamente distantes de eventos externos.

Há uma relação intrínseca entre o projeto reflexivo de eu e as diversas formas de terapia, e esse ponto é especialmente interessante ao se pensar o peso que tem a clínica da orientação profissional e de carreira e da reescolha profissional. Como afirma Giddens (2002), a terapia é mais do que uma forma de ajustamento dos indivíduos,

A terapia é um sistema especializado profundamente imbricado no projeto reflexivo do eu – é um fenômeno da reflexividade da modernidade. (...) A terapia deve ser entendida e avaliada essencialmente como uma metodologia de planejamento da vida. O ‘indivíduo capaz’ de hoje não só tem um auto-entendimento desenvolvido, mas é capaz de harmonizar preocupações presentes e projetos futuros com uma herança psicológica do passado (p. 167).

A terapia participa da ambivalência da modernidade, podendo provocar “dependência e passividade” contudo também “envolvimento e reapropriação” (Giddens, 2002, p. 167), ainda que com suas limitações justamente porque é um produto deste sistema que cria as autorreferenciações.

A modernidade tardia também exhibe, de maneira mais contundente, dilemas que são vividos durante a trajetória de vida. O primeiro refere-se ao fato de que o mundo moderno traz fragmentação e, ao mesmo tempo, união – e as plataformas de redes sociais podem ser o maior exemplo atual.

É interessante observar a ênfase que Giddens (2002) coloca sobre o caráter unificador, e não apenas fragmentador da experiência contemporânea. A patologia da fragmentação é o falso *self* – ainda que não compreendido com este termo, mas sim por meio de Erich Fromm:

O casulo protetor amortece, para a maioria das pessoas, durante a maior parte do tempo, a experiência da dúvida radical que seria um sério perigo tanto para as rotinas da vida diária como para ambições de maior alcance. (Giddens, 2002, p. 181).

A noção de alteridade também se fragmenta por toda série de especialistas e “autoridades no assunto”. Antes, como diz Giddens (2002), as referências tradicionais não admitiam concorrência (ainda que houvesse alguma diversidade discursiva).

Vive-se em meio a muita competência técnica, mas também a muita aridez moral para construir o projeto de eu (Giddens, 2002).

É fato, portanto, que a modernidade impõe certo grau de solidão.

O desencanto – embora Giddens (2002) não use a palavra, cortou a relação de sentido entre a existência individual e planos maiores e independentes do indivíduo, planos espirituais entre outros.

A autoconstrução pessoal e social acarreta um grande peso: “a cultura-mundo é a do indivíduo diante de si mesmo, sem rede de proteção, obrigado a se autocriar” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 143).

O ideal de juventude não significa que se viva em um mundo sem adultos (Lipovetsky & Serroy, 2011). Lipovetsky e Serroy (2011) defendem uma posição diferente do que majoritariamente tem se ouvido sobre a situação atual do adulto, refutando a tese da regressão do adulto.

Na verdade, para onde quer que se olhe no mundo dos adultos, vê-se pessoas trabalhando, realizando, com compromissos, não é verdade que os adultos estejam se recusando a crescer. Com efeito, “se a cultura infantilizada progride, é em razão da hiper-responsabilidade de que, de fato, estão cada vez mais sobrecarregados só indivíduos” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 142). É a “face compensatória de um mundo pesado de assumir, dominado pela desorientação coletiva e subjetiva, pela batelada de possibilidades, pela pressão de carregar a si mesmo sozinho. Ele descansa da fadiga de ser adulto” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 142).

Atesta-se que a vida em sua condição hipermoderna não pode ser definida facilmente, sob pena de recair-se em clichês que ignoram sua extrema complexidade, prenhe de contradições, ambivalências e dilemas.

3.3.2 Referências / Descolamentos espaço-tempo

Sem dúvida alguma, o desenvolvimento tecnológico traduz-se em mudanças no comportamento, no vínculo e nas concepções de mundo das pessoas.

Uma das características mais impactantes da tecnologia atual é sua capacidade de “quase-simultaneidade” (Bauman, 2001, p. 137), que chega perto de abolir a dimensão de tempo da experiência humana e aumenta o nível de abstração das esferas de relacionamento pessoal. Como escreveram Lipovetsky e Serroy (2011),

(...) a cultura-mundo é a da compressão do tempo e do encolhimento do espaço. Além disso, as ferramentas informáticas tornam possível uma comunicação em tempo real, criando um sentimento de simultaneidade e de imediatismo que transcende as barreiras do espaço e do tempo (p. 17).

Assiste-se ao desbotamento de uma das referências mais primitivas – senão a referência mais primitiva para o psiquismo humano, que é a relação tempo/espaço, transmutando toda a lógica da territorialidade e da ordenação e organização da próprio esquema corporal. A desterritorialização é também corpórea: o corpo deixou de ser “o ancoradouro real da vida, organiza-se um universo descorporificado, dessensualizado, desrealizado: o das telas e dos contatos digitalizados” (Lipovetsky & Serroy, 2007, p. 45). Mas os autores afirmam que esse mundo digital de alta tecnologia mostra-se como “máquina de ressocialização e de desencarnação dos prazeres que destrói o mundo sensível bem como as relações humanas táteis”. Como afirma Giddens (2002), ela separa mas une.

As “externalidades de lugar” (Giddens, 2002, p. 138), a relação com o espaço como referência externa, desvanece-se na tecnologia da quase simultaneidade. As referências exteriores fornecidas pelos laços com outras pessoas sofrem igual processo, sendo o maior exemplo a família – essa instituição extemporânea. Desta feita:

Sem as referências externas fornecidas pelos outros, a vida mais uma vez surge como uma trajetória relacionada acima de tudo aos projetos e planos do indivíduo. Os outros sempre figuram nesse planejamento da vida, é claro (...). Novas esferas de intimidade com algumas dessas pessoas tornam-se elementos cruciais dos referenciais de confiança desenvolvidos pelo indivíduo. Mas devem ser mobilizados pelo ordenamento reflexivo da vida como um fenômeno isolado e internamente referido (Giddens, 2002, p. 138).

O estabelecimento de rotinas estáveis incrementa a sensação de segurança ontológica, mas é, ao mesmo tempo, frágil uma vez que a coerência destas rotinas não é fruto de um projeto moral, mas, antes, são autorrefletidas (Giddens, 2002).

Quando as rotinas, por qualquer razão, são radicalmente rompidas, ou quando alguém decide especificamente alcançar maior controle reflexivo sobre sua auto-identidade, tendem a ocorrer crises existenciais. (...) É como se o indivíduo enfrentasse o retorno do recaiado, mas provavelmente lhe faltam os recursos psíquicos e sociais para lidar com as questões assim apresentadas (Giddens, 2002, p. 155).

3.3.3 Mudanças na carreira e no trabalho

A frase de um professor da Sorbonne³ (*apud* Bauman, 2001, p. 135) sintetiza bem uma das mais importantes mudanças nas carreiras: “Quem começa uma carreira na Microsoft não tem a mínima ideia onde ela terminará. Quem começava na Ford ou na Renault poderia estar quase certo de terminar no mesmo lugar”.

Trabalho “*incorporado*” e descorporificado – o trabalho na modernidade pesada vinha equacionado aos corpos dos trabalhadores. O trabalho na era da modernidade leve dissociou o capital dos trabalhadores, a geração de capital vai se dissociando da mão de obra humana ao contar com softwares (Bauman, 2001).

A 3ª Revolução Industrial, que foi a Revolução Tecnológica que começou em meados do século XX junto à crise econômica dos anos 1980-1990 deste mesmo século deflagraram os já conhecidos processos de downsizing, reengenharia e reestruturação produtiva, cujas metas eram enxugar, deixar as estruturas mais leves, ágeis, competitivas, eficazes.

³ Cohen, D. (1997). *Richesse du monde, pauvreté des nations* (p. 84). Paris: Flammarion.

Bauman (2001) defende que o trabalho perdeu a centralidade. De qualquer forma, há um marcado “*desengajamento* e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho” (p. 171).

As ideias são mais importantes hoje do que objetos e patrimônio material para geração de lucro (Bauman, 2001).

Impacto decisivo nas carreiras, tanto dos mais jovens quanto dos mais velhos, é a “nova mentalidade de ‘curto prazo’” (Bauman, 2001, p. 169).

Contra as teses do princípio de desempenho, da superação, da vitória e da competitividade como ética central, Lipovetsky (2009) ressalta que muitas pessoas voltam-se mais aos prazeres da existência no tempo livre e das relações sociais, havendo igualmente busca pela qualidade de vida.

O trabalho continua como vetor social fundamental, responsável em grande medida pela identidade social (e lembra a enorme aflição moral de quem está desempregado), embora para (Lipovetsky, 2009) não seja mais o centro gravitacional da vida. Diz ele que o “*ethos* do desempenho” é “muito mais tolerado do que desejado” (Lipovetsky, 2009, p. 268) e, ao mesmo tempo, há toda uma valorização do clima na empresa, do ambiente, da liderança. Esse tema será ampliado no Cap. 4.

3.3.4 A vivência do tempo como velocidade

Como foi possível depreender da análise dos autores desta seção, a vivência do tempo como aceleração da mudança é aspecto essencial da condição moderna: “Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (Bauman, 2001, p. 37).

É, desta forma, à modernidade que se pode imputar a consolidação do vértice do tempo como elemento primordial da experiência subjetiva e social – e a velocidade da mudança como ética. Ou, na acepção de Bauman (2001), o tempo como uma ferramenta de conquista do espaço.

A esse propósito, Kehl (2009) traz reflexões interessantes que ajudarão a compor o quadro de referência deste trabalho ao debruçar-se sobre o estudo da depressão na contemporaneidade. A ideia que merecerá destaque, todavia, não é a depressão, mas a percepção da vivência contemporânea do *tempo* como *velocidade*.

Essa vivência foi contemplada pela autora a partir de uma experiência pessoal atropelando um cão em uma autoestrada. Diz ela:

Naquele dia, acossada pelos caminhões que vinham atrás de mim em uma auto-estrada, ainda pude ver pelo retrovisor que o animal ferido conseguiu atravessar o resto da rodovia e embrenhar-se no mato. Em questão de segundo, não escutei mais seu uivo de dor nem pude conferir o dano que lhe fiz. O cão deixou de existir em meu campo perceptivo, assim como poderia ter sido definitivamente forcluído do registro da minha experiência; seu esquecimento se somaria ao apagamento de milhares de outras percepções instantâneas às quais nos limitamos a reagir rapidamente para em seguida, com igual rapidez, esquecê-las (Kehl, 2009, p. 17).

Essa ocorrência terminou sendo ilustrativa pela violência com que a premência de um fluxo veloz com outros atores arrancou da autora qualquer possibilidade de voltar-se para cuidar do animal, para reparar os danos causados e tampouco para elaborar psiquicamente o acidente. Quer dizer, o livro resultou no percurso de elaboração elegido por Kehl (2009), confrontando os processos sociais que a condicionariam ao apagamento dissociativo do evento doloroso, pela via da velocidade.

Portanto, há no acidente uma metáfora sobre os modos com que a dor e o sofrimento estão sendo vividos contemporaneamente, engolfados pelo fluxo veloz da vida que não para. Esta velocidade, quase que completamente assimilada e naturalizada, da qual mal se dá conta, revelou sua “face mortífera (...) não apenas contra a vida do corpo, em casos extremos, mas também contra a delicadeza inegociável da vida psíquica” (Kehl, 2009, p. 17).

Ao refletir sobre as questões do jovem e das relações com os adultos, Kehl (2009) aponta para uma relação de duplo-vínculo dos pais em relação a seus filhos: se por um lado querem satisfazê-los plenamente, “como ideal de gozo (perdido)” deles, pais, por outro são estimulados para que não fiquem para trás na disputa por um bom lugar ao sol, pois são “investimento no ‘mercado de futuros’ (p. 276). Diz a autora: “O alto valor narcísico que os filhos ocupam junto a seus pais indica a fragilidade do lugar do adulto na contemporaneidade” (p. 279). Argumenta que é o lugar do pai nas formações imaginárias que tem permanecido desmoralizado, acossado pelos imperativos de gozo e pela prevalência em importância do indivíduo na atualidade, sob as queixas de “pai fraco”, “pai ausente” (p. 279):

Se o mercado é o grande organizador da vida social, os valores excludentes da vida privada sobrepõem-se aos valores que organizam o espaço público. Ser bom pai/boa mãe não significa ‘transmitir o melhor’ para os filhos, e sim ‘dar tudo de bom’ aos rebentos, ao que se acrescenta automaticamente: ‘eles merecem’. O mérito não é uma conquista, é um direito prévio do consumidor (p. 292).

É pertinente a observação de Bauman (2001) de que há um deslocamento do poder para aqueles que são os mais rápidos, mais ágeis no tempo ultra veloz do software: “A batalha contemporânea da dominação é travada entre forças que empunham, respectivamente, as armas da aceleração e da procrastinação” (p. 139).

A autora também menciona o imperativo superegoico do gozo: “goze!”, que gera culpa por não gozar:

O sujeito culpado não leva em conta, porque não sabe disso, a impossibilidade de responder ao gozo ao qual é convidado ou, do ponto de vista do supereu, lhe é exigido. O sentimento de insuficiência, o medo de perder o amor dessa instância que representa, no psiquismo, a esperança de recuperar a fatia de narcisismo e a porção de gozo perdidas torna os neuróticos candidatos à depressão (Kehl, 2009, p. 95).

Dentre os imperativos contemporâneos, é necessário contar um dos mais importantes, “o imperativo da felicidade e da diversão” (Kehl, 2009, p. 100). Este imperativo opera como injunção inconsciente mediante os dissabores e decepções da vida. Conforme sustenta a autora, persistem na atualidade formações superegoicas extremamente severas, a despeito dos imperativos de gozo terem em grande medida substituído os imperativos de renúncia ao gozo.

3.3.5 Descartabilidade x construção de si

Quando Bauman (2001) afirma que jogar fora a peça é preferível a gastar tempo e recursos tentando consertá-la, está enunciando o paradigma da modernidade: a descartabilidade (Fontenelle, 2002). Regida primariamente pela obsolescência programada da indústria, a descartabilidade tornou-se subjetividade (Fontenelle, 2002).

Nos vínculos do consumo, “(...) laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem *consumidas*, e não produzidas; estão sujeitas aos

mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo” (Bauman, 2001, p. 187).

Uma das grandes contradições da condição atual é a interiorização do paradigma da descartabilidade, da pré-disposição ao consumo em um contexto de autoconstrução. Isso porque requisitos subjetivos, afetivos e cognitivos fundamentais para a autoconstrução não são cultivados na socialização da descartabilidade, da velocidade e do consumismo: paciência, visão de médio e longo prazo, visão de conjunto, integração. Isso sem dúvida cria imensos obstáculos à escolha e planejamento de carreira, apoiados na construção de si. Em parte, certas características de jovens contemporâneos (G. A. Aguiar, 2012; Birman, 2006; Feiertag & Berge, 2008; Outeiral, 2003, Tapscott, 2010; Veloso, Dutra & Nakata, 2008) atrelam-se a estes determinantes sociais que, dialeticamente, fomentam subjetividades em mimese com o ritmo produtivo tecnológico.

3.4 Em Síntese

Muitas ideias e autores foram convocados neste capítulo e nos anteriores, em tentativa de compreender os contextos pessoais e sociais da questão da escolha profissional.

A discussão sobre a esfera social revelou que tal esfera pode ser compreendida desde dois prismas: institucional, pelos conceitos de Pierre Bourdieu de *habitus* e capital cultural, e macrossocial a partir das noções de Anthony Giddens, Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetsky sobre a hipermodernidade. Um terceiro ponto de discussão é oferecido por meio de Maria Rita Kehl, visando articulação entre o macrossocial e o psíquico, o geral e o particular, pela compreensão das implicações subjetivas das dinâmicas macrossociais, como a vivência do tempo como velocidade. O que, outrossim, estava no foco de visão de Anthony Giddens e Pierre Bourdieu.

Deve-se compreender, a propósito, que a via teórica deste trabalho está apoiada na premissa de que o indivíduo é socialmente determinado. Sem pretender negar o corpo e a herança biológica, que participam da dialética, o fato é que o indivíduo é um produto do desenvolvimento. Para que este aconteça, é necessário transformar a natureza (pulsões) e introjetar, digerir, projetar e internalizar o mundo externo,

processo que responde pelo nome de socialização. Os diversos atores que participam dela são agentes sociais, representantes históricos carregados com numerosas camadas de mediação social.

Por isso, o conceito de *habitus* é também uma articulação entre o social e o psíquico, mas que se volta à especificidade institucional, ao vislumbrar mecanismos de reprodução das estruturas sociais pelos indivíduos e fornecer meios de compreender como as instituições são incorporadas e passam a constituir estruturas internas, que, incorporadas pela mente, são inconscientes. Esta especificidade é muito útil para refletir sobre o encontro de dois agentes sociais preciosos a esta pesquisa: o aluno da USP e a própria USP. Na realidade, é um encontro entre múltiplos agentes, uma vez que a universidade, ela mesma, desmembra-se em outros universos institucionais com seus próprios *habitus*, que se interpenetram, como os *campi*, as unidades de ensino, os departamentos, as cidades onde se instalaram.

Suscita interesse enorme nesta pesquisa as congruências e incongruências, encontros e divergências de capital cultural dos alunos em crise com seu curso. Dados enunciativos tanto da relação com o capital cultural quanto com o *habitus* podem ser nacionalidade, cidade de origem, escola em que estudou, escolaridade dos pais, formação familiar, renda, sexo, cor e outras informações do aluno.

No contexto macrossocial, as questões da hipermodernidade atravessam todos as esferas e agências. O semblante de nossa era é a mudança, a impermanência, o individualismo, a necessidade permanente de escolha (Bauman, 2001; Giddens, 2002; Lipovetsky & Serroy, 2011).

A identidade pessoal e profissional tem de ser construídas, o que exige incursões no que Kehl (2009, p. 20) denominou “inegociável delicadeza” subjetiva, ao mesmo tempo em que os determinantes sociais e geracionais invocam o falso-*self* e o abandono de si mesmo na velocidade dos fluxos administrados pela instantaneidade desterritorializada.

A possibilidade de *escolher* uma profissão numa sociedade que tem espaço para projetos individuais e incentiva a busca de autorrealização e autossatisfação, oferece igualmente as armadilhas dos imperativos superegoicos associados a fantasias idealizadas de gozo e felicidade, juntamente com processos de socialização que dificultam a tarefa por estarem mais aderidos aos paradigmas da descartabilidade, da velocidade e do consumismo.

De todo modo, quanto mais escolhas estiverem na esfera da “deliberação (...) estritamente individual” (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 53) maior a cobrança e a responsabilidade sobre elas, maior a chance de provocarem medo e ansiedade, maior a autodúvida.

A seguir, far-se-á uma incursão sobre a atualidade da Orientação Profissional e de Carreira.

4

**A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA
HOJE**

4.1 A orientação profissional e de carreira hoje

Bohoslavsky (1998) contribuiu solidamente para a OP brasileira, é inegável. O mundo em que ele vivia, porém, sofreu grandes mudanças. É preciso, portanto, abrir o diálogo aos autores contemporâneos, que pensam a carreira e as escolhas profissionais nos dias de hoje.

Ribeiro (2009) constata terem ocorrido mudanças no perfil exigido para o trabalho, que agora leva em conta, além dos requisitos técnicos fundamentais, “empreendedorismo, desenvolvimento contínuo, capacidade de entrega, capacidade de mudança contínua” (p. 117). E, enquanto uma parte das pessoas conseguiu se adaptar a essa mudança – e até se beneficia dela, um outro grupo está perdido e assombrado pela invisibilidade e pela inutilidade. Poder-se-ia dizer que não conseguiram assimilar o que se esperava deles, pois agora o elemento subjetivo é mais forte.

Chanlat (1995), como outros autores, trata do avanço do desemprego e da precarização do trabalho nos últimos 30 anos. As mudanças na carreira também se explicam por uma mudança na lógica financeira que rege o mercado, de curto prazo, que funciona em torno de trimestres. Essa cobrança de curto prazo aumenta a instabilidade dos funcionários e traz incremento da insegurança e da ansiedade.

Adamson, Doherty e Viney (1998) sugerem as seguintes características de mudança nas carreiras, tanto as carreiras do ponto de vista das organizações quanto dos indivíduos:

- O progresso não representa mais, necessariamente, avanço na hierarquia organizacional;
- A noção de “bom currículo” deve ser substituída pela de “currículo rico”, que contempla atividades de trabalho e atividades fora do trabalho;
- O currículo rico contempla movimentações horizontais também, além das verticais e entre organizações;
- O currículo rico apresenta movimentações que atravessam e entremeiam as funções, evidenciando flexibilidade;
- Não há mais necessidade de um currículo ter períodos de emprego sem pausa, pois as pausas podem mostrar momentos de desenvolvimento do “portfólio individual de *skills*” (p. 256).

Chanlat (1996) aponta para o que chamou de enfraquecimento da ética do trabalho, em uma “contradição cultural” (p. 17), usando termo de Bell⁴ que expressa a necessidade de uma

(...) ética baseada no esforço, na disciplina, no trabalho bem feito, na profissão e num longo aprendizado, quando, de um lado toda a sociedade nos leva a consumir e a aproveitar imediatamente, no dia-a-dia, tudo que se passa, enquanto, de outro, o trabalho permanece ainda, em um bom número de empresas, submetido a imperativos rígidos, autoritários e bem pouco gratificantes (p. 17).

Ribeiro (2009), a respeito especificamente do sistema ocupacional, também refere a coexistência de vários mundos, contraditórios, coexistindo “continuidade e descontinuidade, mudança e permanência, superação, ruptura e justaposição de paradigmas” (p. 112). Na realidade, pode-se dizer que há uma coexistência dos mundos moderno e hipermoderno, o que é especialmente verdadeiro para o Brasil. No Brasil profundo, aliás, pode-se arriscar contar também com realidades pré-modernas de trabalho.

Ribeiro (2009) discute a mudança na missão das instituições universitárias, antes ligadas à formação para a vida e hoje mais pragmáticas em relação às exigências de mercado. Para Chanlat (1996), a própria instituição escolar está em crise, refletida na evasão e na má qualidade do ensino.

A escola e as universidades, sem dúvida, não detêm mais a hegemonia da transmissão do saber, além de serem atravessadas pela própria crise de autoridade, discutida no Capítulo 3. Muitas delas estão tentando se adaptar, mudar, em resposta às transformações sociais. Pode-se citar como exemplo a reformulação curricular do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), que passou a contar com estrutura mais flexível e aberta.

Novamente, está presente na realidade a ampliação de opções de escolha, agora na esfera da carreira e do trabalho. A carreira, decididamente, não acabou, mas mudou:

A carreira para a vida está sendo substituída por oportunidades de desenvolvimento e a promessa de recompensas futuras pela lealdade está sendo substituída pela promessa de contratos de curto-prazo em troca de performance pelos objetivos acordados (Adamson, Doherty & Viney, 1998, p. 257).

⁴ Bell, D. (1979). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. Paris: Dunot.

A propósito, Adamson, Doherty e Viney (1998) reafirmam a função do trabalho como centralidade psicossocial para uma parcela da população, observando sua função de estabilidade identitária, autoestima e segurança:

Para muitas pessoas, o trabalho persiste como uma característica central da vida cotidiana. Nessa medida, ‘trabalho’ e ‘carreira’ desempenham uma função fundamental na estabilização do seu senso de eu, *status* social e valor. Portanto, articular que ‘nós não oferecemos mais carreiras’ é desafiar diretamente um autoconceito e uma autoestima individuais. Tal é a importância da carreira que esta afirmação sozinha pode, em alguns casos, gerar ansiedade, alienação e desamparo consideráveis (p. 256).

Por isso, Ribeiro (2009) argumenta em favor da importância de orientadores de carreira e programas de OP no contexto universitário de modo a auxiliar

(...) o desenvolvimento de estratégias para compreender e analisar criticamente o *modus operandi* do atual mundo do trabalho, saindo de uma cultura de sobrevivência para uma lógica de controle sobre a carreira, evitando encarar a educação como consumo e a vida como uma trajetória à deriva (Ribeiro, 2009, p. 116).

Diante do exposto, é intrigante deparar-se com a constatação de que, não obstante todas essas mudanças, o jovem que tem procurado o Serviço de Orientação Profissional da Universidade de São Paulo (SOP-USP) deseja uma trajetória profissional tradicional: “graduação, estágio, emprego em uma grande empresa na área da graduação” (Lehman, Uvaldo & Silva, 2006, p. 3).

O que se pode concluir é que os tempos são de convivência com múltiplas contradições, pois se há velocidade de mudanças em determinados planos sociais e econômicos, não é possível esperar que toda a estrutura social atualize-se no mesmo ritmo, por *downloads* de proporções colossais.

Por isso mesmo, a assessoria de carreira já na universidade assume uma importância ímpar e inédita. Nas palavras de Lehman, Uvaldo e Silva (2006), “A Orientação tem, enfim, uma nova questão: criar sentidos em uma realidade fragmentada e em mudança constante” (p. 3).

Construção é a palavra-chave dos dias atuais. A realidade atual da carreira, seja ela madura ou universitária, está ligada à capacidade de empregar sentido às próprias escolhas, dando narrabilidade à sua trajetória. Esse aspecto merece aprofundamento, como se verá na próxima subseção.

4.2 A construção da carreira

Segundo Bendassolli (2009), a movimentação recente da psicologia da carreira é em torno do conceito de *identidade*, do *self*. A noção de “construção de carreira”, primeiramente proposta por Savickas (2002), expressão que ganhou corpo entre autores internacionais, é uma espécie de consequência, na esfera do vínculo do indivíduo com o trabalho, da alta reflexividade da hipermodernidade que foi analisada na seção anterior.

Um grupo de importantes *scholars* internacionais denominado *Life Design International Research Group* aponta para uma crise nos modelos teóricos e técnicos em orientação de carreira, porque esses modelos apoiar-se-iam em uma assunção de estabilidade pessoal e de emprego que não existem mais como existiam no século XX. E depois, porque ainda entendem o conceito de carreira como estágios sequenciais fixos, referindo-se aos *approaches* desenvolvimentistas (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, ... Van Vianeng, 2009).

O grupo assinou um artigo de posicionamento publicado em 2009 (Savickas et al., 2009) intitulado *Life-designing: a paradigm for career construction in the 21st century*. Propôs a mudança de paradigma para a compreensão da carreira, colocando abertamente a necessidade de se criar tanto uma abordagem de carreira quanto um modelo teórico que compreendam-na como roteiro individual, atendendo assim à demanda hipermoderna de autoconstrução. Um dos teóricos em que o grupo se apoia é, a propósito, Anthony Giddens, em seu trabalho “Modernidade e Identidade” (Giddens, 2002).

O grupo assinala o deslocamento do “escolher uma profissão” (preconizada por Frank Parsons – Parsons, 1909) para o “desenhar suas vidas e autoconstruir-se”:

(...) nós não podemos mais falar com confiança em ‘desenvolvimento de carreira’ nem em ‘orientação vocacional’. Em vez disso, nós devemos visualizar ‘trajetórias de vida’ nas quais os indivíduos progressivamente desenham e constroem suas próprias vidas, incluindo suas carreiras de trabalho (Savickas et al., 2009, p. 241).

As trajetórias de carreira hoje estão muito mais determinadas pela alta autorreflexividade a que a identidade dos sujeitos estão submetidas. Reitera-se ao longo da vida a questão que antes era tipicamente adolescente: o que fazer da vida?

Não apenas adolescentes vão encontrar a grande questão: *o que eu vou fazer da minha vida?* Esta pergunta está em questão para todas as pessoas, conforme elas negociam uma série de transições maiores nas suas vidas, ocasionadas por mudanças na saúde, emprego e relações íntimas (Savickas et al., 2009, p. 241).

Os cinco pressupostos do *counseling* baseado no *Life Designing* são:

1. Dos traços aos estados e contexto: “admitir que o aconselhamento ocorre longe de condições controladas” das ciências naturais, onde a psicologia foi inspirada e que a busca pelas essências do sujeito não seria mais o caminho para os estudos da carreira.

2. Da prescrição ao processo: as pessoas hoje tendem a mudar muito mais de empregos, portanto de nada adianta alocar uma série de informações ao cliente, mas não auxiliá-lo a lidar com elas: “*counselors* devem discutir com os clientes ‘como fazer’ e não ‘o que fazer’” (p. 242). Há sobrecarga de informações atualmente. Além disso, a previsão do futuro preconizada na propostas da prescrição está dificultada pelas constantes e velozes mudanças do mundo do trabalho.

3. Da causalidade linear para dinâmicas não-lineares: sair do raciocínio linear dedutivo e admitir que as relações causais são multifacetadas e multidimensionais. E advertem: “um aconselhamento sério leva tempo” (p. 243).

4. Dos fatos científicos às realidades narrativas: “atribuição de significado que permite construir muitas visões deles próprios” (p. 243).

5. Da descrição ao “*modeling*” (Savickas et al., 2009, p. 244): desenvolvimento de modelos científicos.

Baseados nestes pressupostos, formularam um modelo de intervenção cujos objetivos são:

(...) adaptabilidade, narrabilidade e atividade. Adaptabilidade endereça-se à mudança, enquanto narrabilidade endereça-se à continuidade. Juntos adaptabilidade e narrabilidade provêm aos indivíduos flexibilidade e fidelidade a si mesmos, que lhes permite participar em atividades significativas e prosperar nas sociedades do conhecimento (Savickas et al., 2009, p. 245).

O *counseling* para o *Life-Designing* não se restringe, portanto, à carreira:

Ele destina-se a ajudar as pessoas a tornarem-se plenamente conscientes das maneiras em que elas articulam seus papéis salientes e domínios

(incluindo os mais importantes do passado) em relação a algumas das principais expectativas futuras em uma ou mais funções. Em seguida, ele encoraja-os a encontrar maneiras de aumentar suas chances de alcançar suas expectativas, definindo prioridades, identificando suportes, cultivando recursos e a engajar-se em atividades (Savickas et al., 2009, p. 245).

A intencionalidade é o significado pessoal que o indivíduo atribui à sua trajetória, substituindo o suporte que outrora vinha das organizações.

Enfim, muitas foram as transformações sociais que impactaram o mundo do trabalho e o mundo da OP, em parte, tem tentado responder a elas.

Ver-se-á, agora, o que a literatura da área, tanto nacional, quanto internacional, tem discutido e proposto mediante uma breve apresentação e síntese do estado da arte da temática da presente Tese.

5**REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL E
INTERNACIONAL**

5.1 Preâmbulo

A presente revisão de literatura propôs-se a trazer as principais contribuições que autores brasileiros e estrangeiros vêm fazendo acerca das transformações nos estudos das carreiras e nos desafios postos à OP. A procura deu-se no campo da OP e no campo de estudos sobre a população universitária, com foco para a evasão. Deparou-se, todavia, com certas dificuldades para divisar trabalhos, tanto nas bases nacionais como nas internacionais.

Entende-se que esta vicissitude deva-se a, no mínimo, dois fatores.

Primeiro, pesquisas em OP focando universitários não são o *mainstream* da Orientação, nem no Brasil nem fora dele; a escassez de resultados parece ser mais uma evidência. Antes, trata-se de público minoritário nas pesquisas (Melo-Silva, Leal & Fracalozzi, 2010), provavelmente reflexo do campo de trabalho pouco desenvolvido. Fora da OP, a busca de trabalhos com a população universitária, especialmente sob o tema da evasão, embora mais numerosos que os de OP estavam longe de ser abundantes. Isso reflete observações de Tinto (1993) a respeito do ganho em importância crescente, mas recente, de estudos neste domínio.

Outro fator, este presente na realidade brasileira, é a heterogeneidade de descritores utilizada por pesquisadores em OP (Noronha, Andrade, Miguel et al., 2006), dispersando com isso resultados de busca, tornando-a laboriosa e pouco produtiva.

Isto posto, passar-se-á à descrição e análise das principais contribuições alcançadas.

5.2 Revisão da literatura nacional

O procedimento adotado na revisão da literatura nacional baseou-se em dois momentos. No primeiro momento, recorreu-se à base de dados PePsic. Os resultados levantaram 380 artigos ligados a 37 unitermos e 287 resultados ligados aos 6 termos combinados pesquisados. Não obstante, após a leitura dos resumos observou-se apenas 10 artigos relevantes para a presente pesquisa, aqui nomeados de resultados válidos.

Este número de artigos foi considerado baixo para sistematizar um *corpus* mínimo de conhecimento. Dessa forma, em um segundo momento a busca foi ampliada para duas bases de teses e dissertações: a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a da USP. Neste segundo empreendimento o uso de termos reduziu-se, tendo sido empregada a experiência anterior como baliza, de modo a que não fossem dispendidos esforços desnecessários.

No banco do Capes obteve-se 141 resultados brutos que, após apuração e exclusão tanto de resumos não ligados ao tema quanto de repetições, chegou-se a 30 resultados. No banco da USP obteve-se 302 resultados brutos e 11 válidos. Somadas, as duas bases forneceram 41 teses ou dissertações válidas.

Ainda que tencionando-se realizar uma busca exaustiva, não houve pretensão de esgotar com precisão estatística todo o universo de pesquisa, até pela dispersão que o campo apresenta. Está-se consciente de que pode haver trabalhos que deveriam constar desta amostra, mas ficaram de fora. Ainda assim, crê-se que as buscas tiveram abrangência suficiente para fornecer dados a fim de que fosse cumprida a tarefa proposta.

5.2.1 Frequência dos resultados encontrados

Abaixo, encontra-se a Tabela 1 com os termos e expressões constantes do dicionário de termos da base que foram utilizados e seus respectivos resultados, agrupados em ordem de frequência:

Tabela 1

Resultados da pesquisa do *thesaurus* PEPSIC entre 19 e 23/05/13

TERMOS	RESULTADO
1. Orientação Profissional	73
2. Universidade	52
3. Orientação vocacional	38
4. Formação profissional	38
5. Escolha vocacional	29
6. Escolha profissional	28
7. Estudantes universitários	27
8. Desenvolvimento profissional	16
9. Educação superior	13
10. Estudante universitário	7
11. Desenvolvimento vocacional	6
12. Orientação educacional	5
13. Escolha de carreira	3
14. Orientação profissional/vocacional [sem espaço]	2
15. Re-escolha profissional	2
16. Evasão universitária	2
17. Orientação de carreira	2
18. Orientação profissional [com espaço]	1
19. Re-opção vocacional	1
20. Orientação profissional clínica	1
21. Orientação vocacional / profissional [com espaço]	1
22. Orientação vocacional/profissional [sem espaço]	1
23. Orientação vocacional ocupacional	1
24. Ajustamento profissional	1
25. Evasão de curso	1
26. Evasão em cursos universitários	1
27. Orientação educacional e profissional	1
28. Reabilitação ocupacional	N/E
29. Reabilitacao vocacional	N/E
30. Orientadores vocacionais	N/E
31. Orientadores profissionais	N/E
32. Ajustamento profissional	N/E
33. Aconselhamento vocacional	N/E
34. Serviço	N/E
35. Graduação	N/E
36. Crise	N/E
37. Insatisfação	N/E
38. Total Bruto	380
39. Total válido para a pesquisa	9

*N/E - Não há este termo no *thesaurus*.

Após a pesquisa pelos unitermos do *thesaurus* do PePsic, foi feito o cruzamento dos seguintes termos na página da pesquisa de artigos da base, conforme se vê na Tabela 2:

Tabela 2

Resultados da pesquisa de termos combinados do PePsic entre 19 e 23/05/13

Termos	Resultado Bruto
1. Carreira	143
2. Universidade AND pública AND orientação	32
3. Crise AND estudante AND universitário	2
4. Re-escolha OR reescolha	0
5. Serviços OR serviço AND Profissional	92
6. Serviços OR serviço AND carreira	18
Total bruto	287
Total válido para a pesquisa	1

Excluindo as repetições de descritores, chegou-se a 10 artigos, conforme se vê na Tabela 3:

Tabela 3

Soma de unitermos e termos combinados do PepPsic, subtraindo-se as repetições

Pesquisa	Total	Total após subtração de artigos repetidos
Unitermos	380	667
Termos combinados	287	10

Nas Tabelas 4 e 5 seguem os resultados encontrados no Banco de Teses da Capes e no Banco de Teses e Dissertações da USP em pesquisa feita em 24/04/14:

Tabela 4

Resultados da busca no Banco de Teses da Capes em 24/04/14

Termos	Resultados	Resultados válidos
1. “Evasão” nas palavras-chave	55	18
2. “Evasão”, “ensino”, “superior” nos resumos	35	21
3. “Orientação”, “vocacional” nas palavras-chave	6	0
4. “Orientação”, “vocacional” nos resumos	9	1
5. “Orientação” “profissional” nos resumos	23	0
6. “Orientação”, “profissional” nos resumos (227 resultados) refinada para “orientação”, “profissional”, “ensino”, “superior”, “universidade”	9	1
7. “Orientação” “profissional” “universidade” nos resumos	4	0
Total	141	41
Total válido, após subtração de repetições		30

Tabela 5

Resultados da busca no Banco de Teses e Dissertações da USP em 24/4/14

	Resultados brutos	Resultados válidos
Ensino E Superior = palavras-chave	130	3
Ensino E universitário (resumo)	128	4
Orientação E profissional OU vocacional palavras-chave	23	1
Ensino E universitário (palavras-chave)	0	0
Evasão (palavras-chave OU resumo)	44	3
Total	302	11

Organizando os resultados, tem-se a seguinte distribuição (Tabela 6):

Tabela 6

Resultados PePsic, Banco de Teses CAPES e Banco de Teses e Dissertações da USP

Base de Dados	Resultados Brutos	Resultados Válidos
PePsic	667	10
Banco de Teses Capes	109	30
Banco de Teses e Dissertações da USP	302	11
Total	1.051	51

5.2.2 Eixos Temáticos

Os artigos, teses e dissertações foram agrupados e contabilizados consoante 5 temas preponderantes (eixos temáticos), a fim de facilitar ao leitor visualizar os resultados organizados, mas sem pretensão de obter exatidão estatística.

