

SUSAN REGINA RAITTZ CAVALLET

*CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E ESCOLHAS NO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: PROCESSOS DE MUDANÇA E TRABALHO PSÍQUICO*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa.Dra. Helga Loos

CURITIBA

2006

*IDENTIDADE E ESCOLHAS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS
DE MUDANÇA E TRABALHO PSÍQUICO*

DEDICATÓRIA

Estas palavras são para Izabel Carolina, Ana Paula e Luiza Helena.

AGRADECIMENTOS

Ao Valdo, companheiro de tantas lidas, às vezes insanas, às vezes uma ancoragem segura, pela presença mesmo quando ausente, pela instigação das perguntas e inquietações, e, especialmente, pelo calor do afeto.

Às minhas filhas, que enriquecem o meu viver, pela oportunidade de re-aprender a mim mesma e pelos momentos em que a partilha se operou pela ajuda.

Aos meus pais, pela transmissão do desejo e da partilha, e, pelo incentivo e exemplo que me conduziram a uma profissionalização precoce.

À Wael de Oliveira, pela presença que localiza os pontos desencadeados de minhas memórias e tempos.

À Profa.Dra. Maria Augusta Bolsanello, pelo acolhimento.

À Profa.Dra. Helga Loos, por acreditar desde o começo, pela disponibilidade, pela atenção aos detalhes, e por suportar a minha forma de expressão.

À Profa.Dra. Maria Isabel da Cunha, pelo exemplo e pela aposta.

À Profa.Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, pelo cuidado e oportunas sugestões.

A cada um dos 558 candidatos ou ingressantes na UFPR através do vestibular de 2005, que se dispôs a participar da pesquisa respondendo aos questionários.

Aos colaboradores da PROGRAD e do Núcleo de Concursos da UFPR, pela presteza em facilitar o acesso aos dados e condições para a realização da pesquisa.

Ao Prof.Dr. Jorge Sesarino, por estimular minhas viagens pelos livros e contribuir na localização das interlocuções com diferentes teorias.

Ao Prof.Dr. Roberto Tadeu Raittz, pelas conversas, que ajudaram a colocar um tanto de objetividade em minhas idéias e achados na imensidão dos dados levantados na pesquisa.

Aos colegas de diferentes grupos de caminhada, pelas conversas, pela escuta de palavras caçando localização nos diferentes tempos da construção deste trabalho.

A todas as pessoas que me propiciaram oportunidade de trabalhos e aquelas com quem estabeleci laços.

A todos os autores com os quais dialoguei, os citados no texto e também aqueles que fizeram parte de um percurso de elaboração de conhecimento.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
APRESENTAÇÃO	01
PARTE I	
CAPÍTULO 1	
ENTRE A ADOLESCÊNCIA E A IDADE ADULTA	07
1.1 ADOLESCÊNCIA COMO TRABALHO E COMO ENCONTRO.....	07
1.2 ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO	17
1.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AFETIVIDADE.....	22
1,4 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E A ADOLESCÊNCIA EM VYGOTSKY.....	28
1,5 ELABORAÇÃO DA IMPOSSIBILIDADE DE SER TUDO E DA PERGUNTA “O QUE SER ENTÃO?”	30
CAPÍTULO 2	
ENTRE A IDENTIDADE E A ESCOLHA	35
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE	35
2.1.1 Conceitos e funções da identidade.....	39
2.1.2 Identidade social.....	42
2.1.3 Identidade profissional ou ocupacional.....	43
2.1.4 Identidade pessoal	47
2.2 TRAJETÓRIAS DA IDENTIDADE	48
2.2.1 Construção da pessoa ou constituição do sujeito?.....	48
2.2.2 Processos identificatórios	53
2.2.3 Identidade como metamorfose	59
2.2.4 A subjetividade em Vygotsky	61
2.3 IDENTIDADE E COMPROMISSO	63
2.4 IDENTIDADE COMO PROCESSO, EFEITO DE ENCONTRO E APARATO PARA LIDAR COM CONFLITOS.....	67
CAPÍTULO 3	
TRABALHO, ESCOLHA PROFISSIONAL E IDENTIDADE	73
3.1 O TRABALHO HOJE	73
3.2 O TRABALHO COMO AUTO-EXPRESSÃO	79
3.3 ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL	83
3.4 TRABALHO PSÍQUICO E TRABALHO SOCIAL – IDENTIFICAÇÕES E SUBLIMAÇÃO.....	87

CAPÍTULO 4**A ESCOLHA COMO PROCESSO MEDIATIZADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

4.1 DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE	93
4.1.1 Diferentes abordagens e perspectivas do desenvolvimento humano...	93
4.2 ESTRUTURAS DE AUTO-REGULAÇÃO E TROCAS: EGO, AUTO-CONCEITO, MEDIAÇÃO DOS SIGNOS E CAMINHOS DO DESEJO ..	103
4.3 A ESCOLHA E A AÇÃO: ASPECTOS AFETIVOS, COGNITIVOS E CONATIVOS	110
4.4 O PROCESSO DE ESCOLHER E A TOMADA DE DECISÃO	115
4.5 O SIGNIFICADO DE ESCOLHER E O TRABALHO DE TRIAGEM E LUTO	119

CAPÍTULO 5**ENCONTROS E DESENCONTROS: DO SUJEITO QUE CONSTROI A IDENTIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

5.1 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS E A MÍDIA SOBRE OS JOVENS E OS CANDIDATOS AO VESTIBULAR	123
5.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE HOJE	124
5.3 PROFESSOR-ALUNO: ENCONTROS E DESENCONTROS	133

PARTE II**1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA**.....**2 PROBLEMA**.....**3 OBJETIVOS**.....

3.1 OBJETIVO GERAL.....

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCEDIMENTOS E MATERIAL.....

4.2.1 OBSERVAÇÃO.....

4.2.2 QUESTIONÁRIO.....

4.2.3 ESCALA.....

4.2.4 MOMENTOS DE COLETA DE DADOS.....

4.2.5 PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA: INFORMAÇÕES GERAIS

4.3 UNIVERSO E MOMENTO DA PESQUISA.....

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....

4.4.1 COLETA NO VESTIBULAR.....

4.4.2 COLETA NO REGISTRO ACADÊMICO.....

PARTE III**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS****1 DADOS GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES DO ESTUDO**.....

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DOS PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE.....	193
3 CAMINHOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO.....	196
3.1 AUTO-REPRESENTAÇÃO POSITIVA.....	205
3.2 AUTO-REPRESENTAÇÃO NEGATIVA/CRISE.....	210
4 OUTROS ASPECTOS DA AUTO-REPRESENTAÇÃO E DA ESCOLHA, LEVANTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVA DA AMOSTRA DE PESQUISA.....	221
4.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE E ESCOLHA LEVANTADOS NA PESQUISA	224
4.1.1 Identidade.....	225
4.1.2 Escolha.....	227
PARTE IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS	243
ANEXOS	
ANEXO 1.....	251
Modelo do questionário 1	
ANEXO 2.....	257
Modelo do questionário 2	
ANEXO 3.....	263
Distribuição da amostra de pesquisa por curso e relação candidato/vaga.	
ANEXO 4	267
3A. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DE ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO: AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS ALUNOS CANDIDATOS E INGRESSANTES NA UFPR EM 2005: EXTRAÇÃO DE 4 COMPONENTES.	
ANEXO 5.....	271
CORRELAÇÕES BIVARIADAS SIGNIFICATIVAS DOS ITENS DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO, IDENTIFICADAS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS CANDIDATOS E ALUNOS INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.	
ANEXO 6.....	275
ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO NO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE NÃO ESCOLHEU O CURSO PRETENDIDO: AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS ALUNOS CANDIDATOS E INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.	

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Visão panorâmica do processo de adolescer.....</i>	<i>10</i>
<i>Figura 2 - Diagrama ilustrativo dos estados da Identidade.....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 3 - Esquema representativo das variáveis implícitas no embate subjetivo de contínua reorganização da concepção de si</i>	<i>71</i>
<i>Figura 4 - Esquema representativo da constituição da identidade tendo como interface o embate entre o individual e o coletivo</i>	<i>72</i>
<i>Figura 5 - Comparações entre o desenvolvimento do ego, o desenvolvimento cognitivo e do autoconhecimento, elaboradas para este estudo, a partir de estudos de SIMÕES (1995)</i>	<i>106</i>
<i>Figura 6 - O processo das expectativas (adaptado de Jussim, 1986).....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 7 - Fatores afetivos e relacionais da aprendizagem escolar.....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 8 – Quadro de alunos, cursos e setores, por Campus da UFPR.....</i>	<i>164</i>
<i>Figura 9 – Quadro panorâmico de operadores do conceito de auto-representação, levantado entre os candidatos ao acesso na UFPR em 2005, através de Análises Fatoriais de Componentes Principais de uma Escala de Auto-representação.....</i>	<i>214</i>
<i>Figura 10 – Diagrama da interação entre os operadores do conceito de auto-representação, identificados a partir das percepções dos candidatos ao acesso na UFPR em 2005.....</i>	<i>214</i>
<i>Figura 11 – Diagrama de movimento dos operadores do conceito de auto-representação, mediados por áreas de conflito, onde “trabalho psíquico” e “escolhas” operam.....</i>	<i>239</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Posicionamento de alunos do curso de Agronomia da UFPR, em relação a sua escolha de curso. Curitiba, 2000.....</i>	<i>127</i>
<i>Gráfico 2 - Distribuição dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR, por escolarização anterior. Curitiba, 2002-2005.....</i>	<i>174</i>
<i>Gráfico 3 - Distribuição dos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR, por experiência anterior no mundo do trabalho. Curitiba, 2002-2005.....</i>	<i>175</i>
<i>Gráfico 4 – Candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR, distribuídos por faixa etária. Curitiba 2001-2005.</i>	<i>181</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Distribuição da amostra de pesquisa, por etapa, modelo de questionário, gênero e situação de aprovação dos participantes da pesquisa. Curitiba, 2004-2005.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabela 2 – Distribuição da amostra de pesquisa por curso e relação candidato vaga.....</i>	<i>265</i>
<i>Tabela 3 – Candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR, por número de vestibular prestado. Curitiba, 2001-2005.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabela 4 – Candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR, por experiência anterior em outro curso de graduação. Curitiba, 2001-2005.....</i>	<i>176</i>
<i>Tabela 5 – Dados gerais relativos aos vestibulares da UFPR em 2005 e 2006: total e por grupos de concorrência geral, cota racial e cota social. Curitiba, 2005-2006.</i>	<i>177</i>
<i>Tabela 6 – Distribuição dos participantes da amostra de pesquisa, por momento de coleta e locais de origem. Curitiba 2004-2005.</i>	<i>179</i>
<i>Tabela 7 – Distribuição dos participantes da amostra de pesquisa, por momento de coleta e faixa etária. Curitiba, 2004-2005.</i>	<i>180</i>
<i>Tabela 8 – Razões para cursar o Ensino Universitário entre os participantes da amostra de pesquisa. Curitiba, 2004-2005.</i>	<i>182</i>
<i>Tabela 9 – Distribuição de indecisos com a escolha do curso: dados do vestibular e da amostra de pesquisa. Curitiba, 2004-2006.</i>	<i>183</i>
<i>Tabela 10 – Motivos para a escolha de curso: candidatos inscritos e aprovados em vestibulares da UFPR. Curitiba 2004-2006.</i>	<i>185</i>
<i>Tabela 11 – Aspectos que influenciaram a escolha de curso dos participantes da amostra de pesquisa. Curitiba, 2005.</i>	<i>187</i>
<i>Tabela 12 – Distribuição da amostra de pesquisa na fase de registro acadêmico, por grupo de inscrição e concordância na escolha de curso. Curitiba, 2005.</i>	<i>188</i>
<i>Tabela 13 – Considerações a respeito da escolha de curso: amostra de pesquisa coletada entre os candidatos e ingressantes na UFPR em 2005.</i>	<i>189</i>
<i>Tabela 14 – Considerações sobre re-opção de curso: amostra de pesquisa coletada entre os alunos candidatos e ingressantes na UFPR em 2005.</i>	<i>190</i>
<i>Tabela 15 – Aspectos facilitadores e dificultadores para cursar a graduação e encaminhar a futura profissão: amostra de pesquisa coletada entre os candidatos e ingressantes na UFPR em 2005.</i>	<i>192</i>
<i>Tabela 16 – 1ª. Análise Fatorial de Componentes Principais e representação simplificada da Escala de Auto-representação: amostra de pesquisa realizada com candidatos ao acesso na UFPR em 2005.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabela 17 - 2ª. Análise Fatorial de Componentes Principais e representação simplificada da Escala de Auto-representação dos candidatos ao acesso na UFPR em 2005: extração de 5 componentes.....</i>	<i>200</i>

<i>Tabela 18 - 3ª. Análise Fatorial de Componentes Principais e representação simplificada da Escala de Auto-representação: amostra de pesquisa coletada entre os candidatos ao acesso na UFPR em 2005: extração de 4 componentes.</i>	<i>269</i>
<i>Tabela 19 - 4ª. Análise Fatorial de Componentes Principais e representação simplificada da Escala da Auto-representação dos candidatos ao acesso na UFPR em 2005: variáveis reduzidas, extração de 9 componentes.....</i>	<i>202</i>
<i>Tabela 20 - 5ª. Análise Fatorial de Componentes Principais da Escala de Auto-representação e representação simplificada da Escala de Auto-representação dos candidatos ao acesso na UFPR em 2005: variáveis reduzidas, extração de 4 componentes.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabela 21 - 1ª. Análise Fatorial Adicional de Componentes Principais de Escala de Auto-representação e representação simplificada dos operadores do conceito de Auto-representação positiva – Intersubjetividade e empreendedorismo (Componente 1).....</i>	<i>209</i>
<i>Tabela 22 - 2ª. Análise Fatorial Adicional de Componentes Principais de Escala de Auto-representação e representação simplificada dos operadores do conceito de Auto-representação positiva auto-centrada, focada em qualidades e possibilidades (Componente 3).....</i>	<i>210</i>
<i>Tabela 23 - 3ª. Análise Fatorial Adicional de Componentes Principais de Escala de Auto-representação e representação simplificada dos operadores do conceito de Auto-representação negativa/crise – relações, expressão, ação (Componente 2).....</i>	<i>212</i>
<i>Tabela 24 - 4ª. Análise Fatorial Adicional de Componentes Principais de Escala de Auto-representação e representação simplificada dos operadores do conceito de Auto-representação negativa/crise – expectativas, iniciativa, relacionamentos (Componente 4) ...</i>	<i>213</i>
<i>Tabela 25 – Correlações bivariadas significativas dos itens da Escala de Auto-representação, identificadas a partir das percepções dos candidatos e alunos ingressantes na UFPR em 2005.....</i>	<i>273</i>
<i>Tabela 26 – Maiores correlações – direta e inversa – dos itens da Escala de Auto-representação: amostra de pesquisa realizada entre os candidatos ao acesso na UFPR em 2005.</i>	<i>219</i>
<i>Tabela 27 – 10ª. Análise Fatorial de Componentes Principais e representação simplificada dos operadores do conceito de auto-representação no grupo de participantes da pesquisa que não escolheu o curso pretendido: amostra de pesquisa coletada entre os alunos e candidatos ao ingresso na UFPR em 2005.</i>	<i>277</i>

RESUMO

A educação superior tem sido considerada uma forma privilegiada de acesso a melhores condições de vida. Anualmente, cerca de dez candidatos por vaga se inscrevem para o acesso às universidades públicas. A universidade é um campo de pluralidade, diversidade, embate, construção de teorias e espaço de dar voz. A maioria das pessoas que buscam a universidade tem como expectativa a formação profissional. Entretanto, tornar-se profissional é uma questão inquietante, pois exige o desenvolvimento da capacidade de propor alternativas sustentáveis e éticas para os desafios pessoais e coletivos de determinado momento histórico, conciliando condições objetivas e desejos. Imersos em mudanças sociais intensas, os candidatos ao ensino superior processam psicologicamente trabalhos substanciais que afetam sua subjetividade. A representação da identidade faz parte da condição do homem como ser produtor e produzido em dada realidade social. Não se pode abrir mão da representação de si próprio, mesmo que ela só possa ser apreendida em parte. Orientada por múltiplas identificações, a identidade não comporta o todo psíquico, porém tem importante função relacional, apresentando o sujeito e diferenciando-o dos demais. Conviver melhor com a própria diferença e com as diferenças nos outros é propício à qualidade das interações, à possibilidade de sair da estagnação e viver mudanças. A escolha é um processo complexo, com implicações cognitivas, afetivas, conativas e sócio-históricas, no qual a maneira como o indivíduo se percebe desempenha um papel fundamental. O trabalho psíquico de elaboração de lutos que se impõe em momentos de transição, como a adolescência, é imprescindível para a liberação dos recursos subjetivos que podem se renovar pela condição de fazer-se reconhecer e estabelecer trocas. Neste estudo foram investigadas as auto-representações dos candidatos ao acesso nos cursos de graduação da UFPR em 2005 e os dados dos questionários sócio-educacionais de inscrição para o vestibular no período 2001-2006. Por intermédio de questionários, pesquisaram-se as concepções de 558 estudantes durante suas experiências no vestibular e no registro acadêmico. Fundamentadas na literatura (relativa a adolescência e início da idade adulta, construção da identidade, escolhas, desenvolvimento, educação e profissionalização), as análises conduziram à visualização de operadores do conceito de auto-representação, articulados em dois eixos – eixo estabilizador (engajamento, relacionamento) e eixo de transição ou movimento (capacidade de superar e empreender) e quatro pontos de conflito (resistência e/ou empuxo ao movimento), representados pelo medo, o isolamento, a insatisfação e a exclusão. O modelo elaborado de Escala de Auto-representação, mesmo estando em fase de confirmação, oferece várias possibilidades de interpretação do conceito e, aplicado em diferentes subgrupos, pode contribuir para ampliar a compreensão dos elementos que se entrelaçam na liberação ou no bloqueio de recursos subjetivos nos processos de mudança.

