



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO EM PSICOLOGIA

**De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na
perspectiva do interacionismo simbólico**

VIRGINIA TELES CARNEIRO

Salvador

2013

VIRGINIA TELES CARNEIRO

**De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na
perspectiva do interacionismo simbólico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Sonia Maria Rocha Sampaio.

Salvador

2013

C289 Carneiro, Virginia Teles
De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura
profissional na perspectiva do interacionismo simbólico - Salvador-Ba / Virginia
Teles Carneiro. - Salvador, 2013.
190f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Rocha Sampaio
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. 2013.

1. Interacionismo simbólico. 2. Etnometodologia. 3. Estudantes - Universidade.
4. Psicólogo – Formação profissional. I. Sampaio, Sonia Maria Rocha.
II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de psicologia. III. Título.

Virginia Teles Carneiro

**De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na
perspectiva do interacionismo simbólico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal
da Bahia para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Aprovada em 15 de abril de 2013.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Rocha Sampaio (orientadora)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Alain Coulon
Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis

Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Paulo Speller
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Roberval Passos de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

À divindade em suas diferentes manifestações.

Ao meu marido Adriano pelo companheirismo e cumplicidade em todos os momentos desta jornada. Obrigada pelo abraço sempre disponível, pela compreensão mesmo no silêncio. Nosso amor tem o poder de ressignificar o mundo ao nosso redor quando tudo parece estranho e inóspito.

À minha mãe Lucília, meu pai Metódio e minha irmã Luciana, pelo amor incondicional, apoio e presença constante que ultrapassa todas as distâncias.

À Sonia, minha orientadora, por ter me recebido no OVE mesmo sem me conhecer e ter apostado na minha potencialidade. Você me permitiu seguir livremente em busca de minha destinação. Mostrou-me que o compromisso com a educação só existe quando há crença em dias melhores.

À Gina, pela disponibilidade em me ajudar a “desatar os nós” da minha pesquisa e pelos surpreendentes momentos de compreensão.

À minha amiga Vera Edington, que tornou meu percurso acadêmico mais leve e mostrou que a amizade acontece nas situações mais inesperadas.

Aos colegas do OVE pelo acolhimento que fez com que eu me sentisse no lugar certo. Agradeço em especial à Sueli e Ana, colegas doutorandas, pelo compartilhamento de

alegrias e apoio nos momentos difíceis.

Aos colegas da UFRB que sempre me incentivaram a dar seguimento à pesquisa, demonstrando interesse pelas minhas descobertas e por terem, também, me amparado nos momentos em que o tempo se travestia de inimigo. Agradeço especialmente à Jô, Dóris, Lilian, Marta, Goretti e Ana Verônica.

À Rita, que além de integrante do OVE é, como eu, membro da UFRB. Agradeço sua disponibilidade sincera em ouvir meus questionamentos e a construir junto comigo a pesquisa, dando-me, muitas vezes, a segurança que me faltava.

Aos estudantes da UFRB, por estarem sempre abertos ao meu olhar investigativo e por terem, em inúmeros momentos, compartilhado a angústia do não saber e o divertimento do descobrir.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente cederam seu tempo e demonstraram uma vontade genuína em contribuir com o estudo.

A todos que fazem do POSPSI, em suas diversas dimensões, um ambiente facilitador à construção do conhecimento.

A gente escreve o que ouve, nunca o que houve.

Oswald de Andrade

Resumo

O objetivo desta tese é compreender como estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais. Para isso, o interacionismo simbólico e a etnometodologia foram adotadas como referências teóricas que dão sustentação ao estudo. Os meios escolhidos para gerar dados foram entrevistas narrativas e descrições das percepções da pesquisadora contidas em diários de campo. Onze estudantes de psicologia foram entrevistados pouco antes da conclusão da graduação e, novamente, aproximadamente após um ano da concessão da primeira entrevista. Através da interpretação dos dados, defende-se a tese que os estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais a partir da interação social, de modo que essa transição é profundamente marcada por perspectivas coletivas, ou seja, desenvolvidas em grupo. Os estudantes ingressam no curso de psicologia carregando valores da cultura leiga que definem, de forma difusa, a profissão de psicólogo. Para transformarem-se em estudantes de psicologia, precisam tornar-se membros de uma cultura estudantil específica e mudar a visão inicial do trabalho do psicólogo. Ao deixarem a universidade, os egressos não têm o mesmo ânimo idealista de quando eram calouros, pois vislumbram as dificuldades relacionadas à como, efetivamente, irão conseguir ocupar um lugar no mundo do trabalho. Quando se tornam psicólogos de fato, passam a fazer uso de valores pertencentes à cultura profissional, sentindo o peso da responsabilidade de suas ações através da expectativa de outros atores presentes na situação. Ao explorar a dimensão subjetiva da experiência dos estudantes em uma perspectiva interacionista, o estudo explicita como ocorrem certas escolhas dos atores envolvidos na situação, e que tipo de suporte social está em jogo nas suas tomadas de decisão, trazendo à tona um modo original de interpretar a vida universitária.

Palavras-chave: interacionismo simbólico, etnometodologia, estudante universitário, formação do psicólogo.

Abstract

The aim of this thesis is to understand how psychology students become professional psychologists. For this, symbolic interactionism and ethnomethodology were used as theoretical references that support the study. The tactics chosen to generate data were narrative interviews and descriptions of the researcher's perceptions contained in field diaries. Eleven psychology students were interviewed shortly before graduation and, again, about a year after granting the first interview. Through the interpretation of the data, it is defended the thesis that psychology students become professional psychologists through social interaction, so this transition is deeply marked by collective perspectives, i.e., group developed. Students enroll in Psychology degree carrying values of the lay culture that diffusely define the profession of psychologist. To turn into psychology students, they must become members of a specific student culture and change their initial vision of the psychologist's work. Upon leaving the university, the graduates do not have the same idealistic spirit of when they were freshmen, since they catch a glimpse of the difficulties related to how, effectively, occupy a place in the world of labor. When they effectively become psychologists, they start to make use of values belonging to professional culture, feeling the weight of responsibility for their actions through the expectations of other actors present in the situation. By exploring the subjective dimension of student's experience in an interactionist perspective, this study shows how certain choices of the actors involved in the situation occurs, and what kind of social support is at stake in their decision making, bringing out an original way of interpreting college life.

Keywords: symbolic interactionism, ethnomethodology, college student, psychologist's training.

Résumé

L'objectif de cette thèse est de comprendre comment des étudiants en psychologie deviennent des psychologues professionnels. Pour cela, l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie ont été adoptés comme des références théoriques qui étayent cette étude. Les moyens choisis pour générer des données ont été les entretiens narratifs et les descriptions des perceptions de la chercheuse contenues dans des journaux de bord. Onze étudiants en psychologie ont été entrevus une première fois, peu de temps avant de terminer leur formation, puis une deuxième fois, environ un an après la concession de la première entrevue. L'interprétation des données à l'appui, il est démontré que les étudiants en psychologie deviennent des psychologues professionnels à partir de l'interaction sociale, de sorte que cette transition est profondément marquée par des perspectives collectives, c'est-à-dire développées en groupe. Les étudiants, lorsqu'ils entrent au cours de psychologie, sont porteurs des valeurs de la culture profane qui définissent, d'une manière diffuse, le métier de psychologue. Pour se transformer en étudiants en psychologie, il leur est nécessaire de devenir des membres d'une culture étudiante spécifique et de changer leur vision initiale du travail du psychologue. À leur sortie de l'université, les diplômés n'ont plus le même esprit idéaliste que lorsqu'ils étaient des étudiants de première année, car ils entrevoient les difficultés relatives à comment ils réussiront à occuper une place dans le monde du travail. Quand ils deviennent véritablement des psychologues, ils commencent à faire usage de valeurs appartenant à la culture professionnelle, et sentent le poids de la responsabilité de leurs actions à travers l'attente des autres acteurs présents dans la situation. En parcourant la dimension subjective de l'expérience des étudiants sous une approche interactionniste, l'étude formule comment se font certains choix des acteurs impliqués dans cette situation et quel type de support social est en jeu dans leurs prises de décision, apportant une manière originale d'interpréter la vie universitaire.

Mots-clés : interactionnisme symbolique, ethnométhodologie, étudiant universitaire, formation du psychologue.

Sumário

Resumo	vii
Abstract	viii
Résumé	ix
Considerações iniciais	12
O contexto da pesquisa: um olhar sobre a UFRB	20
Referencial teórico-metodológico	36
Método	60
Seleção dos participantes.....	64
Procedimentos adotados para a realização das entrevistas.....	66
Entrevista Narrativa.....	69
Biografia dos participantes.....	73
Modo de interpretação dos dados.....	102
De estudante a psicólogo profissional: uma interpretação dos dados	107
“Entrei para ser psicólogo”: a perspectiva do leigo.....	107
“Ninguém vai fazer por você”: tornar-se estudante universitário.....	112
“Não é psicologia, são psicologias”: uma transformação na idealização do psicólogo.....	118
“O que fazer nessa tal psicologia”: o gostar como critério.....	124
“Eu preciso aprender a fazer”: a experiência prática é absolutamente necessária.....	131

“Eu me vejo trabalhando e estudando”: a visualização do futuro com a proximidade da formatura.....	139
“Você vai ter que travar uma batalha enorme de novo”: concurso público e rede de contatos como caminhos possíveis para conseguir trabalho.....	144
“Esse lugar de profissional é diferente”: a responsabilidade por ser psicólogo de fato.....	153
Considerações finais.....	163
Referências.....	177
Anexos	
Anexo A – Questionário.....	183
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	187
Anexo C – Roteiro para a primeira entrevista.....	189
Anexo D – Roteiro para a segunda entrevista.....	190

Considerações iniciais

Toda pesquisa nasce de uma questão, uma inquietação que exige a atenção dedicada de alguém – o pesquisador. A ele cabe aceitar essa inquietação e render-se à sua condição de perseguidor: pesquisa e perseguição possuem o radical de uma mesma família etimológica.

Neste sentido, a qualidade e a natureza da afetação que essa questão provoca no pesquisador fala de sua implicação. Não se trata, portanto, de um objeto que será conhecido, esclarecido, por um sujeito, mas de uma relação sujeito-objeto, desenhada ao longo de um itinerário que é a própria realização da investigação. É a partir dessa perspectiva que conto a história do nascimento, decisões e dos rumos adotados nesta pesquisa.

Sou paraibana e vim para a Bahia quando me tornei parte do quadro de docentes efetivos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O afastamento das minhas raízes, a decisão de morar numa cidade desconhecida no interior de outro estado, o ingresso numa instituição recentemente inaugurada cuja proposta é a de contribuir para democratizar o acesso ao ensino superior público, provocou, em mim, muitos questionamentos. Nascia aí certo estranhamento, resultado de uma série de mudanças tanto culturais quanto sociais que, atualmente, julgo fazer parte da minha formação como pesquisadora.

Após decidir transformar inquietações em projeto de doutoramento, deparei-me com a grande dificuldade em nomear a questão que guiaria a pesquisa. Havia uma espécie de chamamento que sinalizava que o problema da pesquisa surgia junto com minha inserção e adaptação a esse novo mundo - a UFRB. Lutando contra muitos estranhamentos relacionados às mudanças que vivia nesse novo ambiente cultural e institucional, descobri

que me afiliar à instituição era condição *sine qua non* para minha permanência. Mas, em algum lugar, me dava conta de que o final do processo não poderia ser uma adaptação completa que cegaria meu olhar: eu precisava manter certa dose de estranhamento, condição para viabilizar a própria pesquisa.

Projetar a realização de um estudo no contexto onde trabalho, significou uma reflexão permanente sobre minha implicação, e um razoável esforço para manter uma atitude investigativa. O filósofo Michel Serres (1993) faz referência à história do Arlequim na introdução de sua obra *Filosofia Mestiça*. O Arlequim, após fazer uma inspeção em terras lunares, retorna tão mestiçado que não percebe as marcas deixadas pelas experiências por que passou. Ele e suas experiências fundem-se, de tal maneira, que ele já não compreende a diferença entre a Lua e o nosso planeta: “[...] em toda parte tudo é como aqui, em tudo idêntico ao que se pode ver, comumente, no globo terráqueo” (p. 01).

A convivência entre esta mestiçagem e este deslocamento, vivendo entre estranhamento e afiliação, levou-me a buscar a linha de pesquisa *Transições Juvenis e Vida Universitária*, do grupo de pesquisa *Observatório da Vida Estudantil (OVE)*, que tem, como um de seus objetivos, investigar a diversidade de trajetórias juvenis e estudantis presentes no contexto das universidades, compreendendo as possibilidades que se abrem aos jovens a partir de seu ingresso na vida universitária e os desafios com os quais se deparam para sua permanência e conclusão exitosa dos estudos.

Assim, minha deambulação em torno do meu objeto nasce da vivência em uma universidade pública interiorana, ainda em construção, tanto no sentido literal quanto metafórico, processo do qual faço parte. Dentre as universidades federais criadas nos últimos anos, a UFRB possui o maior percentual de estudantes das classes C, D e E, sendo, além disso, a instituição que possui o maior número de estudantes negros entre todas as universidades federais brasileiras (UFRB, 2012). O corpo discente da UFRB é formado,

majoritariamente, por jovens que já residiam no interior do estado, especificamente, na região do Recôncavo Baiano¹. Essa sua característica demandou a elaboração de uma política de ações afirmativas e assistência estudantil consistente, hoje reconhecida nacionalmente. A interiorização da universidade pública, aliada a essas políticas, foi o que possibilitou à grande maioria desses estudantes ingressarem na educação superior. É frequente escutar dos estudantes que eles jamais se deslocariam para a capital para estudar, seja por dificuldades financeiras, medo da violência urbana ou de mudanças importantes no seu ritmo de vida.

É importante ressaltar que, na UFRB, tenho vinculação maior com as atividades do curso de psicologia, área de minha formação de base. O interesse em questões relativas à formação do psicólogo me acompanha desde a graduação. O modelo de formação que adotamos no Brasil, de primeiro conhecer para depois atuar, com a prática alocada oficialmente apenas no final do curso, após uma exposição do estudante a diferentes referenciais teóricos e epistemológicos, deixou-me, ainda como estudante de graduação, intrigada com a questão “como se aprende a ser psicólogo?”. Essa inquietação associada ao meu prazer em atuar na pesquisa levou-me a fazer o curso de Mestrado em psicologia clínica, campo de atuação eleito por mim naquela época. Optei pela linha de pesquisa “Intervenções clínicas na perspectiva fenomenológica existencial”, pelo fato de sentir identificação com esse referencial filosófico, na época da minha entrada na pós-graduação. Assim, na pesquisa que realizei para obtenção do título de Mestre em Psicologia², quis entender a experiência de se tornar psicólogo clínico entre estudantes concluintes do curso de psicologia. A partir dos resultados que obtive, construí reflexões também sobre a formação geral do psicólogo, visto que não é possível discutir a psicologia clínica como

¹ Recôncavo Baiano é a região geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos, que abrange o litoral e toda a região do interior circundante à Baía.

² Carneiro, V. T. (2006). *Tornando-se psicólogo clínico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

um recorte separado da psicologia de modo amplo.

Fazer referência à pesquisa desenvolvida no Mestrado merece consideração porque essa prática está, irremediavelmente, ligada à questão que me interpelou e me direcionou para ingressar num doutorado. Ao iniciar meus estudos no OVE, descobri um novo modo de compreender a universidade, a partir do olhar do cotidiano. Fui exigida igualmente a me aprofundar em aspectos históricos que me ajudassem a conhecer os processos sociais que resultaram na criação da UFRB no contexto baiano e brasileiro, até mesmo para compreender o enredo do qual eu fazia parte. Inicialmente, fiquei muito interessada na inserção da psicologia em uma universidade interiorizada, questionando se haveria postos no mercado de trabalho no interior do estado para os que se formariam nessa universidade. Imaginei que minha questão de pesquisa estava, portanto, associada à transição de jovens entre a universidade e o mundo do trabalho, tendo estudantes de psicologia como participantes. Delineei a pesquisa de modo a entrevistá-los antes e após a formatura, na tentativa de descobrir como seria essa transição e se haveria, de fato, espaço para a inserção laboral dos egressos, observando também as estratégias desenvolvidas por eles para conseguir ocupar uma vaga no mundo do trabalho.

Com o decorrer da pesquisa, fui percebendo algumas lacunas no próprio objetivo da pesquisa. Após o exame de qualificação, ficou muito claro que os estudantes de psicologia e os graduados não eram apenas participantes da pesquisa. Se assim fosse, eu poderia substituí-los por outro grupo e o foco central seria a transição da condição de estudante para profissional de modo geral. Na verdade, durante todo o tempo eu tratei de aspectos específicos do caminho percorrido entre se tornar um estudante de psicologia e um psicólogo profissional. Nesse sentido, eles não eram meros participantes, e sim o foco da pesquisa.

Essa compreensão me remeteu, automaticamente, à pesquisa de Mestrado, trazendo

um incômodo pelo fato de eu ainda estar às voltas com uma questão semelhante ou talvez, a mesma questão. Ao mesmo tempo, recordei que ao concluir o Mestrado tinha a impressão de não ter avançado o quanto eu gostaria na resposta à pergunta de investigação. Reconheço que foi extremamente enriquecedor aprofundar meus conhecimentos sobre a fenomenologia existencial, mas minha questão ficou em segundo plano. Ao redescobrir uma questão semelhante no doutorado, dei-me conta do quanto eu havia mudado em relação a ela, pois antes me faltaram ferramentas que auxiliassem a compreender a formação a partir de uma perspectiva coletiva e não apenas através da avaliação/análise de relatos individuais.

Os recursos que ampliaram minha compreensão e que encontrei ao longo do doutorado, especialmente dentro do OVE, foram o interacionismo simbólico e a etnometodologia, referências teóricas que dão sustentação a esta tese. Ambas as perspectivas dedicam-se à vida cotidiana, pois só por essa via é possível perceber a realidade se fazendo, através da interação que ocorre entre as pessoas. Os indivíduos são intérpretes da vida social, não simplesmente se adaptam a uma realidade previamente estruturada. Ao considerar o ser humano como agente na sociedade, os teóricos dessas vertentes teóricas concordam que a realidade social é fabricada constantemente através da interpretação que os atores sociais dela fazem, construindo o mundo social. Assim sendo, o pesquisador se coloca no campo como um intérprete das interpretações, e não como alguém que irá, de forma distanciada, explicar uma realidade já representada.

Aqui é forçoso citar dois estudos que foram grandes fontes de inspiração para a elaboração desta tese. Um deles trata da entrada na vida universitária, uma pesquisa realizada por Coulon (2008), que discute o aprendizado do ofício de estudante e a necessidade de que ele se afilie institucional e intelectualmente para poder permanecer na universidade e finalizar o curso escolhido com sucesso. O segundo, que além de

inspirador, tornou-se também norteador desta tese, é a pesquisa liderada por Hughes (Becker et al., 2007) sobre os níveis e direções dos esforços que os estudantes de medicina têm que empreender para se tornarem médicos. Ambos são referências não apenas conceituais, mas também para o modo de fazer pesquisa trazendo à tona o óbvio, que de tão conhecido parece não ter relevância.

Assim, o objetivo da tese foi *compreender como estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais*³. A pesquisa pautou-se durante todo o tempo naquilo que é óbvio, que salta à vista e que, por isso mesmo, passa despercebido. Reconhecer o manifesto e aparentemente incontestável como um dado importante para a pesquisa foi um exercício desafiador, especialmente por eu ser docente do curso de psicologia e já ter sido estudante do mesmo curso. Muito do que vivi na minha graduação se repete na atualidade, mesmo sendo outro contexto e outra época, de modo que foi difícil tornar foco o que já estava confortavelmente naturalizado como aquilo que “todo mundo sabe”.

Defendo a tese que *os estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais a partir da interação social, de modo que essa transição é profundamente marcada por perspectivas coletivas, ou seja, desenvolvidas em grupo*. Os estudantes ingressam no curso de psicologia carregando valores da cultura leiga que definem de forma difusa a profissão de psicólogo. Para transformarem-se em estudantes de psicologia, precisam tornar-se membros de uma cultura estudantil específica e mudar a visão inicial do trabalho do psicólogo. Ao deixarem a universidade, os egressos não têm o mesmo ânimo idealista de quando eram calouros, pois vislumbram as dificuldades relacionadas à como, efetivamente, irão conseguir ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Quando se tornam psicólogos de fato, passam a fazer uso de valores pertencentes à cultura profissional,

³ Optei por usar o termo psicólogo profissional para chamar atenção tanto para o aspecto profissionalizante da formação, como para o ingresso na universidade resultar da intenção do estudante em aprender uma profissão. A expressão não deve ser compreendida em oposição a “psicólogo amador”, mas sim pelo fato de os informantes orientarem seu percurso para a atuação profissional.

sentindo o peso da responsabilidade de suas ações através da expectativa de outros atores presentes na situação.

Para alcançar essa compreensão, mantive, como pesquisadora, uma postura etnográfica. Como será explicitado na seção que trata do método, utilizei como recursos para gerar dados, entrevistas narrativas e descrições de minhas percepções contidas em diários de campo. Como as entrevistas ocorreram antes e após a conclusão do curso com os mesmos participantes, elaborei estratégias para não perder o contato com eles. De forma não planejada, obtive informações de acontecimentos diversos da rotina dos participantes, o que por vezes gerou a impressão de que eu estava sendo “invadida” pelo campo e com um excesso de dados para interpretar.

Nesse sentido, creio que esse estudo traz contribuições importantes ao pesquisar a universidade como um mundo social, organizada através da interação e negociação entre seus atores e entre estes e o seu entorno social. Até onde averigui, o emprego da perspectiva interacionista no estudo da vida universitária é inédito no Brasil. O estudo torna-se, portanto, um exemplo possível na compreensão da cultura estudantil como fator eliciador da dinâmica simbólica, social e política da universidade. Como afirmam Sampaio e Santos (2011, p. 97), “a universidade, infelizmente, não cultiva, de forma sistemática, o hábito reflexivo sobre aspectos importantes do cotidiano de seus atores”. Estudos em que a própria universidade é objeto principal de pesquisa são poucos no Brasil, e sob uma perspectiva que não pretende demonstrar panoramas e perfis, são ainda mais raros.

Sublinho que me reconheço como alguém diretamente envolvido na cena onde a pesquisa aconteceu. Compartilhar o cotidiano com as pessoas que são foco da investigação e no lugar onde exercem suas atividades diárias é incontornável para pesquisas que têm como sustentação teórica o interacionismo simbólico e a etnometodologia. É sobre esse lugar que versa a próxima seção deste trabalho. Eu não poderia iniciar a transformação de

minhas experiências em texto por outro caminho que não fosse a descrição do contexto onde ocorreu a pesquisa de campo, mesmo porque foi também através de minha imersão, como membro, que a pesquisa emergiu. Diante disso, na próxima seção faço uma breve descrição da UFRB e em seguida explicito os princípios teóricos norteadores do estudo, bem como as escolhas metodológicas e a interpretação dos dados construída no decorrer da elaboração da tese.

O contexto da pesquisa: um olhar sobre a UFRB

Após entrar em exercício como docente da UFRB, minhas primeiras impressões confirmavam que eu estava num espaço realmente novo. O pavilhão de aulas, recentemente inaugurado, exalava o cheiro de cimento e tinta fresca. Uma colega professora, que me apresentou as instalações físicas, disse: “você teve sorte, nós dávamos aula ali”, apontando para o pequeno prédio antigo herdado de uma estação experimental da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), onde deveria funcionar uma escola agrotécnica, que nunca efetivamente entrou em atividade. Todo o campus se resumia a apenas esses dois prédios construídos e todos pareciam muito envolvidos com suas rotinas, sem prestar muita atenção a uma professora recém-chegada, o que me provocou o sentimento de ser totalmente estrangeira naquele espaço.

Na primeira semana de aula de cada semestre, normalmente, alguns dias são reservados para a realização do Reencôncavo, um evento no qual a universidade é apresentada, de forma ampla, para os calouros: conta-se um pouco da história da UFRB, expõe-se a estrutura da gestão e os dirigentes conversam sobre suas atribuições na universidade. Embora esse evento fosse direcionado para os estudantes calouros, como eu também me sentia uma novata, participei das atividades para conhecer a estrutura e propostas da universidade.

Iniciadas as aulas, os estudantes, por sua vez, receberam-me com muita expectativa e simpatia. Logo após o primeiro encontro, alguns se aproximaram para conversar sobre como eu estava me sentindo, perguntando quais professores eu já conhecia, se eu havia conseguido alugar uma moradia, e me oferecendo apoio. Compreendi na sequência que eles temiam que os professores fossem embora, já que alguns haviam deixado a UFRB por terem sido aprovados em outros concursos, considerados “mais interessantes”. Desses

contatos iniciais, senti que havia algo “pairando no ar” sobre as dificuldades do trabalho em uma universidade recém-criada e de morar numa cidade do interior que talvez não houvesse ainda assimilado a presença de uma universidade federal.

Santo Antônio de Jesus, cidade onde está localizado o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e onde funciona o curso de psicologia, possui 90.985 habitantes (IBGE, 2010) e é um polo comercial da região do Recôncavo Baiano. A distância até Salvador, capital do estado, é de 193 km. Na entrada da cidade, há uma grande placa com os dizeres “Bem vindo à Santo Antônio de Jesus – o comércio mais barato da Bahia”. Logo fui advertida de que isso não correspondia à realidade, mas o fato é que muitas cidades adjacentes utilizam esse comércio.

A cidade foi fundada em 1880, sendo seu surgimento e posterior desenvolvimento possibilitados pela implantação da ferrovia *Tram Road*. Essa estrada de ferro tornou Santo Antônio de Jesus um entreposto comercial importante, pois com sua inserção, “experimentou um grande desenvolvimento com novas casas comerciais e de serviços voltados para a população que passava pela cidade” (Santana & Marengo, 2012, p. 38). Na década de 1970, o asfaltamento da BR 101, ao mesmo tempo em que reforçou o trânsito de produtos da região Centro-Sul para a Região Nordeste, também possibilitou a emigração de muitos trabalhadores da região do Recôncavo Baiano (Pedrão, 2007). Mesmo em períodos de dificuldades econômicas, Santo Antônio de Jesus conseguiu se manter como uma cidade relativamente próspera. Para Santana e Marengo (2012), a escolha pela cidade como uma das que receberia as instalações da UFRB se deveu à sua capacidade de polarização devido ao comércio.

Quando comecei a residir em Santo Antônio de Jesus, dois aspectos, sem dúvida, chamaram-me a atenção na cidade: a grande quantidade de casas com portas e janelas em vidro e o trânsito. A transparência das portas e janelas fez eu me sentir extremamente

exposta em minha privacidade. Os moradores mais antigos justificam essa característica arquitetônica pela presença de uma fábrica de vidros na cidade, o que reduz o custo se comparado ao uso de outro material. Além disso, estranhei a forma como os carros e inúmeras motos e bicicletas se organizam de forma aparentemente caótica, apesar dos poucos acidentes. A universidade fica localizada no final de um bairro periférico, próximo à zona rural, onde hoje existem muitas construções. Há apenas uma única via que dá acesso à UFRB: uma rua estreita e que mistura comércio e residências. É comum ver estudantes transitando a pé para chegar à universidade, pois, como o transporte público é precário, muitos preferem ir caminhando, quando não utilizam o serviço de moto-táxi.

Nessas primeiras semanas, dei-me conta de que eu fazia parte de um momento histórico: o da expansão e interiorização das universidades federais, movimento iniciado em 2003 no Brasil. Esses sentimentos intensos me provocaram a conhecer mais essa política, de modo que, após minha inserção no doutorado, dediquei-me a estudar sobre a história da universidade desde seu surgimento, como a educação superior surge no Brasil, as reformas aqui implementadas e sobre o nascimento da UFRB.

A UFBA foi a primeira universidade pública federal no estado, inaugurada em 1946, e que permaneceu como única em sua categoria durante mais de seis décadas. O resultado disto foi a Bahia ter o menor número de matrículas no ensino federal superior em relação a outros estados da região nordeste e o segundo pior no Brasil em pleno século XXI (UFRB, 2010a).

A forte política de privatização do ensino superior nos dois mandatos de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso tornou o ideal de ampliar a educação pública superior ainda mais distante, situação que foi alterada quando, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foram adotadas medidas para promover a expansão física, pedagógica e acadêmica do ensino público superior. A ideia de uma nova

universidade pública federal para a Bahia foi, assim, fomentada por um grupo de pessoas, liderado pelo diretor da Escola de Agronomia da UFBA na época, professor Paulo Gabriel Soledade Nacif, e pelo então Reitor da UFBA, professor Naomar de Almeida Filho. Vale ressaltar que a comunidade do Recôncavo Baiano também foi mobilizada em torno do objetivo, pois a UFRB concorreu com outras propostas de criação de novas universidades no país. A grande participação popular pode ser identificada pelos registros de várias audiências públicas, seminários e reuniões em vários municípios da região.

A UFRB foi criada pelo desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA. Em 2005, o projeto foi aprovado no Congresso Nacional e, em 29 de Julho do mesmo ano, o Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.151, que criou a UFRB. Em 2007, a UFRB aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conseguindo dessa forma maior investimento para melhoria e ampliação da estrutura física, contratação de corpo docente, criação de novos cursos e incremento de políticas de acesso e permanência para estudantes pobres e negros.

Criada como parte da proposta de interiorização das universidades públicas, a UFRB foi construída em uma estrutura *multicampi*, o que é comum às universidades que nasceram da política de expansão. Os centros de ensino localizam-se em 05 cidades, na intenção de proporcionar o desenvolvimento regional em rede. Essas novas instituições apresentam a multicampia como forma de distribuição mais igualitária das forças institucionais e acadêmicas entre os campi, diferentemente de universidades mais antigas, onde há uma dominância de uma sede sobre as demais (UFRB, 2012). A UFRB está presente em cinco cidades: Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Cachoeira e Feira de Santana, sendo que, nessa última, ainda se encontra em fase de implantação. A figura abaixo ilustra a disposição de cada uma delas.

Figura 1. Localização dos campi da UFRB



Fonte: Google Maps

Na cidade de Cruz das Almas localizam-se o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAB) e Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); em Santo Antônio de Jesus, o Centro de Ciências da Saúde (CCS); em Amargosa, o Centro de Formação de Professores (CFP); em Cachoeira, o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e, em Feira de Santana, será instalado o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS).

O projeto da UFRB prevê uma complementaridade entre os campi, de modo que eles não fiquem isolados e que possam aumentar a integração do próprio Recôncavo Baiano e incrementar o desenvolvimento regional (UFRB, 2003). O projeto não explicita como isso ocorreria na prática, de modo que atualmente isso se constitui como um dos grandes desafios assumidos pela instituição, registrado em um documento encaminhado à Secretária de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Subsídios para criação e implantação da unidade interdisciplinar de afiliação à vida universitária e formação geral da UFRB” (UFRB, 2012).

Um dos destaques da UFRB é ela assumir, desde sua criação, o compromisso de

garantir o acesso e a permanência de estudantes egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos ou pardos, índios ou descendentes de índios. Ela é a primeira universidade brasileira que se estabelece, desde o início, em defesa de ações afirmativas, em prol da política de cotas, tendo criado uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas tanto de permanência e assistência estudantil como de desenvolvimento regional e que tem um relevante papel na instituição.

Para ingressar nos cursos de graduação da UFRB, o estudante deve ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e participado do Sistema de Seleção Unificada do MEC (SiSU), sendo possível também ingressar através de transferência interna, externa, como portador de diploma e matrícula, quando o estudante reingressa na universidade após ter abandonado o curso. A UFRB foi a primeira universidade a cumprir a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, reservando 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Uma pesquisa acerca do perfil dos estudantes que ingressaram pelo ENEM, em 2010, na UFRB (UFRB, 2010b) aponta alguns dados, úteis para compreender quem é o estudante da instituição.

Em 2010, do total de estudantes, 59% eram do sexo feminino e 41% do sexo masculino. Com relação à faixa etária, 14% possuíam até 17 anos; 41% estavam na faixa de 18 a 20 anos, 25% tinham entre 21 e 25 anos e 19% estavam com idade entre 26 e 56 anos. No que se refere ao estado civil, 95% eram solteiros. No que concerne à cor da pele, 50% autodeclararam serem de cor parda; 31% de cor preta; 15% branca; 1% se autodeclarou indígena; 1% asiático ou amarelo e 2% não responderam à questão. Com relação à região de origem dos estudantes, 30% migraram de Salvador ou Feira de Santana; 26% são das cidades sede da UFRB; 23% são do estado da Bahia; 16% vieram da

própria região do Recôncavo Baiano e 5% migraram de outros estados do Brasil.

Em 2011, outra pesquisa realizada pela própria instituição apontou que a maior parte dos estudantes da UFRB é oriunda das classes C, D e E (71,89%) e são afrodescendentes autodeclarados (84,3%), o que a torna a universidade com maior número de estudantes universitários com essas características em todo o país (UFRB, 2012). Os dados, portanto, mostram aspectos importantes do estudante da UFRB: a maioria está na faixa etária considerada, tradicionalmente, como juventude, há um alto número de estudantes pretos e pardos e que são oriundos de cidades do interior da Bahia, havendo, além disso, menor presença de estudantes pertencentes às classes A e B do que em outras universidades públicas.

Além das discussões sobre a igualdade sociorracial, acesso e permanência na universidade, um dos aspectos que me chamou atenção na UFRB foi o fato de não haver divisão dos cursos por departamentos. Os componentes curriculares são alocados em amplas áreas de conhecimento, e, conseqüentemente, os professores que os ministram também. Assim, logo no primeiro dia de trabalho, recebi a notícia de que eu estava alocada na Área de Humanidades. Eu não sabia exatamente o que isso significava e demorei a compreender a estrutura organizacional da instituição, por ser muito diferenciada daquela a qual eu já conhecia através de minha inserção em outras universidades como estudante ou docente.

Cada centro é administrado por um diretor, que é assessorado por uma coordenação de gestão acadêmica (de ensino, de extensão e de pesquisa) e uma gerência técnica. Os professores organizam-se em duas instâncias, as áreas de conhecimento e os colegiados dos cursos. As Áreas de Conhecimento são criadas com base em grandes campos do saber que se vinculam ao grupo dos componentes curriculares dos cursos. Dessa forma, professores de diferentes cursos podem pertencer a uma mesma Área de Conhecimento. É

uma instância consultiva, na qual os professores discutem aspectos específicos do funcionamento dos cursos e todos têm direito a voz e voto. O Colegiado de cada curso tem função deliberativa acerca da coordenação didática e pedagógica e é formado por 20% dos professores que ministram aulas no curso, sendo escolhidos em processo eleitoral, compondo um grupo que terá direito a voz e voto. Os coordenadores dos Colegiados dos cursos compõem o Conselho Diretor de cada centro, juntamente com o diretor de centro, representantes dos técnicos-administrativos, discentes e docentes.

Como o regimento da universidade é sucinto, por diversas vezes, os docentes ficam em dúvida se determinado assunto deve ser discutido em Área de Conhecimento ou em Colegiado. Além disso, como a Área de Conhecimento é consultiva e não deliberativa, muitos professores sentem-se inseguros com as decisões tomadas nessa instância. A Área aloca professores de diferentes cursos, então é comum haver queixas sobre o cumprimento do objetivo da Área de Conhecimento, pois na tentativa de ser interdisciplinar, há, muitas vezes, a impressão de fragmentação das decisões, visto que professores de mesmos cursos pertencem a Áreas diferentes e, conseqüentemente, estão sujeitos a decisões diferentes para um mesmo curso. Um dado interessante é que praticamente todos os professores do curso de psicologia estão inseridos na Área de Humanidades. Isso talvez demonstre certa insatisfação pelo fato de o curso fazer parte de um centro voltado para o campo da saúde e não do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), pois é comum ouvir em conversas informais e em reuniões oficiais que tanto professores como estudantes do curso, em grande parte, gostaria de estar num centro da área de ciências humanas.

Logo que ingressei na UFRB, fui alertada sobre a necessidade de os professores ocuparem cargos administrativos. Como o corpo docente ainda estava em formação, era preciso que os professores assumissem certas funções. Havia uma queixa generalizada sobre o pouco tempo que restava para as atividades de pesquisa e extensão, algo que foi

sendo sanado com a contratação de novos professores e a consequente divisão de responsabilidades.

Os docentes da UFRB atuam em regime de trabalho de quarenta horas semanais com dedicação exclusiva. Como em outras universidades, para o curso de psicologia isso tem uma implicação importante. Como o curso é profissionalizante, há componentes curriculares com carga horária destinada para a prática, o que significa que os professores responsáveis por esses componentes deveriam ter experiência profissional em determinado campo de atuação. Apesar de os editais dos concursos públicos da UFRB exigirem a graduação em psicologia, não requerem essa experiência, apenas informam os componentes curriculares que o professor deverá ministrar. Mesmo que o professor tenha experiência, não poderá mais atuar profissionalmente como psicólogo a partir do momento que entrar em exercício como docente da UFRB, visto que se dedicará exclusivamente à universidade. Tanto docentes quanto estudantes reclamam que, desse modo, o professor não poderá mais praticar aquilo que ensina.

Outra característica comum ao corpo docente do curso de psicologia é o fato de nenhum professor ser natural de Santo Antônio de Jesus, embora cerca de dois terços já residissem no estado da Bahia antes de ingressarem na instituição. Pouco menos de metade deles têm sua residência principal em Santo Antônio de Jesus, o restante reside em Salvador ou em Feira de Santana, que são cidades com melhor estrutura para moradia, lazer e saúde. Por algumas vezes, estudantes me perguntaram se eu residia em Santo Antônio de Jesus, convencidos de que se o professor residia na cidade esse era um sinal de que ele estava mais bem adaptado à cidade e à instituição, havendo menos risco de ele deixar a UFRB. Os professores que optaram por não residir em Santo Antônio de Jesus normalmente afirmam que, como a cidade é carente de serviços, preferem não fazer essa mudança, e, que isso, na perspectiva deles, ajuda-os a se manterem como membros da

UFRB, pois o lazer nos momentos de folga é considerado por eles como essencial.

É comum ouvir queixas de estudantes e professores acerca do custo de vida da cidade. A inserção da UFRB provocou uma mudança no perfil dos moradores e isso “agrega a seus espaços contíguos uma renda de monopólio que tem estimulado a valorização dos terrenos urbanos e das casas já existentes” (Santana & Marengo, 2012, p. 50), gerando uma “considerável especulação imobiliária sobrevalorizando o solo urbano e os imóveis, tanto da parte dos incorporadores ou grandes proprietários de terrenos ou imóveis, quanto da própria população local”, especialmente em bairros próximos à universidade (Santana & Marengo, 2012, p. 50). Os autores também afirmam que o acréscimo populacional de novos moradores estimulou a construção de condomínios fechados, inauguração de pequenos mercados e serviços como *lan houses*.

Com relação especificamente ao curso de psicologia, cabe esclarecer ao leitor que a proposta desta tese se diferencia dos estudos sobre formação do psicólogo comumente realizados no Brasil. Como é afirmado por Costa et al. (2012), de modo geral, as pesquisas abordam conteúdos curriculares, a adequação do currículo para a atuação profissional do psicólogo, seja no âmbito geral ou especializado, ou ainda, aspectos epistemológicos, filosóficos e políticos que subsidiam os PPC dos cursos. Também são usuais pesquisas históricas e que discutem a avaliação da formação por discentes e docentes. Minha intenção neste estudo foi compreender a formação do psicólogo como um acontecimento, na perspectiva do cotidiano vivido por seus atores e das negociações que precisam fazer para interpretar e utilizar as regras da organização.

Embora não seja objetivo deste trabalho fazer uma análise da disposição curricular do curso de psicologia da UFRB, creio ser relevante expor como ela está organizada para fornecer ao leitor dados mais precisos acerca do contexto onde a pesquisa de campo foi realizada. O curso possui uma carga horária total de 4.536 horas, divididas em 3.128 horas

para componentes obrigatórios, 476 horas para componentes optativos, 782 para estágios e 150 horas para atividades complementares. O curso é semestral, tem duração mínima de cinco anos e funciona nos turnos matutino e vespertino.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o objetivo da formação do psicólogo é:

Dominar conhecimentos e instrumentos psicológicos e utilizá-los adequadamente em diferentes contextos que demandam a investigação, a análise, a avaliação e a intervenção em processos psicológicos, de forma a atuar de maneira ética em contextos sociais, tais como instituições de saúde, instituições educacionais, comunidades, clínicas, organizações, visando a prevenção de doenças, a promoção da saúde e da educação a fim de proporcionar o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos (UFRB, 2007, p. 16).