Foram eles: “investigação de causas da evasão / satisfação com o curso” (45%), “gestão da evasão” (8%), “processos de adaptação e integração universitárias” (8%), “implementação de intervenção institucional” (21%) e “investigação sobre o corpo discente” (19%), conforme se vê no Gráfico 1.

A categorização pretendeu-se excludente, i.e., um trabalho pertencendo a apenas uma categoria não pertenceria a outra, simultaneamente. Todavia, há quatro

trabalhos que repetiram-se em “implementação de intervenção institucional”, pois tratou-se de pesquisas que, ao final, propuseram intervenções, embora este não fosse seu objetivo maior.

Gráfico 1 - Temas dos trabalhos nacionais.

5.2.2.1 Investigação de causas da evasão / satisfação com o curso⁵

Conhecer causas e discriminar fatores de evasão (sempre por abandono de curso) foi objetivo de diversos estudos, sob diferentes prismas. As pesquisas sobre satisfação com o curso foram tidas como irmanadas às de evasão, uma vez que em ambos os grupos a indagação, manifesta ou latente, que orientou os estudos foi: que vetores estão ativos, quer na permanência, quer no abandono de curso?

Nesse sentido, mostra-se relevante que, mesmo entre 88% de alunos satisfeitos ou muito satisfeitos com seu curso somados, 42% já tinham pensado em desistir quando estavam no início do curso, enquanto 20,7% no meio do curso e 21,7% cogitavam a desistência o tempo todo (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003).

Uma parte das pesquisas sobre as causas da evasão centrou-se em cursos de licenciatura em Física, Química ou Matemática (Almeida & Schimiguel, 2011; F. Gomes, 2011; Macedo, 2012; Santos, 2012), sendo que, em um destes cursos⁶, a taxa

⁵ Uma das dissertações (Rodrigues, 2012) cujo resumo é pouco elucidativo, não está disponível online na biblioteca de origem. Houve tentativa de contato com a autora sem sucesso, portanto deste trabalho não há nenhum dado de interesse a ser colocado.

⁶ Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

de evasão chegou a 84,4% (F. Gomes, 2011). Todas as instituições pesquisadas eram públicas, estaduais ou federais. Optou-se em separar estes estudos dos demais uma vez que as licenciaturas possuem suas particularidades. Como se verificará adiante, se, em alguns fatores a evasão em licenciaturas assemelha-se à evasão em cursos de graduação em geral, a diferença existe em relação ao mercado de trabalho na educação e ao desejo do aluno em nele ingressar.

Motivos mais frequentes para desistência apontados estão a escolha do curso e a profissão de Físico (Almeida & Schimiguel, 2011), e escolha por outro curso superior e insuficiência de tempo para dedicação ao curso (F. Gomes, 2011). Quando se tratou de professores explicando a evasão, relataram pouca dedicação e interesse dos alunos e pouca integração do curso (F. Gomes, 2011). Macedo (2012) observou que a escolha da licenciatura pelo aluno não expressou escolha “pelo magistério, mas sim a falta de opção mediante as suas condições socioeconômicas” sendo que “alguns estudantes desistem de tentar as carreiras de maior prestígio e ou de sua preferência” (p. 77). Santos (2012) encontrou valorização da docência em nível superior e não no ensino médio e fundamental, “dificuldades financeiras e de trabalho dos estudantes, desvalorização da profissão docente; (...) organização curricular; metodologia de ensino adotada pelos formadores; critérios de avaliação adotados; dependências e a não aprendizagem de conteúdos matemáticos; e a ausência de integração da Universidade com a Educação Básica” (resumo). O perfil médio do aluno desistente é do sexo feminino, casado, com um filho, aluno-trabalhador, ingressou com idade mínima de 23 anos e concluiu o ensino médio há pelo menos 6 anos (F. Gomes, 2011).

Percebe-se que, no que tange a evasão em licenciaturas, muitas razões estão ligadas ao desestímulo ou falta de desejo em ser professor, sendo inclusive a licenciatura porta de entrada para o ensino superior, desvinculado da profissionalização. Entram também dificuldades em acompanhar o curso, seja devido ao conteúdo, seja devido a falta de tempo para estudar.

Saindo do escopo das licenciaturas, encontram-se os trabalhos sobre cursos de graduação em geral. Violin (2012) contribuiu com um dos trabalhos mais profícuos encontrados. A autora separou os fatores que levam à evasão em sociais, pedagógicos e psicológicos, divisão que será adotada como parâmetro para apresentação dos resultados bibliográficos. Aqui, acresceu-se a estes três os fatores ligados à escolha

profissional, que, na realidade, são um *crossover* entre os fatores sociais e psicológicos; considerou-se os fatores econômicos como parte dos sociais.

Fatores sociais determinaram que os alunos escolhessem cursos com boas perspectivas de mercado em universidade pública gratuita e não privilegiassem aqueles com cujo conteúdo possuíam afinidades pessoais, o que poderia levar à decepção com a escolha (Violin, 2012). Piacentini (2012) refere que o nível socioeconômico dos discentes afeta diretamente a permanência na IES. Problemas financeiros são principal motivador da evasão relatados pelos alunos (Borges, 2011; Ribeiro, 2005). Ribeiro (2005) entretanto, refuta esse motivo declarado, entendendo que a motivação latente para evasão na IES privada que pesquisou estaria ligada ao choque de *habitus* entre classe média (professores) e classe trabalhadora (alunos). No *habitus* dos alunos praticamente inexistiria projeto profissional familiar que teria a universidade como meta, como é na classe média. Sentimento expresso por muitos alunos de que “seu lugar” não era ali na universidade delataria essa discrepância de *habitus*, que abala a sustentação subjetiva e objetiva do projeto de cursar a universidade por parte dos alunos que, mediante dificuldades, evadem.

Em relação aos **fatores pedagógicos**, dificuldade ou reprovação em disciplinas (Magalhães & Redivo, 1998; Rios, 2012; Violin, 2012), desencontro entre as expectativas e o desempenho acadêmico (F. Gomes, 2011), dificuldade do aluno em compreender a utilidade do conteúdo estudado no curso e percepção deste como não-essencial para a atividade profissional (Castro, 2012), foram os principais mencionados. Uma boa relação entre professores e alunos auxilia a retenção no curso, sendo percebida como motivadora (Violin, 2012), motivação e entrosamento dos alunos com seus cursos (Guimarães, 2012), especialmente quando há interação entre alunos e docentes fora do espaço das aulas (Castro, 2012). O fracasso nas disciplinas, embora fator em si de alto impacto, pode ser causa ou consequência da desvinculação do aluno já que “percentual considerável dos evadidos atribui sua decisão à insuficiência dos conhecimentos adquiridos no ensino médio e à sua própria desorganização nos estudos” (Violin, 2012, p. 85).

Itens considerados de alta importância e baixa satisfação em alunos de um curso de tecnologia foi “foco na prática; estágios; oportunidade de emprego (...) mercado local favorável (...) estrutura física dos laboratórios e adequação do curso a novas tecnologias” (Seufitelli, 2011, resumo). Nas unidades de ensino com maior evasão na UFSC [Centro de Comunicação e Expressão (41,07%), Centro de Filosofia e Ciências

Humanas (43,23%), e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (66,63%)] encontram-se disciplinas com reprovação superior a 30% do número de matriculados, a nota no ENADE baixa, relação candidato-vaga no vestibular pequena e sobram vagas sem preencher. O mesmo não ocorre nos centros com baixa evasão (Livramento, 2011).

Os **fatores psicológicos** relacionam-se à falta de identificação pessoal com o curso (Castro, 2012), e dificuldades de adaptação às demandas universitárias e do curso e de construção de uma nova identidade nesta etapa da vida, gerando desvinculação, ansiedade e quebra de expectativas em relação a si mesmo (Violin, 2012). O grupo mais sensível seria o de alunos mais velhos (Violin 2012). Embora estudos mostrem aumento de permanência na instituição quando há estabelecida “ligação cognitiva íntima entre os seus atributos, valores e crenças e os da organização” (Rochaël, 2011, resumo), o autor não conseguiu encontrar correlação positiva entre constructos que avaliam estes aspectos. Resultados de Pereira (2012) sugerem possível prevalência de Fobia Social em 21,1% da amostra de alunos de um curso de Direito. Matta (2011) pesquisou dez estudantes de graduação com matrícula trancada e percebeu que características pessoais pré-existentes ao ingresso de importante colaboração no trancamento. Destacam-se “isolamento social, introversão, identidade frágil, transtorno mental, perfeccionismo, alterações cognitivas e ideação suicida (...) dificuldades com relacionamentos íntimos e dependência emocional com a parentalidade” (resumo). Os fatores do contexto universitário foram “ausência/superficialidade de relacionamento com coordenadores de curso; dificuldades de relacionamento entre estudantes e professores; dificuldades de relacionamento entre estudantes e falta de suporte do contexto universitário” (resumo).

Quanto aos fatores de evasão ligados à escolha profissional, estão não ser vocacionados para a profissão (Gurgel, 2011), pouco envolvimento com a graduação escolhida, escolha profissional precipitada (Bardagi & Hutz, 2009; Piacentini, 2012) indecisa, imatura (Piacentini, 2012), marcada pela imaturidade vocacional (Magalhães & Redivo, 1998), por impulsividade (Magalhães & Redivo, 1998; Moura & Menezes, 2004), por comportamento pouco exploratório (Bardagi & Hutz, 2009; Magalhães & Redivo, 1998) e por baixo autoconhecimento (Moura & Menezes, 2004). Alunos referiram dentre os fatores de desistência, decepção com o curso (Bardagi & Hutz, 2009; Magalhães & Redivo, 1998) originada em frustração ao depositarem no curso grande expectativa inicial, como se, por mágica, ele fosse resolver todas as dúvidas e

trazer grande satisfação (Bardagi & Hutz, 2009). Um dos aspectos da imaturidade é que embora a maioria estivesse “livre” para fazer a 1ª escolha, não conseguiram se libertar da “obrigação” de prestar o vestibular como ato contínuo ao término do ensino médio, sendo o pouco comportamento exploratório mantido mesmo depois de terem evadido (Bardagi & Hutz, 2009).

Por seu turno, fatores que diminuiriam a chance de evasão seriam “compromisso com a meta de graduar-se, a dimensão resiliência do comprometimento de carreira, a satisfação com a profissão escolhida, a dimensão identidade do comprometimento de carreira, a qualidade com a escolha do curso e a percepção de oportunidades profissionais” (Castro, 2012, p. 55). Baccaro (2007) concluiu que “uma escolha vocacional consistente tende a melhorar o processo de socialização profissional dos alunos de enfermagem” (resumo).

Pode-se depreender da leitura combinada destes estudos a multifatorialidade contida no fenômeno da evasão, em que os diversos elementos – sociais, pedagógicos, psicológicos e de escolha profissional, combinam-se como figura ou como fundo. Chamou a atenção que uma quantidade de alunos pensasse constantemente em evadir, bem como a alta incidência de alunos em início de curso com essa cogitação (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003).

Além disso, quando a relação ensino-aprendizagem, que são o objetivo-fim da universidade, enfrenta turbulências, desencontros ou resulta em fracasso no acompanhamento por parte do aluno, este torna-se um candidato à evasão. O estado de saúde mental dos alunos impacta a experiência pedagógica e social do aluno. Em relação aos fatores ligados à escolha profissional, poder-se-ia sintetizá-los sob o conceito de termo “escolha imatura” de Bohoslavsky (1998).

5.2.2.2 Gestão da evasão

A evasão leva, geralmente, à reescolha de curso. 25,3% dos inscritos que iniciaram curso superior na UFSC e 35% dos aprovados no vestibular de 1997 declarou já ter começado um curso superior (Hotza & Lucchiari, 1998). Lourenço (2011) discute o uso de marketing de relacionamento como estratégia para diminuir a evasão em uma IES privada de Campinas, mas observa que “geralmente, as IES

trabalham o marketing de relacionamento até o aluno ingressar no curso (pré-venda), mas parecem falhar durante o processo de prestação de serviço e na pós-venda, fatos que influenciam na deserção acadêmica” (resumo). Junior (2012) afirma que o compromisso com o curso e a empregabilidade do aluno relacionam-se significativamente com a evasão e devem ser usadas pelas administrações de curso. Guerios (2011) realizou um estudo de modelo de gerenciamento de atendimento a alunos, com vistas a lidar com a evasão em IES. Os resultados obtidos foram muito técnicos, em termos de TI, e não apresentam contexto com o foco da presente pesquisa.

5.2.2.3 Processos de adaptação e integração universitárias

Nos processos de adaptação e integração universitárias, o aspecto que ganha ênfase nas pesquisas é a grande curva de aprendizagem que o calouro tem de assimilar, rapidamente, mas, normalmente conseguindo ter respostas adaptativas adequadas (Carmo, 2011; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), não obstante a presença de sentimentos negativos e insatisfações (Teixeira et al., 2008). A aprendizagem inclui:

(...) desde as coisas mais simples, como o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação de novos valores, assunção de novas responsabilidades e a reaprendizagem do ato de estudar (...) e o confronto com as exigências das atividades acadêmicas e das relações interpessoais e sociais, bem como as relacionadas à identidade pessoal e escolha da carreira (Carmo, 2011, p. 128).

Deparam-se os alunos com um intenso “teste de realidade” (Carmo, 2011, p. 128), em que serão cotejados com seus recursos, muitas vezes tendo autoestima diminuída em virtude de fracassos acadêmicos ou em relacionamentos, a euforia inicial substituída por sentimentos de saudade e consternação do que deixaram para trás (Carmo, 2011).

O desejo de mudança de curso não foi a tônica dos sujeitos a não ser em uma entrevistada, expressando provavelmente “uma reação desesperançada de esquivar-se de uma situação aversiva frente à qual o estudante sente-se sem capacidade de

enfrentamento” (Teixeira et al., 2008, p. 197). Ainda assim, pode-se aqui recordar que as maiores cogitações de desistência estavam entre aqueles em início de curso (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003), evidenciando ser este um momento-chave para a persistência acadêmica.

A mediação do professor no processo de adaptação do aluno é relevante (Carmo, 2011) bem como, depois das semanas iniciais de curso, o papel do grupo como fator de adaptativo, de adesão e retenção no curso (Teixeira et al., 2008).

No caso de estudantes pobres de uma IES particular, a adaptação e integração universitárias inclui a conscientização de que o processo ocorre somente parcialmente, que a precariedade do ensino básico cursado não lhes proporcionou meios adequados de acompanhar o curso, problematizam o “valor simbólico” do diploma e geralmente são a primeira geração universitária de sua família; o risco de evasão é uma constante em suas trajetórias (Kalmus, 2010).

Um dos estudos (Teixeira & Gomes, 2004) referiu-se à transição da universidade para o mercado, que é também um processo de adaptação e integração, não de chegada, mas de saída da universidade. Nesta, os autores encontraram “sentimentos de medo, apreensão e insegurança” além de “perda, saudade entre os formandos” (p. 54). Não obstante, a maioria mostrou-se otimista em relação ao futuro e ao mercado de trabalho. O otimismo associou-se ao senso de competência do aluno e um de seus aspectos está ligado à forma como ele desenvolveu sua trajetória acadêmica. Alunos que voltaram-se mais à formação profissional viram-se como mais preparados para a transição do que aqueles que privilegiaram a formação acadêmica. Nesse sentido, estágios e aulas práticas foram vistos como essenciais para:

a) integração de conhecimentos teóricos vistos fora de um contexto aplicado ao longo do curso, adquirindo assim um sentido vivencial; b) aquisição de confiança pessoal decorrente da realização de exercícios de enfrentamentos bem sucedidos de problemas concretos da vida profissional, e c) descoberta de atividades profissionais gratificantes. O encorajamento e a reafirmação verbal, vindos de professores, de colegas, ou mesmo de familiares, mostraram-se efetivos na superação da insegurança – algo que a prática, por si só, parece não ser capaz de produzir (Teixeira & Gomes, 2004, p. 55-56).

De forma geral, todos perceberam a necessidade de aumentar o grau de responsabilidade profissional e o relato de planos profissionais “elaborados e realistas” associaram-se à “crença na qualificação e na capacidade profissional” (Teixeira & Gomes, 2004, p. 47).

Em síntese, pode-se dizer que tanto a entrada como a saída da universidade são momentos de mudanças estruturais e globais na vida do aluno. Situações inteiramente novas descortinam-se, nas quais o enfrentamento integra a aprendizagem dos novos códigos, situações, *status*, responsabilidades.

5.2.2.4 Implementação ou proposta de intervenção institucional

S. L. Guimarães (2012) e Lima e Fraga (2010) apresentaram as experiências mais estruturadas, ainda que a primeira tivesse tido espaço apenas como projeto de pesquisa. Neste, foi criada a entrevista de acolhimento e o contrato pedagógico de trabalho. A ideia geral baseia-se no envolvimento do corpo docente na recepção e acolhimento dos calouros e facilitar-lhes o processo de adaptação.

O relato de Lima e Fraga (2010) mostra o modelo estruturado de acolhimento, avaliação e intervenção junto aos estudantes da Universidade de Lisboa no Serviço de Orientação e Desenvolvimento da Carreira que atualmente se chama Serviço de Aconselhamento e Gestão de Carreira para Promoção da Empregabilidade da Faculdade de Psicologia dessa universidade, em Portugal.

G. E. L. Aguiar (2012)⁷ cita a implantação ao final de 2008 no Centro Universitário São Camilo do Setor de Permanência do Aluno que objetivou o atendimento ao aluno que ensejava desligamento da instituição.

Palacio (2012) e Fonseca (2011) propuseram avaliar ações que visam a permanência estudantil e diminuição da evasão, já em curso. Palacio (2012) fez um levantamento sobre uma série de ações⁸ da Universidade Federal do Ceará (UFC) para assegurar a permanência discente, mas que, no entanto, não foi capaz de deter os índices de evasão. Fonseca (2011) concluiu que o processo de qualificação *stricto*

⁷ O trabalho completo não estava disponível online, portanto, não há mais detalhes sobre o projeto.

⁸ Programa Ajuda de Custo, que estimula a participação discente em eventos acadêmicos, artístico-culturais e esportivos; os Programas de Auxílio Moradia e de Residência Universitária que contribuem na estadia dos alunos do interior do Ceará ou de outros estados, na condição de carentes; o programa de incentivo ao desporto – com bolsa remunerada - estimula aos estudantes treinamento esportivo, profissional ou semiprofissional; o estudante é acompanhado pelo programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicológico ao Estudante, de acordo com a sua necessidade, quando reconhecida por ele próprio e, a vontade de querer mudar por si mesmo aceitando ajuda de profissionais capacitados; disponibiliza assistência médica / odontológica; o Programa Restaurante Universitário oferece refeições a custo acessível.

sensu realizada pelos docentes da Universidade Federal do Pará entre 1985 e 2009 não melhorou as taxas de sucesso e de evasão da graduação desta instituição.

Já Gurgel (2011), Lima (2012), Santos (2012) e Teixeira et al. (2008) propõem intervenções baseados nas conclusões dos estudos que conduziram.

Santos (2012) propõe uma assistência estudantil de apoio a discentes e docentes, a fim de diminuir a solidão que ambos os grupos sentem mediante suas dificuldades. No caso de docentes, possuem conceitos que favorecem a evasão, como quando há dificuldade ou fracasso de alunos em aprender, pois “se os estudantes não sabem Matemática, ou estão com dificuldades e sozinhos não encontraram alternativas de aprendizagem, então, é natural evadirem-se do curso, uma vez que aprender Matemática não é para todos, é para aqueles que chegam ‘prontos’ e são ‘iluminados’ por esse conhecimento” (p. 221).

Lima (2012) desenhou uma intervenção, por meio da criação de um “setor integrado e de apoio às coordenações destinado a propiciar momentos de encontro, discussão e escuta ao aluno sobre suas dificuldades, dúvidas e necessidades” servindo de “suporte às coordenações de curso com relação à orientação e encaminhamento do aluno tendo em vista sua permanência no curso” (resumo).

Gurgel (2011) reforça a necessidade de orientação vocacional “como medida preventiva da evasão escolar” (resumo). Como o estudo de Teixeira et al. (2008), mostrou que a adaptação depende de fatores acadêmicos e extra-acadêmicos, os autores sugerem ações em ambas as direções, especialmente nas primeiras semanas: prover informações e suporte com as questões regimentais e burocráticas da IES; estimular a integração dos alunos uma vez que o grupo social é um importante suporte afetivo e acadêmico; a oferta de serviços profissionais de atenção aos alunos que manifestem problemas adaptativos, tanto por estarem sem a família por perto quanto por não estarem se integrando ou não estarem conseguindo dar conta das demandas acadêmicas.

Alunos evadidos reportaram sensação de estarem abandonados pela universidade, que não se preocuparia com eles (Bardagi & Hutz, 2009). Lourenço (2011) acima citado menciona falhas das IES na assistência “pós-venda”. Assim, é interessante notar que uma fração dos trabalhos preocupou-se em propor intervenções institucionais, pois de algum modo parece existir a noção de necessidade de ações anti-evasão, ainda que a minoria, de fato, as tenha implementado.

5.2.2.5 Investigação sobre o corpo discente

As pesquisas sobre o perfil da população discente versaram tanto sobre – novamente – alunos de licenciaturas, quanto alunos de camadas populares em universidades públicas, de curso novo, entre outros. Nesta subseção, também começar-se-á pelos estudos sobre licenciatura.

Alunos de licenciatura em Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP) preferiam estar matriculados no bacharelado (Massi, 2013) e muitos alunos de licenciatura em Física da USP não desejam exercer a profissão de professor, havendo aumento neste número ao longo do curso (Souza, 2012). Ainda assim, o curso teve efeitos positivos sobre os discentes pesquisados por Souza (2012), transformando suas ideias sobre ciência e suas concepções sobre ser professor. Oliveira (2013) atestou que o aluno de licenciatura valoriza sua graduação, vendo-a como fundamento para a atuação profissional. Comparados às demais carreiras da USP, os alunos de licenciatura em Física possuem grande deslocamento educacional entre as gerações e menor capital cultural (Souza, 2012). Belletati (2011) pesquisou as dificuldades de alunos oriundos de ensino médio público dos cursos noturnos de licenciatura em Física, Letras e Ciências Biológicas da USP, que estariam entre as maiores evasões da Universidade. Identificou: “a exiguidade do tempo e sua má gestão; a opção por uma abordagem superficial de aprendizagem; a quantidade e complexidade dos conteúdos; o desânimo frente a situações de insucesso; dificuldades de convivência acadêmica” (resumo).

A maioria dos estudantes de enfermagem estudados por Pereira (2010) mostrou relacionar “gostar” com ações de “cuidar”. Trintinalia (2011) encontrou menos de ¼ dos egressos da 1ª turma de Obstetrícia da Escola de Artes e Ciências Humanas da USP (EACH-USP) atuando na área; os alunos mostraram-se revoltosos com o Conselho Regional de Enfermagem que não reconhece o diploma do curso.

Tarabola (2010) investigou “trajetórias atípicas de sucesso e longevidade escolares” (p. 8) em alunos da USP provenientes de famílias de baixo capital cultural e *habitus* alheio ao *habitus* universitário. O pesquisador não conseguiu encontrar o que chamou de “o elo perdido” (p. 391) entre o *habitus* dos alunos e de seus pais,

sustentando que a particularidade dos sujeitos não pôde ser contemplada pelas teorias sociológicas utilizadas.

Piotto (2007) pesquisou alunos de camadas populares dos cursos de maior seletividade de um dos *campi* da USP. Observou que,

(...) se por um lado, suas trajetórias são marcadas por esforço, solidão e situações de desenraizamento e humilhação, por outro, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam inteiramente suas perspectivas de vida, não sendo o sofrimento a tônica de seus discursos (resumo).

Por fim, Moretto (2003) identificou a possibilidade de dissonância cognitiva na resposta de universitários ao questionário de pesquisa, reportando alto nível de satisfação dos alunos com as escolhas de carreira. Os universitários atendidos pelo Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-SOP-UFRGS) no período de 2001-2004 possuíam em média 24 anos, sem prevalência de nenhum sexo e sem exercício de trabalho remunerado (Souza & Lassance, 2007).

Como foi visto, o ingresso na universidade representa um salto qualitativo na experiência escolar e pessoal dos alunos. Os de licenciatura parecem experimentar uma ambivalência com a experiência acadêmica, pois ao mesmo tempo em que reconhecem ganhos presentes e potenciais, ele também representa certo sofrimento pelo peso das tarefas acadêmicas e até sociais, ligadas ao curso, sem terem os recursos necessários para delas dar conta satisfatoriamente.

5.3 Revisão da literatura internacional

A base consultada foi a *PsycInfo*, esta última a partir do diretório da *Science Direct*. Em todas as pesquisas as palavras-chave foram: “university”, “college”, “higher education” e “dropout”. As pesquisas foram feitas em 10/06/2014.

Diferentemente das bases brasileiras, nestas foram encontrados artigos da década de 1960, 1970 e 1980. Foi tomada a decisão de excluir, entretanto, os trabalhos anteriores a primeira metade dos anos 1980. O motivo é de que o mundo do

trabalho mudou sobremaneira e o que mais interessa a esta pesquisa é o que se tem feito e pesquisado atualmente sobre a inserção dos alunos na universidade.

À semelhança do que foi encontrado nas bases nacionais, contou-se com um número bem baixo de artigos em comparação com o volume que as bases têm (Vide Tabela 7).

5.3.1 Frequência dos resultados encontrados

Tabela 7

Pesquisa na base PsycINFO feita em 10/06/14

Termos	Resultado bruto	Resultado válido
Higher Education	14	5
Dropout = 249 results narrowed to “school”	39	2
University	(1043)*	0
Estreitado para “College students”	(281)*	0
Estreitado novamente para “School counseling”	18	0
Total	71	7

*Não serão totalizados porque foram estreitados.

Para compensar essa escassez, ao final da apresentação dos artigos serão expostos os pontos capitais da obra de Vincent Tinto (1993), que traz extensivas referências de pesquisas sobre a evasão universitária e pode ser considerada uma verdadeira compilação, a suprir os poucos resultados e falhas da pesquisa nas bases.

5.3.2 Eixos Temáticos

Os artigos foram agrupados e contabilizados consoante 3 temas preponderantes (eixos temáticos), a fim de facilitar ao leitor visualizar os resultados organizados mas sem pretensão de obter exatidão estatística. Os temas emergentes neste pequeno grupo de artigos foram “Evasão em minorias” (71%), “Adaptação e integração” (14%) e “Escolha profissional” (14%). Apenas para manter o mesmo padrão adotado com a

literatura nacional, colocou-se as porcentagens, embora trate-se de uma amostra muito diminuta, conforme se vê no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Temas dos artigos internacionais.

5.3.2.1 Evasão em minorias

Boyraz, Horne, Owens e Armstrong (2013) concluíram que mulheres afroamericanas com alto nível de sintomas de Estresse Pós-Traumático (EPT) são mais propensas a evadir antes do 2º ano de faculdade, enquanto que, entre homens na mesma condição, não houve associação importante. Entre mulheres, além disso, estudar em uma instituição com predomínio de brancos e baixa média geral no ensino médio atuam como fator de risco. Envolver-se em atividades no campus e alto nível integração acadêmica percebida no primeiro semestre foram associados com níveis mais altos de Grade Point Average (GPA)⁹ no primeiro ano, o que diminui a probabilidade de evasão.

Autoestima coletiva e autoeficácia para lidar bem com barreiras educacionais se relacionam positivamente com persistência no ensino superior entre nativos americanos pesquisados por Thompson, Johnson-Jennings e Nitzarim (2013). Ainda no campo das minorias, neste caso asiáticos, latinos e afrodescendentes em uma

⁹ Algo como a média geral do aluno.

universidade de maioria branca, Wei, Ku e Liao (2011) concluíram que o ambiente universitário é um mediador importante entre o estresse associado ao status de minoria e persistência na universidade.

Para Castillo, Conoley, Choi-Pearson, Archuleta, Phoummarath, e Van Landingham (2006), quanto maior a identidade étnica de alunos latinos matriculados em uma universidade predominantemente branca, mais negativa a percepção do ambiente acadêmica e menor o comprometimento com o término dos estudos.

Ojeda, Navarro e Morales (2011) encontraram relação positiva significativa entre persistência acadêmica e a encorajamento da família sobre alunos americanos descendentes de mexicanos.

5.3.2.2 Adaptação e integração

Ciobanu (2013) defende que desde o início da vida acadêmica, o aluno encontre apoio às experiências acadêmicas, sociais e de bem estar. A autora observa existirem novos desafios para instituições universitárias lidarem com estudantes, por estes encontrarem-se continuamente em crescimento e diversificação. Cita a Trends IV, que considera a necessidade dos alunos por mais “orientação e aconselhamento [*guidance and counseling*] para encontrar seus caminhos individuais em um ambiente educacional mais flexível” (resumo).

5.3.2.3 Escolha profissional

Terence, Tracey e Robbins (2012) descobriram uma forte relação entre bons resultados na universidade naqueles alunos que apresentaram maior congruência com seus interesses na escolha de suas graduações.

Em geral, os estudos internacionais têm foco na questão da adaptação e da integração cultural, fazendo pouca referência às questões mais pedagógicas e sociais, como no caso da literatura nacional.

5.3.4 A evasão, segundo Vincent Tinto

O questionamento da escolha de carreira feita pelos alunos, objeto de estudo desta Tese, é tema aparentado à evasão universitária. Um dos mais importantes autores da atualidade debruçando-se sobre a problemática da evasão universitária é Vincent Tinto. A referência para esta seção será sua obra *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition* (Tinto, 1993).

Tinto (1993) observa crescimento no interesse acadêmico pelo estudo da evasão e pondera que a complexidade e multicausalidade do fenômeno não permitem explicações que desconsiderem a grande interatividade das variáveis pessoais, institucionais e fatores externos a ambos. Reflete ainda que cada caso de evasão é bastante idiossincrático e, no entanto, seja possível distinguir diferentes conjuntos de causas para cada caso.

No aspecto pessoal, as principais causas devem-se à “intenção” e ao “comprometimento” com que os alunos ingressam na universidade (Tinto, 1993, p. 37). No aspecto institucional, as variáveis referem-se ao “ajustamento”, “dificuldade”, “incongruência” e “isolamento” (p. 37). Quanto aos fatores externos, destacam-se as “obrigações” e as “finanças” (p. 38).

5.3.4.1 Aspectos pessoais

Tinto (1993) indica dois fatores pessoais para a evasão: intenções e comprometimento.

a) Intenções

Embora algumas pessoas deixem a universidade apenas porque não desejam completar o curso superior, o fato é que “quanto mais fortes as ligações entre os objetivos de se completar a faculdade e outros objetivos valorizados, maior a

probabilidade de que o primeiro objetivo seja alcançado” (Tinto, 1993, p. 38), especialmente quando ligados a objetivos maiores de carreira.

Tinto (1993) não enfatiza o projeto e a escolha de carreira, propriamente dita, mas pode-se englobá-los como parte das intenções do aluno com sua graduação.

b) Comprometimento

O nível de comprometimento pessoal do aluno com sua formação, sua “motivação, energia [drive] ou esforço” é de central importância para completá-la (Tinto, 1993, p. 41). Como frisa o autor, independentemente do curso e do tipo de instituição, é inegável que a obtenção de um diploma em nível superior necessite de esforços e investimentos por parte do discente. Ele ressalta, entretanto, que “a qualidade do esforço não é meramente um atributo do indivíduo (...) sendo no mínimo reflexo do contexto social e acadêmico” (p. 42). O comprometimento do indivíduo assume duas características: o comprometimento com a meta e o comprometimento com a instituição. O primeiro refere-se ao “comprometimento da pessoa com metas educacionais e ocupacionais” (p. 43), enquanto o segundo diz respeito ao “comprometimento da pessoa com a instituição em que está matriculada” (p. 43). Neste último caso, a evasão pode significar apenas transferência de instituição. Outras implicações mostram-se igualmente interessantes. Um aluno com baixa competência, mas comprometimento com suas metas moderado para alto, tem menos chance de evadir do que aquele mais competente, porém menos comprometido. Baixos índices de comprometimento facilitam a desistência ante quaisquer sinais iniciais de dificuldade.

O autor nota que, dentre os fatores individuais, a busca por características de personalidade do aluno já foi bastante investigada entre os autores, mas que nenhum estudo foi conclusivo.

5.3.4.2 Aspectos institucionais

Tinto (1993) indica quatro fatores institucionais para a evasão: ajustamento, dificuldade, incongruência e isolamento.

a) Ajustamento

O período inicial de ajustamento dos alunos ao novo ambiente e desafios sociais e intelectuais é de crucial importância. Enquanto alguns adaptam-se rapidamente, outros levam mais tempo e uma parcela ainda, não consegue. As principais dificuldades residem na pouca ou nenhuma capacidade do aluno separar-se das referências anteriores de vida especialmente as provenientes do ensino médio e, por outro lado, inserir-se no contexto da universidade.

São duas tarefas que podem ser ainda mais trabalhosas em indivíduos provenientes de outra cidade. Indivíduos mais “maduros, estáveis emocionalmente, mais flexíveis e adaptativos a novas circunstâncias” tendem a lidar melhor com essa transição, o que significa que a “personalidade *per se* impacte diretamente o nível de evasão” (Tinto, 1993, p. 47).

b) Dificuldade

Independente do grau de dificuldade do curso, uma graduação exige um mínimo de preparo educacional, proveniente da formação anterior. Alunos de formação fraca vão enfrentar mais dificuldade e a evasão, neste caso, inclui-se, também, o jubramento por reprovação. Tinto (1993) menciona pesquisas citando crescimento entre 30% e 40% de alunos despreparados nas universidades americanas.

c) Incongruência

A incongruência ou, em outras palavras, “falta de encaixe institucional” (Tinto, 1993, p. 50), quando o aluno sente-se um estranho ao vivenciar o *ethos* de sua instituição, suas regras, grupos, subgrupos, vida social, coletividade: “Os indivíduos experienciam o caráter da vida institucional por meio de uma gama larga de interações formais e informais com outros membros da instituição, faculdade, staff e estudantes” (p. 50). Curiosamente, dentre esses desencontros alguns alunos podem deixar a graduação não por terem achado o curso muito difícil, mas, ao contrário, muito fácil e sem desafios. A forma como se deu a escolha da instituição e as expectativas depositadas nela também colaboram para uma relação de congruência ou incongruência, sendo bastante casual na maioria das vezes.

d) Isolamento

A ausência de contato do aluno com outros alunos, professores, membros de sua comunidade acadêmica é uma outra variável importante para ocorrência de evasão. A criação e manutenção de contato do aluno, especialmente se ele ocorre em contextos informais extra-sala, é um elo forte que o mantém ligado a seu curso e instituição. Está se referindo aqui tanto a projetos acadêmicos quanto a vínculos de companheirismo e amizade, e não apenas entre alunos, mas mesmo com os professores. Quando o aluno sente que também com os professores as relações não são meramente formais e distantes, isso incrementa seu vínculo.

Considerando que “a vida social e intelectual da maioria das instituições tem um centro e uma periferia” (Tinto, 1993, p. 60), “quanto mais perto uma pessoa estiver do *mainstream* da vida acadêmica e social da faculdade, mais provável será que ela perceba-se congruente com a instituição em geral” (p. 60).

Pode ocorrer de ele estar na periferia da instituição, mas se pertencer a um grupo que se reconhece como tal, seu risco de desistência é menor do que se estiver sozinho – ou seja, conquanto esteja vinculado, esses vínculos são capaz de “segurá-lo” e prover senso de identidade e sentido.

5.3.4.3 Fatores externos

Tinto (1993) indica dois fatores externos para a evasão: obrigações externas e finanças.

a) Obrigações externas

A principal delas é o emprego, especialmente se ele não guarda relação com o projeto de carreira almejado com a graduação. Outra obrigação frequente é a família, embora o impacto neste caso seja maior em mulheres do que em homens.

b) Finanças

Este item, aparentemente óbvio, deve ser examinado com cuidado. Segundo Tinto (1993), a associação entre dificuldades financeiras e abandono de curso é muito mais complexa. Quando um aluno alude que deixou a faculdade por motivos financeiros, isso é “com frequência meramente um produto final de decisões sobre a desistência. Reflete a ponderação de custos e benefícios e como tal espelha a natureza das experiências acadêmicas e sociais do estudante no *campus*” (p. 67), como também apontou Ribeiro (2005).

A seguir, o foco será deslocado para a Universidade de São Paulo e suas principais características, a fim de que se possa compreender a realidade institucional dos alunos da amostra.

6

A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

6.1 As dimensões da Universidade de São Paulo (USP)

O aluno que compõe a população de estudo deste trabalho faz parte de uma grande estrutura institucional. A USP foi criada na Era Vargas, em 1934, a partir das seguintes unidades (Universidade de São Paulo, 2013a):

- Faculdade de Direito;
- Faculdade de Medicina;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia (derivada da Escola Livre de Farmácia de São Paulo);
- Escola Politécnica;
- Instituto de Educação (desde 1969, a Faculdade de Educação);
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (de ICEC mudou o nome, apenas, para FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, em 1940; em 1946 é criada oficialmente a FCEA; que muda de nome para a atual FEA, em 1969);
- Escola de Medicina Veterinária (derivação do Instituto de Veterinária);
- Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”;
- Escola de Belas Artes.