Palavras-chave: auto-representação, educação superior, escolha profissional, jovem adulto, processos de mudança.

ABSTRACT

Higher education has been considered a privileged form of access to better conditions of life. Annually, around ten candidates per opening apply to have access to public universities. The university is a place of plurality, diversity, discussion, construction of theories and a space to speak. Most people who seek the university have as expectation the professional formation. However, becoming a professional is a disturbing matter, since it demands developing the capacity to propose sustainable and ethical alternatives for the personal and collective challenges of determined historical moment, conciliating objective conditions and desires. Immerse in intense social changes, higher education candidates psychically process substantial works that affect its subjectivity. The representation of the identity is part of the condition of man as producer and produced human being in a given social reality. It is not possible to give up on the representation of oneself, even if it can only be partly apprehended. Guided by multiple identifications, the identity does not hold the entire psychic, however it has important relational function, presenting the individual and differentiating him from the others. Living better with the own difference and differences of the others is propitious to the quality of the interactions, to the possibility of leaving the stagnation and to live changes. Choice is a complex process, with cognitive, affective, conative, and socio-historic implications, in which the way as the individual perceives himself plays a fundamental role. The psychic work of mourning elaboration that is imposed at transition moments, as the adolescence, is essential to liberate subjective resources, which can be renewed by the condition of making itself recognizable and establishing exchanges. In this study the investigation is on the self-representations of the candidates who applied to enroll in UFPR in 2005 and the data from the socio-educational questionnaire part of the registration to the selection from 2001-2006. Through questionnaires, the conceptions of 558 students were investigated during their experiences in the selection and academic registration. Based on literature (related to adolescence and early adult age, construction of the identity, choices, development, education and construction of a profession), the analyses conducted to the visualization of operators of the self-representation concept, articulated in two axes - stabilizing axis (engagement, relationship) and axis of transition or movement (capacity to surpass and undertake) and four points of conflict (resistance and/or push against the movement), represented by fear, isolation, dissatisfaction and exclusion. The self-representation scale model elaborated, even under a confirmation phase, offers several possibilities for the interpretation of the concept, and applied to different sub-groups, can contribute to enlarge the comprehension of the elements that interlace in the liberation or the obstruction of subjective resources in changing processes.

Key words: self-representation, higher education, professional choice, young adult, processes of change.

APRESENTAÇÃO

Manifestações sobre a importância e o papel da educação são frequentes nos mais diversos contextos e isto parece se repetir desde longa data. Luta-se por recursos, por acesso, por melhorias nos processos e nos resultados. Questionam-se as políticas e práticas. Busca-se a compreensão da realidade e o conhecimento do conhecimento. Diferentes preocupações, nuances teóricas, históricas e hierárquicas, que envolvem os atores da educação estão presentes no discurso do cotidiano escolar. Não é uma tarefa simples penetrar os intrincados meandros da instituição escola, nem desvendar as inter-relações que permeiam os abstratos conceitos de educação, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, conhecimento, aquisição de competências, inserção social, responsabilidade, autonomia, realização humana, transformação social, relações de poder, entre outros que compõem o cotidiano das relações escolares em todos os seus níveis.

Ao assumir este trabalho de pesquisa, pretendi me juntar um tanto àqueles que acreditam que alguma coisa ainda pode ser mais bem compreendida e melhor dita sobre a educação. E, não o faço desavisada a respeito do percurso pessoal necessário para alcançar este objetivo. Planejo um mergulho teórico pelos caminhos dos processos de escolha e construção da auto-representação, uma aproximação com as concepções dos jovens que trilham o acesso ao ensino superior, sobre o processo que estão vivenciando e como se percebem nele.

Tentarei a seguir organizar as idéias que apresentam e justificam a escolha do olhar neste trabalho de pesquisa, circulando, um pouco em torno das características de um dado momento da existência (adolescentes e jovens adultos em processo de escolha e transição) e do tipo de trabalho psíquico que está implícito na construção da identidade, do engendramento de diferentes esferas do funcionamento individual, articulado com o social, e refletindo, como isto pode se dar no acesso ao ensino superior hoje.

Nem sempre as afirmações dos autores sobre a intersecção entre educação e desenvolvimento vão na mesma direção. Ainda assim, parece relevante circular por algumas delas, que levantam aspectos importantes para este estudo. Com a revisão de literatura, apresentada na primeira parte, tentarei contornar processos como encontro de culturas, interação social, representações, atividade, motivação,

crenças, escolhas, criação; historicidade e constituição do eu, em certa medida articulados com a educação de adultos no ensino superior.

A personalidade manifesta-se no comportamento peculiar de cada pessoa, como produto de uma história singular que se constrói na interação com o meio. É por conta de certo grau de integração da personalidade em torno de uma identidade própria, que um indivíduo se faz presente na participação efetiva da vida comunitária.

MAHONEY (2003), resgatando as contribuições de Wallon para a educação, aponta uma tendência do desenvolvimento, cuja orientação vai do social rumo à individuação, onde o papel da escola seria contribuir para o desenvolvimento de toda a personalidade, dando espaço para as diferenças e o aprofundamento da identidade de cada um.

Na sociedade atual, o trabalho aparece como um mito que está perdendo sua força. Desta forma, torna-se interessante compreender a construção da identidade na sua interface da escolha profissional em nosso tempo. É em torno deste tema que se encaminha este estudo exploratório, no qual se procura escutar os atores dessa travessia e pensar essa fala como instrumento mediador fundamental da ação psicológica, como se encontra em COLL (2004), referindo-se a Vygotsky¹.

Tenho gostado de pensar a educação como possibilitadora de aquisições culturais sim, mas não só. Gosto de pensá-la também pela possibilidade de estabelecer rupturas, pela busca ativa, pelas escolhas, às vezes incertas, e pelo viés criativo e das transformações pessoais e sociais. Gostaria de pensar a educação, não apenas pelo seu lado de reprodução e exclusão, e o desenvolvimento, não pelo viés da pré-determinação. Gostaria de pensá-los sobre possibilidades de “encontros” e “escolhas”. E, principalmente, não gostaria de fazer isto de maneira ingênua e excessivamente idealista. Gostaria de tocar o simbólico deste encontro entre educação e desenvolvimento, sem a preocupação de ocultar os espaços vazios e indecifráveis das emergências reveladoras do humano. É isto que busco com este trabalho.

¹ VYGOTSKY, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica [publicação em inglês em 1978]
Vygostski, L.S. (1982) Sobrania Sochinennii Tom Vtori. Problemi obshei psijologii. Moscú: Editorial Pedagógica. [trad. cast: Obras escogidas II. Madrid: aprendizaje/Visor, 1993].

Há alguns anos fui tomada por um grande giro nas minhas atividades profissionais, fato ao qual atribuo as razões de uma avalanche de interrogações, que colocaram em questão, e, ao mesmo tempo em evidência, as minhas referências pessoais e visões sobre as relações humanas, movimentando grande parte das minhas teorias pessoais.

Este momento coincidiu com o período em que as minhas duas primeiras filhas encaminhavam seus processos de escolha relativas ao ensino superior – direcionamentos decisivos relativos à sua profissionalização. Isto fez com que aumentasse a curiosidade sobre o impacto da identidade profissional sobre as configurações da identidade pessoal.

Estudando sobre semelhanças nas trajetórias da identidade profissional, não pude desviar de pensá-las articuladamente com um ciclo de vida. Naquele momento, ainda não havia estabelecido contato, além do superficial, com as teorias de Erik Erikson, menos ainda com as teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon, e nem tampouco, estudava Psicanálise.

Na mesma época, fui convocada a falar sobre motivações, em um contexto em que se pensava e discutia as reações dos jovens, que após terem ingressado na universidade, mostravam-se muito desorientados, com pouco interesse pelas disciplinas e pela sua formação profissional, com desempenho acadêmico inadequado ou insuficiente na visão de seus professores. Minha formação como administradora e as experiências profissionais com pessoas e grupos, acumuladas em mais de duas décadas me forneciam elementos e credenciais para dizer algo.

Porém, não era possível ignorar a especificidade da educação praticada em instituições de ensino-aprendizagem, com objetivos explícitos de atingir determinados patamares de formação e aquisição de conhecimentos.

A maior parte das minhas atividades profissionais desenvolvidas até então apresentava similaridade ao contexto problematizado apenas no que toca ao “foco” colocado nas relações entre as pessoas em diferentes circunstâncias, na prontidão para diagnosticar e solucionar problemas e nos processos de mudança.

Com aquilo que eu sabia um tanto, procurava então ouvir o que fazia questão aos que me interrogavam, e tentava estabelecer diálogos, intercâmbios, empenhada em construir, conjuntamente, algumas respostas. Receosa quanto às afirmações categóricas, não deixava de apresentar algumas teorias. Teci uma

rede de interconexões. Uma tentativa de encobrir ou de sustentar os vazios, as angústias e a descrença?

Este trabalho é, em grande parte, fruto daquilo que estas vivências geraram de movimentos em minhas buscas de conhecimento e autoconhecimento.

Decorrido outro tanto de tempo, e mais uma formação acadêmica, dessa vez em Psicologia, exacerbaram as evidências de que as idéias ainda não estavam suficientemente alinhavadas.

Penso que este trabalho trata de organizar, um tanto, alguns conceitos, acima de tudo para responder a uma questão pessoal a respeito da (im)possibilidade de articulação e compreensão mais consistente deles. Esta tarefa está sendo encaminhada, dentro dos limites e possibilidades a que se submetem as condições deste estudo, a partir de um aprofundamento teórico e, especialmente, a partir do confronto com os dados empíricos da forma como eles são experienciados e manifestos pelos jovens no seu ingresso na vida universitária.

É importante destacar que a temática que envolve este trabalho de pesquisa e formação, explicitada na segunda parte deste texto, exige um significativo esforço de aprofundamento teórico e posicionamento pessoal, para tentar articular um tanto o emaranhado de abordagens e conceitos que focam as concepções de identidade e diferença, educação e desenvolvimento, escolhas e desejo.

Na terceira parte deste trabalho são apresentadas as análises sobre os dados coletados e os caminhos do desenvolvimento do conceito de auto-representação, construído a partir das percepções dos participantes da pesquisa, amparados nos referenciais teóricos e metodológicos apresentados na primeira e na segunda parte.

As considerações finais dizem um pouco daquilo a que foi possível chegar com este trabalho e de como os estudos sobre as questões levantadas podem ser ainda desafiadores.

PARTE I

1 ENTRE A ADOLESCÊNCIA E A IDADE ADULTA

1.1. ADOLESCÊNCIA COMO TRABALHO E COMO ENCONTRO

Enquanto a puberdade é um processo biológico, caracterizado pelo surgimento da atividade hormonal que desencadeia os caracteres sexuais secundários, a adolescência é um processo psicológico e social. A adolescência tem peculiaridades que guardam relação com o ambiente familiar, afetivo, social, econômico e cultural onde o indivíduo se desenvolve. Ela pode iniciar antes mesmo do desencadeamento das características físicas (que em nosso meio ocorre entre os nove e os quatorze anos), podendo estender-se por longo tempo, como parecem sugerir as queixas, especialmente de pais e professores.

Quando o adulto não corresponde às expectativas de seu meio, freqüentemente se ouve que ele continua adolescente, ou que ele não amadureceu, ou na linguagem mais conhecida, “não cresceu”. Por outro lado, há indicações que levam a questionar se a adolescência efetivamente termina. Poderia a adolescência ser pensada como um modo de lidar com transformações? Com mudanças e novos encontros com o real?

OUTEIRAL (2003) resgata, em vários autores, a origem etimológica da palavra *adolescere*, articulando-a a diferentes vertentes, tais como, aptidão para crescer, aptidão para adoecer (pelo sofrimento emocional com as transformações biológicas e mentais). É também associada ao dolo, ato consciente com que alguém induz, mantém ou confirma outrem em erro, causando dano ou prejuízo.

Se a infância pode ser dita como uma invenção da modernidade², a adolescência é ainda mais recente. O período entre a infância e a idade adulta é referido pelo termo *adolescência* na época que se situa entre as duas grandes guerras (entre 1918 e 1939). Antes disto, a passagem da infância à idade adulta ocorria através de breves rituais de iniciação, e não ganhava denominação específica, além de puberdade e juventude. Porém, a queixa sobre os jovens

² Somente em meados do século XVI começou a diferenciação entre infância, juventude e velhice e não havia lugar para a adolescência (LEVISKY, 1998). Nesta época, as mudanças na sociedade eram lentas.

estava presente desde longa data e foi mencionada por Sócrates, ainda no século V a.C. (OUTEIRAL 2003). A juventude parece ter, portanto, a capacidade de desarranjar a ordem estabelecida e relembrar conflitos insuficientemente elaborados.

CARRANO (2000), em artigo intitulado *Juventude: as identidades são múltiplas*, denuncia visões parciais (como, por exemplo, aquelas associadas a critérios cronológicos) e depreciativas da juventude (que relacionam juventude a imaturidade, irresponsabilidade e violência). Na sua tentativa de “compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais” (p.12), serve-se de alguns autores³ para recuperar a multiplicidade que ocorre no espaço relacional entre o indivíduo e o ambiente de socialização (nomeado como “adolescente-em-relação-com-os-adultos-e-vice-versa”).

De acordo com este modo de pensar, a adolescência se caracterizaria prioritariamente por estar em permanente relação com o adulto e seria compreendida como “uma estação de vida que não se esgota em determinada idade biológica” e cuja memória se prolongaria nas grandes etapas da existência com “um eco vívido continuamente despertado” (CARRANO, 2000, p. 15).

No percurso do seu texto, Carrano entra na temática da identidade, abordada como um conceito que não pode comportar isolamento nem fixação. Considera que a busca de uma identidade estável contribuiu para a rigidez nos parâmetros de diferenciação entre o normal e o patológico. Sobre a identidade, afirma que o seu significado contemporâneo revela que ela não é estática e que o processo de identificação ocorre em meio à complexidade e à diversidade de possibilidades de escolha. Comenta ainda que o *eu* é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como uma resposta à dinâmica social. O diálogo com Carrano continuará mais adiante, quando será tratado especificamente o tema ‘identidade’ e ‘escolhas’. Por ora, tomamos apenas seu reforço à questão da diversidade e da multiplicidade, como cenário para algumas descrições básicas que estão apresentadas a seguir, como uma espécie de delimitação de campos.

³ Com destaque para as contribuições de FABRINI & MELUCCI, *Letà dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Goangiacomo Feltrinelli Editores, 1992, e outras obras de MELUCCI citadas mais adiante.

Parece que há um consenso em torno da idéia de que hoje vivemos num mundo em permanente movimento e relação. Porém, há indícios de que se fazem necessárias ainda muitas discussões em torno de relações hierárquicas e de poder. Ora fortemente estabelecidas, ora desqualificadas ou negadas, elas marcam sua presença. Percebe-se, de um lado, a perda dos referenciais norteadores das condutas sociais e, de outro, uma inversão entre público e privado - exhibe-se o privado e camufla-se aquilo que em momentos anteriores era acompanhado de rituais sociais (rituais de passagem), como por exemplo, nascimento, casamento, morte e também a passagem para a condição de adulto. Os pilares de referência, historicamente consagrados, têm sua credibilidade fragilizada. Não há clareza nem universalidade entre o que concordar e contra o que lutar. Se de um lado parece que se diluem as formas de pertença, por outro, inventam-se tribos. Tenta-se o resgate da solidariedade. Buscam-se referências que representem simbolicamente aquilo que se perdeu.