Com base nisso, o egresso deverá ser “um profissional comprometido com a saúde pública, com a educação, que discuta sua relação com esferas da sociedade, com instituições e se compatibilize com as políticas públicas de saúde e educação” (UFRB, 2007, p. 17). Percebe-se que a saúde e a educação recebem destaque na formação oferecida na UFRB.

Foi com base no documento nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução CNE/CES 8, 2004), publicado em 2004, que o PPC foi elaborado, sendo finalizado em 2007 pelo primeiro grupo de professores contratados na UFRB. As referidas diretrizes “constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento, procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Resolução CNE/CES 8, 2004). Por reconhecer a diversidade teórica, metodológica e prática da psicologia, essas diretrizes propõem que cada curso defina no mínimo duas ênfases curriculares, assegurando a possibilidade de escolha por

parte do estudante, embora ele também possa cumprir os requisitos de mais de uma ênfase, se assim desejar. Como colocado no Artigo 10º, as ênfases curriculares são entendidas como “um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Resolução CNE/CES 8, 2004). Assim, cada curso deve optar, dentro da diversidade característica da psicologia, o que ele irá realçar em sua formação específica.

As ênfases escolhidas na UFRB foram “Psicologia e Processos Educativos” e “Psicologia Clínica e Promoção da Saúde”. O PPC prevê que o estudante deverá realizar os estágios básicos no sétimo e oitavo semestres, podendo escolher uma ênfase em cada semestre, e deverá optar por uma das duas no estágio específico profissionalizante, que ocorre nos nono e décimo períodos. Caso o estudante queira ter formação específica nas duas ênfases, deverá ficar mais um ano na instituição, pois não é desejável que ele curse as duas ênfases ao mesmo tempo. Esse modelo exige que o estudante tome uma decisão sobre qual campo pretende atuar como estagiário, se na saúde ou na educação. É preciso dizer que há também uma dificuldade operacional para que o estudante opte pelas duas ênfases. O estágio supervisionado específico possui um único código no sistema de matrículas, sendo dividido por turmas de acordo com o professor. Assim, o próprio sistema não permite que um mesmo estudante esteja em duas turmas em um componente com código único. Na prática, até o momento nenhum estudante optou pelas duas ênfases na UFRB.

É de conhecimento de estudantes e professores que, apesar de o PPC prever uma atuação profissional no âmbito das políticas públicas, o rol de componentes curriculares deixa a desejar nesse aspecto, havendo mais componentes obrigatórios ligados à ênfase em saúde com certa tendência tecnicista e, de modo geral, poucos componentes que tratam especialmente do campo educacional. Na UFRB, ao final do curso, há mais estudantes que optam pelo campo da saúde do que pelo campo da educação e, a maioria da oferta de

estágios específicos, ocorre no campo da psicoterapia tradicional individual.

No Artigo 25º do documento que trata das referidas Diretrizes, é afirmado que o PPC deve prever a disposição “de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido” (Resolução CNE/CES 8, 2004). Quando ingressei na UFRB em 2009, o Serviço de Psicologia ainda não existia. A primeira turma formou-se realizando os estágios em instituições da cidade. Alguns estudantes da turma que seria a próxima a concluir o curso me procuraram quando estavam no oitavo semestre solicitando a realização de estágios no campo da psicoterapia. Eles se mobilizaram procurando apoio de outros professores e estudantes.

Alguns estudantes eram contra o estabelecimento de uma sede do Serviço de Psicologia, pois para eles era possível que o curso realizasse os estágios sempre em instituições e a constituição de um Serviço de Psicologia seria um sinal de que o curso estaria atendendo a uma demanda elitista dos estudantes. Outros eram a favor porque gostariam de ter experiência como psicoterapeutas, e alguns achavam que o Serviço poderia comportar diferentes práticas do psicólogo e não apenas a psicoterapia, sendo também favoráveis ao seu estabelecimento.

De modo geral, os professores eram a favor da existência do Serviço de Psicologia, embora não houvesse consenso sobre qual seria o seu perfil. Havia o reconhecimento que a solicitação dos estudantes era justa, visto que uma das ênfases do curso remetia à psicologia clínica. Alguns poucos professores se envolveram para tentar concretizar o projeto. A solução encontrada foi o aluguel de um espaço na cidade, pois a construção do prédio definitivo, obviamente, não ficaria pronta em um semestre. Em setembro de 2011, o Serviço começou a funcionar. Participei ativamente de todas as etapas para sua

viabilização, desde a solicitação do imóvel até as decisões menores, ligadas ao cotidiano do trabalho (confecção de pastas, obtenção de móveis no almoxarifado, contratação de funcionários terceirizados, entre outros), de modo que me tornei a coordenadora do Serviço de Psicologia, mesmo sem haver a existência do cargo na UFRB ou qualquer processo eleitoral. Na verdade, fui me tornando coordenadora aos poucos, a partir da identificação desse papel por outras pessoas, que assim me intitularam e passaram a me tratar.

Esse momento, que envolveu a criação do Serviço de Psicologia foi um exemplo interessante da negociação cotidiana presente no dia a dia de uma organização. Embora no PPC do curso já constasse a previsão da instalação do Serviço, foi a mobilização dos estudantes que impulsionou sua concretização, desvelando, com isso, um campo de forças relativas à diversidade própria da psicologia: a favor ou contra a prática da psicoterapia no curso, se a realização de estágios – mesmo que no campo da clínica – em instituições públicas da cidade era uma boa alternativa para formação, o discurso contra uma prática clínica elitista e os que defendiam que o elitismo não necessariamente era constituinte desse campo da psicologia.

Participar das etapas para a concretização do Serviço de Psicologia, sem dúvida, auxiliou minha afiliação à UFRB. Essa experiência intensificou meu contato com diversos setores administrativos da instituição e também com docentes e discentes. Proporcionou um entendimento maior da importância e, igualmente, dos entraves inerentes à burocracia. Além disso, meu papel dentro da instituição se modificou a partir do momento em que as pessoas passaram a me reconhecer como coordenadora do Serviço, solicitando-me documentos e ações. Como o cargo ainda não havia sido criado oficialmente, eu tinha muita resistência em me denominar coordenadora e, normalmente, utilizava a palavra “organizadora” quando precisava assinar algum registro. Eu esperava que houvesse algum

modo de eleição oficial para poder assumir que era coordenadora, mesmo exercendo a função no dia a dia. Até que em uma reunião alguns colegas professores disseram: “nós te reconhecemos como coordenadora então você é”.

Mesmo considerando todas as dificuldades inerentes a uma universidade nova em uma região historicamente “esquecida”, no que se refere aos investimentos em educação, é preciso reconhecer que, ao formar profissionais da e na região do Recôncavo Baiano, a UFRB está modificando essa realidade social. A maioria dos estudantes é originária dessa região e pretende nela continuar. Neste sentido, a interiorização está cumprindo com o objetivo de proporcionar uma formação de qualidade para as pessoas do interior e, a partir disso, modificar o próprio território. O fato de a UFRB fazer parte do rol das instituições federais do país não a faz uma instituição como qualquer outra. Ela é profundamente marcada, desde seu nascimento, pela cultura local, ao mesmo tempo em que provoca mudanças nessa mesma cultura.

A presença da instituição no Recôncavo Baiano renovou a esperança de haver maior desenvolvimento nessa região. É inegável que, após a chegada da UFRB, vários investimentos foram e estão sendo realizados, tanto por entidades públicas como privadas, incrementando o crescimento econômico e social local. Ainda há muito a conquistar em termos de desenvolvimento regional, mas, sem dúvida, a expectativa de progresso se ampliou após a inserção da UFRB.

É importante destacar que, obviamente, há várias possibilidades de descrever a UFRB, abordando diferentes perspectivas. Em nenhum momento, houve a pretensão de tornar essa descrição uma representação daquela. O que foi transformado em texto foi apenas uma tentativa de aproximar o leitor da instituição onde ocorreu a pesquisa de campo a partir da minha interpretação como uma pesquisadora imersa nesse contexto também como participante. Pelo fato de conviver com essa comunidade acadêmica como

membro do corpo docente, considero que seria impossível fazer essa descrição de forma desimplicada. De fato, isso não seria sequer desejável se se atentar para a perspectiva teórico-metodológica assumida na tese, como descrito a seguir.

Referencial teórico-metodológico

Antes mesmo de delimitar o objetivo da pesquisa, eu busquei referências em estudos desenvolvidos a partir do ponto de vista dos sujeitos. Pelo meu vínculo com a fenomenologia desde o Mestrado, eu não tenho interesse por teorias que definem *a priori* como as pessoas interpretam o mundo ou como o mundo *é* de uma vez por todas. Dessa forma, o estudo de pesquisas empíricas fundadas no interacionismo simbólico e na etnometodologia tornaram-se fonte de inspiração e a melhor compreensão dessas correntes da investigação em ciências humanas foi contemporânea à apropriação da minha questão de investigação.

De acordo com Plummer (2002), a história do interacionismo simbólico é apresentada em diferentes versões, o que denota que sua esfera de ação é controversa, sendo difícil alcançar consenso. “Qualquer tentativa para produzir uma história do interacionismo simbólico no século XX será conseqüentemente parcial e seletiva” (p.228). Para alguns, o interacionismo simbólico aparece na década de 1920, através dos trabalhos do filósofo e também psicólogo social George Hebert Mead, embora o termo só tenha sido cunhado por Herbert Blumer, em um artigo publicado em 1937. Outros consideram que essa teoria é obra do jornalista Robert Park, ou, de forma mais genérica, situam a Escola de Chicago como espaço para sua construção, onde todos esses nomes citados na sua origem podem ser identificados.

Há, no entanto, uma concordância em relação a essa abordagem teórica estar alicerçada filosoficamente no pragmatismo, representado especialmente por Mead, embora haja também referência a Charles Peirce, William James e John Dewey (Joas, 1999; Plummer, 2002; Sampaio & Santos, 2011). É possível identificar essa herança do pragmatismo principalmente na recusa do interacionismo simbólico à ideia de que o

conhecimento tem um fundamento estático, separado da experiência humana, compreensão originária do dualismo cartesiano. A visão do ser humano como espectador do conhecimento perde lugar para uma noção processual e construcionista (Nunes, 2005). De acordo com Plummer (2002), o pragmatismo, em seu cerne, sugere três coisas: primeiro, chama atenção para a importância “da sobreposição do concreto e do particular, ao abstrato e universal” (p. 230), ou seja, o indivíduo isolado é uma abstração desconhecida, tal qual é a sociedade quando percebida como separada dos homens. Em segundo lugar, “a procura da ‘verdade’ é indefensável, embora a busca de verdades e significados seja uma tarefa necessária e possível” (p. 231). Como afirma William Thomas, “quando alguém define situações como reais, estas se tornam reais nas suas consequências” (citado por Plummer, 2002, p. 231). Por último, o posicionamento pragmatista tenta superar a separação entre sujeito e objeto, criado e determinado, conhecedor e conhecido. Assim, “através de um enfoque no concreto, os intermináveis dualismos do pensamento filosófico ocidental podem, simplesmente, ser transcendidos” (Plummer, 2002, p. 231).

As noções da filosofia pragmatista afluem à sociologia empírica da Escola de Chicago, cuja história se confunde com a própria história do interacionismo simbólico, que é também apresentada a partir de diferentes interpretações. De acordo com Plummer (2002), a sociologia de Chicago dominou a sociologia norte-americana nas quatro primeiras décadas do século XX, marcando fortemente o aparecimento da sociologia moderna e tendo o interacionismo simbólico como sua teoria essencial. Contrastando com tendências mais abstratas de sociólogos norte-americanos que lhe antecederam, a sociologia de Chicago esforçava-se para realizar o estudo do mundo empírico. A princípio, isso se deve especialmente a Robert Park, que se tornou diretor do Departamento de Sociologia e desenvolveu pesquisas influenciado pela obra de Georg Simmel (1858-1918), que fora seu professor na Alemanha. Simmel já centrava suas análises “nas relações que os

indivíduos estabelecem entre si, quando adotam papéis mutuamente relacionados pela própria vida em sociedade” (Sampaio & Santos, 2011, p. 92), algo que é incorporado por Park em seus trabalhos. Park orientava seus alunos a saírem do ambiente acadêmico e investigarem o mundo social a partir da participação e observação viva nele e estando nos lugares onde aconteciam os fenômenos. Vários estudos empíricos começam a se desenvolver, tendo como temas comuns de interesse o desenvolvimento urbano, a criminalidade, as relações étnicas e a imigração, aspectos coerentes com o momento em que a cidade de Chicago vivia em decorrência de um crescimento vertiginoso no início do século XX. A atitude dos pesquisadores da Escola de Chicago de conhecer o mundo através de sua participação direta nele, gerou a preocupação com questões de método, havendo grande rigor na utilização da observação participante, estudos de caso, entrevistas formais e informais e documentos pessoais, como diários e cartas.

Na década de 1930, Herbert Blumer (1900-1986) dará continuidade ao trabalho docente de Mead, substituindo-o após a sua morte. Como afirmado anteriormente, é Blumer que irá cunhar o termo interacionismo simbólico, dando-lhe um tratamento sistemático e posteriormente publicando aspectos metodológicos da teoria. De acordo com Nunes (2005), é importante considerar que Blumer estava expondo o que acreditava ser o posicionamento de Mead, interrompendo um extenso período de tradição oral, “em que as informações eram transmitidas em aulas, seminários e comentários de alunos. Embora Mead tenha publicado muitos artigos, o fez em periódicos especializados no campo de filosofia e ética, que dificilmente seriam consultados por sociólogos ou psicólogos sociais” (p.24). O autor considera que o artigo publicado em 1937 é um marco para o início de uma tradição de pesquisa influenciada por Blumer no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago.

Blumer (1969) inicia um de seus mais famosos artigos explicando as três premissas

básicas do interacionismo simbólico:

A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece. Tais elementos abrangem tudo o que é possível ao homem observar em seu universo..., além das situações com que o indivíduo se depara em seu dia-a-dia. A segunda premissa consiste no fato de os significados de tais elementos serem provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as demais pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificados) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato (p. 119).

O autor afirma que o significado ganha uma nova interpretação no bojo do interacionismo simbólico, diferentemente do que era apregoado pela sociologia e pela psicologia da época. Embora seguissem caminhos diferentes, ambas preocupavam-se com os fatores desencadeadores e o comportamento deles decorrente. Desta forma, não seria necessário se ocupar com os significados dos fatores em relação aos quais o homem age. O interacionismo simbólico não julga que “o significado emana da estrutura intrínseca do elemento detentor do significado, nem pressupõe que o significado origina-se através de uma coalescência de fatores psicológicos do indivíduo. Antes, considera que o significado é produzido a partir do processo de interação humana” (Blumer, 1969, p. 121). Neste sentido, os significados são produtos sociais, “criados em e através das atividades humanas determinantes em seu processo criativo” (p. 121), ou seja, “o uso de significados por alguém em plena ação envolve um processo interpretativo” (p. 122).

Tendo exposto as três premissas básicas do interacionismo simbólico, o autor explicita seis conceitos básicos ou “imagens-raiz” da teoria. A primeira delas refere-se à coexistência grupal humana. Os grupos humanos existem em ação, a sociedade humana é

constituída de pessoas empenhadas em agir. Assim, conceitos comuns à sociologia da época como cultura e estrutura social derivam de ações humanas, da maneira pela qual os homens agem uns em relação aos outros. “A vida, de qualquer sociedade humana consiste, necessariamente, em um processo contínuo de ajuste das atividades de seus membros” (Blumer, 1969, p. 124). A segunda imagem-raiz é implícita a isto, pois a vida em grupo pressupõe uma interação entre seus agentes e não entre fatores a eles atribuídos. A interação não seria, portanto, um meio ou apenas contexto para expressão da conduta humana:

Seu valor reside no fato de constituir um processo que *forma* o comportamento... Os homens, ao interagirem uns com os outros, devem considerar o que cada um faz ou está para fazer; são obrigados a dirigir seu próprio comportamento ou manipular as situações em função de tais observações. Assim, as atividades de outrem constituem fatores positivos na formação de sua própria conduta... Às ações de outrem cabe determinar o que se planeja fazer, além de poder se opor ou impedir tais projetos, requerer sua revisão ou exigir outra série diferente de projetos. De uma forma ou de outra, deve-se *adaptar* a própria linha de atividade aos atos do outro... Esse processo interativo da sociedade humana encontra-se característica e predominantemente no nível simbólico... Procedem desta maneira, através de um processo bilateral em que indicam a outrem como agir e em que interpretam as indicações por estes realizadas. A coexistência grupal humana representa um complexo processo de definição recíproca sobre como proceder e de interpretação das mesmas; através desse sistema os seres humanos vêm a adaptar suas atividades uns aos outros e a formar sua própria conduta pessoal (Blumer, 1969, p. 125-127, grifos do autor).

Essa visão da relação homem-sociedade contrariou a sociologia dominante da

época, tributária do funcionalismo, que postulava uma realidade social imposta aos indivíduos. Os próprios “objetos” (sejam eles físicos, sociais ou abstratos) também são produtos da interação simbólica, não havendo um status fixo para eles. A terceira imagem-raiz faz referência, portanto, à natureza dos objetos. Se os significados dos objetos se mantêm, isso também é fruto das definições feitas pelo homem. O objeto não possui um significado por si mesmo, pois este é produzido a partir da forma pela qual ele é demarcado por outras pessoas via interação social.

As três imagens-raiz restantes fazem referência direta à ação. No processo de fornecer indícios para a interpretação do outro e, ao mesmo tempo, interpretar suas indicações, o homem pode ser objeto de sua própria ação. A quarta imagem-raiz descrita pelo autor refere-se, portanto, ao ser humano como um organismo agente. É preciso considerar que o indivíduo também age para si mesmo e orienta suas ações para outras pessoas de acordo como interpreta a si mesmo. Para Blumer (1969), formamos objetos de nós mesmos através de como os outros nos percebem ou nos definem, ou mais precisamente, como nos vemos por meio da apreensão dessa definição. O indivíduo interage consigo mesmo, “empenhando-se em um processo de auto-indicação no qual compõe um objeto a partir do que observa, atribuindo-lhe um significado e utilizando-o como fundamento que norteará suas ações... seu comportamento... será uma ação originada da interpretação realizada através do processo de auto-indicação” (p.131). Na quinta imagem-raiz, Blumer (1969) diz da natureza da ação humana, afirmando que o homem depara-se com um universo o qual deve interpretar com o objetivo de poder agir, e não apenas reagir a um ambiente devido à sua organização. Atribui significado às ações dos outros e planeja suas próprias ações orientado por essa interpretação.

Essa forma de compreensão da ação humana também abarca a ação coletiva na qual estão envolvidas várias pessoas, havendo um encadeamento de ações, o que se destaca

como a última imagem-raiz descrita por Blumer (1969). Se contrapondo à visão de que a sociedade existe de forma imóvel, na qual o comportamento humano é determinado por regras, valores e sanções, no interacionismo simbólico acredita-se que “na coexistência grupal, é o processo social que cria e mantém as regras, e não as regras que criam e mantém a coexistência grupal” (Blumer, 1969, p. 135). Os indivíduos estão sempre diante de novas situações, nas quais as regras preexistentes são inapropriadas. Se a ação conjunta é repetitiva, é porque há significados recorrentes e constantes, o que não significa que sejam imutáveis. É preciso atentar, além disso, para o fato de que um novo comportamento coletivo não é gerado de forma espontânea, ou seja, nasce necessariamente de experiências passadas, estando vinculado a um encadeamento histórico.

As seis imagens-raiz descritas pelo autor sintetizam com maestria o cerne do interacionismo simbólico. Contrapondo-se à visão corrente das ciências sociais que defendiam que determinismos culturais, sociais ou mesmo biológicos definiriam a ação humana, o interacionismo sustenta que a interação humana ocorre através de processos de interpretação simbólica. “É no interior de interações concretas que os diferentes sentidos sobre o mundo social são construídos pelas pessoas” (Sampaio & Santos, 2011, p. 94). As pessoas interpretam seu universo e partilham suas vidas, o que pode gerar tanto a manutenção de uma perspectiva comum como a criação de novas ações coletivas, não havendo, obviamente, um consenso universal acerca dos significados atribuídos.

Ao lado da sistematização de uma matriz teórica, os adeptos da Escola de Chicago continuaram a valorizar a construção de conceitos a partir da experiência, controlando a importância destes através de um retorno contínuo ao mundo empírico. Aproximadamente na metade do século XX, mesmo após a morte de Park e a mudança de Blumer para a Califórnia, fica claro que o interacionismo simbólico marcou fortemente a sociologia americana a partir do surgimento de novos expoentes. Não é meu objetivo aqui explorar

todas as tendências, desenvolvimentos e ramificações da teoria, mas sim estreitá-la a partir da contribuição de autores identificados por alguns como a Segunda Escola de Chicago.

Além de Blumer, um desses representantes é Everett Hughes (1897-1983), que estudou na Universidade de Chicago sob a orientação de Park, retornando a ela como docente em 1938 e lá atuando até 1961. Hughes, sem dúvida, é um dos grandes pesquisadores da sociologia ocupacional. Ocupações são modelos de “atividades especializadas de acordo com uma divisão do trabalho, na qual se manifesta com particular clareza a mediação, entre diferentes interesses, relações de forças e processos de negociação, de uma estrutura que só na aparência resulta de coações objetivas” (Joas, 1999, p. 159). Hughes enfoca o estudo das profissões, ou seja, das ocupações que demandam formação especializada, mas sob o ponto de vista de uma divisão do trabalho compreendida a partir da ação de indivíduos e grupos que dela fazem parte. De acordo com Joas (1999), Hughes não investigava a questão macrossocial, pois as normas rígidas das instituições pouco diziam sobre a conduta das pessoas, já que estas tinham a necessidade de criar os seus próprios papéis. “O ponto crucial dessas investigações foi que, mesmo sob as condições mais restritivas, a atividade ocupacional não pode ser entendida sem se considerarem as definições que os próprios trabalhadores faziam de sua situação e de sua luta pela autonomia” (Joas, 1999, p. 160).

Hughes liderou pesquisas que se tornaram referência e seus orientandos tornaram-se, posteriormente, importantes representantes do interacionismo simbólico, a exemplo de Howard Becker, Anselm Strauss e Erving Goffman. Uma das obras mais importantes de Hughes é *Boys in White*, publicada em 1961, e que relata uma pesquisa dirigida pelo autor acerca da formação do estudante de medicina e que conta com a participação de Becker e Strauss. Essa obra foi fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho de tese, algo que retomarei logo em seguida. Para o momento, é importante ressaltar que, nas carreiras

individuais de Becker, Strauss e Goffman, é possível identificar fundamentos alicerçados nos ensinamentos de Hughes.

Becker nasceu em Chicago em 1928, e lá estudou e trabalhou boa parte de sua vida. Sua obra mais famosa é *Outsiders* (1963), que o tornou um dos estudiosos mais notáveis do desvio social. Ao pesquisar sobre músicos que tocam na noite e usuários de maconha, Becker demonstra que o desvio social era um fenômeno mais comum do que se imaginava e que seus participantes faziam parte de um sistema de relações e interações constitutivo da própria vida social. Os grupos classificados como *outsiders* tinham suas próprias regras e conceitos de normalidade (Becker, 2008).

O interesse pelo desvio social também está presente na obra de Erving Goffman (1922-1982), em seus estudos sobre pessoas que experimentam situações de estigmatização, como na obra *Asylums* (1961), que relata o trabalho de campo no interior de um hospital psiquiátrico. Dentro de uma perspectiva interacionista, Goffman também considera que as pessoas não simplesmente se adequam aos papéis determinados pelo sistema convencional, dando uma característica dinâmica e maleável às organizações formais (Goffman, 1974). No entanto, Goffman tem uma característica singular, ao utilizar da perspectiva dramaturgic na sociologia: “analisa a vida social através da metáfora do teatro, interessando-se pela forma como os indivíduos desempenham papéis e gerem as impressões de si próprios e transmitem uns aos outros em diferentes cenários” (Plummer, 2002, p. 236).

Anselm Strauss, de modo semelhante, defende que a homogeneidade relativa no interior de uma profissão não é absolutamente útil: as identidades, valores e interesses são múltiplos e não podem ser reduzidos a uma simples diferenciação ou variação submetida a uma estrutura social, devendo a profissão ser entendida como um processo (Strauss, 2001). A principal contribuição de Strauss é sua compreensão de que as ordens sociais são

negociadas, ou seja, as regras institucionais podem ser modificadas ou mantidas a partir da interação entre os membros da instituição. Ao investigar o cotidiano de dois hospitais psiquiátricos norte-americanos, Strauss (2001) afirma que a negociação não é apenas um tópico a mais para ser investigado, mas sim essencial para a compreensão da organização social. A organização, para existir, depende de sua reconstituição contínua através da ação. Para ele, o estudo da ordem negociada poderia fornecer importantes descobertas sobre como as ordens sociais são mantidas ou modificadas e como as limitações estruturais interagem com a capacidade dos seres humanos de reconstruírem seus mundos de maneira criativa. A perspectiva da ordem negociada contribui, assim, para o entendimento de como a interação contribui para a constituição das ordens sociais, e, por outro lado, como as ordens sociais influenciam a interação social.

Embora não tenha estudado em profundidade as obras dos autores supracitados, é possível perceber claramente que, como afirmado anteriormente, o cerne de suas ideias já estão presentes na pesquisa liderada por Hughes e divulgada na obra *Boys in White* (Becker et al., 2007). A pesquisa serviu de grande inspiração para a elaboração desta tese, motivo pelo qual exponho a seguir seus conceitos centrais, que se tornaram basilares para a interpretação dos dados decorrentes de meu trabalho de campo.

Como já é sabido por nós, o interesse de Hughes era o campo das ocupações profissionais. Ele considerava que o que acontecia entre a escolha e inserção numa faculdade era uma parte importante da vida do indivíduo e um processo que uma sociedade dependente de profissões deve compreender. De acordo com Becker et al. (2007) três fenômenos estavam ocorrendo naquela época, final do anos 1950 e início da década de 1960: o aumento do número de profissões, do tempo de treinamento e a tendência para que as profissões fossem praticadas em organizações cada vez mais complexas. Para os autores, a medicina era um campo afetado por esses fenômenos. A pesquisa foi então

realizada na *University of Kansas Medical School*. Segundo seus autores, o problema de investigação foi sendo descoberto ao longo da pesquisa, tornando-se definitivamente o foco central na fase de análise final de todo material coletado.

O objetivo desse estudo foi compreender o entendimento coletivo do nível e direção de esforços dos estudantes de medicina. Ao se depararem com uma sobrecarga de estudos e com uma orientação não consensual de seus professores sobre o que era mais importante estudar, os estudantes descobrem, a partir da interação social, que eles mesmos devem decidir o quanto devem estudar determinados assuntos e em que direções devem colocar seus maiores esforços. Os pesquisadores acompanharam grupos diferentes de estudantes ao longo de dois anos e em momentos diferentes do curso. O método central foi a observação participante, através da qual a equipe acompanhava os estudantes em todos os locais da instituição e também fora dela, na tentativa de compreender de forma intensiva a rotina do estudante de medicina. Foram também realizadas entrevistas informais com estudantes e professores. Entrevistas estruturadas, contendo 138 questões, foram realizadas com cinquenta estudantes escolhidos aleatoriamente. Ao final, unindo as notas de campo e o registro das entrevistas, havia mais de cinco mil páginas datilografadas em espaçamento simples.

Os autores assumem o uso do interacionismo simbólico, desenvolvido inicialmente por Mead, como principal referencial teórico para esse estudo. Explicitam a escolha teórica de observar a faculdade como um organismo social e que as partes analisadas separadamente são de fato interconectadas e interdependentes. Considerando a faculdade como um sistema social, “nós pensamos que a natureza das relações entre estudantes poderia ter efeitos na relação entre os estudantes e a faculdade e vice versa” (Becker et al, 2007, p. 22, tradução nossa⁴). Outra predileção teórica foi se concentrar mais no que era

⁴ Como o livro não foi publicado em português, todas as citações são de tradução realizada por mim.

comum entre os estudantes e menos nas variações de suas ações. Inicialmente, essa decisão foi por acreditar que era preciso primeiro entender os elementos comuns para posteriormente compreender o que poderia diferenciar um estudante do outro, porém, essa deliberação foi depois “ancorada em nossa descoberta através do trabalho de campo da tremenda homogeneidade do corpo de estudantes. Os estudantes são tão homogêneos em relação aos problemas que estávamos estudando que um foco nas variações entre eles teria rendido pouco” (Becker et al, 2007, p. 22, tradução nossa).

Três conceitos teóricos básicos dominaram a análise dos dados, conceitos estes que também são centrais para esta tese de doutorado. São eles: *perspectivas de grupo, cultura estudantil e organização*.

Inspirados em Mead, Becker et al. (2007, p. 34, tradução nossa) usam o termo perspectiva “para referir um conjunto coordenado de ideias e ações que pessoas usam para lidar com alguma situação problemática, ou a formas comuns das pessoas pensarem, sentirem e agirem em tal situação”. As perspectivas estão, portanto, relacionadas às situações problemáticas. “Uma pessoa desenvolve e mantém uma perspectiva quando ela encara uma situação que exige uma ação que não é dada por suas próprias crenças anteriores ou por imperativos situacionais” (Becker et al., 2007, p. 35, tradução nossa). Dito de outro modo, a perspectiva surge quando as pessoas enfrentam um lugar de escolha, pois há situações em que o indivíduo só possui uma escolha possível, a depender das limitações físicas e sociais. Porém, nas situações em que o indivíduo é convocado a agir e suas escolhas não são impedidas, ele desenvolverá uma perspectiva. “Se um tipo particular de situação ocorre frequentemente, a perspectiva irá, provavelmente, tornar-se uma parte estabelecida da maneira de uma pessoa lidar com o mundo” (Becker et al., 2007, p. 35, tradução nossa). Obviamente, as pessoas nem sempre perceberão situações como problemáticas da mesma forma e ao mesmo tempo.

O conceito de situação é caro ao interacionismo simbólico. Embora Becker et al. (2007) o utilizem com frequência, não fazem referência ao seu primeiro desenvolvedor, William Isaac Thomas (1863-1947). Thomas define situação na obra *The Unadjusted Girl*:

Antes de qualquer ato de comportamento auto-determinado há sempre um estágio de exame e deliberação que podemos chamar de *definição da situação*. Na realidade não só os atos concretos são dependentes da definição da situação, mas toda uma conduta de vida e a personalidade do próprio indivíduo derivam, gradualmente, de uma série de tais definições (Thomas, 1923, p. 42, citado por Nunes, 2005, p. 44, grifos do autor).

Isso leva a consequências metodológicas importantes, pois considerar como o sujeito percebe uma situação sem depender de uma concordância com a realidade aceita mais consensualmente é um fator relevante para a interpretação. Assim, é preciso que o pesquisador compreenda o que constitui um problema para o sujeito. “O desafio metodológico do interacionismo simbólico é criar, num plano de abstração mais elevado, uma ‘definição da situação’, ou uma perspectiva que condicione a análise de uma realidade social caracterizada pela interatividade” (Nunes, 2005, p. 48).

Esse desafio é superado por Becker et al. (2007) na pesquisa com os estudantes de medicina. No esforço de análise da situação, os autores distinguem as perspectivas entre imediatas e de longo prazo. As perspectivas de longo prazo seriam aquelas que levariam o indivíduo para a situação imediata. Por exemplo, os estudantes escolhem cursar uma faculdade de medicina para se tornarem médicos no futuro. Quando o estudante ingressa na universidade, se depara com inúmeros problemas. Diante disso, o estudante desenvolverá uma perspectiva imediata de curto prazo. Em suas análises, os autores dedicam-se especialmente às perspectivas situacionais de curto prazo e como os estudantes lidam com as perspectivas de longo prazo, dando ênfase às condições em que uma

determinada perspectiva se torna imediata.

Confirmando aqui que os autores estavam mais interessados nas perspectivas de grupo, ou seja, as que são sustentadas por um grupo de pessoas:

Perspectivas de grupos são modos de pensamento e ação desenvolvidos pelo grupo que enfrenta a mesma situação problemática. Elas são as formas habituais dos membros do grupo pensarem sobre essas situações e atuarem nelas. Elas são as formas de pensar e agir que parecem, para os membros do grupo, como naturais e legítimas para usar em tais situações (Becker et al., 2007, p. 36, tradução nossa).

A perspectiva de grupo nasce, portanto, quando as pessoas se percebem em uma situação semelhante e podem interagir, compartilhando preocupações e opiniões sobre como resolveriam o problema. Obviamente em um grupo há perspectivas individuais, porém, “perspectivas de grupo ganham força e forçam o comportamento dos indivíduos em virtude de serem realizadas em comum com os outros. Elas têm a validade *prima facie*, que se convertem para essas coisas que ‘todo mundo sabe’ e ‘todo mundo faz’” (Becker et al., 2007, p. 36, tradução nossa).

Para a análise dos dados, os autores descreveram três características para definir as perspectivas de grupo: a frequência (quantas vezes um conteúdo aparecia nos registros), a extensão (o quanto esse conteúdo era difundido, não sendo restrito a apenas um subgrupo) e o caráter coletivo (a partir da frequência e da extensão era possível dizer que algo era aceito e compartilhado pelos estudantes). Eles afirmam que se tornaram conscientes de certas ideias dos estudantes a partir da repetição continuada de alguns temas nas notas de campo. É importante destacar que mesmo que o enfoque seja dado ao que é coletivamente compartilhado, os autores tinham uma grande preocupação em identificar os casos negativos, ou seja, as perspectivas alternativas para lidar com os problemas. É claro que há poucos casos negativos verificados em cada perspectiva, pois se houvesse muitos seria

necessário revisar se a perspectiva era mesmo grupal.

Um dos aspectos mais interessantes da obra é o rigor metodológico presente na pesquisa. Os autores preocupam-se, por exemplo, se o conteúdo da perspectiva foi gerado a partir de uma pergunta do pesquisador ou se surgiu espontaneamente, em que momento do curso a perspectiva nasce, se o conteúdo aparecia na fala dos entrevistados, mas não em seus comportamentos observados e vice versa, em que grau determinado conteúdo era demonstrado em público ou de forma mais privativa, entre outros. Obviamente os autores descrevem as perspectivas relacionadas ao objetivo da pesquisa, com referência aos níveis e direção dos esforços dos estudantes, identificando-as desde o momento do seu ingresso na faculdade até o último ano do curso.

Diretamente ligado ao conceito de perspectiva de grupo está o de cultura estudantil, que os autores definem como “o corpo de entendimentos coletivos entre estudantes sobre assuntos relacionados com seus papéis como estudantes” (Becker et al., 2007, p. 46, tradução nossa). Há uma coerência e consistência entre as perspectivas que constroem e são construídas pela cultura estudantil.

As perspectivas sustentadas pelos estudantes estão irremediavelmente relacionadas ao fato de essas pessoas ocuparem a posição de estudantes dentro de uma faculdade. Por ocuparem a mesma posição, eles precisam enfrentar problemas em comum. Os autores afirmam que “o termo importante na expressão ‘estudantes de medicina’ é *estudante*” (Becker et al., 2007, p. 46, tradução nossa, grifos do autor). Isso traz uma conotação importantíssima na compreensão de que enquanto os estudantes estão se preparando para serem médicos, “a influência decisiva em suas perspectivas não são médicas” (Becker et al., 2007, p. 46, tradução nossa). Ou seja, a cultura estudantil é a cultura dominante, pois enquanto os estudantes estão na faculdade, eles não enfrentam problemas idênticos aos que os médicos enfrentam porque efetivamente não são médicos. Mesmo em situações em que

estão em contato direto com os pacientes, como no último ano, é como estudante de medicina que eles se colocam nessa relação.

De modo semelhante, os estudantes não aplicam simplesmente as perspectivas trazidas de suas experiências anteriores em outras posições institucionais. Para Becker et al. (2007) a experiência prévia não exerce uma influência decisiva no comportamento dos estudantes na faculdade de medicina. Ela pode exercer influência indireta de diferentes formas, mas os problemas do papel de estudante “são tão urgentes e as perspectivas iniciais dos estudantes tão similares que as perspectivas desenvolvidas são muito mais aptas a refletir as urgências da situação imediata da faculdade que as ideias associadas com seus papéis e experiências anteriores” (Becker et al., 2007, p. 47, tradução nossa).

Não seria possível compreender como os estudantes elaboram suas perspectivas de grupo sem considerar a organização. “Uma organização consiste de grupos definidos de pessoas que interagem com outras regularmente em modos padronizados. Ela é estruturada e recorre a formas coletivas de ação social” (Becker et al., 2007, p. 47, tradução nossa). Para os autores, as relações são governadas tanto pelo consenso como pelas regras que fogem a esse consenso. Assim, se queremos compreender uma determinada categoria de pessoas em uma organização, devemos observá-la em suas interações com outras pessoas com as quais ela entra em contato. Dentro de uma organização, as pessoas são membros de uma categoria, que medeiam as relações. Portanto, o estudante é tratado como estudante pelas outras categorias, ao mesmo tempo em que eles tratam as outras pessoas de acordo com a categoria que representam.

O foco da pesquisa de Becker et al. (2007) são os estudantes, mas eles precisam lidar com os outros grupos na medida em que apresentam problemas ou soluções. Além dos estudantes, os grupos nos quais mais se concentraram foram o dos professores e o dos residentes e internos que trabalhavam no hospital vinculado à universidade. Isso é

importante porque, para compreender a elaboração das perspectivas pelos estudantes, é necessário entender, por exemplo, como os professores divulgam suas regras e como os estudantes as interpretam. Há também que se considerar que como a faculdade tem diversas funções, ela está ligada a clínicas, hospitais, laboratórios, estabelecendo relações com outras organizações e com o público externo.

A faculdade de medicina é uma organização complexa, as pessoas estão envolvidas com ela de formas bastante diferentes. Para Becker et al. (2007, p. 14, tradução nossa), qualquer organização, independente de seu objetivo, “consiste na interação de homens – de suas ideias, suas vontades, suas energias, suas mentes e suas propostas. Os homens que assim interagem são envolvidos na organização em vários graus, variando os períodos no tempo e os diferentes estágios em suas carreiras”.

Os conceitos que apresentei até aqui foram centrais para a feitura desta tese. Contemporaneamente ao trabalho de campo, eu fui me apropriando destes preceitos fundamentais e modificando o meu próprio modo de ver a minha universidade, os estudantes e suas relações com outras categorias. A dominância da cultura estudantil, por exemplo, foi algo que me proporcionou vários *insights* sobre as ações dos estudantes no cotidiano universitário. Embora o interacionismo simbólico, de modo amplo, tenha se tornado a principal referência teórica desta tese, não posso me furtar a registrar que muito de meu interesse inicial na cultura estudantil surgiu através de leituras sobre a etnometodologia, que tem no interacionismo simbólico uma de suas principais influências, e a força da Escola de Chicago como elemento central que possibilitou seu surgimento. Nesse sentido, considero importante apresentar, mesmo que de forma breve, a etnometodologia.

A etnometodologia foi iniciada por Harold Garfinkel com a publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*, em 1967, obra na qual apresenta pesquisas sistemáticas que

ocorreram nos anos da década de 1950 coordenadas por ele. De acordo com Coulon (1995a, p. 30), “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. A etnometodologia compreende que o real é o que é descrito pelas pessoas. “A linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e ao mesmo tempo a constitui” (Coulon, 1995a, p. 08). O elemento *etno* vem do grego *éthnos*, significando “raça, povo” (Cunha, 2010, p. 275), e denota, na etnometodologia, o modo como as pessoas compreendem seu dia a dia, os métodos, as vias, pelas quais realizam a vida cotidiana. Deste modo, ao buscar a compreensão do fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas, a etnometodologia é, principalmente, uma postura intelectual diante dos fenômenos e uma perspectiva do modo de pesquisar, não devendo ser confundida com método de pesquisa.