Ao longo do tempo, algumas destas unidades foram desmembradas em Institutos autônomos (como é o caso do Instituto de Psicologia, derivado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) enquanto outros foram criados (como é o caso do recente Instituto de Relações Internacionais), até que se chegou a atual estrutura, de 42 unidades de ensino, contando, em 2012, com 58.303 alunos de graduação distribuídos em 102 carreiras que somam 240 cursos (por exemplo, a carreira de Administração tem os cursos de Administração diurno e noturno, nos *campi* da capital e Ribeirão Preto. Na carreira de Administração, desta forma, são oferecidos 4 cursos). Na pós-graduação, contava-se com 28.498 alunos em 239 programas, sendo 332 de mestrado e 309 de doutorado Não havia informações sobre os cursos *lato sensu*¹⁰. (Universidade de São Paulo, 2013b).

¹⁰ A pesquisa abrangerá o intervalo 2007-2012, mas seria exaustivo e fora de propósito coletar ano a ano todos os dados relevantes. Por isso, a título ilustrativo selecionou-se o ano de 2012, que vem a ser o que mais tem relatórios na amostra. Assume-se que, dadas as proporções estruturais da USP, não haveria diferenças marcantes entre 2012 e os demais.

Além de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e alguns poucos cursos *lato sensu*, a USP é composta por museus, centros de pesquisa, hospitais e institutos especializados (Universidade de São Paulo, 2013a).

São 10 *campi* que fazem parte da Universidade, distribuídos pela capital paulista e por 6 cidades do interior de São Paulo (Vide Quadro 2).

Os 10 <i>campi</i> que compõem a Universidade de São Paulo	
<i>Campi da Capital</i>	1. Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira - Butantã, <i>o mais conhecido deles, onde encontra-se a sede administrativa da universidade</i>
	2. Quadrilátero da Saúde – Pinheiros
	3. USP Leste - Ermelino Matarazzo
	4. Ribeirão Preto
<i>Campi fora da Capital</i>	5. Piracicaba
	6. Pirassununga
	7. Bauru
	8. Lorena
	9. São Carlos Campus 1
	10. São Carlos Campus 2

Quadro 2 - Os campi que compõem a USP - Fonte: Universidade de São Paulo, 2013a).

A Tabela 8 dimensiona a distribuição de alunos da USP pelos *campi*. Como o foco desta pesquisa reside sobre os alunos de graduação, os dados coletados referem-se apenas a eles:

Tabela 8

Alunos de graduação da USP, distribuídos por *campi*

<i>Campus</i>	Total
São Paulo (Cidade Universitária “Armando de Salles Oliveira”, CUASO)	31.858
Bauru	347
Lorena	1.507
Piracicaba (Luiz de Queiroz)	2.084
Pirassununga	1.250
Ribeirão Preto	6.394
São Carlos	4.369
São Paulo (Unidades externas ao Campus da Cidade Universitária)	9.635

Fonte: Universidade de São Paulo (2013b).

Nota-se pela Tabela 8 que a capital conserva o maior número de alunos, sendo o *campus* mais populoso a CUASO, seguindo de Ribeirão Preto. Quanto ao número de mulheres e homens, percebe-se que há equilíbrio: 51,7% dos alunos são homens e 48,29% de mulheres (Universidade de São Paulo, 2013b).

6.2 O concorrido vestibular

A concorrência por uma de suas vagas é alta. Em 2012 houve 7.665 concluintes e 146.845 inscritos no vestibular. Mas os cursos não têm todos a mesma relação candidato/vaga nem a mesma nota de corte. Cursos como Publicidade e Propaganda Matutino chegou a ter 80 candidatos por vaga em 2012, enquanto a Licenciatura em Ciências da Natureza na EACH teve 1,3. Para um panorama mais abrangente, seguem as tabelas 9 e 10 com relações das 30 maiores e 30 menores relações candidato/vaga nas carreiras de graduação, com suas respectivas notas de corte. Note-se que a numeração seguiu contínua no caso em que houve coincidência de nota de corte entre duas carreiras e, por essa razão, a Tabela 9 tem 31 posições e não 29.

Tabela 9

As 30 maiores relações candidato-vaga no vestibular de 2012

Curso	Relação candidato/vaga em 2012	Nota de Corte
1. Publicidade e Propaganda matutino	80	57
2. Medicina	70	73
3. Relações Internacionais Bacharelado diurno	64,5	61
4. Jornalismo matutino	57,2	59
5. Engenharia Civil	52,3	63
6. Engenharia de Petróleo (Santos)	43,8	63
7. Ciências Médicas	40,6	73
8. Curso Superior do Audiovisual	34,6	63
9. Ciência da Computação – Bacharelado	32,4	47
10. Psicologia - Bacharelado/Licenciatura	31,4	56
11. Design	30,5	54
12. Artes Cênicas – Bacharelado	31,5	53
13. Relações Públicas matutino	29,6	50
14. Arquitetura e Urbanismo	28,0	56
15. Ciências Biomédicas – Bacharelado	27,1	57
16. Direito matutino	26,8	59

17. Fisioterapia	26,5	48
18. Engenharia Mecânica	26,2	60
19. Relações Internacionais - Bacharelado noturno	24,6	61
20. Publicidade e Propaganda noturno	25,3	57
21. Arquitetura e Urbanismo	25,3	58
22. Engenharia Mecânica (Mecatrônica)	24,4	63
23. Engenharia de Produção	24,3	63
24. Engenharia Aeronáutica	24,2	67
25. Jornalismo noturno	22,4	59
26. Administração diurno	21,9	54
27. Engenharia de Produção	20,2	50
28. Nutrição matutino	19,7	43
29. Medicina Veterinária	19,3	52
30. Economia diurno	19,3	54
31. Administração diurno	19,0	50

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Tabela 10

As 30 menores relações candidato/vaga no vestibular de 2012

Curso	Relação candidato/vaga em 2012	Nota de Corte
1. Ciências da Natureza Licenciatura noturno	1,3	27
2. Saúde Pública Bacharelado	1,3	27
3. Física Computacional Bacharelado (Física)	1,3	39
4. Estatística Bacharelado	1,3	30
5. Ciências da Natureza Licenciatura matutino	1,8	27
6. Ciências da Computação Bacharelado	2,1	Indisponível no site do ICMC
7. Física Licenciatura noturno	2,2	27
8. Física Licenciatura diurno	2,2	27
9. Geociências e Educação Ambiental Licenciatura	2,3	27
10. Meteorologia Bacharelado	2,5	39
11. Ciências Exatas Licenciatura		27
12. Ciências da Atividade Física Bacharelado	2,6	27
13. Matemática Licenciatura noturno	2,6	27
14. Matemática Aplicada Bacharelado	2,7	39
15. Ciências da Informação e Documentação Bacharelado	2,8	27
16. Engenharia de Alimentos noturno	2,9	41
17. Ciências Atuariais Bacharelado	2,9	54
18. Licenciatura em Química Licenciatura	3,1	30
19. Graduação em Gerontologia	3,1	28
20. Letras Básico noturno	3,2	34

21. Física Bacharelado noturno	3,3	39
22. Gestão Ambiental Bacharelado noturno	3,4	35
23. Enfermagem Bacharelado	3,4	40
24. Matemática Aplicada a Negócios Bacharelado	3,5	31
25. Graduação em Obstetrícia	3,5	29
26. Pedagogia noturno	3,6	33
27. Geografia noturno	3,7	37
28. Informática Biomédica Bacharelado	3,9	35
29. Ciências Físicas e Biomoleculares Bacharelado	3,9	41

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

A relação candidatos/vaga foi calculada sobre a primeira opção dos inscritos, de acordo com o divulgado no sítio da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST, 2012). Se o critério de seletividade for a nota de corte, a posição de diversas carreiras muda, como pode se ver nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11

As 30 notas de corte mais altas do vestibular 2012

Curso	Relação candidato/vaga em 2012	Nota de Corte
1. Medicina	70	73
2. Ciências Médicas	40,6	73
3. Engenharia Aeronáutica	24,2	67
4. Engenharia Civil	52,3	63
5. Engenharia de Petróleo (Santos)	43,8	63
6. Curso Superior do Audiovisual	34,6	63
7. Engenharia Mecânica (Mecatrônica)	24,4	63
8. Engenharia de Produção	24,3	63
9. Relações Internacionais Bacharelado diurno	64,5	61
10. Relações Internacionais Bacharelado noturno	24,6	61
11. Engenharia Mecânica	26,2	60
12. Jornalismo matutino	57,2	59
13. Direito matutino	26,8	59
14. Jornalismo noturno	22,4	59
15. Arquitetura e Urbanismo	25,3	58
16. Publicidade e Propaganda matutino	80	57
17. Ciências Biomédicas Bacharelado	27,1	57
18. Publicidade e Propaganda noturno	25,3	57
19. Psicologia Bacharelado/Licenciatura	31,4	56
20. Arquitetura e Urbanismo	28,0	56
21. Design	30,5	54
22. Administração diurno	21,9	54
23. Economia diurno	19,3	54

24. Artes Cênicas Bacharelado	31,5	53
25. Medicina Veterinária	19,3	52
26. Relações Públicas matutino	29,6	50
27. Engenharia de Produção	20,2	50
28. Administração diurno	19,0	50
29. Fisioterapia	26,5	48
30. Ciência da Computação Bacharelado	32,4	47
31. Nutrição matutino	19,7	43

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Tabela 12

As 30 notas de corte mais baixas do vestibular 2012

Curso	Relação candidato/vaga em 2012	Nota de Corte
1. Ciências da Computação Bacharelado	2,1	Indisponível no site do ICMC
2. Ciências Exatas Licenciatura	2,48	27
3. Matemática Licenciatura noturno	2,6	27
4. Graduação em Gerontologia	3,1	28
5. Ciências da Natureza Licenciatura noturno	1,3	27
6. Saúde Pública Bacharelado	1,3	27
7. Ciências da Natureza Licenciatura matutino	1,8	27
8. Física Licenciatura noturno	2,2	27
9. Física Licenciatura diurno	2,2	27
10. Geociências e Educação Ambiental Licenciatura	2,3	27
11. Ciências da Atividade Física Bacharelado	2,6	27
12. Ciências da Informação e Documentação Bacharelado	2,8	27
13. Graduação em Obstetrícia	3,5	29
14. Estatística Bacharelado	1,3	30
15. Química Licenciatura	3,1	30
16. Matemática Aplicada a Negócios Bacharelado	3,5	31
17. Pedagogia noturno	3,6	33
18. Letras Básico noturno	3,2	34
19. Gestão Ambiental Bacharelado noturno	3,4	35
20. Informática Biomédica Bacharelado	3,9	35
21. Geografia noturno	3,7	37
22. Física Computacional Bacharelado (Física)	1,3	39
23. Meteorologia Bacharelado	2,5	39
24. Matemática Aplicada Bacharelado	2,7	39
25. Física Bacharelado noturno	3,3	39
26. Enfermagem Bacharelado	3,4	40
27. Engenharia de Alimentos noturno	2,9	41

28. Ciências Físicas e Biomoleculares Bacharelado	3,9	41
29. Ciências Atuariais Bacharelado	2,9	54

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

6.3 A USP no cenário do ensino universitário brasileiro

De acordo com o Censo da Educação Superior¹¹, 88% das IES que participaram de sua pesquisa são privadas e 12% públicas, conforme Tabela 13.

Tabela 13

Proporção de IES conforme categoria administrativa

Total Geral		Categoria Administrativa									
Total	%	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2.365	100	284	12,0	103	4,3	110	4,7	7,1	3,0	2.081	88,0

Fonte: Brasil (2011).

Isso significa que a USP figuraria entre a minoria de 4,7% de IES públicas estaduais brasileiras que foram captadas pelo Censo, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Outro dado importante refere-se à quantidade de cursos ofertados pelas IES brasileiras. A imensa maioria de IES oferece menos de 10 cursos de graduação, sendo as públicas as que superam este número (Tabela 14).

Tabela 14

Número de cursos de graduação por IES, segundo categoria administrativa

Média Geral	Categoria Administrativa				
	Pública				Privada
	Média	Federal	Estadual	Municipal	
12,9	34,6	55,3	30,5	11,0	9,9

Fonte: Brasil (2011).

¹¹ O Censo contou com a participação de 2.365 IES, mas não informa a representatividade deste número em relação ao total de IES do Brasil.

Com suas 102 carreiras e 240 cursos de graduação, a USP diferencia-se deste grupo, mesmo da média das IES federais, como universidade de grande porte.

6.4 O perfil do universitário brasileiro

O Censo define a faixa etária de 18 a 24 anos como esperada para frequentar o curso superior (Brasil, 2011). Os jovens de 18 a 24 anos são maioria das matrículas de graduação e, no entanto, o número de jovens matriculados em relação à população de jovens brasileira (e segmentada por região) é pequeno, sinalizando a baixa escolaridade do jovem brasileiro, sinal da baixa escolaridade da população brasileira em geral (Tabela 15).

Tabela 15

Porcentagem de matrículas de graduandos presenciais com idade de 18 a 24 anos em relação às matrículas de graduação presencial

	Representatividade matrículas de jovens de 18 a 24 anos em relação ao total de matrículas de graduação presencial	Representatividade matrículas de jovens 18 a 24 anos em relação à população total de jovens de 18 a 24 anos
<i>Brasil</i>	<i>56,20%</i>	<i>14,36%</i>
Norte	48,32%	8,88%
Nordeste	53,35%	9,50%
Sudeste	56,40%	17,05%
Sul	61,36%	18,23%
Centro-Oeste	58,0%	17,71%

Fonte: Brasil (2011).

Com a Tabela 16, pode-se perceber que realmente os cursos de graduação no Brasil são essencialmente frequentados por indivíduos na idade esperada para a graduação. Embora a média de matrículas esteja em 26 anos, a média de ingressos 25 e a de concluintes seja 28 anos, é importante observar que a moda – ou seja, o número mais frequente, condiz com a idade esperada em todos os três momentos para cursos

presenciais. Fato diferente tem-se em relação aos cursos a distância, com médias e modas mais elevadas.

Tabela 16

Medidas de posição para as idades dos matriculados, ingressos (todas as formas) e concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino

Modalidade de Ensino		Medidas de Posição					Número de Observações
		1º	Media	3º	Média	Moda	
		Quartil		Quartil			
Matrículas	Presencial	21	24	29	26	21	5.746.762
	Distância	26	32	39	33	30	992.927
Ingressos	Presencial	19	22	28	25	18	1.915.098
	Distância	25	30	37	32	30	431.597
Concluintes	Presencial	23	26	31	28	23	865.161
	Distância	29	35	43	36	30	151.552

Fonte: Brasil (2011).

6.5 Perfil do aluno da USP

Enumerou-se aqui algumas categorias do perfil tabulado pela FUVEST 2012 de alunos matriculados em 2012 após a 2ª chamada. Os dados são similares aos que foram tabulados nas fichas de triagem do NOP-USP: idade, sexo, escolaridade dos pais e ocupação da mãe. Não foram encontrados, no portal da USP, estes mesmos dados em relação a todo o corpo discente da universidade, mas tão somente o perfil dos ingressantes, tabulado por meio do questionário respondido na ocasião do vestibular.

A faixa etária predominante é dos 17 aos 19 anos (62,7%), com poucos alunos acima dos 25 anos (10%), conforme a Tabela 17.

Tabela 17

Idade dos alunos ingressantes da USP em 31/12/2011

Idade	Porcentagem
até 16	6
17	23,7
18	24,3
19	14,7
20	7,7
21	4,4
22 a 25	9
acima de 25	10

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Tabela 18

Distribuição dos ingressantes da USP por sexo

Sexo	Porcentagem
Masculino	53,6
Feminino	46,4

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Tabela 19

Distribuição dos ingressantes da USP por estado civil

Estado Civil	Porcentagem
Solteiro	96,2
Casado	2,6
Outros	1,3

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Se, por um lado, há equilíbrio entre os sexos, por outro a quantidade de solteiros é disparadamente maior (96,2%).

A maioria das mães possui alguma vivência no ensino superior (63,7%), bem como dos pais (63,8%), estando este número equilibrado entre os sexos, conforme a Tabela 20.

Tabela 20

Distribuição dos ingressantes da USP por escolaridade dos pais

	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Até Ensino Médio Completo	36,3	35,6
A partir de Ensino Superior Incompleto	63,7	63,8

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Tabela 21

Situação profissional das mães de ingressantes

Situação profissional da mãe	Porcentagem
Proprietária de empresa grande ou média	0,7
Proprietária de pequena ou microempresa	8
Funcionária pública da administração direta ou de autarquia	16,6
Profissional liberal, trabalhando por conta própria	15,4
Funcionária de empresa privada ou estatal	20,3
Capitalista (vive de rendimentos de aluguéis e/ou de investimentos financeiros)	0,6
Aposentada ou pensionista	9,7
No momento, não exerce atividade remunerada, nem recebe pensão ou aposentadoria	20,4
Outras	8,2

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Em relação a situação profissional da mãe, prevalecem as mães sem atividade profissional ou aposentadoria (20,4%), seguido das mães que trabalham em empresa (20,3%). As mães que trabalham, no entanto, totalizam, no geral, 61% (Tabela 21).

Tabela 22

Ingressantes que já realizaram curso superior

Já iniciou algum outro curso superior	Porcentagem
Não	75,2
Sim, mas abandonou	10
Sim, mas se passar na FUVEST vai parar	4,7

Sim, e se passar vai cursar ambos	1,3
Sim, mas ainda não resolveu o que fazer	1,1
Sim, e já concluiu	7,6

Fonte: Fundação Universitária para o Vestibular (2012).

Na falta de estatísticas sobre a população universitária como um todo, basear-se-á no panorama gerado pelo perfil dos ingressantes. Conclui-se, por ele, que a USP é frequentada por alunos predominantemente jovens, em primeira escolha profissional, solteiros, com equilíbrio entre os sexos mas leve tendência masculina, com pais e mães cuja maioria já frequentou o ensino superior. As mães, em sua maioria, exercem atividade remunerada.

6.6 Falta de dados sobre a evasão na USP

Não há, disponíveis para pesquisa, dados consolidados sobre a evasão na USP. A informação possível chega por meio do Anuário Estatístico publicado pela Reitoria (USP, 2013b), onde se encontra o número de matrículas efetivadas semestralmente. A diferença entre o primeiro e o segundo semestre é o dado mais próximo que se conseguiu sobre os índices de evasão da USP e das respectivas Unidades de Ensino.

Ainda assim, este número pode ocultar erros de julgamento da evasão, pois a não efetivação de matrícula no semestre seguinte pelo aluno pode ter sido resultado de trancamento com intenção de retorno, e não de abandono.

Infelizmente, este dado é tudo o que foi possível obter, não obstante os esforços da pesquisadora e do orientador desta pesquisa. Como não estão consolidados, foi inviável calcular todos os anos em todas as Unidades e, portanto, esta informação não constará da presente Tese.

6.7 O Núcleo de Orientação Profissional para Alunos da Universidade de São Paulo (NOP-USP)

O NOP-USP foi formalizado em 2004, mas, antes dele, o SOP-USP já mantinha atendimentos a universitários. Após a pesquisa de Lehman (2005) sobre evasão na USP, que utilizou-se de 180 desses atendimentos, o projeto de ter um núcleo específico e exclusivo aos alunos da USP ganhou força política e o projeto do NOP-USP foi finalmente concretizado.

O NOP-USP participa do Laboratório de Estudos para o Trabalho e Orientação Profissional da USP (LABOR-USP). Ambos encontram-se sob a coordenação da Profa. Titular Yvette Piha Lehman no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do IPUSP (PST-IPUSP). Abaixo, suas metas e atividades extraídos de Lehman (2005: Anexo B):

I – Objetivos

- a) Ser um ponto de referência para os alunos de todos os anos (inclusive pós-graduação) que tenham alguma dúvida relacionada ao curso ou profissional.
- b) Acompanhar os alunos nos momentos considerados críticos no curso.
- c) Orientar no planejamento de carreira dos alunos.
- d) Assessorar as unidades da USP em dificuldades relacionadas a orientação dos alunos, evasão e assuntos correlatos.

II – Atividades

- 1. Orientação Profissional – caso apresente dúvidas sobre a escolha realizada.
- 2. Planejamento de Carreira – alunos que apresentem dúvidas ou ainda desejem planejar os próximos passos de seu desenvolvimento profissional (estágios, empregos, cursos).
- 3. Acompanhamento – visa acompanhar dando todo o suporte necessário, seja atendimento no NOP, como realizando encaminhamentos necessários, alunos que apresentem necessidades especiais ou ainda dificuldades emocionais, familiares, financeiras e outras.
- 4. Assessoria às unidades da USP, em relação a alunos com dificuldades, bem como em temas como: evasão, mudanças curriculares e outros.
- 5. Plantão de inscrição em dia e local marcado, num horário abrangente para os alunos de cursos noturnos, neste se realiza uma entrevista com os alunos e se elabora um primeiro diagnóstico das necessidades individuais.

Pode ter uma atuação mais ativa nos processos de integração do aluno ingressante na universidade:

- a. Traçar o perfil e acompanhar os ingressantes. Torna-se fundamental levantar as expectativas quanto ao curso e atuação futura, para que esses

elementos possam ser trabalhados pelos professores do 1º ano e fundamental outras ações informativas.

b. Integração (...)

c. Sensibilizar os professores para detectar e acolher as dificuldades do aluno tanto didáticas quanto afetivo-emocionais podendo servir como elemento de apoio (...).

Portanto, trata-se de um Núcleo com uma proposta abrangente de cuidado e apoio ao aluno da USP, tanto no que diz respeito às dúvidas e incertezas que podem surgir no aluno acerca da sua escolha de carreira, quanto também na assessoria para o planejamento dela. O apoio, como visto, não se limitaria ao trabalho com o aluno, mas compreenderia as unidades de ensino e os professores.

6.7.1 Características da população universitária triada pelo NOP USP/SOP-USP

A pesquisa de Lehman (2005) levantou algumas características do perfil dos alunos universitários atendidos pelo SOP-USP – lembrando que, à época, não havia ainda o NOP USP. Note-se, outrossim, que sua amostra combina alunos da USP com alunos de fora dela:

Tabela 23

Distribuição dos universitários triados pelo SOP-USP entre 1996-2002 conforme o tipo de universidade

Tipo de universidade	Número de alunos
USP	82
Públicas (outras)	8
Particulares	90
Total	180

Fonte: Lehman (2005).

Tabela 24

Distribuição por sexo dos alunos universitários triados pelo SOP-USP entre 1996-2002

Sexo	Total
Masculino	102
Feminino	78
Total	180

Fonte: Lehman (2005).

Em termos de faixa etária, a maior frequência está na faixa entre 18 e 21 anos, segundo Tabela 25:

Tabela 25

Distribuição dos atendidos entre 1996-2002 conforme idade

Idade	Frequência
17 anos	4
18 anos	27
19 anos	32
20 anos	25
21 anos	28
22 anos	20
23 anos	16
24 anos	9
25 anos	7
26 a 33 anos	12

Fonte: Lehman (2005).

Lehman (2005) cita ainda que, dentre os inscritos no SOP-USP, 37% já tinham desistido do curso, enquanto 61% ainda cursavam no momento da inscrição.

Quanto à região de origem, a grande maioria dos alunos é oriunda da capital paulista, conforme pode-se ver na Tabela 26:

Tabela 26

Quantidade de alunos por região de origem (USP e demais Universidades)

Naturalidade	Número de alunos
São Paulo – Capital	120
Região Metropolitana	18
Interior São Paulo	20
Outros Estados	19
Exterior	3

Fonte: Lehman (2005).

A autora aponta ainda que a maioria dos alunos de fora de São Paulo residentes na capital consideram-na a cidade de referência. Não houve concentração em nenhum curso, sendo as maiores frequências nos cursos de Administração, Letras, Direito e Engenharia(s), como na Tabela 27:

Tabela 27

Procedência dos alunos inscritos no SOP-USP

Curso	Número de alunos
Engenharia (todas)	18
Administração	18
Letras	16
Direito	14

Fonte: Lehman (2005).

Em relação ao semestre de curso, foi possível acessar apenas a procura dos alunos da USP. Verifica-se que esta concentrou-se no 1º e no 3º semestre de curso (Tabela 28):

Tabela 28

Número de alunos inscritos no SOP-USP conforme semestre de curso

Semestres	Alunos da USP	Alunos de Particulares
1º semestre	20	39
2º semestre	5	13
3º semestre	22	16
4º semestre	5	13
5º semestre	11	6
6º semestre	3	2
7º semestre	7	0
8º semestre	2	3
9º semestre	3	0
10º semestre	3	2
12º/13º semestres	2	0
Concluintes	0	2
Não mencionou	0	1
Total	83	97

Fonte: Lehman (2005).

É curioso que a maior concentração dê-se nos semestres ímpares e sobretudo no 3º semestre, devendo ser levado em conta que o ingresso na USP é anual. No caso dos alunos da USP, Lehman (2005) avança a hipótese de que a crise mais intensa ocorra no início de cada ano ou que demore mais para que o aluno configure sua queixa, enquanto o aluno de IES particular sente a pressão financeira. É provável que haja maior tentativa do aluno USP manter-se em seu curso (Lehman, 2005).

Quanto à atividade profissional, 121 alunos não exercem nenhuma; 47 têm emprego e 12 faziam estágio. Quanto à formação dos pais, a maioria tem ensino superior, conforme pode ser visto na Tabela 29.

Tabela 29

Número de alunos conforme formação e ocupação dos pais

Formação	Número de pais
Superior	115
Médio/Técnico	109
Aposentado	18
Do lar	46
Não mencionado	51
Professores	21

Fonte: Lehman (2005).

Lehman (2005) organizou os motivos alegados para desistência do curso, que serão apresentados em detalhes na seção sobre Método. A Tabela 30 apresenta as frequências com que se distribuíram.

Tabela 30

Percentual de desistência dos alunos

Categorias de razões	Percentual
Razões ligadas ao processo de escolha inicial	44,62
Razões ligadas ao curso	30,77
Razões ligadas à profissão e ao mercado de trabalho	13,46
Razões pessoais	10,58
Razões de desadaptação à cidade	0,96

Fonte: Lehman (2005).

6.8 Em síntese

Os dados apresentados dão conta, primeiro, da enorme dimensão da USP, e quão heterogênea em termos de seletividade. Tem-se cursos com notas de corte e relação candidato-vaga altíssimas, como Medicina, Ciências Médicas, Publicidade e Propaganda (diurno) tanto quanto as pouco procuradas Licenciatura em Ciências da

Natureza ou Bacharelado em Saúde Pública. A propósito, chamou a atenção a presença de tantos cursos de ciências puras dentre aqueles de menor seletividade além de muitas licenciaturas. A pouca procura por estas graduações, que tem como principal mercado a docência nos ensinos fundamental e médio, sem dúvida deve refletir pouco interesse na carreira de professor.

A gradação da seletividade é um dado muito importante que compõe o imaginário do vestibulando, e também do aluno aprovado, sobre seu curso. É natural supor nos alunos aprovados destes cursos de alta seletividade forte sentimento de orgulho por sua conquista, além de se supor também que nestas turmas estarão alunos com grande capacidade de estudo e aplicação.

Completa o quadro o fato de que o universitário brasileiro típico esteja na faixa etária esperada para cursar, ou seja, entre 18 e 24 anos. Este indivíduo escolarizado, não obstante, é ainda minoritário na realidade brasileira. Isso provavelmente contribui para manter o diploma de nível superior como algo fetichizado para aqueles que estão de fora do sistema universitário.

Organizando os dados levantados por Lehman (2005) e aproximando as frequências que foram mais altas, o aluno universitário típico que procurou o SOP-USP entre 1996-2002 tinha as seguintes características:

- Sexo masculino
- Entre 18 e 21 anos;
- Oriundo da Capital paulista;
- De qualquer curso, com ligeira prevalência de Engenharia, Administração; Letras ou Direito;
- Cursa o 1º ou 3º semestre;
- Seus pais tem nível superior ou médio;
- Não trabalha nem estagia;
- O motivo da crise está no processo de escolha inicial ou em seu curso.

Passar-se-á, agora, aos enunciados sobre Objetivos e Métodos da presente pesquisa.

7**OBJETIVOS DA PESQUISA**

7.1 Objetivos gerais

- a) Discutir a questão da crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea.
- b) Oferecer subsídios para os atendimentos em orientação profissional com foco na crise com o curso universitário.

7.2 Objetivos específicos

- a) Fazer um levantamento do perfil do aluno USP de graduação que procurou o NOP-USP para atendimento em OP ou Planejamento de Carreira no período de 2007 a 2012, a partir da quantificação dos dados contidos nas fichas de inscrição.
- b) Realizar uma análise qualitativa dos relatórios de triagem de alunos USP de graduação que procuraram o NOP-USP no período de 2007 a 2012.

8**MÉTODO**

8.1 Desenho da pesquisa: documental, qualitativa e quantitativa

A presente pesquisa é documental (Marconi & Lakatos, 2001; Vergara, 2000), utilizando-se dos relatórios de triagem e fichas de inscrição arquivados no NOP-USP correspondentes ao universo de alunos atendidos entre 2007 e 2012.

O estudo divide-se em duas partes, sendo a primeira qualitativa (análise de conteúdo) e a segunda quantitativa (tipo descritiva). Com essa divisão, pretende-se abarcar duas dimensões do fenômeno da procura do aluno USP pelo NOP-USP.

Na dimensão qualitativa, almeja-se a imersão em profundidade na singularidade dos relatórios, tentando daí extrair maior compreensão sobre as dinâmicas psíquicas dos participantes no momento da crise para posterior categorização, desde uma perspectiva interna ao objeto.

Na dimensão quantitativa, o que se aspira é a compreensão extensiva dos participantes, o que se fará por meio da tabulação de dados e categorização, desta vez desde uma perspectiva externa ao objeto.

Espera-se que ambas dimensões complementem-se e iluminem a compreensão sobre o objeto de estudo.

8.2 Participantes

O universo total de participantes triados pelo NOP-USP no período entre 2007 a 2012 é N=195, sendo que destes, 130 participantes possuíam apenas a ficha de triagem e 65 participantes tinham fichas e relatórios de triagem. Após seleção do material pelos critérios abaixo explicitados, o número inicial caiu e o conjunto final de participantes foi composto por *115 participantes* triados pelo NOP-USP dentro os quais *58 possuem relatórios e fichas de triagem e 57 possuem apenas fichas de triagem*.

O acesso aos participantes foi por meio das fichas de triagens relatórios escritos pelos psicólogos e estudantes de psicologia que realizaram as triagens de alunos de graduação da USP pelo NOP-USP no período especificado. Foram descartados relatórios sobre alunos da pós-graduação como também daqueles alunos que não

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido pelo NOP-USP junto com a ficha de inscrição.

8.3 Instrumentos

Como trata-se de uma pesquisa documental, não se utilizou questionários, escalas ou entrevistas, e sim as próprias fichas e relatórios de triagem como fontes principais para coleta dos dados.

As fichas de triagem reúnem informações socioeconômicas e demográficas sobre os participantes, como nome, idade, cidade de origem, cor/raça, curso e semestre (Vide Anexos 2, 3 e 4)¹².

As fichas foram modificadas pela equipe do NOP-USP ao longo dos 5 anos em que a pesquisa se concentrou, de forma que determinadas informações estão presentes em uma versão e não em outra.

Os relatórios de triagem são relatos da entrevista de triagem feitos pelos psicólogos que a realizaram. Basicamente, consistem em descrições da conversa, das falas do aluno e intervenções do psicólogo. Alguns relatórios contêm ainda diagnóstico do aluno e o encaminhamento que foi dado e descrições da psicodinâmica estabelecida no contato.

8.4 Procedimentos

A coleta das fichas e relatórios junto ao NOP-USP foi autorizada pela Chefe do SOP-USP, Profa. Associada Yvette Piha Lehman, após pedido formal feito pela pesquisadora (vide Anexo 1).

O material foi fotocopiado pelas secretárias do NOP-USP e SOP-USP, Sonia Alavarces e Fátima Gonçalves e entregue com os nomes dos participantes apagados atendendo aos cuidados éticos da pesquisa.

¹² Nos anexos encontram-se as fichas antigas e novas do NOP e a ficha nova do SOP. Não foi possível recuperar em documento digital a ficha antiga do SOP.

No caso dos relatórios de 2012, a pesquisadora teve a equipe¹³ de triagem do NOP-USP colaborando com a pesquisa e obteve-se 100% das triagens por eles executadas relatadas.

8.5 Análise dos dados

Conforme já anunciado, divide-se em duas partes, sendo a primeira qualitativa (análise de conteúdo) e a segunda quantitativa (tipo descritiva).

8.5.1 Análise qualitativa: o método psicanalítico de pesquisa

Os relatórios de triagem, como materiais clínicos, foram interpretados de acordo com o referencial teórico e metodológico psicanalítico adotado. A análise qualitativa foi feita com base na metodologia psicanalítica aplicada à pesquisa acadêmica (Safrá, 1993; Silva, 1993).

A Psicanálise pode ser compreendida desde três perspectivas distintas, mas complementares: como terapêutica, como epistemologia (teoria) e como metodologia de pesquisa. De acordo com Safrá (1993): “Temos na origem e na história do desenvolvimento psicanalítico o modelo de pesquisa em psicanálise: o diálogo permanente entre a teoria e a clínica” (p. 120).

No método psicanalítico de pesquisa tenciona-se, assim como na clínica, a *interpretação* do material clínico, orientada pelo uso das técnicas de associação livre e atenção flutuante e na transferência do pesquisador com o material (Rezende, 1993; Safrá, 1993; Silva, 1993).

A relação sujeito-objeto deve ser entendida como sujeito-sujeito, conforme afirma Silva (1993), “entre dois sujeitos, cada um com uma parte consciente comunicando-se ‘oficialmente’ com o consciente do outro, e uma parte inconsciente

¹³ Psicólogos Camila Galafassi, Diego Isquendo, Ligya F. C. Viccari Franco, Liliane Ortolan, Lucineia Nicolau e Roger Yamaguishi.

de cada um utilizando-se de seu estilo peculiar de interação, que passa despercebido.” (p. 17).

O objetivo da interpretação do inconsciente é revelar conflitos, desejos, angústias, sintomas. Entretanto, o conteúdo não é de natureza objetiva, como “algo” que está fora do sujeito a ser desvelado. O pesquisador é parte de uma delicada trama, de modo que seu próprio inconsciente está implicado como *parte* do campo. Consequentemente, não há análise neutra. Por outro lado, Safra (1993) indaga se “seria o relato apresentado uma expressão acurada do que realmente se passou no consultório, uma vez que o analista não toma notas durante as sessões e que a descrição clínica é sempre construída a partir de sua memória?” (p. 123).

A resposta é não, pois o que a dupla viveu no encontro é entrecortado por inúmeros aspectos, conscientes e inconscientes, impossíveis de serem reproduzidos com precisão.

Se o material pode ter sua validade positivista questionada, por um lado, por outro mostra uma nova forma de fazer ciência, que leva em conta “a participação do sujeito nos fenômenos que observa” (Safra, 1993, p. 125). Rezende (1993) menciona que o critério de cientificidade das ciências humanas “é a crítica; o conceito operacional e organizador é o símbolo...” e conclui que a busca da psicanálise, como ciência humana cuja importância do símbolo é nodal, “é interpretar a polissemia das situações observadas, ao contrário do que ocorre nas ciências formais e empírico-formais” (p. 105).

É fundamental que o pesquisador do método psicanalítico compreenda o material clínico dentro de seus limites: “O relato realizado é um modelo, construído a partir de um certo recorte, do que realmente aconteceu na sessão” (Safra, 1993, p. 124). O reconhecimento deste limite, de “que se trata de um recorte limitado por um determinado ponto de vista” (p. 124) dá ao pesquisador possibilidade de objetividade com o material, critério fundamental para pesquisa (Safra, 1993).

Isso não significa, é importante frisar, que o relato não forneça verdade alguma sobre o que foi vivido em sessão. É justamente nesta articulação interessante pensar. O relato expressa, ao mesmo tempo, algo subjetivo e objetivo; particular e universal; singular e genérico. A interpretação também respeita o exercício dialético de perseguir a objetividade, de modo que a pesquisadora não se perca e mergulhe na subjetividade, para que a interpretação não se empobreça. É preciso que a interpretação respeite a particularidade e a singularidade do material, mas não se pode

esquecer de articulá-lo com outras realidades, e até entre si mesmo, em busca de denominadores comuns.

O campo transferencial da presente pesquisa organiza-se em dois níveis: no primeiro, há a transferência/contratransferência entre aluno e triador. No segundo, a relação é entre a pesquisadora e o relatório, que contém o consciente e o inconsciente de seu autor. Na riqueza deste tecido é que serão feitas as incursões de interpretação.