A respeito e a despeito das determinações do meio sobre o indivíduo, neste trabalho em que se toca a escolha e a auto-representação, é preciso que se considere a prerrogativa do sujeito como agente criador e transformador nesta relação. Não se trata de negar os contextos e as influências, mas de pensar quais são as escolhas possíveis. Se as auto-referências são importantes, também é necessário que o Outro⁴ esteja internalizado para que o sujeito, então diferenciado, possa relacionar-se de forma criativa e transformadora.

Pela existência de diferentes posições em relação às questões da juventude e da identidade, e porque a palavra “adolescência” é tão recente e ainda merece ser muito discutida e estudada, torna-se necessário que se delineie um tanto o que está sendo considerado sobre ‘o processo de adolecer’ neste trabalho e no que se refere às suas implicações com a construção da identidade e as escolhas.

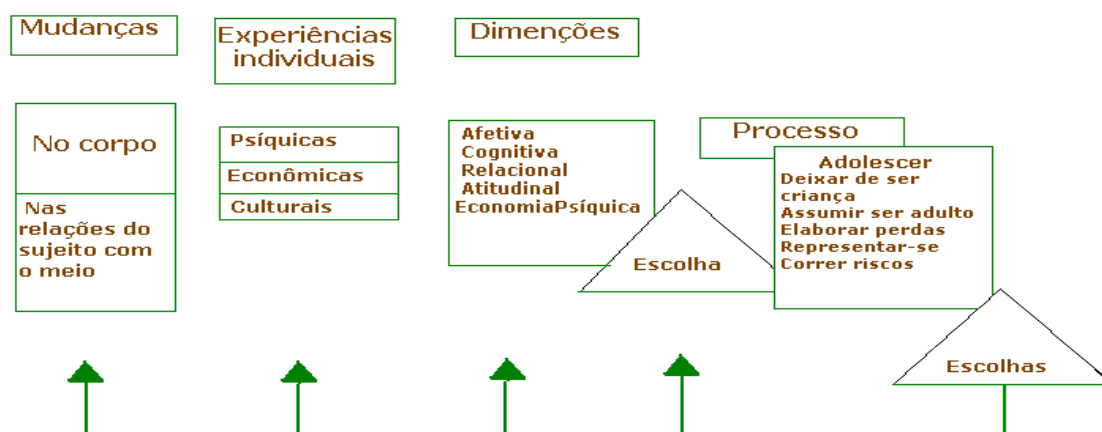
Embora existam elementos comuns entre os indivíduos, ao adolecer este processo é vivido de maneira distinta por cada um, dependendo das experiências de ordem afetiva, cognitiva, relacional e atitudinal vividas no âmbito

⁴ A palavra Outro em letras maiúsculas será usada neste texto no sentido proposto por Lacan, como referência à alteridade que engendra a noção de eu diferenciado. O Outro tem a especificidade de “ser a única instância à qual o bebê pode tentar apelar no seu desamparo fundamental” (ALBERTI, 2004, p. 13).

social, econômico e cultural (ambiente externo) e no âmbito psíquico de sua realidade interna. Tais experiências guardam estreita relação com as mudanças corporais e as pressões do meio em que vive o jovem.

O esquema a seguir pretende demonstrar estas intersecções:

FIGURA 1 – VISÃO PANORÂMICA DO PROCESSO DE ADOLESCER.



No próximo item serão trabalhadas representações das escolhas e de sua elaboração no processo de adolescer, e, no final do capítulo, como a adolescência pode se configurar como uma escolha.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) situa a adolescência entre os doze e os dezoito anos e a Organização Mundial da Saúde divide-a em duas fases, a primeira entre os 10 e 16 anos e a segunda entre os 16 e os 20 anos.

Aparece como um consenso entre os autores que a adolescência inicia pelas mudanças corporais da puberdade, e que seus estágios finais são marcados por mudanças sociais. Não se limita a um período de idade cronológica, pois se prolonga até a possibilidade de desempenhar-se em tarefas relativas à carreira e à independência econômica (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES 2003).

Entre flutuações *progressivas* e *regressivas*, que se alternam sem delimitação precisa de início e fim, a adolescência transcorre em diferentes fases. OUTEIRAL (2003, p.5) descreve três fases que se caracterizam mais pelo tipo de transformação do que pela idade em que ocorrem:

- a) *A adolescência inicial* é identificada pelas transformações corporais e pelas alterações psíquicas derivadas destas (de 10 e 14 anos);

- b) *A adolescência média* caracteriza-se pelas questões relacionadas com a sexualidade, em especial a passagem para a heterossexualidade (de 14 e 17 anos);
- c) E, a *adolescência final* está associada a vários elementos, como estabelecimentos de novos vínculos com os pais, a questão profissional, a aceitação no ‘novo’ corpo e dos processos psíquicos do “mundo adulto” (de 17 a 20 anos, prolongando-se, às vezes, até para além dos 25 anos).

Para o presente trabalho destaca-se a importância dos aspectos que caracterizam o final da adolescência, ou seja, o que se convencionou chamar de início da idade adulta. Ao analisar os critérios definidos para caracterizar o término da adolescência, tem-se uma idéia de quanto o adolecer pode se prolongar, e talvez se possa justificar a afirmação de que não existe o final da adolescência, particularmente considerando-se a conjuntura social e as transformações atuais.

Em 1968 a Associação Psiquiátrica Americana encomendou um estudo sobre a adolescência, sendo que este apresentou, para caracterizar o final desta etapa, os seguintes critérios, citados em OUTEIRAL (2003):

- Separação e individuação em relação aos pais;
- Estabelecimento da identidade sexual;
- Aceitação do trabalho como parte integrante do cotidiano da vida;
- Construção de um sistema pessoal de valores morais;
- Capacidade de relações duradouras e de amor sexual, terno e genital, nas relações heterossexuais; e,
- Regresso aos pais com uma nova forma de relação baseada em uma igualdade relativa.

Se, por um lado, estes critérios revelam lacunas no comportamento de grande parte das pessoas consideradas adultas, por outro lado eles também sinalizam uma série de trabalhos que se colocam em curso a partir das transformações da adolescência e das exigências de uma nova forma de se posicionar frente a seu meio. Estes trabalhos podem ser tratados como

processos de adolescer. Ora comportando-se como criança, ora como adulto, em momentos regressivos e progressivos em função das tensões internas e/ou externas que enfrenta, o adolescente vai lenta e gradativamente, com essas necessárias flutuações, organizando seus relacionamentos consigo mesmo e com os demais. Nos momentos progressivos, apresenta pensamento abstrato e comunicação predominantemente verbal e, nos momentos regressivos, o pensamento é mais concreto e a comunicação tem predominância de elementos não verbais (linguagem da ação expressa na conduta).

O trabalho psíquico da adolescência é apresentado com riqueza de detalhes em ABERASTURY, A e KNOBEL, M (1981), LEVISKY (1998), RUFINO (2000a), OUTEIRAL (2003), ALBERTI (2004), entre outros. A seguir, uma síntese das principais mudanças e experiências que se colocam na adolescência desencadeando movimentos psíquicos na forma de trabalho e processo de adolescer. Elas não estão dispostas nem por fases nem por tipo de vínculo afetivo, ou trabalho psíquico, mas de forma flutuante, tal qual podem mostrar-se:

- Redefinição da imagem corporal em decorrência da perda do corpo infantil e da aquisição do corpo adulto.
- Processo de separação e individuação dos pais, substituindo o vínculo de dependência da infância por relações de autonomia.
- Estabelecimento de comportamentos de luta e fuga no relacionamento com a geração precedente.
- Questionamentos em decorrência do afrouxamento dos modelos identificatórios. É importante que assim ocorra, a fim de possibilitar o encontro com o próprio jeito de ser.
- Elaboração de lutos referentes às perdas decorrentes das transformações da condição infantil.
- Aquisição de um sistema de valores pessoais, assumidos como próprios.
- Experiências no grupo de iguais, com busca de pautas de identificação.
- Aceitação tácita dos ritos de iniciação como condição de ingresso ao status de adulto.

- Assunção de funções e papéis sexuais consoante com as inclinações pessoais, independentemente das expectativas familiares e, eventualmente, até mesmo das imposições biológicas do gênero a que pertence.
- Elaboração da falta no Outro, que possibilita encarar o próprio desamparo e impossibilidades, além de experimentar-se como autor do próprio desejo.
- Estabelecimento de relações afetivas, capacidade de assumir compromissos e manter-se.
- Relação de reciprocidade com a geração precedente.

Entre as condutas que caracterizam o trabalho psíquico de enfrentamento do adolecer, ABERASTURY e KNOBEL (1981) apontam a busca de si mesmo e da identidade, a tendência grupal, a necessidade de intelectualizar e fantasiar, as crises religiosas, a falta de referências de localização temporal, as manifestações de evolução sexual, a atitude social reivindicatória, as contradições sucessivas nas manifestações da conduta, a separação progressiva dos pais e as flutuações do humor e do estado de ânimo. Na mesma referência encontra-se que “a adolescência, mais do que uma etapa estabilizadora, é processo e desenvolvimento” (p.9), produto da situação evolutiva, que surge da interação do indivíduo com seu meio. Trata-se de um processo que se estabelece com verdadeiras perdas da personalidade, situações em que três lutos são fundamentais: 1) pelo corpo infantil, pelos papéis e identidades infantis que obrigam a uma renúncia da dependência e aceitação das responsabilidades; 2) pelos pais da infância, os quais se tenta reter sob pretexto de refúgio e proteção; e, 3) pela bissexualidade infantil. Só a maturidade permitiria ser independente dentro de um limite de necessidade de dependência.

As condutas adolescentes, especialmente as progressões e regressões, somadas aos resquícios da adolescência própria nos adultos, abalam as idealizações acerca de um diálogo fácil entre as gerações. Frequentemente, as atitudes tomam o lugar das palavras; por este mesmo motivo, intensificam-se as preocupações e queixas.

O que se pretende destacar aqui é que o motivo das queixas pode ser a configuração do que é saudável no processo: a possibilidade de se expressar desde um lugar próprio, de uma maneira própria, que não é isenta de identificações e traços do ambiente cultural, embora nem sempre haja a consciência de tais identificações. Este aspecto será retomado no tópico seguinte.

Charles Melman apresentou aos participantes do Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em 1999 no Rio de Janeiro, suas análises focando a temática “Adolescente e a Modernidade”. Essa exposição, considerando a inserção do adolescente na sociedade atual, comandada pelo consumo, ajuda a pensar o jovem e a questão ocupacional; o jovem, o reconhecimento e o engajamento; o jovem e as interferências do adulto na sua estruturação.

Segundo MELMAN (2000, p.21), “o adolescente é um indivíduo que atingiu a maturidade e em quem esta maturidade não é reconhecida simbolicamente como tal”. A família e o meio social recusam a maturidade real e orgânica e esta recusa aumenta o hiato entre a maturidade orgânica e a maturidade social. Tal recusa significa, para o jovem, “que ele será reconhecido como um homem ou como uma mulher apenas quando tiver se tornado um agente econômico, que é preciso que ele aguarde essa nova ascensão a uma independência econômica para que se aceite simbolicamente o reconhecimento de sua sexualidade”.

Isto não é pouco quando se toma em conta que o adolescente está lidando com o real do sexo (e a sexualidade é vivida, inicialmente, como uma doença ou como uma desgraça) e que, ao mesmo tempo, vê-se enganado e recusado pela ordem simbólica (voto/desejo de tornar-se homem ou mulher, agora cobrado como independência econômica para ter reconhecimento). O jovem sente-se só. Perdeu a pertinência fálica⁵ que o sustentava quando criança. Não é reconhecido pelo meio social e não encontrou um estatuto que o faça sentir-se reconhecido. Além do que, dificilmente, encontra condições favoráveis para falar disso com as pessoas significativas. Portanto, encontra-se com poucas possibilidades de se situar subjetivamente⁶ em relação a isto que o atinge.

⁵ Posição narcísica imaginária de correspondência com um lugar valoroso capaz de responder ao desamparo.

⁶ MOLON (2003), resgatando estudos de Vygotsky, ressalta o papel ativo do homem e da cultura se constituindo mutuamente, através de um processo complexo. No que toca ao desenvolvimento cultural do homem este é sustentado nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica. No que toca à cultura, como produção coletiva da atividade humana, este processo é mediado por signos. A mediação, como processo que sustenta a relação social, permite a comunicação entre as pessoas, o contato com a cultura, a passagem da totalidade às partes e vice-versa.

Tende a desinvestir⁷ a própria realidade e transforma sua relação com o saber, já que aqueles em quem confiava se acham incapazes de lidar com a crise. Estaria aí, na dificuldade de sustentar as angústias, incertezas e conflitos, uma fonte do tão mencionado desinteresse dos jovens?

Retornando ao pensamento de Melman: paradoxalmente, é do mercado de consumo, através dos difundidos direitos do consumidor, que também se abre uma brecha para a transformação daquela condição do adolescente, anteriormente descrita. O adolescente se mostra mais livre para expressar suas necessidades, ser um consumidor precoce. Isto, por um lado, ajuda na expressão dos seus desejos, e auxilia na tarefa de se mostrar adulto apesar da falta de reconhecimento. Porém, de outro lado, pode lançar o jovem em uma armadilha, a vulnerabilidade à objetualização⁸, às drogas. A vontade de reparar as insuficiências de seus pais, e diante da possibilidade de obter “gozos fáceis” e menos complicados (responsabilidade e impossibilidade atribuível ao outro) contribui como atrativo para esta armadilha, especialmente se for considerado que o gozo fálico requer o reconhecimento da diferença, da incompletude e da própria responsabilidade.

Vê-se aí, um tênue limite entre objetualização e subjetivação. O trabalho psíquico fundamental na adolescência é o da subjetivação. Ele vai se construindo entre alienação e separação, como será apresentado no próximo tópico. É a estrutura singular de cada um que irá fornecer os limites e possibilidades de uma resposta do sujeito à sua condição de desejante.

Apesar de tudo e dos posicionamentos dos adultos, a adolescência insiste em deixar suas marcas na sociedade e é bom que possamos escutá-las.

A serviço do mercado e de gozos não reconhecidos explicitamente, estimulam-se comportamentos cujas condições de realização são tolhidas; sustentam-se posições sociais indefinidas para o jovem. Escassas são as oportunidades oferecidas para aprender a decidir por si mesmo, a tomar iniciativas e a ser responsáveis pelos próprios atos (são excessivamente

7 O pensamento, o sentimento e a vontade, estão relacionados funcionalmente na consciência, como todas as funções psicológicas. Segundo MOLON (2003), ainda referindo-se aos estudos de Vygotsky, embora não exista hierarquia permanente de funções, todo processo psicológico é volitivo e ocorre, inicialmente, na esfera social e interpsicológica, através da comunicação, e, posteriormente, na esfera intrapsicológica, configurando o comportamento.

8 Os signos mediadores externos (concretos) predominam sobre os signos internos por dificuldade de desenvolvimento e/ou acesso às representações mentais.

monitorados ou abandonados). Espera-se que, de forma repentina, sejam capazes de atuar de forma amadurecida em situações mais complexas. Mas, ao mesmo tempo, prolonga-se a dependência. Tentativas de independência são tomadas como mau comportamento. Utiliza-se o adolescente como objeto intermediário nos conflitos familiares, escolares e sociais. Coloca-se o adolescente a enfrentar solitariamente seus próprios temores. Isto poderia até ser uma estratégia interessante, não fosse a fuga dos adultos em se colocar efetivamente na posição de adulto desejante e por conseqüência, acrescentar à carga dos jovens os temores dos pais.

No entanto, nem sempre a contradição é prejudicial e leva ao impasse. Quase sempre é a contradição que aponta a falta e a possibilidade de contar com os próprios recursos e criar.

Na adolescência ocorre o primeiro momento da vida do indivíduo em que, em tese, estariam reunidos todos os ingredientes da construção da identidade pessoal: maturação biológica, desenvolvimento cognitivo, demandas sociais para comportamentos mais responsáveis. Estes aspectos são muito representativos para as transformações da identidade. Diz-se que é neste período que ocorrem as transformações mais significativas da identidade (que de resto modifica-se ao longo da vida) (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS, SILVARES 2003)⁹.

A adolescência caracteriza-se como sendo um momento particular de encontro faltoso do sujeito com o real, como aponta ALBERTI (2004). Exige um longo trabalho de elaboração de escolhas e da falta no Outro significativo que foi, por longo tempo, idealizado.