Além do interacionismo simbólico, a etnometodologia tem como precursora a Teoria da Ação de Talcott Parsons. Garfinkel foi aluno de Parsons e reconheceu que ele o influenciou, mas em forma de contraposição. De acordo com Coulon (1995a), para Parsons as ações humanas são reguladas pelas motivações dos atores sociais que são integradas em modelos normativos. Haveria uma estabilidade da ordem social, que seria reproduzida em cada encontro entre os indivíduos. Parsons julgava como verdadeiro que os indivíduos reproduziam as estruturas sociais normativas numa lógica determinista. Ao contrário, Garfinkel acreditava que a racionalidade prática e o conhecimento elaborado pelo senso comum são os principais fatores para se compreender a ação social, produzida por processos de interpretação. A etnometodologia passou, então, de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo (Coulon, 1995a).

A articulação entre o objetivo e o subjetivo, o “interno e o externo” deve-se também à base fenomenológica da etnometodologia, neste caso, a Fenomenologia Social

desenvolvida por Alfred Schütz, que vai “propor o estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida de todo dia, para dar sentido a nossas ações e às dos outros” (Coulon, 1995a, p. 11). Schütz inspira-se na fenomenologia desenvolvida por Edmund Husserl (1859-1938), com quem mantinha relações de trabalho. Com a noção de intencionalidade da consciência, Husserl defende a ideia de que a consciência é sempre intencional, ou seja, não existe independente do mundo. Neste sentido, “toda consciência é consciência de alguma coisa”: a consciência está sempre voltada para um objeto e o objeto é sempre objeto para uma consciência, havendo uma mútua constituição. Para Forghieri (2002), em sua essência, a intencionalidade é o ato de atribuir um sentido, pois unifica a consciência e o objeto, o sujeito e o mundo. “Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem significação para ele” (p. 15).

Apesar de acreditar que os objetos externos existem, estão no mundo, o interesse de Husserl era entender como as informações fornecidas pelos sentidos são transformadas em uma experiência de consciência. Para o filósofo, nós observamos o mundo a partir de um ponto de vista natural, no qual as coisas já são nomeadas, já existem independente de cada um de nós. Propõe que para conhecermos um fenômeno, devemos suspender juízos, valores e teorias já postas no “mundo externo” para nos concentrarmos na nossa experiência de consciência, ou seja, fazer a suspensão ou redução fenomenológica, nomeada de *epoché*. É importante dizer que a suspensão fenomenológica também contempla o sujeito, que também se torna tema de reflexão, já que não pode ser concebido como independente do mundo (Husserl, 2008).

Em síntese, a fenomenologia husserliana propõe um retorno ao “mundo da vida”, à vivência pré-reflexiva. Dessa maneira, “o interesse fenomenológico nas experiências reais do mundo da vida presta-se facilmente a partilhar os interesses reais dos praticantes

mundanos, tornando esses últimos fenomenólogos leigos no processo” (Lieberman, 2009, p. 633). Ao se propor como uma ciência descritiva das essências da vivência, Husserl acreditava que a fenomenologia era importante para a investigação científica na psicologia: “assim, a Fenomenologia é a instância para julgar as questões metodológicas da psicologia. O que ela afirma, em geral, o psicólogo precisa reconhecer, como condição da possibilidade de toda sua metodologia ulterior” (Husserl, 1986, citado por Forghieri, 2002, p. 17).

Em sua Fenomenologia Social, Schütz buscava compreender como uma experiência de consciência privada e inacessível a outro indivíduo pode ser transcendida em mundo comum, no qual as pessoas acreditam que veem as mesmas coisas, ou seja, como o mundo vivido é compartilhado. Para ele, há no mundo social uma estrutura de familiaridade produzida por conhecimentos que são essencialmente de natureza social. De acordo com Heritage (1999), esses conhecimentos são mantidos de maneira tipificada, o que faz com que os atores sociais analisem o mundo social de modo semelhante, gerando modelos que orientam a ação. Assim, os atores sociais vivem em acordo com a reciprocidade das perspectivas, o que significa, de acordo com Heritage (1999), que mesmo com biografias, motivações e perspectivas diferentes e com a diversidade no modo de experienciar o mundo, os atores sociais lidam com suas experiências como se elas fossem idênticas para todos os fins práticos.

Com base na ideia da reciprocidade das perspectivas de Schütz, Garfinkel (1967) percebe que os indivíduos, de algum modo, compreendem suas ações na interação social. Diante disso, ele envereda por uma sociologia que se preocupa com o raciocínio prático do senso comum em situações mundanas, vivenciadas pelos indivíduos em seu cotidiano. A melhor forma de fazer pesquisa sob essa ótica é o “estudo da vida *in situ* [...] Isto é, trata-se de investigar a atribuição de sentido olhando não para ocasiões imaginadas, mas para

ocasiões atuais nas quais o sentido está sendo atribuído” (Lieberman, 2009, p. 6-7).

Foi através do estudo de Coulon (2008) sobre a entrada na vida universitária que se deu, inicialmente, meu contato com a etnometodologia. Essa obra tornou-se um elemento importante para que eu pudesse compreender o modo de fazer pesquisa no campo das microsociologias, bem como abriu possibilidade de conhecer novas referências de autores que tinham como interesse comum a vida estudantil. O estudo citado é uma importante referência sobre o uso da etnometodologia como recurso para compreender uma dada condição social, no caso, a de estudante. A investigação se baseia na hipótese de que os estudantes que não conseguem afiliar-se à universidade fracassam. Coulon (2008, p. 32) define afiliação como “o método através do qual alguém adquire um status social novo” e a coloca em duas dimensões, a institucional (aprender, interpretar e saber utilizar as regras da instituição) e a intelectual (aprender as regras da construção, da exibição e da reprodução do conhecimento). Para o autor, a entrada na universidade pode ser compreendida como uma passagem que ocorre em três tempos: o tempo do estranhamento (rompimento com o mundo familiar e entrada em um universo novo), o tempo da aprendizagem (quando há uma progressiva adaptação e a acomodação começa a se produzir) e o tempo da afiliação (o manejo relativo das regras, identificável principalmente a partir da capacidade e transgredi-las ou interpretá-las).

Nesse livro é possível reconhecer, no exercício da pesquisa, os conceitos fundantes da etnometodologia. O etnometodólogo tem a pretensão de se aproximar do cotidiano dos atores sociais com interesse voltado para as atividades práticas, e, em particular, para o raciocínio prático, com a mesma atenção que daria a um fenômeno extraordinário (Coulon, 1995a). *Prática/Realização* é um dos conceitos-chave da etnometodologia, indicando que se ocupa tanto da prática cotidiana dos atores no que se refere à sua comunicação, tomada de decisões, raciocínio, entre outros, como dos fatos sociais na forma de um processo que

se realiza continuamente. A organização social não é um dado preexistente, mas continuamente criada pelos atores. Por trás de uma aparente estabilidade, o etnometodólogo tentará encontrar a forma como as pessoas interpretam e atualizam as regras e as decisões cotidianas. “As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os modos de proceder” (Coulon, 1995a, p. 32). Os estudos etnometodológicos mostram que é no momento em que colocam as regras em prática que os indivíduos descobrem sua aplicação e extensão. “‘A utilização competente’ de um conjunto de regras se baseia na experiência dos membros que decidem utilizá-las em função da situação considerada, de tal modo que cheguem a um resultado que pareça ‘normal’” (Coulon, 1995b, p. 171). Diante disso, as regras estudadas em si mesmas não nos informam suficientemente sobre a ação social, pois elas são sempre incompletas, precisando ser ressignificadas a partir de uma atualização da situação.

Neste sentido, a linguagem ganha destaque na etnometodologia, pois, nesta perspectiva, a vida social se realiza através da linguagem cotidiana. Isso indica outro conceito-chave, a *Indexicalidade*⁵ termo adaptado da linguística e definido por Coulon (1995a, p. 33) como “todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação... Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada”. Assim, compreende-se que a linguagem cotidiana só tem sentido se consideradas as condições de uso e de enunciação. Para a etnometodologia isto não é inconveniente, pois não se busca a substituição das expressões indexicais por expressões objetivas, visto que outro traço da indexicalidade é a aceitação da incompletude natural das palavras, do modo de se comunicar. No cotidiano, quando uma comunicação se mostra, há uma margem que não é explicitamente revelada e, mesmo assim, as pessoas não sentem dificuldade de

⁵ Na tradução da obra em 1995, encontramos a palavra Indicialidade. Segundo o próprio Coulon, em conferência realizada em 2012, no II Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil, promovido pela UFBA e pela UFRB, a tradução correta é Indexicalidade.

compreender. Para a etnometodologia, “a inteligibilidade de nossos diálogos, mais do que sofrer por sua natureza indexical dela depende, e é o conhecimento das circunstâncias do enunciado que nos permite atribuir-lhes um sentido preciso” (Coulon, 1995a, p. 37).

É necessário reconhecer, portanto, o caráter reflexivo das interações sociais, visto que as práticas dos membros ao mesmo tempo que nos revela a organização social, também a constitui. Isto designa outro conceito-chave da etnometodologia, a *Reflexividade*. Obviamente que, no cotidiano, os atores sociais não tomam consciência da característica reflexiva de suas ações práticas, pois isto seria contraditório com a própria noção de cotidiano. A reflexividade pressupõe que as atividades através das quais os membros administram e produzem as situações de sua vida de todos os dias são iguais aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis (Coulon, 1995a). Para a etnometodologia, o mundo social é descritível, compreensível, relatável, analisável. Isto é revelado a partir das ações práticas dos atores e do entendimento de como os relatos são produzidos em interação, pois o relato mostra como os atores compõem e recompõem a ordem social. Este é o conceito chamado *Accountability*, que enuncia que, ao mesmo tempo em que se conta sobre o mundo, este mundo é fabricado. “Tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato” (Coulon, 1995a, p. 46).

Outro conceito importante citado por Coulon (1995a) é a noção de *membro*. Na etnometodologia, afirma-se que um sujeito é membro de um grupo, instituição, cultura, não através de sua pertença social, mas sim do domínio da linguagem natural, imbricada na familiaridade da vida cotidiana. Ao se tornar membro de uma coletividade, o sujeito não se questiona sobre suas ações, pois cria dispositivos para se adaptar e dar sentido ao mundo em que vive. O membro “é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse

grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar” (Coulon, 1995a, p. 48).

Então, é possível perceber que, tanto o interacionismo simbólico como a etnometodologia aproximam-se no modo de compreender a relação entre indivíduo e sociedade. O estudo da vida cotidiana é um dos pontos convergentes entre ambas, pois é através dele que podemos observar a realidade se fazendo através da interação entre as pessoas. O indivíduo não simplesmente se adapta a uma sociedade já estruturada, pois são intérpretes da realidade social, de modo que o pesquisador realiza uma interpretação das interpretações. Talvez uma das principais contribuições dessas abordagens seja a consideração do ser humano como um agente que define sua situação, atribui significado às suas ações e às ações do outro, agindo diretamente na realidade social. Em síntese, ambas concordam que a realidade social é fabricada através da interpretação que os atores sociais fazem dela e nela, construindo um mundo para viver.

Método

Escolher os métodos a utilizar numa pesquisa envolve revisitar constantemente o problema escolhido, contemplando, ao mesmo tempo, a perspectiva filosófica e epistemológica que lhe dá suporte. Como pesquisadora afiliada à fenomenologia, compreendo que é condição humana ser fabricante do sentido de ser, pois o homem é um constante tornar-se que habita um cenário já configurado, cabendo a ele dar sentido à sua existência. Minha postura como pesquisadora, portanto, não poderia se furtar a uma atitude fenomenológica no meu modo de fazer e compreender a pesquisa:

O homem, sendo parte do mundo, ou, para além disto, sendo no mundo com outros, afeta e é afetado, em uma teia de relações que é mutante, sendo ele invariavelmente mutável. Neste emaranhado, o seu olhar só se constitui enquanto olhar a partir do que ele olha, e o que ele olha só se constitui enquanto algo olhado a partir do seu olhar. Desse modo, a atitude fenomenológica apresenta-se no humano por nunca poder ser neutro no mundo. Assim, o que o humano realiza como sendo essa sua tarefa de busca de sentido, mostra-se também pelo que ele faz como trabalho em ação (Morato & Cabral, 2003, p. 161).

Dessa forma, a atitude fenomenológica na pesquisa carrega implicitamente a compreensão de que tudo se forma e transforma na relação sujeito-mundo, sujeito-objeto. “Tal relação é compreendida, nesse particular, não a partir da lógica das polaridades, mas da mútua afetação, da interpenetração, próprias da condição humana” (Morato & Cabral, 2003, p. 163). As autoras fazem referência à Critelli (comunicação pessoal, abril de 2002), para explicitar alguns aspectos específicos do método fenomenológico na pesquisa: a) é essencial que o pesquisador exercite um autoesclarecimento acerca de seus conhecimentos prévios sobre o problema de pesquisa; b) deve haver registro das impressões em todas as

fases da pesquisa; c) os participantes são interlocutores, então é importante dar oportunidade para que eles expressem suas percepções; d) não é possível estar neutro nas situações de pesquisa, pois o pesquisador também é um participante; e) o mais importante ao escolher um instrumento é o modo como ele será utilizado e não sua definição anterior; f) o sentido buscado na pesquisa não está aprisionado nas diversas formas de registro, pois o real é compreendido como fenômeno em realização, não sendo uma representação, de tal forma que a interpretação ocorrerá na direção de uma compreensão possível, mas não da apreensão de um único sentido em si.

Essa flexibilidade no modo de realizar a pesquisa e construir o conhecimento foi fundamental para as escolhas metodológicas dessa tese. Durante todo o tempo, os objetivos foram revisitados, havendo reformulações ao longo da pesquisa. Inicialmente, o foco era na transição da condição de estudante para profissional, tendo estudantes de psicologia da UFRB como participantes. Em síntese, a investigação foi dividida em três fases: a) aplicação de um questionário de sondagem em uma turma de concluintes do curso de Psicologia da UFRB com a finalidade de selecionar os participantes para a fase seguinte; b) entrevista com concluintes; c) entrevista com os mesmos participantes da fase anterior já na condição de egressos, aproximadamente um ano após a concessão da primeira entrevista. Apesar de saber que havia um interesse na formação do psicólogo, minha principal justificativa metodológica para ter optado por estudantes de psicologia se devia ao fato de buscar uma margem de segurança maior com relação à diminuição na perda de contato com os participantes na última fase do estudo. No entanto, após a realização do exame de qualificação do projeto de tese, houve uma transformação no objetivo da pesquisa, quando pude entender que a minha questão de investigação estava irremediavelmente ligada à prática da formação do psicólogo, o que significou que o problema de pesquisa não era a transição da condição de estudante para profissional, tendo

concluintes e egressos do curso de psicologia como participantes, mas sim como estudantes de psicologia se tornam psicólogos profissionais.

Essa descoberta não alterou as decisões metodológicas elaboradas desde a definição do problema inicial, mas transformou significativamente o meu modo de interpretar essas escolhas. O primeiro aspecto que merece destaque é que o problema de pesquisa reformulado aproxima-se bastante da minha principal questão de investigação para a elaboração da dissertação de mestrado. Embora eu tenha concluído a pesquisa com êxito e obtido aprovação com distinção, considero que, na época, eu não utilizei as ferramentas ideais para me auxiliar na interpretação dos dados coletados, já que me faltava instrumental teórico competente para dar suporte ao trabalho. Assim, apesar de o mestrado ter sido concluído, a pesquisa não se encerrou, pois a questão continuou exigindo minha atenção. Por outro lado, embora, na tese, a entrevista tenha sido escolhida como principal recurso para gerar dados, passei a valorizar ainda mais os registros do diário de campo, assumindo que, durante todo o tempo, mantive uma “postura etnográfica”.

Boumard (1999, p. 01) faz a distinção entre método etnográfico e a etnografia como postura: “a ideia de ir ao campo e dele não fazer o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para que o discurso sobre o outro tenha sentido, eis aí o que fundamenta a postura etnográfica”. Pelo fato de ser docente da UFRB e, portanto, estar imersa na cultura estudantil, embora não como estudante, dava-me a impressão de estar constantemente em contato com a pesquisa. Por diversas vezes senti-me extremamente cansada, pois no trabalho eu não tinha como suspender as inquietações da pesquisa de doutorado e vice-versa. Houve momentos em que duvidei da minha capacidade de organização do material coletado, na medida em que, os estudantes participantes entravam em contato comigo para conversar sobre as expectativas em relação à finalização do curso, mesmo que eu não os procurasse, o que me trazia a sensação de

estar com um excesso de dados em mãos. Para além do contato com os participantes, o convívio com os estudantes do curso de psicologia, de modo geral, também me fazia sentir como se estivesse imersa na pesquisa todo o tempo, pois muitas vezes eles traziam à tona questões semelhantes ao que havia sido discutido nas entrevistas, o que me deixava em permanente estado de atenção. Acerca disso, encontro eco novamente em Boumard (1999, p. 02):

Mas não se trata de ver. Trata-se de olhar (regarder). Ainda que ver consista em receber imagens, olhar (regarder) supõe, como aliás diz a etimologia, ‘estar em guarda’, portanto prestar atenção, interessar-se. Em suma, o etnógrafo, definido como tal em função de seu olhar, é ao mesmo tempo implicado... É por isso que, contrariamente à investigação policial que visa recolher todas as informações possíveis, a investigação etnográfica dá lugar pleno ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido.

Assim, a partir da reformulação do problema de pesquisa, houve também uma transformação na compreensão do próprio processo de pesquisar. Foi necessário reconhecer o meu grau de implicação na situação para perceber-me como um “observador participante interno” (Lapassade, 2005, p. 75), quando o pesquisador já está inserido no contexto que irá pesquisar. Nesse caso, ao contrário do observador participante externo que solicita o direito de entrar no campo, a observação participante interna “parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador” (Lapassade, 2005, p. 75). Para isso, deverá encontrar um sutil equilíbrio entre sua implicação na situação e o distanciamento necessário ao pesquisador, pois um membro completamente convertido em uma cultura corre o risco de não conseguir tornar explícitas suas descobertas.

É importante destacar que embora o posicionamento fenomenológico faça fronteira com alguns princípios próprios à etnografia, adotar o olhar etnográfico me possibilitou melhor organização dos dados ao colocar o diário de campo em destaque, o que teve como consequência uma intensificação do processo de descrição. Como essas mudanças ocorreram em momento próximo à realização da segunda entrevista com os participantes, não houve alteração substancial em relação às técnicas de investigação pensadas desde o princípio da pesquisa, mas sim, no modo de interpretar as decisões metodológicas, explicitadas a seguir.

Seleção dos participantes

Após definir que utilizaria a entrevista como recurso para gerar dados, a primeira preocupação foi com a seleção dos participantes. As entrevistas seriam realizadas com concluintes e, posteriormente, com as mesmas pessoas já na condição de egressos. Tentei criar estratégias para garantir que houvesse uma diversidade nos perfis desses participantes, pois não gostaria de correr o risco de selecionar pessoas com origens sociais e histórias de vida muito semelhantes. Segui a orientação de Pais (2003), de atender ao critério de representatividade através da escolha de participantes nas mais diversas situações econômicas, sociais e culturais para, posteriormente, identificar as uniformidades observáveis, de cursos de ação relativamente semelhantes. Atentei também para a exigência de variação dos participantes indicada por Bertaux (2001), segundo a qual o pesquisador procura casos diferentes, o que lhe possibilita reconsiderar o modelo teórico utilizado. Para esse autor, o modelo elaborado pelo pesquisador só pode ser concebido como estabilizado após serem dadas chances de desestabilizá-lo, através da inclusão de participantes que possam constituir “casos negativos”.

Diante disso, foi previsto que toda a turma de concluintes (trinta e sete estudantes) preenchesse um questionário (vide Anexo A) para levantamento de algumas características sociais (renda, escolaridade dos pais, acesso à universidade, moradia, entre outros), dos motivos para a escolha do curso e expectativas com relação à formatura. O objetivo principal para a aplicação deste instrumento foi realizar a seleção das pessoas para a fase seguinte, quando alguns seriam entrevistados, assim, não previ uma análise específica dos dados obtidos através do questionário.

A estratégia para aplicação do questionário foi pedir aos docentes que ministravam componentes curriculares para os concluintes, que cedessem um breve tempo da aula para que os estudantes pudessem se dedicar ao seu preenchimento. Dos trinta e sete concluintes, apenas dois não devolveram o questionário preenchido, decisão que foi respeitada, visto que a participação na pesquisa era necessariamente voluntária. É importante ressaltar que todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo B) e que a pesquisa obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, em acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos.

Após a obtenção dos trinta e cinco questionários preenchidos, foi realizada a seleção dos que seriam entrevistados. Foram escolhidos participantes a partir de diferenças nas categorias renda, sexo, estado civil, ter saído ou não da casa dos pais para estudar, grau de autonomia financeira, se ingressou ou não na universidade por cotas sociais/raciais, se estudou em escola privada ou pública e se trabalhava ou já havia trabalhado antes e durante a passagem pela universidade.

A escolha dos participantes para a fase da entrevista foi complexa, pois diante da diversidade de perfis, como escolher um critério principal para essa seleção? Como, a princípio, o objetivo tinha como foco a transição da condição de estudante para

profissional, pensei em considerar, então, o critério “trabalho” como o primeiro a ser observado, fazendo combinações sequenciais com relação a outros fatores. Dos trinta e cinco respondentes, três trabalharam durante a graduação, mas em ocupações que não forneciam sustento próprio, seja pelo retorno financeiro ou por serem ocupações ocasionais. Pensei, então, em selecionar um número equivalente de pessoas que nunca trabalharam e que trabalharam apenas antes de ingressar na universidade, excluindo os que tinham trabalho e condição financeira estáveis, por considerar que a transição para o mundo do trabalho já havia ocorrido. Assim, dividi os participantes em três subgrupos: a) os que trabalharam durante a graduação em atividades instáveis ou que não forneciam autonomia financeira; b) os que nunca trabalharam; c) os que trabalharam apenas antes de ingressar na universidade. Nos três grupos, tentei garantir que houvesse diversidade com relação à renda, sexo, estado civil, ter saído ou não da casa dos pais para estudar, grau de autonomia financeira, se ingressou ou não na universidade por cotas sociais/ raciais, se estudou em escola privada ou pública. A princípio, foram selecionados nove participantes. No entanto, percebi que havia um desequilíbrio no número de pessoas que optaram pela ênfase na área de saúde ou na área de educação para realização do estágio no final do curso. Considerei que este poderia ser um fator importante para as expectativas deles em relação ao trabalho, visto que o número de estudantes que optaram pelo campo da saúde era bem maior. Assim, após já ter iniciado os contatos para a realização das entrevistas, selecionei mais duas pessoas que optaram pelo campo educacional para realização do estágio específico, totalizando o número de onze participantes entrevistados.

Procedimentos adotados para a realização das entrevistas

Na primeira fase, as entrevistas ocorreram no pavilhão de aulas do CCS da UFRB,

local mais conveniente para os estudantes. Em todas as entrevistas foi garantido o sigilo e as salas utilizadas foram reservadas exclusivamente para a pesquisa. Com relação aos materiais, utilizei um gravador digital de áudio, lápis e papel no momento da realização das entrevistas, que duraram, em média, cerca de 1h e 10min e foram transcritas por mim. No decorrer das entrevistas, alguns critérios para a seleção não corresponderam à realidade, pois, por exemplo, uma das participantes informou no questionário que trabalhou apenas antes de iniciar a graduação, mas na entrevista “descobriu” que já tinha trabalhado durante a graduação ao realizar vendas de produtos diversos em diferentes momentos do curso. Além disso, após a reformulação do objetivo da pesquisa, percebi que o critério “trabalho” não necessariamente precisaria ser o ponto de partida para a seleção dos participantes, porém, considero que esses acontecimentos não prejudicaram a qualidade da pesquisa, visto que a intenção da utilização do questionário era garantir a diversidade de itinerários dos jovens, e, nesse sentido, esse objetivo foi atingido.

Havia a previsão de que a segunda entrevista ocorresse após, aproximadamente, um ano da concessão da primeira, ou seja, quando os participantes já estivessem na condição de egressos da UFRB. Registrei todos os modos de contato possíveis para cada participante (telefones, endereços eletrônicos e redes sociais virtuais), na tentativa de reduzir o risco de perda de comunicação na última fase da pesquisa, pois na condição de egressos os participantes poderiam fixar residência em outros locais. Essa estratégia foi bastante eficiente, pois, de fato, não tive dificuldades para contatar os participantes para a realização da segunda entrevista. Por outro lado, em diversos momentos, sentia como se o campo me estivesse “invadindo”, ao contrário da situação da entrada do pesquisador no campo. Uma das participantes, por exemplo, enviou um e-mail para contar que havia conseguido um emprego, pois no momento da primeira entrevista, ela ainda estava tentando antecipar a colação de grau para poder obter o diploma e a inscrição no Conselho

Regional de Psicologia. Através de uma rede social virtual, eu obtive informações do cotidiano de alguns participantes, como por exemplo, através da divulgação de fotos de casamentos ou do compartilhamento de notícias como gravidez, mudança de cidade, ser contratado como psicólogo, estar desempregado, entre outros. É importante destacar que a sensação de “invasão” ocorria especialmente pelo fato de essas informações chegarem até mim de forma espontânea, o que me causava a impressão de que eu tinha em mãos um excesso de dados, pois muitas dessas informações eu registrei no diário de campo.

Cerca de um mês antes do período previsto para a realização da segunda entrevista, enviei um e-mail para os participantes com a finalidade de retomar oficialmente o contato com eles. Nessa mensagem, eu elaborei cinco perguntas, com o objetivo de estabelecer um mapeamento da situação atual de cada um e ter maior clareza sobre as indagações que eu poderia fazer na entrevista: a) Como tem se sentido após a conclusão do curso? (Sentimentos preponderantes); b) A quais atividades você tem se dedicado desde que formou? (Se buscou trabalho, se conseguiu trabalho e/ou emprego, se está estudando, “dando um tempo”, dedicando-se principalmente à família ou a atividades diversas); c) Quais as principais mudanças na sua vida após a formatura?; d) Onde você está morando? Pretende continuar morando nesse mesmo lugar até o fim do ano?; e) Qual seu telefone atual para contato?

Dos onze participantes, sete responderam ao e-mail e quatro enviaram uma mensagem através da rede social virtual informando que haviam recebido o e-mail e que posteriormente responderiam (o que não aconteceu), pois no momento estavam sem tempo para isso. Mesmo que nem todos tenham respondido ao e-mail, considero que obtive sucesso na estratégia para retomar o contato com vistas a dar continuidade à pesquisa, pois de algum modo todos se manifestaram.

Aproximadamente um mês depois, entrei em contato com os onze participantes

para marcarmos um horário e local para a realização da segunda entrevista, o que será descrito de forma mais detalhada na seção que trata da história individual de cada um deles. Assim como na primeira entrevista, foram utilizados lápis, papel e um gravador digital de áudio para registro da conversação. As entrevistas duraram, em média, 1 hora e 10 minutos e foram igualmente transcritas por mim. É relevante sublinhar que minhas impressões antes, durante e após as entrevistas foram registradas em um diário de campo. Sua utilização foi bastante importante para a compreensão do formato contínuo da pesquisa, pois como entre a primeira e a segunda entrevista eu obtive informações dos participantes, seja de forma intencional ou não, isso ajudou a aguçar o meu olhar etnográfico e, ao mesmo tempo, a dinamicidade do processo de pesquisar, uma vez que, como pesquisadora, eu não havia imaginado que obteria constantemente informações dos participantes de forma tão espontânea.

Entrevista Narrativa

Tendo em vista a filiação epistemológica e filosófica desse estudo, era essencial considerar os argumentos dos próprios participantes acerca de sua formação, o que me levou a avaliar a utilização de uma estratégia a partir da qual fosse possível ouvi-los, permitindo-lhes contar suas histórias. Nesse sentido, o uso da entrevista narrativa pareceu ser o melhor recurso. O entendimento de narrativa que utilizei faz referência à obra de Benjamin (1985), quando esse autor afirma que, através dela, o narrador, ao contar a sua história, narra acontecimentos e afetos que dizem respeito ao seu percurso no sentido de suas vivências. Através da linguagem, o narrador desvela sua experiência, e, ao mesmo tempo, faz do ouvinte um partícipe desta experiência: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora coisas

narradas à experiência dos seus ouvintes” (p. 201). Na perspectiva da pesquisa, o pesquisador, inspirado pela vontade de compreender, posiciona-se como ouvinte ativo da história contada e não como um analista em busca de explicações. Para o autor, grande parte da arte narrativa consiste, justamente, em não tecer explicações:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1985, p. 205).

Dito de outro modo, Benjamin acredita que experiência e narrativa são indissociáveis, onde uma constitui a outra. Desta forma, contar uma história é uma ocasião infinita, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Benjamin, 1985, p. 37). Assim, a narrativa se reorganiza à medida em que é narrada, ao contrário de ser meramente a lembrança concluída de uma experiência.

Como instrumento para obter as narrativas, optei pelo uso da Entrevista Narrativa (EN) no formato sistematizado pelo sociólogo alemão Fritz Schütze e difundido no Brasil, inicialmente, por Jovchelovitch e Bauer (2008). De acordo com estes autores, a EN tem como ideia básica “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (p. 93), através do estímulo para que o informante conte uma história sobre um acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. A EN foi desenvolvida para substituir o esquema de perguntas e respostas presente na maioria dos modelos de entrevista. “O pressuposto subjacente é que a

perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (p. 96).

Inspirados nas ideias de Schütze, Jovchelovitch e Bauer (2008) elaboraram as regras de procedimento da EN, dividindo-a em quatro fases:

1. *Iniciação*, na qual o entrevistador introduz o tópico inicial que irá produzir uma história;
2. *Narração central*, fase em que o informante, após iniciar a narrativa, não deve ser interrompido pelo entrevistador até que haja indicações de que a história terminou. Nesta fase o entrevistador deve dar sinais de que está acompanhando a história do entrevistado, e, sem interrompê-lo, anotar ou memorizar algumas perguntas que irão surgir a partir da história narrada e de acordo com o tema da pesquisa;
3. A *Fase de questionamento* ocorrerá quando o entrevistador tiver certeza de que a história terminou, fazendo as perguntas pensadas por ele no decorrer da história. É importante utilizar as palavras do informante, ou seja, traduzir questões exmanentes (referentes ao projeto de pesquisa) em questões imanentes;
4. Por fim, a *Fala conclusiva*, que deverá ocorrer quando o gravador estiver desligado. Vale destacar que nas fases anteriores é essencial o uso do gravador para que o entrevistador se concentre na narrativa do informante e possa realizar uma escuta ativa. Para os autores, após o desligamento do gravador é comum haver discussões interessantes e mais descontraídas, que podem ser importantes para a interpretação das narrativas.

Para a primeira entrevista, a pergunta inicial foi elaborada da seguinte forma: *Você poderia me contar como foi sua trajetória estudantil até hoje, na universidade, e como você visualiza o seu futuro profissional após a conclusão do curso?* Deixei o participante livre para relatar sua trajetória estudantil a partir de onde ele quisesse contar, evitando uma

postura diretiva. Como eu havia imaginado, alguns começaram a contar a partir dos primeiros anos da escola, outros a partir da decisão em fazer o ensino superior. Minha expectativa de que isso acontecesse se deveu ao meu convívio com eles, através do qual eu já havia percebido que alguns valorizavam bastante o seu percurso escolar, como determinados egressos de escola pública, e outros tratavam essa trajetória com bastante naturalidade. Assim, alguns contavam, detalhadamente, os seus anos de escola e as dificuldades enfrentadas, enquanto outros falavam dessa etapa de forma mais superficial, resumindo situações com expressões do tipo “como é para todo mundo”.

Na segunda entrevista, fiz a pergunta inicial de forma indireta: “*Gostaria que você me contasse sobre sua vida após a conclusão do curso*”. Como eles sabiam das intenções da pesquisa, todos já focavam os assuntos relativos ao trabalho e à formação. Os que estavam trabalhando me contaram sobre como aconteceu a contratação e sobre as primeiras experiências como psicólogos profissionais. Alguns dedicaram bastante tempo da entrevista contando situações inusitadas que precisaram enfrentar no cotidiano profissional. Os participantes que não estavam trabalhando como psicólogos justificaram os motivos para que isso ainda não tivesse ocorrido. Assim, embora a pergunta inicial tenha sido bastante ampla, os participantes concentraram suas narrativas no foco de interesse da pesquisa.

Seguindo as orientações metodológicas da EN, algumas perguntas complementares foram realizadas a depender do que havia sido abordado pelo participante, como exposto nos Anexos C e D. Os temas das perguntas foram elaborados por mim antes da realização da entrevista, mas, muitas vezes, a pergunta não foi realizada pelo fato de o participante tocar no assunto sem que eu precisasse formular a pergunta. Por outro lado, algumas perguntas imprevistas foram feitas de forma espontânea, a depender do diálogo estabelecido.

Biografia dos participantes

O acompanhamento desses onze participantes permitiu que eu conhecesse um pouco de suas histórias de vida, e acredito que seria um desperdício não compartilhar com o leitor as linhas gerais de suas biografias. Elaborei um pequeno resumo de seus itinerários que exponho a seguir. Ao final de cada entrevista, solicitei que eles dessem um título às suas histórias, considerando tudo que foi conversado naquele momento, título esse que consta abaixo após o pseudônimo⁶ de cada um. Ao encontrá-los, já na condição de graduados, eu perguntei se o título dado na entrevista anterior se mantinha ou se modificaria. Alguns mudaram, de forma que resolvi deixar os dois títulos juntos na mesma frase.

Beatriz: o começo. Beatriz inicia sua história a partir de quando começou a sua escolarização, aos quatro anos, na escola maternal. Sempre estudou na rede privada e foi considerada uma aluna aplicada. Sua família é de classe média, os pais possuem ensino médio completo e fazer universidade foi um percurso natural para ela e suas irmãs, ainda que, no último ano do ensino médio, não tivesse certeza sobre qual curso escolher. Sempre se identificou com os conteúdos ligados às ciências humanas, de modo que seus professores lhe diziam para fazer Direito. Prestou vestibular para algumas universidades, mas não logrou aprovação. Decidiu, então, matricular-se num curso preparatório para o vestibular, o que fez por dois anos até passar no vestibular para Direito em uma faculdade privada em Salvador. Mesmo tendo conseguido uma bolsa integral, desistiu de cursar, pois descobriu que a futura profissão não se adequava a seu perfil, assim, continuou estudando para prestar vestibular para psicologia na UFRB.

⁶ Os nomes dos participantes foram modificados para proteger suas identidades.

O interesse pela psicologia surgiu ao ter que lidar com problemas de saúde mental na família, de modo que começou a se interessar por esse campo, mesmo admitindo que sabia muito pouco sobre a psicologia. Aprovada no processo seletivo, iniciou a graduação na UFRB, mas sentia-se desconfortável na turma. Sendo vista como rica, era discriminada pelos colegas por ir para a faculdade de carro. Casou-se no início do curso, aos 21 anos, por escolha própria, o que a diferenciou bastante de seus colegas, pois o casamento é algo raro, nessa faixa etária, entre estudantes universitários. Por ser da cidade e casada, não vivenciava tanto as festas que aconteciam no início do curso porque, ao contrário de muitos colegas que migraram de outras cidades, ela não estava na cidade “só para estudar”, compartilhando as tarefas acadêmicas com responsabilidades ligadas à sua vida familiar.

Durante o curso teve experiências bastante diversificadas: vinculou-se à iniciação científica, realizou estágios extracurriculares, tendo se identificado com o campo da saúde e da clínica. Sentiu dificuldades na escrita após receber uma forte crítica de uma professora. Todo o período de sua formação duvidou de sua capacidade de escrita, o que superou apenas no final do curso, elaborando o trabalho de conclusão.

A nossa primeira entrevista ocorreu no próprio pavilhão de aulas da UFRB e Beatriz pareceu estar à vontade durante nosso diálogo. Um exemplo de sua confiança foi ter contado que havia conseguido uma promessa de emprego em um município através de indicação política. Para ela esse fato era constrangedor, primeiro porque ela não esperava ser alvo de um privilégio e depois porque teria vergonha caso as pessoas à sua volta soubessem disso. Na época dessa entrevista, ela estava muito angustiada para conseguir antecipar a sua colação de grau para não arriscar-se a perder o emprego oferecido.

Entre a primeira e a segunda entrevista, mantivemos contatos informais através de correio eletrônico e rede social virtual. Quando ela finalmente foi contratada, espontaneamente, mandou-me uma mensagem contando, feliz, a novidade. Fiquei contente

com essa lembrança, pois interpretei que a mensagem de Beatriz se deveu à nossa interação ao longo da entrevista, mas ela não respondeu ao meu e-mail quando retomei o contato para realizar a segunda entrevista. Através de uma rede social virtual, marcamos nosso segundo encontro. A segunda entrevista ocorreu aproximadamente um ano depois, na casa dela, em um domingo pela manhã. Nessa época, ela estava tão ocupada que não havia outro horário possível, pois trabalhava como psicóloga num município com carga horária de 40 horas, atendia numa clínica privada à noite e fazia uma pós-graduação nos finais de semana. Como ela foi a primeira pessoa que entrevistei na segunda fase das entrevistas, eu estava bastante atenta se minha pergunta inicial e os temas que elegi para as perguntas complementares estavam adequados. Antes mesmo que nós nos acomodássemos, Beatriz começou a me contar como estava sua rotina, como se soubesse, exatamente, o que eu queria saber. Depois de alguns minutos, eu lhe pedi para começar a gravar, compreendendo que a entrevista havia começado na porta de entrada.

Permaneci durante quase toda a entrevista em silêncio, pois Beatriz ia respondendo meus questionamentos sem necessitar que eu fizesse perguntas. Considerei isso um fato muito positivo, pois demonstrava uma sintonia entre o que eu queria saber e o que ela queria me contar. Ao final, já com o gravador desligado, ela me contou sobre as pressões que vinha sofrendo devido ao período eleitoral, pois, provavelmente, seria demitida caso o candidato do partido opositor ganhasse. Mas se considerava preparada para perder o emprego, visto que isso não resultaria em um problema financeiro, pois conta com o apoio do marido.

Na primeira entrevista, Beatriz escolheu o título “O começo”, pois considerava que após a conclusão do curso, uma nova etapa de sua vida estava apenas começando. Em nosso segundo encontro, ela manteve o título, pois ainda se sentia iniciando sua vida profissional.

A história de Elisa: uma trajetória de buscas e superação. Elisa começa contando como aprendeu a ler, alfabetizada por uma prima que fazia o curso de magistério. Morava na zona rural e quando a família se mudou para uma região próxima de uma cidade, ela foi, pela primeira vez, estudar em uma escola, matriculada no primeiro ano do ensino fundamental. Sempre estudou em escola pública e tirou boas notas, sendo conhecida na família como “a menina prodígio, aquela que estudava”. Como a mais nova de onze irmãos, foi a primeira a ingressar no ensino superior. Afirma que por ser a filha mais nova, teve mais oportunidades de estudar, porque a mudança da família coincidiu com a sua escolarização, já que havia uma escola próxima. Diz que quando “chegou sua vez”, o pai já compreendia que “para conseguir alguma coisa era necessário estudar”.

Concluído o ensino médio, prestou vestibulares em universidades públicas, para os cursos de fisioterapia e odontologia, mas não foi aprovada. Então, fez um ano de curso preparatório, período em que a UFRB foi inaugurada. Prestou vestibular para o curso de psicologia, pois ele se localizava em Santo Antônio de Jesus, onde residia com uma irmã. Dentre as opções, considerava que essa seria a opção mais fácil de passar e de acompanhar se ingressasse no curso, já que o ensino de ciências naturais, na escola pública, segundo ela, não era muito bom e esses conhecimentos seriam necessários para os cursos de nutrição e enfermagem, que eram as outras alternativas disponíveis na época no campus do CCS. Foi aprovada também para o curso de História na UNEB, mas optou por cursar psicologia porque ouviu falar no curso preparatório que a UFRB dava bolsas para os estudantes. Além disso, a profissão de psicólogo tinha mais *status* do que a de professor de história e ela imaginava que o salário de um psicólogo era equivalente ao de um médico.