Contar-se-á igualmente com o auxílio de categorias formadas por Lehman (2005). Para compreender o fenômeno da evasão universitária, a autora analisou os motivos alegados para crise com o curso superior da população que foi atendida pelo NOP-USP no período entre 1996 a 2002, totalizando 180 indivíduos. A partir desse estudo, chegou à criação de cinco categorias de alegações:

1. Razões ligadas ao processo de escolha inicial

- a) Influência dos pais, parentes e amigos
- b) Influência do trabalho ou curso técnico
- c) Escolheu pensando no mercado de trabalho
- d) Identificação com matérias do cursinho / ensino médio ou gostos pessoais genéricos
- e) Desconhecimento da área
- f) Faculdade como *status* social
- g) Profissão como mágica de desenvolvimento
- h) Curso de fácil acesso (alavanca ou trampolim)
- i) Escolheu pelo estudo e não pela profissão
- j) Outros

2. Razões ligadas ao curso universitário

- a) Decepção com o curso
- b) Motivos vagos
- c) Decepção com os professores
- d) Decepção com a Universidade ou ambiente universitário
- e) Fracasso em acompanhar as disciplinas

3. Razões ligadas à profissionalização

- a) Decepção com as atividades profissionais
- b) Responsabilidade
- c) Mercado de trabalho
- d) Retorno financeiro
- e) Não possui o perfil da área

4. Razões ligadas a motivos pessoais

- a) Financeiro
- b) Problemas de relacionamento e emocionais
- c) Desestruturação familiar
- d) Desadaptação ao curso

5. Razões ligadas à desadaptação à cidade do curso

Pelo fato de utilizar-se do referencial psicanalítico e debruçar-se sobre a mesma população, estas categorias de Lehman (2005) serão a base de análise dos relatórios de triagem colhidos para a presente pesquisa. Assim, a análise de dados realizada teve como ponto de partida as categorias propostas por Lehman (2005) e, para cada relatório de triagem, foi efetuada uma leitura flutuante inicial a fim de categorizá-lo.

8.5.2 Análise quantitativa

Segundo Facchin (2001), a estatística é o campo de conhecimento que melhor se aplica à descrição de fenômenos aleatórios, que são a maioria dos fenômenos naturais e sociais. Tais fenômenos sobressaem-se pelo fato de repetirem-se e associarem-se a variabilidade, mas sem possibilidade de previsão precisa de novas ocorrências. Todavia, “(...) verifica-se também na repetição deste fenômeno que os resultados se distribuem com certa regularidade, geralmente acentuada em termos de frequência” (p. 46). O conjunto de fenômenos quantificados nessa pesquisa

enquadram-se como aleatórios, sendo a observação da existência ou ausência de padrões um dos objetivos da aplicação de métodos estatísticos.

A presente pesquisa também se define a partir de um objetivo descritivo, pois pretende expor as características do universo populacional estudado, descrever suas características (Andrade, 2001; Cooper & Schindler, 2003), sem neles interferir (Andrade, 2001) e “sem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (Vergara, 2000, p. 47).

Os dados foram organizados a partir das fichas de inscrição, porque a todos os relatórios de triagem correspondia uma ficha, ao passo que nem todas as fichas tinham relatórios. Atribuiu-se um número a cada *ficha + relatório* ou apenas *ficha*, em sequência, após feito o descarte de todos aqueles que não seriam usados.

Todos os dados das fichas foram transformados em variáveis. Esse processo foi feito manualmente, primeiramente passando as variáveis para uma tabela em papel. Depois, procedeu-se a duas revisões dos dados, de modo a descobrir erros. Esses dados foram transpostos para o programa Excel e mais uma revisão foi feita. Depois, os dados foram manualmente imputados no programa SPSS Statistics e mais uma conferência foi realizada. Por meio deste programa foram elaboradas as tabelas de resultados das variáveis e pode-se visualizar, organizadamente, as frequências de cada variável. Finalmente, na última etapa, estas tabelas foram reorganizadas no programa de texto utilizado nesta Tese, Word, para melhor racionalização da visualização dos dados.

9**APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS**

9.1 Análise qualitativa dos relatórios

O procedimento de análise foi pelo agrupamento de temas importantes, seguindo a metodologia proposta. O agrupamento deu-se independentemente de sua alta ou baixa recorrência. Critérios estatísticos não foram empregados nesta análise.

Utilizou-se os dados do relatório e da ficha de inscrição para a análise qualitativa, pois sem a conjugação de ambos os dados seria muito difícil interpretar o material.

Entende-se que o relatório é uma versão da entrevista de triagem. Todavia, para evitar redundância e dar fluidez à redação, os relatórios foram tratados como o discurso dos alunos triados sem que o tempo todo se ficasse fazendo esta distinção entre o sujeito do relatório (psicólogo) e o sujeito da triagem (aluno).

Alguns dados dos relatórios foram omitidos ou modificados, com o intuito de preservar a identidade dos alunos. Informações omitidas serão grafadas com o sinal (***).

9.1.1 Características temáticas e o processo de análise

Ficou evidente após a conclusão das análises que há limites intrínsecos à fonte da pesquisa e eles precisam ser bem esclarecidos.

Trabalhou-se com relatórios elaborados por uma equipe de psicólogos e estudantes ligados ao NOP-USP. Pela gama de profissionais envolvidos, eles diferiam entre si em muitos aspectos. Além de estilos pessoais na condução da entrevista e elaboração de relatórios, algumas pessoas eram mais experientes que outras e com isso, conseguiam captar mais nuances da entrevista de triagem, o que representou relatórios mais elucidativos.

Outro ponto foi a quantidade de detalhes fornecida, que diferiu não apenas de psicólogo a outro, mas em um mesmo profissional encontrou-se alguns relatórios sucintos, enquanto outros foram extensos.

Um elemento que, com certa segurança, pode-se depreender é de que o momento da triagem representa, com frequência, uma torrente de informações e

afetos, geralmente confusos por parte do aluno. Isso porque estas são vivenciadas em dois níveis, o *manifesto* e o *latente*. A profunda impressão que a análise destes relatórios causou é a de que há, quase sempre, importantes conteúdos latentes em todas as demandas que vieram de alunos em crise.

Uma minoria absoluta de alunos não se encontrava em crise no momento da triagem, geralmente aqueles em busca de planejamento de carreira. Excetuando-se estes, em todos os outros pode-se dizer que, não obstante os motivos manifestos de conflito e insatisfação com as escolhas feitas, há uma constelação de motivos latentes com variados graus de intensidade afetiva.

Neste cenário, a entrevista de triagem mostra-se um grande desafio para o clínico, e nem todos os aspectos são inteligíveis em um único encontro, nem ao mais experiente. Os relatos destas entrevistas são de uma riqueza ímpar; tão grande que não foi possível abarcar todos os seus aspectos, tendo-se aqui que optar os de maior relevância para esta Tese.

9.1.2 Análise das demandas

Na concepção metodológica original, aplicar-se-ia a classificação de Lehman (2005) sobre os relatórios e cada relatório seria alinhado a um tema apenas, muito embora, secundariamente, pudesse conter outros.

Na trajetória de análise, não obstante, viu-se a necessidade tanto de criar novos motivos de procura quanto de resolver a questão da pluralidade temática que o material apresentava.

Após muito esforço e a colaboração da equipe do SOP-USP, principalmente da psicóloga Maria da Conceição Coropos Uvaldo e, posteriormente também dos psicólogos Debora Audi e Guilherme Fonçati, foram realizadas as primeiras classificações, mas a custo de perdas significativas de dados. A ideia mais sensata que ocorreu após esta constatação, ainda com a ajuda deste grupo, foi abandonar a pretensão de que os relatórios pudessem ser classificados sob um motivo único e assumir a multiplicidade motivacional, não como problema metodológico, mas como achado de pesquisa.

Surgiu, desta forma, a concepção de MOTIVO SALIENTE e MOTIVO(S) PERIFÉRICO(S) na classificação das demandas dos alunos que procuraram o NOP-USP. Tal modelo baseia-se no desenho original de Lehman (2005) como estrutura, conferindo-lhe funcionalidade algo diversa e novos conteúdos.

O melhor modelo para pensar a combinação entre saliência e periferia é a relação figura-fundo da Gestalt (Penna, 1999). O motivo saliente refere-se à figura, ao aspecto que, de acordo com a interpretação da pesquisadora, foi o mais forte e expressivo do relatório de triagem. O motivo periférico, geralmente mais de um, é o fundo.

Motivos periféricos não foram encontrados em todos os relatórios. Em raras ocasiões, quando não foi possível encontrar nem mesmo o motivo saliente, o relatório levou a classificação “não foi possível fechar diagnóstico”.

Destaque-se que a relação entre *saliência* e *periferia* é *funcional*, dependente, portanto, do *papel* que o motivo desempenhou no relatório de determinado aluno. Um certo motivo pode ser saliente em um aluno e periférico em outro. A seguir, lista-se todos os motivos elaborados e a análise dos relatórios.

Levantou-se 37 motivos de procura dos alunos pelo NOP-USP, retratados a seguir.

9.2 Motivos salientes e motivos periféricos de procura

A. Motivos relacionados ao processo de escolha inicial

1. Baixo comportamento exploratório
2. Baixo autoconhecimento
3. Deuterescolha
4. Forte identificação com pai, mãe, irmãos ou outros
5. Influência dos pais, parentes ou amigos
6. Questionamento da escolha estratégica
7. Não se desligou da 1ª opção
8. Está cursando duas carreiras simultaneamente por não conseguir definir-se

9. Prestou duas ou mais carreiras concomitantemente por não conseguir definir-se
10. Escolha inicial baseada na identificação com matérias da escola/cursinho
11. Descomprometimento com a escolha
12. Faculdade como *status* social
13. Escolha influenciada por curso técnico na área
14. Optou por cursar graduação “ampla”, “geral”, “multidisciplinar”

B. Questões emocionais/pessoais

1. Demandas emocionais que configuram a necessidade de psicoterapia e não de OP.
2. Alunos com diagnóstico psiquiátrico, saídos de surtos psicóticos e/ou com núcleos psicóticos, uso compulsivo de substâncias psicoativas
3. Crises pessoais (morte, gravidez, demissão etc.)
4. Timidez, insegurança/dificuldades de relacionamento
5. Pressão da família para não abandonar o curso

C. Motivos ligados ao curso

1. Baixo rendimento, dificuldade com as matérias
2. Insatisfação/decepção com o curso
3. Idealização do curso
4. Não se identifica com as pessoas do curso
5. Não enxerga sentido no que faz
6. Curso fácil, sem desafios
7. Baixo comprometimento de alunos e professores
8. Não entrou na área pretendida ou tencionava transferência e não conseguiu
9. Motivos vagos

D. Motivos ligados à profissionalização

1. Insatisfação com o mercado de trabalho/perspectivas profissionais

2. Curso dissociado da profissão
3. Não possui perfil para a área
4. Teve contato de trabalho com a área (estágio, disciplinas práticas) e não gostou

E. Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária

F. Motivos ligados ao vínculo com a USP

1. Grande conflito e/ou culpa que vive ao pensar em largar a USP
2. Escolheu o curso primordialmente pela USP e não pela carreira

G. Planejamento de carreira

H. Razões financeiras

I. Não foi possível fechar diagnóstico

As frequências dos motivos descortinados na análise da pesquisadora não serão tabulados, uma vez que não foi utilizada nenhuma metodologia de confirmação da análise que a pesquisadora, como por exemplo, utilizar um avaliador cego. Essa análise poderá ser feita futuramente.

A. Motivos relacionados ao processo de escolha inicial

1. Baixo comportamento exploratório

É provável que grande parte dos alunos que procurou o NOP-USP apresentasse baixo comportamento exploratório, mas a pesquisa teve de se ater ao material clínico, classificando apenas aqueles em que esse tema surgiu principal ou secundariamente nos relatórios.

O **aluno 40**, de 17 anos, no 1º semestre de Medicina Veterinária em São Paulo estava muito ansioso, compareceu duas vezes ao NOP-USP até conseguir atendimento (nesta época, as triagens eram agendadas por telefone). Relata à psicóloga que:

(...) não está se identificando com a profissão e nem consegue se ver atuando como veterinário no futuro. Ele disse que, desde criança dizia para todos que iria ser veterinário. Ele terminou o ensino médio, prestou o vestibular e entrou na faculdade. Já na faculdade foi olhar quais matérias teria mais adiante no curso e não se interessou. Também contou que não gosta dos animais de grande porte e que se incomoda com o cheiro deles.

A Veterinária foi o sonho acalentado na infância que, como escolha profissional, permaneceu na infância, pois o aluno mostra grande desconhecimento da área, como o desconforto com o cheiro dos animais. Escolheu-a precocemente e não refletiu melhor, quando o aluno passou a cursar a Veterinária real, não a identificou e entrou em crise.

2. Baixo autoconhecimento

O **aluno 11**, de 19 anos, 3º semestre (trancado) de Ciências Atuariais prestou este curso porque *“alguns parentes trabalham nessa área e o aconselharam a seguir essa carreira, na qual as pessoas costumam ganhar muito bem.”* Prestou também Terapia Ocupacional na UNESP e Engenharia Química na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e *“para seu ‘azar’ passou em todas. Escolheu Atuárias apenas porque era aqui em São Paulo”*. Por ser oriundo da capital, deve ter sentido insegurança ou buscado a comodidade, social/financeira de aqui permanecer. Está, entretanto, insatisfeito com o *“clima da FEA¹⁴, acha que os cursos de lá são egoístas e não consegue se imaginar vestido socialmente trabalhando num escritório o dia todo”*.

Após trancar, prestou, passou e matriculou-se em Enfermagem na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sem dar prosseguimento. Mostra arrependimento, acredita que teria gostado, porém achava que queria Medicina. Mais adiante, a psicóloga escreveu ter ele comentado que sua mãe *“sempre sonhou em ter um filho médico”*, admitindo a influência dela. Disse que está oscilando, ora imaginando-se *“de jaleco trabalhando num hospital”* ora achando que *“seria ruim ter de trabalhar*

¹⁴ Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

nos finais de semana.” A psicóloga comenta ao final do relatório que 11 “em nenhum momento (...) chegou a fazer verdadeiramente uma escolha” pautando-se “somente por referências externas – sugestão de parentes, mitos do mercado de trabalho”, destacando-se ainda “uma fantasia de que haveria a profissão perfeita para ele (...) e uma certa dificuldade em lidar com as perdas inerentes a qualquer escolha”.

O aluno está perdido e parece conhecer-se muito pouco, fiando-se em critérios deslocados, externos, como o de usar jaleco ou trabalhar no sábado. Desta forma, este aluno está rodando de um curso a outro, sua angústia aumentando, procurando ajuda no NOP-USP para pensar antes de agir. Vê-se neste aluno também a estratégia de inscrever-se em mais de uma carreira diferente e deixar sua aprovação “decidir”, novamente delegando ao externo a responsabilidade.

A **aluna 19**, cursando 1º semestre de Química, 18 anos, não tem nenhuma queixa sobre seu curso, mas teve certeza, após as primeiras provas, que não é Química que deseja cursar. Ela relata já ter ingressado com dúvidas, dividida entre essa opção e Medicina, sendo que: *“Durante a preparação para o vestibular da USP ela estudou tanto que esqueceu de preocupar-se consigo mesma. (...) mesmo no período de inscrição para o vestibular já estava com muita dúvida e pensando muito mais em Medicina”*. Por alguma razão, ela não pôde escutar seu desejo por Medicina, refletir a respeito e explorar melhor essa possibilidade.

3. Deuterescolha

Aqui pode-se acompanhar a explicitação da repetição do malsucedido padrão que determinou a primeira escolha repetir-se quando o aluno conjectura sua próxima escolha de carreira universitária. Na amostra, a deuterescolha foi sempre motivo periférico.

O **aluno 11** de 19 anos, acima citado havia escolhido Atuárias o curso porque, além de ser em São Paulo, parentes que trabalham na área o aconselharam. Após trancar matrícula, pensou prestar Medicina, porque sua mãe *“sempre sonhou em ter um filho médico”*. Ele permanece com os mesmos padrões de escolha, sendo determinado pela opinião de parentes próximos. Ao ir ao NOP-USP espera mudar, reconhece que está desorientado e desespera-se por já ter quase 20 anos e estar tão *“perdido”*.

4. Forte identificação com pai, mãe ou outros

Neste item, o ponto mais agudo dos relatórios foi o processo de escolha inicial fortemente influenciado pelos modelos identificatórios, sobretudo parentais. A identificação atua sem elaboração, o modelo parental não é refletido e nem vivido como modelo a partir do qual forjará sua própria identidade e escolhas, mas colado à própria identidade do aluno.

Pode-se perceber, no relato abaixo, o emaranhado de identificações que a aluna precisará tomar consciência para amadurecer seus critérios de escolha. Tem-se uma jovem enredada no desejo de agradar as figuras parentais, ficando em função do narcisismo delas, sentindo-se culpada se não corresponder. E, neste caso, ela imaginariamente teria de escolher entre o lado do pai e o da mãe, acirrando a culpa. O fato de estar morando longe mereceria investigação, pois pode estar contribuindo para a crise.

A **aluna 35**, 19 anos, 1º semestre de Relações Públicas (RP) diz que sua escolha inicial era Administração, *“porém foi influenciada por sua irmã mais velha, que está fazendo este curso [Administração] e não está gostando.”* Sem escolher Administração, viu-se sem opção. RP veio cobrir o buraco – descobriu o curso no cursinho e o imaginou parecido com Administração, mas está vendo que não é. Diz que sempre soube que não era o que queria, tanto que não comemorou quando passou na FUVEST (na ficha, consta que prestou 3 vezes, mas não se sabe para quais cursos). Fala também que, por ela, já teria desistido de RP (a triagem foi feita em abril), mas seu pai a obrigou a cursar pelo menos um ano. Ela se dispôs a cursar um semestre, mas *“não se sente comprometida com o curso, e por isso diz não precisar estudar”*. O psicólogo pergunta sobre como se sentia com esta imposição paterna, e ela responde que *“é mais fácil assim, porque se ela realmente desistir, a responsabilidade de ter perdido um ano é dele e não dela”*.

A aluna não se comprometeu com sua escolha, não chamou para si a responsabilidade por ela, mostrando-se muito identificada com a irmã, sem chance de perceber – como pontuou o psicólogo, que a irmã não gosta, mas ela poderia gostar de Administração.

O **aluno 11**, acima citado, comenta em sua triagem que seu pai cursou duas faculdades, mas não trabalhava na área de nenhuma delas. Sua mãe fez curso técnico e também atuava em área distinta de formação. Embora periféricamente, este dado

revela que ele identifica-se com seus modelos parentais e pode estar em dúvida sobre a função do curso superior em sua carreira.

5. Influência dos pais, parentes ou amigos

O **aluno 5**, 3º semestre de Administração na FEA-USP questiona sua permanência explicando que *“apenas optou pela carreira de Administração por não ter outra opção mais atrativa em mente, e devido à pressão do seu pai”*. Estritamente falando, o fato de “não ter outra opção” deve ter favorecido a cessão de 5 à “pressão do seu pai”, mas em termos classificatórios, o importante é que estava referindo à psicóloga que havia se equivocado na escolha por identificá-la como fruto da influência do pai, mais do que de um processo refletido de escolha.

O **aluno 11**, já mencionado, forneceu também muitos exemplos desta influência.

6. Questionamento da escolha estratégica

Aqui foram agrupados os relatórios que transpareceram conflito de alunos com a escolha estratégica, que é aquela em que o aluno escolhe determinado curso primariamente porque teria mais condições de ser aprovado e não por ter com ele mais afinidade e desejo.

A **aluna 8**, 18 anos, 1º semestre de RP disse ter escolhido o curso por ter nota de corte mais baixa que sua primeira opção (sem informação sobre qual era), e *“acha que não se informou direito sobre a carreira, nem antes nem agora”*. Entretanto, uma vez dentro, apareceram dúvidas quanto a seu perfil: *“talvez não seja comunicativa o suficiente (...)”* e desvalorização da profissão: *“talvez esta [profissão] seja fútil, pueril demais.”* Segundo impressão da psicóloga, *“Embora ela (...) não tenha muita informação sobre as carreiras, o maior problema é que ela não demonstra seus desejos e projetos de vida”*.

No caso da **aluna 50**, 18 anos, 3º semestre de Turismo, o relatório é muito sucinto e aparenta uma contratransferência em que o psicólogo se rende ao estilo “curto e grosso” da aluna relatar suas queixas. Escolheu Turismo por ter uma nota de corte baixa *“e queria sair logo da casa dos pais”*. Fala que *“Gostou do primeiro ano do curso, mas este semestre não está gostando. Relata professores que falam que eles*

não terão muitas possibilidades no mercado, nem ganharão dinheiro”. Ato contínuo, o relatório aponta que *“gosta de matemática e sente-se muito irritada com seus colegas que não conseguem resolver contas simples em algumas aulas, o que faz com que os professores fiquem somente na superfície do conteúdo. Acha o curso fácil e sem desafios”*.

Estes relatórios mostram comportamentos semelhantes de desvalorização do curso e profissão escolhidos – *“fútil”, “pueril”, “fácil”, “sem desafios”*. Essa atitude revela desprezo pelo curso que foi fácil de entrar, representado como de 2ª categoria. Ficam perdidos os elementos de afinidade com eles, e na fantasia parecem crer terem ficado com o que era ruim e de pouco valor.

Um dado que se ressalta é o fato de ambas serem alunas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Algum elemento da realidade desta unidade pode estar se revelando por meio destas queixas, ambos podem ser de fato cursos de baixo desafio.

7. Não se desligou da 1ª opção

Neste caso, a insatisfação com o curso está associada ao fato de ele não ter sido a primeira escolha do aluno e esta primeira escolha rondar sua mente como uma espécie de assombração do passado. Seria uma escolha estratégica se o aluno tivesse optado por ela como 1ª opção.

No caso da **aluna 19** do Instituto de Química, 18 anos, a 1ª opção (Medicina) só se tornou mais nítida e consciente como tal quando ela entrou e começou a cursar Química. Disse que no período do vestibular, *“ela já estava com muita dúvida e pensando muito mais em Medicina”*, mas, em trecho anterior, lê-se que *“Durante a preparação para o vestibular da USP ela estudou tanto que esqueceu de preocupar-se consigo mesma”*. Perifericamente, observa-se o baixo autoconhecimento da aluna 19 – apenas um exemplo de como os motivos de procura são imbricados entre si. Voltando à ligação com a 1ª opção, de alguma maneira, parece que ela não podia escolher Medicina ou não podia deixar a Química. Esta fantasia de obrigação pode estar associada ao desejo paterno de que seguisse a carreira de Química, que fora relatado, tendo ele incentivando-a desde pequena e ficando aborrecido quando a aluna contou que pretendia desistir.

8. Está cursando duas carreiras simultaneamente por não conseguir definir-se

Neste item, são alunos que, mais do que não terem amadurecido a escolha feita pelo curso no qual foram aprovados na USP, colocaram-se em situação conflitiva ao aceitarem cursar duas graduações simultaneamente como estratégia para escolha. Na realidade, trata-se antes de uma estratégia de adiamento da escolha, em que esperam que a experiência concreta lhes clareie o conflito, determinando critérios, afinidades ou a falta delas, aguardando a certeza chegar. Quando ela não vem, ficam muito ansiosos.

É o caso do **aluno 2**, 22 anos, 1º semestre de Administração, que comparece à triagem *“muito ansioso, pois havia conseguido entrar em Engenharia na Unicamp e em Administração na FEA-USP e, conseguindo se matricular em ambas universidades, vivia sob o dilema de qual das duas escolher”*. Na ficha consta ter prestado FUVEST quatro vezes e feito cursinho duas vezes. Além do dilema entre cursos, havia o dilema entre Campinas e São Paulo. Devido à carga horária e distância entre ambas, ele precisava mesmo escolher, sendo compreensível sua apreensão.

9. Prestou duas ou mais carreiras concomitantemente por não conseguir definir-se

A **aluna 9**, 22 anos, 5º semestre de Relações Públicas conta que *“quando escolheu [o curso] estava muito em dívida, prestou diversas coisas, como Letras, Psicologia e Relações Públicas, e acabou passando em várias, mas como a última era na USP acabou escolhendo por esta.”*

A **aluna 10**, 18 anos, 1º semestre de História conta que prestou também Canto e Música, em outras instituições.

10. Escolha inicial baseada na identificação com matérias da escola/cursinho

Neste caso, a escolha foi feita baseada quase que unicamente na afinidade ou na falta dela com as matérias escolares. Não consta em nenhum relatório este motivo como saliente, mas este é um dos motivos secundários mais presentes.

O **aluno 53**, de 19 anos, 1º semestre de Geografia, *“Decepcionou-se com o curso porque viu que é completamente diferente da Geografia que se aprende no Ensino Médio (...) escolheu esse curso por sempre ter tido facilidade na escola”*.

Agora, cogita largar Geografia pelo Bacharelado em Física, pois “*Sempre gostou de Física, era a matéria que tinha melhores notas, disse que se diverte com Física*”.

11. Descomprometimento com a escolha

A **aluna 31**, de 25 anos, formada e mestre em outra profissão [oculta para preservar sua identidade] pela USP e aluna do 6º semestre de Direito “*Disse que encara [Direito] como uma escolha que fez por ‘hobby’, para poder ter mais repertório, conversar sobre tudo.*” Talvez por já ser formada em outra profissão, não vivenciou a escolha por Direito como carreira, mas, ao mesmo tempo, não tem na outra profissão uma carreira. Mostra descompromisso profissional ao referir-se a ela como “*hobby*”, mas o importante é que esta postura também parece gerar conflito, pois procura o NOP-USP no momento em que deveria procurar estágio. De alguma maneira, o descompromisso parece não estar mais sustentando-se.

12. Faculdade como status social

A **aluna 31**, de 25 anos, acima citada, em alguns momentos mostra relacionar-se com o curso como forma de adquirir mais conhecimentos, tanto pelo prazer de conhecer quanto porque “*ela sempre se considerou uma pessoa que conhece de tudo, nas rodas de amigos ela é a referência para as coisas, pois conhece de tudo e pensava que seria interessante saber coisas também de direito*”. Não se apresenta como característica marcante do relatório, mas está presente nele o valor do curso como provendo *status* no grupo social da aluna.

A **aluna 44** de 19 anos, 5º semestre de Medicina, relata ter estudado em um colégio particular muito puxado, conhecido pela ênfase e status que dá aos alunos que pretendem o vestibular de Medicina. A aluna afirma que Medicina não era um desejo e sim passar no seu vestibular, que seria uma forma de sucesso dentro do grupo. Não se deve descartar – embora não esteja explicitado no relatório, o *status* fora de seu meio escolar, uma vez que Medicina é um dos cursos mais seletivos da USP.

13. Escolha influenciada por curso técnico na área

A **aluna 51**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, *“acredita que a escolha aconteceu por achar que o curso tinha a ver com a área do técnico (meio ambiente)”*. Embora tenha buscado muitas informações sobre o curso previamente ao ingresso, *“não se interessou pelas disciplinas e principalmente pela grande quantidade de disciplinas ligadas a biologia, a qual diz que ‘detesta’”*.

14. Optou por cursar graduação “ampla”, “geral”, “multidisciplinar”

A **aluna 48**, 23 anos, 9º semestre de RI, refere ter escolhido RI *“porque era multidisciplinar, mas que não pensou muito, acha que fugiu da escolha e deveria ter procurado OP na época”*.

A **aluna 33**, 1º semestre de Administração, afirma ter escolhido o curso porque *“para aquele que não tem certeza da escolha ele acaba abarcando muitas possibilidades”*. O fato de ser “genérico” foi o que a atraiu, mas ao entrar percebeu que este era “mesmo” genérico e, por isso, quer ajuda para saber qual área dentro da Administração ela deve escolher.

B. Motivos relativos às questões emocionais

1. Demandas emocionais que configuram a necessidade de psicoterapia e não de OP

Neste item, os alunos atendidos apresentam-se como pessoas que estão/são emocionalmente frágeis e desestruturadas, de modo que a questão profissional não está em primeiro plano na demanda, e sim suporte ou reestruturação psíquicas.

A **aluna 1**, 20 anos, 7º semestre de licenciatura em Física, não menciona nenhum problema relativo ao curso, do qual diz *“gostar muito”*. Mas procurou o NOP-USP, porque se provoca machucados cutâneos devido à ansiedade. Diz haver muita pressão familiar sobre seu desempenho escolar, sempre houve. O psicólogo anota ser *“Filha mais velha de uma família japonesa”*, já pontuando uma característica da cultura, talvez querendo dizer pressão, grande valorização do nível superior, do status da USP e baixa afetividade. Oriunda do interior de São Paulo,

mora numa pensão. Mostra-se frágil, angustiada, possivelmente deprimida e não é demanda para OP.

Com a **aluna 34**, 20 anos, estudante de 3º semestre de Letras, a psicóloga intenta, ao longo de três entrevistas, compreender a “*tristeza*” que veio a reboque das queixas vagas para com o curso. Com isso, a aluna chega à conclusão de que o espaço de que necessitava para “*mexer na caixa*” dela, se “*rasgar*” não era em uma OP e solicita encaminhamento para psicoterapia, em comum acordo com a psicóloga.

O **aluno 37**, 1º semestre de Filosofia, 26 anos, “*chegou dizendo que faz tratamento psiquiátrico (...) e que tem o diagnóstico de distúrbio bipolar do tipo psicótico*”. Fez psicoterapia, mas fazia dois meses, aproximadamente, que estava sem acompanhamento. A psicóloga da triagem discute com ele a necessidade de retomar o atendimento, inclusive porque ele lhe conta sobre planos de suicídio, ao que ele “*concordou plenamente, disse que se sente bastante desamparado desde que o último atendimento foi encerrado*”. A triagem desenrolou-se em duas entrevistas, mas em nenhuma delas a queixa com o curso foi o assunto principal, embora houvesse insatisfações, porque “*foi buscar na filosofia alguma forma de verdade e que não encontrou. Na faculdade, cada professor apresenta suas ideias e as defende como verdade, situação esta que ele entende teoricamente, mas que o deixa perdido, sem referencial*”. Provavelmente, veio à OP na busca inconsciente para retomar a terapia. O aluno foi encaminhado para psicoterapia após duas entrevistas de triagem. Segundo o relatório, “*Ele mesmo percebe o quanto é vital para ele poder ser ouvido e compreendido. Existe também uma questão profissional que poderá ser trabalhada na psicoterapia*”. Entretanto, vê-se na ficha que pouco tempo depois ele voltou. Ainda não estava em terapia. A psicóloga o atendeu em sete sessões e considerou o caso um “*encaminhamento prolongado, justificado devido ao estado emocional em que 37 se encontrava quando procurou o Serviço de Orientação Profissional*”.

A **aluna 58**, 26 anos, 13º semestre de História, diz à psicóloga “*que é estranha. Todo mundo fala que é diferente e ela também se acha*”. O próprio relatório é estranho, com muitos detalhes da interação que houve entre ambas, talvez uma forma da psicóloga acusar que houve a atuação de núcleos psicóticos na transferência. A aluna fala estar desapontada com o curso de História, “*diz que levou um choque, esperava outra coisa, que o curso fosse mais aberto, que haveria mais discussão e trocas. O curso é muito quadrado, muito acadêmico. Só fica na discussão: História é uma ciência?*”. Fala que “*a loucura da mãe passou pra ela: Não sou normal.*” Relata

que “*já que não podia controlar os acontecimentos externos, controlava a comida. Só comia arroz e bife. Depois de adulta começou a perceber que isso não é normal. Pesava 45 Kg. Hoje tem 65Kg.*” Ainda tem sintomas de pânico em relação a comida. A questão profissional parece, neste caso, ser apenas sintoma de um quadro psicológico mais grave.

2. Alunos com diagnóstico psiquiátrico, saídos de surtos psicóticos e/ou com núcleos psicóticos, uso compulsivo de substâncias psicoativas

Certamente ainda no espectro das demandas emocionais, nestes casos a queixa relacionada ao curso – quando houve, era apenas a ponta de um “iceberg” maior, porém mais grave do que os alunos do item 1. São portadores de distúrbios psiquiátricos diagnosticados previamente ou mesmo sem diagnóstico, mas que suscitaram hipóteses diagnósticas de psicose ou núcleos psicóticos proeminentes nos psicólogos da triagem. Mesmo assim, alguns destes alunos foram chamados para atendimento.

O **aluno 14**, de 21 anos, 7º semestre de Ciências Sociais, traz como queixa a falta de perspectiva profissional de sua área e descontentamento com o curso. Todavia, embora não mencione nenhum diagnóstico, surto ou internação, seu relatório traz saliente diversos elementos sugestivos de psicose ou de núcleos psicóticos ativos. O psicólogo escreve ao final do relatório da primeira entrevista que “*14 se mostrou bastante confuso, perdido, não conseguindo responder as questões que eram feitas e apresentando um discurso um tanto vago e às vezes desconexo*” e decide marcar um retorno. O aluno já havia contado ter ido ao psiquiatra por dificuldades de atenção, relatando problemas em acompanhar o curso, e que foi receitado com Ritalina. No retorno, revela também já ter feito uso de medicação antipsicótica, além de detalhes bizarros, como dificuldade para prosseguir com terapia porque a psicoterapeuta tinha uma mancha no corpo. Oriundo do interior, não há informação se mora sozinho, em república ou com os pais. A forma como preencheu a ficha também chama a atenção: não escreveu o sobrenome de nenhum membro da composição familiar e nem o nome da(s) escola(s) que frequentou antes da USP.

O **aluno 60**, 23 anos, 11º semestre de Engenharia, estava em busca de atendimento psicológico na Clínica Psicológica do IPUSP e soube que “*estavam ocorrendo entrevistas para a Orientação Profissional e resolveu tentar. No entanto,*

disse estar plenamente satisfeito com o curso que faz”. Ele buscou atendimento pois *“teve um surto e permaneceu internado em uma clínica psiquiátrica (...) por cerca de 1 mês, tendo saído na terça-feira anterior a entrevista de triagem no SOP [sic].”* Fica claro que a triagem do NOP USP era apenas uma tentativa de ter “alguma” atenção terapêutica.

O **aluno 18**, 29 anos, 3º semestre de Engenharia Civil na Poli, queixa-se de desmotivação com o curso, mas revela ao longo da entrevista uma vida atravessada pelo alcoolismo, além de uma relação intensa de culpa com o pai. Quando foi chamado para atendimento no NOP-USP, a mãe informou que fora novamente internado para tratamento.

O **aluno 21**, 25 anos, 2º semestre de Filosofia, relata ter trancado o curso *“porque teve um surto: começou a delirar que conversava com Deus”*. Mostra também descontentamento com o curso, pois *“os professores não deixam que ele pense por si. Sempre dão o pensamento de algum autor e não há livre expressão do que pensam”*. Mas sua presença no NOP-USP deu-se porque uma assistente social do Superintendência de Assistência Social (SAS) o encaminhou para que conversasse com alguém sobre o curso e profissão, mas, ao final, foi encaminhado para psicoterapia.

O **aluno 42**, 28 anos, 1º semestre de Licenciatura em Física, um rapaz *“de características esquizoides, revelando em diversos momentos pensamento concreto, dissociação e dificuldade de compreensão de contexto”* já estava em terapia. O aluno teria referido na triagem que *“o problema com Física é que só se pode ser ‘professor ou pesquisador e eu não quero nenhum dos dois, então tenho que mudar de profissão’*. Consta que deseja *“ser chefe”*. Neste caso, houve atendimento (individual) de OP, porque a psicóloga entendeu que havia uma questão profissional a ser trabalhada. O atendimento tencionou ser objeto de estudo *“visando a criação de um modelo adequado de atendimento para outros clientes de perfil e demanda parecidas”* e condicionou a OP à continuidade do aluno em psicoterapia.

3. Crises pessoais (morte, gravidez, demissão etc.)

Neste item, tem-se o caso de alunos em crise gerada pela ocorrência de fatos de grande impacto, que levaram a desorganização psíquica e social, desnorteamento, luto

ou tristeza. Com isso, os projetos e escolhas de carreira passam a ser questionados devido a novas configurações de vida, gerados pelas mudanças trazidas

A **aluna 16**, 22 anos e 1º semestre de Letras, busca o NOP-USP por insatisfação com o curso e com o emprego em uma editora. Porém, revela posteriormente ter descoberto havia pouco que estava grávida do namorado, “*o que tem gerado vários conflitos, pois não desejava ter um filho nesse momento e não sabe como fará para cuidar dele e continuar estudando e trabalhando*”.

A **aluna 55**, de 27 anos, 11º semestre de Biologia, passa a questionar sua escolha após perder o pai, quando aumenta a necessidade financeira da família. De início, diz que:

(...) a convivência prolongada com pessoas de seu curso (graduandas, graduadas e pós-graduadas) a fez perceber o quão difícil é o mercado de trabalho na área. Fala que seu curso é muito voltado a pesquisa e que não se prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas sim para pesquisas dentro da universidade; que conheceu muitas pessoas que dependiam de bolsa de estudos pois não conseguiam emprego; e que foi uma grande decepção ter compreendido que não há no Brasil campo profissional para ser pesquisador, pois era justamente essa sua área de interesse.

A pesquisa não lhe causa empolgação. Todavia, tais questionamentos apenas surgiram após o falecimento do pai, como esclarece a terapeuta que fez a triagem:

A entrevistada demonstra estar em um momento de grande crise, tanto pessoal quanto familiar. A partir dos seus relatos foi compreendido que a questão financeira não era uma preocupação antes do falecimento do pai e por isso podia se dedicar apenas aos estudos, mas agora está se apresentando como um grande problema a ser resolvido por toda a família e é nesse momento que ela percebe as dificuldades de sua área de atuação. Esse ‘chamado para a responsabilidade da família’ tem lhe angustiado, pois a fez repensar um estilo de vida, já que é comum, onde reside, passar longos anos se dedicando apenas aos estudos.

A morte do pai desestruturou a aluna, que começa a encarar com muito peso as responsabilidades profissionais-financeiras, em um momento em que ela ainda não estava pronta. A vida terminou solicitando-lhe uma resposta e no NOP-USP ela pode encontrar apoio para se reestruturar e construir seu projeto profissional.

4. Timidez, insegurança/ dificuldades de relacionamento

A **aluna 4**, 18 anos, 3º semestre de Arquitetura na FAU, relata desmotivação para estudar e fazer os trabalhos do curso, fala que é *“uma pessoa muito insegura”* e preocupada com a opinião dos outros, compara-se *“continuamente com os colegas”*, percebendo-se inferior na comparação.