Trata-se neste momento, também, de superar o desafio de integrar-se no mundo adulto, solucionando a questão ocupacional, a emancipação da família, o estabelecimento de relações satisfatórias com o sexo oposto e o estabelecimento de um autoconceito. Já foi mencionado, porém, aqui se reforça a importância do trabalho psíquico de triar e construir o túnel da travessia.

⁹ A obra que faz referência a Zacarés não foi encontrada em seu original e por este motivo foi realizada a citação do texto de onde foi extraída no artigo de SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES (2003), onde aparece como ZACARÉS, J.J. (1997) El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: cuestiones críticas. Comunicação apresentada no VI Congresso de La Infância Y de la Adolescência , Oviedo, Espanha.

Trabalho este que habilita para transitar na coletividade, obtendo certos recursos para se fazer reconhecer e estabelecer trocas com seu meio.

Tocando o aspecto adolescência e modernidade, o psicanalista Rodolpho Ruffino (CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE, 2000 p. 37-52), apresenta a adolescência como um *trabalho psíquico*, que responde a uma necessidade da estrutura: operação de simbolização para fazer face ao encontro com o real que se apresenta. O trabalho da adolescência corresponde ao ato psíquico de construir e testemunha a *atividade solidária* entre a *contemporaneidade* e o *aparelho psíquico*. A adolescência, enquanto trabalho psíquico, visa construir aquilo que “habilita um sujeito a transitar na coletividade sem a tutela do seu meio familiar infantil”, obtendo certos meios para se fazer reconhecer e estabelecer trocas com seu entorno. Este tempo constitutivo da subjetividade, que é a adolescência, tornou-se necessário na modernidade¹⁰ para dar sustentação ao que se denomina de um sujeito adulto.

1.2 ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO

Neste tópico serão utilizados alguns referenciais psicanalíticos para pensar o difícil processo de transformação da relação do jovem com sua família, particularmente com seus pais, provedores ou cuidadores.

ALBERTI (2004) acrescenta algo ao pensamento corrente quando escreve sobre a relação dos pais com o adolescente. A autora toma uma perspectiva, que tende ao consensual entre as diferentes abordagens, de que o sujeito adolescente precisa muito de seus pais, e parte daí para um giro, aquilo que ela apresenta como um paradoxo: “*a presença dos pais junto ao adolescente é fundamental, antes de qualquer coisa, para que ele possa desempenhar sua função de separação* (p.10)”. É porque os pais estão presentes que “o adolescente pode *escolher*¹¹ lançar mão deles ou não”. Alberti conceitua a adolescência como um longo trabalho de elaboração de escolhas e um longo

10 Lembrando que a modernidade vem sendo caracterizada pela expansão, a velocidade e o declínio da função social paterna (função de nomeação e interdição, que será melhor explicada no item seguinte), juntamente com a perda dos rituais reconhecidos culturalmente e portadores da tradição

¹¹ Grifo nosso.

trabalho de elaboração da falta no Outro, como condição de acesso ao próprio desejo.

É neste sentido de encontros e desencontros, que o presente subtítulo se justifica neste trabalho – naquilo que a alienação e a separação se entrelaçam com a estrutura do sujeito, com a adolescência e com as escolhas. A escolha é uma capacidade que se engendra a partir da triagem exercida sobre as referências, os indicativos e direções determinantes, anteriormente colocados. Nem sempre os parâmetros coincidem entre aqueles personagens representativos nas identificações e os sujeitos da referida triagem. As escolhas poderão ou não confirmar parâmetros anteriores.

Para que seja possível separar-se é preciso reconhecer a posição de alienação. Por outro lado, é na posição de alienação ao Outro, ao desejo do Outro, o lugar onde está colocada a anterioridade do sujeito.

O primeiro Outro implica necessariamente os pais (ou seus substitutos) e caracteriza a mais intensa relação do bebê com o mundo. Através de um Outro, que o pré-existe e faz dele um objeto privilegiado de seus interesses, o sujeito é produzido – por intermédio da relação entre este Outro e ele mesmo.

Conforme o bebê cresce e vivencia suas próprias experiências, incorpora a alteridade, que vai determinando sua própria constituição. O inconsciente do adolescente é esse Outro, alteridade que o eu do sujeito não reconhece como sendo ele.

Alberti considera como um parâmetro para estabelecer o início da adulez, a definitiva incorporação¹² do Outro da infância. A percepção das falhas dos pais pela criança, prepara o processo de separação da adolescência. Esta separação não é do Outro, como referência significativa e de alteridade que foi incorporada, mas dos pais imaginarizados¹³ e idealizados. Na adolescência são atualizados os processos de identificação da infância, operação da qual poderão advir possibilidades de outras identificações, substituindo e atualizando os

¹² É importante, neste momento, resgatar o conceito de incorporação com o significado de apropriar-se, tornar próprio, e também no sentido de corporificar.

¹³ A utilização do termo *imaginarizado* é proposital, no sentido de aproximar da visão Psicanalítica e diferenciar o caráter da expressão imaginário, empregada para designar aquilo que se refere à imaginação, como a faculdade de representar as coisas em pensamento, independente da realidade. A partir das formulações de J. Lacan, o Imaginário designa as representações, internalizadas pelo sujeito, nas vivências da relação dual com a imagem do semelhante, é o lugar das ilusões, captações e engodo do “eu”, da alienação e fusão ao corpo da mãe. O imaginário aparece associado ao *Simbólico*, lugar do significante e da função paterna, e ao *Real*, que corresponde a um resto impossível de simbolizar (ROUDINESCO; PLON, 1998. p. 371).

processos identificatórios infantis. Desta forma, o sujeito pode escolher e deixar de ser tão dependente dos pais imaginarizados e idealizados. Afirma ALBERTI (2004, p. 14): “quanto mais sólida tal incorporação, maior terá sido a herança dos pais que servirá como recurso para o sujeito adolescente agir conforme suas próprias decisões. Pois malgrado não reconhecer o Outro como eu, o sujeito é sempre efeito do inconsciente”.

Diz ainda ALBERTI (2004, p. 17) “é a relação com o Outro que singulariza”, porém ela precisa ser interdita para garantir um lugar na comunidade dos homens e acesso ao próprio desejo. É por isso que a função paterna se faz necessária – como restrição e como possibilidade.

Desde os primórdios da humanidade, a função paterna vem sendo associada à representação simbólica da divindade, e se sustenta numa metáfora (designada Nome-do-Pai), que se diferencia da função materna. Sob a égide da função materna, o filho é objeto de cuidados, caprichos, desejos e satisfação. A função paterna redimensiona essa relação, introduzindo a lei do desejo em cada sujeito¹⁴. Pode-se dizer que um terceiro barra a relação dual e assume a adoção do filho, franqueando a via da identificação do sujeito com o desejo. O pai, como função, relativiza, mediatiza a relação mãe e filho, abrindo espaço para que algo valoroso se estabeleça para além dessa relação. O Nome-do-Pai se inscreve barrando o Outro que é primordialmente materno, e, por este intermédio, o sujeito pode buscar investimentos e satisfações fora da família.

A função paterna é exercida de diferentes formas, conforme o momento histórico e a determinação cultural. Sua expressão mais significativa na estruturação do sujeito manifesta-se na capacidade de barrar tentativas de manipulação, submissão dos filhos à condição de objetos, auxiliando-os a contrapor-se, pela via identificatória, abrindo outras possibilidades de identificação.

E para contrapor-se é preciso que caiam as idealizações. É preciso aceitar a falha no Outro. Aceitar a falha no Outro é uma tarefa muito difícil. Suportá-la requer um longo trabalho, pois remete ao desamparo fundamental. Não é fácil

¹⁴ A lei do desejo é a lei simbólica, a lei do significante na teoria Lacaniana. A função paterna instaura a lei simbólica por uma inscrição significante, como metáfora. A metáfora paterna engendra a instalação do significante fálico como um significante central de toda a economia subjetiva. Somente um símbolo pode dar conta de explicar a presença sobre um fundo de ausência e vice-versa (KAUFMANN, 1996).

abrir mão daquilo que fez face a este desamparo em um tempo remoto de absoluta dependência. Por outro lado, esta é a condição para se exercer como sujeito desejante¹⁵. É preciso abrir mão da garantia de sua existência dada pelo outro, suportando-se na garantia simbólica de que é possível “fazer e acontecer”. Não é fácil, mas é preciso transitar entre alienação e separação, e isto demanda certo exercício enquanto indivíduo transgressor, como diz ALBERTI (2004, p.24-25),

É sempre possível modificar alguma coisa na realidade para seus próprios fins levando em conta os limites, o que também implica uma postura ética: não é possível fazê-lo de qualquer jeito, independente dos outros e dos preceitos morais, mas justamente os considerando, pois dará os limites para o próprio ato que, paradoxalmente é sempre uma transgressão. Todo adolescente é um transgressor, e aí se experimenta. Além da alienação ao Outro, ou seja, além do fato de que todo desejo é sempre desejo do Outro, para se exercer como desejante é preciso poder se separar. À medida que aí se exercita, o adolescente se torna cada vez mais ágil no trânsito entre alienação e separação.

Por isso, para lembrar disso, brincamos com a palavra separação.

“Se-pára-a-ação” quando a simbiose se alimenta da ambigüidade amor-ódio, potência-impotência, quando os processos identificatórios se fecham na célula simbiótica. Quando se recusa a própria realidade e, portanto, não se pode extrair dela os próprios recursos. Quando as referências imaginadas e idealizadas se cristalizam como verdades absolutas, cobrindo a falta, que gera o movimento do ser.

“Ser-par-na-ação” equivale à tentativa de refazer o todo. A unidade é uma busca que mobiliza e pode se congelar num encontro único e impossível. Por outro lado, quando a separação pode ser simbolizada, há elaboração das perdas que rememoram o desamparo fundamental, abre-se o caminho para a solidariedade, a partilha, os laços, o respeito e o valor da diferença.

O ser se instala a partir da referência significante anterior, e pela barra da alteridade. Assim, coloca-se em movimento o sujeito desejante, relativamente apaziguado em suas emoções, pensamentos e ações. O sujeito compromete-se com o próprio desejo e responde por sua condição de faltante. E, por ser

¹⁵ O sujeito desejante seria aquele que tem a coragem de arcar com a responsabilidade pelo seu desejo, de comprometer-se com ele tomado como causa. Segundo KEHL (2004, p.59) tomar o desejo como causa seria tomá-lo “como aquilo que determina as manifestações do inconsciente, e também as ações, as buscas, tudo aquilo que, traduzido como ‘querer’ ou ‘vontade’, busca satisfação”. Afirmo ainda KEHL (2004, p. 64) que “o desejo não se sacia, mas se realiza no significante que representa o sujeito em todos os atos de troca com seus semelhantes, nos atos de criação acessíveis a todo ser falante quando o sujeito da enunciação se faz presente em seus enunciados”.

faltante e falante, há possibilidade de surgir o sujeito – dividido, assujeitado¹⁶, submetido a uma ordem simbólica que limita, mas também oferece possibilidades de criar o novo. “Ser-para-a-ação”, ser autor na ação, atuando na ação.

Retornando a ALBERTI (2004, p.15-16);

É por ter herdado a posição de desejante de seus pais que o adolescente também já não satisfaz as demandas deles. Diz-se, comumente, que agora ele “pensa com sua própria cabeça”. É verdade, mas, sobretudo porque ele suporta não mais satisfazer as demandas dos pais, não mais teme a perda do amor deles, em parte por já ter tido provas suficientes de que não o perde facilmente, em parte porque já não é mais tanto isso que o interessa. O adolescente se experimenta como autor de um desejo que não está lá onde localizava antes o maior peso de suas relações: na demanda de amor para garantir uma proteção contra o desamparo fundamental.

Para poder se desempenhar como sujeito do desejo é preciso que o adolescente não se engane com as demandas de amor que não deixam de ser uma tentativa de velar o fato das impossibilidades. O adolescente deve saber que não há como escapar do desamparo fundamental intrínseco ao ser humano, por mais dolorosa que seja essa constatação ele já sabe que o Outro não pode protegê-lo, apenas enriquecê-lo com algum recurso para encarar o desamparo sozinho.

(...) Poder encarar o desamparo, as impossibilidades, submeter-se à castração simbólica é o longo trabalho de elaboração da falta no Outro que diz respeito à adolescência.

Para haver separação e tornar-se desejante, é preciso que o Outro seja dialetizado, seja relativizado, perca sua onipotência sobre o indivíduo (o poder de colocá-lo como objeto). Por outro lado, o desejo reenvia, de uma forma nova à história, à linguagem, à cultura, aos pais (ALBERTI, 2004, p.27). É necessário que o significante da potência fálica seja separado das pessoas que estão investidas afetivamente, para que possa ser tomado como possibilidade (causa) de desejo. Daí a importância dos líderes e heróis, de forma que possam vir a se constituir como novos modelos identificatórios parciais (não único, não todo).

Se por um lado e por um tempo é preciso alienar-se, é preciso crer em uma imagem idealizada dos pais por causa das necessidades impostas pela existência, por outro lado é necessário também o tempo de separação, em que se fazem necessárias referências para além dos pais da realidade. Para ajudar no encontro com o real, é importante que se instaure aquilo que garante *no sujeito* uma relação com o desejo, pelo fato de garanti-lo simbolicamente, atribuindo-lhe um lugar na comunidade dos homens.

¹⁶ Expressão utilizada em Psicanálise para designar aquele que está sujeito, mas não totalmente rendido, há submissão, mas não sem resistência; designa aquele que está tomado pelo discurso do Outro, mas resiste; inclui também o pensador, que está fora do pensamento (SESARINO, 2005).

Nas travessias, ocorre com freqüência a necessidade de fortalecer o próprio narcisismo - pensado como um retorno ao eu da libido dirigida aos objetos amados e perdidos, como aponta FREUD (1969 [1923]), um enrijecimento defensivo do ego. Espera-se que esta seja uma condição temporária para novos investimentos em outros objetos e objetivos.

1.3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AFETIVIDADE

A qualidade e a riqueza do minucioso legado do mestre suíço sobre a construção do conhecimento merecem ser lembradas. Neste trabalho, as idéias que são tomadas por empréstimo e destacadas são principalmente aquelas em que se evidencia a mutualidade entre as operações formais¹⁷, a vida afetiva e o comportamento social. E também aquelas que ajudam a pensar que existe um tempo de transição como condição para ser inserido no mundo adulto.

Segundo PIAGET (1995, p. 94), “a tendência mais profunda de toda a atividade humana é a marcha para o equilíbrio, e a razão, que expressa as formas superiores deste equilíbrio, reúne a inteligência e a afetividade”.

PARRA (1983) ocupou-se em reorganizar a teoria Piagetiana no que toca o pensamento formal, evidenciando aspectos do adolescente e do jovem. Nesta sua coletânea, apresenta algumas pesquisas que indicam certa convergência com as observações empíricas de que atingir o pensamento formal não é tão natural quanto ocorre com o pensamento das operações concretas. Tais pesquisas (EUA e Inglaterra) mostram percentuais elevados da população de jovens que não teriam atingido a condição atribuída ao pensamento operatório formal – estatísticas de pesquisas mostram percentuais entre 50% e 85%¹⁸. Essas pesquisas provocam interrogações sobre quais seriam os procedimentos, técnicas e métodos de

¹⁷ Que no contexto deste trabalho estão sendo tomadas como possibilidade de simbolizações e substituições.

¹⁸ CHIAPPETTA, E.L. (1976) “A Riview of Piagetian Studies relevant to Science Instruction at the Secondary and College Level”. *Science Education*, 60 (2), 253-61.

SHAYER, M.; KUCHEMANN, D.E.; Wylam, H. (1976) “The Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle and Secondary School Children”, *British Journal of Educational Psychology*, 46 (parte 2), 164-73.

educação que favoreceriam a passagem ao estágio do pensamento em que haveria mais equilíbrio intelectual, mais estabilidade e dinamismo.

Em seu livro, Parra dedica um capítulo a esclarecer as relações entre o pensamento formal e o desenvolvimento social, a partir da relação estabelecida por Piaget entre os aspectos sociais e cognitivos, considerados ambos, elementos muito ligados e muito relevantes no adolescente. Toca também a relação intrínseca entre pensamento e afetividade.

O indício do surgimento do pensamento formal seria o fato de o jovem se apresentar como “construtor de teorias e sistemas com vistas à reformulação da sociedade”. Na adolescência, quando emerge o pensamento formal, aparece um desligamento das coisas concretas, que anteriormente se colocavam como o limite do pensamento. O novo limite é agora colocado nas possibilidades.