Elisa ingressou na universidade através da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e contou com o auxílio financeiro fornecido pela universidade para permanecer no curso. Num período em que a bolsa foi interrompida, pensou em desistir do

curso, mas sua família insistiu para que continuasse. Elisa tem uma relação bastante íntima com sua família, e, próximo ao final do curso, disse “quem está se formando agora não sou eu, é minha família toda”. Durante a graduação teve experiência com a iniciação científica e com a extensão, identificando-se mais com o campo da saúde.

A primeira entrevista ocorreu no pavilhão de aulas da universidade. A princípio, eu me preocupei se ela ficaria à vontade na entrevista, pelo fato de eu ser sua supervisora de estágio. Ao final, ela me disse que sentiu que eu estava pouco à vontade, mas que aos poucos eu fui “me soltando”. Logo percebi que a minha preocupação fez com que eu quisesse mostrar para ela que ali eu estava como “a pesquisadora” e não sua supervisora, logo, quem ficou pouco à vontade fui eu e não ela.

Na solenidade de formatura da turma, eu a cumprimentei e perguntei se a sua família tinha comparecido, já que na entrevista ela tinha falado sobre a importância desse momento para todos. Eles estavam sim e Elisa fez questão de me apresentar a seu pai. Fiquei comovida naquele momento por entender que ela estava me apresentando os personagens da história contada durante a entrevista.

Entre o primeiro e o segundo encontro, Elisa eu e não nos falamos. Quando retomei o contato via e-mail, ela estava desempregada e pensava em trabalhar no comércio caso não conseguisse emprego com psicóloga. Ao telefone, quando propus marcarmos a segunda entrevista, ela se mostrou resistente, disse que estava viajando e que quando retornasse a Santo Antônio de Jesus me avisaria por e-mail. Alguns dias se passaram e ela não entrou em contato. Telefonei novamente e ela me disse que aguardasse o contato dela via e-mail. Nesse momento, achei que a segunda entrevista não aconteceria e pensei em telefonar para lhe dizer que se sentisse à vontade para desistir de participar da pesquisa. Mas antes que eu fizesse isso ela enviou um e-mail para agendar o segundo encontro.

A segunda entrevista ocorreu no pavilhão de aulas da universidade. Ela parecia

muito tocada pelo fato de ainda não ter conseguido um emprego desde a formatura e confirmou que estava resistente em participar da entrevista, pois não era agradável dar essas informações para mim, que fui sua professora e supervisora de estágio. Porém, ela considerou que poderia ser bom para ela conversar com alguém sobre isso, pois pelo menos poderia “desabafar” e ser ouvida. Ao final da entrevista confirmou que o encontro “foi terapêutico”. Foi interessante escutá-la falar sobre isso porque, como professora do campo da psicologia clínica na UFRB, percebi que alguns participantes assumiram a postura de falar para alguém que vai compreendê-los, que já foi psicoterapeuta no passado. Acredito que, em alguns momentos, a prática da escuta clínica auxiliou o manejo de algumas situações, como aquelas em que as emoções ficaram mais evidentes. Na segunda entrevista de Elisa, eu fiquei muito mobilizada frente à sua ansiedade em conseguir um emprego e, ao mesmo tempo, seu desânimo, sua desmotivação e o sentimento de estar perdida, sem saber sequer onde ou a quem procurar. Nessa situação, ficou claro como os papéis de professor e de estudante ainda estavam presentes na nossa interação, embora Elisa já estivesse formada. De um lado, sentia vontade de confortá-la, exercendo o papel de ex-professora e supervisora de estágio. Por outro lado, creio que consegui manejar a entrevista de tal modo que ela não perdesse seu objetivo, retomando o lugar de pesquisadora.

Elisa escolheu dar o título “A história de Elisa: uma trajetória de buscas”. No nosso segundo encontro, ela acrescentou a palavra “superação”, reconhecendo a busca, mas também a necessidade de superação, pois antes da formatura não imaginou que conseguir um emprego fosse tão difícil.

Fátima: a beleza da mudança. A primeira informação que Fátima tem sobre sua história escolar é que foi colocada numa creche aos três meses de idade, o que permitia aos

seus pais trabalhar. Desde o início do ensino fundamental até o primeiro ano do ensino médio, estudou numa mesma escola privada, uma instituição bastante tradicional, e pouco competitiva em relação ao vestibular. Assim, no segundo ano do ensino médio, ela mudou para outra escola privada, conhecida em preparar bem os alunos para o vestibular. Fátima foi uma estudante aplicada, “certinha”, usando sua própria descrição, e que sempre soube que entraria num curso superior. Entre todos os participantes, é a única cujos pais possuem ensino superior completo, sendo que o pai possui o título de mestre.

Sua intenção sempre foi ingressar em uma universidade pública, pois sua irmã já cursava uma faculdade privada em Salvador e seria muito dispendioso manter duas filhas no sistema privado de ensino. Prestou vários vestibulares para o curso de medicina, sentindo-se pressionada, especialmente pelo pai, para fazer essa escolha. Quando a UFRB foi inaugurada, optou pelo curso de psicologia, pois percebeu que era algo que realmente gostaria de fazer e, por ser em uma universidade pública bem perto de sua cidade de origem, de modo que poderia continuar residindo na casa de seus pais.

Mas, a rotina do curso, dispersa em atividades em horários diversos, obrigou Fátima a fixar residência em Santo Antônio de Jesus, dividindo a moradia com uma amiga, já que era muito cansativo viajar todos os dias. Na sua experiência universitária, ela acha ter feito as escolhas certas, pois não se sentiu obrigada a fazer alguma atividade por causa de uma bolsa, por exemplo, escolhendo aquelas atividades de pesquisa que realmente lhe interessavam. A experiência de estudar numa universidade recém-criada foi avaliada como muito desgastante pelo fato de que, sendo da segunda turma, muitos procedimentos administrativos ainda estavam sendo instituídos. Como os gestores permitiam a participação dos estudantes nesses espaços, muitas reuniões foram necessárias para tomar as mais diversas decisões, o que Fátima considerou excessivo, acreditando que esse não era seu papel como estudante. Ela sempre quis “passar pela universidade” e seu foco

sempre foi a profissionalização.

Algo bastante interessante na trajetória de Fátima é a sua participação precoce em estágios extracurriculares. Já no segundo semestre ela iniciou um estágio em sua cidade, em troca de uma ajuda de custo que a auxiliaria no transporte para a universidade. A partir dessa experiência, ela passou a buscar outros estágios, de modo que isso permeou todo o seu percurso. Na primeira entrevista, ela relata que sempre buscou sair da universidade com um emprego garantido que não gostaria de sair sem uma perspectiva de inserção profissional. Nesse sentido, valorizou o contato com profissionais, com pessoas que poderiam lhe ajudar a se tornar conhecida para conseguir uma vaga futura no mercado de trabalho, mas só se deu conta disso durante a própria entrevista, ao reunir essas experiências para narrar. Desde o início, seu interesse foi pela psicologia clínica, mas como sua turma tinha um discurso muito forte contra a clínica (“dizer que queria clínica era como jogar pedra na cruz”), ela evitava comentar sobre sua escolha. Na época da escolha do estágio supervisionado, ela reuniu as pessoas que tinham interesse na psicologia clínica, de modo que a coordenação do curso pudesse viabilizar essa possibilidade, pois o Serviço de Psicologia ainda não existia. A partir da movimentação desse grupo de estudantes, deu-se encaminhamento à criação desse Serviço e eles foram os primeiros a estagiar nesse campo na UFRB.

Combinamos de nos encontrar no Serviço de Psicologia para realização da primeira entrevista, por uma questão de facilidade de horário e local. A interação ocorreu com muita naturalidade e Fátima se mostrou bem à vontade. Ela estava ansiosa para terminar a graduação, pois já tinha a proposta de trabalhar na clínica onde estava estagiando e precisava antecipar a colação de grau. Além disso, seu casamento estava marcado para dois meses após a entrevista e isso também a preocupava, pois a conclusão do curso e o início da vida de casada ocorreriam ao mesmo tempo. Entre a primeira e a segunda

entrevista, nós não mantivemos um contato direto, mas, através da rede social virtual que utilizávamos, foi possível ver as fotos de seu casamento.

A segunda entrevista ocorreu na clínica onde ela estava trabalhando, a mesma que ela foi convidada a trabalhar quando concluiu o curso. Ela estava com o tempo bastante ocupado, pois trabalhava três dias na semana em uma instituição pública de assistência social e aos sábados numa clínica privada, ambas em sua cidade de origem e, dois dias por semana, na clínica de atendimento psicológico em Santo Antônio de Jesus. A entrevista ocorreu no final do expediente, com horário marcado para acabar, pois ela não podia perder o último transporte para casa. Apesar de não termos total disponibilidade de tempo, a entrevista foi satisfatória, e não deixou assuntos pendentes. O tema da valorização dos contatos para se conseguir uma vaga no mundo do trabalho foi novamente discutido, confirmando que essa sua compreensão, ainda da época de estudante, estava correta, pois hoje ela já se tornou uma pessoa bastante conhecida, de modo que ela mesma se tornou um contato, uma via para conseguir empregos para outras pessoas. Algo que me chamou atenção foi sua satisfação, pois de todos os participantes, sem dúvida, Fátima é a que demonstra sentir-se mais realizada, inclusive no que se refere ao retorno financeiro.

O título escolhido por Fátima na primeira entrevista foi “a beleza da mudança”, pois ao relatar sua trajetória, deu-se conta do quanto ela havia se transformado durante a graduação, e, mesmo havendo sofrimento nesse percurso, no final, seus esforços valeram à pena. Na segunda entrevista, Fátima não modificou o título, mas falou que é bom e difícil ao mesmo tempo tornar-se adulto, ser independente e “mais gente”.

Gisele: o desbravamento e o início da caminhada. Gisele começa contando sua história a partir do momento em que ela escolheu cursar psicologia. Prestou os primeiros vestibulares para vários cursos em universidades públicas porque não sabia ao certo o que

queria. Não gostaria de estudar numa faculdade privada, pois achava que como cursou toda a educação básica em escolas particulares, era sua obrigação estudar numa universidade pública. Mas como não foi aprovada em nenhuma, por incentivo de sua mãe, foi cursar psicologia numa faculdade privada na cidade de Feira de Santana. Paralelamente, continuou estudando em um curso preparatório para vestibular. Quando a UFRB foi criada, ela prestou vestibular para o curso de psicologia e passou em sua segunda tentativa.

Sentiu uma grande diferença entre a sua vivência numa faculdade privada e a universidade pública, pois o “nível de discussão era bem mais aprofundado”, de modo que nem quis pedir aproveitamento de créditos, preferiu cursar todos os componentes exigidos. Ficou assustada com isso: “cheguei achando que eu sabia alguma coisa, mas vi que eu não sabia de nada”. Gostava do curso, mas não conseguia se identificar com uma linha teórica ou com um campo de atuação, “não sabia o que queria”. Quando se aproximou o período de escolhas pelos estágios, Gisele entrou em crise, começou a questionar sua escolha pelo curso de psicologia, tendo pensado em trancar sua matrícula, mas resolveu ir adiante. Cursou seu primeiro estágio básico no campo da educação especial, quando achou que, afinal, tinha “se encontrado”. Ela gostaria muito de ter feito estágio também no campo da psicologia clínica, pois acredita que “todo psicólogo tem que saber um pouco de clínica”. Mas como foi obrigada a escolher, optou pelo estágio específico de ênfase, no final do curso, também no campo da educação.

De todos os entrevistados, Gisele é a única que tinha a pretensão de abrir um negócio próprio, o restante dos participantes sempre se referiram a conseguir ocupar vagas em empregos já existentes. Ela gostaria de abrir um centro de apoio pedagógico para crianças com necessidades especiais, no entanto, como isso demandaria muito investimento financeiro, esse plano demoraria alguns anos para ser colocado em prática.

A primeira entrevista ocorreu no pavilhão de aulas e Gisele mostrou-se bem à

vontade. Quando enviei o e-mail para retomar o contato e realizar a segunda entrevista, ela informou que estava muito ansiosa por ainda não estar empregada, que já havia procurado bastante, sido aprovada em alguns concursos municipais da região, mas que, até o momento, não estava trabalhando. Ao final, pergunta-me se tenho alguns livros específicos em psicologia clínica e se poderia emprestá-los. Posteriormente, ela enviou outro e-mail perguntando se eu poderia supervisioná-la, pois ela havia recebido uma proposta de atender numa clínica privada, mensagem que eu respondi negativamente. Na segunda entrevista, Gisele me conta sobre suas várias tentativas para conseguir um emprego. Como sua pretensão inicial era trabalhar em escolas, deixou vários currículos, conversou com várias pessoas, mas não conseguiu. Apenas duas escolas possuem psicólogo em Santo Antônio de Jesus, ambas privadas. Prestou alguns concursos municipais e ficou bem colocada em dois deles, mas ainda não foi convocada. Quando recebeu o convite para atender crianças em uma clínica privada, sentiu-se muito angustiada, pois como não fez a formação clínica, ficou em dúvida se aceitaria o convite. No entanto, como este foi “o único lugar que abriu as portas”, ela aceitou o convite e buscou uma supervisão à parte, além de estar fazendo especialização no campo da psicopedagogia. Acredita que sua maior dificuldade em conseguir um emprego se deve ao fato de não ter contato próximo com pessoas influentes.

Algo interessante aconteceu após a entrevista com Gisele, e se repetiu em outras entrevistas: o cruzamento de algumas histórias. Por exemplo, Gisele contou que a psicóloga de uma clínica estava deixando de atender lá, e então ela conversou com uma funcionária conhecida sua para ocupar esse espaço e ficou aguardando a resposta por algumas semanas. No entanto, outra entrevistada recebeu o convite diretamente da dona dessa clínica para atender pacientes lá e já havia dado resposta positiva. Obviamente, não teci nenhum comentário sobre o assunto, porém, em ocorrências como essa, eu fiquei

pessoalmente muito incomodada, pelo sentimento de ter uma informação privilegiada, e, ao mesmo tempo, como pesquisadora, imersa na situação de um recém-formado em uma cidade do interior, onde há poucas vagas de emprego.

Na primeira entrevista, Gisele deu o título “o desbravamento” à sua história, pois estava com bastante motivação para desbravar o campo da psicologia educacional em Santo Antônio de Jesus. No segundo encontro, ela me disse que mudaria o título para “o início da caminhada” porque não conseguiu “desbravar as escolas”, sentindo-se no início de uma longa caminhada.

Ivana: a borboleta no aquário e a borboleta plácida. Foi o pai que ensinou Ivana a ler e quando foi para a escola pela primeira vez já sabia escrever o próprio nome. Até a antiga quarta série do ensino fundamental, estudou em uma escola privada bem próxima à sua casa. Nos anos seguintes, até o final do ensino médio, estudou em uma mesma escola pública. Não passou no primeiro vestibular, e após fazer um curso preparatório, foi aprovada, passou no vestibular para cursar psicologia na UFRB. É a primeira universitária da família, mas sempre foi estimulada pelos seus pais a ingressar na educação superior. Assim, Ivana sempre teve esse percurso em perspectiva, após finalizar o ensino médio, mesmo sem saber ao certo que curso escolher. Finalmente optou por psicologia por um “critério de exclusão”: gostaria de cursar algo ligado à área de humanidades e psicologia era o que mais se aproximava, embora na UFRB o curso fizesse parte do centro de saúde. A escolha pelo curso também “foi muito pautada na distância”, pois seus pais não teriam como sustentá-la em outra cidade.

Mas Ivana se decepcionou muito com a universidade, ela havia idealizado um ambiente mais livre, onde ela pudesse “ser tudo que sempre quis ser e falar o que quisesse”. No entanto, a universidade lhe pareceu ser uma continuidade do ensino médio,

do ponto de vista acadêmico e, em termos pessoais, achou muito difícil fazer amizades, os colegas eram todos muito diferentes dela. Pensou em trancar o curso, mas decidiu “terminar o que começou”, por querer trabalhar e ganhar dinheiro para não ser tão dependente financeiramente de seus pais. Prestou um concurso público para uma prefeitura municipal e foi aprovada, mas, por orientação de sua mãe, não assumiu o cargo, pois isso resultaria em adiar a conclusão da graduação. Assim, pensou em outra estratégia para ganhar algum dinheiro e se manter na universidade: tornar-se bolsista de iniciação científica. Mas ter escolhido o grupo de pesquisa pelo auxílio financeiro prejudicou seu desempenho acadêmico em sentido amplo, pela restrição do tempo disponível para outras atividades. Apesar de considerar a universidade um ambiente “sufocante e adoecedor”, e de não se declarar, a princípio, ansiosa para trabalhar como psicóloga, Ivana se identificou com o campo da psicologia educacional pelo fato de tratar de questões políticas ligadas à educação.

Essa estudante acreditava não ter ingressado na universidade no momento certo, sentia que ainda não tinha maturidade suficiente para seguir seus ideais ou mesmo para construir ideais. Talvez, por esse motivo, ela tenha se surpreendido quando eu a convidei para participar da fase das entrevistas. Ela me falou que achava que não seria selecionada, visto que escreveu no questionário que escolheu o curso de psicologia por um critério de exclusão. Na verdade, foi exatamente isso que me chamou atenção para Ivana, em pensar como seria a vida após a universidade de uma pessoa que não se mostrava realizada com o curso ou com a própria universidade.

A primeira entrevista ocorreu no pavilhão de aulas da universidade. Entre a primeira e a segunda entrevista, mantivemos contato através da rede social virtual, mas não discutimos nada sobre a pesquisa. Ao chegar para nosso segundo encontro, Ivana parecia uma pessoa mais alegre e me conta que, após se formar, realizou alguns concursos

municipais, para cargos efetivos e temporários, foi aprovada em um deles e aguardava ser convocada. Ela não sentiu a ansiedade que outros participantes sentiram em conseguir imediatamente um emprego como psicóloga. A experiência universitária foi algo difícil para Ivana, de modo que ela precisou “dar um tempo” para poder viver outras experiências como fazer um curso ligado à tecnologia que sempre desejou. Para poder ter alguma renda, também dava aulas de reforço escolar. Esperava que a convocação de seu concurso saísse no ano seguinte e estava se preparando emocionalmente para isso, visto que teria que mudar de cidade. Morar em outra cidade sempre foi o desejo de Ivana, pois apesar de Santo Antônio de Jesus ser sua cidade de origem, ela não se identifica com a cultura local, acha as pessoas “muito superficiais”.

Essa sensação de estar “no lugar errado”, seja na cidade ou na universidade, foi o que inspirou o título dado na primeira entrevista: “a borboleta no aquário”. Na segunda entrevista, Ivana dá o título “a borboleta plácida”, pois diz sentir-se menos sufocada, conseguindo reconhecer alguns méritos próprios durante sua graduação e desejando trabalhar como psicóloga. “A borboleta já sabe nadar um pouquinho, já respira um pouco”.

Lauro: reconstruir, construir, possibilidades e cuidado. Quando a UFRB foi inaugurada, a oportunidade de fazer uma universidade federal em sua própria cidade chamou a atenção de Lauro. Cursou toda a educação básica em escolas públicas e sempre valorizou muito o estudo, esforçando-se para “dar o máximo e tirar boas notas” e foi o primeiro universitário de sua família. Já era estudante da UNEB em outro curso, quando passou em seu segundo vestibular para o curso de psicologia, campo que ele sempre gostou de ler, embora não conseguisse, a princípio, reconhecer-se como psicólogo, pois o estereótipo do psicólogo clínico tradicional era algo que lhe incomodava. Até aproximadamente a metade do curso, tentou cursar Direito e prestou concursos públicos

diversos que exigissem nível médio ou superior. Ao conhecer o trabalho do psicólogo no campo da saúde coletiva, identificou-se com esse campo de atuação, de modo que passou a direcionar a sua formação para essa área e a se reconhecer como possível profissional da saúde.

Lauro sente-se muito feliz com suas experiências universitárias. Conta que aproveitou tudo que a universidade poderia lhe oferecer, como a iniciação científica, a extensão, os estágios, as viagens para eventos e o movimento estudantil. Ter estudado em escola pública lhe rendeu algumas dificuldades com relação à leitura e à escrita. Muitas vezes sentia-se rapidamente cansado ao ler um texto longo e gostaria de escrever melhor. Mas ser um egresso da educação básica pública não o fez, em nenhum momento, sentir-se “estacionado”, mas sim que precisava superar as dificuldades, “correr um pouco mais que algumas pessoas”, sentindo-se em pé de igualdade para concorrer com outros colegas. Seu principal desejo era ingressar no mestrado acadêmico e se tornar professor universitário, de preferência, da própria UFRB.

Lauro precisou antecipar a colação de grau por ter recebido uma oferta de emprego para trabalhar como psicólogo em outra cidade, com carga horária de 40 horas semanais. Ele aceitou e precisou mudar-se para lá, pois apesar de não ser uma cidade distante, era inviável ir e voltar todos os dias. Ele estava com uma rotina de trabalho bastante intensa e nos finais de semana ele viajava para se dedicar à família. Com a mudança para outra cidade, Lauro precisou se adaptar à vida de adulto e independente, pois morando sozinho precisava se dedicar à própria manutenção e cuidado. Quando se formou, soube do surgimento de três vagas para psicólogo no município de Santo Antônio de Jesus, onde residia, e se sentiu bem preparado para ocupar uma delas, especialmente a que se referia a um trabalho que ele já exercia voluntariamente. Porém, “por questões políticas” outras pessoas foram indicadas para essas vagas, o que o deixou bastante chateado. Ele distribuiu

currículos em cidades próximas e uma delas o convidou. Afirma que seus pais são naturais dessa cidade, que há ainda familiares que residem lá, mas que ele não sabe, ao certo, como se deu a escolha do seu nome, se foi por indicação política ou por uma avaliação de seu currículo.

A primeira entrevista com Lauro ocorreu com tranquilidade no pavilhão de aulas da universidade. Entre a primeira e a segunda entrevista Lauro e eu não mantivemos contato. Lauro demorou a responder ao meu e-mail, mas, por telefone, mostrou-se bastante disponível em continuar participando da pesquisa. Realizamos a segunda entrevista em um sábado à noite no Serviço de Psicologia da UFRB, por ser um local mais central. O horário era o único disponível para ele naquele final de semana. O que estava prescrito para a entrevista foi satisfatório, com duração de aproximadamente uma hora. Porém, ao desligar o gravador, conversamos por mais de uma hora sobre suas vivências em seu atual trabalho e o que pensávamos, eu e ele, sobre a formação atual em psicologia. Foi uma conversa bastante interessante, e, em alguns momentos, percebi que ele estava bastante atento por seu desejo de um dia se tornar professor da UFRB.

Em nosso primeiro encontro, Lauro intitulou sua história como “possibilidades e cuidados”, por serem palavras que ele utilizava com muita frequência em sua vida. O cuidado com o ser humano como um profissional de saúde e por sempre ter buscado aproveitar todas as oportunidades que vieram em sua direção. “Mesmo as coisas ruins tinham um aprendizado, um caminho, algo a ser aprendido, existia uma possibilidade”. Na segunda entrevista, Lauro acrescentou as palavras construir e reconstruir, elas também o definem nesse momento de sua vida.

Lourival: trajetória de vida, resistência e superação. A escola onde Lourival começou a estudar era muito longe da sua casa. Morava na zona rural e “não tinha muita

noção do que era estudar”. Quando construíram uma escola próxima de onde morava, ele estava na alfabetização, mas logo foi colocado na primeira série por ser mais avançado que seus colegas. Nessa escola, uma professora marcou sua trajetória, pois Lourival era uma criança estigmatizada, conhecido como “o trapalhão da turma”. Apesar de bagunçar e brigar na escola, Lourival estudava e tirava boas notas, obtendo reconhecimento positivo dessa professora, o que foi central para mudar sua autoimagem.

A mãe de Lourival sempre o apoiou e esteve bastante presente em sua vida. No entanto, no que se refere ao seu percurso estudantil, foi sua madrinha quem teve um papel muito importante, ao não deixá-lo desistir da escola e ajudá-lo a conseguir uma vaga numa escola pública de qualidade, onde também estudavam pessoas de classe média. Nessa escola, quando cursava a antiga quinta série do ensino fundamental, Lourival começou a perceber a diferença entre classes e que “tinham pessoas que apesar de serem da elite, serem brancos, eram pessoas boas”. Essa escola traz para Lourival lembranças agradáveis. Dois anos depois, sua família se mudou para Santo Antônio de Jesus, buscando melhores oportunidades, e ele passa a estudar à noite para poder trabalhar durante o dia. Essa mudança foi bastante significativa, pois ele precisou se adaptar a outro ritmo de estudo, a conviver com pessoas mais velhas e com a violência na escola. Após concluir o ensino médio, ele passou um ano sem estudar. Nos anos seguintes, tentou passar em alguns vestibulares até ser aprovado para o curso de psicologia na UFRB.

Lourival sentiu dificuldades nos dois primeiros semestres da universidade para acompanhar o conteúdo de alguns componentes curriculares, tendo sido reprovado em um deles. No início do curso, percebeu que alguns colegas preferiam não fazer trabalhos em grupo com ele. Apenas a partir do terceiro semestre, ele passou a se sentir mais adaptado e não foi mais reprovado em nenhum outro componente. Reconhece que o apoio institucional via auxílio financeiro foi muito importante para sua permanência na

universidade sem ter que dividir-se entre trabalho e estudo. Apesar de achar que o que mais prevalece na universidade é o individualismo, passou por experiências importantes que o levaram a refletir sobre o seu “lugar na universidade e sobre o que é a universidade. Desmistificar esse discurso de uma pessoa que não sabe, de uma pessoa que é impotente”.

Um dado curioso é que Lourival me pediu para participar da pesquisa. Certo dia, quando ministrei uma aula para sua turma, mais de um ano antes de iniciar as entrevistas e em época ainda de elaboração do projeto de pesquisa, Lourival questionou qual o tema de minha pesquisa de doutorado. Eu expliquei que o projeto ainda estava em fase de elaboração, mas conversei com ele sobre algumas ideias. Ele me disse que eu deveria pesquisar sobre a transformação da identidade dos estudantes cotistas. Isso para mim foi um dado relevante, pois me mostrou que ele percebia essa mudança em si mesmo. Uma semana depois, Lourival, espontaneamente, emprestou-me um livro, intitulado “A África que incomoda”, de autoria de Carlos Moore, e disse que aquela obra poderia ajudar em meu projeto. Eu fiquei profundamente tocada com o gesto. Quando devolvi o livro, ele me disse “eu quero participar de sua pesquisa”. Percebi que ele tinha realmente algo a dizer e, após a aplicação dos questionários, fiquei feliz em perceber que não havia restrição para sua participação.

Na primeira entrevista, Lourival mostrou-se à vontade e me relatou sua história de forma bastante emocionada, chegando a chorar em alguns momentos, mas, principalmente, afirmando a sua mudança ao longo do percurso universitário. Ele aprendeu a não ter medo das pessoas e que sabe que, em qualquer lugar que vá trabalhar, ele irá respeitar as diferenças e colocar em prática o seu posicionamento político, numa sociedade desigual. Entre a primeira e a segunda entrevista, não mantivemos contato, mas eu soube, através de seus colegas, que ele precisou antecipar a colação de grau por ter recebido uma oferta de trabalho como psicólogo. Quando enviei o e-mail para retomarmos o contato, Lourival me

disse que estava trabalhando como psicólogo em outra cidade com carga horária de 40 horas e que para fazer a entrevista em Santo Antônio de Jesus seria necessário nos encontrarmos no fim de semana. Quanto telefonei para marcarmos um horário, conversamos um pouco e foi como se a entrevista já tivesse começado na própria ligação, pois ele começou a falar sobre como sua rotina estava “puxada”. Encontramo-nos num dia de feriado e realizamos a entrevista no pavilhão de aulas da universidade.

Lourival descreve a rotina difícil atual e que seu foco principal, assim como a maioria dos outros participantes, era passar num concurso público, por isso pretendia não continuar trabalhando no mesmo local, pois como tinha uma carga horária alta, não tinha tempo de estudar para essa finalidade. Nossa entrevista ocorreu após o período eleitoral e como o candidato eleito da cidade em que trabalhava era de um partido opositor ao atual, provavelmente ele seria demitido até o final do ano, algo que se repetiu no discurso de outros participantes. Ao desligar o gravador, conversamos um bom tempo sobre as experiências que ele tem vivenciado no trabalho, como algumas em que sua integridade física esteve em risco. Um dado muito interessante é que Lourival convidou um dos candidatos a prefeito para conversar com as pessoas residentes da zona rural onde sua família mora, para que ele pudesse ouvir as queixas da população e não apenas discursar. Isso me fez perceber que a experiência universitária transformou Lourival num líder.

O título escolhido por Lourival na primeira entrevista se manteve: “Lourival: trajetória de vida, resistência e superação”. Em suas palavras justifica o título dizendo: “eu acreditei muito em mim e por isso eu estou aqui e tenho outras possibilidades”. Finaliza dizendo que sua prática profissional não será baseada na neutralidade científica, mas sim em sua história de vida, na “crença no sujeito”.

Lucas: refazenda. Lucas começa sua história a partir do momento em que

começou a olhar diferente “essa coisa de estudar”. Como primeiro universitário da família, o estudo não fazia parte da cultura familiar. Sempre estudou em escola pública, era “bem largado” e brigava todos os dias na escola. Não sabe explicar porque brigava: “não era por nada, não era porque alguém mandava, porque me faltava nada, nem sei por que, mas eu era assim”. Quando foi reprovado na antiga quinta série do ensino fundamental, seu pai ficou muito bravo e o levou para morar com ele em outra cidade, ele e a mãe de Lucas eram separados. Apesar de seu pai ser muito austero e de sentir medo do castigo, Lucas continuou com o mesmo comportamento na escola. Algo mudou quando ele conheceu o filho de uma professora, que já era mais velho do que ele e já pensava em vestibular. Esse amigo cursou a universidade e sempre que retornava à cidade contava à Lucas como era a vida universitária, o que fez Lucas se interessar pela possibilidade de sair de casa através da universidade. Além disso, esse mesmo amigo incentivou o talento que Lucas tinha para música. Ele começou a tocar, informalmente, em alguns locais e decidiu que não ia mais ser reprovado para poder voltar a morar com a mãe.

No terceiro ano do ensino médio, Lucas voltou a morar com a mãe, mas decidiu trabalhar de dia no comércio e estudar à noite. Foi se aperfeiçoando em sua inclinação musical e começou a fazer shows em bares e pequenas cidades da região. A experiência de estudar à noite foi importante para Lucas perceber-se como um estudante diferenciado, pois como a maioria de seus colegas eram mais velhos, tinham filhos e chegavam na escola bastante cansados, Lucas passou a ser o destaque da turma, o que “entendia mais rápido”. Foi nessa escola que ouviu falar da criação das UFRB, seus professores o incentivaram e ele resolveu tentar ingressar no curso de psicologia porque os outros cursos exigiam matemática e química na segunda fase do concurso e era justamente o que ele “não sabia nada”. Diz que não sabia o que era psicologia, escolhendo “pelo critério de fazer prova de geografia, história e português na segunda fase”. A primeira tentativa foi

frustrada, pensou em desistir, mas passou em seu segundo vestibular, “graças às cotas”.

Lucas tem uma relação bastante diferenciada com os estudos em comparação aos outros participantes. Essa percepção é notória não apenas para mim, pois ele mesmo me perguntou por que o escolhi para a pesquisa, visto que ele não tinha “o mesmo perfil” dos colegas. Apesar de não apresentar dificuldades em acompanhar as matérias, Lucas tem problemas em “parar pra estudar”. Quando ele foi aprovado no vestibular, pensou: “poxa, agora vou ter que estudar mesmo”; “eu não queria acreditar que eu ia ter que parar em algum momento da minha vida para estudar que nem as outras pessoas faziam”.

Quando ingressou na universidade, percebeu que a primeira coisa que ele tinha que aprender era a escrever corretamente. Ele não tinha a mesma base teórica das pessoas que vinham da escola privada, então escrevendo corretamente ele poderia disfarçar essas deficiências, o que o fez estudar português à parte. Porém, ele notou que as pessoas tinham certas facilidades e dificuldades em compreender as matérias, independente de terem vindo de escolas privadas ou públicas e foi aí que ganhou mais confiança: “acho que todo mundo começou do zero, porque ninguém tava sabendo nada de estatística”. Relata que sua experiência universitária foi tranquila, porque não se sentia pressionado a cumprir as tarefas cotidianas como as outras pessoas: “essas demandas que essas outras pessoas têm, esse comprometimento, não faz parte de mim, nunca fez”. Quando pensa no futuro, Lucas diz que não vai procurar emprego, desesperadamente, como alguns de seus colegas. Pretende trabalhar como psicólogo, mas irá esperar alguns meses para “cair em campo”, pois sabe que buscar emprego será uma “nova batalha”.

Na primeira entrevista, Lucas mostrou-se à vontade em se expressar, embora não acreditasse que seu perfil, por ser diferente de seus colegas na sua relação com os estudos, pudesse ser escolhido. Por ser supervisora de estágio de Lucas, eu conhecia esse seu aspecto e sua fama, porém, no momento de selecionar os participantes, o que mais me

chamou atenção foi o fato de ele trabalhar durante toda sua graduação, mesmo que informalmente, como músico. Como a maioria dos estudantes não trabalhavam ou trabalhavam esporadicamente, imaginei que Lucas poderia perceber a universidade de modo diferenciado, o que não se confirmou se eu for considerar apenas o fato de ele ser um estudante trabalhador.

Quando enviei o e-mail para retomar o contato, Lucas mandou uma mensagem na rede social virtual que responderia posteriormente. Ele não respondeu ao e-mail, mas conseguimos marcar sem dificuldades um horário para a realização da segunda entrevista através de contato telefônico. Ambas as entrevistas ocorreram no pavilhão de aulas da universidade. Na segunda, Lucas me relatou que continuava trabalhando como músico, mas que estava preocupado em conseguir um emprego como psicólogo, pois as pessoas cobravam isso dele. Ele já havia realizado alguns concursos, mas não havia sido aprovado em nenhum deles. Tentou conseguir emprego via contatos pessoais, mas, até o momento, não tinha dado certo. Minha impressão foi que Lucas já não estava tão “largado”, como ele mesmo dizia na época de estudante. Um dado curioso é que ele disse que deveria ter participado da iniciação científica, pois isso poderia facilitar o seu acesso a algum mestrado. Porém, ele só descobriu isso depois de estar formado e imagina que a universidade deveria ter sido mais enfática em mostrar para o estudante como suas escolhas na graduação podem interferir no seu futuro profissional.

Lucas escolheu o título “refazenda” inspirado na música de autoria de Gilberto Gil, com a significação de “refazer aproveitando o que você já tem, com o que vem, com o que se apresenta, com o que vai surgir, quando você tiver na situação”. Ele decidiu manter o mesmo título na segunda entrevista.

Maiara: tudo pode ser melhor se eu souber potencializar o que eu tenho agora.

Maiara começou a estudar aos quatro anos em uma escola privada onde sua mãe era professora. Conta que o fato de sua mãe ter sido sua professora foi algo bem marcante, pois não sabia como chamá-la na sala de aula, já que todo mundo a chamava de “tia”. Da antiga quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, Maiara estudou em outra escola privada, e em seu último ano, já se preparava para morar em Salvador. Isso era algo natural para os jovens de sua cidade que pretendiam ingressar na educação superior, já que lá não havia faculdade. Algo bem próprio da cultura local, visto que a própria prefeitura municipal mantinha uma residência para que os estudantes pudessem morar em Salvador a baixo custo.

Maiara decidiu que queria estudar psicologia ainda no ensino médio, embora não saiba explicar muito bem como foi essa decisão: “as pessoas diziam: faça psicologia”. Foi aprovada em seu primeiro vestibular para uma faculdade privada, mas preferiu não ingressar e estudar mais um ano em um cursinho preparatório em Salvador. Maiara não gosta de Salvador por ser uma cidade “caótica” e não gostava também da UFBA por considerá-la “elitizada”, de modo que, quando a UFRB foi criada, ela optou por essa possibilidade. Ela imaginava que Santo Antônio de Jesus era bem próximo a Salvador e que poderia visitar suas tias todos os fins de semana, só descobrindo que teria que se mudar definitivamente após a sua aprovação no vestibular. Morar sozinha foi algo bem marcante para seu amadurecimento pessoal.

Durante a graduação, Maiara foi uma estudante muito participativa nas decisões da gestão da universidade, sendo líder atuante no movimento estudantil. Ela diz que esse aspecto foi um dos mais positivos de sua formação: “participar da construção dessa universidade”. Com relação ao curso, apesar de gostar dele desde seu início, Maiara só conseguiu se projetar como psicóloga quando conheceu o campo da psicologia da

educação. Imagina que como há muitas professoras em sua família, talvez isso esteja ligado a essa escolha. Maiara faz críticas consistentes ao currículo do curso e à relação que a universidade estabelece com a cidade. Afirma que a cidade ainda não sabe como usufruir dos benefícios de uma universidade pública federal e que a UFRB, por outro lado, também se expõe muito pouco para as pessoas da cidade, ainda é pouco participativa, o que é prejudicial também para o estudante, que termina por ter pouco acesso ao mundo do trabalho durante a graduação.

Ao final da primeira entrevista, que ocorreu no pavilhão de aulas da universidade, já com o gravador desligado, Maiara me parabenizou pela escolha do meu tema de pesquisa. Diz que muitos professores não se interessam pela própria UFRB e que estão lá apenas de passagem. Eu fiquei bastante surpresa com essa colocação, pois nenhum participante tinha expressado tão abertamente algum juízo de valor em relação ao tema da pesquisa. Entre a primeira e a segunda entrevista, Maiara e eu não mantivemos contato. Eu estava preocupada sobre como nos encontraríamos pela segunda vez, visto que, de todos os participantes, a cidade de Maiara era a mais distante, o que demandaria uma programação maior de minha parte para conseguir entrevistá-la. Quando enviei o e-mail, Maiara disse que estava disposta a vir a Santo Antônio de Jesus, pois sua antiga supervisora de estágio a convidou para dar uma aula na UFRB e poderíamos aproveitar essa oportunidade. Eu propus pagar sua passagem, mas ela não aceitou.

Na segunda entrevista, Maiara me contou sobre sua experiência de trabalho como psicóloga de uma instituição pública de assistência social em sua cidade. Após a formatura, ela ainda permaneceu em Santo Antônio de Jesus por algum tempo, até que recebeu o convite para retornar à sua cidade para ocupar essa vaga em caráter de urgência. Relatou várias dificuldades, desafios e prazeres da profissão. Como seu contrato era temporário e estávamos em ano de eleição, ela ainda não sabia até quando continuaria no

emprego, pois poderia ser demitida por “questões políticas”. Quando ficou claro que eu já não tinha mais perguntas para fazer, Maiara disse que tinha uma pergunta para mim: o que eu pensava em fazer com o resultado da pesquisa. Novamente fui surpreendida e fiquei até emocionada com a pergunta, pois para mim significou que ela dava importância a isso. Ao conversarmos abertamente sobre o assunto, ela me disse que mesmo que não viesse dar a aula para sua ex-supervisora, ela viria para participar da pesquisa, porque ela se importa muito com os rumos da UFRB. Fiquei muito grata, especialmente quando descobri que o tempo de viagem de sua cidade até Santo Antônio de Jesus era de doze horas.

O título escolhido foi “tudo pode ser melhor”, no sentido de que é necessário estar sempre resignificando as situações vividas. Na segunda entrevista, Maiara acrescenta uma condição: “tudo pode ser melhor se eu souber potencializar o que eu tenho agora”, pois um dos medos dela é se acomodar na circunstância atual, de ter um emprego e morar na casa dos pais. Ela estava vivendo um momento de não saber o que esperar do futuro, pois estava com algumas possibilidades em vista, como fazer um mestrado em Salvador, talvez casar, morar em outra cidade se for aprovada em algum concurso público ou mesmo continuar morando em sua cidade, caso consiga uma boa oportunidade de trabalho na região.