A **aluna 27**, 20 anos, 3º semestre de Publicidade e Propaganda na ECA, diz não ter conseguido se adequar bem ao curso e *“não sabe dizer se isso ocorre por causa do ambiente ou por causa das pessoas”* – o que é curioso, não se sabe se foi lapso do psicólogo ou a aluna realmente pontuou desta maneira, pois o ambiente é composto pelas pessoas, configurando a ênfase que está posta em seu isolamento. Em qualquer caso, ela diz-se *“muito tímida e seus colegas não, e por isso tem dificuldade de encontrar grupos de convívio e fazer amigos”*.

O **aluno 30**, 20 anos, cursa o 4º semestre de Letras, e, embora não desgoste do curso, não consegue visualizar seu caminho como profissional da área. Uma das dificuldades que relata é que, por ser muito tímido, não gostaria de dar aulas e ser professor, sendo a docência uma das áreas que mais absorve profissionais de Letras.

A **aluna 48**, 23 anos, 9º semestre de RI, conta que não está se identificando com a área após ter estagiado e tido dificuldades com seu chefe, diz ser *“introvertida”*. Apesar de estar menos fechada, *“diz que gosta de ficar sozinha e (...) quando viaja e fica muito tempo com gente, incomoda, cansa, fica irritada”*.

No caso do **aluno 53**, 19 anos, 1º semestre de Geografia, oriundo do interior de São Paulo, a dificuldade de relacionamento aparece de forma sutil, sem uma declaração aberta de sua parte. Pode-se percebê-la quando diz não ter namorada nem nunca namorado, que está tendo dificuldade para se adaptar ao CRUSP *“porque é bastante reservado e lá tem de dividir o quarto”*, que fica sozinho aos finais de semana e porque, quando pensa em trocar de curso, ocorre-lhe o bacharelado em Física. Dentre os principais motivadores está o ambiente do Instituto, sua *“calma (...) tem mais a ver com ele”*.

5. Pressão da família para não abandonar o curso

O **aluno 5**, 5º semestre de Administração na FEA, refere grande pressão por parte do pai, que é engenheiro, para permanecer no curso.

A **aluna 35**, 1º semestre de RP, refere que, por ela, já teria abandonado a carreira e que apenas vai à faculdade porque seu pai a está obrigando a concluir ao menos um ano de curso antes de abandoná-lo.

A **aluna 49**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, refere ter sido muito difícil revelar aos pais que não estava gostando do curso, pois o valor da USP tem um peso muito grande para a família, que não aceitou bem.

A **aluna 51**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, conta que sua mãe “*surtou e falou o quanto lastimava que ela abandonasse uma carreira ‘tão bonita’*”, que também era o sonho de sua avó.

O **aluno 64**, 1º semestre de Engenharia na POLI, conta que “*uma das maiores dificuldades é que não tem o apoio da família para trocar de curso*”. Sua mãe, segundo ele, “*afirma que ele tem que fazer a coisa certa e continuar no curso, que pode dar estabilidade financeira, mesmo que ele não goste*”. Contou ter ido escondido procurar o NOP-USP.

C. Motivos ligados ao curso

1. Baixo rendimento, dificuldade com as matérias

Neste caso, são alunos cujos relatórios evidenciaram, de forma direta ou indireta, a dificuldade ou mesmo fracasso em acompanhar as matérias como o ponto que faz eclodir o descontentamento com o curso. Nem sempre a informação aparece explicitamente.

A **aluna 6** cursa Física (sem informação, mas possivelmente bacharelado), 21 anos, 2º ano, diz na triagem que “*vem tendo muitos problemas com esquecimento e, no que se refere ao curso, não tem conseguido acompanhar de forma satisfatória as matérias*”. Com isso, começou a se perguntar se “*estava percorrendo o caminho certo, pois imaginava que, se gostasse mesmo do assunto, deveria estar gostando e indo bem*”. Tal pensamento angustia a aluna, pois desmonta o sonho em Física que acalenta há muito tempo. Suas dificuldades estão projetadas no “*esquecimento*” que surgiu, mas, ao longo do relatório, parece começar a entrar em contato mais integrado com suas dificuldades. Diz que “*gostava das reportagens sobre o universo, mas elas não vinham com todos os números e cálculos*”. Pode ser penoso para ela admitir que está com dificuldades acadêmicas.

A **aluna 4**, 18 anos, 3º semestre de Arquitetura, traz como queixa não sentir “*motivação ou vontade de estudar.*” A questão não está ligada a gostar ou não do curso, mas a uma insegurança que parece ser generalizada na aluna: “*Questiona-se sobre sua capacidade para fazer as coisas, o que aparece em relação à arquitetura.*”. Nutre sentimentos de incapacidade em relação às tarefas que tem de realizar na faculdade, “*compara-se continuamente com os colegas, por mais que eles tenham dúvidas não é como com ela, eles fazem projetos que ela se julga incapaz de fazer.*” Adiante, “*afirma ser uma pessoa muito insegura.*”. A hipótese que se desenha é de provável fracasso ou dificuldade para acompanhar as disciplinas desmotivando a aluna, que mostra-se muito frágil. Pode se tratar de uma jovem pouco estruturada emocionalmente, muito autoexigente ou ainda que tenha dificuldades cognitivas reais. A psicóloga na triagem enfatizou muito a fragilidade emocional da aluna. Isso, somado ao fato de estar vivendo longe da família na capital, podem aumentar sua vulnerabilidade. Não obstante todo este quadro emocional, em relação a Arquitetura sua queixa central está ligada a dificuldade em acompanhar o curso, mas este ponto não foi investigado pela psicóloga na triagem.

O **aluno 26**, 20 anos, 9º semestre de Engenharia de Materiais mas muito atrasado no curso, devido a reprovações. Não gosta das disciplinas e demonstra grande dificuldade em acompanhar, acumulando muitas reprovações, confirmando ao psicólogo que esse fato está contribuindo muito para sua insatisfação. Disse que fica “*revoltado*” por ver pessoas não estudarem e se saírem bem enquanto ele, como outros, estudam bastante e não conseguem.

2. Insatisfação/ decepção com o curso

De certo modo, a maioria dos alunos – em crise com a escolha, ou não, experimentam um grau de desidealização com o curso. Trata-se de uma experiência relativamente universal. O que diferencia estes relatórios, contudo, é a contundência do relato da decepção para estes alunos.

A **aluna 13**, do 3º ano de História, 21 anos, fala que “*desde o começo não gostou do curso, nunca se sentiu bem fazendo esse curso.*”. Conta que no período de vestibular estava dividida entre História e Arquitetura, chegando a escrever Arquitetura na ficha de inscrição, mas mudado para História no momento da inscrição. Disse que chorou pela escolha, mas resolveu prosseguir e passou. Não se

sentiu feliz ao passar. Arquitetura, por ser integral, não a deixaria trabalhar, pois queria ter independência financeira em relação a seus pais. Mais adiante, o relatório deixa a entender que seu pai valoriza o trabalho e desvaloriza o estudo, não vendo necessidade de se cursar a USP:

Na época do vestibular, pensava em fazer USP [ela fez cursinho no Anglo], mas seu pai era contra (existia a lenda de que as pessoas pagavam para poder passar no vestibular), mas a cliente persistiu mesmo assim. Para seu pai, qualquer trabalho era válido, o que importava era estar trabalhando, não importa muito o trabalho. Dizia para a cliente que ela poderia fazer uma faculdade particular como todos os seus primos, não precisava fazer USP e a cliente insistiu, fez cursinho, mesmo com a posição contrária do pai, que lhe dizia que apenas naquele ano iria pagar um cursinho(...).

Prossegue o relatório: “Isso acabou influenciando na decisão da cliente de trabalhar em paralelo com a faculdade, independente de entrar na USP ou não; não queria ficar dependendo do dinheiro do pai”. A aluna aponta dificuldades em acompanhar a leitura dos textos desde o começo. Curiosamente, uma das queixas que traz sobre o curso de História é que este seria

(...) muito parado, não tem nenhum espaço para crítica, é apenas uma análise de algo que já aconteceu, não tem uma abertura para a crítica, a análise histórica tem de ser feita com o máximo de isenção do historiador que faz a pesquisa, ele não deve deixar sua marca nos fatos e trabalhar apenas com as evidências históricas. Sentia-se presa dentro da história e dentro do curso sentia que estava indo contra a sua personalidade, que é de uma pessoa mais dinâmica, o que não combinava com a estática da história.

Este é um relatório denso de elementos, tornando sua análise mais difícil pela complexidade. O elemento saliente manifesto mostra o descontentamento dela com o curso, mas há diversos outros motivos periféricos quase tão importantes quanto esse: fracasso nas disciplinas, ter escolhido USP acima da opção por um curso, não ter se desligado da primeira opção e falta de suporte familiar.

A **aluna 10**, 18 anos, 1º semestre de História, conta de sua decepção com o curso, pois esperava que seria “*‘oh’ e não está achando muito diferente do colégio.*” Diz ainda que “*está achando o curso ‘sem sal’.* Fala que teve professores de História muito legais no colégio e que nunca soube o que queria fazer”. Ao longo do seu relatório, fica clara sua insatisfação e, ao mesmo tempo, a expectativa de que iria encontrar um curso parecido com as aulas animadas que teve com professores “*muito*

legais no colégio” quando o que vive é “no primeiro semestre têm muitas disciplinas de História do Brasil e é muito chato. Já está fazendo alguns trabalhos mas está achando o curso ‘sem sal’.”

Conta também que *“nunca soube o que iria prestar”*. A aluna diz que não fez amizades no curso, que *“as pessoas fazem matérias diferentes e conversam um pouco depois da aula”*, veio do interior de São Paulo e tem apenas uma irmã na capital, que estuda do outro lado da cidade um curso em outra instituição, extremamente exigente. Chegou recentemente de um intercâmbio na Europa que *“adorou, (...) lá tem muita cultura, em cada esquina tem um museu e que aqui é diferente”*. O curso de História não tem pré-requisitos e dificulta a formação de amizades.

O **aluno 24**, 5º semestre de Engenharia da Computação na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP), 23 anos refere que encontra-se insatisfeito com a *“teoria que está aprendendo, acha muito maçante, quer poder ‘colocar a mão na massa’, fazer circuitos”*. Segundo o relatório, ele não gostou desde o início, mas devido a serem disciplinas gerais *“o cliente achava que valia a pena passar por tudo isso, mesmo não gostando para depois começar a aprender a parte interessante, que é a parte específica”*. Desapontou-se quando as disciplinas específicas começaram, *“viu que não era o que estava esperando, continuou tendo muita matemática e física e todas as teorias tinham como base essas matérias, não havia muita prática que saísse disso”*.

A **aluna 51**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, escolheu este curso porque

(...) tinha a ver com a área do técnico (meio ambiente). Conta que buscou muita informação sobre Oceanografia e inclusive visitou o Instituto de Oceanografia da USP. Porém, logo no início da graduação não se interessou pelas disciplinas e principalmente pela grande quantidade de disciplinas ligadas a biologia, a qual diz que “detesta”. Reclamou bastante do fato de ter que estudar vertebrados e da tendência à carreira acadêmica que, segundo ela, é toda vivida dentro de laboratório, ainda que esteja em campo, no mar.

Há extensas referências ao pai, físico e empresário, e à relação da aluna com ele, de grande admiração. Ao longo do relatório, é mais claramente revelada sua forte identificação com as figuras parentais ao falar da reação de seus pais a seu descontentamento com o curso:

Relata que o pai lhe apoiou, até gostou e acha que ela deveria cursar Engenharia Elétrica pra trabalhar junto com ele na empresa. A mãe,

segundo suas palavras, “surtou” e falou muito o quanto lastimava que ela abandonasse uma carreira “tão bonita”. Um fato importante é que ela contou, posteriormente, que Oceanografia era a carreira dos sonhos da mãe. Menciona também a avó, dizendo que seria um problema quando a avó soubesse que ela não queria mais o curso, já que a avó, assim como a mãe, achava a carreira linda e tinha orgulho em dizer que ela fazia oceanografia.

Desde que iniciou o curso mora longe da família, aspecto que deve ter sua importância na vivência acadêmica. A aluna mostra-se muito ligada a seus pais, ainda associando suas escolhas a eles.

A **aluna 28**, de 18 anos, 2º semestre de Ciências Sociais, fala, com a voz trêmula durante toda a entrevista, que não gostava do curso, pois “*não gosta do que tem de ler, considera que é tudo muito abstrato e que nada disso tem aplicação no futuro*”. Menciona que “*Gosta de matéria de humanas, pois considera mais fácil estudar sozinha, porém tem dificuldades em escrever e considera isso um fato importante para Ciências sociais*”. Não tinha certeza sobre o que prestar, “*tendo prestado outros cursos em outras universidades e acabou optando pela USP mais do que pelo curso de Ciências Sociais*”. Revelou também que seu pai é formado em Ciências Sociais, o que levanta a dúvida sobre sua identificação com ele.

A **aluna 49**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, não está vendo sentido em estar no curso. Não está se interessando por nenhuma matéria da grade, nem mesmo pelas atividades desenvolvidas em dois estágios que fez. Está parecendo o colégio, “*uma série de aulas que assiste por assistir, não vê sentido nisso porque não gostaria de fazer isso como profissão*”. Diz que “*não pensou muito sobre essa escolha; como ia bem em todas as matérias da escola e não tinha nenhuma que gostasse mais do que as outras, escolheu algo que tivesse uma característica mais ampla mesmo*”. Entretanto, ao iniciar o curso, foi se dando conta da dificuldade das matérias de exatas e que matérias de biologia e exatas são “*maçantes*” por serem “*praticamente revisões do que tinha no colégio*”.

O **aluno 53**, de 19 anos, 1º semestre de Geografia, “*Decepcionou-se com o curso porque viu que é completamente diferente da Geografia que se aprende no ensino médio (...) escolheu esse curso por sempre ter tido facilidade na escola*”. Agora, cogita largar Geografia pelo Bacharelado em Física, pois “*Sempre gostou de Física, era a matéria que tinha melhores notas, disse que se diverte com Física*”. Aqui, ele repete como critério a afinidade que teve com a matéria na escola, o que já

redundou em decepção no caso de Geografia. Mais adiante, disse que foi ao Instituto de Física para pesquisar o curso,

(...) conhecer o Instituto, falar com alunos, funcionários. Ficou surpreso com a evasão de alunos, e a quantidade que é jubilada, e tem dúvida sobre por que isso acontece, se porque o curso é realmente impossível, porque as pessoas não se aplicam, ou porque têm dificuldade de encontrar trabalho. Gostou do que viu, achou que a calma do Instituto tem mais a ver com ele.

A imagem que estava construindo sobre Física não concordava com o cenário desolador de evasão e jubilações. Mas, a partir deste ponto, aparecem indícios de uma dificuldade de adaptação que o ingresso na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) lhe impôs. É oriundo do interior,

Sente saudade da sua cidade, dos amigos, da família, só volta para visitá-los uma vez por mês mais ou menos. Está tendo dificuldade em se adaptar a morar no CRUSP¹⁵ porque é bastante reservado e lá precisa dividir o quarto. Pretende voltar para o interior quando terminar a faculdade. Não tem namorada, nunca namorou. Tem poucos amigos aqui. Nos finais de semana, costuma pegar um livro para ler, fica mais sozinho.

Quer ajuda do NOP-USP para saber se “é isso mesmo”, embora pareça estar “bastante decidido”. Se o psicólogo deixar-se levar por sua aparência decidida, não conseguirá explorar o fato de que este aluno está relatando sentir-se solitário, e, possivelmente, até perturbado com as experiências de novos *habitus*. Dividir habitação no CRUSP e frequentar um curso que não tem pré-requisitos, como Geografia podem o estar sobrecarregando, emocionalmente.

A hipótese é que isso pode estar sendo muito angustiante para o aluno que não tem namorada, nunca namorou, sinalizando ser alguém talvez mais retraído, inexperiente. Sobre o curso de Geografia, por terem sido abolidos os pré-requisitos, os ingressantes não têm “uma turma”, as disciplinas são cursadas conforme critérios individuais e a experiência coletiva é diferente daquela de outros cursos, sofrendo certo esvaziamento e ficando mais difícil formar amizades. Assim vemos que ele aciona o seu critério de escolha anterior para pensar em Física, que enxerga como local onde poderá se organizar, psiquicamente (por ser tranquilo) e também se

¹⁵ CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo).

enturmar. No entanto, o que busca nesta nova escolha é uma experiência afetivamente mais quente em Física.

A **aluna 56** tem 18 anos e estava no 1º semestre de Relações Internacionais (RI). Um ano antes ela estava cursando o 1º ano de Comunicação Social fora de São Paulo, em uma universidade federal de prestígio,

(...) mas desistiu porque a mãe ficou doente nesse intervalo, ela teve um aneurisma, mas agora já operou e passa bem. Hoje acha que só desistiu por esse motivo, mas na época ficou na dúvida se poderia ser devido ao curso. Hoje acha que gostava do curso.

Ao retornar a São Paulo, ela escolheu prestar RI,

(...) porque as pessoas diziam que tinha a ver com ela, por ela gostar de política, de conhecer outras culturas, outras línguas. Mas hoje questiona a escolha feita por achar complicado o campo de trabalho e por não se identificar com as pessoas que estudam lá.

Embora tenha pesquisado a grade curricular antes e achado interessante, gosta de algumas disciplinas, mas não de outras. Segundo a psicóloga que realizou a triagem, sua impressão foi de que:

(...) a doença da mãe fez com que ela se desestabilizasse quando morou fora e desistisse do curso. A situação parece ter ficado bastante confusa e difícil para ela lidar, o que fez, inclusive, com que ela não conseguisse, na situação, fazer uma boa leitura do que estava acontecendo.

Agora, mais estruturada com sua mãe fora de risco, resgata a primeira escolha e quer pensar a respeito. O fato de ter desistido do curso de Comunicação Social em vez de simplesmente trancá-lo, pedir transferência a São Paulo ou então prestá-lo na capital, parece explicar-se, num primeiro momento, por culpa ou pelo estado confusional em que deve ter ficado.

O **aluno 64**, de 17 anos, 1º semestre de Engenharia Química, diz que desde o começo do semestre não está gostando do curso e que é bem diferente do que havia imaginado. Não está se adaptando bem e há algumas semanas não tem frequentado as aulas.

No dia da triagem, comentou que ao menos em uma matéria estava tentando obter presença para não “bombar” em todas as disciplinas. Na semana seguinte comentou que teria as provas e que tentaria estudar, só para não “bombar”, mas que estava muito difícil para ele.

Até aquele momento, a família nada sabia sobre a intensidade de suas dificuldades, sentindo-se muito culpado por ficar no computador até tarde e não frequentar mais as aulas. Relata que um de seus problemas é que a família não o apoia a deixar a Poli e mudar:

Ele não sabe o que quer fazer, mas está certo de que a Engenharia não o deixa feliz. A mãe afirma que ele tem que fazer a coisa certa e continuar no curso, que pode dar estabilidade financeira, mesmo que ele não goste.

Não tem mais dados no relatório, mas provavelmente soma-se aí o fato de ser proveniente de outro estado, muito jovem, e estar numa crise adaptativa.

3. Idealização do curso atual

É motivo periférico, encontrado apenas no **aluno 24**, 5º semestre de Engenharia da Computação na POLI-USP, 23 anos. A Escola Politécnica aparece altamente idealizada, mesmo com o aluno não gostando do curso. Vê-se que está em agudo conflito para abrir mão deste algo ideal:

Conversa com amigos sobre a decisão de sair ou não da Poli; na verdade muitos de seus amigos também não gostam muito do curso, mas nunca deixariam a Poli, pois a chance de sair empregado é muito grande e seria um bom emprego, mesmo que fora da área de Engenharia. Pouca gente deixa a Poli depois que entra.

4. Não se identifica com as pessoas do curso

À primeira vista, pode ser parecido com o item B4 – Timidez, insegurança, dificuldade de relacionamento. No presente item, entretanto, tem-se os casos de alunos que referem algum grau de rejeição, aversão ou dificuldade, não com as pessoas em geral (e incidência no curso), mas com as pessoas *do curso*. Isso não exclui que elas também acumulem dificuldades de relacionamento em geral.

O **aluno 12**, 18 anos, 1º semestre de Oceanografia, também passou em Biomedicina na UNIFESP e estava cursando ambos. Desistiu do último por não ter gostado das aulas nem da projeção de carreira do Biomédico “*que seria continuar sua*

formação na Unifesp até ser professor e ficar o resto da vida fazendo pesquisa”. Quanto a Oceanografia, o relatório aponta primeiro que 12 *“não gosta dos outros alunos, diz que são muito individuais, diferentes dos amigos que fez na Unifesp”*.

Em segundo plano, há insatisfação com o curso e as perspectivas profissionais, acredita que *“idealizou muito a profissão”*. Decidiu continuar a cursar este ano para conhecer melhor o curso, mas também procurar a OP. Antes destes cursos, 12 cursou e desistiu, ainda no 1º semestre, de Biofísica Molecular em São Carlos. A psicóloga comenta que 12 *“ainda não percebeu como se faz essa escolha [profissional]”*. O aluno 12 vem à OP para refletir antes da próxima escolha, visto que aos 18 anos já tinha se aventurado 3 vezes em cursos de graduação.

A **aluna 27**, 3º semestre de Publicidade e Propaganda, 20 anos, diz que sua dúvida em continuar no curso deve-se ao fato de não ter conseguido *“se adequar bem ao curso, e não sabe dizer se isso ocorre por causa do ambiente ou por causa das pessoas”*, acrescentando ser muito tímida. A psicóloga escreve que não identificou nenhuma queixa específica com o curso, mas *“incômodos (...) ligados à dificuldade de se relacionar com outras pessoas e com o espaço em que está”*. Pode-se até pensar na hipótese da publicidade como reparação.

A **aluna 54**, 19 anos, *** semestre de Audiovisual, conta que *“se sente bem deslocada entre os colegas, bem como não está se identificando como conteúdo do curso”*. Há poucas informações a respeito de suas insatisfações com o curso, mas considerou o conteúdo muito frustrante. Há mais informação de suas dificuldades no plano pessoal. Oriunda de outro Estado, onde morava com a família, estava enfrentando dificuldades e desentendimentos com colegas de curso e de sala de aula. Encontrava-se muito fragilizada por esse problema e diz também que a adaptação a São Paulo foi difícil. Queixa-se ainda que falta *“compromisso de alunos e professores com o curso”*. No relatório, são os problemas de relacionamento e o sentimento de exclusão a principal questão da aluna. Leve-se em conta que a turma de Audiovisual é pequena, os trabalhos geralmente são em grupo, colocando a questão do relacionamento com a sala como grande dificultador.

5. Não enxerga sentido no que faz

O **aluno 3**, 19 anos, que embora num curso de Economia, *“nem gosta de matemática”*. Quando perguntado pelo psicólogo sobre *“O que ele gostaria de fazer*

num dia de trabalho (...) Fica confuso, mas afirma que prefere lidar com gente que com números apenas”. Diz não ver “sentido no que faz”. Trata-se de um relatório curto e pouco elucidativo, e 3 poderia estar se sentindo muito confuso, de modo que foi a angústia pela falta de sentido em estar cursando Economia o elemento saliente.

A **aluna 49**, 3º semestre de Oceanografia, queixa-se por estar fazendo dois estágios na área e em nenhum deles conseguir “*ver sentido no que faz*”. Esclarece que “*quando fala de sentido no que faz, refere-se mais ao gosto, a fazer alguma coisa que seja de seu interesse*” e compara a faculdade à escola, onde era obrigada a ir sem ver sentido.

6. Curso fácil, sem desafios

A **aluna 50**, 18 anos, 4º semestre de Turismo na ECA, afirma textualmente que seu curso é “*muito fácil, sem desafios*”, que os colegas são fracos e os professores ficam “*somente na superfície do conteúdo.*” Deseja trocar de curso, pensa em “*fazer FEA*”. Percebe-se que a aluna está muito frustrada com o curso, talvez até com a ECA – ao pensar em “*fazer FEA*”, que não é um curso, mas uma unidade de ensino. Pode ser que ali imagine que o curso, bem como os alunos e professores sejam mais fortes.

7. Baixo comprometimento de alunos e professores

A **aluna 54**, 19 anos, *** semestre de Audiovisual na ECA veio de um colégio particular considerado forte e relata que estava “*acostumada com um sistema de ensino bem regrado e ‘com comprometimento’... E agora, percebe que há falta de compromisso de alunos e professores com o curso*”.

8. Não entrou na área pretendida ou tencionava transferência e não conseguiu

O **aluno 15**, 22 anos, 6º semestre de Filosofia está insatisfeito: não haveria mercado de trabalho para filósofos. Sua opção original era Psicologia, mas não passou, prestando depois o vestibular para Filosofia com a expectativa de fazer uma transferência interna, o que não é possível.

9. Motivos vagos

A **aluna 4**, de 2º ano de arquitetura da FAU, 18 anos, é notada pela psicóloga como alguém que *“parecia querer sumir, passar despercebida por todos, inclusive por mim”*. Apresenta-se desmotivada para estudar, insegura, confusa, e embora apresente-se infeliz com a opção de curso, não é possível afirmar com mais clareza o que a traz insatisfação. A psicóloga investigou seu mundo interno, referindo 4 parecer *“distante de si mesma, pautando-se em demasia no exterior apresentando empobrecimento interno”*. Relata que na escola conseguia ser criativa, mas agora não.

Compara-se muito com os colegas de sala – *“eles fazem projetos que ela se julga incapaz de fazer”* e isso, provavelmente, esteja inibindo-a. Ao examinar a ficha de triagem, percebe-se que a aluna é de classe média com pais com nível superior. Provavelmente, trata-se de uma crise narcísica, o fato de não estar dentro das expectativas que tinha para sua criatividade ou comparar-se a colegas e perceber-se pior que eles nos projetos a estaria desestruturando, doendo agudamente seu narcisismo e até seu senso de identidade, deixando-a sem rumo.

D. Motivos relacionados à profissionalização

1. Insatisfação com o mercado de trabalho/perspectivas profissionais

Neste grupo, as insatisfações voltam-se para o mercado de trabalho na carreira escolhida: o campo profissional, o tipo de atividade, remuneração entre outras.

O **aluno 15**, 22 anos, 6º semestre de Filosofia, está insatisfeito com o curso e com as perspectivas profissionais, embora não haja detalhes.

O **aluno 25**, 20 anos, trancou Zootecnia em Pirassununga no final do 2º semestre e diz na triagem que: *“Na verdade gostou do curso até o momento, estava bastante interessado nas matérias que estava estudando, pois sempre teve interesse por biologia”*. Contudo, após pesquisar sobre o campo profissional com professores e colegas, descobriu que ele está, predominantemente, no interior. *“Para o cliente, isso foi complicado, pois é natural da Grande São Paulo e está acostumado a ter a vida de cidade grande...”* Relata ter percebido a diferença entre *“passear e morar”*.

Possivelmente, ter morado no interior agregou a experiência concreta do que seja morar no interior. Não há no relatório informações sobre seu processo de adaptação à vida longe da família, que pode ter peso latente no desagrado trazido à vida de interior.

O **aluno 30**, de 20 anos, 4º semestre de Letras, diz gostar das matérias e da parte teórica do curso, mas *“ficou um pouco desanimado com o mercado de trabalho”*. Afirma não ter perfil para ser professor e não se interessa pelo campo de pesquisa ou carreira acadêmica, editoração ou tradução. Diz procurar uma profissão que seja *“útil”* e um curso que tenha *“uma parte prática maior (...) onde existem pesquisas de laboratório e essas pesquisas podem ser levadas para a prática da vida das pessoas”*. Pensa em Psicologia. Relata não ter amigos e não conversar com ninguém, nem com a família, sobre suas questões pessoais.

Em alguns relatórios, mais do que outros, é difícil entender a real demanda do aluno, pois diversos aspectos parecem latentes, sob um discurso confuso. Este é o caso do relatório 30, em que a queixa de insatisfação com a área parece ocultar, latente, descontentamento ligado à autoestima, muita insegurança e dificuldade de contato em uma busca por profissões de maior valor social agregado.

2. Curso dissociado da profissão

No grupo destes relatórios estão os alunos cuja experiência com o curso universitário não está integrada à profissionalização. Seja porque não consegue fazer a transição de aluno para profissional ou porque frustrou-se após ter tido contato com a atividade profissional.

O **aluno 7**, primeiro semestre de Turismo aos 23 anos, segundo o psicólogo, *“pouco conseguia falar sobre o que pensava para seu futuro: com o que gostaria de trabalhar, que tipo de atividades o interessava”*. Tudo o que mencionava, inclusive a razão de ter escolhido Turismo, relacionava-se primordialmente por seu interesse pelas matérias da grade curricular. Escolheu Turismo também influenciado pelo fato de ter trabalhado em algo relacionado à área. Mesmo aos 23 anos e já tendo experiência de trabalho, não estava conseguindo vincular o curso superior a uma carreira profissional.

A **aluna 31**, de 25 anos, formada e mestre em outra profissão [oculta para preservar sua identidade] pela USP e aluna do 6º semestre de Direito diz que ao escolher a primeira formação, que

(...) não tinha muito ideia do que estava escolhendo, na época fez uma orientação profissional com uma psicóloga que lhe disse que ela não gostava de nada, o que 31 não concordou; além disso, a psicóloga mostrou varias opções que ela poderia escolher e nenhuma dessas opções eram de cursos que existiam na USP. Pensava em fazer USP por ser uma universidade gratuita e ter um nome reconhecido (...).

No caso de Direito, decide-se ao conversar com o namorado e outras pessoas dizerem que ela “*tinha o perfil de advogada*”. Está em conflito, pois para estagiar em Direito, diz que tem “*medo de abdicar da profissão de ***, já que essa é uma base para ela, lhe dá uma segurança poder dizer para as outras pessoas que é ***.*” Ao pensar na escolha entre Direito e sua primeira formação, afirma que “*não consegue se decidir, não consegue parar para pensar; foi assim também na faculdade de ***, onde fez parte de vários grupos, participou de pesquisas (...) acaba fazendo tudo o que aparece não se decide, não para pensar nas coisas*”.

Aparentemente, a aluna tem muita dificuldade com limites, pois não gosta de a *** interferir na vida das pessoas, ditando prescrições. Mas parece ser também uma pessoa muito inteligente e que está encontrando no estudo uma forma de moratória psicossocial. Talvez tenha medo de iniciar a vida profissional, o senso de identidade profissional é frágil. Seus critérios de escolha são infantis e ela fica desorientada, também pela grande voracidade. Sua escolhas pelos cursos superiores são feitas pelo estudo, “hobby” na falta de algo mais consistente e o estudo não se associa com a profissão. Não raro, encontra-se em pessoas dotadas, intelectualmente, uma ideia de que a vida não tem desafios, esvaziando seu sentido. Pode ser o caso desta aluna, que “*não gosta de nada*”, parece não saber o que fazer com o conhecimento que adquire.

A **aluna 63**, 18 anos, cursou o 1º semestre de Ciências Sociais na USP e, simultaneamente, o 1º semestre de Arquitetura em uma IES privada. Arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) era sua 1ª opção, porém como não passou, escolheu Ciências Sociais na reopção. Diz gostar deste, mas não pensá-lo como carreira. Entretanto, Arquitetura que era sua opção de carreira, de fato, tem se mostrado decepcionante:

(...) escolheu por estar relacionado com arte, mas percebe que o mais importante é ter produção, e a arte fica um pouco de lado. Disse não gostar, por exemplo, de uma matéria fundamental do curso, que é Projeto. Além disso, gosta bastante de exatas e não vê tanto isso no curso. Trancou o curso de Arquitetura e está pensando em fazer Engenharia.

3. Não possui perfil para a área

Como motivo periférico, surgiu em dois relatórios.

A **aluna 8**, 18 anos, 1º semestre de Relações Públicas, *“imagina que talvez não seja comunicativa o suficiente para seguir a carreira”*.

A **aluna 4**, de 2º ano de arquitetura da FAU, 18 anos, apresenta queixas vagas sobre o curso e, periféricamente, pode-se entrever, também vagamente, questionamento se sua criatividade seria suficiente para ser arquiteta.

4. Teve contato de trabalho com a área (estágio, disciplinas práticas) e não gostou

A **aluna 9**, 22 anos, 5º semestre de Relações Públicas, diz na triagem que *“não se vê trabalhando nesta área, já fez alguns estágios como freelancer e teve certeza de que não gostava de trabalhar com isso”*. Na época do vestibular, *“estava muito em dúvida, prestou diversas coisas, como Letras, Psicologia e Relações Públicas, e acabou passando em várias, mas como a última era na USP acabou escolhendo por esta”*. Gostaria de prestar a transferência interna, *“assim aproveitaria que já está na USP, já que estudou tanto para entrar”*.

A **aluna 43**, 7º semestre de Terapia Ocupacional (TO), 22 anos, diz que:

(...) não se arrepende de ter prestado TO, pois aprendera muito ali, mas agora que teve contato com “o trabalho de fato de TO” (por meio da prática profissional), teve a confirmação de que TO “não era aquilo”, que talvez devesse procurar outra área.

Disse não ter gostado de trabalhar *“em especial com pacientes ‘com depressão’, diz terem sido ‘os mais difíceis, pois não sabia o que fazer’”*. Mas ficou com a impressão geral de que *“não leva jeito para a coisa”*. Mostrou-se chorosa durante toda a entrevista, levando a psicóloga a investigar diagnóstico de depressão. Ao que parece, ao começar a prática profissional em TO começou a lidar com enfermidades e sofrimento, entrando em crise.

A questão central da **aluna 44**, de 19 anos, 5º semestre de Medicina, na qual passou direto do ensino médio e sem cursinho, era de que *“a medicina não era um desejo e que o objetivo maior era ser aprovada no vestibular, por isso não pensou em muitas carreiras”*. Delegou a Deus a decisão de cursar a carreira em que passou: *“Como é muito religiosa (católica), acreditava que ‘se passasse assim de primeira’ em Medicina, é porque Deus tinha uma missão para ela nessa profissão”*. Quando começou a ficar muito ansiosa, sofrendo com o curso, *“então compreendeu que Deus não a queria infeliz e sofrendo daquele jeito (sic), que ele a queria feliz e, portanto, talvez a missão dela não fosse ser médica”*.

Ela era uma das melhores alunas de um dos colégios mais puxados de São Paulo, com forte cultura de vestibular. Relata também que *“a cada semestre foi percebendo que não conseguia gostar da prática, apesar de se sair bem teoricamente; que não se sentia bem diante de um paciente, principalmente ter de tocá-lo, e evitou o máximo que pôde”*.

Inquirida pela psicóloga a responder sobre a ideia que fazia da prática médica antes, diz que *“tinha acabado de se dar conta que a imagem que tinha naquela época era que ela iria lidar somente com pessoas em estado terminal, inconscientes e acamadas em leitos de UTP”*. O ponto importante para a eclosão de seu descontentamento teria sido o contato com a prática, embora exista um claro problema ligado ao processo de escolha inicial. Não escolheu, queria o *status* de passar. Para apaziguar seu conflito, delegou a Deus as grandes decisões a respeito e estava conseguindo levar, enquanto as disciplinas eram mais teóricas do que práticas.

A **aluna 48**, de 23 anos, 9º semestre de RI, recorre ao NOP-USP porque *“está em dívida em relação ao curso por causa do mercado, não sabe se quer trabalhar com isso”*. Mostra-se totalmente desmotivada e desanimada com o estágio, revelando ter mal relacionamento com o chefe que não lhe daria *“valor e refazia todos os seus trabalhos”*. Ao mesmo tempo, diz-se *“desatenta”*, tendo deixado certa vez *“passar algo errado e desta vez o chefe não checkou e ficou muito bravo depois”*.

Diz também que *“Hoje não é mais a melhor da turma como era no colégio, onde estava sempre na turma A e passou entre os primeiros na USP”*. Fala também que se decepcionou com o trabalho em empresa, onde havia depositado *“altas expectativas”*. Disse que seu chefe não gostava da qualidade de seu trabalho, refazia quase tudo o que entregava e chegou a ter problemas quando um erro seu passou e foi

para a presidência. Revela dúvidas se “*seu problema é não conseguir lidar com dificuldades*” e mais adiante afirma ser “*introvertida*”.

No início do relatório, disse que:

(...) escolheu RI porque era multidisciplinar, mas que não pensou muito, acha que fugiu da escolha (...) Era boa em exatas, gostava de humanas, mas não era tão boa. Queria melhorar isso e acha que escolheu humanas por isso. Na época era muito certinha.

Assim, parece que aplicou à escolha profissional uma estratégia que faz sentido quando se escolhe entre turmas de Exatas, Humanas e Biológicas no ensino médio, e quando começa seu contato profissional talvez esperasse continuar tendo os retornos que tinha como estudante. Seu discurso parece de alguém deprimida, mas parece que a origem do problema seja narcísica, na frustração de altas expectativas no estágio. Por não ter ido tão bem quanto costumava ir nos estudos, ficou desorientada e passou a questionar seu valor e sua motivação por RI caiu.

E. Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária

A desadaptação ao curso, ao ritmo de vida universitário, às mudanças – de cidade, círculo de convívio, tarefas acadêmicas, pode ser bem mais recorrente do que esta amostra abaixo evidencia. Muitos alunos aprovados são de fora da capital paulista e a vinda para cá necessita de uma série de adaptações, que vão desde acostumar-se e compreender o funcionamento da cidade, até a distância de pais e amigos que ficaram longe. Entretanto, não é sempre que o psicólogo da triagem consegue captar este sofrimento, por sua sutileza, porque essas queixas não foram explícitas.