Segundo Piaget, amplamente referenciado por PARRA (1983), o princípio do desenvolvimento cognitivo está na ação (ação sensório-motora), que se interioriza aos poucos, se refina, se combina até chegar ao raciocínio abstrato. Neste processo, os intercâmbios sociais exercem um papel fundamental, a ponto de modificar a estrutura mental do indivíduo. Quando o jovem é capaz de construir teorias é porque se tornou capaz de reflexão. Este tipo de reflexão permite fugir do concreto atual e o conduz na direção do abstrato e do imaginado como possível.

A integração do jovem na sociedade adulta coloca-o em plano de igualdade com o adulto, em condição de desenvolver um programa de vida que o projete para o futuro e de apresentar propostas de reformulação da sociedade, características que marcam a adolescência, na perspectiva cognitiva. A inserção na sociedade exige modificações estruturais na personalidade e explicam as transformações do jovem. Os fatores sociais são decisivos nesse empreendimento.

A conquista do pensamento formal, expressa pela capacidade de submeter o real a um quadro de múltiplas possibilidades, pelo domínio de diversas operações formais e pela capacidade de envolver-se em discussões proveitosas, tem uma outra consequência, que é a de conduzir o jovem a uma nova forma de egocentrismo. Diferentes formas de egocentrismo acompanham cada novo poder da vida mental (assimilação egocêntrica) ao longo do processo de desenvolvimento do pensamento. O egocentrismo do bebê mostra-se por uma indiferenciação entre os objetos que o rodeiam e as impressões sensoriais que tais objetos provocam – a noção de objeto permanente em construção não permite ao bebê admitir uma

realidade outra que aquela do seu campo sensorial e a assimilação do universo ocorre mediante sua atividade corporal.

No período pré-operatório, sob o primado da atividade, o pensamento da criança é centrado em suas ações, percepções e representações pessoais. O egocentrismo é caracterizado pela primazia do próprio ponto de vista, guarda relação com a indiferenciação inicial e sua prerrogativa deformante deste ponto único de referência. A dificuldade de participar de conversações com trocas de experiências e idéias também contribui para isto.

No estágio das operações concretas emerge a reversibilidade, pela composição de conjuntos em agrupamentos operatórios e a criança passa a envolver-se em atividades de grupo, cooperando com os demais em atividades coletivas – há um desenvolvimento paralelo entre funções cognitivas (operação reversível) e sociais (cooperação). Porém, a necessidade de não-contradição leva à criança a outra forma de egocentrismo, típica deste estágio – para não mudar sua opinião ela tenta mudar os dados, encaixá-los em sua hipótese – a criança assimila as coisas ao seu pensamento em construção.

O egocentrismo do adolescente, ancorado na obsessão pelos problemas sociais, pelas teorias e sistemas que engendra para solucioná-los, estaria representado pela dificuldade de admitir a desatenção ou incompreensão às suas propostas. Embora capacitado a ter pensamentos próprios e acompanhar o pensamento dos demais, ainda é difícil separar e admitir objetivos diversos dos próprios. O que predomina é uma crença no “infinito poder da reflexão”, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não os sistemas à realidade. Conforme as operações formais vão se consolidando, o egocentrismo do início da adolescência vai sucumbindo às possibilidades decorrentes de relações interpessoais autênticas, discussões, intercâmbio de idéias e sentimentos. A percepção e a aceitação de sentimentos diversos dos seus e o envolvimento nas emoções dos demais operam novas possibilidades complementares de raciocínio operatório e cooperação.

Quando PIAGET (1995) escreve sobre a adolescência, resgata a relevância de se conhecer os processos do pensamento e da afetividade, característicos desta fase. De maneira geral, o pensamento na adolescência se apresenta sob a forma de exagerar e guarda correlação com a maturação do instinto sexual, indicada por desequilíbrios momentâneos e intensa coloração afetiva. Apesar dos aparentes

desequilíbrios, as conquistas da adolescência asseguram ao pensamento uma direção rumo a um equilíbrio superior àquele dos estágios anteriores de desenvolvimento.

Para que se possa entender melhor o significado das afirmações acima, é necessário que sejam especificadas, pelo menos em parte, as estruturas gerais das formas de pensamento e vida afetiva, consideradas por Piaget como conquistas da adolescência.

As 'operações formais' características são representadas pelas operações 'hipotético-dedutivas', que consistem na capacidade de se interessar por problemas sem relação com as realidades vividas diariamente, refletir livremente e de maneira desligada do real, formulando teorias abstratas, que se traduzem na construção de sistemas e teorias. Pode-se dizer, também, que estas operações se caracterizam pela capacidade de raciocinar por hipóteses e extrair conclusões delas, sem apoio unicamente da realidade efetiva.

A capacidade de refletir a respeito das operações e ações sobre os objetos, de forma independente dos mesmos objetos, substituindo-os por proposições é condição para a construção do pensamento formal. O grau de reflexão do pensamento formal é diferente daquele que ocorre no pensamento concreto: enquanto no pensamento concreto ela (a reflexão) é uma *representação de uma ação* possível, no pensamento formal é a *representação de uma representação de ações* possíveis. É possível, no pensamento formal, a tradução abstrata das operações concretas em uma lógica de proposições, um sistema de implicações que vai além da lógica das relações, das classes e dos números (PIAGET, 1995).

Esclarece ainda Piaget, na mesma obra, que as operações formais facilitam ao pensamento um "poder totalmente novo", que equivale a libertá-lo do real e capacitar o indivíduo a construir, ao seu critério, reflexões e teorias (*atividade livre da reflexão espontânea*). Afirma PIAGET (1995, p. 87) que a adolescência é a idade da metafísica por excelência, idade em que "o eu é ele mesmo suficientemente forte para reconstruir o universo e suficientemente grande para incorporá-lo"¹⁹.

Segundo a teoria Piagetiana, cada *novo poder* da vida mental é inaugurado por uma *assimilação egocêntrica*, encontrando um novo equilíbrio com uma

¹⁹ Tradução da autora. Consta no texto original: "el yo es lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para incorporárselo".

acomodação ao real. Quando os esquemas de ação se organizam, progressivamente, reduzem este egocentrismo, conduzindo ao equilíbrio, que se manifesta no processo de instalação do pensamento formal, pela correção e reconciliação do pensamento com a realidade. Tal equilibração ocorreria quando há a compreensão de que a função da reflexão não é contradizer, mas sim antecipar e interpretar a experiência. Desta forma, torna-se possível dizer que é um equilíbrio diferente do pensamento concreto, pois além da realidade, engloba construções da dedução racional e da vida interior.

Como vem sendo exposto, Piaget trabalha numa perspectiva de relação intrínseca entre as operações formais, a vida afetiva e o comportamento social, e, neste sentido, sugere que as operações formais conduzem a uma dupla conquista por parte do adolescente: da personalidade e da inserção na sociedade adulta.

PIAGET (1995) deixa muito clara a sua perspectiva, no que toca às formas do pensamento formal ou hipotético-dedutivo, da existência de uma subordinação da personalidade a um nível mental, que supõe o pensamento e a reflexão. Neste sentido, é importante lembrar a ênfase dos estudos de Piaget na compreensão do desenvolvimento cognitivo, sendo este seu viés de análise predominante. Também é conveniente não deixar de lado as bases sobre as quais o autor sustenta a formação da personalidade, como sendo a incorporação de um sistema de regras em duplo sentido, um *anterior* e um *implicador*, que pressupõem uma espécie de descentração do eu num programa de cooperação e de subordinação a disciplinas autônomas e livremente construídas. Deste duplo sentido (anterior e implicador) decorrem as possíveis oscilações e o egocentrismo adolescente no seu aspecto afetivo, o mais conhecido.

Diferente da criança que constrói um mundo à parte, o adolescente se situa como igual entre os adultos, qualificado, porém, em uma escala inferior ao mundo dos maiores. Ainda assim se sente diferente deles, devido a sua personalidade emergente – um novo jeito de ser que se agita nele. Por esta razão, precisa surpreender, “superar”, transformando o mundo. Isto faz com que seus sistemas e planos sejam repletos de sentimentos generosos, projetos altruístas, fervor místico, megalomaniias, que ocorrem simultaneamente ao egocentrismo. Há uma mescla de entrega à humanidade (projetos de cooperação) e agudo egocentrismo (valorização extremada do eu), que se expressam tanto pelo negativo como pelo positivo.

A inserção do adolescente na sociedade dos adultos acontece mediante projetos, programas de vida, sistemas que freqüente e inicialmente são teóricos, ao nível do pensamento e, poder-se-ia dizer, ao nível da imaginação, devido à característica do pensamento hipotético-dedutivo de distanciar-se do real. Esta inserção ocorre em dois momentos distintos: um primeiro momento, caracterizado pela postura de *reformador*, e um segundo, quando esta postura passa para a de *realizador*.

Na primeira fase, o adolescente medita intensamente sobre a função da sociedade, porém seu foco é aquela sociedade que ele quer transformar, desinteressando-se pela sociedade real, aquela que condena. As agregações sociais dos adolescentes são, predominantemente, sociedades de discussão, em que o tema principal é a reconstrução do mundo e o combate ao mundo real. Não há consensos e estas discussões são sucedidas por movimentos jovens que se desdobram em reorganizações e entusiasmos coletivos.

Piaget considera que a autêntica adaptação à sociedade ocorrerá quando o adolescente se capacita e substitui o seu papel de reformador pelo de realizador. É a experiência que reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas. As situações concretas e bem definidas fazem ceder os desequilíbrios e, com eles, os sonhos. Considera Piaget que, superadas as crises de adaptação, o trabalho profissional restabelece o equilíbrio e indica o acesso à idade adulta. E afirma ainda:

Porém se percebe, em geral, ao comparar a obra dos indivíduos com seu antigo comportamento de adolescentes, que aqueles que, entre os quinze e os dezessete anos, não construíram sistemas que incluíssem seu programa de vida em um amplo sonho de reformas, ou aqueles que, ao estabelecer seu primeiro contato com a vida material sacrificaram totalmente seu fantasioso/fictício ideal a seus novos interesses de adultos, não se tornaram os mais produtivos. A metafísica da adolescência, assim como suas paixões e sua megalomania são, portanto, autênticas preparações para a criação pessoal. O modelo do caráter/índole mostra que existe sempre uma continuidade entre a formação da personalidade, a partir dos doze anos, e a obra posterior do homem (PIAGET, 1995, p. 93).

Apesar de ser bastante conhecida a posição de Piaget, subordinando os modelos de conduta ao desenvolvimento mental, acredita-se que é possível afirmar que no pensamento do mestre suíço também está implícita uma dialética em que se articulam, de maneira interdependente, as dimensões mental e energética que habitam um corpo humano. Mesmo sem ter a afetividade como enfoque prioritário, Piaget não a deixa totalmente de fora e a ela confere o papel de regular a energia

investida, consignando-a como um recurso que possibilita a execução das ações. Atuando em conjunto com a inteligência, a afetividade facilita os meios e clareia os objetivos.

Paralelamente com a elaboração intelectual, a afetividade, paulatinamente provoca rupturas no eu, submetendo-o às leis da cooperação e esta é a maneira como Piaget explica a articulação entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social e a afetividade.

LIMA (1998, p. 109) recupera os estudos de Piaget e de outros estudiosos da educação, para escrever sobre a cooperação entre iguais como fator de desenvolvimento. Afirma que “as relações das crianças e dos adolescentes entre si, em oposição à obediência e ao respeito unilateral devido ao adulto” e as discussões decorrentes do “confronto das instituições dos membros de um grupo, obrigam a mente a fazer autocrítica e reajustes das opiniões”.

1.4 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E A ADOLESCÊNCIA EM VYGOTSKY

A escolha de pensar, com o auxílio de Vygotsky, a formação de conceitos e a sua relação com a adolescência, ou melhor dizendo, com este tempo de moratória que acontece com aquele que não é mais criança até sua implicação e reconhecimento no mundo adulto, deve-se a uma série de razões, das quais algumas são citadas a seguir:

- Este autor utiliza uma metodologia dialética que articula o sujeito e o social;
- Trabalha o conceito de mediação, que fornece subsídios importantes para a análise dos resultados desta pesquisa;
- Estuda as funções mentais superiores de uma forma orgânica e histórica, que confere importantes referenciais para se pensar as escolhas;
- Trabalha a construção de conceitos, em suas diferentes manifestações, como *palavras*, como *pré-conceitos*, como *conceitos cotidianos* e como *conceitos científicos* – ponto importante de articulação com as peculiaridades dos participantes desta pesquisa, como candidatos ao Ensino Superior e o objetivo de conhecer suas *concepções* sobre identidade e escolha;

- E, finalmente, pela articulação que faz em torno da subjetividade e da noção de autoconsciência.

VYGOTSKY (1991b) considera os conceitos como parte ativa do processo intelectual. Com uma formulação mutável e em relação com outras, o conceito está a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

Considerando que as formas mais elevadas de comportamento se revelam pela capacidade que o homem tem de aprender a organizar e dirigir seu comportamento, VYGOTSKY (1991b, p. 48) aponta que esta forma de agir revela seus meios. Estes meios são os signos, mediadores das funções psíquicas superiores, e a ela incorporados como parte central do processo. A palavra, que em princípio tem a função de meio de comunicação e contato social (signo), num momento seguinte, na formação do conceito, torna-se símbolo²⁰.

Através de suas pesquisas, Vygotsky demonstra que o processo de formação de conceitos começa na infância, e, num prolongado desdobramento em que as funções intelectuais se combinam especificamente (base psicológica da formação de conceitos), vai se configurando de forma madura, o que acontece somente na puberdade.

Utilizando as conclusões do próprio VYGOTSKY (1991b, p. 50), pode-se dizer que:

A formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

É importante destacar que a formação de conceitos não é causa de si mesma. É indispensável a *presença de um problema*, que se apresenta como *tarefa*, exige e estimula o intelecto, proporcionando novos objetos para que o raciocínio do jovem possa atingir estágios mais elevados. As tarefas com as quais o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos podem se

²⁰ As palavras, conjuntos de signos que representam objetos, situações ou idéias, antecedem a formação de conceitos propriamente ditos, exercendo a função de conceitos antes que estes possam surgir ao nível do pensamento plenamente desenvolvido.

configurar como fator-causa para o surgimento do pensamento conceitual. Afirma VYGOTSKY (1991b, p. 50-51):

No entanto, a tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos. O pesquisador deve ter como objetivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência.

Nesta idade não aparece nenhuma função elementar nova, essencialmente diferente daquelas já presentes, mas todas as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo: as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. (Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo de formação de conceitos.) A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência.

Vygotsky é bastante específico com relação à reciprocidade dialética entre os aspectos *intrapessoais* e os *interpessoais*, e ainda mais particularmente, nas articulações entre pensamento e linguagem, sempre relacionados com a ação e a transformação, trazendo implícito, nestas variáveis, um conceito de subjetividade. Um tópico específico a este respeito consta do próximo capítulo.

Seria exagero pensar que a ação intencional de interrogar o jovem sobre suas concepções a respeito de si mesmo e sobre conceitos (como identidade, escolha, profissão) tão carregados de significados e sentidos nesta travessia de acesso ao ensino superior, poderia se constituir como a “presença de um problema – tarefa” a estimular o intelecto e outros movimentos subjetivos, proporcionando novos objetivos em direção a estágios conceituais mais elevados? Que tipo de ações e internalizações decorreriam daí?

1.5 ELABORAÇÃO DA IMPOSSIBILIDADE DE SER TUDO E DA PERGUNTA “O QUE SER ENTÃO”?

Pensar seria encenar com palavras nesta alternância de aparição e desaparecimento dos corpos. A prova do sujeito consistiria em transpor esse entre-dois, e, o papel do pensamento seria aprender a qualidade do presente” (ANDRÉS, 1998, p. 454).

Neste capítulo, tentou-se colocar a perspectiva da adolescência como trabalho (trabalho psíquico) e como encontro – encontro com o real, com a diferença, com o

outro, com seus próprios recursos. Mencionou-se também a importância da elaboração de lutos, de simbolização das escolhas e das perdas.

As idéias desenrolaram-se no sentido de demonstrar como a subjetividade e o pensamento sofrem transformações a partir de uma nova condição de inserção na vida social e afetiva, e de como estas variáveis se implicam mutuamente. Articulou-se também um tanto a construção de conceitos mediados por signos e sua colaboração para a subjetividade.

Agora é o momento de se traçar algumas articulações entre aquilo que está sendo denominado como *trabalho* e como *encontro* adolescente com a elaboração dos projetos de futuro, com o processo de aquisição de identidade e com as escolhas.