Mônica: em busca de um sonho. Mônica sempre estudou em escola pública, quando concluiu o ensino médio não pensava em cursar uma universidade e passou quatro anos até fazer o primeiro vestibular. Acredita que o fato de trabalhar, na época, como auxiliar de secretaria, a ajudou a optar pelo ensino superior, pois no ambiente escolar as pessoas insistiam para que ela ingressasse na universidade. Seu interesse pela psicologia estava ligado à relação que tinha com sua avó, que era portadora de um transtorno mental. Mônica era sua principal cuidadora desde criança. Quando decidiu cursar psicologia,

enfrentou resistência de sua família, pois ela teria que passar a semana em Santo Antônio de Jesus e só poderia retornar para casa nos fins de semana, o que exigiu uma reorganização familiar no que se refere aos cuidados com a idosa.

Durante o curso, Mônica enfrentou muitas dificuldades financeiras, de modo que pensou em desistir já nos primeiros meses, além da preocupação com sua avó. Uma estratégia que ela encontrou para poder se manter na universidade foi se tornar bolsista de iniciação científica, mesmo sem se identificar com o grupo de pesquisa, apenas porque precisava muito do auxílio financeiro. Essa dedicação demandou muito de seu tempo, de modo que não podia diversificar suas atividades na universidade. Quando conseguiu ingressar na residência universitária e não pagar mais aluguel, saiu do grupo de pesquisa, pois a bolsa já não era tão essencial. Com relação ao curso, identificou-se com a psicologia socio-histórica, mas não traçou um percurso específico já pensando em sua profissionalização: “peguei o que dava pra pegar”.

Alguns meses antes da primeira entrevista, a avó de Mônica havia falecido. Ela se emocionou ao lembrar isso e ao dizer que antes dela falecer, já havia planejado retornar para sua cidade para continuar cuidando dela, mas que, após seu falecimento, já não tinha mais certeza acerca de seu futuro. Seu objetivo principal era passar em um concurso público “para não ficar dependendo de político” para conseguir um emprego como psicóloga. Pouco tempo depois de nosso primeiro encontro, eu descobri, através da rede social virtual, que Mônica estava grávida de seu primeiro filho.

Quando retomamos o contato via e-mail, Mônica me informou que estava gozando de sua licença maternidade. Através de contato telefônico eu me dispus a viajar até sua casa para realizar a segunda entrevista. Nosso segundo encontro, ocorreu, então na casa dela. Quando cheguei, ela me apresentou à filha e sua tia pegou a bebê no colo, de modo que entendi que ela havia pedido à tia para cuidar dela enquanto me fornecia a entrevista.

Eu disse que ela ficasse à vontade para interromper a qualquer momento que fosse necessário, como, por exemplo, se a bebê chorasse. Mônica pareceu bem tranquila durante toda a entrevista, mas eu estava preocupada em não demorar muito tempo por achar que poderia estar incomodando. A interação ocorreu bem, mas as minhas perguntas foram mais rápidas do que o habitual, pois eu pensei que era melhor chegar até o fim da entrevista mesmo com respostas mais curtas do que nos alongarmos muito em um mesmo tema e ter que interromper sem ter finalizado a entrevista.

Mônica precisou antecipar a colação de grau para poder ocupar a vaga de um concurso que tinha feito antes mesmo de ingressar na UFRB, para um cargo de nível médio, assim ela retornou para sua cidade e assumiu o cargo. Pouco tempo depois, recebeu a proposta de trabalhar como psicóloga na própria prefeitura, recebendo um valor financeiro a mais, equivalente ao cargo de psicólogo. Ela aceitou e gostou bastante da experiência, embora fosse muito cansativo, pois a carga horária era de 40 horas e ela estava grávida. Sua queixa principal é que ela não recebeu o valor adicional que lhe prometeram, recebendo apenas o seu salário equivalente ao cargo de nível médio. Pelo fato de hoje se preocupar em sustentar sua filha, Mônica sente-se aliviada em ser concursada da prefeitura, pois mesmo o salário sendo baixo, é um recurso estável. Sua meta é passar num concurso para psicólogo, pois assim trabalhará no que gosta e terá segurança financeira.

Na primeira entrevista, Mônica deu o título “em busca de um sonho” à sua história, porque considerava que embora tivesse conquistado seu diploma, ainda havia várias etapas a cumprir, além disso, disse nunca estar “satisfeita com nada”. Em nosso segundo encontro, ela decidiu manter o mesmo título porque continua buscando seu objetivo de trabalhar como psicóloga tendo estabilidade financeira.

As expectativas em Núbia. Desde o início de sua escolarização as pessoas tinham

expectativa que Núbia ingressasse no ensino superior, pois, em sua família, “todo mundo tem nível superior, todo mundo tem que se formar”. Ela estudou na mesma escola privada em toda sua educação básica, de modo que era bastante “tutorada” pelos professores. No período de escolher o curso para fazer o vestibular, Núbia sofreu pressão da família e dos professores para tentar medicina ou direito, que “eram os cursos que tinham mais visibilidade”. Ela prestou vários vestibulares para cursos diferentes e foi aprovada para o curso de psicologia na UFRB, que decidiu cursar por ser uma universidade federal e na sua cidade de origem, o que significava que ela não precisaria se mudar em função dos estudos. As pessoas não ficaram muito satisfeitas com sua opção pela psicologia e em permanecer em Santo Antônio de Jesus, pois, morar em Salvador era sinônimo de ascensão, mesmo que fosse para estudar em uma faculdade de pouco prestígio.

No início da graduação, Núbia diz ter sentido um “choque cultural” entre a escola e a universidade. Na universidade, os professores eram distantes, ela não se sentia mais “tutorada” e o estudante tinha que “se virar e correr atrás” para conseguir cumprir as obrigações acadêmicas. No segundo ano do curso, ela decidiu fazer um concurso para a prefeitura municipal, num cargo que exigia o nível fundamental, pois considerou que “já estava grande e tinha que ter uma independência”. Foi aprovada no concurso, assumiu o cargo e se tornou uma estudante trabalhadora. Sua rotina mudou bastante, pois ela não podia mais se dedicar integralmente aos estudos. Durante a graduação se identificou com o campo da saúde pública, mas optou pelo estágio no final de curso no campo da psicologia clínica, pois muitos diziam que ela “não tinha jeito pra ser psicóloga”, já que era muito ativa e falante e o estágio era a oportunidade de testar isso. No entanto, pensava em clinicar apenas após fazer uma pós-graduação na área. Antes mesmo de finalizar o curso, Núbia já estava ministrando aulas de psicologia para cursos de nível técnico, experiência que considerava bastante gratificante.

As duas entrevistas ocorreram no pavilhão de aulas da universidade. Entre a primeira e a segunda entrevista, nós não mantivemos contato. Na segunda, Núbia conta que antecipou a colação de grau juntamente com outras colegas, pois já havia cumprido todos os requisitos necessários. Desde então, continuou ministrando aulas de psicologia, atendendo numa clínica privada e trabalhando durante 20 horas semanais como psicóloga em uma instituição pública de assistência social. Após se formar, uma colega psicóloga mais experiente a convenceu a começar a atender em clínica mesmo sem fazer pós-graduação, pois só assim ela ganharia experiência. Mesmo resistente, ela aceitou o convite. Acreditava que seria demitida de seu cargo na prefeitura “por questões políticas”, visto que após as eleições houve mudança na gestão municipal.

Um dado interessante é que apesar de estar preocupada com sua estabilidade, Núbia não quer mais fazer concurso para prefeituras municipais, pois os salários são baixos e não há plano de carreira. Possivelmente sua experiência anterior como concursada resultou nessa compreensão. Tinha planos de, em longo prazo, ingressar no mestrado e se tornar uma professora universitária.

Na interação com Núbia, fica evidente como minha postura não podia ser de neutralidade, pois ela e outros participantes me veem e se referem a mim como professora. Ao contar sobre algumas experiências em sala de aula, Núbia diz “hoje eu entendo o que vocês passavam com a gente” e até me conta um episódio em que dormiu durante um filme que eu exibi em sua turma e que hoje, quando ela exhibe filmes para seus alunos, eles também dormem, o que a deixa preocupada, e a faz chamar a atenção deles, pois “é muita responsabilidade estar formando pessoas”.

O título dado por Núbia na primeira entrevista permaneceu inalterado na segunda: “as expectativas em Núbia”. Por sofrer muitas cobranças de sua família, diz: “eu não posso errar nunca; eu tenho que ser alguém”. As expectativas que colocam nela não estão

relacionadas à riqueza financeira, mas sim que ela seja uma pessoa conhecida e respeitada, algo que parece fazer parte do percurso que Núbia tem traçado.

Modo de interpretação dos dados

Certa de que a pesquisa exige um rigoroso processo de interpretação e visando a construção dos dados de modo a formular um argumento que constituirá uma versão possível da realidade investigada, inspirei-me no formato descrito a seguir para realizar a interpretação das narrativas. É importante dizer que, durante a pesquisa de campo, percebi-me também como participante, demonstrando minhas afetações e minha compreensão do que estava sendo dito. Percebo que faz parte do meu papel de pesquisadora não dirigir as comunicações para um lugar premeditado, e sim deixar que as experiências de outros emergjam e se revelem, para que então possam unir-se às minhas experiências, transformando a pesquisa em uma construção elaborada por várias mãos.

Mesmo sabendo que a interpretação dos dados não ocorre num momento em separado, estando presente durante todo o processo da pesquisa, é possível expor o modo como essa interpretação foi se organizando em texto. Recorro a Laplantine (2004, p. 30), quando faz referência à transformação do olhar em escrita: “é a percepção, ou melhor, o olhar que desencadeia o processo de descrição, mas esta última consiste menos em transcrever e mais em construir”. A descrição foi, portanto, um dos pontos que busquei enfatizar neste trabalho, na direção da definição dada por Laplantine (2004, p. 105): “a descrição é um ato, não da ordem da reprografia, mas do sentir, sempre singular, que nós elaboramos em presença daquilo que nós percebemos”. Contudo, o autor adverte: “Mas não se trata de forma alguma de estabelecer um inventário exaustivo – ver tudo é impossível e tudo dizer é absurdo – mas antes, a partir de fatos concretos estabelecer

relações” (Laplantine, 2004, p. 52).

Assim, foi estabelecendo relações entre as minhas impressões e a narrativa dos participantes que os dados foram interpretados e transformados em texto. Com relação à narrativa dos participantes, após a transcrição, as entrevistas continuaram sendo ouvidas repetidamente, até considerar que havia atingido um nível de saturação da escuta. Durante a transcrição, eu fiz algumas anotações no diário de campo de frases que chamaram à atenção, que poderiam ser norteadoras para o processo de definição posterior do que seria selecionado para a escrita da tese. Ainda com relação a esse ponto, é importante destacar que Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 105) afirmam que a Entrevista Narrativa “é uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”.

Sem dúvida, a principal inspiração para a organização dos dados foi a obra de Becker et al. (2007). Após um período de dois anos de trabalho de campo e de recolher um material de mais de cinco mil páginas, os autores concentraram suas análises no que era comum aos estudantes, inicialmente porque precisavam descobrir primeiro as dimensões relevantes para poderem, posteriormente, descobrir as variações. Porém, no decorrer da pesquisa, essa homogeneidade se transformou em um importante conceito teórico, que trata da força da cultura estudantil, como vimos ao longo da apresentação da pesquisa entre os estudantes de medicina.

Fundamentando-me na homogeneidade da cultura estudantil, busquei enfocar os pontos comuns aos participantes da pesquisa, ou seja, aqueles aspectos que, independente de eu fazer uma pergunta direta, eram relatados por eles. Por exemplo, todos os participantes falam sobre a experiência da escolha do curso ou sobre seus interesses na psicologia, sem precisar que eu direcionasse a narrativa para este ponto. Isso me fez atentar para o fato de que realmente há dimensões relevantes que são comuns a todos e que

aponta para algo que está presente na cultura estudantil. Esse foi o primeiro critério que adotei para revisitar a narrativa dos participantes e minhas anotações no diário de campo.

Em seguida, relacionei esses aspectos comuns ao objetivo da tese, descrevendo as perspectivas (Becker et al., 2007) a partir das situações narradas pelos estudantes que entrevistei. Tentei, assim, formular o teor da perspectiva, ou seja, o que os participantes percebiam como um problema e como definiam e lidavam com a situação. Para determinar cada perspectiva, considerei critérios sugeridos por Becker et al. (2007): a extensão e o caráter coletivo. A extensão foi definida a partir daquilo que era comum e amplamente difundido entre os participantes. O caráter coletivo poderia, então, ser revelado:

Uma vez que estabelecemos que a perspectiva é usada com frequência e difundida pelos estudantes, queremos demonstrar que isto é coletivo, ou seja, que é compartilhado pelos estudantes e considerado por eles como uma forma legítima de pensar sobre e agir na área a qual a perspectiva se refere. Por compartilhado, queremos dizer que estudantes não apenas usam a perspectiva, mas usam-na com o conhecimento que seus colegas estudantes também a usam; por legítimo, nós queremos dizer que estudantes veem as ideias e ações que criam a perspectiva como adequada e necessária nesta área de suas vidas (Becker, et al., 2007, p. 41, tradução nossa).

Compreendo que não se trata de quantificar a repetição dos fenômenos, mas sim de perceber se ele surge de forma contínua nas narrativas. Mesmo me ocupando daquilo que é comum aos participantes, também foi dada importância àquilo que diferia da maioria, o que Becker et al. (2007) chamam de casos negativos. Estes ocorrem quando os participantes utilizam a perspectiva de modo diferente para lidar com o problema. Os casos negativos são raros, visto que o foco é dado à coletividade. Se houvesse um grande número deles, obviamente isso sugeriria a necessidade de haver uma revisão sobre a extensão e o

caráter coletivo de uma dada perspectiva. Portanto, o último passo para a definição de cada perspectiva foi realizar uma busca nos relatos que vão contra a ideia de que os participantes compartilham certa perspectiva. De acordo com Becker et al. (2007), há dois tipos de casos negativos: quando os indivíduos não usaram a perspectiva porque ainda não a tinham aprendido e quando tomam atitudes contrárias à maioria, sendo corrigido pelos colegas. O segundo tipo, na realidade, confirma que a perspectiva é um fenômeno coletivo, pois os outros consideram o comportamento e as ideias como desviantes. No presente estudo, isso fica bastante claro na própria narrativa dos participantes, quando alguns afirmam algo como “eu não sou como as outras pessoas”.

Após a delimitação das perspectivas, distingui se elas eram imediatas ou de longo prazo (Becker et al., 2007), porém, pelo fato de utilizar a entrevista como recurso, não foi possível definir em qual momento exato cada perspectiva surgiu, embora em algumas é possível ter uma indicação a partir da situação relatada. A ordem apresentada segue uma linha temporal que vai do início do curso à profissionalização, mas o leitor não deve acompanhar as perspectivas como se uma ocorresse em substituição à outra, como algo linear, mas sim como uma rede de complexidade que vai se formando à medida que problemas novos surgem e exigem solução.

No formato do texto, busquei descrever a situação como percebida pelos estudantes e também trazer alguns dados objetivos, como por exemplo, sobre o funcionamento da instituição ou características próprias de cidades do interior. Como para a escrita a prioridade foi dada à descrição e não à transcrição, utilizei citações literais dos participantes apenas quando havia uma “frase de efeito” que ilustrava de forma significativa alguma situação. Nos títulos de cada seção eu utilizei expressões dos participantes, que estão entre aspas.

Por fim, utilizo como metáfora a cartografia, como explicada por Rolnik (1987),

para dizer da implicação do pesquisador. A autora afirma que a “cartografia se faz ao mesmo tempo em que o território” (p. 06) e que o cartógrafo não tem a pretensão de descrever a verdade, visto que “tem a pele marcada por todos os encontros que faz em seu nomadismo” (p. 10). Fazendo referência à mesma autora, Morato (1999), afirma que “o cartógrafo quer participar, constituir realidade... O cartógrafo marca sua pele através dos encontros que faz em sua peregrinação. Assim como o narrador que, recolhendo as experiências ouvidas, amalgama-as às suas próprias experiências para contá-las”. É nessa perspectiva que, na seção a seguir, exponho como a interpretação foi sendo feita a partir do engendramento entre a narrativa da experiência dos participantes e da minha afetação ao entrar em contato com esses conteúdos.

De estudante a psicólogo profissional: uma interpretação dos dados

A seguir exponho, de modo pormenorizado, minha interpretação dos dados gerados na pesquisa de campo, que sustentam a tese que os estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais a partir da interação social, de tal forma que essa transição é profundamente marcada por perspectivas coletivas, isto é, desenvolvidas em grupo.

“Entrei para ser psicólogo”: a perspectiva do leigo

Ao pedir que os estudantes me contassem sobre suas trajetórias estudantis, todos falaram sobre como escolheram o curso de psicologia. Eu não precisei perguntar a nenhum deles como foi essa opção e acredito que isso se deva ao fato de eles terem que responder durante todo o curso porque fizeram essa escolha. Imagino que estava subentendido para eles que eu tinha esse interesse.

A diversidade de perfis dos participantes garantiu a heterogeneidade do grupo e, sem dúvida, os caminhos percorridos até a universidade foram bastante diferentes. À primeira vista, fica claro que alguns tinham interesse em fazer, especificamente, este curso e outros o escolheram por questões contingenciais. É notório também que a decisão sobre fazer universidade, antes mesmo de optar pelo curso, foi um percurso bastante natural para os estudantes egressos de escolas privadas, o que não aconteceu com os estudantes egressos de escolas públicas, especialmente se considerarmos que todos são os primeiros membros da família a ingressarem na educação superior.

A decisão sobre qual curso escolher foi motivo de diálogo nas famílias das participantes egressas de escolas privadas e algumas delas foram pressionadas a escolher cursos de maior prestígio social, como direito ou medicina. Esse tipo de pressão não

ocorreu com os estudantes egressos de escolas públicas. É importante dizer que a compreensão dos dados não será pautada sempre nessa diferença social entre os participantes, porém, no que se refere à decisão sobre fazer universidade e sobre a escolha do curso, isso é tão evidente que solicita esse comentário.

Outro aspecto relevante é que esse processo de escolha foi influenciado, obviamente, pelo contexto específico da recente criação de uma universidade pública no interior da Bahia. A narrativa dos entrevistados chama atenção para a mudança proporcionada pela inauguração da UFRB no cotidiano desses jovens. Os onze jovens sentiram-se felizes com a implantação da UFRB, pois isso significou a possibilidade de cursar uma universidade federal na própria cidade de residência, ou, mesmo que precisassem migrar, os custos eram menores do que se fossem residir em Salvador, onde se encontra a universidade federal mais próxima. No entanto, os depoimentos mostram algumas diferenças acerca de como essa felicidade foi vivenciada, o que revela características marcantes da cultura regional e a importância da interiorização.

Comumente, as famílias com condições financeiras privilegiadas conduziam os filhos para Salvador para cursar o ensino médio, visto que muitos consideravam que o ensino médio da região não era competitivo o suficiente para que eles pudessem passar no vestibular em cursos de maior prestígio em outras universidades particulares ou públicas, especialmente, a UFBA. Vale destacar que, na cidade de Santo Antônio de Jesus, já existia um campus de uma universidade pública, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com cursos de Administração, História, Geografia e Licenciatura em Letras, ou seja, quase todos cursos de baixo prestígio social. A inauguração da UFRB na cidade, com cursos da área de saúde (Enfermagem, Nutrição, Psicologia e, posteriormente, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde) trouxe novas possibilidades de inserção no ensino superior para famílias de segmentos mais abastados. Uma universidade federal com cursos nessa área

específica significava uma instituição de status mais elevado, embora, para muitos, era preferível que o filho estudasse numa universidade privada em Salvador do que numa universidade federal na própria cidade, na medida em que ter o filho estudando na capital parece sinônimo de ascensão social. Obviamente que, para as famílias de origem popular, a criação de uma nova universidade pública trouxe, igualmente, novas alternativas de inserção na educação superior. Mesmo com a existência da UNEB em Santo Antônio de Jesus, eles deixam claro que a criação da UFRB foi o que lhes possibilitou estudarem numa universidade pública, como se o fato de ser uma universidade federal carregasse o significado de uma mudança maior para essas famílias.

Estamos, de fato, vivenciando um novo momento no ensino superior brasileiro. É óbvio que a expansão e a interiorização das universidades federais têm o poder de provocar alterações nos itinerários de uma juventude que antes tinha muitos obstáculos a enfrentar para conseguir ingressar neste nível de ensino. Ao entrevistar os estudantes, percebi que essa diferença provoca alterações tanto no plano individual, como familiar ou social num sentido mais amplo. Ao mesmo tempo em que as pessoas de origem social mais privilegiada não precisam se distanciar da família para cursar o ensino superior público, aqueles de origem popular podem, igualmente, permanecer próximos às suas residências, e, principalmente, acessar o ensino superior, o que antes era praticamente impossível, inclusive do ponto de vista da diversidade de opções.

A universidade pública, aos poucos, deixa de ser privilégio das elites e poderá se tornar a via de entrada para ascensão social para uma nova coletividade. É notável a diferença entre a experiência de escolarização dos jovens entrevistados e a de seus pais. Dos onze entrevistados, apenas três informaram que seus pais concluíram o ensino superior, sendo que destes, em apenas uma tanto o pai como a mãe possuíam formação acadêmica. É evidente nos depoimentos que continuar a estudar hoje é mais acessível do

que na época da juventude dos pais desses jovens, que precisaram trabalhar mais cedo. A opção por prolongar a vida estudantil acessando o ensino superior é mais fácil para os jovens filhos de pais que já possuíam diplomas acadêmicos e para pessoas dos setores médios, que entendem que na chamada “sociedade do conhecimento”, não é necessário apenas trabalho, mas sim um trabalho vinculado a uma profissão, com maiores chances de ascensão social ou, pelo menos, manutenção do mesmo nível de vida no que diz respeito à renda.

Após esclarecer para o leitor essas questões, que, aos poucos, vão dando a conotação contextual sobre quem são e onde estão esses participantes, chego ao foco principal desta seção que trata de uma vivência comum a todos: não saber o que é a psicologia no momento da escolha do curso. Eles têm como certo o fato de estarem escolhendo uma profissão. Isso pode parecer óbvio, mas como o óbvio é um aspecto extremamente importante para essa pesquisa, não poderei me furtar a ressaltá-lo. Nenhum participante escolheu o curso para, por exemplo, conhecer mais sobre o campo de estudo, ou, quem sabe, tornar-se um pesquisador. Todos eles idealizavam se tornarem psicólogos profissionais. Os que desejavam uma carreira acadêmica, não dispensavam a importância de ter experiência anterior como profissional psicólogo e, além disso, não fizeram referência à docência pelo viés da pesquisa, mas sim pela via do ensino, ou seja, tornando outras pessoas psicólogos profissionais.

A frase “eu nem sabia o que era psicologia” foi retirada da narrativa de uma entrevistada e resume bem a conclusão a que os estudantes chegaram sobre a escolha do curso. Mas essa conclusão não se deu ao mesmo tempo para todos. Alguns reconhecem que não sabiam nada sobre psicologia já no momento da escolha do curso. Nesses casos, a escolha se pautou pelas circunstâncias da vida de cada um. Por exemplo, Ivana contou que não teria condições financeiras para estudar em outra cidade, assim escolheu psicologia

por um critério de exclusão dos outros cursos e por ser o que mais se aproximava das ciências humanas. Núbia prestou vários vestibulares para cursos diferentes, e como psicologia foi o único em que foi aprovada, decidiu cursar. Lucas não poderia fazer vestibular para enfermagem ou nutrição porque na segunda fase do concurso era exigido conhecimento em química e matemática, que eram matérias que ele não dominava.

Outros participantes escolheram psicologia pelo interesse específico na área, e, obviamente, os motivos que levaram a esse interesse são muito diversos. Beatriz e Mônica, por exemplo, afirmam que o interesse surgiu após terem pessoas na família com sofrimento psíquico, o que as fez entrar em contato com a existência da psicologia. Lauro diz que já havia lido algo sobre psicologia e tinha gostado da leitura e os professores e pessoas próximas à Maiara diziam para ela fazer psicologia, algo que influenciou sua escolha.

Seja antes ou após o ingresso na universidade, todos chegam à mesma conclusão, que não conheciam realmente a psicologia no momento da escolha do curso. Porém, mesmo desconhecendo, todos tinham alguma ideia sobre o profissional psicólogo, seja por leituras, pela mídia ou por contatos breves com profissionais. Há unanimidade na idealização do psicólogo como o profissional que ajuda outras pessoas na resolução de seus problemas. Normalmente, seu local de trabalho é identificado com algo semelhante a consultórios em clínicas privadas, embora nem todos tivessem essa imagem de forma clara. Além disso, o psicólogo deveria ser uma pessoa calma, centrada e saber ouvir. É frequente a comparação, no início do curso, do psicólogo com o médico. Elisa, por exemplo, passou no vestibular para os cursos de História e Psicologia, mas escolheu cursar Psicologia por acreditar que o salário era igual ao de um médico. Também relacionado a isso está a associação do tratamento da loucura com a psicologia. Os participantes dizem que essa foi uma das primeiras ideias as serem desconstruídas no curso.

Fica claro, portanto, que ao ingressarem na universidade, os estudantes elaboram um ideal inespecífico do psicólogo e que suas projeções são fortemente marcadas pela cultura leiga. O psicólogo deve ser uma pessoa emocionalmente equilibrada que tem como função ajudar outras pessoas, embora não se saiba exatamente o que isso significa na prática. Assim, a partir do trabalho de campo, percebe-se que a perspectiva dos calouros é de longo prazo, sendo inespecífica e idealista. A perspectiva de longo prazo descreve uma área ampla do espaço social, como uma profissão, por exemplo, estendida em um período de tempo indefinido, comumente vários anos. De acordo com Becker et al. (2007), neste tipo de perspectiva a descrição é geral e pouco detalhada. Embora o sujeito consiga vislumbrar seu objetivo em longo prazo, não especifica detalhes do tipo de ação necessária para alcançá-lo. De modo semelhante ao que foi encontrado pelos autores supracitados, a perspectiva de longo prazo referida nesta seção faz parte do comportamento coletivo de um grupo.

A partir do relato dos entrevistados, pode-se afirmar que os estudantes ingressaram na universidade entusiasmados e permeados de certa idealização acerca da profissão do psicólogo. A vivência do vestibular é lembrada como um momento de sofrimento e a aprovação motivo de orgulho e alegria. Eles se esforçaram muito para acessar a universidade pública, e, embora as expressões da perspectiva de longo prazo variem em detalhes, eles tinham uma certeza: iriam aprender a ser psicólogos profissionais.

“Ninguém vai fazer por você”: tornar-se estudante universitário

Quando os estudantes ingressam no curso de psicologia, eles têm uma visão idealizada e difusa sobre a profissão do psicólogo. Ao passar no vestibular, eles vislumbram o profissional que poderão ser, mas ignoram o percurso que terão que

enfrentar até este momento idealizado, ou seja, o que precisarão aprender ao longo dos cinco anos de curso.

O ambiente universitário possui características que provocam várias rupturas simultâneas, tanto na esfera psicológica quanto pedagógica, se comparado ao que foi vivido nas etapas educacionais anteriores (Coulon, 2008). No início do curso, os estudantes dedicam-se, fundamentalmente, a assistir aulas, estudar para aprender o conteúdo e obter aprovação nos componentes curriculares. Essas são as tarefas mais facilmente identificáveis pelos universitários e pela cultura leiga, de modo geral. No entanto, essas tarefas são permeadas por múltiplas exigências e regras que rapidamente tornam o ofício de estudante universitário algo bastante diferenciado do que lhe antecede. Sobre isso, Coulon afirma logo no início de sua obra sobre a condição de estudante: “A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante” (2008, p. 31).

Essa aprendizagem não é dada e não há um manual que explique, afinal, o que é ser um estudante universitário. Quando os estudantes iniciam o curso, eles recebem seu horário pronto, com os componentes curriculares que deverão cursar. O local onde ocorrerão as aulas é definido posteriormente, e não há indicação clara sobre como obter essa informação. E é esse acesso às informações que é algo extremamente difícil para o estudante novato. Não há explicações óbvias sobre quem ou qual setor procurar para fazer qualquer pergunta. Na UFRB, esse cenário parece mais difícil se lembrarmos que os participantes da pesquisa nela ingressaram no ano seguinte à sua criação. Havia ainda muito a ser organizado, normatizado e construído e os estudantes das primeiras turmas tornaram-se sujeitos ativos desse processo de instalação do curso e, por extensão, da nova universidade. Por isso, talvez, eles associem os primeiros anos do curso a um caos generalizado e intenso. Quando questiono como eles resolviam seus problemas relativos à

informação, Fátima, por exemplo, responde: “perguntando a quem sabia”, mas ela não consegue dizer como essas pessoas sabiam. Havia sempre alguém mais informado que repassava as informações para os demais, normalmente estudantes mais maduros, que já tinham passado por outra experiência de graduação. Era como uma orientação por indícios, sempre relativa e incerta, mas era necessário navegar com os instrumentos possíveis e disponíveis.

O modo de se relacionar com as pessoas também é diferente da época da escola, especialmente quando se trata dos professores, que sempre estão muito ocupados, dividindo seu tempo entre outras atividades além do ensino. Os estudantes percebem um distanciamento nessa relação, não sabendo onde ou quando encontrar o professor em outro horário que não o da aula. Também se questionam sobre se devem ou não enfrentar se expor durante a aula com algum comentário ou pergunta, pois, afinal, eles não sabem se suas inquietações são dignas de um estudante universitário. Esse distanciamento entre professor e estudante, que tem como referência o modelo escolar, é bem colocado por Núbia, quando ela fala ter sofrido uma espécie de “choque cultural” pela perda da “tutoria da escola” e porque “parecia que os professores não estavam nem aí pra gente”. Isso também é encontrado por Coulon (2008), quando afirma que, nos primeiros contatos com a universidade, o que parece mais chocar os novatos “é essencialmente a descoberta de que as regras da universidade são bastante diferentes das regras que eles conheciam até ali, seja no colégio ou no trabalho” (p. 74), referindo-se tanto a regras formais, burocráticas, como as de circulação, conduta, linguagem, entre outras. Aqui, é facilmente identificável “o tempo do estranhamento”, fase em que “o iniciante percebe um mundo que não é mais familiar” (p.41).

Ainda com relação à convivência, os estudantes afirmam que a universidade é, em si, uma experiência de relação com a diversidade. O “respeito às diferenças” é um jargão

muito utilizado que evidencia uma regra que, apesar de não estar escrita, precisa ser rapidamente assimilada em sua utilização prática, tanto em debates teóricos, como no contato com métodos de trabalho diferentes adotados pelos professores, e, principalmente, pela diversidade de “visões de mundo e de homem” com a qual cada um se identifica, tema bastante discutido no curso de psicologia. Essas diferenças referem-se, igualmente, à origem social dos participantes. Se antes, na escola, eles conviviam com pessoas e trajetórias mais homogêneas, na universidade eles se deparam com caminhos múltiplos e histórias de vida muito diversificadas, o que se acentua com a ampliação do acesso à universidade pública. Um dado curioso é que a discussão sobre a reserva de vagas ou cotas não apareceu com frequência na narrativa dos entrevistados. No caso da UFRB, as ações afirmativas para acesso e permanência de estudantes egressos de escolas públicas e autodeclarados negros possuem muita força, prova disso é a existência da PROPAAE.

Sem dúvida, um dos principais focos de preocupação dos estudantes refere-se às exigências dos trabalhos acadêmicos. O formato é diferente, a linguagem precisa ser científica e certos erros ortográficos e gramaticais não são perdoados se cometidos por um estudante universitário. A escrita torna-se motivo de tensão: Núbia precisava mostrar seus trabalhos para um colega mais velho que já tinha outra graduação antes de entregar ao professor, pois não sabia se o que ela havia produzido estava coerente com o que havia sido solicitado. Beatriz recebeu uma forte crítica de uma professora sobre sua escrita no primeiro semestre, o que resultou que ela só se sentiu confiante novamente para escrever, já no final do curso, após a avaliação positiva de seu trabalho de conclusão: “passei o curso todo achando que eu não sabia escrever”. Por ser egresso de escola pública, Lucas acreditava que não tinha conhecimento teórico prévio no mesmo nível de seus colegas de escolas privadas, então, para “ocultar” isso, ele percebeu que a primeira coisa que ele deveria aprender era a escrever corretamente, “porque senão vai ser a prova de que eu não

posso mesmo continuar né?”. Assim, ele resolveu estudar português à parte, pois “tinha pânico de cometer algum erro” publicamente. Lucas parece, portanto, ter rapidamente identificado uma importante regra para se tornar membro, pois exibir que sabia escrever corretamente daria a ele a certificação de que era um estudante universitário. Como afirma Coulon (2008, p. 43), “tornar-se membro não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é também ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências, que possuímos os etnométodos de uma cultura”.

Além da escrita, outra grande exigência refere-se à leitura. Núbia comenta com seus professores: “vocês passam muito texto pra gente!”. Há uma enorme quantidade de material para ser estudado e cada professor assume um método sobre como avaliar o que o estudante aprendeu, o que gera uma sobrecarga real e uma tensão entre os estudantes sobre se eles estão conseguindo aprender o que foi proposto. É certo que eles devem aprender certas coisas, mas que coisas e em que grau de detalhes? Na pesquisa de Becker et al. (2007) sobre o nível e direção dos esforços dos estudantes de medicina, era a partir da sobrecarga de atividades, que os estudantes elegiam o que era mais importante estudar, pois seria impossível aprender tudo que era indicado por todos os professores. Após tentarem em vão aprender tudo, os autores afirmam que os estudantes acabam escolhendo àquilo que é avaliado formalmente pelo professor nos exames, pois precisam ser aprovados para poderem avançar no curso.

De modo semelhante, os participantes da minha pesquisa afirmam que diante de tanta leitura necessária, acabam escolhendo o que será avaliado pelo professor, como podemos confirmar com Beatriz: “não sei se os professores sabem que a gente nem toca na pasta dos textos complementares, porque não dá tempo de ler”. A administração do tempo é, portanto, algo essencial para o estudante, pois à exceção das tarefas com horário prescrito, como as aulas, suas horas de trabalho não são fixadas. Frequentemente eles

precisam escolher entre estudar e dormir. O quê, quanto e quando estudar são decisões que eles precisam tomar sozinhos. Isso, sem dúvida, provoca o desenvolvimento da autonomia, mas, à custa de um sentimento de solidão. Núbia e Beatriz expressam isso utilizando as mesmas frases: “aqui ninguém vai fazer por você” e “você tem que correr atrás”. Além da conquista da autonomia, ao tentarem utilizar as regras relativas ao cumprimento de tarefas acadêmicas, os estudantes dão indícios da modificação de sua relação com o saber, que para Coulon (2008), é uma das mudanças mais espetaculares dessa fase.

Assim, após ingressar na universidade, os estudantes lidam com problemas imediatos, típicos do ambiente acadêmico, que estão bastante distantes da idealização do profissional psicólogo descrita na seção anterior. A perspectiva desenvolvida pelos estudantes, no início do curso, é imediata e situacional. Como afirmado por Becker et al. (2007), a perspectiva imediata é constituída a partir das decisões dos estudantes em suas situações presentes. Ela difere da perspectiva de longo prazo porque nesta não há imediaticidade de pensamento e ação possível, visto que está no campo da idealização. Neste sentido, a expressão “ninguém vai fazer por você” traduz bem a perspectiva imediata inicial do estudante, pois resume a convicção de que as várias tarefas devem ser realizadas por ele mesmo, já que não há outra forma de aprender a ser um estudante universitário. Essa é uma perspectiva coletivamente difundida, pois é aceita e reconhecida como algo apropriado pelos próprios estudantes.

Para concluir, parafraseando Becker et al. (2007), ao se deparar com a missão de se tornar um estudante universitário, o jovem descobre bastante cedo que deve primeiro aprender a ser um estudante de psicologia. Então, como ele deverá agir no futuro, quando for um psicólogo, não é um problema imediato. A transição do jovem leigo, aspirante à psicólogo, para efetivamente um profissional, será lenta e processual.

“Não é psicologia, são psicologias”: uma transformação na idealização do psicólogo

O foco principal da seção anterior foram as exigências que devem ser cumpridas para que um calouro se torne um estudante universitário. Caso não obtenham êxito nessa aprendizagem não poderão se tornar psicólogos, pois, como profissão, o exercício da psicologia é limitado aos que possuem formação específica e, posteriormente, por uma licença, fornecida pelos conselhos regionais específicos. Apesar de haver tarefas comuns ao ambiente acadêmico, cada curso apresenta características particulares. No caso do estudante de psicologia, um de seus primeiros aprendizados é a mudança na idealização do profissional psicólogo, trazida por eles do seu pertencimento anterior à cultura leiga.

Logo no primeiro semestre do curso, o estudante é apresentado, de forma bastante superficial, à diversidade teórica, epistemológica, metodológica e prática da psicologia. Um livro muito utilizado como introdutório para esse assunto é intitulado “Psicologias” (Bock; Furtado & Teixeira, 2001), de modo que o termo tornou-se parte da linguagem ordinária como forma de expressão dessa diversidade, um jargão que denota algo específico da cultura estudantil da psicologia. Embora, no início do curso, o estudante não consiga, ainda, ter claro os meandros dessa complexidade, ele compreende que não há apenas um campo de atuação possível para o psicólogo e muito menos apenas uma possibilidade teórica ou epistemológica. Logo, ele descobre que não há um único caminho a ser seguido, o que o faz, aos poucos, perceber que precisará intervir para dar rumo à sua própria formação. Como afirma Coulon (2008), uma característica comum aos estudantes que fazem a passagem para o mundo universitário é a gestão das regras do seu currículo.

Obviamente, essa informação não está escrita em nenhum manual, assim como não há nada sistematizado que possibilite fazer conexões entre campo de atuação e abordagem teórica e, especialmente, com o que está disponível para ele na universidade. Cada

instituição monta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a partir de escolhas feitas por aqueles que estão à frente dessa missão. No caso da UFRB, a opção foi enfatizar os campos da saúde e da educação. Porém, isso não é esclarecido para o estudante de forma que ele possa compreender, logo no início do curso, esse mapa de possibilidades; é o contato com os professores e com estudantes mais adiantados que fornece, aos poucos, esses indícios. Esse contato inicial com “as psicologias” coincide com a passagem do “tempo da aprendizagem” para o “tempo da afiliação”, descrito por Coulon (2008), quando o estudante, que passou por um período de inseguranças e dúvidas, e está num espaço e tempo onde suas referências não são mais estáveis, chega, finalmente, ao momento em que se torna veterano, ou seja, quando exhibe, com naturalidade, as competências que o identificam como membro da comunidade acadêmica. Essa passagem não ocorre no mesmo momento para todos, mas considerando que esta seção trata de um período que vai do início até aproximadamente a metade do curso, é possível considerar que os estudantes, ao identificarem a complexidade das relações conflitantes próprias “das psicologias”, já alcançaram a afiliação intelectual. Eles já dominam códigos próprios ao trabalho acadêmico e dedicam-se ao conhecimento científico propriamente dito, principal objeto do trabalho intelectual.

Da forma como o PPC do curso de Psicologia da UFRB está organizado, a cada semestre, o estudante entra em contato com “uma psicologia”, ou seja, com uma perspectiva epistemológica e filosófica que dá sustentação a referenciais teóricos diferentes, que lhes apresenta diferentes visões de mundo e de homem. Algo bastante enfatizado é que não há uma corrente de pensamento que seja superior à outra no que se refere às respostas que possam ser dadas aos problemas contemporâneos atuais. O estudante não entende isso de forma automática e, frequentemente, pergunta aos professores o que eles acham dessa ou daquela teoria, o que não ajuda muito, visto que

cada professor dará uma resposta particular e de acordo com sua própria orientação. Assim, o estudante se vê diante de um dilema: se não há uma corrente de pensamento melhor do que outra, em qual devo acreditar? Por questões históricas e epistemológicas, algumas formas de abordar o humano são bastante contraditórias, de modo que não é possível compatibilizá-las em um quadro que faça sentido.

Nesse aspecto particular, o estudante se vê diante de um labirinto, onde não há respostas “certas” e “generalizáveis”. Sobre isso, diz Elisa: “isso dá um nó na cabeça da gente”. Para deixar seu drama ainda mais complexo, o estudante não entra em contato com as diferentes teorias de forma neutra. Algo extremamente importante nesse processo de descoberta é a interação com o professor responsável na instituição por apresentar cada campo epistemológico da psicologia. Como o estudante não tem ainda, oficialmente, contato com a prática profissional, ele procura identificar no professor as características de cada teoria, numa tentativa de dar vida àquilo que ele só enxerga, de forma distanciada, nos livros e artigos.