A **aluna 54**, 19 anos, *** semestre de Audiovisual (omitido por ser uma turma muito pequena, facilitaria sua identificação) diz que sente-se deslocada entre os colegas parece estar com muita dificuldade de adaptação. Do ponto de vista social, brigou com colegas de república e de sala; academicamente está estranhando a ECA, que julga descomprometida e muito aberta além de estar frustrada com o conteúdo do curso; afetivamente, sente saudade da família que é do interior de São Paulo. Pensa

em mudar de curso, mas as questões da adaptação ainda estão se sobrepondo às questões profissionais.

F. Motivos ligados ao vínculo com a USP

Neste item, a experiência de ter passado em uma das mais importantes e seletivas universidades do país, a USP, é que está em primeiro plano no relatório. Tanto no aspecto do intenso conflito ao se cogitar abandoná-la quanto na escolha “pela USP” e não “pelo curso”, como se vê no item 2. Concentrando-se nestes poucos relatórios abaixo, entretanto, diluidamente, este tema apresenta-se em muitos relatórios, quase onipresentemente.

1. O grande conflito e/ou culpa que vive ao pensar em largar a USP

A **aluna 49**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, relata que, apesar de não estar gostando, sofre porque é difícil dar as costas a um curso da USP: *“Também sente que não pode largar um curso na USP; por ser de graça e por ser uma faculdade que tem um nome forte”*. Planeja prestar transferência interna para a ECA, mas sabe que será difícil conseguir. Prossegue o relatório, ela *“concorda com o pai que deixar a USP é algo que pesa muito, não apenas para sua família, com para ela também”*.

A **aluna 28**, 18 anos, 2º semestre de Ciências Sociais, *“sente o peso de largar o curso que muitas pessoas gostariam de estar cursando, o que dificulta o abandono”*.

2. Escolheu primordialmente a USP e não a carreira

A mesma **aluna 49**, 18 anos, 3º semestre de Oceanografia, nessa escolha *“a USP pesou mais do que o curso em si”*.

A **aluna 28**, 18 anos, 2º semestre de Ciências Sociais, tendo prestado outras universidades, cursos diversos *“acabou optando pela USP mais do que pelo curso de Ciências Sociais”* e está insatisfeita com a opção.

A **aluna 9**, 22 anos, 5º semestre de Relações Públicas, conta que prestara diversos cursos no vestibular e passara em várias, mas escolheu Relações Públicas por que *“era na USP”*.

G. Planejamento de carreira

Estes são os casos de alunos em últimos semestres cujas necessidades são de planejamento de suas carreiras, mesmo quando houve demanda manifesta por reescolha profissional.

A **aluna 20**, 6º ano de Arquitetura na FAU, 23 anos, tem uma queixa difusa de insatisfação com a inserção profissional dela como arquiteta calcada mais em sua comparação com os colegas que estão procurando estágio animadamente e ela não. No entanto, está prestes a se formar e não questiona mais se vai reescolher, mas se valeria a pena cursar outra faculdade.

A **aluna 38**, 28 anos, 1º semestre de Pedagogia, mas tendo concluído anteriormente Biologia na USP, desenvolve trabalhos relacionados a metodologia de plantio, sendo que em alguns trabalhos:

(...) ela recebe algum dinheiro e outros ela faz mesmo sem receber nada, mas porque acredita na causa. Ela contou que desenvolveu uma maneira de viver com muito pouco dinheiro, sendo que ela até come algumas das coisas que planta em vasos. Ela falou de várias técnicas que desenvolveu para ter uma bagagem pequena em suas viagens.

Procurou o NOP-USP, entretanto, “*como precaução porque ela acha que, no futuro, talvez venha a sentir que precisa de algo mais estável financeiramente. (...) ela está com 28 anos e tem muita vontade de ter filhos*”. Deseja planejamento de carreira e planejamento de vida, porque o desejo de ter filhos condiciona um “*aumento na bagagem*” que, naquele momento, ela ainda não consegue assimilar.

A **aluna 41**, 21 anos, 9º semestre de Oceanografia, realiza uma entrevista relativamente rápida, pois conta que já havia sido atendida pelo SOP-USP, tendo sido muito bom. Naquele momento, gostaria de planejar as opções de inserção profissional, “*o próximo passo*”; vai se formar e “*não sabe para onde ir, profissionalmente, já que na sua unidade os professores são demasiadamente voltados para pesquisa. Seus pais e amigos são de áreas diferentes e com isso, não há muitas pessoas que possam orientá-la*”.

O **aluno 23**, concluindo Economia na FEA-USP e 23 anos, chamou a atenção por expressar o seguinte conflito: gosta do curso que faz, mas “*não gostaria de trabalhar em nada tradicional da área e não existe um trabalho não tradicional na economia*”. Seria um ponto a explorar o que teria em mente ao referir-se ao um

trabalho “*não tradicional em economia*”. Foi dispensado de seu estágio, o que deflagrou a crise profissional, ficando “*confuso quanto a seu futuro profissional*”. Mostra-se um caso de planejamento de carreira devido ao fato de já estar em fase de conclusão. Ter sido demitido deflagrou a crise,

23 se mostra bastante pensativo durante a entrevista, em alguns momentos parece que não consegue verbalizar o que está sentindo. Parece que a proximidade do final do curso aliado à dispensa do estágio o fizeram ficar confuso quanto a seu futuro profissional.

A **aluna 36**, 23 anos, 9º semestre de Bacharelado em Física, procura o NOP-USP porque:

(...) não sabe se é isso no caminho que ela está trilhando que ela quer continuar pelo resto da vida. Diz que optou por Física no ensino médio por se interessar pela matéria e, a partir de conversas mais informais com professores, vislumbrar diversas possibilidades de estudo.

No momento da entrevista, ela estagiava como auxiliar de professora, corrigindo provas e trabalhos e já estava cansada da repetição do trabalho. A insatisfação com o curso apresenta motivos vagos, embora ela coloque a dúvida se deseja concluir Física ou partir para outras carreiras. Entretanto, faltando 1 ano e meio para concluir a impressão que ficou de seu relatório é de que gostaria de pensar melhor seu projeto profissional. Interessante que, mesmo em fim de curso, seu discurso é parecido com o de muitos alunos em início de curso.

A **aluna 33**, 1º semestre de Administração na FEA-USP, que é sua segunda graduação, 26 anos verbaliza explicitamente ter escolhido Administração por ser um:

(...) curso mais amplo e para aqueles que não tem certeza da escolha ele acaba abarcando muitas possibilidades; esse era e ainda é o caso da cliente, que continua indecisa em relação à escolha, não tem certeza do que escolher e por isso está na administração.

Procura o NOP-USP para discriminar sua escolha, as áreas que pode seguir na Administração, um planejamento de carreira. Afastou-se de Processamento de Dados, sua 1ª área, por não ter muita interação pessoal e por ser uma área com machismo. Pode ser que tema que isso se repita em Administração, o que sente ter dificultado seu

crescimento. Mas nesta aluna, mais do que postergação da escolha por meio de ganhar tempo com um curso “*abrangente*”, esta aluna já tem uma carreira profissional e, pelo relatório, não questionou em nenhum momento sua permanência em Administração.

O **aluno 52**, de 23 anos, 9º semestre de Física, não está satisfeito com sua situação profissional conflitante. Não deseja mais seguir com o curso e a carreira em Física, mas como faz estágio e depende da remuneração, precisa continuar o curso. Relata que:

Quando escolheu o curso de física, achava que era isso que queria, pois era de cidade pequena, muito tímido, sem amigos e recebeu influência de professores da área, que davam feedback positivos em relação aos seus trabalhos. Sempre gostou de escrever também, desde pequeno escreve livros, que estão guardados até hoje, mas não mostrava para ninguém. (...) Sua mãe faleceu no seu primeiro ano de faculdade e depois disso, decidiu pensar em si e assumiu seu homossexualismo. A partir daí, diz que sua vida mudou, pois se tornou mais extrovertido, comunicativo, querer estar com as pessoas, e com isso a física passou a não fazer mais sentido para ele. Acha que o ambiente e as pessoas não tem nada a ver com ele. Gosta de ir em baladas, shows, escrever livros, tem 3 blogs onde fala através de personagens que cria.

Parece que neste caso, Física pode ter sido uma escolha defensiva, uma escolha do recalque da homossexualidade, do armário. Ao assumir-se gay, o aluno passa por uma grande mudança pessoal e começa a questionar os aparatos defensivos anteriores, tanto que torna-se extrovertido, expansivo, criativo. Então, o projeto de carreira precisa adequar-se a este novo *self*. Pode até ser em Física, uma Física reapropriada. Já tem um projeto de carreira em execução, usando a física de maneira funcional. Está querendo “sair do armário”, parar de viver uma mentira, falsa realidade; parece buscar integração.

A **aluna 57**, 26 anos, 11º semestre de Ciências Biológicas, conta que “*sempre sonhou em fazer Biomedicina na UNIFESP em São Paulo*”. Contudo, foi aprovada na 2ª opção, Ciências Biológicas na USP e diz ter ficado dividida entre “*feliz por sentir que havia ‘passado na USP’, mas por outro lado sentia-se triste, pois não havia conseguido o que sonhava*”. A família desencorajou-a de prestar Biomedicina e abrir mão da USP. Agora, em fim de curso,

Diz que ainda tem vontade de fazer Biomedicina, mas acha que seria difícil, pois já está no último ano de faculdade e que seria uma espécie de fracasso deixar uma faculdade e voltar ao cursinho. Por outro lado, tem

se sentido muito triste, angustiada e sente que não sabe o que fazer quando finalizar o curso.

Este relatório também, a exemplo do 36, apresenta em seu discurso semelhanças com alunos em início de curso. Relata que nunca foi uma aluna muito boa, sempre passando com muita dificuldade nas disciplinas e teve também problemas de adaptação e de relacionamento no início do curso. A aluna mostra-se angustiada com o fim do curso, que teve tantas dificuldades para ser concluído, mas parece estar sem perspectiva e por isso resgatou a opção de Biomedicina. Em um planejamento de carreira, ela poderia explorar opções de trabalho na área a partir da Biologia.

A **aluna 61**, 23 anos, cursa o 11º semestre de Esportes, na USP e:

Está preocupada, pois embora esteja terminando o curso, já sabe desde a metade dele que não irá querer atuar na área. Acredita que escolheu esse curso, pois gosta muito de treinar esportes, mas não porque se interessava por trabalhar com isso.

Gostaria de fazer outro curso superior. Não há informações no relatório sobre estágios e experiências de trabalho da aluna, que podem ter sido decepcionantes ou difíceis. Ela não tem projeto de carreira e, como muitos alunos em vias de formatura, pode ser que esteja com medo da formatura.

A **aluna 62**, 20 anos, 7º semestre de Bacharelado em Química, procurou o NOP-USP porque gostaria de pensar “*como direcionaria sua carreira a partir de sua graduação. Gosta muito do curso, apesar de alguma decepção com o mesmo*”. A psicóloga percebeu que pareceu “*existir uma pressa e uma urgência em definir algo, apesar do fato de estar bastante adiantada*” e, ao explorar esta impressão, descobre que o pai da estudante falecera havia poucos meses, desestruturando muito a jovem. Neste caso, este falecimento parece impingir o ritmo de urgência, sem perda de tempo, para tomar um lugar no mercado.

H. Razões financeiras

Não houve queixa saliente e apenas uma queixa periférica.

A **aluna 55**, 11º semestre de Ciências Biológicas, 27 anos, relata angústia e apreensão com seu futuro profissional, pois, após falecimento do pai, passou a preocupar-se com sua profissionalização e deu-se conta de que o mercado na área é

muito difícil. Com o falecimento do pai, ocorrido dois anos antes, a situação financeira da família ficou difícil, pois apenas um dos irmãos estava trabalhando.

Neste caso, a aluna já estava em vias de se formar e não questionava a continuidade do curso, mas necessitava planejar sua carreira, apesar do “*medo de ter feito a escolha errada.*”

Assim sendo, percebe-se que a questão financeira não foi trazida como ameaça à continuidade do curso em nenhum dos alunos da amostra.

I. Não foi possível fechar diagnóstico

O relatório do **aluno 22**, 20 anos, 1º semestre de Geofísica (triagem feita em abril, portanto, com 2 meses de aula), é sucinto, um pouco confuso com contradições não explicadas e questões pouco exploradas, entre elas, o motivo da dúvida.

O relatório da **aluna 29**, 4º semestre de Estatística, trancado, 21 anos, é muito vago, mas revela que a aluna teria tentado “*voltar para o cursinho, mas não conseguiu porque se sentia mal por estar lá já tendo uma vaga na USP*”.

A **aluna 59**, 7º semestre de Música, 20 anos, conta sobre um falecimento em família e situações pessoais de desgaste que este gerou, além de outras questões que pareceram ligadas a sua adaptação a São Paulo (é do interior). Não houve queixa em relação ao curso e sua demanda não estava clara também para a psicóloga da triagem, que agendou retorno ao qual a aluna não compareceu.

Feita a apresentação e breve discussão dos resultados qualitativos, serão, agora, apresentados os resultados quantitativos.

10**APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS
QUANTITATIVOS**

10.1 Número de fichas coletadas

O material coletado nos arquivos do NOP-USP equivaleu a 136 fichas de inscrição e 66 relatórios de triagem.

Após seleção do material, foram descartados relatórios e fichas cujos alunos de graduação não consentiram com o uso do material para pesquisa, alunos já formados e alunos de pós-graduação.

Restaram, ao final, 115 fichas de triagem e 58 relatórios. Dos participantes que foram retirados, apenas 9 eram alunos de graduação. Portanto, o número de fichas coletadas para a amostra desta pesquisa representa 92,7% dos alunos de graduação que procurou o NOP-USP entre 2007 e 2012.

10.2 O descarte de algumas variáveis e o realinhamento dos objetivos

No período abarcado dessa pesquisa, que vai de 2007 a 2012, o NOP-USP mudou duas vezes sua ficha de inscrição. A primeira versão da ficha circulou entre 2007 e 2009 e a segunda entre 2010, 2011 e 2012.

Ocorreu também que parte significativa dos alunos do NOP-USP preencheu, por engano, fichas destinadas ao SOP-USP, que, igualmente, têm duas versões, que circularam nas mesmas datas que as do NOP-USP. Estas duas versões de fichas do SOP-USP são muito similares entre si, embora contenham alguns dados diferentes. O número de observações foi o seguinte:

- ✓ Ficha antiga NOP: n=20
- ✓ Ficha antiga SOP: n=18
- ✓ Ficha nova NOP: n=48
- ✓ Ficha nova SOP: n=29

No momento em que a tabulação de dados foi completada e foram descontados os dados inválidos (respostas que não se aplicavam ou alunos que não responderam), percebeu-se que a diferença entre variáveis presentes e ausentes provocou alta

diferença no número de observações (n), colocando em risco a segurança dos dados. Enquanto as variáveis em comum contavam com n=115, algumas variáveis contavam com n=64, n=77, n=79, por exemplo. Em vista disso, foram usadas na pesquisa apenas dados cuja variação não excedeu em 20% o n=115, que corresponde ao total de observações e aplica-se às variáveis comuns em todas as fichas. Estes dados remanescentes poderão compor uma nova pesquisa, futuramente.

As variáveis descartadas foram:

- Cor
- Estado Civil
- Moradia
- Ano de Ingresso no Curso
- Turno em que Cursa
- Cursou Outra Faculdade
- Conclusão de Curso dentre os que cursaram outra Faculdade
- Nome do Cursinho
- Quantas Vezes Prestou FUVEST
- Prestou Todas as Vezes para o Mesmo Curso
- Se Não, Para Qual Curso?
- Prestou Outros Vestibulares?
- Outros vestibulares prestados foram para universidades públicas ou particulares?
- Vestibulares Públicas x Particulares
- Tipo de Escola até 8ª série
- Tipo de Escola no Ensino Médio
- Ensino Médio Público x Particular
- Tipo de Ensino Médio
- Profissão do Pai
- Renda Familiar Mensal
- Curso da Mãe
- Curso do Pai
- Idade do Pai

Do mesmo modo, havia-se pretendido usar como variável a classificação das queixas resultantes da análise qualitativa. Entretanto, esse objetivo teve de ser modificado pois não foi possível proceder corretamente a análise.

10.3. Categorizações de curso de origem dos alunos

A dispersão de cursos foi organizada segundo categorias, visando detectar tendências e auxiliar as comparações.

10.3.1 Humanidades, Ciências Biológicas e Ciências Exatas (H/B/E)

Primeiramente, foram agrupados conforme cursos de *Humanidades, Ciências Biológicas e Ciências Exatas*. Os critérios da FUVEST 2015 foram seguidos – a FUVEST 2012, ano que tem sido usado neste trabalho como referência, estava fora do ar. Como são categorizações perenes da Universidade, não se acredita que haveria diferenças entre os anos.

10.3.2 Áreas específicas

A separação em Humanidades, Biológica e Exatas tem, dentre suas limitações, excesso de abrangência. Para limitá-la, os cursos também foram agrupados conforme o que se chamou de Áreas específicas.

Pretendeu-se uma divisão similar às usadas por inventários de interesses, que neste ponto são mais precisos. Particularmente, o AIP – Avaliação dos Interesses Profissionais (Levenfus & Bandeira, 2009) é um dos inventários mais convenientes, do ponto de vista de criação de critérios embasados de agrupamento das carreiras. Contudo, estes critérios não poderiam ser aqui replicados, porque cada carreira é classificada em mais de um grupo, inviabilizando seu uso.

Optou-se então em empregar a classificação adotada pelo Guia do Estudante (Editora Abril, s.d.), por ser muito parecida com a do AIP e tem a vantagem da desambiguação.

Duas adaptações foram feitas: a carreira de Relações Internacionais saiu de Ciências Humanas e Sociais e foi colocada em Administração e Negócios. Meio Ambiente e Ciências Agrárias inclui originalmente uma série de engenharias que a presente pesquisadora decidiu agrupar sob Engenharias. Estas modificações visaram dar mais precisão à classificação adotada.

10.4 Categorização da profissão dos pais

Encontrar critérios coerentes para classificar as profissões dos pais suscitou grande reflexão.

As categorias criadas por Santos (2005) foram a primeira opção para este item, porque fruto de trabalho empírico laborioso do autor e, portanto, critérios consolidados. Mas suas categorias são demasiadamente precisas e a amostra não contém esta precisão. Chegou-se a analisar também as categorias por setor de atividade que o Sistema Lattes do CNPq utiliza, mas recaiu-se no mesmo obstáculo.

A grande dificuldade em fazê-lo deve-se à incoerência dos dados colhidos, uma vez que as informações declaradas misturam profissão, ocupação, cargo e vínculo de trabalho. Por exemplo, obteve-se como respostas ao item termos como “gerente”, “funcionário público”, “médico” e “empreendedor”.

A solução encontrada foi utilizar as categorias do item Curso conforme Áreas Específicas, contemplando boa parte das respostas de nível superior. Para aquelas que não foram contempladas por essa classificação, criou-se categorias de acordo com a frequência das respostas, buscando coerência com a amostra. Por exemplo, criou-se a categoria “Comércio/Vendas” e “Funcionário Público”, compreendendo, todavia, que a incoerência é, antes, do próprio universo de respostas coletadas ao qual tentou-se dar ordenamento.

10.5 Resultados

Tabela 31

Ano de inscrição no NOP-USP

Ano de Inscrição	Frequência	Porcentagem
2008	27	23,5
2012	21	18,3
2010	18	15,7
2011	18	15,7
2007	18	15,7
2009	13	11,3
Total	115	100

Segundo a Tabela 31, a distribuição de observações mostra que 23,5% da amostra é composta por alunos que procuraram o NOP-USP em 2008, 18,3% em 2012, 15,7% em 2007, 2010 e 2011, respectivamente, e 11,3% em 2009.

Tabela 32

Mês de inscrição no NOP-USP

Mês de inscrição	Frequência	Porcentagem
Março	27	23,7
Maio	22	19,3
Abril	21	18,4
Agosto	16	14,0
Junho	9	7,9
Setembro	8	7,0
Outubro	5	4,4
Julho	4	3,5
Janeiro	1	0,9
Novembro	1	0,9
Fevereiro	0	0
Dezembro	0	0
Total	114	100,0

*1 aluno (0,9%) não respondeu.

Quanto ao mês de inscrição, a Tabela 32 indica a concentração de procura na amostra está em março (23,7%), abril (18,4%) e maio (19,3%) caindo em junho (7,9%) e julho (3,5%), novamente subindo em agosto (14%) para depois cair em outubro (4,4%). Em janeiro (0,9%) e novembro (0,9%) quase não houve procura, em dezembro ninguém procurou.

Tabela 33

Faixa etária dos alunos

Idade	Frequência	Porcentagem
18	18	15,7
19	17	14,8
20	15	13,0
22	15	13,0
23	13	11,3
21	10	8,7
25	7	6,1
26	6	5,2
27	4	3,5
24	3	2,6
28	3	2,6
17	2	1,7
29	1	0,9
31	1	0,9
30	0	0
Total	115	100,0

Tabela 34

Faixa etária dos alunos segundo a idade esperada para graduação

Faixa Etária	Frequência	Porcentagem
17 a 23 anos	90	78,3
24 a 26 anos	16	13,9
27 a 30 anos	8	7,0
acima de 30 anos	1	0,9
Total	115	100

Quanto à idade, pode-se perceber nas Tabelas 33 e 34 que parte majoritária da amostra concentra-se próxima aos limites da idade esperada para graduação (de 17 a 23 anos, 78,3%). A próxima faixa etária tabulada encerra alunos que já teriam idade para estar graduados, que é 24 a 26 anos (13,9%) e 27 a 30 anos (7%). Não houve procura de alunos acima dos 30 anos.

Tabela 35

Nacionalidade dos alunos

Nacionalidade	Frequência	Porcentagem
Brasileira	114	99,1
Estrangeira	1	0,9
Total	115	100

Tabela 36

Sexo dos alunos

Sexo	Frequência	Porcentagem
Masculino	60	52,2
Feminino	55	47,8
Total	115	100

Na amostra, conforme se vê nas Tabelas 35 e 36, o atendimento foi basicamente apenas a brasileiros (99,1%), mas a procura entre homens e mulheres foi equilibrada, com ligeiro peso para o sexo masculino (52,2% contra 47,8% de mulheres).

Tabela 37

Região brasileira de origem dos alunos

Região do Brasil	Frequência	Porcentagem
São Paulo (Capital)	62	57,9
Interior de São Paulo	19	17,8
Grande São Paulo	15	14
Região Sul	5	4,7
Região Sudeste	3	2,8
Litoral de São Paulo	2	1,9
Região Nordeste	1	0,9
Total	107	100

*Em 6 indivíduos (5,2%) essa informação não se aplicava e 2 indivíduos (1,7%) não responderam.

Tabela 38

Região de origem conforme proximidade com a Capital

Região do Brasil	Frequência	Porcentagem
Capital e Grande São Paulo	77	72
Interior, Litoral e Outros Estados	30	28
Total	107	100

*6 indivíduos que correspondem a 5,2% não tinham a ficha correspondente e 2 indivíduos (1,7%) não responderam.

Quanto à região de origem, conforme as Tabelas 37 e 38, da Capital eram 77 alunos (57,9%), Interior do Estado 19 (17,8%) e da Grande São Paulo 15 alunos (14%). Foram 5 alunos da região Sul (4,7%), 3 alunos de outros estados do Sudeste (2,8%), 2 alunos do litoral paulista (1,9%) e 1 aluno do Nordeste (0,9%). Nenhum aluno das regiões Norte e Centro-Oeste. Em termos de proximidade com a Capital, tem-se 77 alunos (72%) oriundos da Capital e Grande São Paulo contra 30 alunos (26,1%) vindos do Interior e Litoral paulistas e outros estados.

Tabela 39

Cursos dos alunos segundo H/E/B

Tipo de Curso	Frequência	Porcentagem
Humanidades	58	51,8
Ciências Exatas	31	27,7
Ciências Biológicas	23	20,5
Total	112	100

*Em 3 alunos (2,6%) esta informação não se aplicava (Observação: 2 alunos de Ciências Moleculares foram retirados da amostra porque a classificação de seu curso pela USP não foi encontrada).

Tabela 40

Distribuição dos cursos dos alunos por Áreas Específicas

Áreas Específicas	Frequência	Porcentagem
Ciências Humanas e Sociais	31	27,2
Meio Ambiente e Ciências Biológicas	16	14,0
Ciências Exatas	15	13,2
Administração e Negócios	14	12,3
Saúde	13	11,4
Engenharia	9	7,9
Comunicação e Informação	7	6,1
Licenciatura	5	4,4
Artes e Design	4	3,5
Total	114	100,0

*1 aluno não escreveu a qual curso pertencia.

Tabela 41

Distribuição dos cursos dos alunos pelas notas de corte 2012

Notas de Corte 2012	Frequência	Porcentagem
Entre 50 e 56 pontos	32	28,6
Entre 57 e 63 pontos	18	16,1
Entre 39 e 41 pontos	17	15,2
Entre 42 e 45 pontos	17	15,2
Entre 35 e 38 pontos	10	8,9
Entre 31 e 34 pontos	9	8,0
Entre 46 e 50 pontos	5	4,5
Entre 27 e 30 pontos	3	2,7
Entre 64 e 73 pontos	1	0,9
Total	112	100,0

* 1 aluno não escreveu a qual curso pertencia e 2 alunos de Ciências Moleculares foram retirados da amostra porque a seleção deste curso não é feita pelo sistema FUVES, totalizando 2,6% da amostra.

A relação de cursos de origem dos alunos que procuraram o NOP-USP no período de 2007 a 2012 mostra grande dispersão geral, com certa concentração dos cursos de Ciências Sociais (7%) e Física (6,1%), seguidos de demais cursos: Ciências

Biológicas, Filosofia, Letras, Psicologia (todos com 5,3% cada); Administração (4,4%), Oceanografia (4,4%) e, depois, Geografia (3,5%), conforme Tabela 40.

No agrupamento conforme H/E/B (vide Apêndice 2), conforme se vê na Tabela 39, há grande concentração de alunos da área de Humanidades (50,4%), seguida de Ciências Exatas (27%) e, por último, Ciências Biológicas (20,5%). O curso de Ciências Moleculares não foi classificado por não constar da lista da FUVEST e nem ter descrição em seu site sobre a área de pertença; os dois alunos deste curso constantes da amostra foram excluídos desta classificação.

Pela outra classificação, Ciências Humanas e Sociais tem 27,2%, Meio Ambiente e Ciências Biológicas tem 14%, Ciências Exatas 13,2%, Administração e Negócios 12,3%, Saúde 11,4%, Engenharias 7,9%, Comunicação e Informação 6,1%, Licenciaturas 4,4%, e Artes e Design 3,5%.

Na Tabela 41, um outro agrupamento foi feito levando em conta as notas de corte de 2012, que foi o ano que se estabeleceu como padrão de comparação nesta pesquisa. Os grupos de notas começaram em 27, que foi a nota mais baixa daquele ano, e contadas de 3 em 3. Exceto quando se chega aos 64 pontos, que, como contou com apenas um curso, fez-se agrupamento mais disperso.

O grupo de cursos cujas notas de corte encontram-se entre 50 e 56 pontos teve 28,6%; entre 57 e 63 pontos teve 16,1%; Entre 39 e 41 pontos 15,2%; entre 42 e 45 pontos 15,2%; entre 35 e 38 pontos 8,9%; entre 31 e 34 pontos 8%; entre 46 e 50 pontos 4,5%; entre 27 e 30 pontos 2,7%; e entre 64 e 73 pontos 0,9%.

Tabela 42

Semestre em curso dos alunos

Semestre em curso	Frequência	Porcentagem
1º semestre	26	23,2
3º semestre	16	14,3
2º semestre	12	10,7
4º semestre	11	9,8
7º semestre	10	8,9
9º semestre	10	8,9
5º semestre	9	8,0
6º semestre	5	4,5
11º semestre	4	3,6
8º semestre	3	2,7
10º semestre	3	2,7
12º semestre	1	0,9
13º semestre	1	0,9

16º semestre	1	0,9
Total	112	100,0

*3 alunos não responderam, totalizando 2,6% da amostra.

Conforme a Tabela 42, a procura de alunos no 1º semestre de curso foi a mais frequente (23,2%), seguida de alunos no 3º semestre (14,3%). Depois, tem-se alunos no 2º semestre (10,7%), 4º semestre (9,8%), 7º semestre (8,9%), 9º semestre (8,9%), 5º semestre (8%), 6º semestre (4,5%), 11º semestre (3,6%), 8º semestre (2,7%), 10º semestre (2,7%), e 12º, 13º e 16º semestre com 0,9% cada.

Tabela 43

Unidade de ensino dos alunos

Unidade de Ensino	Frequência	Porcentagem
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	28	24,6
Escola de Comunicações e Artes	13	11,4
Instituto de Geociências	9	7,9
Escola Politécnica	8	7,0
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	8	7,0
Instituto de Biociências	6	5,3
Instituto de Psicologia	6	5,3
Instituto Oceanográfico	5	4,4
Faculdade de Medicina	4	3,5
Instituto de Matemática e Estatística	4	3,5
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	3	2,6
Instituto de Química	3	2,6
Faculdade de Ciências Farmacêuticas	2	1,8
Faculdade de Direito	2	1,8
Faculdade de Educação	2	1,8
Instituto de Relações Internacionais	2	1,8
Ciências Moleculares	2	1,8
Escola de Artes, Ciências e Humanidades	1	0,9
Escola de Educação Física e Esporte R. Preto	1	0,9
Escola Superior de Agronomia Luiz Queiróz	1	0,9
Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto	1	0,9
Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia	1	0,9
Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos – Pirassununga	1	0,9
Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas	1	0,9
Total	114	100

*1 aluno (0,9%) não respondeu.

A Tabela 43 indica que alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) lideraram a procura (24,6%), seguidos por alunos da Escola de Comunicações e Artes (ECA) com 11,4%. Em seguida, Instituto de Geociências (IGEO) com 7,9%; Escola Politécnica (EP) com 7%; Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) com 7%, Instituto de Biociências (IB) com 5,2%; Instituto de Psicologia (IPUSP) com 5,2%; Instituto Oceanográfico (IO) com 4,3%; Faculdade de Medicina (FMUSP) com 3,5%; Instituto de Matemática e Estatística (IME) com 3,5%; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) com 2,6%; Instituto de Química (IQ) com 2,6%. As seguintes unidades tiveram 1,7% de alunos, cada uma: Faculdade de Ciências Farmacêuticas; Faculdade de Direito, Faculdade de Educação (FE), Instituto de Relações Internacionais (IRI) e Centro de Ciências Moleculares. Tiveram 0,9% de representatividade as seguintes unidades: Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH); Escola de Educação Física e Esporte R. Preto, Escola Superior de Agronomia Luiz Queiróz (ESALQ), Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFLCRP), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ), Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos de Pirassununga, e Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG).

Tabela 44

Campus de origem dos alunos

<i>Campus</i>	Frequência	Porcentagem
CUASO (Campus Butantã)	103	90,4
Pinheiros	4	3,5
Direito	2	1,8
ESALQ	1	0,9
EACH	1	0,9
Pirassununga	1	0,9
Ribeirão Preto	1	0,9
Total	114	100

Alunos da CUASO, foram 90,4% da amostra, seguidos de alunos do campus Pinheiros (3,5%), Direito (1,8%) e, depois, ESALQ, EACH, Pirassununga e Ribeirão Preto com 0,9% cada (Vide Tabela 44).

Tabela 45

Alunos que trabalham

Trabalha	Frequência	Porcentagem
Não	62	64,6
Sim	34	35,4
Total	96	100,0

*19 alunos não responderam.

Tabela 46

Dos que trabalham, quantos trabalham na área de graduação

Trabalha na área de graduação	Frequência	Porcentagem
Sim	23	67,6
Não	11	32,4
Total	34	100

*62 alunos não trabalham, portanto essa pergunta não se aplica a 53,9% da amostra.

A variável mostrada na Tabela 46 possui $n=34$, mas permaneceu na pesquisa por ser uma sequência da variável anterior. Em relação a trabalhar ou não, 64,6% declarou não trabalhar ante 32,4% que trabalha. Dentre os que trabalham, 67,6% trabalha na área de graduação, enquanto 32,4% trabalha fora de sua área.

Tabela 47

Escolaridade das mães

Mães com e sem Ensino Superior	Frequência	Porcentagem
Desde Ensino Superior Incompleto até Pós-Doutorado Completo	74	65,5
Desde Sem Escolaridade até Ensino Médio Completo, incluindo Técnico	39	34,5
Total	113	100

*Para 1 aluno a informação não se aplicava (0,9%) e 1 aluno (0,9%) não respondeu.

Tabela 48

Escolaridade dos pais

Pais com e sem Ensino Superior	Frequência	Porcentagem
Desde Ensino Superior Incompleto até Pós-Doutorado Completo	59	62,8
Desde Sem Escolaridade até Ensino Médio Completo, incluindo Técnico	35	37,2
Total	94	100

*Para 8 alunos (7%) a informação não se aplicava e 13 alunos (11,3%) não responderam.

Concernente à escolaridade de mãe e pai (Tabelas 47 e 48), 65,5% das mães e

62,8% dos pais possuem no mínimo grau superior incompleto, enquanto 34,5% das mães e 37,2% dos pais possuem o ensino médio completo ou escolaridade menor.

Tabela 49

Profissão da mãe, por grupos

Profissão da mãe	Frequência	Porcentagem
Dona-de-casa / Não atua	20	18,9
Educação	15	14,2
Aposentada	14	13,2
Administração e Negócios	13	12,3
Saúde	13	12,3
Sem possibilidade de classificação	8	7,5
Funcionária urbana ou rural, sem/com baixa qualificação	7	6,6
Comércio e Vendas	5	4,7
Artes e Design	3	2,8
Ciências Humanas e Sociais	3	2,8
Meio Ambiente e Ciências Agrárias	2	1,9
Engenharia	1	0,9
Informática e Tecnologia	1	0,9
Funcionária Pública	1	0,9
Total	106	100,0

*Para 2 alunos (1,7%) a informação não se aplicava e 7 alunos (6,1%) não responderam.

Na profissão da mãe, que pode ser vista na Tabela 49, encontrou-se bastante dispersão excetuando-se dona-de-casa/não atua (18,9%); Professora (13,2%) e Aposentada (13,2%). Quando agrupou-se as profissões segundo Áreas Específicas diminuiu a dispersão e o resultado continuou favorável aos três grupos anteriores: Dona-de-casa ou Não atua (18,9); Educação (14,2%) e Aposentada (13,2%). Em seguida Administração e Negócios (12,3%); Saúde (12,3%), Sem possibilidade de classificação (7,5%); Funcionária urbana ou rural, sem ou com baixa qualificação (6,6%); Comércio e Vendas (4,7%); Artes e Design (2,8%); Ciências Humanas e Sociais (2,8%); Meio Ambiente e Ciências Agrárias (1,9%); Engenharia (0,9%); Informática e Tecnologia (0,9%); e Funcionária Pública (0,9%).

Tabela 50

Posição na fratria

Posição na Fratria	Frequência	Porcentagem
Caçula	42	36,5
Mais velho	34	29,6
Filho único	20	17,4
Filho do meio	17	14,8
Gêmeo	2	1,7
Total	115	100,0

Quanto à posição na fratria, a Tabela 50 mostra que os caçulas são 36,5%, mais velhos são 29,5%, filhos únicos 17,4%, filhos do meio 14,8% e gêmeo 1,7%.

Tabela 51

Faixa etária das mães

Faixa etária das mães	Frequência	Porcentagem
Até 50 anos	56	50,9
51 a 60 anos	43	39,1
61 a 70 anos	11	10
Total	110	100

*Para 1 aluno a informação não se aplicava e 4 não responderam.

Feita a apresentação e breve discussão dos resultados, tanto qualitativos quanto quantitativos, diversos aspectos foram revelados pelas análises, os quais serão tratados a seguir.

11

DISCUSSÃO

11.1 Perfil quantitativo

A grande maioria dos alunos que procurou o NOP-USP é jovem, chamando a atenção a ausência de alunos acima dos 30 anos. Claro está, alunos acima dos 25 anos são 10% da população universitária (Fundação Universitária para o Vestibular, 2012) – acima de 30 o número é menor ainda. Então, os jovens entre 17 e 19 anos são, também na USP, a idade mais encontrada. Além disso, possivelmente o aluno mais velho tenha menos questionamentos com a carreira escolhida, porque provavelmente é mais experiente pessoal e profissionalmente. Além disso, precisaria ter tempo para ir ao NOP-USP e, se ele trabalha, não haveria muito tempo para isso. Embora crises aconteçam a qualquer momento da carreira.

Apesar de as licenciaturas terem recebido grande atenção de autores e pesquisadores (Almeida & Schmiguel, 2011; F. Gomes, 2011; Macedo, 2012; Massi, 2013; Oliveira, 2013; Santos, 2012; Souza, 2012), a presença de alunos de licenciatura no NOP-USP foi baixa (4,4%).

Os dados quantificados, desta forma, desfizeram uma hipótese que a pesquisadora formou, a partir da revisão da literatura, de que estes alunos seriam mais frequentes no NOP-USP. Tampouco os alunos de cursos de baixa seletividade, por vezes aqueles em que há maior evasão, pois o que se viu foi predominância de cursos de média para alta seletividade.

Chamou a atenção a forte presença de alunos no perfil de Humanidades (50,4%). Quando feita a classificação por Áreas Específicas, percebe-se, então, que são os cursos de Ciências Humanas e Sociais (27,2%) e a presença de alunos da FFLCH liderando a procura (24,6%), que estão contribuindo para este número. Mas, trata-se de uma unidade de ensino muito grande, muito maior do que a segunda colocada ECA (11,4%). Então, possivelmente é uma questão de proporcionalidade.