Explorando a noção de projeto de futuro profissional com as questões do ideal de ego, articuladas com conceitos de identidade, identificações, realidade e desejo, SOARES-LUCCHIARI (1997) relaciona *expectativas* e *narcisismo*. Utiliza referências creditadas a O. Carré²¹, para afirmar que, um projeto não pode existir sem modelos de identificação que organizem o vir a ser. Para a elaboração do projeto profissional é essencial que haja a formação de uma imagem de si. O projeto profissional contém as representações de si, das imagens, dos desejos e das referências identificatórias, o que supõe uma construção e uma elaboração. Portanto, o projeto é a marca de afirmação pessoal e criação de si mesmo, assim como, a escolha profissional é a manifestação da identidade pessoal. Projeto de futuro e escolhas representam o resultado do confronto que se estabelece entre a imagem de si e o ideal de ego. Neste ponto, tangenciam-se as idealizações, que revelam nuances do desejo.

É no entrelaçamento de demandas que se coloca a problemática relação entre a imagem de si e o ideal de ego, que aparece como objeto de identificação e manifestação da imagem interiorizada, cujo encaminhamento vai se dar pela escolha. “A introjeção dos ideais torna-se projeção do ideal de ego pela passagem obrigatória da identificação. A identificação com pessoas amadas, escolhidas, pode tornar possível a identificação de si mesmo numa profissão idealizada” (SOARES-LUCCHIARI, 1997, p. 90-91).

²¹ CARRÉ, Odile. Groupes et processus d'Orientation. In: L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 1989, no. 18 (185-201).

O tema identificações será desenvolvido no próximo capítulo. Por ora, é oportuno resgatar sua relação de engendramento nas mudanças ao nível do ideal de ego. Como se encontra ainda em Soares-Lucchiari, a “identificação ao projeto” seria uma forma de colocar em cena o efeito de mecanismos inconscientes de identificações, representantes “do compromisso em ato, mas sem a hipoteca do desconhecimento ou da repressão” (SOARES-LUCCHIARI, 1997, p.85).

Tais colocações conduzem a pensar, por um lado, o trabalho da adolescência como elaboração da perda e substituição do Outro real e imaginário pelo Outro simbólico e por outro lado, o papel do ideal de eu como referencial para o estabelecimento de metas e como tentativa de reencontro com aquilo que foi perdido na primeira infância.

Como será mais bem detalhado tópico relativo aos processos identificatórios, o que o eu projeta para si como ideal pode ser traduzido como substituto do narcisismo perdido da infância (um prolongamento do narcisismo como objeto de amor). O eu ideal, quando buscado pelo eu é designado “ideal do eu”. Na estrutura do eu pode-se reconhecer um censor, comandado pelo ideal do eu e as manifestações da consciência moral, que mantém certo estado de alerta – auto-observação e autocrítica, que interferem no sentimento de auto-estima. “Além do aspecto individual, esse ideal tem um aspecto social e também o ideal comum de uma família, de uma classe, de uma nação”. A formação de ideal seria a condição do recalçamento, um processo de defesa²² que decorre da auto-estima do eu e vela pela satisfação narcísica. Vigia o eu atual e o compara com o eu ideal. (KAUFMANN, 1996, p. 182-183).

O ideal de eu, derivado do supereu, representa a transformação da autoridade parental em um modelo (KAUFMANN, 1996, p. 512-14). O surgimento do supereu deve-se a duas condições fundantes no ser humano: o longo estado de desamparo e de dependência infantil e a instauração difásica da vida sexual²³. São ambos os fatos biológicos, que instauram as condições de inter-relação do indivíduo com seu meio, favorecendo o nascimento dos sentimentos morais, a ação do complexo de Édipo e do recalçamento. O superego é o articulador das funções superiores do ser

²² Os processos de defesa comportam todas as técnicas de que o eu se serve nos conflitos. Tratam da proteção do eu contra as exigências pulsionais. O recalçamento é um modo particular de defesa, que abafa aquilo que é ameaçador à auto-estima do eu, mesmo antes que possa se tornar consciente.

²³ A respeito do detalhamento desta temática e de outras que não foram exaustivamente detalhadas neste tópico, ver KAUFMANN (1996, p. 178-187 e 510-518).

humano. Na medida em que se relaciona estruturalmente com as diversas instâncias do aparelho psíquico e promove a sua ligação ao mundo externo, é um modelo de ideal para aquilo a que visam às tendências do eu, isto é, a reconciliação de suas múltiplas vinculações.

O ideal de ego, na construção de um projeto profissional, traz à tona a complexidade da escolha profissional na adolescência, quando o jovem é convocado a se situar numa temporalidade, a tomar seu lugar na história familiar, a se definir como adulto numa sociedade, a redefinir seu lugar filiativo e sexual.

A visão do ideal de eu como modelo é questionada por Chasseguet-Smirgel²⁴, citada em SOARES-LUCCHIARI (1997, p. 82), argumentando que a projeção de um ideal sobre um objeto ou o acesso a um objetivo jamais conduzem à satisfação tal qual ela é esperada, uma vez que o que se projeta é “representação efêmera, parcial e substitutiva” e o que se encontra é sempre algo diferente.

Segundo ALBERTI (2004, p.46), a adolescência é uma escolha do sujeito: “Ele pode escolher atravessá-la, mas pode também não escolhê-la”. Entrar na adolescência seria a escolha que o sujeito faz de assumir o desligamento dos pais, pagando o preço por este desligamento e pela descoberta de que “só é possível contar com o Outro em nível simbólico”. Estaria então escolhendo deixar de ser criança e responder por ser adulto e por seu corpo. É por isso que se pode dizer que a adolescência representa a tentativa de elaborar a falta, e que cada um responderá a isto conforme a sua estrutura. Há um longo percurso psíquico, restrito às formas de entrelaçamento das instâncias Real, Simbólico e Imaginário, para que esta condição, que é inerente à condição humana, seja assimilada. Se não é possível ser tudo, é a condição de sujeito desejante que suportará a parcialidade.

Poder conviver com a incerteza é a idéia apresentada em CARRANO (2000) e RIBEIRO (2003). Carrano discorre sobre a imposição das escolhas, apesar das incertezas, e expõe o atrelamento da identidade adulta com a aquisição de uma capacidade de produzir continuamente uma nova identidade, integrando temporalmente o indivíduo. Já Ribeiro convida a procurar a capacidade de lidar com o imprevisto, como desafio, de forma a extrair sentido para a existência. Esta capacidade estaria também articulada com as escolhas, pela via da distinção entre aquilo que seria negociável ou não nos próprios desejos, aqueles que coincidem ou

²⁴ CHASSEGUET-SMIRGEL, Janine. *La Maladie d'Idéalité: Essai Psychanalytique sur l' Idéal du Moi*. Paris: Éditions Universitaires – Émergences, 1900 (1973 – 1a. édition en langue française).

não com as metas de vida. Lembra ainda que essa hierarquia se modifica ao longo da existência.

Exercer-se como sujeito desejante pela perspectiva das escolhas, que sempre comportam algo de perda e algo de incerteza, parece ser uma boa *escolha* para responder à pergunta que abre este tópico. Se não se pode ser tudo e nem todo (no sentido de uma unidade completa), o que é possível passa pela via da escolha, pela priorização, pela simbolização, por metaforizar, por assumir-se como sujeito desejante.

2 ENTRE A IDENTIDADE E A ESCOLHA

2.1 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE - IGUALDADE E DIFERENÇA

Nos últimos tempos têm aumentado, especialmente no campo da educação, o número de escritos e debates que se propõem a repensar e a representar o cenário contemporâneo e suas interrogações sobre o lugar do homem, no que toca a suas representações de identidade.

A representação da identidade ocorre na intersecção que se estabelece na condição do homem, entre sua posição de ser produtor e a posição de ser produzido numa realidade social. As marcas e tentativas de localizar e produzir igualdade e diferença acompanham os seres humanos na sua história individual e social.

HALL (1999) refaz o percurso histórico das concepções de homem, apresentando o sujeito do Iluminismo pelas características de ser autocentrado e individualista; o sujeito sociológico e a sua peculiaridade interacionista; e, o sujeito da pós-modernidade (designação dada ao momento atual) como aquele que se apresenta sem uma identidade fixa, essencial e permanente. Este mesmo autor apresenta as razões pelas quais a identidade se faz questão, ou seja, pela crise a que sua falta submete. Neste caso, nomeia-se *crise* o momento em que um ponto de suposta sustentação se desloca para o campo da dúvida e da incerteza.

A globalização tende a abafar as culturas locais. Movimentos, articulados pela comunicação de massa, instrumentalizam a tentativa de homogeneização e redução das diferenças. Numa sociedade em que a identidade cultural se torna cada vez mais difusa e que, ao mesmo tempo, há um convite à homogeneização, via consumo, o outro cultural se expressa com bastante ênfase. O encontro com o estranho e diferente, que é inevitável, torna-se ameaçador e coloca em questão a própria identidade.

Os conhecidos marcos de identidade constituídos pelos quadros referenciais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, pilares norteadores de localização social, têm sofrido mudanças. Alcançam as identidades pessoais abalando a idéia de sujeitos integrados, e deslocam os indivíduos tanto do seu lugar social e cultural quanto de si mesmos (HALL, 1999).

A partir desses pressupostos, pode-se pensar que as mudanças da pós-modernidade têm conduzido para a explicitação da incerteza, trazendo notícias das conseqüências do encontro com aquilo que falseia, é movediço ou inexplicável. Nestes tempos, fala-se em epidemia de estados depressivos. O que remete a pensar em atualização de perdas escassamente simbolizadas, no aumento da angústia em decorrência do acúmulo de insatisfações e do excesso de idealizações, e, por conseqüência, na exacerbação das defesas do eu. Nas crises, as defesas se reorganizam em torno da manutenção ou reparação daquilo que foi supostamente perdido, e se há a compreensão de que o que está sendo perdido é o eu, é a ele que se trata de recuperar.

FÉTIZON (1999) aborda a contemporaneidade através de um olhar mais específico sobre o mundo do trabalho e o lugar de mito que ele ocupa no ser humano, com todas as suas contradições (recompensa-virtude-castigo, libertação-auto-afirmação/escravização, conferindo sentido ou roubando sentido), e com seu papel essencial no comportamento do homem. Revela que as mudanças, que fragilizam esse lugar de mito, se prestam a ofertar elementos que podem ser tomados como confirmação da crise e da falta de referências.

Aqui poderia ser aberto um espaço para se pensar o papel dos mitos na organização da sociedade e do funcionamento dos indivíduos, mas este tema requereria um estudo que foge aos objetivos deste escrito. Então, tomemos apenas o que nos importa registrar que é a *força* do mito²⁵, particularmente nos momentos de crise, e a necessidade que se revela de encontrar algo que o substitua rapidamente, quando este parece falsear.

ERIKSON (1998) confere aos ritos que circundam os mitos o atributo de proporcionar elementos auxiliares à adaptação sublimatória dos instintos.

São várias as vertentes de construções conceituais sobre identidade, igualdade e diferença. Entre elas, a identidade tomada como um lugar sócio-cultural, ou como produto da condição de inserção na linguagem, ou como síntese de múltiplas identificações, ou ainda, como trajetória. Nas suas particularidades, a identidade pode ser considerada como identidade social, identidade profissional e identidade pessoal.

²⁵ Aquilo que não se pode dizer, explicar, apreender, mas que dá referências e direção. O mito está estreitamente ligado com a função paterna, onde é colocada a aspiração de libertação, através daquilo que barra a submissão e sustenta o desejo.

Um breve e superficial percurso sobre tais vertentes conceituais e particularidades da identidade, neste trabalho, tem o objetivo de localizar as aproximações das perspectivas consideradas e das razões que circundam o interesse pelo tema.

Se por um lado os conceitos de identidade e diferença são fugidios e têm caráter singular, com as peculiaridades daquilo que ocorre no confronto do sujeito com a cultura, isto não torna menos significativo o impacto da representação de identidade para o lugar que o sujeito ocupa perante si mesmo e nas relações com o outro.

A representação do lugar social e cultural é uma referência importante. Esta representação é uma construção singular, que se articula num processo histórico, localizado e vivido subjetivamente de maneira única. A condição de representação é algo que não se pode abrir mão, por mais que nos escape das próprias mãos ou do próprio controle e previsibilidade. Na representação, algo sempre escapa porque é sempre representação da coisa e não a coisa em si.

A representação, como localização do si mesmo e do valor conferido a tal concepção, responde como representante daquilo que diferencia e distingue de outros e também daquilo que faz laços. Como diz CIAMPA (2001, p.137), a identidade “ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual”. Através do nome próprio, que identifica a pessoa e se funde no seu ser, que confirma e autentica uma identidade, aparece parte da identidade como igualdade e parte como diferença. Na família, o prenome separa e diferencia e o sobrenome assimila e iguala aos demais familiares. O nome diz também de uma localização na sociedade e coloca-se como mediador entre o indivíduo e a sociedade.

As construções de representações sociais e identitárias, como já foi citado, são singulares em cada sujeito, fundamentam as suas formas de interação e suas competências no agir social e profissional. A rede de representações pessoais se alimenta de processos de diferenciação e socialização, processos de experimentação e processos cognitivos mais complexos, além do desenvolvimento da maturidade interpessoal e da capacidade de extrair satisfação e significado das situações com relativa independência. Esta síntese será retomada em detalhes mais adiante.

Como se pode pensar o que é ser adolescente, ser jovem e ser adulto na contemporaneidade? Qual é o mito que estaria substituindo o trabalho, no caso da

adolescência prolongada? Nesta rede de questões colocadas pela chamada *crise de identidade*, têm-se agravadas as já conhecidas dificuldades de pensar e teorizar sobre o seria a maturidade, a autonomia, o compromisso pessoal e coletivo, colocados entre os objetivos mais elevados do processo educativo. Se os referenciais identitários são o foco da adolescência e eles estão em crise, então a grande maioria das pessoas estaria adolescente?

Fala-se que há um prolongamento da adolescência. Porém ocorre, não somente entre os jovens que chegam aos cursos universitários, uma necessidade de escolha que projete para um futuro profissional promissor, que confirme os referenciais de lugar sócio-cultural. Há evidências de que a maturidade e a confiança nas próprias escolhas têm se apresentado como causa de grandes interrogações e conflitos, quando não como fragilidade, para a maioria dos profissionais.

CARRANO (2000, p. 12-15) articula aspectos da complexidade contemporânea e dialoga com Melucci²⁶ sobre as identidades múltiplas do jogo do “eu”. Refere-se ao “intenso fluxo circulante de informações, valores e quadros de referência desterritorializados e de autoridades múltiplas”, e à escassez de lugares delimitados de convivência e sociabilidade com acentuada desconexão dos ciclos de vida das idades biológicas. Demonstra como a incerteza permeia de forma particular a adolescência, como um período no qual se esperaria uma orientação predominante para o futuro: incerteza que decorre da idade, somada com a incerteza decorrente da “abertura da perspectiva temporal, das possibilidades socialmente disponíveis, da variabilidade dos cenários em que se situam as escolhas que os jovens têm pela frente”.

O texto de Carrano conduz a articulações no sentido do engendramento que se dá entre *identidades e escolhas*. Ao especificar a identidade como um processo tecido nas relações históricas, e afetado, na contemporaneidade, pelo movimento permanente, conduz à perspectiva de que os processos de identificação, de possibilidades e de escolhas se efetivam como *adesão* ou *combate* aos

²⁶ As obras originais referenciadas pelo autor foram: MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Editore Feltrinelli, 1991; MELUCCI, Alberto. *Passaggio d'epoca: il futuro è adesso*. Milano: Feltrinelli Editore, 1994; FABBRINI, Ana & MELUCCI, Alberto. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Goangiacomo Feltrinelli Editore, 1992.

constrangimentos a que os sujeitos estão submetidos, portanto, mediante um posicionamento do sujeito.

O jogo das múltiplas personalidades requeridas nas relações sociais estaria sendo estimulado em uma vida social marcada pela complexidade e pela diversidade – características das grandes cidades, com inúmeros convites à experimentação. O significado contemporâneo da identidade estaria assim, orientado para a constatação de que ela é um processo de redefinição contínua, que precisa ser compreendido, também, no contexto da mundialização da sociedade.

Daí se pensar a plasticidade do “eu”, redefinindo-se continuamente em resposta a uma dada dinâmica social, tentando assegurar a unidade do sujeito e a continuidade da história individual e coletiva. Nesse processo, exige-se do indivíduo a capacidade de mudar sua forma permanecendo o mesmo, apostando-se na possibilidade de jogo por parte do “eu”.