A depender de como se dá essa interação, o estudante pode apaixonar-se por uma teoria, ou passar a odiá-la com fervor, sem ter ainda a competência crítica e o conhecimento panorâmico suficientes para sustentar sua opinião. Obviamente, essa afirmação não pretende cair no determinismo de que é essa interação que irá definir o percurso do estudante no curso e na própria psicologia, pois estaríamos desconsiderando os inúmeros outros fatores que envolvem a construção dessa identidade. Porém, creio que é importante enfatizar que essa relação entre estudante e professor é um dos aspectos mais importantes na definição desse percurso, pois o professor acaba sendo a única autoridade viva de informações que o estudante pode acessar, pelo menos no que se refere ao que ocorre dentro dos muros da universidade.

Além disso, a cena social contemporânea também interfere naquilo que, em cada

momento histórico, é aceito ou rejeitado dentro da própria psicologia. Uma pesquisa encomendada pelo Conselho Federal de Psicologia (Brasil, 2004), aponta que 41% dos psicólogos atuavam em consultórios particulares. Sem dúvida, esse cenário vem se modificando a partir da inserção, cada vez maior, do psicólogo no âmbito da saúde pública e, mais atualmente, da assistência social. Essas mudanças foram acompanhadas pela forte difusão da associação da psicologia com o compromisso e a responsabilidade social, um discurso muito potente na atualidade. A partir de uma perspectiva crítica da psicologia, algumas vertentes começaram a questionar o trabalho do psicólogo voltado exclusivamente para o indivíduo e distanciado de sua realidade social, bem como o modo como a própria psicologia produz o normal e o patológico a partir de medições, classificações e determinados tipos de tratamento. Embora se saiba que a prática, por si, não define a responsabilidade social, sem dúvida, a psicoterapia, modalidade clínica mais conhecida, entrou no foco dessas críticas, não sem razão, visto que, historicamente, esteve sim, a serviço de um modelo biomédico, patologizante e restrito aos segmentos mais privilegiados da população.

Não é difícil, portanto, imaginar que em uma universidade que se propõe ser inclusiva desde seu nascimento e que assume o discurso de ter o maior número de estudantes pobres e negros do país, a psicoterapia seria, no mínimo, questionada como prática adequada para atender às demandas contemporâneas atuais. Porém, considerando o PPC, o curso tem uma grande parte voltada para a clínica e, mais especificamente, para a psicoterapia. Assim, algumas participantes me contam que não podiam assumir publicamente que gostariam de atuar futuramente como psicoterapeutas, pois logo seriam rotuladas na turma como pessoas elitistas. Beatriz, por exemplo, diz que tinha que falar em voz baixa com outras colegas: “você quer clínica? Eu também”. A emblemática afirmação de Fátima sintetiza o clima do curso, naquele momento, em relação à opção pela clínica:

“quem dissesse que queria clínica era como jogar pedra na cruz”. É importante lembrar, como foi descrito na biografia de Fátima, que ela lidera uma movimentação entre os estudantes para criar o Serviço de Psicologia da UFRB, e, assim, poder cursar seu estágio específico na modalidade da psicoterapia. Portanto, Fátima demonstra uma importante dimensão da interpretação da regra, a sua possibilidade de transgressão, e ao mesmo tempo, uma de suas propriedades, a relação entre “a regra do jogo e o ‘jogo’ da regra” (Coulon, 2008). Como no documento das Diretrizes Curriculares é explicitado que o PPC de todo curso de psicologia deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia, os estudantes utilizaram isso como argumento para exigir da coordenação do curso sua criação e, ao mesmo tempo, elaboraram uma lista contendo todos os nomes das pessoas que tinham interesse nesse tipo de estágio para “fazer pressão”. Mas eles sabiam que era preciso que algum professor, no exercício de sua autoridade e de suas funções, concordasse em auxiliá-los, foi quando me procuraram para essa tarefa. Não sei exatamente o que motivou a escolha por mim, mas com certeza foi uma escolha acertada, porque, realmente, eles conseguiram me mobilizar e alcançaram o objetivo de ter uma sede do Serviço de Psicologia. Embora a regra burocrática comunique que deve existir esse Serviço, na UFRB ela estava sendo praticada de outra forma, através da resistência para a sua criação por parte de alguns estudantes e professores. Foi preciso, então, usando os termos de Coulon (2008), transgredir “o jogo da regra” para poder colocar em prática “a regra do jogo”.

O contexto mostra, então, como o processo de desconstrução do psicólogo idealizado no momento da escolha do curso é confuso e difuso, pois todos, em algum nível, sentiram o impacto da descoberta “das psicologias”. Há uma pressão implícita para que o estudante encontre seu itinerário, ou seja, que ele se defina por alguma psicologia, o que significa que, ao fazer isso, ele também estará assumindo junto aos colegas e

professores um discurso que é típico de determinado campo dentro da psicologia. Não pretendo de modo algum determinar perfis, mas há indícios, de que, por exemplo, as pessoas que se identificam com a psicologia histórico-cultural têm uma tendência a optar por práticas mais distantes da psicologia clínica tradicional ou que os que optam pela ênfase em educação identificam-se, usando as palavras de Ivana, com “essa coisa de transformação, aquela coisa toda, de gente indignada com a ideologia dominante”. De certo modo, é como se, ao optar por uma psicologia, o estudante estivesse assumindo quem ele é, o que gera um círculo vicioso cuja consequência é um compromisso cada vez maior do estudante com sua escolha. Na interação social, os colegas passam a tratá-lo como um especialista em determinados assuntos.

Esse é um dos motivos pelos quais se ouve tanto pelos corredores e durante as aulas, que ser estudante de psicologia é angustiante. No momento em que os participantes da pesquisa dizem dessas inquietações, eu enxergo vários estudantes que me procuram para conversar sobre a aflição de ainda não terem conseguido definir seu itinerário dentro do curso, ou melhor, não terem conseguido ainda, reconhecer-se em alguma psicologia. Alguns dizem já terem descoberto o que não querem, o que já é motivo de grande alívio. Outros dizem gostar de tudo e não se identificarem com nada, e se desesperam ao perceber que alguns de seus colegas não têm mais dúvidas sobre em qual psicologia acreditar, porque a opção se parece com uma espécie de crença, que atribui créditos a uma alternativa ao tempo em que despreza outras.

Retomando os escritos de Becker et al. (2007), percebe-se que os estudantes ainda estão construindo uma perspectiva de longo prazo acerca da idealização do psicólogo que gostariam de ser, no entanto, transformada por elementos da cultura estudantil e não mais exclusivamente da cultura leiga. Trata-se de uma modificação na primeira perspectiva descrita (“entrei para ser psicólogo”), mas que ocorre, concomitantemente, com a vontade

de praticar e com a perspectiva imediata de ser tornar um estudante universitário. Nesse sentido, a disposição dessas perspectivas vai ocorrendo durante a travessia do curso de psicologia, mas não de forma linear e sim num amplo sistema complexo que abrange, simultaneamente, idealizações acerca do futuro e resoluções para problemas imediatos. A perspectiva de longo prazo sobre qual psicólogo o estudante pretende ser será transformada em uma perspectiva imediata no momento em que ele precisar resolver o problema sobre qual estágio supervisionado irá escolher, que é o tema da próxima seção.

Corroborando as pesquisas dos autores supracitados, vale ressaltar que os estudantes de psicologia têm suas conduções, quaisquer que sejam, influenciadas pelo processo de interação social, o que se evidencia quando enfrentam os problemas cotidianos na universidade. A cultura estudantil, como veremos mais claramente na seção seguinte, pode ser percebida através das respostas coletivas para problemas colocados para estudantes pelo ambiente acadêmico. É importante esclarecer que pelo método adotado no presente estudo, não é possível estabelecer correlações sistemáticas entre tipos de interação, mas apenas indicar que a universidade, sob essa perspectiva, está sendo compreendida como uma organização social.

“O que fazer nessa tal psicologia”: o gostar como critério

À medida que o estudante atravessa o curso, ele vai conhecendo diferentes possibilidades no modo de ser psicólogo e constrói uma perspectiva de longo prazo sobre que psicologia pretende escolher. Isso se transforma num problema imediato no penúltimo ano quando eles precisam optar pelos estágios supervisionados que querem cursar, a iminência dessa escolha dá lugar a uma crise coletiva provocada tanto por fatores pessoais como institucionais. O estudante deseja um estágio em função daquilo que ele pensa que

poderá fazer quando terminar o curso e daquilo que ele idealiza para ser psicólogo. Como há poucas oportunidades de prática oferecidas pela instituição, a escolha do estágio provoca uma imensa pressão para conseguir toda experiência possível enquanto o estudante pode ainda usufruir da segurança da supervisão dos professores.

Por recomendação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a quantidade de estudantes em cada turma de estágio deve ser limitada ao número máximo de dez, tendendo ao mínimo, algo que na UFRB é respeitado. Isso significa que não há vagas para todos em todas as turmas. O estudante deverá cursar estágios supervisionados básicos no sétimo e oitavo semestres e o estágio supervisionado específico no nono e décimos semestre, que apesar de estar dividido em dois períodos deverá se dar de forma contínua e com o mesmo professor. Na UFRB, as turmas dos estágios básicos devem ter no máximo dez estudantes e as dos estágios específicos sete estudantes. Diferentemente de outras formações, no curso de psicologia o estudante não passa por todas as possibilidades de estágio que a instituição oferece, como num sistema de rodízio, comum em outros cursos. Ele deverá escolher e isso é motivo para o que eles chamam de “a crise dos estágios”. Nesse momento do curso, eles já compreenderam que precisam administrar a própria trajetória, “elaborando uma estratégia que, ao mesmo tempo, não se distancie muito de seu próprio campo e que abra a possibilidade de orientação futura” (Coulon, 2008, p. 211), algo que indica que a afiliação realmente já aconteceu.

Um dos motivos de grande ansiedade para os estudantes é que não há estabilidade no tipo de estágio oferecido, pois a cada semestre pode haver alteração de professores. Neste sentido, os estudantes só têm certeza sobre quais estágios serão oferecidos no período bem próximo à matrícula, o que impede um planejamento maior da parte deles e provoca ainda mais ansiedade. Eles procuram essa informação extraoficialmente, perguntando aos professores, antecipadamente, se eles oferecerão estágio. Pela situação de

não haver um número de professores suficiente para oferecer uma diversidade maior de estágios, a quantidade de turmas é limitada pelo número exato de estudantes. Por exemplo, caso uma classe tenha trinta estudantes, só haverá três opções de estágio para ela, já que cada turma poderá ter no máximo dez. Não há uma variedade na oferta e, muitas vezes, pelo planejamento do curso, o professor que o estudante vislumbrou como seu supervisor não ofertará estágio naquele semestre específico, o que é motivo de grande decepção. Além dessas dificuldades, os principais critérios para o estudante conseguir uma vaga na turma desejada é a sua média geral no curso e estar semestralizado. Caso ele seja um estudante que, por qualquer motivo, tenha se atrasado no curso, ele já não terá prioridade. Assim, mesmo que o estudante tenha a felicidade de ter o seu estágio desejado oferecido, ele pode não conseguir ocupar uma das vagas. Isso provoca um sentimento de grande insatisfação nos estudantes, pois eles foram, de algum modo, orientados a se reconhecerem em “alguma psicologia” e, ao final, podem não conseguir um estágio condizente com a imagem de psicólogo que criaram para si mesmos. Beatriz diz: “pra quê quebrar tanto a cabeça se no final a gente não consegue prática no que a gente quer?”. Essa aparente instabilidade das regras e o trabalho de interpretação de Beatriz demonstram uma importante propriedade das regras: elas nunca representam a realidade. O currículo, por si só, não explica as inconstâncias da formação. De acordo com Coulon (2008), há duas propriedades fundamentais das regras: elas jamais representam a realidade; a realidade, igualmente, nunca as representa. Entre ambas, “existe o trabalho do método documental de interpretação que cria novas conexões que nos permitem inventar novas possibilidades de organização e realizar novos arranjos” (p.237). Portanto, a regra não possui uma essência que a defina a priori, ela só existe quando é colocada em prática através do trabalho de interpretação. Trabalho esse que será realizado pelos estudantes para escolher seus estágios.

O professor, por sua vez, tem liberdade de escolher como será o estágio, em qual campo e a partir de qual referencial teórico. Para ser supervisor de estágio não basta ser docente da instituição, ele deverá ser graduado em psicologia, ter experiência declarada no campo onde pretende supervisionar os estudantes e sua inscrição regularizada no Conselho Regional de Psicologia da Bahia. Não há repetições com relação ao tipo de estágio, seja por diferenças na abordagem ou por limitações nos campos de estágio. Por exemplo, é possível haver dois supervisores de orientação psicanalítica, mas que trabalham com autores bem diferentes, um tendo como foco o atendimento a adultos, enquanto o outro a crianças. Além dessas minúcias, que fazem muita diferença para o estudante, o campo é outro aspecto fundamental. Pelo fato de o campus estar localizado numa cidade do interior, as opções para estágio não são tão amplas como no caso de uma grande cidade. Por exemplo, no campo da saúde mental, há poucas opções de local para estagiar, o que significa que só é possível acomodar um professor. O mesmo ocorre com as unidades básicas de saúde, com instituições de assistência social, entre outros. Não há como haver dois professores no mesmo campo disputando o espaço, o que seria possível numa cidade na qual houvesse maior número de instituições. No caso de o estágio ocorrer em órgãos externos à universidade, é necessário haver um convênio entre as instituições e a existência de um psicólogo preceptor que se responsabilize pelo estudante no local do estágio. O professor será responsável pela supervisão dos estudantes, mas não precisa estar presente no campo de estágio. Quando o estágio ocorre no Serviço de Psicologia da UFRB, obviamente não há necessidade de convênios ou de preceptoria. A carga horária semanal dos estágios básicos é de oito horas e do estágio específico de dezesseis horas, incluindo o horário de supervisão com o professor.

As atividades e o modo de avaliação em cada estágio variam muito de acordo com as decisões do professor. Por exemplo, nos estágios básicos, alguns professores entendem

que o estudante deve apenas observar o que acontece no campo de prática, não realizando intervenções. Os estudantes queixam-se bastante disso. Beatriz, por exemplo, se sentia angustiada no estágio básico por não poder intervir: “você fica naquele lugar que você não pode fazer nada, você não sabe o que pode fazer, você quer fazer alguma coisa, mas não faz. Você vê um bocado de coisa errada, e você acha que a psicologia não vai andar”. Por outro lado, outros afirmam que o estágio básico ajudou a encontrar o percurso dentro da psicologia, como é o caso de Gisele: “foi minha salvação, porque quando eu entrei na área da educação, eu achei que eu tinha me encontrado”.

O estágio específico ocorre em dois semestres e recomenda-se que seja com o mesmo professor e no mesmo campo de prática. Para o estudante é a oportunidade de realmente exercitar a psicologia, visto que, como vimos acima, no estágio básico nem sempre isso é permitido como ele gostaria. Neste sentido, a expectativa é muito maior, bem como a ansiedade diante do que será ofertado como opção de estágio. O estudante sabe que ficará, aproximadamente, um ano exercendo atividades próprias ao psicólogo sob a supervisão de um mesmo professor, então sente medo de fazer a escolha errada, pois não poderá trocar de opção, salvo em situações extremas e após avaliação da coordenação do curso. O trancamento pode ser efetuado como em qualquer outro componente curricular, no entanto, isso implicará, necessariamente, o atraso da conclusão da graduação, algo que eles não veem com bons olhos. O estudante, portanto, projeta-se no futuro para poder tomar suas decisões, o que poderíamos associar com outra importante propriedade da regra, a sua temporalidade, pois o efeito da regra se inscreve no tempo (Coulon, 2008).

Diante de todas essas circunstâncias, como os estudantes escolhem seus estágios? A partir das entrevistas, o que fica bastante claro é que a primeira decisão do estudante refere-se à ênfase, se em saúde ou em educação. Posteriormente, eles levam em consideração, o campo onde será realizado, a abordagem teórica do professor e a interação

que ele estabeleceu com este em outros momentos do curso. Caso ele não tenha cursado nenhum outro componente curricular com o professor anteriormente, tentará buscar o máximo de informações com seus colegas. É uma combinação de três fatores que nem sempre se harmonizam com o desejo do estudante. Por exemplo, o estudante pode se identificar com a abordagem teórica, mas não com o campo. Novamente, ele se vê sozinho diante dessa decisão, pois não há nenhuma orientação sobre qual o fator mais importante. Diante dessa solidão, o estudante decide escolher “o que mais gosta” dentro daquilo que é oferecido, ou seja, considera aquilo que para ele se aproxima do psicólogo que ele deseja ser, mas toma a decisão com base no que é melhor para ele naquele momento, realizando uma síntese complexa entre os aspectos já descritos. Pode parecer óbvio, mas outros critérios que não foram citados poderiam ser considerados, como a área que tem melhor retorno financeiro ou mais vagas no mundo do trabalho. O gosto pessoal é algo muito abstrato, mas os entrevistados utilizam exatamente esse verbo para explicar como escolheram seus estágios. Elisa diz “tem essa coisa de gostar e querer”, e Lucas afirma: “eu tive a felicidade de fazer uma coisa que, dentre todos os que estavam disponíveis, era o que eu mais gostaria de ter feito mesmo”.

Assim, no momento da decisão sobre qual estágio específico escolher, os estudantes consideram, principalmente, a sua situação imediata de estudante e não de futuro profissional. Como professora e supervisora de alguns dos participantes, eu já conhecia algumas de suas angústias com relação ao estágio. Porém, como pesquisadora, eu procurava encontrar qual a relação que eles faziam entre essa escolha e o mundo do trabalho. As respostas nunca iam nessa direção e eu me perguntava constantemente se os estudantes não pensavam no futuro. Apenas ao ler a obra de Becker et al. (2007) eu compreendi o óbvio, que o mundo do trabalho até poderia ser uma questão importante, mas estava tão distante que não exercia força suficiente para direcionar os esforços dos

estudantes, pois seus problemas imediatos exigiam uma solução a partir de seu papel como estudante e a perspectiva de vir a ser profissional não era imediata.

O conceito de cultura estudantil (Becker et al., 2007) dá a sustentação necessária para compreender esse acontecimento. Há uma consistência nas suposições que os estudantes fazem para o desenvolvimento da perspectiva visto que estão expostos a problemas objetivamente comuns. Embora o propósito de todos seja se tornarem psicólogos, eles ainda não são, de modo que não podem dar respostas baseando-se em aspectos que são visíveis apenas para o profissional. Eles são estudantes, logo, pensam e agem como tal.

Isso é extremamente relevante para compreender que o papel do estudante é preponderante com relação aos assuntos que envolvem a universidade. Apenas ao constatar isso pude entender porque não havia diferença significativa na narrativa dos participantes que já tinham experiência no mundo do trabalho e os que nunca haviam trabalhado no que se refere à elaboração das perspectivas. Como explicitado na seção do método, esse foi um dos critérios para a escolha dos participantes. Se eu estava buscando entender a transição para o mundo do trabalho, eu imaginava que as pessoas que já estavam nele inseridas teriam uma condução diferente daqueles que nunca trabalharam, o que não se confirmou. Como afirmado por Becker et al. (2007), a vivência anterior ou externa ao papel de estudante podem sim interferir indiretamente de muitas formas nas soluções criadas pelos estudantes para os problemas cotidianos. No entanto, o papel do estudante é o que emerge nas situações vividas no ambiente acadêmico, de modo que as perspectivas desenvolvidas refletem mais as urgências das situações imediatas provocadas pela universidade do que as ideias e comportamentos associados a outros papéis e experiências.

Assim, o dilema dos estágios é um problema que se apresenta para todos os

estudantes e que é solucionado a partir da construção da perspectiva imediata coletiva de escolher o que se gosta, mesmo que não seja possível explicitar como esse gostar acontece. É um momento de crise porque há outro aspecto que permeia todo o curso e que eclode no período dos estágios: a oportunidade de praticar.

“Eu preciso aprender a fazer”: a experiência prática é absolutamente necessária

É comum ouvir os estudantes queixarem-se que a formação em psicologia é muito teórica. Eles sentem grande necessidade de relacionar a teoria com a prática profissional, a ponto, inclusive, de não valorizar os componentes nos quais eles não conseguem fazer claramente essa relação, ou seja, se não conseguirem visualizar “como é isso na prática”. No que se refere ao ensino, o curso da UFRB respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Psicologia que, desde 2004, propôs uma alteração nos currículos, incluindo oficialmente os estágios básicos que deveriam anteceder o estágio específico no último ano. Houve uma mudança nas Diretrizes Curriculares, em 2011 (Resolução CNE/CES 5, 2011), que acrescentou a obrigatoriedade da formação de Professores de Psicologia, aptos a ministrarem aulas na educação básica. Essa nova regra ainda não está em vigor na UFRB e não alterou a regulamentação anterior com relação aos estágios. De qualquer modo, as Diretrizes, desde 2004, propõem que haja mais prática no curso de psicologia, modificando o modelo anterior, no qual havia obrigatoriedade de estágio apenas no último ano do curso.

Embora a estrutura curricular esteja em constante avaliação, o que se percebe é que, apesar de haver certa diversidade, no que se refere ao tipo de componentes oferecidos pelas instituições formadoras, há um modelo comum, que obedece a uma concepção de ciência dominante de privilegiar o conhecimento num nível informativo e cumulativo,

através da oferta de disciplinas essencialmente teóricas, que funcionam como se fossem uma aproximação sucessiva da verdade científica e uma etapa preparatória para a aplicação prática do conhecimento psicológico.

Vale ressaltar que esta não é uma característica exclusiva do curso de psicologia, pois de acordo com Schön (2000), a racionalidade técnica serve de base para as escolas profissionais da universidade moderna, que é primordialmente dedicada à pesquisa. Portanto, o currículo normativo que foi assumido no início do século XX, ou seja, numa época em que as profissões especializadas buscam ganhar prestígio através da certificação acadêmica, “incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (Schön, 2000, p. 19). Assim, para o autor, a norma curricular foi estabelecida de modo a seguir uma ordem: primeiramente a ciência básica, em seguida a ciência aplicada e, por último o ensino prático, no qual se presume que os estudantes possam, finalmente, desenvolver suas habilidades aplicando o conhecimento acumulado nos anos anteriores.

Nesse contexto, o estudante assimila a ideia de que antes precisa ter muito conhecimento teórico para só então poder atuar. Isso provavelmente também gera o aumento da ansiedade quando da decisão sobre os estágios, que funciona quase que como um rito de passagem que oficializa que o estudante está “pronto para a prática”. Não é à toa, portanto, que os estágios recebam tanta atenção por parte dos estudantes.

Os participantes da pesquisa fazem várias referências à importância da prática para a sua formação. Para eles, só na prática poderão reconhecer a veracidade e/ou utilidade de tudo aquilo que foi estudado nos livros. Ou seja, ela será usada tanto para legitimar como para descartar o conhecimento científico já estabelecido. Em nenhum momento falam que o conhecimento teórico não tem valor, mas reconhecem que ele pode ter suas deficiências,

estar desatualizado ou descontextualizado, visto que boa parte dos autores estudados viveu em outras épocas e sociedades bem diferentes da atual. Além disso, só a partir da prática eles poderão testar a si mesmos e reconhecer suas habilidades no que diz respeito ao futuro exercício profissional. Se o ambiente acadêmico exige, entre outras coisas, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, o ambiente profissional exigirá outras competências, que, embora possam estar no livro, não podem ser assimiladas se não forem exercitadas. Assim, percebem a experiência prática como absolutamente necessária. Maiara, por exemplo, diz que tinha medo do que aconteceria se alguém chorasse na sua frente. Só depois de se deparar com uma situação como essa pôde comprovar sua própria reação e ficou feliz por não ter chorado também. Elisa conta como se sentiu a primeira vez que ficou sozinha numa sala com sua cliente: “foi mais tranquilo do que eu imaginei”. É unânime a constatação de que a prática é diferente da teoria e, como todos objetivam ser profissionais, entendem que só com a experiência poderão realmente aprender a ser psicólogos, pois muito do que há nos livros não ocorre na prática e vice versa.

Diante da importância dada à experiência para a profissionalização, é compreensível que os estudantes achem que não há prática suficiente no curso. Assim, querem aproveitar o máximo possível todas as oportunidades que têm para praticar. As horas dedicadas a essas experiências tornam-se valiosas e eles estão convencidos de que não devem perder tempo com aquilo que já sabem fazer. É explícito o desinteresse dos estudantes pelos componentes teóricos no último ano do curso, assistir aula torna-se “monótono, chato”. Isso representa um indício de que há uma mudança na compreensão do estudante do que é importante aprender e, ao mesmo tempo, que aquilo que já sabem fazer torna-se naturalizado. De todo modo, é evidente a predominância da experiência prática sobre a teórica, nos últimos semestres do curso.

Isso é relevante para a interação com o supervisor, pois se esse professor não

permite que o estudante exerça algum tipo de procedimento, isso é motivo para irritação. Por outro lado, quando estão em alguma situação difícil, precisam muito do seu suporte e queixam-se quando não encontram essa resposta. Fátima diz que sua supervisora a deixou “muito solta” e Beatriz que a sua “era muito fria, não dava espaço pra ouvir o que a gente tava sentindo”.

Vale ressaltar que a interação com outras pessoas fora do ambiente acadêmico passa a fazer parte do dia a dia do estudante a partir do momento que ele exerce alguma atividade prática. Essas pessoas ganham lugar de destaque nesse momento do curso, sejam elas usuárias dos serviços ou os demais funcionários, inclusive o preceptor psicólogo, quando há necessidade de preceptoria. No caso deste último, ele se torna uma figura importante porque é visto como um modelo de profissional. Não raramente, os estudantes reclamam da sua atuação, seja porque não recebem a responsabilidade que acham que merecem ou pelo fato de discordar da conduta cotidiana do profissional, como se ela se distanciasse do que o estudante está aprendendo na universidade.

É possível que a cultura profissional influencie na construção das perspectivas coletivas dos estudantes, porém a partir das entrevistas não é possível identificar quais aspectos especificamente advêm da cultura profissional. De todo modo, é clara a dominância da cultura estudantil, pois mesmo estando imersos no campo de atuação, eles estão lá como estudantes e é a partir desse papel que eles orientam seus comportamentos e ações. Estão preocupados com a avaliação, pois caso ela seja negativa, isso impossibilitará que eles se tornem psicólogos, ao menos no tempo planejado.

Ao investigar a importância do contato com o ambiente externo, percebo que os estudantes descobriram outras vias além dos estágios supervisionados para adquirir experiência prática: a pesquisa, a extensão e os estágios extracurriculares. Embora a pesquisa e a extensão não sejam voltadas especificamente para a formação profissional, os

estudantes reconhecem que as atividades de campo exigem competências que são necessárias ao profissional, como fazer contato com a instituição, ir até a comunidade, facilitar atividades de grupo e realizar entrevistas. Um aspecto lembrado por Ivana, Elisa e Mônica é a relação com o próprio grupo de pesquisa, que pode ser um treino para o que vão enfrentar no mundo do trabalho, como aprender a lidar com a hierarquia e a estabelecer relações por interesse, seja no auxílio financeiro ou em troca de favores. No que diz respeito aos estágios extracurriculares, apenas quatro participantes relataram ter tido essa experiência. Dada a importância que eles dão à prática, questionei-me porque não era algo, então, procurado por outros participantes.

O estágio extracurricular, como o próprio nome diz, é algo realizado fora do currículo prescrito para o curso. Por este motivo, o estudante precisa ter a iniciativa de buscá-lo e de tempo para executá-lo, pois terá que conciliá-lo com as atividades curriculares. Vale dizer que a oferta de estágio extracurricular é muito pequena em Santo Antônio de Jesus, por não haver muita oferta de serviços como em grandes cidades. Além disso, há também o aspecto burocrático, pois se a instituição não for conveniada à universidade, seu certificado não poderá ser computado como atividade acadêmica, algo que desestimula os estudantes. Normalmente, as instituições conveniadas são aquelas onde já ocorrem os estágios curriculares. Porém, alguns estudantes buscam esses estágios mesmo que a instituição não seja conveniada à UFRB, pela importância que atribuem a essas experiências para seu futuro profissional. Essa importância não se refere apenas ao aprendizado e desenvolvimento de competências, mas, principalmente, ao estabelecimento de contatos com pessoas do mundo profissional que poderão auxiliar a indicá-los para a ocupação de vagas, algo que será mais detalhado em outra seção. Quando questionei como eles haviam se dado conta dessa importância, os participantes não conseguem explicar, como se isso fosse algo óbvio para eles. Então percebo que, de algum modo, essa prática

parece estar enraizada em outras culturas às quais esses estudantes pertencem, na medida em que essa ideia não parece ter surgido da sua cultura estudantil. Por outro lado, Coulon (2008) afirma que os membros se filiam ao comentar as regras, mas eles não as comentam como se fosse um objeto de discussão. Fazendo referência a Garfinkel, o autor afirma: “os membros se desinteressam das circunstâncias e das ações práticas enquanto temas de discussão. É a aplicação das regras, seu funcionamento prático, sua ativação que lhe interessam e constituem o suporte para suas conversas e atos” (p. 214).

Creio que cabe focar, especificamente, em um estudante que, embora não possa ser concebido como um caso negativo em relação à perspectiva coletiva desenvolvida sobre a ideia de que a experiência prática é essencial, seu relato é importante para compreender a perspectiva em movimento. Como já apresentado, Becker et al. (2007) comentam que um dos tipos de caso negativo ocorre quando o estudante ainda não aprendeu a perspectiva, mas a desenvolve, posteriormente, através da interação com os colegas. Desde o início, Lucas me diz que acha que não se encaixa no perfil dos participantes da pesquisa, porque ele é diferente de seus colegas com relação ao modo como ele cumpre suas atividades: “eu não consigo me estressar como as outras pessoas”. Na primeira entrevista, Lucas não faz menção se sentiu necessidade de buscar experiência além da oferecida pelos estágios e deixa claro que cumpriu o mínimo necessário para concluir o curso, como se estivesse satisfeito com o que o já estava prescrito. Em nosso segundo encontro, já graduado, ele diz que se pudesse ter feito algo diferente, teria se dedicado à pesquisa, porque isso facilitaria o acesso a um mestrado acadêmico, que seria um caminho possível após a conclusão do curso, mas difícil para ele no momento por não ter nenhuma experiência em pesquisa. Queixa-se que isso não foi esclarecido para ele durante o curso e que a universidade deveria ser mais incisiva em apontar quais os benefícios posteriores para o estudante ao fazer certas escolhas. Conta que descobriu isso conversando com outro colega, que ainda

era estudante. Sua narrativa me fez atentar para o movimento da perspectiva, como algo que realmente se desenvolve no cotidiano, a partir da interação e dos problemas que surgem, mas que podem não serem percebidos como urgentes por todos de forma sincronizada. Outro aspecto importante é que Lucas parece não ter interpretado, a tempo, um importante código da vida universitária: a atividade de pesquisa como constituinte da experiência estudantil. Participar de grupos de pesquisa não é uma atividade obrigatória e Lucas cumpriu apenas o indispensável para concluir o curso. Lembro-me da metáfora utilizada por Coulon (2008), quando diz que aprender uma nova língua é diferente de saber sua gramática. Sem dúvida, Lucas sabia da existência de grupos de pesquisa, mas ele não assimilou sua participação neles como uma regra que deveria ser cumprida. A universidade, por sua vez, ao deixar a cargo do estudante fazer essa escolha, cria margens para diferentes interpretações do que deve ou não ser cumprido. É um belo exemplo sobre como entre as regras sociais e as ações correspondentes existe “toda uma densidade prática que compreende, simultaneamente, a indexicalidade da linguagem, a contingência do mundo social e a interpretação do sujeito” (Coulon, 2008, p. 99).

Em relação à perspectiva, a vivência de Lucas nos mostra que ela não se desenvolve ao mesmo tempo e da mesma forma para todos. Por exemplo, quando Ivana e Mônica me contam que ingressaram em um grupo de pesquisa, exclusivamente, pelo auxílio financeiro, não estavam buscando experiência prática, diferentemente de Beatriz e Fátima que buscaram estágios extracurriculares com esse fim. Porém, aquelas reconhecem que o grupo de pesquisa trouxe experiências relevantes para a prática profissional, mesmo que só tenham compreendido isso no dia a dia das atividades de campo. É notório, portanto, o movimento da perspectiva, como algo que se desenvolve no cotidiano a partir da interação social e do surgimento dos problemas. Mas, obviamente, estes últimos podem não ser percebidos como urgentes por todos no mesmo momento.

É explícito que a perspectiva de “precisar a aprender a fazer” está enraizada na cultura estudantil. Becker et al. (2007), na pesquisa sobre os estudantes de medicina, afirmam que, para o estudante, o período da faculdade é o mais importante em seu aprendizado profissional, pois, quando concluir o curso, estará apto a exercer a profissão e as exigências do mundo do trabalho não esperarão por uma educação ideal. Contrariamente, os professores compreendem que a faculdade é apenas o início da formação médica, e concentram seus esforços em ensinar ao estudante que tenha autonomia para saber o que e como estudar após a formatura. Ao investigar isso na presente pesquisa, percebo que os estudantes realmente consideram que a graduação é o momento mais importante para a profissionalização e que os professores também ponderam que é apenas o início da aprendizagem do psicólogo. Porém, todos os entrevistados consideram a possibilidade de fazer uma pós-graduação, seja especialização ou mestrado acadêmico, o que me faz cogitar que eles internalizaram que o curso é generalista, logo, se querem se especializar em alguma área específica, precisarão buscar isso após a graduação.

Diante do que encontrei, é possível afirmar que os estudantes desenvolvem uma perspectiva coletiva fortemente voltada para a importância da experiência prática. Eles a utilizam como um balizador para legitimar, modificar ou descartar aquilo que foi aprendido nos livros e nas aulas teóricas. De certo modo, a prática organiza a compreensão do estudante sobre o que é importante aprender. Eles avaliam a quantidade de prática necessária e consideram o modelo curricular da UFRB insuficiente em relação a esse aspecto, o que é compreensível dada a importância que atribuem a isso. Entendem que “tem coisas que só se aprende com a prática”, por isso a necessidade de “aprender a fazer”, pois teoria e prática não são coincidentes, e, após estudar tantas teorias, é preciso finalmente compreender o saber de ofício do psicólogo do ângulo daquele que “faz”. O

estudante sente necessidade de desenvolver habilidades e competências pertinentes ao profissional psicólogo, mas tem preocupações associadas com a sua “profissão de estudante”, visto que a sua cultura é a estudantil e não ainda, a profissional.

“Eu me vejo trabalhando e estudando”: a visualização do futuro com a proximidade da formatura

O momento em que realizei a primeira entrevista com os participantes foi próximo à conclusão do curso, então uma das questões mais pungentes para eles era o que aconteceria quando deixassem de serem estudantes. O desenvolvimento dessa perspectiva coletiva, portanto, estava acontecendo no momento da realização das entrevistas, diferente de outras que foram narradas como algo do passado, presentes na trajetória, mas não mais naquele instante de suas vidas. Na verdade, nesta época da conclusão do curso, percebi duas configurações se formando: a idealização sobre o futuro após o fim do curso e a operacionalização sobre como conseguir uma vaga no mundo do trabalho. Ambas estão muito articuladas, mas por uma questão de facilitação da compreensão do leitor, resolvi separá-las.

Apesar dos problemas cotidianos imediatos ocuparem os estudantes sobre como atravessar a universidade, eles estão sempre olhando para o futuro, para o tempo em que não serão mais estudantes e terão que escolher o que fazer. No momento da finalização do curso, a preocupação sobre se irão ou não conseguir emprego, ocupa lugar central. Além disso, eles consideram que precisarão aprofundar os estudos em determinado campo da psicologia, pois o curso é generalista. Assim, eles chegam à conclusão que, num futuro próximo, estarão trabalhando e cursando uma pós-graduação.

Com relação ao trabalho, todos gostariam, com maior ou menor intensidade, de

trabalhar como psicólogos, como diz Beatriz: “eu quero trabalhar no que eu me formei”. Porém, quando pergunto se há preferência por campos de atuação específicos, os estudantes me respondem suas predileções pelas áreas em que tiveram prática, mas fazem questão de destacar que não negariam uma oportunidade de emprego em outro campo, à exceção da psicoterapia, o que discutirei posteriormente. Portanto, é relevante destacar que os estudantes fazem uso da perspectiva de que “a experiência prática é absolutamente necessária” para visualizar seus futuros como psicólogos, o que mostra, mais uma vez, que as perspectivas construídas ao longo do curso não são, necessariamente, ultrapassadas, mas continuam existindo numa complexa rede de significação no processo que envolve a entrada e a saída da universidade.

O contato com profissionais da área e com egressos é citado como uma fonte de informação importante sobre “a vida após a universidade”. Um dado interessante é que como há, ainda, poucos psicólogos formados pela UFRB no mercado de trabalho, pelo próprio tempo de existência da instituição, os estudantes pensam que terão uma maior chance de conseguir um emprego, pois o mercado não estaria tão saturado de psicólogos. Na vivência que tiveram nas instituições, seja por estágio, pesquisa ou extensão, os estudantes constataram que na região ainda há poucos psicólogos, mas que ocupam várias vagas ao mesmo tempo. Assim, é comum encontrar o mesmo psicólogo em três locais de trabalho diferente. Ao perceberem isso, os estudantes pensam que há vagas disponíveis, já que apenas uma pessoa ocupa três delas, mas, ao mesmo tempo, pode ser difícil conseguir emprego, porque as vagas já foram tomadas pelas mesmas pessoas, que “se repetem” em locais diferentes.

Quando os estudantes dizem que não negariam outras oportunidades eles estão falando de algo que é externo à universidade, mas discutido internamente: a falta de vagas no mercado para todos. A questão do desemprego é algo que preocupa o estudante porque,

obviamente, ele convive com outras culturas nas quais obtém dados sobre isso, visto que esse tema não é discutido oficialmente no curso. Porém, na cultura estudantil, o tema emerge como algo marginal. Elisa, por exemplo, lembra-se de algo que uma professora disse na primeira aula do curso: “ela falou que quando ela se formou, ela procurou ter experiência na área que surgiu, porque a gente não vai conseguir emprego logo na área que a gente quer”. No entanto, os participantes fazem a ressalva que “pegam o que aparecer pra pode começar” (Maiara), e que, posteriormente, tentarão escolher a área em que realmente gostariam de trabalhar. É interessante pensar, como algo dito por um professor no primeiro dia de aula, permanece tão presente no momento da conclusão do curso, o que remete à propriedade temporal da regra, que permite “conservar a permanência, ao longo do tempo, da categorização do mundo social, sem a qual não existe vida social possível” (Coulon, 2008, p. 220), pois embora “não negar emprego” não esteja escrito em qualquer lugar, isso parece ser algo indiscutível e que pertence ao mundo social em geral.

O principal ponto destacado pelos estudantes para justificar isso é a urgência em obter independência financeira. Mesmo considerando que os estudantes fazem parte de segmentos sociais diferentes, e que, objetivamente, a urgência de alguns é maior, no plano subjetivo nenhum deles suporta mais ser dependente de alguém ou de alguma instância, no caso da família ou da própria universidade, pois alguns dependem bastante do auxílio financeiro fornecido pela PROPAAE. Nenhum deles imagina que estará ganhando altos salários, como diz Núbia: “eu sei que não vou ficar rica, mas espero estar ganhando um salário razoável”. Esta independência financeira também significa uma resposta à expectativa da família. Por este motivo, alguns cogitam não trabalhar como psicólogos se receberem alguma proposta de trabalho cujo retorno financeiro seja maior do que ganharia um psicólogo, ou seja, só assim eles conseguiriam justificar para a família porque estariam trabalhando em outra área.

O outro aspecto da perspectiva refere-se a todos os estudantes pretenderem fazer uma pós-graduação, seja especialização ou mestrado acadêmico. Nenhum deles chegou a citar o doutorado, possivelmente, por ser algo mais distante. Essa escolha segue a mesma direção com relação ao trabalho: gostariam de fazer uma pós-graduação na área de maior interesse e prática, porém, consideram que talvez seja melhor esperar para fazer uma pós-graduação apenas após estarem trabalhando. Assim, poderiam optar pela área dependendo de onde estivessem trabalhando e não a partir de onde gostariam de atuar. Em síntese, eles ficam em dúvida se é melhor ser pós-graduado naquilo que gostam ou no que é necessário. Como não há nenhuma orientação para o estudante com relação a isso, novamente ele se vê sozinho diante das possibilidades de escolha.