Alunos em 1º semestre de curso foi a população mais frequente (23,2%), seguida de alunos no 3º semestre (14,3%). Isso confirma a “anualidade” da procura por parte dos alunos da USP (Lehman, 2005) e remete à pesquisa de Bardagi, Lassance & Paradiso (2003) onde as maiores cogitações de desistência estavam entre alunos em início de curso. Os meses de março (23,7%), abril (18,4%) e maio (19,3%) concentraram as inscrições da amostra. São estes meses que devem suscitar maior organização do NOP-USP, no sentido de estruturar-se para acolher a demanda.

Também ficou evidente que são os três primeiros semestres de curso os mais complicados para estes alunos. Alunos em transição de saída foram pouquíssimo frequentes. Sendo um período de crise esperada, pela mudança (Simon, 1989), é possível que grande parte dos universitários desconheça o trabalho de planejamento de carreira.

Os alunos dos *campi* da cidade de São Paulo foram presença maciça no NOP-USP, em especial os alunos da Cuaso (campus Butantã), que foram 90,4% da amostra. Isso deve ser pela conveniência de o NOP-USP encontrar-se neste mesmo *campus*. Assim, embora este Serviço esteja aberto para acolher todo o corpo discente da Universidade, na prática ele só é funcional para os alunos do campus Butantã.

Chamou a atenção, também, a elevada presença de mães que não atuam profissionalmente ou aposentadas, destoando da população discente da USP, em que mais de 60% trabalha fora. Até que ponto esse elemento correlaciona-se com a queixa é dado que reserva-se a outra pesquisa. E como, tampouco, há dados a este respeito na literatura, essa questão ficará em aberto.

Mais uma constatação que contrariou hipótese que a pesquisadora alimentou, a partir da literatura, refere-se a proveniência destes alunos. Imaginou-se que os alunos de fora de São Paulo, por questões mais difíceis de adaptação, fossem mais frequentes no NOP-USP. Tal não se confirmou. A maioria dos alunos triados é da Capital paulista e apenas 26,1% deles veio do Interior e Litoral paulistas e outros Estados. Este número, que não é desprezível, não confirma a ideia de que os alunos que não precisaram mudar de cidade queixam-se de seus cursos com menos frequência. Seria interessante comparar as frequências da cidade de origem dos alunos da USP como um todo também, para ter um painel completo, mas estes dados não estavam disponíveis nas fontes buscadas.

11.2 Crises por perda em dois aspectos

Em relação à compreensão da crise do aluno desde a perspectiva da perda ou da aquisição de espaço do universo pessoal (Simon, 1989), como dito no início deste trabalho, ambas eram suscetíveis de aparecer no material pesquisado. Entretanto, tomando-se a vivência universitária propriamente dita, o ingresso na USP representa

significativo *aumento* no espectro do universo pessoal. Do mesmo modo opera o processo de profissionalização do aluno durante o curso, com os estágios e as disciplinas práticas e a proximidade da formatura, nos casos de planejamento de carreira. Ainda que a experiência emocional seja particular a cada aluno, eram mais esperadas crises por aquisição do que por perda, devido à pré-concepção da autora de que, com o ingresso na universidade, as aquisições estariam em primeiro plano no quadro geral. Aguardava-se crise por perda nos alunos em sofrimento no processo de adaptação, especialmente aqueles de fora da cidade, e temperadamente, nos formandos.

As crises por perda, todavia, foram muito mais notadas nos relatórios. Possivelmente, se a pesquisa debruçasse-se sobre *calouros* ou *formandos* escolhidos *aleatoriamente* na Universidade, as questões ligadas ao aumento do espaço no universo pessoal poderiam mostrar-se mais representativas. Não obstante, a amostra da presente Tese foi composta somente por alunos que procuraram o NOP-USP e, portanto, a grande maioria em dúvida sobre a carreira que cursava. Neste cenário, as crises por perda foram mais acentuadas e revelaram, notadamente, duas dimensões: escolha atual como perda e perspectiva de perda da vaga na USP.

A *escolha atual como perda* refere-se à perda de tempo de vida do aluno e de oportunidade de escolha no passado. Há vivência de remorso e culpa em relação ao tempo que passou e continua passando; lastimam não ter aproveitado o momento pré-vestibular de escolha para refletir melhor e escolher diferente; por terem cedido a pressões externas e internas (pais, escola, cursinho, medos, imaturidade, etc.). Em vários alunos de últimos semestres encontrou-se discurso de perda parecido com os de alunos em semestres iniciais, acrescido de culpa e preocupação pelos anos investidos em uma formação com a qual não se identificavam e não cogitavam aproveitar. Nestes, havia presente também a fantasia de uma “nova escolha” como recomeço algo mágico, uma forma de voltar no tempo e “escolher certo”.

Nestes alunos, esta época perdida bem como algum curso que tenha sido preterido no passado – como nos casos de alunos que não se desligaram da 1ª opção, reveste-se, na maioria das vezes, em idealização, ainda que de diferentes graus.

A segunda dimensão da crise por perda alude a *perspectiva de perda da vaga na Universidade de São Paulo*. Em poucos alunos, a angústia de perda ligou-se mais ao curso e à unidade de ensino, mas, mesmo nestes, como elementos da USP. A perda de sua vaga como decorrência inexorável do abandono do curso é uma vivência sofrida

que mergulhou os alunos em grande conflito. A idealização da USP apareceu nestes momentos e também, indiretamente, no discurso de decepção de alguns alunos com seus cursos.

Sentimentos ligados à formatura não foram notados de maneira clara nos relatórios, assim como aqueles ligados ao processo inicial de adaptação ou às incursões profissionalizantes. Como “novo” apresentando-se no universo do aluno, especialmente no caso de formandos, fica a indagação sobre a possibilidade de reações ao novo influenciarem as queixas sobre o curso, especialmente o medo e o desamparo diante da formatura. Talvez uma abordagem mais clara a esse respeito, por parte dos psicólogos, tivesse sido interessante. De qualquer modo, o ingresso na universidade talvez dê início ao fim da moratória psicossocial que poderia encerrar-se na formatura, após aquisição de “firme sentimento de identidade interior” (Erikson, 1976, p. 88), o que não foi o caso dos alunos retratados em triagem.

Evidencia-se a importância e a complexidade emocional da escolha profissional madura sob o ângulo da elaboração do luto pela perda de fantasias onipotentes (Bohoslavsky, 1998). A dificuldade de lidar com essa perda ficou bem clara também nos casos de alunos que escolheram cursar duas carreiras simultaneamente ou não se comprometeram com suas escolhas, imputando-as aos pais.

A família, aliás, considerada por Bohoslavsky (1998) um objeto reclamante demandante do adolescente, apareceu como tal em alguns relatórios, especialmente no tocante às expectativas ou como fonte de pressão. Não foram abundantes, entretanto, assim como o papel dos pais como modelos identificatórios, provavelmente porque numa entrevista de triagem não fosse conteúdo primordial, além de que deva ser conteúdo inconsciente.

Nos alunos mais angustiados pela perda, notou-se a fantasia de que a destruição causada pela má escolha seria irreparável. Essas características parecem ligadas entre si pela vivência do tempo como: passado irreparável, presente impotente e futuro catastrófico. Na regressão à EP, esses alunos fragilizaram-se e não conseguiam ter capacidade egoica para reparação. Na dificuldade de estabelecer projeto futuro, voltavam-se ao passado que, quando idealizado os fazia sucumbir a uma impotência ainda maior. Neste ponto faz-se necessário o suporte psicológico para aplacar as ansiedades e auxiliar o aluno a refletir sobre seus sentimentos, suportar a realidade e preparar-se para modifica-la. O psicólogo deve ser muito continente pois a angústia está transbordando. Com efeito, diversos foram os relatos de alunos que sentiram-se

aliviados ao sair da triagem, porque o contato continente com o psicólogo voltou a dar-lhe esperanças no futuro; de que algo poderá ser feito, de que é possível compreender, integrar e reparar a realidade.

A procura por um serviço psicológico de orientação e reescolha profissional, por parte dos alunos, mostra que eles estavam tentando integrar e compreender sua situação e buscavam ajuda para guiar-se. Portanto, ainda que exista a fantasia de irreparabilidade, ela dividiu espaço com a esperança.

A experiência universitária é uma experiência de integração entre sonho e realidade, entre expectativas e realização, entre passado e presente, entre as fantasias sobre si mesmo e o embate com uma nova realidade de demandas e entrega. Sem contar os aspectos da profissionalização e da formação da identidade pessoal e profissional, tornando-a uma oportunidade de amadurecimento psíquico. Sobretudo, é uma experiência integradora porque é o Futuro – que anteriormente era mais um objeto fantasiado de projetado (Bohoslavsky, 1998) que se concretizou na realidade. Para muitos da amostra, o encontro com “o real, ainda que desagradável” (Freud, 1911/1981c, p. 1639) foi desestruturante. Apesar de difícil e deflagrador de crise, todavia, mostrou-se funcional. O conflito que apresentam foi uma experiência emocional positiva porquanto atuante chamado à resolução. Diversos deles partiram de um processo inicial de escolha pouco maduro, cindido, onipotente ou maníaco. No momento de integração, ela não aconteceu porque faltaram recursos emocionais para compreender a realidade, e regrediram. Esperavam algo mais, que não compareceu. Ficaram em uma relação cindida com seus cursos, estes como objetos maus com os quais não se identificavam.

A reparação objetal, nestes casos, pressupõe a integração dos objetos cindidos, sendo que a maior das cisões é entre o sujeito e sua escolha. O aluno necessitaria compreender quem era aquele “eu” que escolheu o que escolheu, porque escolheu e assim reintrojetar os aspectos de seu self que estão distribuídos entre os outros objetos, tais como seu pai, sua mãe, o cursinho, ele mesmo no passado entre outros.

Não se deve esquecer que a amostra é composta por jovens considerados da geração Y, cuja característica marcante está no uso do modelo IMPULSO-AÇÃO, baixa tolerância à frustração (Outeiral, 2003) e de metodologia de tentativa e erro sobre a realidade, com menos estudo e planejamento prévio sobre ela (Feiertag & Berge, 2008). Sendo muitos desses alunos enquadrados dentro do perfil engaiolado da classe média de grandes centros urbanos brasileiros, apresentam-se com menos

recursos próprios para lidar com as dificuldades que demandam autonomia, independência e senso de identidade (Birman, 2006). Talvez por isso tantos alunos em primeiro semestre procurando o NOP-USP, sem ter ao menos 1 semestre concluído de curso como base de experiência.

11.3 A complexidade da queixa

Dos autores consultados para este trabalho, foi em Violin (2012) e em Tinto (1993) que encontrou-se respaldo para a multiplicidade de fatores de descontentamento com o curso, contidos nos relatórios de triagem. Tanto foi que é visível até nas vinhetas escolhidas para ilustrar um motivo de procura que ela frequentemente continha, concomitantemente, outros motivos.

Os diversos fatores – sociais, pedagógicos, psicológicos (Violin, 2012) e de escolha profissional a combinarem-se ora como figura, ora como fundo em um interjogo entre saliência e periferia, particular a cada aluno mas que, concordando-se com Tinto (1993), passível de discriminação de diferentes conjuntos de causas. Estes foram os esforços desta Tese, ao final.

No que se refere ao comprometimento com a instituição (Tinto, 1993) parece que a angústia referente à perda da vaga na USP demonstra-o, e efetivamente segura o aluno no curso – ainda que, evidentemente, vivendo sob conflito.

As obrigações externas (Tinto, 1993) foram pouco relatadas – finanças, suporte da casa, obrigações familiares e de trabalho. Essa infrequência deve estar diretamente ligada à condição social dos sujeitos: jovens, cuja maioria não trabalha e mora com a família. Sem a pressão de ter de pagar mensalidades e sem a pressão econômica de se sustentar, essa amostra pode ser interessante fonte de fatores que em populações de alunos-trabalhadores de IES particulares ficam latentes, tendo os financeiros como manifestos.

11.4 Desadaptação, integração e transição

A adaptação e a integração universitárias têm um papel nada desprezível na permanência do aluno em seu curso (Carmo, 2011; Teixeira et al., 2008). O ingresso no novo universo que a IES oferece requer esforços ativos para assimilar a intensa curva de aprendizagem que o calouro tem pela frente e o sucesso desta jornada depende do quanto tem ele de recursos externos (professores, colegas, programas institucionais de apoio, amigos, família, etc.) e recursos internos, sobretudo psíquicos adaptativos. Sem esses recursos, pode ser que uma parte daqueles que pensavam em deixar o curso estivessem reagindo negativamente às dificuldades de adaptação, como notou Teixeira et al. (2008).

A importância de fazer vínculos com o grupo (Teixeira et al., 2008), de ter a mediação do professor neste processo (Carmo, 2011) são pontos cruciais. Mas a desadaptação – o elemento de ajustamento que Tinto (1993) menciona, também pode se relacionar com o isolamento, quando o aluno não está formando rede, isola-se na periferia da vida acadêmica e social da instituição (Tinto, 1993).

Percebeu-se em alguns relatórios também sentimentos de incongruência (Tinto, 1993), com dificuldades de identificação do aluno com o curso ou com a instituição: achar o curso fraco, o curso egoísta, os professores descomprometidos. Há de se notar que as queixas podem refletir aspectos vividos na realidade, i.e., quando a aluna relata que seus colegas são fracos em matemática, ela pode estar referindo-se efetivamente a dificuldades acadêmicas dos colegas. Isso não diminui o sentimento de incongruência, naquele momento de crise.

Todos esses fatores influenciam a atribuição de sentido à vivência acadêmica e aos esforços empreendidos.

Fica forte a hipótese de se tratar de um sofrimento que abrange um grande número de alunos, não apenas dentre aqueles que chegaram ao NOP-USP – atuando como queixa latente em diversos casos, mas também entre os alunos da USP que não procuraram ajuda no Núcleo.

No caso da amostra, embora não se tenha tido grande expressividade de queixas explícitas de desadaptação, chamou a atenção a grande quantidade de primeiranistas procurando a triagem. O que ocorre é que a dificuldade de adaptação pode estar mascarada por outras queixas, como a de decepção com o curso, problemas com o

processo de escolha inicial, por exemplo, e deve atuar fortemente em outras, como o fracasso nas disciplinas.

11.5 NOP-USP como porta de entrada para demandas psicoterápicas

Como se viu, há um número razoável de alunos triados cujas necessidades não eram por uma OP, que necessitavam ser ouvidos e acolhidos, mas no espaço de uma psicoterapia. Alguns, com quadros mais severos que outros, mas os dois grupos tendo encontrado no NOP-USP uma porta de entrada para o atendimento psicológico que, entretanto, na maior parte dos casos só ficou claro durante a triagem. Como Matta (2011) encontrou patologias pré-existentes em um grupo de evadidos, é um grupo que pode precisar de ajuda psicológica para organizar suas demandas. Note-se que as patologias mencionadas por ela relacionam-se sobretudo a dificuldades de contato, fragilidade identitária e de desempenho (perfeccionismo), que podem, com efeito, relacionar-se a fatores psicológicos e pedagógicos de evasão.

11.6. A tendência dos psicólogos de desconsiderar as interações dos alunos com a realidade externa

Merecem destaque as interações dos alunos com a realidade externa: as relações sujeito-objeto são dialéticas e, portanto, não é possível anular um dos polos sem que isso sacrifique a possibilidade de compreensão integrada da realidade.

Em diversos relatórios, ficou patente a ausência de preocupação dos psicólogos com a investigação da realidade externa do aluno. Essa foi retratada, muitas vezes, como detalhe ou casualidade. Não se leu em nenhum deles a preocupação em precisar estes determinantes, a força desta realidade para o sofrimento que o aluno estava experimentando.

Há um conjunto de experiências externas que são institucionais. Nele, figura em primeiro plano o *habitus*, a cultura de cada unidade de ensino da USP. Indo além,

pode-se dizer que até dentro das unidades de ensino exista o *habitus* e a cultura de cada curso ou departamento e as tensões inerentes.

Em segundo plano, o tipo de moradia. As informações da ficha de inscrição podem ser muito reveladoras – se o aluno mora sozinho, com a família ou em república. Outro dado importante repousa sobre a escolaridade familiar: se tem pais universitários ou se é o primeiro universitário da família, etc. Por exemplo, o CRUSP é uma habitação estudantil em que alunos gozam a liberdade da autoridade paterna, conhecido como ambiente de experimentação de diversas naturezas, como costuma ser em ambientes com grande presença de jovens. Há vivência de sexualidade, de drogas, de grupo, do cuidar-se de si, da política. Nas férias e finais de semana, o local fica vazio, “desolado”, quando a maioria dos moradores deixa o conjunto para ver a família ou sair com amigos. Para um indivíduo retraído cuja família more muito longe e tem de ficar ali nos finais de semana, adaptar-se a essa realidade é mais difícil.

Outra questão é a do fracasso em disciplinas - fator pedagógico que pode ser causa ou consequência da desvinculação do aluno com seu curso (Violin, 2012). Não foi percebido em nenhum relatório hipóteses, conjecturas ou intervenções dos profissionais diretamente ligadas ao desempenho do aluno, perguntas sobre seu desempenho, suas notas e seu rendimento.

Poder-se-ia argumentar que não haveria espaço para tal em uma entrevista de triagem, mas não é verdade. Há tempo e espaço suficiente em uma triagem, salvo raras exceções, para a intervenção do profissional e inclusive “dicas” dos alunos triados neste ponto. Os pontos da realidade externa foram mencionados pelos triados, foram os psicólogos que os ignoraram.

Esta forma de lidar com a realidade externa reflete um aspecto da formação profissional do psicólogo, ou talvez do clínico psicodinâmico, aspecto este com o qual esta autora também se identifica, que valoriza sobremaneira a investigação sobre o mundo interno desconsiderando, no mais das vezes, a maneira como a realidade externa atua com seus determinantes sobre o conflito, a crise e os sintomas.

11.7 Alto rendimento como falo narcísico

A aluna 28 disse que o curso é muito pesado e que seus colegas em Ciências Sociais fazem “pose de intelectual”, querendo demonstrar conhecimento. Essa afirmação, em tom de descontentamento, faz pensar.

Hipoteticamente, uma sala de aula na USP é a reunião dos alunos de melhor desempenho em seus respectivos colégios de origem. Um ambiente intelectualmente desafiador e competitivo, em que a disputa se dá pelo posto de melhor: mais inteligente, com as perguntas mais brilhantes, com as melhores notas, o mais interessante para o professor, etc.

É curioso, porque a pesquisadora deste doutorado foi docente em uma IES particular paulistana de classe alta por mais de década e notou que o falo narcísico nesta não se concentrava no desempenho ou no conhecimento, mas em outros atributos: na roupa cara, na viagem exclusiva, nos contatos, no sobrenome, na marca do carro. Alunos com desempenho ruim ou medíocre não eram rebaixados pelo grupo por isso. Pode-se dizer que o desempenho acadêmico era importante, mas não era levado tão a sério, apesar de ser uma instituição exigente.

Comparando-se essa experiência como docente e os relatos dos alunos triados, as dificuldades acadêmicas destes últimos alunos parecem muito mais humilhantes. E pode ser que essa experiência emocional também se reflita em incongruência com o curso ou com a instituição quando, na verdade, é uma questão narcísica. A comparação entre colegas pode ser muito estimulante, mas dependendo de como é levada, pode ser deprimente e desestimulante para narcisismos feridos e egos atacados por um superego feroz. Este desestímulo ser vivido como crise com o curso universitário.

11.8 Trabalho como centralidade

Se é verdade que o trabalho perdeu a centralidade (Bauman, 2001), é intrigante encontrá-lo como centralidade de sentido na angústia dos alunos da amostra.

Mesmo em Lipovestsky (2009), que afirma-o como vetor social de primeira grandeza, embora não central, não é o que se percebe nos relatos dos alunos triados. A sensação que transmitem é de que um pedaço significativo – quase corpóreo de suas existências está paralisado, confuso, atrapalhado em função dos conflitos com a carreira escolhida. De que a vida não pode continuar sem a resolução deste problema. Os achados estão mais de acordo com Adamson, Doherty e Viney (1998), que reafirmaram a importância psicossocial do trabalho para uma parte das pessoas, no sentido de prover estabilidade identitária e de autoestima, protegendo da ansiedade e do desamparo.

A maioria dos triados não levou ao NOP-USP a queixa sobre seus cursos como se este problema fosse mais um dos muitos outros aspectos de suas vidas a lidar, mas como estrutura fundamental delas que precisava de ajuda.

Pode ser que resida aí uma grande contradição desta geração Y, hiperconectada, rápida, simultânea e “leve”, como o software, mas que experiência seus projetos de carreira mais à semelhança da geração anterior. Isso corrobora os achados de Lehman, Uvaldo e Silva (2006).

Há de se levar em conta que a universidade, embora dinâmica e em constante mudança, possuiu ritmo e estrutura que está mais para moderna – ou até medieval¹⁶ do que para hipermoderna.

11.9 *Habitus*

Pode-se perceber que o perfil do aluno que procurou o NOP-USP não foi tão distante do perfil médio da USP: jovem (17 e 19 anos), solteiro, em primeira escolha, equilíbrio entre os sexos com leve predominância masculina, pais com alguma vivência do curso superior. O único dado discrepante foram a escolaridade da mãe e ocupação da mãe. No NOP-USP, as mães são mais escolarizadas que os pais e a grande maioria está aposentada ou é dona-de-casa.

Desencontros ou desencaixes referentes ao *habitus* e ao capital cultural não puderam ser verificadas com propriedade no material pesquisado, exceto no caso da

¹⁶ Como fez notar M. Conceição Uvaldo em comunicação pessoal.

aluna 13, que relatou conflito de valores entre ela e seu pai resultando em falta de apoio ao projeto universitário, parecido com o que conjecturou Ribeiro (2005).

Mas, ao que tudo indica, são alunos que partilham do mesmo *habitus* de classe da universidade e capital cultural. Uma evidência disso seriam as notas de corte e a maioria dos pais terem frequentado o nível superior, o que representa a presença de um decodificador simbólico da experiência universitária para o aluno. O fato mesmo de estes alunos terem espaço para pensar sua escolha e não trabalharem demonstra uma característica de classe, independente da renda, de primazia do estudo superior para aquela família.

As distribuições por nota de corte apenas fornecem um quadro aproximado do grupo de cursos que mais frequentaram o NOP-USP, se aqueles de alta, média ou baixa seletividade, uma vez que tem-se 6 vestibulares diferentes na amostra e a nota de corte usada foi a de 2012. Além, e em adição a isso, as próprias fronteiras entre estes três grupos, alta, média e baixa seletividade não são precisas.

Subtraindo-se todas as ressalvas, chamou a atenção que a maior procura deu-se em alunos com notas entre 50 e 63 pontos, cursos de média para alta seletividade. Geralmente, frequentados por alunos de boas escolas particulares, corroborando o perfil de *habitus*.

Mas, afora isso, pode-se pensar que, talvez, algumas pistas tenham sido deixadas em certos relatórios em que há questões de incongruência vinculadas à falta de identificação do aluno, não apenas com o curso, mas com os alunos do curso, com as pessoas que compõem a unidade de ensino, o departamento ou a sala de aula. Algo que poderá merecer a atenção de outros pesquisadores, futuramente.

11.10 A queixa sobre a “falta de sentido”

Em diversos relatórios foram notadas falas sobre a “falta de sentido” que o aluno estava vivenciando no curso.

Conforme discutiu-se sobre a modernidade tardia, há um imperativo na contemporaneidade sobre a construção de si como alguém consciente do sentido de sua existência (Giddens, 2002)

A identidade social e pessoal, sendo um projeto, previsivelmente mergulha o sujeito em crise quando lhe falta o *sentido* de suas atividades. Este sentido, como é um projeto, só pode ser construído, uma vez que as instituições sociais colaboram de forma mais modesta nos processos atuais de atribuição de sentido. Quando o “eu” torna-se um projeto reflexivo, tal como apontou Giddens (2002), sua inconsistência e incoerências tornam-se um grande peso para o sujeito. É sob este prisma que deve ser compreendida a questão do falso *self*, do ponto-de-vista social.

Não foram observados relatos explícitos de existência irreal no material pesquisado, mas, em seu lugar, o desejo implícito e explícito de uma carreira que tenha sentido.

Há, outrossim, uma ligação íntima entre a busca de sentido e o verdadeiro *self*, como se os alunos estivessem no limite de sua capacidade de tolerar um projeto profissional sem sentido, onde não há mais cisão possível.

A crise, como fracasso da cisão e instauração de conflito, assume contornos saudáveis, do ponto-de-vista psíquico, ao tornar demissionário o sentimento de inverdade ou fraude existencial.

Evidencia, igualmente, o custo pessoal da autorreferencialidade (Giddens, 2002), das muitas opções de identidade (Erikson, 1976) e da necessidade contínua de reflexão sobre o projeto pessoal-profissional (Savickas et al., 2009).

11.11 Algumas características das Unidades de Ensino

Serão traçadas algumas características das unidades de ensino consoante foram captadas nos relatórios e pesquisado informalmente pela autora, sem a pretensão de traçar quadro definitivo.

FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo)

Esta unidade tem como peculiaridade a existência de cursos muito densos. Um deles é tido, “à boca miúda” como uma das mais difíceis graduações da USP, o curso

de Filosofia.. Os cursos de História e Geografia aboliram os pré-requisitos, o que explica porque eles raramente formam identidade de “turma”.

Chamou a atenção a decepção que alguns alunos referiram. Alguns esperavam que suas aulas fossem como as aulas dinâmicas que tinham na escola ou no cursinho. Outros, como a aluna 58 queixou-se que História era um curso “muito aberto”. Os alunos 21 e 37 foram à Filosofia em busca de uma verdade existencial, dizendo-se decepcionados, pois o que encontraram foi professores discutindo muitas teorias, muitos autores.

Ou seja, deparam-se com a densidade e a necessidade de introspecção intelectual, as múltiplas teorias e suas críticas, a necessidade pesada de reflexão sem o amparo das “aulas-show” e das verdades únicas.

ECA (Escola de Comunicação e Artes)

A aluna 27 encontrou dificuldades de adaptação, por ser tímida. As alunas 50 e 54 acham seus cursos sem desafio e professores e alunos descomprometidos. Essas queixas podem revelar um ambiente mais extrovertido – afinal, trata-se de uma escola de comunicação, e informal com o ensino, com um *habitus* mais relacionado à estética, à cultura, à apreciação artística. Alunos mais tímidos podem retrair-se neste ambiente, bem como aqueles acostumados ao padrão de exigência acadêmica como o de escolas secundárias que preparam para o vestibular, como os relatos parecem evidenciar, e encontrar muita dificuldade de adaptação e congruência.

FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo)

Tanto no Design quanto na Arquitetura, o desempenho acadêmico tem muito de trabalho criativo e exposição. Os trabalhos frequentemente são criações concretas, que ficam visíveis a apreciação dos colegas, favorecendo comparações. Há também a questão da LA (Linguagem Arquitetônica), prova que compõe a nota dos ingressantes. Nas turmas convivem os alunos que foram melhor na LA com alunos que não criam nem desenham tão bem, mas foram muito bem na FUVEST. As

diferenças de repertório cultural e habilidades manuais contam muito, como mostrou a aluna 4, ferindo narcisismos.

POLI (Escola Politécnica)

Uma das unidades mais antigas, pré-existente à formação da USP. Ser um “politécnico” é um atributo forte da identidade dos alunos. “*Somos a escola de Paula Souza [engenheiro, fundador da Poli], de Ramos de Azevedo [arquiteto, autor do Theatro Municipal], com 121 anos de trabalho*”¹⁷. Como disse o aluno 26, “*só um politécnico entende outro*”.

Sobre as demais unidades de ensino, não foi possível conjecturar. Mas uma linha interessante de pesquisa que outros colegas poderiam abraçar seria voltar-se ao *habitus* de cada unidade, para compreender as questões de perfil e congruência do aluno com seu curso.

A seguir, as mais relevantes conclusões desta Tese.

¹⁷ José Roberto Castilho Piqueira, diretor da Poli, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo em 25/09/14 (Bergamini Jr., Ballogh, Bilenky, 2014).

12

CONCLUSÃO

A presente Tese teve como objetivos gerais discutir a questão da crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea, bem como oferecer subsídios para os atendimentos em orientação profissional e de carreira com foco na crise com o curso universitário.

Para tal tarefa, foi realizado um levantamento do perfil do aluno USP de graduação que procurou o NOP-USP para atendimento em OP ou Planejamento de Carreira no período de 2007 a 2012 e foi efetuada: (a) uma análise quantitativa dos dados contidos nas 115 fichas de inscrição, as quais correspondem a 92,7% do total de alunos triados no período; e (b) uma análise qualitativa dos relatórios de triagem de alunos de graduação existentes no período de 2007 a 2012 que, como materiais clínicos, foram interpretados de acordo com o referencial teórico e metodológico psicanalítico.

Foram identificados e classificados 37 motivos de procura pelo NOP-USP em: (A) Motivos relacionados ao processo de escolha inicial; (B) Questões emocionais; (C) Motivos ligados ao curso; (D) Motivos ligados à profissionalização; (E) Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária; (F) Motivos ligados ao vínculo com a USP; (G) Planejamento de carreira; (H) Razões financeiras; e (I) Não foi possível fechar diagnóstico. A intenção inicial era atribuir um motivo por relatório, mas percebeu-se que, frequentemente, cada relato trazia 1 motivo principal e diversos secundários. Diante disso, os motivos foram classificados em *motivo saliente* e *motivo(s) periférico(s)*, cujo modelo é da relação figura-fundo da Gestalt.

Sintetizando os itens discutidos e classificando as conclusões em duas ordens de fatores relativas aos objetivos gerais da presente Tese, a saber: (1) Fatores relativos a questão da crise dos alunos com o curso superior na realidade brasileira contemporânea; e (2) Fatores relativos à prática profissional da OP com foco na crise com o curso universitário, segue um painel resumido das principais contribuições.

1) Fatores relativos a questão da crise dos alunos com o curso superior na realidade brasileira contemporânea

a) Motivo saliente e motivo(s) periférico(s).

As queixas – os motivos alegados de procura pelo NOP-USP, mostraram-se multifatoriais e complexas, congruente com as conclusões de Tinto (1993) e Violin (2012), autores que debruçaram-se sobre as razões para evasão universitária. Destacou-se, na pesquisa, os fatores sociais, pedagógicos e psicológicos, como apontado por Violin (2012), acrescentando-se também o fator de escolha profissional. Como já foi dito, descortinaram-se 37 motivos sob os fatores acima, que revezam-se entre *saliência* e *periferia* em um modelo como o da figura-fundo da Gestalt. A relação entre *saliência* e *periferia* é funcional: um mesmo motivo pode ser saliente em um aluno e periférico em outro.

b) Trabalho como centralidade

O trabalho mostrou centralidade de sentido aos alunos da amostra. De certa forma, uma contradição da Geração Y: líquida, impulsiva, altamente conectada, conforme aponta Tapscott (2010), mas ensejando projetos de carreira em que o trabalho é vivido de forma tradicional. A própria Universidade mostra-se anacrônica em relação à hipermodernidade, entretanto algo sincrônica aos alunos.

c) Baixa tolerância a formas falso-self de identidade profissional

Alunos em busca de sentido no curso, em sofrimento por sentirem-se incongruentes, não se identificarem, pode ser considerado um fenômeno que se mostra em consonância com o que pode ser chamado de baixa tolerância a formas falso-self (Bohoslavsky, 1983; Winnicott, 1960/1983), a contraparte da necessidade individual de autoconstrução e costura de uma narrativa que integre sentido. Inclusive, é preciso nomear a contradição que reside no desafio da autoconstrução, regido pelo tempo da subjetividade, com seu ritmo próprio, e os imperativos do tempo-velocidade hipermodernos (Bauman, 2001; Kehl, 2009; Lipovetsky & Serroy, 2011).

d) Sentimentos frequentes de perda, por vezes vivida como irreparável

As crises caracterizaram-se como crise por perda e não por aquisição do espaço pessoal, conforme classificação de Simon (1989). Encontrou-se nos alunos em maior sofrimento a fantasia de que a “destruição” causada pela má escolha seria irreparável, sendo o passado – o momento da primeira escolha – bastante idealizado, incrementando a dificuldade de recuperar-se (Bohoslavsky, 1998).

e) O desafio da autoconstrução social em jovens

Embora crises aconteçam a qualquer momento da carreira, os alunos que procuraram o NOP-USP não passaram de 30 anos, o que é congruente com o perfil da própria USP onde alunos acima dos 25 anos são apenas 10% da população universitária (FUVEST, 2012). Pertencem assim à chamada Geração Y, cuja característica marcante está no uso do modelo IMPULSO-AÇÃO (Outeiral, 2003) e de metodologia de tentativa e erro sobre a realidade, com menos estudo e planejamento prévio sobre ela (Feiertag & Berge, 2008). Essa característica impõe certas contradições aos jovens, já que a autoconstrução da identidade pessoal e social necessita de tempo e reflexão. Alunos em 1º semestre foram os que mais buscaram o NOP-USP, seguidos de 3º e 2º semestres de curso. Talvez possa-se aludir dentre os elementos pessoais de procura, as características geracionais impulsivas e a dificuldade de conter a ansiedade (Birman, 2006).

Deve-se recordar que na própria realidade hipermoderna o um corpo social não é um todo coerente mas antes, composto de indivíduos e instituições nos quais coexistem diversos níveis de contradições, ambivalências e dilemas.

f) A importância, ainda que presumida, da adaptação universitária

Os processos de adaptação e integração à universidade são fundamentais para a permanência universitária (Carmo, 2011; Teixeira et al., 2008). Sentimentos de incongruência (Tinto, 1993) podem revelar dificuldades neste campo, mas problemas de adaptação e integração não foram manifestamente encontradas em grande número na amostra. Houve grande número de alunos primeiranistas de curso entre os alunos

da amostra, mas ainda assim as questões abertamente relativas à adaptação não foram muito recorrentes. É possível que a dificuldade de adaptação possa estar encoberta por outras queixas, como a de decepção com o curso ou de problemas com o processo de escolha e mesmo que os psicólogos que realizaram as triagens não estivessem especialmente atentos a esta peculiaridade.

g) Alto rendimento como falo narcísico

Foi possível entrever que o alto rendimento acadêmico é um falo narcísico dos alunos da USP, tornando o fracasso em disciplinas e a dificuldade em acompanhar deveras humilhante e mais significativo do que um problema pedagógico ou de ensino-aprendizagem, como preconiza Violin (2012).

h) Alunos congruentes com o habitus institucional

Ao que tudo indica, são alunos que partilham do mesmo *habitus* de classe da universidade e com capital cultural parecido, o que descartaria que a procura pelo NOP-USP tenha sido, primariamente, motivada por desencaixe de *habitus*. Justamente, parece haver o contrário: grande valorização pessoal e familiar de sua vaga (como visto acima, na angústia de perda da vaga). A congruência de *habitus* eleva muito o valor de cursar a USP, deixando os alunos em imenso conflito.

i) Humanidades/Ciências Humanas e Sociais em alta e Licenciaturas em baixa

Há uma forte presença no NOP-USP de alunos de Humanidades/Ciências Humanas e Sociais, sendo alunos da FFLCH os mais frequentes na amostra. Embora as licenciaturas tivessem merecido destaque nas pesquisas nacionais, devido a seus problemas de retenção, a presença de alunos de licenciatura no NOP-USP foi baixa (4,4%).

2) Fatores relativos à prática profissional da OP com foco na crise com o curso universitário, segue um painel resumido das principais contribuições

a) A importância da continência do psicólogo do NOP-USP

A continência fornecida pelo(a) psicólogo(a) experimentada na triagem mostrou-se muito importante para ativar sentimentos de esperança e de alívio nestes alunos. Mediante a angústia que a maioria esmagadora mostravam sentir, observa-se o papel relevante do NOP-USP para os alunos que o procuraram.

b) A realidade externa fora do campo de preocupação dos psicólogos

Por outro lado, há marcada ausência de preocupação dos psicólogos com a investigação da realidade externa do aluno, por exemplo, o fracasso acadêmico e o processo de adaptação universitária foram a tônica dos relatórios. Provavelmente isso se deva à formação do psicólogo, em especial do psicodinâmico, que privilegia a realidade interna. Entretanto, as questões da realidade institucional e social são muito relevantes em alunos prestes a evadir.

c) O NOP-USP como entrada para demandas psicoterápicas

Como instituição pública que é, o NOP-USP também atraiu alunos que tinham demandas emocionais que justificaram encaminhamento para psicoterapia. Isso alerta para o papel de acolhimento e encaminhamento que ela pode ter, em paralelo à sua missão ligada à OP. Além disso, mostra como, em algumas situações, as dúvidas de permanência no curso ligam-se a questões emocionais mais amplas e profundas que escapam à OP (Bohoslavsky, 1998).

d) Necessidade exploração do sentido das questões pedagógicas

Em função da concepção do alto rendimento como falo narcísico, sugere-se que os psicólogos que atuam junto ao NOP-USP, e em programas de OP semelhantes, possam abordar esse assunto com mais firmeza, ou melhor, incluam essa preocupação

em seu radar, a fim de poder compreender mais verdadeiramente a angústia daquele aluno que procurou ajuda.

Em suma, o ingresso na universidade é, sem dúvida, momento de integração e desidealização objetal: o Futuro, como objeto interno sujeito às diversas projeções anteriores ao ingresso, faz-se presente quando o aluno finalmente passa a frequentar o curso.

Mas, a insatisfação do aluno com seu curso e o risco de evasão evidenciou-se como algo que engloba e, entretanto, vai além da questão individual do aluno que fez uma escolha imatura, como pode-se acompanhar ao longo da Tese.