Mesmo sem a certeza de uma direção final que lhe escapa, o sujeito é impelido a escolher, o que pode ser tomado como ameaçador. Nessa perspectiva apresentada por CARRANO (2000), a aquisição de uma identidade adulta se aproxima da aquisição da capacidade continuada de produzir uma nova identidade, integrando passado e presente na unidade e na continuidade de uma biografia individual.

Vista como um exercício de interação e reconhecimento recíproco – nós/outros, a identidade contém uma tensão que se expressa entre a definição atribuída pelo indivíduo a si mesmo e o reconhecimento que lhe é outorgado pelos outros. A ligação aos outros é condição para ser reconhecido naquilo que faz. Através dela, cria-se um campo de solidariedade onde é possível afirmar-se “como sujeito da própria ação e suportar a ruptura que o conflito introduz na relação social” (CARRANO, 2000, p.20). A identidade revela-se assim como *campo de ação social*, que se define a partir de um conjunto de relações.

2.1.1 Conceitos e funções da identidade

Abordagens teóricas de cunho mais essencialista tomam a identidade como um núcleo essencial que distinguiria um grupo do outro. Outras abordagens ditas não essencialistas tomam a identidade “como produto de uma intersecção de

diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2000, p. 38).

A teoria cultural social pós-estruturalista descreve o processo de produção da identidade e da diferença entre dois movimentos básicos. Tais movimentos, de um lado, tendem a fixar e estabilizar, e, de outro, tendem a subverter e desestabilizar. Os processos *estabilizadores* se ancoram em mitos fundadores e na necessidade de laços imaginários entre as pessoas, os quais remetem a acontecimentos passados marcantes. A identidade se instaura pelas narrativas e ligações que possibilitam certa estabilidade e fixação. Por outro lado, os movimentos que subvertem a identidade, se contrapõem à tendência de fixá-la e essencializá-la, apostando na dinamização da produção da identidade e da diferença. Representando o caráter móvel da identidade, tornam mais visíveis os limites entre os territórios simbólicos de diferentes identidades e denunciam a artificialidade²⁷ de todas elas (SILVA, 2000).

A seguir, é transcrita uma síntese apresentada por SILVA (2000, p.96-97) a respeito do que seria ou não identidade e diferença, que ajuda a objetivar o tema:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Como escreve SILVA (2000, p. 75), a afirmativa “*eu sou...*” faz parte de uma cadeia extensa de negações de identidade ou de diferenças, ou seja, daquilo que “*eu não sou*”. Se for brasileiro não sou estrangeiro, se for negro não sou branco, se for professor não sou analfabeto, etc. Implica sempre operações de pertencimento ou não, demarca fronteiras entre o que fica dentro e o que fica fora. Separa “nós” e “eles”. Apresenta marcas das posições do sujeito em relação ao poder, pois dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar e atribuir valores. Identidade e diferença são atos de criação, ativamente produzidos no contexto das relações

²⁷ O termo artificialidade está sendo utilizado no sentido de aparência e parcialidade.

culturais e sociais, por meio de atos de linguagem (entendida a linguagem como um sistema de significação)²⁸.

WOODWARD (2000, p. 12) demonstra como a *identidade é relacional* e depende de outra identidade, fora e diferente dela, que forneça condições para que ela possa existir. A identidade é marcada pela diferença, sustentada pela exclusão. Sua construção é tanto simbólica quanto social e implica redescobertas do passado, num percurso e processo marcado por conflitos.

CARROLO (1997) toma, numa perspectiva por ela mesma denominada de multidimensional, os consensos possíveis entre os conteúdos da antropologia psicanalítica, psicossociologia e sociologia para entender conceitos de identidade e socialização, especialmente, no que toca aos mecanismos de construção da identidade relacionados com uma nova realidade social e apresenta-a como uma unidade estruturada e estruturante. Desta forma, a autora justifica porque a busca da identidade se tornou uma ação explícita e estendida à grande maioria das profissões, aos grupos sociais, às regiões geográficas, aos grupos étnicos.

Na dupla transação que se estabelece do sujeito com o mundo exterior e consigo mesmo, articulam-se as trajetórias individuais e os sistemas estruturados (CARROLO, 1997). A autora também aponta a cisão do 'eu-mesmo' como fundamental, correspondendo ao ponto no qual se assenta o processo de construção da identidade social. A identidade pessoal é tomada por Carrolo como "uma síntese dialética de um núcleo profundo (o Eu)", que sobrevém da distinção entre a identidade para si (desejada) e a identidade para outrem (atribuída), no processo que engendra a performance do homem como ator social. A identidade para si implica a esfera subjetiva e funda-se em um processo biográfico. A identidade para outrem se funda em um processo relacional na esfera social.

A identidade é apresentada por LAJONQUIÈRE (2002) como um molde imaginário, que é efeito do encontro do sujeito com a ordem simbólica, ou seja, efeito da relação do sujeito com a estrutura da linguagem. Este encontro tem duas faces: a possibilidade de constituição de um ser falante e a responsabilidade pela incompletude do seu ser.

²⁸ O ato lingüístico tem a propriedade de só ter sentido dentro de uma cadeia de diferenciação lingüística - "ser isto significa não ser isto e não ser aquilo e não ser mais aquilo" (SILVA, 2000). Por isso é que se pode dizer que na linguagem algo sempre fica fora, em falta. Ao mesmo tempo, também na linguagem, há um posicionamento do ser falante, quando escolhe as palavras, através das quais se representa.

A identidade, ainda que apresentada como condição estruturante, tem seu conceito relativizado, uma vez que associado à impossibilidade de representação na sua totalidade.

2.1.2 Identidade Social

A identidade social se expressa por meio da participação em grupos ou instituições. Resulta de um processo de atribuição, de intervenção e posicionamento no ambiente. Ela é estruturada por meio de referências identificadoras, relacionadas com experiências compartilhadas com outros atores, que atualizam e re-configuram, conforme a posição dos indivíduos, uma atribuição e uma apreciação das imagens de si, que variam conforme o grupo de origem. Suas características são relativas, interativas e funcionais. Manifesta-se publicamente por meio dos papéis, os quais revelam uma concepção pessoal de estilo de vida. Da interpretação de papéis deriva uma consciência de si com relação a um outro generalizado e se estabelece um sentimento avaliativo que permite a orientação geral de uma existência.

No nível individual, a identidade social é o produto e o lugar de síntese das relações dialéticas entre o ego/eu²⁹, o eu e o self³⁰ envolvidos em toda relação com o outro. De um ponto de vista fenomenológico, a atualização da identidade de si na relação interpessoal gera uma consciência complementar da identidade. Como a experiência de si no mundo se apóia nas representações que um sujeito faz de si mesmo na situação, como também na sua consciência de integração, a concepção da identidade depende de uma construção social cognitiva, inseparável da consciência do outro (DORON; PAROT 1998, p. 404-5).

²⁹ O termo ego/eu é usado de muitas formas. Em geral, define a pessoa enquanto uma unidade distinta. A partir do séc. XIX e da Psicanálise, aparece como um sistema parcial, com certa função de regulação sobre as operações mentais. É uma das instâncias da personalidade, com função de adaptação ao real e manutenção da coerência interna. O ego/eu “é ao mesmo tempo instância integrada onde se forjam as representações conscientes, especialmente a representação de si, e a agência defensiva que, para corresponder às duas exigências do princípio da realidade e da coerência interna, deve, diante de qualquer ameaça em relação a esses dois princípios (provenientes das representações internas ou das percepções) instaurar mecanismos de recalque”. (DORON; PAROT, (1998, p. 270). O aparelho das identificações é um importante componente da estruturação do eu. Constitui-se como uma instância na qual se articulam ideal de ego, superego, ego ideal e ego atual (CABAS,1982).

³⁰ A palavra *self* surgiu da necessidade de distinguir o conceito de ego/eu (mais restrito) do conceito que representa a pessoa, enquanto lugar da atividade psíquica na sua totalidade. “É um conjunto de representações investidas de modo narcísico, que seguiriam uma linha de desenvolvimento em paralelo com as relações de objeto (DORON; PAROT, 1998, p. 692-3).

Melucci³¹, citado em CARRANO (2000) refere-se à dimensão relacional da identidade coletiva onde se engendram auto-identificação e reconhecimento social. Refere-se aos pressupostos de uma identidade coletiva como:

- uma habilidade auto-reflexiva dos atores sociais, onde o agir social proporciona orientações simbólicas e sentidos que os atores reconhecem;
- uma noção de causalidade e pertença aliada a uma capacidade de atribuir os efeitos de suas ações a eles mesmos;
- uma habilidade para perceber a durabilidade possível estabelecendo ligações entre passado e futuro, ações e seus efeitos.

2.1.3 Identidade Profissional ou Ocupacional

BOHOSLAVSKY (1998) conceitua a *identidade ocupacional* como a autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais, considerando a ocupação como um conjunto de expectativas do papel, isto é, expectativas dos demais indivíduos em relação ao papel de um indivíduo. Desta forma, chama a atenção para o caráter estrutural e relacional da construção da identidade ocupacional, como um aspecto da identidade do sujeito, parte de um sistema mais amplo que a compreende, que não é definido de “dentro para fora”, nem de “fora para dentro”, mas a partir da interação dessas formas. Conclui que os obstáculos que se interpõem aos problemas vocacionais ou ao alcance da identidade ocupacional precisam ser entendidos como questões da personalidade.

SCHEIN (1996, p. 32) escreve sobre a identidade profissional e aponta sua aquisição gradativa, a partir de acontecimentos concretos da história de vida, que ocorrem tanto no âmbito da carreira externa e como na interna. Relaciona a carreira interna ao autoconceito, que seria adquirido pela percepção de si mesmo, a partir das experiências juvenis, educacionais e principalmente da vivência em diferentes situações profissionais. Afirma que “se a pessoa passar por inúmeras e diferentes experiências e obtiver *feedback* significativo de cada uma, adquirirá um autoconceito mais rapidamente”.

³¹ MELUCCI, A. Challenging codes- collective action in the information age. Londres: Cambridges University Press, 1996.

O autor apresenta as fases da carreira externa, que proporcionariam um esquema interno de atividades para cada pessoa, ocorrendo ao longo da vida, mas variando na idade, no tempo de duração e nas repetições possíveis entre as fases, dependendo da ocupação e das situações de vida de cada um. As fases da carreira externa seriam unidades significativas, reconhecidas pela pessoa e pela sociedade e se distribuiriam da seguinte forma:

Fase 1 - Crescimento, fantasia, exploração

Fase 2 – Educação e treinamento

Fase 3 – Ingresso no mundo profissional

Fase 4 – Treinamento básico, socialização

Fase 5 – Admissão como membro

Fase 6 – Estabilização no emprego, permanência como membro

Fase 7 – Crise no meio da carreira, reavaliação

Fase 8 – Avanço, recomeço ou estabilização

Fase 9 – Desligamento

Fase 10 – Aposentadoria

Baseado em um extenso estudo, através de entrevistas com centenas de profissionais em várias fases da carreira, SCHEIN (1982, 1996) identificou oito categorias de inclinações profissionais: 1) aptidão técnico-funcional, 2) aptidão administrativa geral, 3) autonomia/independência, 4) segurança/estabilidade, 5) criatividade empreendedora, 6) vontade de servir/dedicação a uma causa, 7) desafio e 8) estilo de vida. Tais inclinações são denominadas âncoras e elas teriam papel relevante na tomada de decisão, constituindo-se como categorias que abrigariam elementos inegociáveis em situações de encruzilhada profissional.

Segundo SCHEIN (1982), a ocupação de uma pessoa é um aspecto central do seu autoconceito e uma fonte de auto-estima. O mesmo autor considera que o potencial motivador para o trabalho pode ser analisado pela capacidade que (o trabalho) tem de proporcionar estados psicológicos, tais como: vivência significativa, válida, importante; sentir-se responsável pelo resultado do trabalho; sentir-se capaz de determinar a forma como os resultados são obtidos e se eles são satisfatórios.

Tais estados decorrem da variedade de aptidões demandadas pelo trabalho, da identidade que o trabalho confere ao seu executante, como também da

importância que esse lhe atribui, além do grau de autonomia e de feedback recebidos pela sua realização. Os acontecimentos concretos da história da construção profissional refletem o senso de identidade daqueles que neles atuam.

Em semelhante linha de raciocínio, no tocante ao autoconceito, Donald Super³², citado em MELLO (2002), LASSANCE (1999) e SCHEIN (1982), descreve etapas do desenvolvimento profissional relacionadas com tarefas evolutivas. Ou seja, as tarefas evolutivas estariam a serviço da formação, tradução e implementação do conceito de si mesmo. Nesta perspectiva, as etapas do desenvolvimento vocacional coincidem com etapas do desenvolvimento humano: crescimento (infância), exploração (adolescência), estabelecimento (adulter jovem), manutenção (adulter média), aposentadoria (velhice).

Já foi evidenciado, neste estudo, que as mudanças rápidas e significativas na contemporaneidade afetam os referenciais e causam impacto nas relações da pessoa consigo mesma e com os demais. Pareceria então, fora de propósito pensar sobre fases de desenvolvimento profissional, de maneira estanque e específica. Porém, estes têm sido os parâmetros para muitas análises, discussões e auto-avaliações, ainda que seja pela ausência de outros mais reconhecidos.

Ao expressar uma preferência vocacional, a pessoa põe em evidência a pessoa que ela, bem como um conceito de si mesma, que buscará implementar ao escolher, se estabelecer e se auto-realizar em uma ocupação.

A *formação* do autoconceito ocorre desde o início da infância e essa forma de desenvolvimento determinará as percepções e crenças sobre si e o mundo.

A *implementação* do autoconceito aconteceria a partir do estágio de *exploração*, quando a pessoa passa a colocar suas preferências à prova, através de uma atuação concreta na realidade do mundo do trabalho. O comportamento exploratório qualifica-se pelo comprometimento (antes e depois) com respostas dirigidas à experimentação, à investigação, à iniciativa, à ousadia e à procura de testar hipóteses. Por outro lado, os comportamentos exploratórios podem ser impedidos quando há cristalização de uma auto-imagem, e se esta for negativa, pode ser traduzida por desqualificação e inibição. Também pode acontecer uma cristalização quando há excessiva carga de idealização em aspectos nos quais houve importante carga de investimento. Quando isto ocorre, manifestam-se

³² SUPER, D.E. The psychology of careers. New York: Harper and Row, 1957.

funcionamentos defensivos, tais como negação, racionalização, percepção seletiva, distorção e/ou vigilância perceptiva, entre outros.

Destacando que a identidade profissional é um caso específico da identidade social, CARROLO (1997) afirma que a realidade de cada um configura-se como geradora de motivos que impulsionam a passagem para a realidade coletiva, onde ocorre o processo de socialização. A constituição da identidade profissional se realiza ao longo de toda a carreira. Nos grupos, ela consubstancia-se historicamente pela cultura profissional e assegura a sobrevivência do grupo, possibilitando as definições de estratégias identitárias adaptadas à realidade histórica e social.

Pensamos que é também a realidade de cada um, na forma como ela se articula com sua inserção na realidade coletiva que pode se configurar como inibidora, e que, é preciso avançar na compreensão daquilo que responderia pela diferença dos comportamentos diante da mesma realidade.

CARROLO (1997) apresenta a contribuição de Habermas³³ formulada por meio da Teoria do Agir Comunicacional, e através dessa teoria, aborda um paradigma de formação designado como socialização profissional, constituído pela dialética de três mediações entre o sujeito-ator e o objeto-mundo, que ocorrem:

- a) através do processo de trabalho – agir instrumental;
- b) da representação simbólica – linguagem;
- c) da interação recíproca – agir comunicacional.

Os momentos da identidade, em relação a cada uma das formas dialéticas do processo de socialização, seguem a trajetória seguinte: reivindicada, representada e reconhecida as quais implicam, respectivamente, as esferas: produção, linguagem e comunicação.

GUARIGLIA (1999, p. 149) também aborda a teoria da ação comunicativa de Habermas, diferenciando o conceito de *comportamento* do conceito de *ação*, sendo que no primeiro não haveria consciência implícita da regra da ação. Já a ação, por outro lado, traria em si o componente da escolha entre fazer ou deixar de fazer, entre a posição ativa e a passiva. Desta forma, a ação comunicativa seria uma forma de ação segundo regras, envolvendo a suposição de que cada um dos atores

³³ HABERMAS, J. (1981, 1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel*, 2 v. Paris: Fayard.

tem acesso a este conjunto de regras que permite movimentar-se em cada uma das esferas de ação – instrumental, normativa e expressiva.