Não há muita clareza se optarão por uma especialização ou por um mestrado acadêmico, embora eu perceba uma inclinação maior para a primeira opção, visto que os cursos de mestrado são, na maioria, voltados para a academia e exigem passar por um critério mais rígido de seleção, algo a que os estudantes não estão dispostos no momento da conclusão do curso. Neste ponto, há um caso negativo a ser considerado, a partir da indicação de Becker et al. (2007), daqueles casos que destoam da coletividade. Dentre os entrevistados, Lauro afirma que seu principal objetivo é ser aprovado na seleção de um curso de mestrado no campo da saúde coletiva, pois ele pretende seguir carreira acadêmica e se tornar professor universitário desta área. Com relação às expectativas para o mundo do trabalho num futuro próximo, não considero Lauro um caso negativo, pois ele afirma que gostaria de trabalhar como psicólogo antes de ser um professor, o que o coloca em situação semelhante aos demais. Porém, com relação à pós-graduação, ele se afasta da maioria por já saber exatamente qual curso pretende fazer e com que finalidade.

O fato de todos dizerem que intencionam fazer uma pós-graduação está relacionado também a aumentar as chances de conseguir trabalho através de um currículo mais

competitivo. No entanto, fica claro que eles assimilaram a ideia de que a graduação é muito pouco diante de tudo que é necessário aprender, o que acena para a continuidade dos estudos. De certo modo, é como se a universidade estivesse sempre apontando para o futuro: você só irá praticar depois de aprender a teoria e, quando você praticar, vai perceber que ainda não aprendeu tudo, então precisará continuar estudando. Porém, é muito importante dizer que no momento da conclusão do curso, os estudantes sentem-se preparados para ingressar no mercado de trabalho como psicólogos. Apesar de, em alguns pontos específicos, sentirem-se inseguros ou imaturos, eles acreditam que os anos de graduação foram suficientes para começar a vida profissional como psicólogos. Como dito anteriormente, eles gostariam de trabalhar naquilo que têm prática, mas sentem-se disponíveis para ingressar numa área em que não praticaram.

Contudo, alguns fazem ressalva a uma modalidade de atendimento específica na qual não se sentem preparados: a psicoterapia. Isso provavelmente não teria me chamado atenção se fosse dito apenas pelos participantes que não tiveram essa prática. Porém, duas participantes, Beatriz e Núbia, afirmam que não têm “coragem” de começar a carreira trabalhando como psicoterapeutas, porque “é muita responsabilidade” (Núbia), embora tenham realizado estágio nessa modalidade. Ambas antes da formatura já haviam recebido convites para trabalhar em clínicas privadas e disseram que não iriam aceitar. Outras, como Gisele e Maiara, receberam convites após a formatura, e resistiram em aceitar, já que não tiveram formação específica durante a graduação. Afirmam que gostariam de ter tido a prática no âmbito da psicologia clínica, mas como eram obrigadas a escolher os estágios, optaram pela psicologia educacional, campo que mais se identificavam.

No caso de Núbia e Beatriz, como elas participaram da mesma turma de estágio, indaguei se era algo específico a partir da vivência delas nesse grupo, ou algo mais amplo, referente ao estereótipo difundido na formação de que para ser psicoterapeuta é preciso

muita prática e muito estudo. Elas não souberam responder, já que só podiam saber do que acontecia na turma delas especificamente, não tendo como comparar com o que acontecia em outros grupos de estágio.

Diante dessas questões, percebi que algumas funções do psicólogo podem guardar essa noção de necessidade de maior ou menor preparo, mesmo que o estudante tenha tido ou não prática na modalidade. Isso fica mais claro quando os estudantes não colocam nenhum empecilho em trabalhar em instituições públicas de saúde ou assistência social, mesmo que não tenham praticado nenhuma atividade nesses locais. Assim, é como houvesse uma escala de maior ou menor responsabilidade diante daquilo que poderão enfrentar no cotidiano do trabalho, que serve como balizador do que deve ou não ser feito, algo que ficará mais evidente quando tornarem-se profissionais de fato.

“Você vai ter que travar uma batalha enorme de novo”: concurso público e rede de contatos como caminhos possíveis para conseguir trabalho

Ao me relatarem sobre suas expectativas de futuro, os participantes também narram como imaginam que isso pode ser operacionalizado. Eles percebem ou criam estratégias muito semelhantes para ocupar uma vaga no mundo do trabalho, porém, não necessariamente de forma sincronizada. Para alguns, a situação se apresenta como um problema que deve ser resolvido rapidamente, enquanto para outros é possível dispender com isso um tempo maior. Nesse sentido, esta seção reúne uma perspectiva coletiva que é imediata para alguns e de longa distância para outros. Além disso, mais do que nas seções anteriores, esta reúne dados tanto da primeira como da segunda entrevista, visto que há, mais claramente, uma demarcação na transição entre a universidade e o mundo do trabalho, algo que pode ser mais bem compreendido ao abarcar os dois momentos das

entrevistas.

Na primeira entrevista, perguntei aos estudantes o que eles consideram importante para conseguir uma vaga no mundo do trabalho. Alguns começam com o discurso de que é importante ter uma boa formação, estar capacitado e preparado. Porém, o mercado não absorve todas as pessoas, então, objetivamente há dois caminhos: o concurso público e a indicação através do contato com alguém que tenha poder para ajudar a ocupar a vaga, seja no serviço público ou na iniciativa privada. No segundo encontro, eles confirmam essa percepção, trazendo à tona vivências que comprovam isso. Os participantes sabem que não se trata mais de pensar nas regras internas da universidade, mas sim de “detectar as normas sociais, que são mais complexas, mais sofisticadas e que não estão na mesma escala que as regras internas” (Coulon, 2008, p. 167), mas que, em alguma medida, relacionam-se com as perspectivas desenvolvidas ao longo da vida universitária.

A principal motivação dos estudantes para realizar concurso público é a estabilidade financeira. Eles também consideram que a aprovação se dá por mérito próprio, ou seja, é mais louvável do que a indicação. Todos os entrevistados já tinham realizado algum concurso público desde antes do final da graduação, seja para cargos de nível médio, superior, ou especificamente, para psicólogo. Os concursos para psicólogo mais disputados por eles são abertos por prefeituras de municípios da região do Recôncavo Baiano. Quando uma prefeitura abre um concurso para psicólogo, a participação deles é massiva, como diz Gisele: “parece reencontro da turma”. Todos concordam que os salários oferecidos são baixos, mas alguns preferem ter um salário baixo fixo a depender de uma contratação temporária, na qual podem ser demitidos a qualquer momento. Há também concursos para trabalhos por tempo determinado, nos quais, caso aprovados, serão contratados sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Essa modalidade de concurso também é bastante valorizada, pois mesmo que seja um trabalho temporário,

há uma previsão do tempo de duração do contrato, o que dá uma sensação maior de estabilidade.

Dentre os entrevistados, duas pessoas haviam sido aprovadas em concursos municipais para psicólogo. Afirmam que um grande diferencial para conseguir a aprovação é eficiência na prova de português. Esse dado me chamou atenção porque Elisa afirma que teve um desempenho ruim nas provas, especialmente nas provas de português. Ela relaciona isso ao fato de ser egressa de escola pública, pois, na sua visão, os que estudaram em escolas privadas tinham uma base melhor. Nesse caso, ela diz que, indiretamente, as pessoas egressas de escolas públicas têm menos chance de aprovação. Por outro lado, estudantes de escolas privadas também sentem essa dificuldade, como afirmado por Gisele: “eu olhava para a prova e não lembrava mais o que era ênclise!”. Talvez seja relevante dizer que dentre os dois aprovados citados, um deles é egresso de escola pública.

Outro dado interessante é a reflexão que os participantes fazem sobre “o que cai na prova”. Muitos concursos exigem conhecimento específico em campos nos quais o estudante não investiu muito estudo porque eles escolhem aprofundarem-se naquilo que gostam. Aquela vertente da psicologia com a qual não se identificam, normalmente, é desvalorizada. Maiara, por exemplo, afirma: “isso me quebrou quando eu fui fazer concurso porque eu vi que a gente se desenvolve de tal forma no curso, criticando, se distanciando, evitando algumas linhas que vão ser necessárias lá na frente. Muita coisa que eu optei, foi pensando ‘não vou muito por aqui porque não gosto muito’, não é bem assim que funciona”. Assim, nas provas, eles precisam marcar a resposta correta partindo do pressuposto ideológico de quem elaborou a prova, mas não necessariamente daquilo que eles acreditam ser verdade no universo da psicologia.

Embora conseguir um emprego através de contatos pessoais não seja uma tarefa

fácil, visto que há mais candidatos do que vagas, os entrevistados partilham a ideia de que escolher essa via não é motivo para se envaidecer. Beatriz, por exemplo, conta que sentiu “um misto de alegria e vergonha” ao conseguir uma indicação para um emprego como psicóloga de um município e que “não queria que ninguém soubesse”. Estudos realizados no Brasil e em Portugal compartilham essa compreensão. De acordo com Guimarães (2004), pesquisas sobre trajetórias de jovens brasileiros mostram que mecanismos informais de intermediação são recursos poderosos para dar início às incursões no mercado de trabalho. Em Portugal, Guerreiro e Abrantes (2007) e Pais (2005) afirmam que as redes sociais são mecanismos fundamentais para inserção no mercado de trabalho, especialmente onde há escassez de vagas. Guerreiro e Abrantes (2007) também dizem que esses recursos tem uma conotação ilegítima por parte dos jovens, pois “de facto, o proteccionismo a certos indivíduos perverte a lógica da livre concorrência no mercado de trabalho” (p. 46).

Os entrevistados são unânimes na importância da influência para se conseguir um contrato por tempo determinado. Para eles, não existe seleção através de currículo ou de alguma análise da competência da pessoa para o cargo. Como diz Beatriz, “se você não conhecer ninguém, eles nem olham seu currículo”. A importância do contato é tão evidente para eles que uma das minhas grandes questões nas entrevistas era investigar como eles tinham feito essa descoberta e como eles faziam para realizar os contatos. Mas para eles é tão óbvio, tão naturalizado, que eles não conseguiram me dar uma resposta substancial. O máximo que consegui foi algo dito por Lauro, Fátima e Núbia: eles precisavam ser vistos, conhecidos pelas pessoas, para poderem conseguir um emprego no futuro. No caso desses três, eles buscaram isso ainda durante a graduação, através de estágios extracurriculares ou, no caso especificamente de Núbia, do trabalho, já que ela era funcionária de uma Prefeitura. Não há, portanto, como identificar, através das entrevistas, uma resposta padronizada sobre como eles agem para conseguir estabelecer esses contatos e nem mesmo

sobre como eles se deram conta de que isso era importante.

Uma resposta possível é o enraizamento deles na “cultura do interior”. Todos os participantes viveram sempre em cidades do interior do estado, então, talvez, para eles seja algo presente na tradição cultural, pensando em cultura no sentido amplo, como um conjunto complexo de códigos que configura o pensamento e a ação humana. O meu olhar de estranhamento como pesquisadora está, inevitavelmente, emaranhado à minha vivência como “estrangeira” nesse lugar. Talvez um estudo mais antropológico possa alcançar uma resposta mais consistente para essas indagações. É importantíssimo ressaltar também que todos os participantes pretendem continuar residindo no interior, sendo algo que eles enfatizam bastante. Isso se deve tanto a questões de “estilo de vida” quanto profissionais. É unânime a queixa de que em grandes cidades o trânsito é caótico, se gasta muito tempo e dinheiro com deslocamento e há um maior índice de violência. Além disso, eles percebem que há mais oportunidades de emprego no interior, já que é onde eles têm contatos pessoais e profissionais que lhes ajudam a conseguir trabalho.

Fátima, por exemplo, afirma: “o que é que eu vou fazer em Salvador? Lá eu não sou ninguém”. Dentre os entrevistados, sem dúvida Fátima é a que mais enfatiza a importância de estabelecer contatos sociais para conseguir uma indicação para um emprego como psicóloga. Por questões circunstanciais, de precisar de um auxílio para se transportar de sua cidade para a UFRB, ela iniciou um estágio extracurricular logo no segundo semestre do curso. Ela trabalhava na recepção e não era estagiária de psicologia, mas estava numa instituição onde havia psicólogos e logo percebeu a importância da aprendizagem prática. Isso, sem dúvida, contribuiu para que ela se desse conta também da importância do estabelecimento de uma rede social de contatos, mas não fica claro para mim que essa seja a fonte central. A partir desse primeiro estágio, ela participou de outros, mesmo que a instituição não fosse conveniada à UFRB e foi conhecendo mais e mais

peessoas influentes. Na primeira entrevista ela deu tantos exemplos de pessoas que ela já conhecia e que poderiam lhe ajudar no futuro, que durante a própria entrevista ela se surpreendeu: “nossa, eu tô me dando conta disso agora, mas não foi assim, intencional como tá parecendo”.

Confesso que fiquei curiosa para saber o que ela me contaria na segunda entrevista, já que ela tinha várias possibilidades de emprego em vista. No segundo encontro, Fátima estava trabalhando em uma instituição pública de assistência social e atendendo em duas clínicas privadas. Estava também sendo disputada pela Secretaria de Saúde de um município, que gostaria que ela migrasse para outra instituição. A sua agenda em ambas as clínicas estavam, praticamente, com todos os horários ocupados. Eu indaguei como ela fazia para conseguir que sua agenda ficasse sempre cheia, ao que ela me respondeu: “contato”. Eu perguntei se ela fazia contato com a população para que a procurasse e ela me respondeu: “Não, é a dona da clínica. É a recepção da clínica. São elas que agendam. Não é que elas colocam mais [pacientes] pra mim, mas tem alguns profissionais que ela diz: ‘fecha a agenda de fulano’. Ela encaminha pra mim”. Fátima se diferencia dos outros participantes, pois alcançou uma posição tal dentro da profissão que ela mesma tornou-se um contato: “quem tava por aqui por perto eu tentei resolver, tentei conseguir... Núbia já falou comigo várias vezes e eu tô tentando conseguir um trabalho pra ela... eu sou um contato, sou mesmo”. Isso não a torna um caso negativo, pois é como se ela estivesse mais na extremidade de uma perspectiva que é comum a todos do que na contramão da vivência coletiva. Mas Fátima se diferencia dos demais e eu questionei se se tratava de um exemplo de transgressão de regras. Na verdade, parece-me exatamente o contrário: Fátima aprendeu muito bem a descontinuidade entre a “regra do jogo” e o “jogo da regra” (Coulon, 2008), tornando-se uma exímia jogadora, talvez em decorrência de sua constante interação com pessoas pertencentes à cultura profissional, através dos estágios extracurriculares.

Algo bem interessante e, ao mesmo tempo, incômodo na realização das entrevistas, foram as situações nas quais os participantes narraram a busca deles pela mesma vaga. Ocorreram situações em que mais de um entrevistado estava disputando uma vaga e, durante a entrevista, eu ficava sabendo qual deles havia sido selecionado antes dos outros candidatos. Obviamente, que em nenhum momento teci algum comentário sobre o assunto. Lauro me contou que quando surgiram três vagas para psicólogo em um município, ele era a pessoa mais capacitada no momento para ocupar uma delas, pois eram cargos com atividades semelhantes ao que ele fazia no estágio específico de ênfase: “As pessoas que podiam me contratar, sabiam do meu trabalho, sabiam que eu poderia fazer um ótimo trabalho, mas por questões políticas outras pessoas foram contratadas. Eu fiquei super-revoltado”. As vagas foram ocupadas por colegas da graduação. A expressão “por questões políticas” é utilizada várias vezes pelos participantes, o que parece uma forma de evitar dizer que alguém conseguiu o emprego por aproximação com pessoas que ocupam cargos políticos em prefeituras.

Esse tema é extremamente presente no discurso dos participantes. Se eles conseguiram o emprego por “questões políticas”, podem perdê-lo pelo mesmo motivo, sendo possível ser demitido para que a vaga seja destinada a alguém com maior influência. Núbia, por exemplo, conta que ofereceram uma vaga já ocupada por uma colega sua e ela rejeitou a proposta: “Se for pra conseguir emprego assim eu não quero não”. Uma situação vivenciada por todos foi a possibilidade da mudança de gestão municipal, já que a segunda entrevista ocorreu em ano eleitoral. Isso os mobilizou bastante, pois em cidades onde o partido opositor foi vencedor, eles tinham como certo que seriam demitidos até o final do ano. Em outras, onde haveria uma continuidade do mesmo grupo político, eles sentiam-se apreensivos, mas um pouco mais seguros de que não seriam demitidos tão rapidamente. Todos os participantes, sem exceção, tocaram nesse assunto. Há uma dependência dos

cargos públicos municipais para se conseguir emprego e isso está, irremediavelmente, ligado à qualidade da relação com os políticos da região, inclusive na definição dos salários. Segundo Lauro, “o quanto as pessoas ganham depende do nível de proximidade com o político. Se você é próximo de determinadas pessoas você ganha mais”. Claramente, a prática do clientelismo é naturalizada, havendo uma troca de favores onde os eleitores são tratados como “clientes”. Isso mostra que a importância do contato não se encerra no momento em que se consegue ocupar uma vaga, pois a instabilidade alcança outras superfícies além de ter ou não ter emprego, o que faz com que as pessoas precisem estar sempre em busca de novos contatos e atentos à relação que se estabelece com os contatos que já foram realizados.

Apesar de os participantes não considerarem os contatos sociais um caminho tão louvável, sem dúvida, ele é o mais eficiente no momento de vida em que estão, pois dos onze entrevistados oito conseguiram uma vaga no mercado de trabalho, como psicólogos, por esta via. Os outros três entrevistados ainda não estavam trabalhando como psicólogos: Ivana já havia sido aprovada em um concurso público na modalidade REDA e estava aguardando ser convocada, além de trabalhar em casa dando aulas particulares; Lucas continuava trabalhando como músico, mas não havia conseguido ainda se inserir no mercado como psicólogo e Elisa realizou alguns concursos públicos, mas não obteve aprovação. As histórias observadas individualmente podem não trazer nenhuma novidade para o leitor, porém, ao buscar algo em comum nas narrativas, percebi que eles são exatamente os mesmos participantes cuja perspectiva de “ter que travar uma batalha enorme de novo” desenvolve-se mais a longo prazo do que como um problema imediato a ser solucionado.

Inicialmente, constatar isso foi incômodo para mim, porque não gostaria de cair no lugar comum de responsabilizar exclusivamente o indivíduo pelo que lhe acontece. Porém,

esses três participantes trataram a questão de conseguir um emprego como algo para ser resolvido em um futuro mais distante se comparados aos outros participantes. Refleti, então, que talvez se tratem de etnométodos diferentes, pois enquanto alguns se antecipam na busca pelo emprego, outros preferem postergar o uso de estratégias para esse fim. Na primeira entrevista, Elisa, por exemplo, diz que prefere não pensar em como fará para conseguir um emprego, pois isso a deixaria muito ansiosa e, de fato, ela não sabia como isso aconteceria: “eu aprendi a aguardar o tempo, esperar, deixar as coisas acontecerem, fazer o que eu posso fazer naquele momento. Então agora eu sinto expectativa, esperança, mas também eu sinto a necessidade de estar com o pé no chão, de não ficar pensando alto demais, porque isso acaba fazendo a gente sofrer quando as coisas não acontecem”. Ivana e Lucas sentem-se muito cansados no momento da finalização da universidade. Ambos dizem que não se encaixam no perfil dos participantes da pesquisa. Lucas afirma: “Eu queria aproveitar, no meu jeito de caminhar, eu queria aproveitar esses dois meses ou um mês, de ócio total, total mesmo e depois tomar aquele choque e dizer: ‘Não! Vamos ver o que é que eu vou fazer’”. Para Ivana, como já foi dito anteriormente, a experiência universitária foi vivida de forma muito densa e antes da conclusão do curso ela afirma: “eu acho que o que eu mais queria, depois que terminar a universidade, é fazer uma viagem mesmo. Sei lá, ir embora! Entrar em contato com as pessoas, viver!”.

No segundo encontro, os três estavam mais preocupados em trabalhar como psicólogos do que na primeira entrevista. Contam que fizeram poucas tentativas para conseguir trabalho através de contatos, investindo mais em concursos públicos. Ivana obteve uma aprovação e estava com mais vontade de atuar como psicóloga do que quando estava concluindo o curso, mas não sentia tanta pressa para começar. Lucas passou a investir mais na música, mas diz que tem muito receio disso, pois sua vontade é ser psicólogo profissionalmente. Elisa estava muito emotiva na última entrevista, e parecia

também a mais triste entre todos por ainda não estar ainda empregada. Eles sentem-se pressionados pela família e pelos amigos, o que faz com que a cobrança pessoal aumente.

Em síntese, os participantes experimentam ansiedade quando o assunto é desemprego e estratégias para conseguir trabalho. Tanto no momento da conclusão do curso, como posteriormente, o trabalho é a preocupação central de suas vidas, pois eles sabem que não há vagas para todos. Como afirma Lucas: “Quando alguém me encontra na rua e pergunta ‘e aí?’ eu já sei que tá falando de trabalho”. Mesmo após estarem empregados, eles se preocupam se permanecerão no trabalho. Coletivamente, pensam e agem na direção de que o concurso público e os contatos são os caminhos para conseguirem ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Assim como em outras perspectivas, essa não se desenvolve contemporaneamente para todos, mas com relação ao seu conteúdo, talvez seja a que apresenta maior coesão.

“Esse lugar de profissional é diferente”: a responsabilidade de ser psicólogo de fato

Quando encontrei os participantes para entrevistá-los pela segunda vez, percebi aqueles que estavam atuando como psicólogos bem motivados para me contar sobre suas experiências profissionais. Alguns ocuparam um tempo razoável da entrevista falando de situações surpreendentes que vivenciaram no cotidiano do trabalho e ficou evidente a necessidade de compartilhar as alegrias e de “desabafar” acerca das dificuldades. Esta seção fará referência aos participantes que, nesta fase da pesquisa, já estavam trabalhando como psicólogos e a perspectiva desenvolvida por eles de que “esse lugar de profissional é diferente”. Na entrevista com os três participantes que ainda não estavam empregados como psicólogos, não é possível perceber essa perspectiva nas narrativas. Um dado muito interessante é que, em alguns momentos, eles repetiram expressões da primeira entrevista,

o que me fez refletir que eles ainda se encontram mais próximos do papel de estudante no que se refere à atuação profissional.

Objetivamente, há uma mudança na rotina. Os que trabalham quarenta horas em uma mesma instituição (Beatriz, Lauro, Lourival e Mônica), reclamam que se sentem muito cansados, pois não há horários vagos durante a semana para dedicarem-se a qualquer outra coisa. Dentre estes, Beatriz atende em uma clínica privada durante a noite e cursa uma especialização que ocorre nos fins de semana. Há também os que possuem contrato com carga horária de vinte horas semanais em alguma instituição pública e ocupam o resto do tempo com outras atividades. Núbia dá aulas de psicologia para cursos técnicos, cursa uma especialização e, assim como Fátima e Beatriz, também atende em clínicas privadas. Maiara também tem um cargo que lhe ocupa vinte horas semanais e faz uma especialização à distância. Gisele havia sido aprovada em dois concursos públicos, mas ainda não fora convocada. Enquanto isso, estava atendendo numa clínica privada, mas apenas um dia por semana, pois ainda tinha poucos clientes. Também estava fazendo uma especialização e estudando algumas noites por semana em um curso preparatório para concursos. De todos os que estão empregados, Gisele é a que tem mais tempo livre e reclama de se sentir ociosa. À exceção dela, todos se ressentem de não ter tempo para estudar, seja para prestar concursos ou mesmo temas que são importantes para sua atividade atual.

Anteriormente, eu afirmei que, com relação à pós-graduação, os estudantes ficavam em dúvida se fariam uma escolha baseada em seus interesses e gosto ou buscariam continuar os estudos em um curso que eles avaliariam como necessário. Beatriz iniciou sua especialização antes mesmo de terminar a graduação, e sua escolha foi pautada naquilo que tinha interesse, ou seja, o campo da psicologia clínica. Ela afirma que decidiu iniciar antes de concluir o curso porque imaginava que só com o aprendizado obtido no estágio

não se sentiria preparada para atuar como psicóloga clínica. Após a formatura, ela confirmou que foi realmente necessário esse aprofundamento, pois a experiência clínica na graduação foi muito rápida, não dando tempo suficiente para o estudante se apropriar da prática. O fato de ela estar cursando essa pós-graduação foi determinante para ela ter coragem de aceitar o convite de uma clínica para trabalhar. No caso de Núbia, ela optou por uma especialização no ramo da saúde pública, que é a área de seu maior interesse. Ela estava atuando no campo da assistência social e estava gostando muito, mas como não pretendia continuar nessa área no futuro, preferiu se especializar no campo em que realmente intencionava atuar. Gisele escolheu uma especialização baseando-se naquilo que gosta e que pretende trabalhar e, ao mesmo tempo, em suprir uma deficiência que sentiu na graduação na área que envolve a psicologia do desenvolvimento. Maiara, por sua vez, optou por uma especialização à distância, visto que em sua cidade não há pós-graduação presencial. Ela está trabalhando no ramo da assistência social, mas sua paixão é a educação. Escolheu uma pós-graduação em metodologia do ensino superior porque planeja cursar um mestrado em educação e talvez essa especialização possa lhe ajudar na docência, embora este seja um plano para um futuro em médio prazo. Em síntese, os participantes que já estão cursando a pós-graduação optaram por fazê-la na área de seu interesse, ou seja, utilizando o critério do “gostar”, como foi visto na seção em que tratamos sobre a decisão do “que fazer nessa tal psicologia”.

Em relação aos campos de atuação, todos “pegaram” a oportunidade que surgiu, como eles haviam previsto. Há uma clareza sobre os cargos disponíveis e, após as entrevistas, é possível fazer um mapeamento superficial. No âmbito privado, há cargos disponíveis em empresas, no ramo da psicologia organizacional e do psicodiagnóstico e como psicoterapeuta em clínicas privadas. No âmbito público, que é o que mais interessa aos participantes, há empregos principalmente no setor da assistência social, como o

Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e no setor da saúde, como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Ambulatório de Saúde Mental. Sumariamente, esses são os locais mais visíveis onde um psicólogo pode trabalhar na perspectiva dos participantes. Os cargos públicos sofrem com uma alta rotatividade de profissionais e, como em cidades do interior não há um grande número de instituições, os pretendentes ao cargo ficam logo cientes se há alguma vacância. Assim, através dos contatos, eles conseguem, às vezes, ser contratados para alguma vaga disponível no município naquele momento. A vaga é novamente ocupada rapidamente, já que há mais pretendentes do que vagas disponíveis. Como dito anteriormente, eles aceitam “a oportunidade que aparecer”, então, muitas vezes a vaga surge para um setor no qual o graduado não tem experiência e ele aceita o trabalho, visto que “não pode escolher”.

As questões tratadas acima se referem, principalmente, a mudanças e escolhas objetivas vividas e realizadas pelos participantes. Porém, a principal transformação refere-se ao afastamento da condição de estudante de psicologia para incorporar o papel de psicólogo. Como afirmam Becker et al. (2007), o estudante deve aprender o que os outros esperam dele e como deve reagir e não há momento mais mágico no qual o estudante, como um substituto para um grande ator que adoece, entra no palco. Assim também é com o profissional, ele está no centro do palco e precisa aprender o que é esperado dele como psicólogo. Quando os participantes narravam os seus primeiros dias de trabalho, isso remetia rapidamente à cena do ator que é empurrado para o palco e fica atônito ao encarar a plateia lotada, todos olhando para ele, esperando que ele cumpra o seu papel: fazer o que um psicólogo faz.

As experiências são bastante diversificadas e não vou explorar, minuciosamente, cada uma delas, mas descrever como elas repercutiram nos participantes da pesquisa. Sem

dúvida, a implicação mais forte provocada pelo ser profissional de fato é o aumento da responsabilidade, muito bem explicada nas palavras de Lauro: “esse lugar de profissional, essa responsabilidade, é diferente. Tem coisas que você precisa resolver, que precisa ser bastante ágil, pensar num caso que precisa ser resolvido rápido. Eu acho que a responsabilidade é o ponto principal”. Quando ainda eram estudantes, já se sentiam responsáveis e cobrados a darem respostas, mas estavam na condição de estudantes e alguns se sentiam protegidos, pelo menos subjetivamente, pela figura do supervisor. Assim, ao perguntar quando eles começaram a se sentir profissionais, todos remeteram ao autoreconhecimento da responsabilidade, mas, principalmente, pelo reconhecimento vindo de outro. Fátima, Lauro e Maiara afirmaram que nos estágios já se sentiam profissionais, como afirma Lauro: “As pessoas já me viam como profissional, atuando nesse espaço. Eu poderia dizer que comecei no estágio de ênfase já na qualidade de profissional. Eu já me sentia dessa forma e eu percebia que as pessoas me viam dessa forma também”. Porém, ao estarem presentes nas situações como psicólogos, há uma mudança no nível dessa responsabilidade, como bem explica Maiara: “Eu acho que o contrato, você receber o dinheiro, aquilo sim. Agora você está trabalhando entendeu? Acho que isso é um divisor realmente. Porque o estágio ainda tem aquela orientação, você está em experiência, é uma coisa meio um teste assim. E o trabalho agora é pra valer, estão te pagando pra receber aquilo. Tem que fazer bem feito. No estágio eu levava muito a sério a relação com a pessoa, mas hoje, eu vejo que cada palavra minha tem muito peso”.

Os outros participantes afirmam que só se sentiram profissionais após iniciarem a atuação como psicólogos de fato, como afirma Mônica: “depois que a sala foi inaugurada e eu comecei realmente a trabalhar... No estágio as pessoas não aceitavam o que a gente falava”. Nenhum deles remeteu esse marco à colação de grau ou à aprovação em algum concurso público, por exemplo. Todos fazem referência à atuação, ao fazer, à prática e,

especialmente, ao reconhecimento e expectativa de outras pessoas que fazem parte desse contexto, como os colegas de trabalho e usuários dos serviços. Assim como a condição de estudante de psicologia foi definida na interação com outros atores que compartilhavam do mesmo universo, especialmente colegas e professores, no mundo profissional, novamente é a interação que tornará real o “sentir-se psicólogo”.

As situações cotidianas exigiam respostas que não eram direcionadas para eles quando estavam na condição de estudantes. Durante os estágios, eles percebiam, por exemplo, falhas no funcionamento das instituições como uma rede integrada, mas se recolhiam à atividade de pensar e discutir sobre isso, no papel de estudante. Como profissionais, precisam atuar nessa realidade, tomar iniciativas e dar respostas. Isso torna o trabalho do psicólogo muito diferente daquilo que foi aprendido na universidade, como diz Lourival: “Eu penso como eu pensava antes [sobre a psicologia]. Mas hoje eu vejo que, na parte prática, é mais difícil a gente colocar aquilo que a gente acredita... porque enquanto profissional, eu só, não posso dar conta”. Então, na atuação profissional, especialmente em serviços públicos, eles sentem que, muitas vezes, a função do psicólogo é limitada, compreensão que só puderam acessar após o convívio direto com outros profissionais e instâncias hierárquicas. É comum sentirem-se impotentes diante de situações que não podem encaminhar sozinhos e não conseguem apoio de outras pessoas ou instituições.

Entrar em contato com outras culturas, que não a acadêmica, estando no lugar de profissional e de psicólogo traz a noção de quem é membro e quem não é, em duas dimensões que precisam ser manejadas. Retomando o conceito de Coulon (2008), o membro é aquele que domina a linguagem natural do grupo ou de sua organização. “Reconhecer a competência de um membro e identificar aquilo que ele exhibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas” (p.43). Quando os participantes me relatam as

surpresas enfrentadas nos primeiros dias de trabalho, estavam, na verdade, narrando o processo de, novamente, afiliar-se a uma organização. Eles precisaram demonstrar serem membros da cultura da psicologia, pois precisam mostrar as competências esperadas desse tipo de profissional, e, ao mesmo tempo precisaram alcançar a naturalidade que lhes daria o status de membro nativo de seu novo local de trabalho. Profissionais de outras áreas e usuários do serviço exigem do psicólogo habilidades que eles imaginam que são comuns a todos os psicólogos, como por exemplo, o uso dos testes psicológicos ou o atendimento psicoterapêutico, que são aspectos mais visíveis do trabalho do psicólogo na cultura leiga. Na segunda entrevista, quando questionei se havia algo que eles mudariam na formação, eles tocaram no aspecto de ter que escolher em qual campo se terá experiência e no que é valorizado dentro do curso. Por exemplo, a cultura estudantil da UFRB tem um discurso dominante contra o uso excessivo dos testes psicológicos e da psicopatologização de determinados comportamento sociais. Neste sentido, muitos estudantes não valorizam os componentes que tratam destes temas contemporâneos. A universidade pratica o discurso da mudança, que é um tipo de discurso que tem espaço dentro da academia, como lugar de reflexão sobre a sociedade em que vivemos, o que dá indícios de que a cultura leiga ou mesmo a cultura de outras profissões pensam justamente o contrário.

Atuando como psicólogos, os participantes se depararam com a demanda de fazer diagnósticos. Tanto Gisele como Maiara dedicaram-se ao campo da educação durante a graduação. Com a grande escassez de empregos nessa área, concordaram em trabalhar de acordo com as oportunidades que surgiram na clínica e na assistência social, respectivamente. Gisele conta que foi uma psicopedagoga que lhe abriu as portas para atuar como psicoterapeuta atendendo crianças e conta que ficou bastante apreensiva, pois tinha uma perspectiva epistemológica muito diferente: “Fiquei louca, quando pensei em trabalhar com a psicopedagoga. Ela me falou de tantos rótulos, que eu nem sabia mais o

que era, que eu tenho aversão a isso. Porque eu achava que eu ia trabalhar totalmente contra o que eu acreditava. Eu fiquei numa angústia tão grande, sem dormir direito. Puxa, vou fazer tudo que eu nunca quis. Mas aí eu fui pensando, ‘não, eu vou trabalhar na minha perspectiva’. Ela trabalha na dela e eu trabalho na minha”. No campo da assistência social, Maiara se deparou com muitos casos de crianças que, através da queixa escolar, eram encaminhadas para o CAPS. Conta sobre seu esforço para mudar essa realidade, através de parcerias com o Conselho Tutelar da cidade e com as assistentes sociais da instituição. Tem conseguido algum êxito, mas a tarefa é muito árdua, pois está caminhando na contramão do que comumente se espera de um psicólogo. Além disso, por não ter tido experiência prática no campo da psicologia clínica e do psicodiagnóstico sente que essas competências fazem falta na sua atuação em determinadas atividades: “Além da clínica, uma coisa que eu preciso me apropriar mais também é a questão psicopatológica, dos testes. Não que eu vá fazer uso. Mas eu preciso saber mais. Foi uma coisa que eu não valorizei porque eu tinha um milhão de preconceitos sobre aquilo. E hoje eu sinto falta e eu tenho que correr atrás. E aí é outra dinâmica pra você estudar”. Durante a graduação, o estudante deve gerir seu próprio currículo e isso é uma importante regra que precisa aprender a praticar (Coulon, 2008), no entanto, pelo relato dos participantes, é importante que a universidade também tome para si a responsabilidade de orientar o estudante em seu percurso, dando-lhe liberdade e autonomia, mas também lhe apontando as consequências possíveis de suas escolhas.

Maiara fala de algo difundido entre os outros participantes, que é o fato de precisar realizar atividades que eles optaram por não entrar em contato ao longo da graduação, por necessitaram escolher uma área da psicologia onde teriam experiência prática. “Quando você sai, você é psicólogo, ninguém entende que você não pode ser psicoterapeuta, que você não teve experiência nisso”. Dessa forma, eles sentem um peso maior com relação à

responsabilidade, pois terão que dar respostas, muitas vezes, para situações às quais nunca imaginaram que estariam envolvidos. Veem-se solitários para tomar essas decisões, já que, como profissionais, cabe a eles serem os porta-vozes de como a psicologia se posiciona em relação a um dado assunto. É comum trabalharem sozinhos na função de psicólogos e, nesse aspecto, sentem falta da vivência da cultura estudantil na universidade, como diz Mônica: “é muito diferente, na universidade você tem os colegas pra discutir, eles estão passando pelas mesmas coisas que você”.

De modo geral, os participantes se sentem felizes por estarem atuando como psicólogos, percebem-se reconhecidos como profissionais e valorizam a formação que tiveram. Porém, concordam que a universidade e o mundo do trabalho ainda estão muito distantes um do outro, com diz Lourival: “quando eu era estudante via [a psicologia] mais de uma forma teórica. Às vezes dentro de algumas disciplinas eu pensava ‘poxa, ser psicólogo é muito difícil’. Até vinha em mim um sentimento de ansiedade, de desespero, pensando: como é que eu vou trabalhar no futuro como profissional?” Há uma lacuna entre os dois espaços que parece não dar a dimensão da responsabilidade tal como percebida agora, como profissionais. Maiara diz: “A questão das responsabilidades. Eu acho que às vezes a gente sabe, mas isso não foi batido tão forte na formação. Você tem que saber o que vem pela frente... Quando a gente tá estudando, a gente não tem essa noção de onde a gente vai chegar”. Porém, como lembram Becker et al. (2007), apenas quando fizerem, de fato, parte da cultura profissional os estudantes poderão exercer determinados valores.

Os participantes ingressaram no curso de psicologia carregando valores da cultura leiga que definiam de forma difusa a profissão de psicólogo. Para transformarem-se em estudantes de psicologia, precisaram tornar-se membros de uma cultura acadêmica e estudantil específica, mudando a visão inicial do trabalho do psicólogo, pois se são “psicologias”, essa multiplicidade deve alcançar o campo profissional. Ao deixarem a

universidade, os ex-estudantes não têm o mesmo ânimo idealista de quando eram calouros, pois vivem as dificuldades relativas a como, efetivamente, conseguir ocupar uma vaga no mundo do trabalho. Quando se tornam psicólogos de fato, passam a fazer uso de valores que, se sabiam que existam na época em que eram estudantes, o faziam no lugar de espectadores de um grande espetáculo. Empurrados para o centro do palco, atuando efetivamente como psicólogos, são responsáveis por cada ato, cuja adequação é definida a partir do que foi aprendido durante a graduação, mas também a partir da interação com a plateia e com os outros atores presentes na situação.

Considerações finais

No início desse trabalho de tese afirmei que toda pesquisa nasce de uma questão que se impõe à atenção do pesquisador. No entanto, a escrita do relatório final não anuncia a morte da inquietação, mas apenas, talvez, anuncie o fechamento de um ciclo da investigação. Após refletir sobre minha inserção em outras culturas, no interior da Bahia e na UFRB, deparei-me, no doutorado, com uma questão já conhecida que envolvia a formação do psicólogo.

A minha entrada no grupo de pesquisa OVE fez possível a descoberta de novos recursos para inaugurar uma nova etapa na pesquisa do tema que já me ocupava no mestrado. O Observatório tem como foco de suas investigações e ações a vida e a cultura universitária, o que me trouxe elementos para refletir sobre a universidade como uma organização social viva, que existe pelas negociações cotidianas entre os atores que dela fazem parte e o ambiente social amplo onde se insere. Assim, o objetivo dessa tese foi compreender como estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais.

Eu não tinha interesse em discutir essa formação pelo viés burocrático, curricular e das regras que devem ser cumpridas pelos estudantes ao longo de sua formação. Meu empenho maior se deu na direção de buscar um entendimento dos acontecimentos da vida ordinária dos estudantes que permitem que eles tornem-se membros de uma cultura específica, quase sempre incompreensível para “estrangeiros”. Quando me refiro a uma cultura específica, não faço referência apenas à comunidade acadêmica, mas àquilo que é particular ao estudante de psicologia, e que o diferencia, em muitos aspectos, de outros estudantes, que são também parte de culturas singulares.