Em sendo a autora também uma Orientadora Profissional, as reflexões são dirigidas ao papel do orientador na universidade. Primeiramente, reconhecendo que sua presença pode ser sobremaneira útil e produtiva para todas as partes.

Quando o Orientador faz parte do corpo de trabalho da IES, seu papel muda em relação ao Orientador que recebe seus clientes no consultório. A começar, a relação com a instituição é presente e atuante, sendo ele também um intermediário entre o aluno e os diversos setores da IES.

O Orientador Profissional possui, aliás, este papel de auxiliar na integração narrativa e, portanto, na integração de sentido de seus clientes. O Orientador na universidade não atua diferente, neste ponto. Mas o que também precisa ser repensado pelos psicólogos atuantes em OP é o quanto a realidade externa do aluno está sendo integrada à narração ou deixada de fora: sua realidade acadêmica, social e institucional.

E, neste ponto, o profissional que trabalhe em um Centro de Carreira universitário pode ser mais atuante, não apenas em relação ao aluno, mas diante das comissões de graduação, dos gestores e coordenadores de curso da IES e do corpo docente.

O Orientador não deve deixar de atender pontualmente aos alunos em crise, mas trabalhar também proativamente com aqueles que não estão sob risco eminente de evasão, auxiliando-os na tarefa da autoconstrução de sua identidade ocupacional e integrando sentido a sua trajetória acadêmico-profissional. Grupos terapêuticos que visem a organização de um projeto profissional são muito úteis. Deve-se ter em mente que o objetivo de graduar-se, hoje em dia, não se encerra em si mesmo; não é “ter um diploma”. Como disse a psicóloga Maria Conceição Coropos Uvaldo (2015,

comunicação pessoal), o objetivo não é concluir o curso, mas fazer dele um projeto. Não é mais mandatório, atualmente, que o indivíduo trabalhe no campo em que se graduou, mas o aluno precisa compor com a graduação uma rede integrada de sentido, possibilitando a narrabilidade de sua trajetória (Savickas et al., 2009).

Note-se, as transições de entrada e de saída da universidade merecem toda a atenção por parte dos gestores, docentes e alunos da IES. A propósito, a Semana de Calouros é um exemplo de atividade social integradora que, quando não sucumbe aos impulsos sádicos de veteranos, é extremamente importante para a adaptação do ingressante. A recepção dada a ele, o modo como está sendo recebido fará diferença em sua permanência.

Está-se em um momento de contradições, pois as mudanças sociais e pessoais ocorrem em velocidades diferentes – como dito anteriormente, não é possível fazer um *download* colossal e atualizar simultaneamente o sistema social por completo.

A universidade é um bom exemplo de anacronismo, que leva a vivências contraditórias. Trata-se de uma instituição de ensino centrada nas premissas da autoridade do conhecimento do professor, da verticalidade da relação de poder e centrada na carreira como “profissão” de progressão linear. Enquanto psicossocialmente está-se em uma era de questionamento a formas falso-self de vida (Bohoslavsky, 1983; Winnicott, 1960/1983) em que a busca pelo sentido na vida profissional tem se tornado um *ethos* e este sentido é cada vez mais construído, paradoxalmente, universidade e alunos ainda parecem viver o sentido como algo antes “dado” do que “construído”.

A evasão tem um custo pessoal e social elevados, especialmente em se tratando de uma universidade pública do porte da USP (Universidade de São Paulo). O custo de oportunidade, i.e, a ocupação de uma vaga no vestibular que não teve conclusão, a possível perda de talentos, os danos pessoais da vivência de fracasso para o aluno, são apenas alguns. Para além da evasão, tem-se igualmente aquele aluno que gradua-se mas sem objetivos profissionais, sem projeto, sem desejo.

Por tudo o que foi exposto, faz-se útil recordar as palavras de Lehman, Uvaldo e Silva (2006), “A Orientação tem, enfim, uma nova questão: criar sentidos em uma realidade fragmentada e em mudança constante” (p. 3).

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1981). O adolescente e a liberdade. In A. Aberastury, & M. Knobel (Orgs.), *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (pp. 13-23). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Adamson, S. J., Doherty, N., & Viney, C. (1998). The meanings of career revisited: implications for theory and practice. *British Journal of Management*, 9, 251-259.
- Aguilar, G. A. (2012). *Uso das ferramentas de redes sociais em bibliotecas universitárias: um estudo exploratório com as bibliotecas da UNESP, UNICAMP e USP* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Aguilar, G. E. L. (2012). *Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência do Centro Universitário São Camilo, São Paulo, à luz da bioética* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário São Camilo, São Paulo, SP.
- Almeida, J. B., & Schimiguel, J. (2011). Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. *REnCiMa*, 2(2), 167-178.
- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico* (5a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Baccaro, T. A. (2007). *Influência da escolha vocacional no processo de socialização profissional dos estudantes de enfermagem* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- 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., 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.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- Belletati, V. C. F. (2011) *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Bendassolli, P. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 49(4), 387-400.
- Bergamini Jr., G., Ballogh, G., & Bilenky, T. (2014, 22 de setembro). Aluno tem de estudar e não ‘encher a cara’, diz diretor. *Folha de São Paulo*, p. C3.
- Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescente* (pp. 25-44). São Paulo, SP: Escuta.
- Bohoslavsky, R. (1983). Vocação e alienação profissional (para uma crítica dos pressupostos em orientação vocacional). In R. Bohoslavsky (Org.), *Vocacional: teoria, técnica e ideologia* (pp. 45-79). São Paulo, SP: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica* (11a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bohoslavsky, R. (2001). Primeira aula do curso sobre orientação vocacional – estratégia clínica, ministrada por Rodolfo Bohoslavsky, em 05 de fevereiro de 1975. *LABOR (Revista do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional)*, 1(0), 9-50.
- Borges, S. M. (2011). *Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara* (Dissertação de Mestrado). Faculdade Alves Faria, Goiânia, GO.
- Bourdieu, P. (2001a). Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In P. Bourdieu, *Economia das trocas simbólicas* (5a ed., pp. 183-202). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2001b). Reprodução cultural e reprodução social. In P. Bourdieu, *Economia das trocas simbólicas* (5a ed., pp. 297-336). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2001c). Estrutura, habitus e prática. In P. Bourdieu, *Economia das trocas simbólicas* (5a ed., pp. 337-361). São Paulo, SP: Perspectiva.

- Boyraz, G., Horne, S. G., Owens, A. C., & Armstrong, A. P. (2013). Academic achievement and college persistence of African American students with trauma exposure. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 582-592.
- Brasil (2011). *Censo da Educação Superior 2011*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_senso/resumo_2011.pdf
- Carmo, M. C. (2011). *O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Castillo, L. G., Conoley, C. W., Choi-Pearson, C., Archuleta, D. J., Phoummarath, M. J., & Van Landingham, A. (2006). University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 267-271.
- Castro, A. K. S. S. (2012). *Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Chanlat, J. F. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade? *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 68-75.
- Chanlat, J. F. (1996). Quais carreiras e para qual sociedade - II? *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 36(1), 13-20.
- Ciobanu, A. (2013). The role of student services in the improving of student experience in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, 169-173.
- Cooper, D., & Schindler, P. S. (2003), *Métodos de pesquisa em Administração* (7a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Editora Abril (n.d). *Guia do Estudante*. Recuperado de <http://guiadoestudante.abril.com.br>
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia* (3a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.

- Feiertag, J., & Berge, Z. L. (2008). Training generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education + Training*, 50(6), 457-464.
- Fonseca, P. I. F. (2011). *A LDB e o impacto da qualificação dos docentes nos indicadores de desempenho dos cursos de graduação da UFPA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA.
- Fontenellle, I. (2002). *O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Freud, S. (1981a). Los dos principios del funcionamiento mental. In S. Freud, *Obras completas de Sigmund Freud* (4a ed., Tomo II, pp. 1638-1642). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1911)
- Freud, S. (1981b). Psicología de las masas y análisis del yo. In S. Freud, *Obras completas de Sigmund Freud* (4a ed., Tomo III, pp. 2563-2610). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1921)
- Freud, S. (1981c). El “yo” y el “ello”. In S. Freud, *Obras completas de Sigmund Freud* (4a ed., Tomo III, pp. 2701-2728). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Trabalho original publicado em 1923)
- Fundação Universitária para o Vestibular (2012). *Questionário de avaliação socioeconômica - candidatos chamados para primeira matrícula*. Recuperado de http://www.fuvest.br/vest2012/download/qase_1matr_car.pdf
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Gomes, F. (2011). *A desistência na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Gomes, G. (2011). *A influência da inteligência, das habilidades sociais e das expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitário* (Dissertação de Mestrado). Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ.
- Guerios, R. (2011). *Modelo de gerenciamento do atendimento a alunos nas instituições de ensino superior: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Paulista, São Paulo, SP.

- Guimarães, N. N. C. C. (2012). *Avaliação da motivação de alunos de engenharia baseada nos programas acadêmicos* (Dissertação de Mestrado). Escola de Engenharia e Informática, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ.
- Guimarães, S. L. (2012). *A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Gurgel, L. G. F. (2011). *Perfil dos discentes ingressos e evasão escolar nos cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Hotza, M. A. S., & Lucchiari, D. H. P. S. (1998). A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2(2), 97-110.
- Junior, E. P. (2012). *Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Kalmus, J. (2010). *Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Klein, M. (1991a). Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1946)
- Klein, M. (1991b). As influências mútuas no desenvolvimento de ego e id. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1952)
- Klein, M. (1991c). Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1948)

- Klein, M. (1991d). Sobre o desenvolvimento do funcionamento mental. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1958)
- Klein, M. (1991e). Inveja e gratidão. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1957)
- Klein, M. (1991f). Sobre a identificação. In M. Klein, *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1955)
- Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In A. Aberastury, & M. Knobel (Orgs.), *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (pp. 24-62). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lasch, C. (1983). *Cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Lehman, Y. P. (1996). O processo de orientação profissional como um holding na adolescência. In I. F. Catafesta (Org.), *D. W. Winnicott na Universidade de São Paulo* (pp. 277-289). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da USP.
- Lehman, Y. P. (2005). *Estudo sobre evasão universitária: as mudanças de paradigma na educação e suas consequências* (Tese de Livre Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lehman, Y. P., Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2006). O jovem e o mundo do trabalho: consultas terapêuticas e orientação profissional. *Imaginário*, 12(12), 1-8.
- Levenfus, R. S., & Bandeira, D. (2009). *Avaliação de Interesses Profissionais (AIP)*. São Paulo, SP: Vetor.
- Lima, E. E. (2012). *Expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de coordenadores de cursos face aos desafios do REUNI* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, MG.
- Lima, R., & Fraga, S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir: um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 269-277.

- Lipovetsky, G. (2009). *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo*. São Paulo, SP: Cia das Letras.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo, SP: Cia da Letras.
- Livramento, V. (2011). *Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Lourenço, G. A. (2011). *Estratégias de relacionamento para retenção de clientes: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada na região metropolitana de Campinas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Macedo, C. (2012). *Evasão estudantil nos cursos de Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Magalhães, M., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2(2), 7-28.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Massi, L. (2013). *Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Matta, K. W. (2011). *Evasão universitária estudantil: precursores psicológicos do trancamento de matrícula por motivo de saúde mental* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Melo-Silva, L. L., Leal, M. S., & Fracalozzi, N. M. N. (2010). Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 107-120.
- Meyer, L. (1993). O método psicanalítico. In M. E. L. Silva (Org.), *Investigação e psicanálise* (pp. 27-48). Campinas, SP: Papirus.

- Moretto, C. (2003). *Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 29-45.
- Noronha, A. P. P., Andrade, R. G., Miguel, F. K., Nascimento, M. M., Nunes, M. F. O., Pacanaro, S. V., ...Cozza, H. F. P.(2006). Análise de teses e dissertações em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 1-10.
- Ojeda, L., Navarro, R. L., & Morales, A. (2011). The role of *la familia* on Mexican American men's college persistence intentions. *Psychology of Men & Masculinity*, 12(3), 216-229.
- Oliveira, C. A. V. (2013). *O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?: um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do campus Jataí da Universidade Federal de Goiás* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Organização Internacional do Trabalho (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho.
- Outeiral, J. (2003). *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência* (2a ed., rev. e ampl.). Rio de Janeiro, RJ: Revinter.
- Palacio, P. P. (2012). *Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- Pandey, R. E. (1972). Personality characteristics of successful, dropout, and probationary black and white university students. *Journal of Counseling Psychology*, 19(5), 382-386.
- Parsons, F. (2005). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin (Trabalho original publicado em 1909).
- Penna, A. G. (1999). *Introdução ao gestaltismo*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

- Pereira, S. M. (2012). *O estudo da prevalência da fobia social entre estudantes universitários de Direito* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Pereira, V. C. G. (2010). *Pesquisa-ação com graduandos em enfermagem sobre as tensões do cotidiano acadêmico* (Tese de Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Piacentini, C. C. (2012). *Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.
- Piotto, D. (2007). *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Ramos, D. N., Casa Nova, S. P. C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37-52.
- Rezende, A. M. (1993). A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. In M. E. L. Silva (Org.), *Investigação e psicanálise* (pp. 119-132). Campinas, SP: Papirus.
- 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.
- Ribeiro, M. A. (2009). *Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira)*. São Paulo, SP: Vetor.
- Rios, E. S. (2012). *Predição da evasão através de técnicas de data mining: estudo de caso em universidade particular* (Dissertação de Mestrado). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ.
- Rochaël, F. M. (2011). *Relação entre identificação organizacional e integração do universitário à vida acadêmica* (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco, São Paulo, SP.

- Rodrigues, S. M. Y. O. (2012). *Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR/FECILCAM* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Safra, G. (1993). O uso do material clínico na pesquisa psicanalítica. In M. E. L. Silva (Org.), *Investigação e psicanálise* (pp. 119-132). Campinas, SP: Papirus.
- Santos, J. A. F. (2005). Uma classificação socioeconômica para o Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), 27-45.
- Santos, F. A. (2012). *Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em Matemática* (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates, *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J. P.; Duarte, M. E.; Guichard, J., ...van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Seufitelli, C. B. (2011). *Identificação de pontos críticos em um curso superior de telecomunicações segundo percepção dos discentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ.
- Silva, L. B. C. (1996). *A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial*. São Paulo, SP: Unimarco.
- Silva, M. E. L. (1993). Pensar em psicanálise. In M. E. L. Silva (Org.), *Investigação e psicanálise* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papirus.
- Simon, R. (1989). *Psicologia clínica preventiva: novos fundamentos*. São Paulo, SP: EPU.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo, SP: Summus.

- Souza, C. A. (2012). *A identidade de licenciandos em física: em busca de uma caracterização* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, L. K., & Lassance, M. C. P. (2007). Análise do perfil da clientela de um serviço universitário de orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 71-86.
- Tapscott, D. (2010). *La era digital: cómo la generación NET está transformando al mundo*. México, DF: McGraw-Hill.
- Tarabola, F. S. (2010). *Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP; escolarização e formação de habitus de estudantes universitários de camadas populares* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Teixeira, M. P., & Gomes, W. B. G. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Teixeira, M. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Terence J. G., Tracey, J. A., & Robbins, S. R. (2012). Moderation of the relation between person–environment congruence and academic success: environmental constraint, personal flexibility and method. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 38-49.
- Thompson, M. N., Johnson-Jennings, M., & Nitzarim, R. S. (2013). Native American undergraduate students' persistence intentions: a psychosociocultural perspective. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(2), 218-228.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Trintinalia, M. M. J. (2011). *Caracterização e inserção profissional de egressos do curso de graduação em Obstetrícia da Universidade de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

- Universidade de São Paulo (2013a). *A USP em números*. Recuperado de <https://www5.usp.br/usp-em-numeros>
- Universidade de São Paulo (2013b). *Anuário estatístico USP 2012*. Recuperado de <https://uspdigital.usp.br/anuario>
- Uvaldo, M. C. C. (2010). *Tecendo a trama identitária: um estudo sobre as mudanças de carreira* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Veloso, E. F. R, Dutra, J. S, & Nakata, L. E. (2008). Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers. In *Anais do XXXII Encontro da ANPAD* [S.I].
- Vergara, S. C. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração* (3a ed.) São Paulo, SP: Atlas.
- Violin, L. A. B. (2012). *Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Watley, D. J. (1965). The Minnesota Counseling Inventory and persistence in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*, 12(1), 94-97.
- Wei, Meifen; Ku, Tsun-Yao; Liao, Kelly Yu-Hsin (2011). Minority stress and college persistence attitudes among African American, Asian American, and Latino students: perception of university environment as a mediator. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(2), 195-203.
- Wender, L. (1965). Psicoanálisis de la vocación. *Revista de Psicoanálisis*, 22(1-2), 69-95.
- Winnicott, D. W. (1983). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 128-139). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (2000). A posição depressiva no desenvolvimento normal. In *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (pp. 355-373). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1954).

World Health Organization (1986). Young people's health - a challenge for society. Report of a WHO study group on young people and health for all. *Technical Report Series 731*. Geneva, Swiss: World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO A**Solicitação para autorização da coleta de dados no NOP-USP**

São Paulo, 03 de abril de 2012.

À Profa. Livre-Docente

Yvette Piha Lehman

Chefe do Serviço de Orientação Profissional da USP

Venho por meio desta solicitar autorização para a coleta de dados para minha pesquisa de doutorado, intitulada A QUEIXA, SEU ATENDIMENTO E CORRELAÇÃO COM VARIÁVEIS EM REESCOLHA E ORIENTAÇÃO DE CARREIRA NO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DA USP, que está sob orientação do Prof. Dr. Marcelo A. Ribeiro.

Desta forma, peço colaboração para acessar e copiar os seguintes itens:

- Fichas triagem de 2008 a 2012;
- Relatórios triagem de 2008 a 2012;
- Relatórios atendimento de 2008 a 2012;
- Acompanhamento das supervisões de triagem e dos atendimento em Reescolha e Orientação de Carreira.

Os nomes dos pacientes devem ser suprimidos, de modo a preservar a identidade e o sigilo de seus atendimentos.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos e encaminhamento anexo a íntegra de meu projeto de pesquisa.

Agradeço antecipadamente a colaboração de V.Sa. e de toda a prestativa equipe do Serviço.

Cordialmente,

Yara Malki

CRP – 06/ 48166-7

ANEXO B**Modelo Antigo de Ficha de Inscrição do NOP-USP (formatação adaptada)****NOP – NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL****I – IDENTIFICAÇÃO**

Data de Inscrição: ____/____/____

Nome:..... Nascido em: ____/____/____ Idade:.....

Nacionalidade:..... Natural de:..... Sexo: F () M () Cor/Raça:.....

Estado Civil:.....

Endereço:.....nº.....

Complemento:.....Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....

Mora com: () Pais () Família () Sozinho(a) ()

Amigos/República () Namorado(a)/Cônjuge () CRUSP

Outros:.....

Fone: () Fone recados:.....

Celular:() E-mail:.....

II – INFORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso:..... Ano de Ingresso:.....

Semestre:.....Período:.....

Cursou outra Faculdade: () Não () Sim. Qual:..... Concluiu: () Sim () Não

Fez Cursinho: () Não () Sim. Qual:.....Onde:..... Quantas vezes:.....

Quantas vezes prestou o vestibular da FUVEST:

Todas as vezes foram para o mesmo Curso: () Sim () Não. Quais:.....

Prestou outros Vestibulares: () Não () Sim. Quais:.....

Para a mesma Área: () Sim () Não. Quais:.....

III – TRABALHO

Trabalha ou faz Estágio na área: () Não () Sim

Empresa: Salário:.....

Desenvolve qual função:.....

IV – COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

Nome	Grau de Parentesco	Estado Civil	Idade	Grau de Instrução	Curso	Profissão

Posição na família: () filho(a) único () filho(a) mais velho () filho(a) do meio () caçula

Rendimento familiar:.....

AUTORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E DE PESQUISA

O Serviço de Orientação Profissional é gratuito e ligado ao Instituto de Psicologia da USP. Por sermos uma instituição pública voltada ao ensino e pesquisa, os dados obtidos nos atendimentos poderão ser utilizados em pesquisas deste Instituto.

Garantimos que as informações contidas na ficha de inscrição, ou nos atendimentos, são sigilosas e sua utilização está restrita à equipe do Serviço de Orientação Profissional. Da mesma forma, ressaltamos que o atendimento ocorrerá mesmo que o interessado não concorde em dar sua autorização à utilização dos seus dados em pesquisas. Esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG.

Nº _____, declaro estar informado sobre as condições de atendimento e autorizo:

() a participação no atendimento de Orientação Profissional e utilização dos dados em pesquisa

() apenas a participação no atendimento de Orientação Profissional sem utilização dos dados em pesquisa

Assinatura da pessoa atendida

Assinatura e identificação do grau de parentesco do responsável

(Não preencher esta parte – uso interno do núcleo)

Número de Inscrição: _____

	Manhãs:.....	Tipo de Atendimento () Individual
Horário disponível	Tardes:.....	() Grupo
	Sábados:.....	() Outros:.....

Atendido por:.....

Triado por:.....Supervisor:.....

() Desligado () Desistente

Obs.:.....
.....

Data da primeira chamada: _____ **Chamado por:** _____

Comunicação : direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da segunda chamada: _____ Chamado por: _____

Comunicação: direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da terceira chamada: _____ Chamado por: _____

Comunicação: direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado explicar o motivo: _____

Atendido por: _____ Supervisionado por: _____

Data de início dos atendimentos: _____

Total de Sessões previstas: _____

Número de faltas: _____

Desistiu antes do final do processo? Sim () Não ()

OBS.:

ANEXO C – Ficha nova de inscrição no NOP-USP (formatação adaptada)

NOP – NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

I – IDENTIFICAÇÃO

Data de Inscrição: ____/____/____
 Nome:..... Nascido em: ____/____/____ Idade:.....
 Nacionalidade:..... Natural de:..... Sexo: F (☐) M (☐)
 Cor/Raça:..... Estado Civil:.....
 Endereço:.....nº.....
 Complemento:..... Bairro:..... Cidade:..... CEP:.....
 Mora com: (☐) Pais (☐) Família (☐) Sozinho(a) (☐)
 Amigos/República (☐) Namorado(a)/Cônjuge (☐) CRUSP (☐) Outros:.....
 Fone: (☐) Fone recados:.....
 Celular: (☐) E-mail:.....

II – INFORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso:..... Ano de Ingresso:.....
 Semestre:..... Período:.....
 Cursou outra Faculdade: (☐) Não (☐) Sim. Qual:..... Concluiu: (☐) Sim (☐) Não
 Fez Cursinho: (☐) Não (☐) Sim. Qual:..... Onde:..... Quantas vezes:.....
 Quantas vezes prestou o vestibular da FUVEST:
 Todas as vezes foram para o mesmo Curso: (☐) Sim (☐) Não. Quais:.....
 Prestou outros Vestibulares: (☐) Não (☐) Sim. Quais:.....
 Para a mesma Área: (☐) Sim (☐) Não. Quais:.....

III – TRABALHO

Trabalha ou faz Estágio na área: (☐) Não (☐) Sim
 Empresa: Salário:.....
 Desenvolve qual função:.....

IV – COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

Nome	Grau de Parentesco	Estado Civil	Idade	Grau de Instrução	Curso	Profissão

Posição na família: (☐) filho(a) único (☐) filho(a) mais velho (☐) filho(a) do meio (☐) caçula

Rendimento familiar:.....

AUTORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E DE PESQUISA

O Serviço de Orientação Profissional é gratuito e ligado ao Instituto de Psicologia da USP. Por sermos uma instituição pública voltada ao ensino e pesquisa, os dados obtidos nos atendimentos poderão ser utilizados em pesquisas deste Instituto.

Garantimos que as informações contidas na ficha de inscrição, ou nos atendimentos, são sigilosas e sua utilização está restrita à equipe do Serviço de Orientação Profissional. Da mesma forma, ressaltamos que o atendimento ocorrerá mesmo que o interessado não concorde em dar sua autorização à utilização dos seus dados em pesquisas. Esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG. Nº _____, declaro estar informado sobre as condições de atendimento e autorizo:
☐ a participação no atendimento de Orientação Profissional e utilização dos dados em pesquisa
☐ apenas a participação no atendimento de Orientação Profissional sem utilização dos dados em pesquisa

Assinatura da pessoa atendida

Assinatura e identificação do grau de parentesco do responsável

(Não preencher esta parte – uso interno do núcleo)

Número de Inscrição: _____

Horário disponível Manhãs:..... Tardes:..... Sábados:.....

Tipo de Atendimento ☐ Individual ☐ Grupo ☐ Outros:.....

Atendido por:.....

Triado por:..... Supervisor:.....

☐ Desligado ☐ Desistente

Obs.:.....

Data da primeira chamada: _____ **Chamado por:** _____

Comunicação : direto com o cliente ☐ recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim ☐ Não ☐

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da segunda chamada: _____ **Chamado por:** _____

Comunicação: direto com o cliente ☐ recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim ☐ Não ☐

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da terceira chamada: _____ **Chamado por:** _____

Comunicação: direto com o cliente ☐ recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim ☐ Não ☐

Se for recusado explicar o motivo: _____

Atendido por: _____ **Supervisionado por:** _____

Data de início dos atendimentos: _____ **Total de Sessões previstas:** _____

Número de faltas: _____ **Desistiu antes do final do processo?** Sim ☐ Não ☐

OBS.: _____

ANEXO D**Ficha nova de inscrição no SOP-USP****SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL****1. IDENTIFICAÇÃO**

Data de Inscrição: __/__/__

Nome:.....Nascido em: __/__/__ Idade:.....
 Nacionalidade:.....Natural de:.....Cor/Raça:.....
 Sexo: F () M () Estado Civil:.....
 Endereço:.....nº.....Apto.:...
 Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....
 Fone:.(.....)..... Fone para
 recados:.....E-mail:

2. ESCOLARIDADE

Nome da Escola		Ano de Formação	
9º ano	Ano:	() Pública () Particular	
Ensino Médio	Série:	() Pública () Particular	() Normal () Técnico Curso:
Faculdade	Semestre:	Curso:	
Fez ou fez Cursinho () Não () Sim Qual? _____			

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

Profissão:.....
 Empresa:.....
 Endereço:.....Fone.....

4. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Nome	Grau de Parentesco	Estado Civil	Idade	Grau de Instrução	Curso Técn.-Univ.	Profissão

Rendimento Mensal:.....

(NÃO PREENCHER ESTA PARTE - USO DO SERVIÇO)

Número de Inscrição: _____

manhãs: _____

Horário Disponível tardes: _____ Tipo de atendimento: Grupo () Individual ()

Carreira ()

sábados: _____ Re-escolha () Outros ()

Triado por:

Opções de Escolha: Supervisor Triagem:

.....

Encaminhado para psicoterapia ()

.....

Desligado () Desistente ()

OBS.: _____

AUTORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E DE PESQUISA

O Serviço de Orientação Profissional é gratuito e ligado ao Instituto de Psicologia da USP. Por sermos uma instituição pública voltada ao ensino e pesquisa, os dados obtidos nos atendimentos poderão ser utilizados em pesquisas deste Instituto.

Garantimos que as informações contidas na ficha de inscrição, ou nos atendimentos, são sigilosas e sua utilização está restrita à equipe do Serviço de Orientação Profissional. Da mesma forma, ressaltamos que o atendimento ocorrerá mesmo que o interessado não concorde em dar sua autorização à utilização dos seus dados em pesquisas.

Esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG.

Nº _____, declaro estar informado sobre as condições de atendimento e autorizo:

() a participação no atendimento de Orientação Profissional e utilização dos dados em pesquisa

() apenas a participação no atendimento de Orientação Profissional sem utilização dos dados em pesquisa

Assinatura da pessoa atendida

Assinatura e identificação do grau de parentesco do responsável

(NÃO PREENCHER ESTA PARTE - USO DO SERVIÇO)

Data da primeira chamada: _____ Chamado por: _____

Comunicação : direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da segunda chamada: _____ Chamado por: _____

Comunicação: direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado, explicar o motivo: _____

Data da terceira chamada: _____ Chamado por: _____

Comunicação: direto com o cliente () recado com : _____

Concordância com a data e horários propostos: Sim () Não ()

Se for recusado explicar o motivo: _____

Atendido por: _____ Supervisionado por: _____

Data de início dos atendimentos: ____/____/____ Total de Sessões previstas: _____

Número de faltas: _____ Desistiu antes do final do processo? Sim () Não ()

OBS.:

APÊNDICES

APÊNDICE 1

LISTA DE CURSOS CATEGORIZADOS PELO GUIA DO ESTUDANTE

Administração e Negócios:

- administração
- administração pública/gestão pública
- agronegócios e agropecuária
- ciências atuariais
- ciências contábeis
- ciências econômicas
- comércio exterior
- gastronomia
- gestão comercial
- gestão de políticas públicas
- gestão de recursos humanos
- gestão financeira
- gestão hospitalar
- hotelaria
- logística
- marketing
- negócios imobiliários
- processos gerenciais
- segurança
- turismo/gestão de turismo

Artes e Design:

- arquitetura e urbanismo
- artes
- artes visuais
- comunicação das artes do corpo
- conservação e restauro
- dança
- design
- design de games/jogos digitais
- design de interiores
- fotografia
- fotografia
- história da arte
- moda
- música
- teatro/produção cênica

Ciências Exatas e Informática

- astronomia
- bioquímica
- ciência da computação
- ciência e tecnologia
- ciências matemáticas e da terra
- computação
- engenharia da computação
- estatística
- física
- informática
- informática biomédica
- matemática
- nanotecnologia
- química
- sistemas de informação
- tecnologias da informação e comunicação

Ciências Humanas e Sociais

- arqueologia
- ciências humanas
- ciências sociais
- cooperativismo/gestão de cooperativas
- direito
- economia doméstica
- estudos de gênero e diversidade
- etnodesenvolvimento
- filosofia
- geografia
- história
- letras
- pedagogia
- psicopedagogia
- relações internacionais* (Foi incluída pela autora em Administração e Negócios)
- serviço social
- Teologia

Comunicação e Informação

-
- arquivologia
- biblioteconomia
- comunicação institucional
- educomunicação
- estudos de mídia
- gestão da informação
- jornalismo

- linguística
- multimídia/produção multimídia
- museologia
- produção cultural
- produção editorial
- produção fonográfica
- publicidade e propaganda/produção publicitária
- rádio e tv
- relações públicas
- secretariado executivo/secretariado
- tradução e interpretação

Engenharias

Meio Ambiente e Ciências Agrárias:

- Aquicultura
- Biocombustíveis
- Ciências Agrárias
- Ciências Biológicas
- Ciências Naturais E Exatas
- Ciências Rurais
- Ecologia
- *Engenharia Agrícola** - Todas as Engenharias foram alocadas pela autora no item “Engenharia”
- *Engenharia Ambiental E Sanitária*
- *Engenharia De Energia*
- *Engenharia De Pesca E Aquicultura*
- *Engenharia Florestal*
- *Engenharia Hídrica*
- Geofísica
- Geologia
- Gestão Ambiental
- Irrigação E Drenagem
- Medicina Veterinária → Incluí Em Saúde
- Meteorologia
- Oceanografia
- Produção Sucroalcooleira
- Saneamento Ambiental
- Silvicultura
- Viticultura E Enologia
- Zootecnia

Saúde

- biomedicina
- educação física
- enfermagem
- esporte
- estética e cosmética

- farmácia
- fisioterapia
- fonoaudiologia
- gerontologia
- gestão desportiva e de lazer
- medicina
- musicoterapia
- naturologia
- nutrição
- obstetrícia
- odontologia
- óptica e optometria
- psicologia
- quiropraxia
- saúde
- saúde pública
- sistemas biomédicos
- terapia ocupacional

APÊNDICE 2**CLASSIFICAÇÃO DE CARREIRAS PELA FUVEST, CONFORME
HUMANIDADES, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS EXATAS****Área de humanidades**

Carreira 100 - Administração - Ribeirão Preto
Carreira 101 - Administração - Piracicaba
Carreira 105 - Arquitetura - FAU
Carreira 110 - Arquitetura - São Carlos
Carreira 115 - Artes Cênicas - Bacharelado
Carreira 120 - Artes Cênicas - Licenciatura
Carreira 125 - Artes Visuais
Carreira 130 - Biblioteconomia
Carreira 135 - Ciências Contábeis - Ribeirão Preto
Carreira 140 - Ciências da Informação e da Documentação - Ribeirão Preto
Carreira 145 - Ciências Sociais
Carreira 150 - Curso Superior do Audiovisual
Carreira 155 - Design
Carreira 160 - Direito
Carreira 165 - Economia, Administração, Ciências Contábeis e Atuária
Carreira 170 - Economia Empresarial e Controladoria - Ribeirão Preto
Carreira 175 - Economia - Piracicaba
Carreira 180 - Economia - Ribeirão Preto
Carreira 185 - Editoração
Carreira 190 - Filosofia
Carreira 195 - Geografia
Carreira 200 - Gestão Ambiental - USP Leste, SP
Carreira 205 - Gestão Ambiental - Piracicaba
Carreira 210 - Gestão de Políticas Públicas - USP Leste, SP
Carreira 215 - História
Carreira 220 - Jornalismo
Carreira 225 - Lazer e Turismo - USP Leste, SP
Carreira 230 - Licenciatura em Educomunicação
Carreira 235 - Letras
Carreira 240 - Marketing - USP Leste, SP
Carreira 245 - Música - ECA
Carreira 250 - Música - Ribeirão Preto
Carreira 255 - Pedagogia
Carreira 260 - Pedagogia - Ribeirão Preto
Carreira 265 - Publicidade e Propaganda
Carreira 270 - Relações Internacionais
Carreira 275 - Relações Públicas
Carreira 280 - Têxtil e Moda - USP Leste, SP
Carreira 285 - Turismo

Ciências Biológicas

Carreira 400 - Ciências Biológicas

Carreira 405 - Ciências Biológicas - Piracicaba
Carreira 410 - Ciências Biológicas - Ribeirão Preto
Carreira 415 - Ciências Biomédicas
Carreira 416 - Ciências Biomédicas - Ribeirão Preto
Carreira 425 - Ciências dos Alimentos - Piracicaba
Carreira 430 - Educação Física e Esporte
Carreira 435 - Educação Física e Esporte - Ribeirão Preto
Carreira 436 - Educação Física e Saúde - USP Leste, SP
Carreira 440 - Enfermagem
Carreira 445 - Enfermagem - Ribeirão Preto
Carreira 450 - Engenharia Agrônômica - Piracicaba
Carreira 455 - Engenharia Florestal - Piracicaba
Carreira 460 - Farmácia-Bioquímica
Carreira 465 - Farmácia-Bioquímica - Ribeirão Preto
Carreira 470 - Fisioterapia
Carreira 475 - Fisioterapia - Ribeirão Preto
Carreira 480 - Fonoaudiologia
Carreira 485 - Fonoaudiologia - Bauru
Carreira 490 - Fonoaudiologia - Ribeirão Preto
Carreira 495 - Gerontologia - USP Leste, SP
Carreira 500 - Medicina
Carreira 505 - Medicina - Ribeirão Preto
Carreira 510 - Medicina Veterinária
Carreira 515 - Medicina Veterinária - Pirassununga
Carreira 520 - Nutrição
Carreira 525 - Nutrição e Metabolismo - Ribeirão Preto
Carreira 530 - Obstetrícia - USP Leste, SP
Carreira 535 - Odontologia
Carreira 540 - Odontologia - Bauru
Carreira 545 - Odontologia - Ribeirão Preto
Carreira 550 - Psicologia
Carreira 555 - Psicologia - Ribeirão Preto
Carreira 560 - Saúde Pública
Carreira 565 - Terapia Ocupacional
Carreira 570 - Terapia Ocupacional - Ribeirão Preto
Carreira 575 - Zootecnia - Pirassununga

Ciências Exatas

Carreira 700 - Ciências Biomoleculares - São Carlos
Carreira 705 - Ciências da Natureza - USP Leste, SP
Carreira 710 - Computação
Carreira 715 - Engenharia Aeronáutica - São Carlos
Carreira 720 - Engenharia Ambiental - Lorena
Carreira 725 - Engenharia Ambiental - São Carlos
Carreira 730 - Engenharia Bioquímica - Lorena
Carreira 735 - Engenharia Civil - São Carlos
Carreira 740 - Engenharia de Alimentos - Pirassununga
Carreira 745 - Engenharia de Biosistemas - Pirassununga
Carreira 750 - Engenharia de Materiais - Lorena
Carreira 755 - Engenharia de Materiais e Manufatura - São Carlos

Carreira 760 - Engenharia de Produção - Lorena
Carreira 765 - Engenharia Elétrica e de Computação - São Carlos
Carreira 770 - Engenharia Física - Lorena
Carreira 775 - Engenharia na Escola Politécnica
Carreira 780 - Engenharia Química - Lorena
Carreira 785 - Engenharia - São Carlos
Carreira 790 - Física / Fís. Computacional / Meteorologia / Geofísica / Astronomia / Estatística / Matemática
Carreira 795 - Física Médica - Ribeirão Preto
Carreira 800 - Geologia
Carreira 805 - Informática Biomédica - Ribeirão Preto
Carreira 810 - Informática - São Carlos
Carreira 815 - Licenciatura em Ciências Exatas - São Carlos
Carreira 820 - Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental
Carreira 825 - Licenciatura em Matemática / Física
Carreira 830 - Matemática Aplicada - Ribeirão Preto
Carreira 840 - Oceanografia
Carreira 850 - Química (Bacharelados) - Ribeirão Preto
Carreira 855 - Química - Bacharelado e Licenciatura
Carreira 865 - Química - Licenciatura - Ribeirão Preto
Carreira 870 - Química (Bacharelados) - São Carlos