Para construir a pesquisa nessa direção precisei aguçar minha postura etnográfica e exercitar a transformação do olhar em texto através da descrição. Foi preciso reconhecer

que, como membro da cultura acadêmica da psicologia (anteriormente como estudante e hoje como docente) era necessário desnaturalizar “o que todo mundo sabe” e me apropriar da obviedade, dando-lhe o estatuto de relevância que merece.

O meu caminho na pesquisa foi se configurando juntamente com o aprofundamento teórico sobre o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Ambas as teorias concordam que, através do estudo da vida cotidiana é possível compreender a realidade se fazendo via interação entre as pessoas, processo que se dá tanto no nível simbólico quanto prático. Coexistir implica que as ações humanas fazem parte de uma complexa rede de interpretações, na qual os indivíduos interpretam a si mesmos e aos outros por meio das interações, definindo sua situação e agindo diretamente na realidade social.

Inspirada na pesquisa liderada por Hughes sobre os níveis e direções dos esforços dos estudantes de medicina (Becker et al., 2007), três conceitos tornaram-se centrais para a elaboração deste trabalho. O primeiro deles trata das perspectivas de grupo, identificadas pelas formas de agir e pensar que são desenvolvidas por um grupo que é confrontado com uma situação problemática em comum. A perspectiva é legitimada pelos membros do grupo ao ser incorporada como algo natural, sendo amplamente difundida e compartilhada.

Outro conceito importante é o de cultura estudantil, uma compreensão coletiva dos estudantes sobre tudo que faz referência ao seu papel enquanto tal. Essa cultura apresenta bastante consistência em suas perspectivas grupais. O estudante lida com as situações problemáticas a partir da ótica de seu papel como estudante, mesmo que esteja imerso em um ambiente profissional. Assim, a cultura estudantil é dominante em meio a outras culturas, tanto aquelas enraizadas em suas experiências de vida além da universidade, como as que dizem respeito à sua futura profissão. Para Becker et al. (2007), enquanto estão na condição de estudantes, eles pensam e agem de acordo com esse papel, pois não enfrentam os problemas, por exemplo, dos médicos, já que efetivamente não são médicos,

mesmo que estejam em contato direto com os pacientes.

Diretamente ligado a esses dois conceitos anteriores está o de organização (Becker et al., 2007), compreendida como algo complexo, que não existe apenas a partir da reunião de pessoas que tentam cumprir suas regras. A divisão do trabalho, as hierarquias, as normas, os objetivos organizacionais, constituem um pano de fundo através do qual e no qual as pessoas interagem no dia a dia, reproduzindo hábitos, mas também modificando o que está prescrito. Em relação a isso, os estudos etnometodológicos mostram que as pessoas descobrem a aplicação e a extensão das regras no próprio momento em que as colocam em prática, pois as regras por si mesmas são incompletas, havendo necessidade de serem ressignificadas a depender das circunstâncias. Portanto, para utilizar um conjunto de regras de forma competente, os membros baseiam-se na sua experiência e agem em função de como interpretam a situação (Coulon, 1995b).

De forma sintética, estes foram os fundamentos que direcionaram minha interpretação da transformação de um estudante universitário em um profissional, membro de uma cultura singular, a psicologia, e imerso em um contexto específico, a UFRB. Pelas razões que se seguem, defendo a tese que os estudantes de psicologia tornam-se psicólogos profissionais a partir da interação social, de modo que essa transição é profundamente marcada por perspectivas coletivas, ou seja, desenvolvidas em grupo.

A primeira perspectiva desenvolvida pelos estudantes refere-se ao fato de todos terem entrado no curso de psicologia para tornarem-se psicólogos profissionais. Embora os motivos da escolha do curso sejam diferentes e obviamente ligados à história de vida de cada um, todos vislumbram que serão psicólogos. A visão que eles têm desse profissional está muito arraigada na cultura leiga, como alguém que deve ajudar as pessoas em seus problemas, precisando, para isso, ser calmo, emocionalmente equilibrado, compreensivo e disponível para uma escuta sensível do outro. A imagem do psicólogo como um

profissional liberal que atende em consultórios privados, ideia associada ao modelo médico, está muito presente. É uma perspectiva de longo prazo e, por isso mesmo, é inespecífica e idealista.

Logo no início do curso, os estudantes dão-se conta que para se tornarem psicólogos precisam primeiro constituir-se como estudantes universitários. Eles devem se adaptar às diferentes dimensões dessa nova cultura: administração do tempo, relações com professores e colegas, exigências quanto à leitura e à escrita, “respeitar as diferenças” e aprender a tomar uma série de decisões, como o quê e quanto estudar, situações que emergiram muito em suas narrativas. Assim, descobrem que há um longo caminho a percorrer para concluir o curso com sucesso e adquirir segurança para atuar.

Paralelamente às exigências acadêmicas comuns, os estudantes deparam-se com a especificidade da psicologia, sua dispersão e multiplicidade teórica, prática, epistemológica e também metodológica. O estudante é apresentado a essa diversidade de forma difusa, de modo que não fica claro para ele a qual psicologia deve se filiar ou em qual(is) dela(s) deve empreender mais esforços. A interação com os professores ganha grande relevância nesse aspecto, pois os estudantes tentam identificar neles características da teoria que eles ensinam. Não há uma resposta consensual sobre qual “a melhor psicologia” e o estudante percebe, aos poucos, que precisa traçar os caminhos de sua formação. Escolher significa assumir um discurso, e, conseqüentemente, uma determinada postura no curso e em relação à própria psicologia, o que será cada vez mais estimulado por suas interações sociais. A idealização inicial acerca do psicólogo vai, portanto, transformando-se a partir de elementos da cultura estudantil.

A opção por dada psicologia torna-se um problema urgente e imediato quando o estudante é obrigado a eleger seus estágios obrigatórios. Ele normalmente deseja adquirir prática naquilo que intenciona fazer quando for profissional. Não há muitas oportunidades

de praticar, apesar dessa ocasião ser tão esperada. Para decidir em qual estágio tentará se matricular, precisará considerar vários fatores, como a relação com o supervisor, a abordagem teórica desse professor e em qual campo ocorrerão as atividades práticas. Não há uma regra que defina qual elemento é o mais importante, então o estudante escolhe “o que mais gosta”, de acordo com a imagem de profissional que ele deseja ser, construída também através das “imagens de psicólogo” que são compartilhadas no cotidiano.

O estágio que o estudante irá eleger é uma questão urgente que está intrinsecamente ligada à necessidade da prática. O modelo curricular dos cursos profissionais da universidade contemporânea, ao menos no Brasil, segue a ordem de primeiro apresentar a ciência básica, em seguida a ciência aplicada e, por último, o ensino prático. A prática torna-se, portanto, algo “proibido” para o estudante durante boa parte de seu curso, o que aumenta a expectativa em relação ao momento dos estágios. Além disso, muito do que ele estuda só poderá realmente ser incorporado com o exercício, de modo que a prática se torna um balizador sobre o que é importante aprender, já que teoria e prática, polos sempre em estado de tensão, não são coincidentes. Quando ingressam nos estágios, a interação com o supervisor e com outras pessoas externas ao ambiente acadêmico (usuários dos serviços, preceptores, etc.) ganha destaque, mas suas preocupações continuam associadas ao seu papel de estudante.

Com a proximidade da finalização do curso, os estudantes tornam-se muito preocupados com seu futuro no mundo do trabalho. Embora isso não faça parte da pauta de discussões da academia, eles sabem que não há vagas nesse mercado para todos, e que, caso consigam localizar-se, não necessariamente será no campo onde exercitaram sua prática na graduação, já que as opções são limitadas. Sentem-se disponíveis para “pegar o que aparecer” e não recusariam um emprego pelo motivo de não ter prática na área específica, com ressalva apenas para a modalidade clínica da psicoterapia. No decorrer da

formação, eles internalizaram a ideia de que o curso é generalista e superficial diante do que eles precisam aprender para ser um bom profissional, logo, devem continuar seus estudos. Os estudantes chegam à conclusão que após a formatura estarão trabalhando como psicólogos e cursando uma pós-graduação.

Eles dizem que há dois caminhos para conseguir emprego: aprovação em concurso público e indicação através do contato com alguém que tenha poder para ajudar a ocupar a vaga, seja no serviço público ou na iniciativa privada. O concurso público é bastante valorizado pelos participantes, pois todos já haviam tentado essa alternativa, desde antes de concluírem a graduação. Embora a indicação tenha, para eles, o caráter de algo ilegítimo, sem dúvida, é a via mais eficiente para se conseguir emprego em cidades do interior. Como todos são originários do interior do estado, talvez tenham assimilado essa “cultura da indicação” de forma bastante natural. Todos eles pretendem continuar residindo no interior e um dos motivos dessa escolha é a facilidade maior em conseguir emprego, já que na região eles conhecem mais pessoas que podem ajudá-los a atingir esse objetivo. Como a segunda entrevista ocorreu em ano eleitoral, o tema acerca de conseguir ou perder o emprego através de “questões políticas” foi muito presente. Há, claramente, uma dependência de cargos públicos municipais para se conseguir emprego e isso está diretamente vinculado à qualidade da relação com os políticos da região, inclusive na definição de salários e manutenção do cargo.

Os participantes que estavam trabalhando como psicólogos no momento da segunda entrevista conseguiram emprego através de contatos sociais, como tinham previsto, e “pegaram” a oportunidade que surgiu. Todos atuavam em campos diferentes daqueles em que tiveram prática na universidade. Os que cursavam pós-graduação optaram por uma área do seu interesse, utilizando novamente o critério do “gostar”. A principal transformação consequente à finalização da condição de estudante e assunção do papel de

psicólogo refere-se ao aumento de suas responsabilidades. As pessoas com quem interagem no ambiente de trabalho, sejam usuários dos serviços ou outros profissionais, esperam ações dignas de um psicólogo, expectativa essa que eles tentam responder.

Quando entram em contato com essas pessoas já ocupando o papel de psicólogos e não mais de estudantes, têm a noção de quem é membro da “cultura da psicologia” e quem não é. Os “estrangeiros” imaginam que todo psicólogo está apto a fazer aquilo que está enraizado na cultura leiga acerca desse profissional: uso de testes psicológicos, atendimento psicoterapêutico, psicodiagnóstico, etc. Os participantes, então, sentem grande dificuldade para explicar que não tiveram prática em determinados campos, pois o curso exige que se façam opções. Sentem falta da convivência com outros membros dessa cultura profissional específica, pois comumente atuam sozinhos como psicólogos em instituições públicas, tornando-se porta-vozes da psicologia naquele contexto. Assim, apenas quando estão no papel de psicólogos, de fato, é que exercem efetivamente valores da cultura profissional, algo que antes não era possível, por se encontrarem ainda no papel de estudantes.

A partir dessa síntese, é possível perceber que os estudantes ingressam no curso de psicologia imersos em idealizações acerca do profissional psicólogo que um dia poderá se tornar. Eles não abandonam completamente essas idealizações ao longo do curso, mas as transformam no decorrer da formação, através de critérios mais específicos e realistas que aos poucos vão se impondo. Durante o percurso universitário, precisam ocupar-se do seu papel de estudantes, caso contrário, não alcançarão o objetivo final, que é se tornarem psicólogos. Próximo ao término do curso, as idealizações novamente ganham espaço, pois todos desejam, em um futuro próximo, trabalhar naquilo que puderam experienciar no âmbito prático da formação. Esses padrões ideais são novamente reconfigurados quando, efetivamente, passam a trabalhar como psicólogos, pois têm que dar respostas para

questões antes impensadas, exercendo atividades não praticadas ao longo da sua formação.

As perspectivas coletivas desenvolvidas formam uma trama complexa na medida em que surgem problemas que precisam de solução, gerando perspectivas imediatas, mas que não necessariamente anulam perspectivas de longo prazo. Entendendo as perspectivas como padrões compartilhados de pensamento e ação, quando uma delas surge não significa que outras sejam ultrapassadas, ou seja, o desenvolvimento de perspectivas não é um processo linear e unidirecional. Por exemplo, no início do curso, a descoberta “das psicologias”, cria a perspectiva de que é necessário se posicionar diante dessa realidade e traçar um trajeto no curso, o que não é transposto ao longo da graduação, pois percorre toda a formação e alcança o campo profissional. Como estudantes, essa exigência se torna urgente no momento da escolha dos estágios, e no campo profissional ela novamente ganha importância porque o psicólogo se vê obrigado a explicar ou demonstrar que há especificidades do campo da psicologia que ele pode não dominar.

Nesse sentido, as perspectivas, na verdade, influenciam-se mutuamente, pois uma pode servir de fundamento para outra. Se a experiência prática é absolutamente necessária para balizar o que deve ser aprendido, é compreensível que os estudantes desejem conseguir emprego naquilo que puderam praticar. Assim, quando uma perspectiva é utilizada, continua coexistindo com outras que surgirão como respostas a problemas imediatos ou de longo prazo.

A afirmação sobre os estudantes de psicologia tornarem-se psicólogos profissionais a partir da interação social e de perspectivas desenvolvidas coletivamente pode, à primeira vista, não trazer nada de novo ao leitor. No entanto, considero significativo poder detalhar como essa interação aconteceu dentro de uma organização que impõe regras (conduta, currículo, atividades, etc.) que são coletivamente interpretadas pelos seus atores. Os estudantes têm que optar por um estágio específico, uma regra institucional. No entanto,

interagem na tentativa de descobrir quais critérios direcionarão essa escolha, algo que não é previsto pela instituição. Porque compartilham um mesmo ponto de vista, agem de modo semelhante, e certas ideias e ações ganham legitimidade, enquanto outras são abandonadas ou rechaçadas. Eles encontram, portanto, suporte social para tomar decisões e, em alguma medida, ter autonomia diante das imposições institucionais.

Isso nos remete a uma série de estudos etnometodológicos que demonstram que os indivíduos descobrem a aplicação e a dimensão das regras no momento em que as colocam em prática. Isso significa que seguir uma regra envolve uma criação contínua que se desvela na ação e não na regra propriamente dita (Coulon, 1995b). Nesse sentido, concluir um curso de graduação implica em o estudante ter atravessado, num dado período de tempo, a universidade. Para isso, ele precisou seguir, abandonar, burlar, enfim, construir as regras através de interpretações e reinterpretações partilhadas com uma comunidade da qual fez parte. Possivelmente, se o estudante apenas obedecesse ao que estava prescrito, não conseguiria alcançar com sucesso seus objetivos, pois, no percurso, ele seria surpreendido com situações que não estavam previstas em nenhum manual, como muito bem exemplifica Coulon na metáfora do jogo de xadrez: “Dizer que o jogo de xadrez é definido por suas regras é diferente de pretender que jogar xadrez consiste somente em seguir as regras do jogo. Não há uma equivalência entre o jogo e suas regras” (1995b, p. 183). É preciso, portanto, compreender como as regras são utilizadas na prática, reconhecendo que seu uso extrapola a regra em si.

É importante ressaltar que o estudante não está sozinho e não interpretará as regras solitariamente. Como afirmam Becker et al. (2007), a cultura estudantil se constitui através de respostas coletivas para problemas enfrentados pelos estudantes. Eles se defrontam com problemas em comum porque estão vivenciando circunstâncias semelhantes. Assim, pode-se afirmar que o percurso traçado pelo estudante, dentro do curso e no seu campo

profissional, não é resultado exclusivamente de motivações individuais, mas sim de interpretações de situações que são vividas coletivamente e de decisões tomadas em grupo, embora um olhar menos aguçado possa enxergar tudo isso através de uma ótica simplista, como resultado de uma série de deliberações solitárias, unidas apenas pela “coincidência” de os estudantes estarem ocupando o mesmo espaço, ao longo de um mesmo período.

Quando cito esse olhar menos perspicaz, faço referência também ao resultado de minha pesquisa de Mestrado. Nela eu afirmo que o processo de tornar-se psicólogo é compartilhado, mas recaio em um solipsismo, quando declaro que o estudante deverá traçar seu caminho sozinho. Lembro-me que para a apresentação da dissertação, no momento da defesa, escolhi a ilustração de uma pessoa solitária caminhando numa estrada. Hoje essa imagem não representa mais a minha perspectiva sobre como se dá a transformação do estudante em psicólogo profissional.

Essa mudança não se deu apenas a partir da elaboração desta tese de doutorado. As inquietações que resultaram na realização do estudo emergiram da minha experiência *no campo*, como *membro* não apenas da instituição onde a pesquisa foi construída, mas da própria cultura acadêmica da psicologia onde estou imersa. Foi na condição de estudante que iniciei meus questionamentos sobre como se aprende a ser psicólogo. Ao passar para o lado de quem ensina, quando me tornei docente, essa agitação interna foi redimensionada, através do reconhecimento da consequência direta de minhas ações sobre jovens que, como eu, anos antes, almejavam essa formação profissional. Por assumir a minha implicação com a questão de investigação, precisei lidar, de forma cuidadosa, com o “estranhamento do familiar”. Eu não poderia correr o risco de me tornar o Arlequim descrito por Serres (1993), citado no início do trabalho, que incorporou de tal forma suas experiências que deixa de ser possível explicitá-las ao outro.

O afastamento necessário à atitude investigativa do pesquisador foi um exercício

constante, sem o qual eu não poderia me autorizar a uma escrita autêntica e, ao mesmo tempo, científica. Recorro a Ardoino (2000), quando afirma que autorizar-se é fazer a si mesmo autor, que não apenas encena um texto escrito por outro, mas sim constrói uma realidade acrescentando nela as marcas de sua existência singular. Por outro lado, ao lidar com a descoberta em relação a algo tão próximo, corri o risco da observação de mim mesma, reconhecendo-me também como parte da cena interpretada.

O desenvolvimento desta tese mostra caminhos possíveis para refletir a formação universitária e repensar práticas que interferem diretamente no cotidiano dos atores, que podem passar despercebidas por não constarem oficialmente em algum documento, pois a universidade guarda o hábito de validar apenas aquilo que está escrito, enquanto um mundo acontece de forma ignorada nos espaços de interação entre as pessoas. Podemos avaliar, por exemplo, qual a distância entre o perfil do egresso projetado por qualquer curso e a prática da formação. Só através de um olhar atento, interessado e compreensivo podemos perceber que o currículo e as atividades impostas são constantemente negociados, compreendendo o que acontece *entre* o real e o prescrito.

Assim, uma das contribuições deste trabalho é, talvez, o fato dele se diferenciar das pesquisas comumente realizadas no Brasil que, em geral, dedicam-se à avaliação da eficiência dos currículos e de seus conteúdos teóricos e práticos. O interacionismo simbólico e a etnometodologia mostraram-se vias fecundas para dialogar com a psicologia e para refletir a formação do psicólogo como um acontecimento, e não como resultado de regras que “falam por si mesmas”, sem considerar o sujeito como agente na situação. Portanto, ao aproximar da ciência psicológica essas teorias, tão raramente utilizadas no Brasil, o estudo abre novas possibilidades de interlocução e amplia a discussão sobre a formação de um modo menos autocentrado na própria psicologia. Além disso, acredito que ele aponta também para a necessidade de a universidade ocupar-se dos egressos,

enfrentando o desafio de acompanhar suas trajetórias após a conclusão de seus estudos e admitindo essa ação como uma importante dimensão de sua responsabilidade social.

Embora o objetivo da tese não esteja voltado para a busca de soluções para problemas identificados na prática da formação em psicologia, pela minha própria implicação com o tema, seria quase impossível não pensar em caminhos para mudar o formato atual da interação dos professores com os estudantes em formação. Um dos aspectos que merece debate refere-se ao próprio modelo profissional de graduação no Brasil, que comumente restringe a formação a campos de saber estreitos, com currículos rígidos e poucos flexíveis, se considerarmos as diversas demandas contemporâneas exigidas pelo mundo do trabalho. Esse modelo tem sido posto em questão com a proposta de um novo paradigma de universidade para o Brasil, como a Universidade Nova (Almeida Filho, 2008), que propõe uma mudança radical na arquitetura acadêmica atual e recupera as propostas originais e esquecidas para a educação superior brasileira elaboradas por Anísio Teixeira. A Universidade Nova pretende incluir na educação superior “temas relevantes da cultura contemporânea, o que, considerando a diversidade multicultural do mundo atual, significa pensar em culturas, no plural” (p. 142) e, além disso, favorecer “maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo” (p. 142). Na prática, a Universidade Nova propicia formação universitária geral em uma nova modalidade de curso - o Bacharelado Interdisciplinar, que é condição para acesso aos ciclos de formação profissional, no caso de cursos que progridem para o regime de ciclos. A formação específica é contemplada no Segundo Ciclo, o que encurtaria a duração dos cursos atuais e focalizaria no currículo as práticas profissionais (Almeida Filho, 2008).

No Centro de Ciências da Saúde da UFRB existe um Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) desde 2009, e está em pauta a discussão sobre a sua operacionalização

como primeiro ciclo para os cursos profissionalizantes já existentes (Psicologia, Nutrição, Enfermagem) e futuros (Farmácia e Medicina). Como a psicologia está na interface entre ciências humanas e da saúde, há uma grande resistência, tanto de estudantes como de docentes, em concordar com a possibilidade do curso de psicologia ser o segundo ciclo de um BIS. Sem dúvida, é um grande desafio para os que se decidem pela psicologia compartilhar o primeiro ciclo com outros cursos que dão grande ênfase a aspectos biológicos do humano. É uma iniciativa ousada e pioneira no país, e, como tal, provoca sentimentos de incerteza e reações, por vezes, pouco refletidas tanto por parte de estudantes quanto de professores. Porém, pensar em outro modelo para a formação do psicólogo, que não envolva apenas uma renovação de componentes curriculares, é algo que merece dedicação e esforço, pois pode ser uma via para mudanças que favorecem a inovação nesse campo da formação acadêmica.

Independente do modelo formativo ser rigidamente profissionalizante ou em ciclos, uma possibilidade que deriva do que obtive como resultados dessa pesquisa é desenvolver novas perspectivas de orientação acadêmica (Sampaio, 2011). Não há um modelo único para a sua realização, mas, de modo amplo, a orientação acadêmica visa auxiliar os estudantes a desenvolverem as competências necessárias para atender às exigências cotidianas da vida universitária e a traçar seu itinerário, através de reflexões sistemáticas sobre seu próprio percurso acadêmico. Ela não quer ser uma intervenção voltada apenas para a resolução de problemas específicos, mas sim um espaço oficial onde seja possível que o estudante elabore suas experiências produzindo significados relevantes sobre elas. Através desse tipo de orientação, diferenciada da vertente profissional ou vocacional, seria viável, por exemplo, acompanhar o processo de afiliação intelectual e institucional dos estudantes recém-ingressos na universidade, ou, no caso específico da cultura estudantil da psicologia, ajudá-los a enfrentar a descoberta “das psicologias” de forma menos marginal e

custosa, discutindo intencionalmente as exigências que se interpõem quando alguém precisa traçar um itinerário teórico nesse campo específico do saber. Seria uma forma de a instituição também se responsabilizar por essas exigências, tão conhecidas na cultura acadêmica da psicologia, mas tratadas de forma desimplicada em sala de aula, deixando a cargo, exclusivamente do estudante, a responsabilidade por essas escolhas no percurso de sua formação.

Por fim, acredito que esta tese demonstra caminhos possíveis para tornar explícitos os processos que estão implicados nas escolhas dos atores envolvidos nas situações de formação e exercício profissional, e que tipo de suporte social está em jogo nas suas tomadas de decisões. Portanto, um grande horizonte se apresenta como possibilidade de pesquisas futuras, que podem tratar de temas caros, mas não necessariamente novos, à universidade, que ainda não foram explorados levando em conta a dimensão subjetiva da experiência de seus atores em uma perspectiva interacionista. Assim, acredito que o encerramento desse trabalho não significa apenas a conclusão de uma pesquisa, mas sim a abertura de outras possibilidades para a compreensão da vida universitária.

Referências

- Almeida Filho, N. de. (2008). Universidade Nova no Brasil. Em B. de S. Santos, B., & N. de Almeida Filho, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 79-184). Coimbra: Edições Almedina.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. Paris: PUF.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E. & Strauss, A. (2007). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. (1ª ed.). New Brunswick (USA); London (U.K.): Transaction Publishers.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders: estudos da sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Benjamin, W. (1985). *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bertaux, D. (2001). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan, 2001.
- Blumer, H. (1969). A natureza do Interacionismo Simbólico. In Mortensen, C. D. (1980). *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico
- Bock, A. M. B, Furtado, O., Teixeira, M. de L. T. (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Boumard, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psi - Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1(2), 1-6.
- Brasil (2004). *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Brasil: IBOPE Opinião.
- Carneiro, V. T. (2006). *Tornando-se psicólogo clínico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Costa, J. P., Costa, A. L. F., Lima, F. C., Seixas, P. S., Pessanha, V. C., Yamamoto, O. H. (2012). A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Pesquisa em Psicologia*, 6 (02), 130-138.

- Coulon, A. (1995a). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coulon, A. (1995b). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coulon, A. (2008). *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Critelli, D. (2002). *O método fenomenológico como investigação: a Analítica do Sentido*, Seminário, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Cunha, A. G. da (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Lexikon.
- Forghieri, Y. C. (2002). *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Garfinkel, H.(1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1974). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Guerreiro, M. D. & Abrantes, P. (2007) *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para Igualdade no Trabalho e no Emprego. Ministério da Educação.
- Guimarães, N. A. (2004). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In H. Abramo, & P. Branco. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. (pp. 149-174). São Paulo: Perseu Abramo.
- Heritage, J. (1999). Etnometodologia. In A. Giddens & J. Turner. (Orgs.). *Teoria social hoje*. (pp. 321-392). São Paulo: Editora UNESP.
- Husserl, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. (3ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado em 17 de fevereiro de 2013, de www.ibge.gov.br.

Joas, H. (1999). Interacionismo simbólico. In A. Giddens, & J. Turner (Orgs.). *Teoria social hoje*. (pp. 126-174). São Paulo: Editora UNESP.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2008). A entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lapassade, G. (2005). *As microssociologias*. Brasília: Liber Livro Editora.

Laplantine, F. (2004). *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem.

Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 17 de fevereiro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.

Liberman, K. (2009). Reespecificação da fenomenologia de Husserl como investigações mundanamente situadas. *Scientiæ zudia*, São Paulo, 7(4), 619-637.

Morato, H. T. P. (Org). (1999). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morato, H. T. P. & Cabral, B. E. B. (2003). Considerações metodológicas a partir da formulação de uma questão para pesquisa. *Interlocuções – Revista de Psicologia da UNICAP*, 1(2), 155-176.

Nunes, J. H. (2005). *Interacionismo simbólico e dramaturgia: a sociologia de Goffman*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Goiânia: Editora UFG.

Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. (2ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Pedrão, F. (2007). Novos e velhos elementos da formação social do recôncavo da Baía

de Todos os Santos. *Revista Recôncavos*, 1(1), 8-22.

Plummer, K. (2002). O interaccionismo simbólico no século XX: a emergência da teoria social empírica. In B. S. Turner (Org.). *Teoria social* (pp. 225-254). Lisboa: Difel.

Resolução n. 8, de 17 de maio de 2004. (2004). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Superior. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 16-17.

Resolução n. 5, de 15 de março de 2011. (2011). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Superior. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 19.

Rolnik, S. B. (1987). *Cartografia sentimental da América: Produção do desejo na era da cultura industrial*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sampaio, S. M. R. & Santos, G. G. (2011). O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 6 (1), 91-100.

Sampaio, S. M. R. (2011). A educação superior como espaço privilegiado para orientação acadêmica. In R. Guzzo & R. C. Marinho. (Orgs.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Átomo e Alínea.

Santana, E. & Marengo, S. (2012). A Universidade Federal do Recôncavo como política de desenvolvimento regional no espaço intraurbano de Santo Antônio de Jesus. *GeoTextos*. 8(2), 35-57.

Serres, M. (1993). *Filosofia Mestiça – Le tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.

Strauss, A. L. (2001). *Professions, works and careers*. New Brunswick, New Jersey (USA): Transaction Publishers.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2003). *Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade*

Federal da Bahia. Recuperado em 28 de novembro de 2012, de www.ufrb.edu.br/portal/documentos.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2007). *Formulários de Preenchimento de Projetos Pedagógicos: Criação e Reestruturação de Cursos*, Cruz das Almas/BA.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2010a). *UFRB 5 anos: Caminhos, histórias e memórias*. Cruz das Almas: UFRB.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2010b). *Ser estudante na UFRB. PROPAAE Informa*, Especial SBPC, Cruz das Almas.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2012). *Subsídios para criação e implantação da unidade interdisciplinar de afiliação à vida universitária e formação geral da UFRB (UNIAF-UFRB)*, Cruz das Almas.

ANEXOS

Anexo A – Questionário**PESQUISA SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE
A UNIVERSIDADE E O MUNDO DO TRABALHO**

Prezado(a) estudante,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia/UFBA e meu estudo é sobre a transição de estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, na saída da universidade para o mundo de trabalho. A pesquisa ajudará a compreender esse processo de transição no contexto do Recôncavo Baiano, região contemplada no processo de ampliação e interiorização das universidades federais. A pesquisa prevê o acompanhamento dos estudantes concluintes antes e após a formatura. A resposta a este questionário servirá de base para seleção dos entrevistados, por este motivo é que solicito o nome do(a) respondente. Entretanto, asseguro que nos dados a serem utilizados não constará nenhuma identificação daqueles (as) que contribuíram com a pesquisa. Agradeço a colaboração.

Professora Virgínia Teles Carneiro – virginiateles@gmail.com

1. Nome: _____

2. E-mail: _____

3. Sexo: () F () M

4. Data de nascimento: _____

5. Ano em que iniciou o curso: _____

6. Como você se declara racialmente?

() Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo
() Outro

7. Ingressou na universidade por cotas? () Sim () Não

8. Sobre o ensino fundamental:

() Estudou todos os anos em escola privada
() Estudou todos os anos em escola pública
() Estudou alguns anos em escola pública e outros em escola privada

9. Sobre o ensino médio:

() Estudou em escola privada
() Estudou em escola pública
() Estudou alguns anos em escola pública e outros em escola privada

10. Estado civil:

() Solteiro/a () Casado/a ou outra forma de união () Separado/a () Viúvo/a

11. Possui filhos? () Sim () Não

12. Em caso positivo, quantos? _____

13. Em caso positivo, qual a idade dele(s)? _____

14. Você considera possuir total autonomia financeira? () Sim () Não

15. Renda familiar:

- () até 500 reais () de 501 a 1000 reais () de 1001 a 1500 reais
 () de 1501 a 2000 reais () de 2001 a 2500 reais () de 2501 a 3000 reais
 () de 3001 a 3500 reais () de 3501 a 4000 reais () de 4001 a 4500 reais
 () de 4501 a 5000 reais () acima de 5000 reais

16. Quantas pessoas dependem desta renda familiar, incluindo você: _____

17. Você possui irmãos? () Sim () Não

18. Em caso positivo, quantos irmãos você possui?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais

19. Complete a tabela abaixo, marcando com um “X” no espaço referente à escolarização de seus familiares:

	Não sei ou não se aplica	Analfabeto	Ens. Fundamental Incompleto	Ens. Fundamental Completo	Ens. Médio Incompleto	Ens. Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Mestrado	Doutorado
Cônjuge ou companheiro(a)										
Pai										
Mãe										
Avô Paterno										
Avó Paterna										
Avô Materno										
Avó Materna										

20. Você mora:

- () Na residência universitária
 () Com seus pais
 () Com família própria (no caso de já ter constituído sua própria família)
 () Com parentes
 () Em pensionato
 () Divide apartamento/casa com outros estudantes
 () Mora sozinho em apartamento/casa
 () Outra forma. Explique: _____

21. Atual situação profissional da Mãe:

- () Trabalha regularmente (Qual ocupação? _____)
 () Desempregada (Qual o último emprego? _____)

- Trabalha no mercado informal (Qual ocupação? _____)
- Aposentada (Qual era a ocupação? _____)
- Trabalha em casa em atividades domésticas
- Vive de renda/ pensão
- Falecida
- Não sei

22. Atual situação profissional do Pai:

- Trabalha regularmente (Qual ocupação? _____)
- Desempregado (Qual o último emprego? _____)
- Trabalha no mercado informal (Qual ocupação? _____)
- Aposentado (Qual era a ocupação? _____)
- Trabalha em casa
- Vive de renda/ pensão
- Falecido
- Não sei

23. Você recebe ou já recebeu algum tipo de auxílio financeiro da universidade?

- Sim Não

24. Em caso positivo na questão acima, qual(is)? _____

25. Participa ou participou de alguma das atividades acadêmicas abaixo?

- Iniciação científica Projeto de extensão Monitoria
- Não participo

26. A escolha do curso de Psicologia se deveu a:

- Situação do Mercado de Trabalho
- Gosto pessoal
- Prestígio social da profissão
- Baixa concorrência pelas vagas
- Não há na UFRB o curso que realmente eu gostaria de fazer
- Escolhi por escolher, pois não sabia o que fazer.

27. Sofreu influência no processo de escolha do curso: (É possível marcar mais de um)

- Não
- Sim, de familiares
- Sim, de amigos
- Sim, da mídia (jornal, tv, rádio...)
- Sim, da escola

28. Com relação a trabalho, responda: (É possível marcar mais de um)

- Nunca trabalhou
- Trabalha atualmente (Quais ocupações? _____)
- Trabalhou antes de ingressar na UFRB (Quais ocupações? _____)
- Trabalhou após ingressar na UFRB, tendo trabalhado a maior parte do tempo do curso (Quais ocupações? _____)
- Trabalhou após ingressar na UFRB, tendo trabalhado apenas em períodos esporádicos (Quais ocupações? _____)

29. Sobre a sua permanência em Santo Antônio de Jesus

- Você já residia em Santo Antônio de Jesus antes de iniciar o curso da UFRB
 Você se mudou para Santo Antônio de Jesus especificamente para estudar na UFRB
 Você reside em outra cidade e se desloca diariamente para estudar na UFRB
 Outra situação.

Explique: _____

30. Caso você tenha se mudado para Santo Antônio de Jesus para estudar na UFRB, ou se desloque diariamente, de qual cidade você é proveniente? _____

31. Com relação à migração, o que você pretende fazer ao terminar o curso?

- Retornar para sua cidade.
 Retornar ou migrar para Salvador.
 Permanecer em Santo Antônio de Jesus.
 Morar onde surgir oportunidade de emprego, seja em Santo Antônio de Jesus, na sua cidade ou outra cidade
 Outra pretensão. Explique: _____.

32. Quais dos projetos abaixo você pretende realizar após a universidade? (É possível marcar mais de um)

- a – continuar os estudos, fazendo especialização, mestrado ou doutorado
 b – fazer outro curso universitário
 c – conseguir um emprego ou trabalho na área de Psicologia
 d – conseguir um emprego ou trabalho em qualquer outra área
 e - continuar trabalhando no que já trabalho
 f – outro projeto (escreva): _____

33. Qual dos projetos anteriores você pretende realizar em primeiro lugar? Escreva a letra:

34. Caso na questão acima tenha escolhido as letras a, b, c, d ou f, em quanto tempo após a formatura você acha que conseguirá?

- até 3 meses de 12 a 15 meses
 de 3 a 6 meses de 15 a 18 meses
 de 6 a 12 meses mais de 18 meses

35. Você tem acesso à computador (assinale mais de uma opção se necessário):

- Próprio Da universidade Em Lan house Não tenho.

36. Você tem acesso a Internet:

- Em casa Na Universidade Em Lan House Não tenho.

37. Você participa de redes sociais na internet? (facebook, google+, Orkut, etc.)

- Sim Não

38. Você tem o hábito de usar o e-mail frequentemente?

- Sim Não

Obrigada pela participação e colaboração!

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Meu nome é Virgínia Teles Carneiro, sou doutoranda neste programa e faço parte do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil/OVE, coordenado pela Prof^a Dra. Sonia Maria Rocha Sampaio, orientadora de minha pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo *compreender a transição de jovens adultos entre a universidade e o mundo do trabalho* no contexto do Recôncavo Baiano, região contemplada no processo de ampliação e interiorização das universidades federais. Ela ocorrerá em três momentos: 1) Aplicação de um questionário contendo questões sobre o perfil sociodemográfico do estudante e expectativas com a formatura; 2) Entrevista individual com questões sobre a trajetória estudantil e as expectativas de futuro, que deverá ocorrer no semestre 2011.2; 3) Entrevista individual com questões sobre a trajetória de vida após a formatura, no período do primeiro ano de formado.

O questionário será aplicado em toda a turma de formandos com o objetivo de selecionar alguns participantes para a fase das entrevistas. A seleção se dará a partir do critério de representatividade da diversidade de perfis. Por este motivo, peço que o estudante se identifique nas respostas ao questionário. No entanto, asseguro que nos dados a serem utilizados não constará nenhuma identificação daqueles (as) que contribuíram com a pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio, e, assim como na fase anterior, a identidade do entrevistado será preservada.

Sua participação é muito importante para a conclusão deste estudo, mas ***you are free to accept or not to participate in the research***. Avaliamos que a participação na pesquisa não representa nenhum tipo de risco aos participantes. Estamos disponíveis para esclarecer

suas dúvidas no momento em que desejar. Você terá garantida a liberdade de retirar o presente consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízos e/ou constrangimentos a você.

Sua assinatura abaixo, em duas vias idênticas desse documento, indica que você leu este Termo de Consentimento, esclareceu suas dúvidas e livremente concordou em participar nos termos indicados. Além disso, sua assinatura também indica a autorização do uso dos dados para fins de publicação, bem como para apresentações orais em congressos, simpósios, encontros, colóquios, etc.

Confirmo este consentimento esclarecido e livremente concedido.

Santo Antônio de Jesus/BA. ____/____/____.

Assinatura do participante: _____

Contatos:

Virgínia Teles Carneiro – E-mail: virginiateles@gmail.com

Instituto de Psicologia (UFBA)

Rua Aristidis Novis, Estrada de São Lazáro, 197 - CEP 40210-730 - Salvador, BA.

Telefax: (71) 3283.6442/Cel.: (71) 8707.1083. E-mail: pospsi@ufba.br

Virgínia Teles Carneiro

Anexo C - Roteiro para a primeira entrevista

O tema da minha pesquisa é compreender a transição do jovem da universidade para o mundo do trabalho, no âmbito da UFRB, da interiorização da universidade aqui no Recôncavo Baiano. A minha proposta é fazer esta entrevista hoje, e daqui a alguns meses, após você estar formado, quando nos encontrarmos novamente pra entender como será essa transição após a saída da universidade. Então, hoje nós vamos conversar um pouco sobre passado, presente e futuro.

Pergunta disparadora:

Você poderia me contar como foi sua trajetória estudantil até hoje, na universidade, e como você visualiza o seu futuro profissional após a conclusão do curso?

Aspectos a serem considerados:

1. Como foi a escolha do curso.
2. Explorar os projetos sobre o que fazer após a formatura.
3. Quais fatores são importantes para conseguir uma vaga no mundo do trabalho.
4. Se no percurso na universidade fez escolhas já pensando no seu futuro profissional.
5. Como imagina que vai conseguir um emprego.
6. Sente-se preparado para o mundo do trabalho.
7. Quais experiências da cultura universitária ajudaram a se preparar para o mundo do trabalho.
8. Sentimentos quando pensa no futuro profissional.
9. Percebe se há alguma mudança em relação às expectativas profissionais comparando quando entrou no curso e no momento atual, de conclusão.
10. Como percebe a inserção da UFRB na região.
11. Investigar se se considera adulto e, em caso positivo, desde quando.
12. Como é que imagina a vida daqui a mais ou menos um ano.
13. Se fosse escrever uma história sobre como se sente no momento da formatura e o que espera do futuro, que título essa história teria.

Anexo D - Roteiro para a segunda entrevista

Pergunta disparadora:

Gostaria que você me contasse sobre sua vida após a conclusão do curso.

Aspectos a serem considerados:

1. Como tem sido a rotina após a conclusão do curso.
2. Quais as maiores preocupações atualmente. Problemas enfrentados.
3. O que é importante para conseguir uma vaga no mundo do trabalho.
4. Mudar-se-ia algo na formação.
5. Como se sente no trabalho (dificuldades, prazer, frustrações, retorno financeiro).
6. Caso se sinta um profissional, quando percebe que começou a se tornar um profissional.
7. Investigar se o título dado à história anterior permanece.