Também com ênfase na identidade profissional, apresenta-se a construção de SIMÕES (1995), com articulações diferentes, que se baseiam em vários estudos sobre o desenvolvimento do ego, desenvolvimento da complexidade conceitual, do autoconceito e também em estudos sobre a competência profissional e as representações dos professores, concluindo que a identidade profissional equivale a uma forma de identidade psicossocial. A identidade psicossocial seria centrada na forma de perceber o mundo. O sistema conceitual perceptivo e a rede de representações pessoais são composições que se estabelecem a partir de sensações, de atitudes, de valores e motivações. A identidade profissional é representada como a síntese que se processa entre aquilo que é particular no indivíduo (marcas de uma história individual) e o coletivo, no qual as características do sujeito se articulam com as instâncias sociais onde ele está inserido e a respectiva história desse contexto social.

2.1.4 Identidade Pessoal

A definição de identidade, encontrada em um dicionário de Psicologia, coloca-a no lugar de um “caráter daquilo que é o mesmo ou único, embora possa ser percebido, representado ou denominado de maneiras diferentes” (DORON; PAROT, 1998, p. 403).

A identidade pessoal do sujeito humano resulta da experiência própria de se sentir existir e de ser reconhecido pelo outro enquanto um ser singular, mas também idêntico no que tange à sua realidade física, psíquica e social. A identidade pessoal é a designação dada a certa unidade da consciência de si. É uma construção dinâmica que ocorre por meio de relações intersubjetivas, das comunicações lingüísticas e das experiências sociais.

Não é possível falar de identidade pessoal sem falar de sexuação³⁴, pois a maneira de habitar um corpo próprio e estabelecer uma identidade de gênero

³⁴ A sexuação é um conceito formulado por Lacan através de proposições lógicas para traduzir a diferenciação sexual e a sexualidade feminina (ROUDINESCO; PLON, 1998) Diz respeito à identidade sexual, a maneira como cada homem ou mulher estabelece sua posição subjetiva como ser sexuado que se relaciona com outro ser sexuado, marcado pela diferença entre os sexos e como ela se reflete no inconsciente (KAUFMANN, 1996, p. 471).

sugere, de forma muito significativa, a maneira como foram incorporados os objetos libidinais e também os efeitos socioculturais atribuídos aos papéis masculino e feminino.

Atos, criações, processos, diferenciação, confrontos, engajamentos são meios de dar significados às marcas da identidade pessoal.

A identidade pessoal é o processo através do qual se torna possível perceber a própria vida como uma experiência com certa continuidade e unidade. No processo de aquisição da identidade pessoal, estão implicadas esferas de funcionamento ativo, afetivo e cognitivo da representação de si num círculo de relações, no qual está implícito um sentimento subjetivo de permanência na existência. A identidade satisfaz as necessidades inter e intrapessoais de coerência e estabilidade, funções que se articulam em processos de adaptação e mudanças, inscrevendo ou reinscrevendo o passado na perspectiva de um horizonte temporal.

2.2 TRAJETÓRIAS DA IDENTIDADE

2.2.1 Construção da pessoa ou constituição do sujeito? ...ou ainda, um diálogo entre essas duas posições?

Várias perspectivas da identidade têm sido apresentadas como um processo que ocorre fundamentalmente nas relações inter e intrapessoais, com implicação das emoções, do pensamento, da ação. A terceira dimensão (da ação) aparece com diferentes nuances entre os diferentes autores trabalhados. Em Wallon, ganha ênfase o ato motor; em Vygotsky, a consciência da vontade; em Ciampa, a atividade e a consciência; na Psicanálise, a criação de novas possibilidades simbólicas ou simbolização do real. Mas a consciência também está em Wallon, o movimento em Ciampa, a ação na Psicanálise e a transformação em Vygotsky. Em todas estas abordagens teóricas, a representação pela palavra tem lugar de destaque, oscilando no seu grau de importância. Em todas as dimensões mencionadas existem aspectos de interdependência e reversibilidade.

Para ampliar a compreensão dessas interconexões, entendeu-se que é momento, neste trabalho, de se tratar um pouco sobre as trajetórias de identidade.

A identidade vem sendo associada aos processos de identificação que surgem na tensão entre o eu representado e o *ser*, que unificam ao mesmo tempo em que seccionam e condenam à reconstrução.

Esta maneira de pensar o conceito de identidade sugere a conveniência de uma parada e um tempo para acompanhar um pouco as construções teóricas formuladas por Wallon, no que toca à construção da pessoa, e as posteriores formulações de Lacan sobre a constituição do sujeito, o que se fará seguindo BASTOS (2003).

Encontra-se na perspectiva integradora da personalidade e impulsionada pelo conflito, orientada por Wallon, a busca sempre incansável no ser humano de maior e melhor diferenciação de si e do conhecimento, com base no enfrentamento e na alternância das funções afetividade e inteligência – uma cedendo poder de influência à outra para facilitar um novo ponto de partida ao desenvolvimento. Embora haja alternância, os progressos da inteligência e da afetividade só podem ser compreendidos em uma relação de reciprocidade entre eles. As condições de evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa. BASTOS (2003, p. 23-24) menciona esta alternância funcional, nos termos de suas leis, da seguinte forma:

A lei da alternância funcional promove as mudanças de orientação de comportamento em cada estágio e o acesso à compreensão do significado de cada um, de sua natureza, de seus mecanismos e de sua forma de sucessão e encadeamentos.

Na psicogenética de Wallon, a expressão *construção da pessoa* é atribuída ao processo de desenvolvimento que articula afetividade, inteligência e ato motor, e se expressa no modo como a personalidade se estabelece. Wallon enfatiza a pessoa que busca diferenciar-se, orientada pela consciência de si e do outro, processo que se prolongaria no tempo ao modo de uma edificação. As influências do meio e o processo de maturação respondem pela evolução psíquica da criança e se refletem nos estágios posteriores do adulto.

As relações da criança com o espaço, com os objetos, com seu corpo, com a percepção das coisas e com o jeito de pensar o mundo se alteram. Para que tais diferenciações se operem na experiência concreta de construção de si, jogos de alternância são utilizados como possibilidade de distinguir os pólos ativo e passivo de uma mesma situação. A repetição do jogo favorece a alternância do papel de sujeito e o de objeto, com progressivo reconhecimento de si. Para se constituir, o

eu precisa diferenciar-se do outro, adquirir a noção do próprio corpo e processar a consciência de si.

A noção de si é uma representação que se constitui por etapas. É preciso que se processe a distinção entre os elementos atribuídos ao próprio corpo e os elementos relacionados com o mundo exterior e também um distanciamento da experiência imediata das representações, o que favorece ao estabelecimento de analogias e a assimilação, diferenciação e representação de si.

As primeiras manifestações da vida psíquica são predominantemente emocionais. Nas formas originárias, a emoção se apresenta como descargas dissociadas e esporádicas (espasmos, risos, choros). Este é o primeiro modo de comunicação da criança, que vai se encadeando e organizando de maneira complexa.

A abordagem Walloniana ultrapassa as características de uma teoria do desenvolvimento simplista ao procurar compreender o sujeito numa perspectiva dialética, na qual as forças que o impulsionam para a crescente diferenciação eu-outro estão marcadas pelo intenso conflito entre os movimentos de ordens e de funções diferenciadas (BASTOS, 2003, p. 14-15).

A expressão *pessoa total* é uma referência à integração da afetividade, da inteligência e do ato-motor e tem o objetivo de não fragmentar o estudo do desenvolvimento humano conferindo-lhe o privilégio de abarcar a integração dessas funções. O desenvolvimento humano, colocado desta forma, não é linear, mas marcado por rupturas e crises, tendo como mola e motor da evolução do psiquismo a idéia de conflito. O papel das emoções é colocado com destaque.

Neste trabalho de pesquisa buscou-se amparo em teorias que concebem uma interação dialética entre o ser humano e seu meio, onde o papel do outro é primordial e não se ignora um posicionamento do sujeito diante de sua própria condição e história – colocando-o como um sujeito dividido, em conflito, sendo convocado a responder às crises de seu próprio desenvolvimento e à sua condição de sujeito.

Desta forma, a teoria lacaniana fornece também sua contribuição. Nela não se fala em *construção da pessoa*. É enfatizada a *constituição do sujeito*, que diz respeito a um momento de ruptura marcado pela divisão psíquica. Os estudos de Wallon forneceram importantes referências às construções lacanianas.

Em BASTOS (2003, p. 133) encontra-se que “tanto a Psicanálise como a teoria Walloniana investigam o processo de diferenciação eu-outro como condição primordial para o advento do sujeito humano”. E também que

Pensar o homem de acordo com essas duas teorias implica compreendê-lo num contexto sociocultural mais amplo, uma sociedade que preexiste e que o marca. Marca sua linguagem, sua pessoa, seus valores, suas relações e suas significações. Esse homem ainda está por se tornar sujeito, mas já é considerado como sujeito social, imerso e impactado pelas relações que vai estabelecendo com o meio humano. Wallon ressalta o papel fundamental das emoções para a constituição do psiquismo, e Lacan enfatiza o papel da linguagem, da maneira como a linguagem tece o sujeito e o social (BASTOS, 2003, p. 15).

As duas abordagens mencionadas partilham alguns elementos e se diferenciam em outros. Entre os elementos partilhados, encontra-se a semelhança na concepção em relação ao momento inicial da vida do bebê humano, especialmente no que se refere ao estado fusional com a mãe (ou a pessoa que incorpora tal função), e também naquilo que compreende a troca de significados entre eles a partir da mediação dos aspectos emocionais. Wallon não atribui um valor libidinal a essas trocas, como o faz a Psicanálise, que ancora a futura constituição do sujeito às peculiaridades deste “banho libidinal” (p.134), consciente ou não, que a criança toma na relação com sua mãe ou com quem dela cuida. Porém, essas duas abordagens concebem o sujeito como um sujeito social, inserido na cultura e na linguagem (BASTOS, 2003).

Na psicogenética Walloniana, a linguagem e suas primeiras formas de expressão têm sua origem ligada à emoção – “ponto de partida do psiquismo por meio da qual o bebê entra em contato com o mundo humano”. Explica Bastos, ainda, que “a inserção da criança no simbólico evidenciará não só um importante momento de sua evolução como a possibilidade de diferenciar-se do outro, e começar a estabelecer diferenciações em relação ao seu próprio pensamento.” (BASTOS, 2003, p. 132)

A linguagem encontra em Lacan um outro viés de investigação, na sua articulação com o inconsciente, dito estruturado como uma linguagem e submetido à ordem do significante³⁵, que tem primazia sobre o significado. O sujeito é

³⁵ O discurso é orientado por dois eixos espaço temporais: eixo paradigmático – seleção, substituição, sincronia, eixo da *metáfora* – e, o eixo sintagmático – combinação, continuidade, diacronia, eixo da *metonímia*. As operações metáfora-metonímicas explicam a alienação do sujeito no campo do Outro. A falta aberta pela carência do Outro recobre a falta do sujeito, instituindo a dialética do desejo. O sujeito é efeito de uma substituição significante, cujo movimento se inicia pela metáfora (condensação) e tem seqüência na metonímia (deslocamento). O espaço metafórico força a situar num eixo temporal, no qual o significado do significante é o desejo. O processo de levar um significante a outro, ancorado na metáfora fundadora, institui a falta do ser na relação de objeto (ANDRÉS, 1996).

representado enquanto significante e se constitui pelos efeitos mesmos dos significantes. “O que a Psicanálise coloca em relevo é a existência da ordem significante e não apenas da significação”. (BASTOS, 2003, p. 132).

A linguagem é considerada lei do homem e os significantes constituem as trocas simbólicas. O significante precisa remeter-se a outro significante para ter significação própria. As diferentes significações surgem da possibilidade de manejar o significante sem objetivos significativos³⁶. Se a linguagem, em Wallon, é condição para o pensamento operar sobre símbolos e significar o mundo, poder representar o real, desenvolver a capacidade de diferenciação, de integração e de explicação, em Lacan ela é condição do inconsciente. Se, para Wallon, a consciência corporal é colocada como condição imprescindível da tomada de consciência de si em, na Psicanálise a consciência de si é relativizada, uma vez que o próprio ego é em grande parte inconsciente. Wallon, apesar de reforçar a idéia de inacabamento do eu, propõe o estudo da pessoa completa, e a Psicanálise, por sua vez, coloca como ênfase a incompletude do sujeito humano. A falta é estruturante e a partir dela o sujeito vai se constituir.

É pelas diferenças que se apresentam as possibilidades de diálogo entre as duas teorias. O campo educacional se oferece como espaço privilegiado de possibilidade de articulação de ambas, particularmente pela complementaridade de abordagens metodológicas: uma se apresentando pela ênfase no olhar, e a outra, pela ênfase no escutar.

Falar em construção da pessoa ou em constituição do sujeito é outorgar um papel fundamental para o sistema simbólico, para a linguagem e para os próprios conflitos, que vão nos orientar em busca de um “sempre mais além”. Em Wallon, esse mais além pode ser compreendido como um inacabamento de um eu, que não cessa de buscar sua diferenciação ao longo da evolução humana. Em Lacan, o sujeito se estrutura no desenvolvimento dos efeitos da fala, e a palavra sustenta muitas funções e muitos sentidos. Dessa forma, o sujeito está sendo estruturado, marcado pelos diferentes significantes e pelos efeitos da fala (BASTOS, 2003, p.15-16).

Utilizando as próprias palavras de Bastos ainda uma vez, e concluindo este tópico:

³⁶ A propósito da diferenciação entre a função significativa e nominativa da palavra, ver mais sobre o assunto no capítulo 4 do livro ‘Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky’ (MOLON, 2003), onde é afirmado que “entre o referente e o significante não está o significado, porque a relação entre significante e referente acontece no sujeito, que estabelece a relação pela significação ...o sujeito estabelece a relação pela significação, já que esta transita nas diferentes dimensões do sujeito: ela atravessa o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir, etc.” (p. 107-108)

Não há olhar sem escuta e escuta sem olhar, o corpo é marcado pela emoção e pela libido, pelo desejo sempre insatisfeito que nos impulsiona para mais além. O eu não existe sem o Outro e, ao longo da história do sujeito, eles vão se separando, se distanciando sem perder a riqueza de ser sempre um referencial para o Outro e vice-versa (BASTOS, 2003, p. 145).

2.2.2 Processos identificatórios

MIRANDA (1998) explora o tema identidade enquanto síntese de múltiplas identificações. Apresenta a importância da reestruturação subjetiva e o encontro com o desejo, para que se contorne e não se cristalice esta configuração representacional de si próprio. Desta forma, o movimento e a mudança na identidade tornam-se possível pela mudança do lugar ocupado em relação ao próprio desejo, através da identificação dos conteúdos próprios ligados às próprias atividades, da diferenciação do próprio desejo em relação ao desejo do outro, do entendimento a respeito do lugar que se ocupa em relação ao desejo, que vai modificando a cada nova experiência.

Esse caminho de *metamorfosar-se*³⁷ corre mediado pela linguagem, pelo aprendizado em ouvir-se e ouvir ao outro, processos que mudam qualitativamente as relações sociais, segundo Miranda. A conquista da possibilidade de fazer uma diferenciação entre o mundo representacional e o mundo concreto é um ponto bastante relevante dessa configuração. A diferenciação representacional tem um correlato na diferenciação entre as necessidades do sujeito e as necessidades impostas culturalmente.

Se, por um lado, o sujeito se humaniza ao se socializar, por outro lado, a descoberta do desejo equivale à descoberta de uma nova identidade. O desejo põe o sujeito em movimento, uma vez que, a partir dele, percebe que esta é a função da falta (colocar em movimento). A simbolização implica em admitir substituições, em um processo de amadurecimento das relações objetais.

Os processos de identificação que se movimentam, funcionam como um sistema de intercâmbios, onde a imagem assumida como identidade representa o sujeito frente aos outros. A mudança subjetiva conduz à mudança no contexto social, muda a qualidade da interação, possibilita sair da estagnação e torna mais fácil conviver com as adversidades. O reencontro com a própria natureza torna

³⁷ Expressão relacionada com a identidade, utilizada em CIAMPA (2001) e tratada no próximo item.

mais maleável o sujeito que, em constante movimento, recupera a auto-valorização (MIRANDA, 1998, p.273).

Quanto mais nos aproximamos do tema identificação, mais nos damos conta de sua complexidade e importância na articulação dos processos de constituição do ser humano e de suas representações. É o processo de identificação o responsável pela constituição do *eu especular*, também chamado de ego, conhecido como a consciência de si e do outro, do interior e do exterior, responsável pela objetivação da realidade. No processo identificatório fundam-se as bases da identidade e de suas metamorfoses. Em prol da adaptação à realidade e da coerência interna, a configuração identitária possibilita ao sujeito funcionar (aparentemente) como UM num sistema de intercâmbio com outros. A estrutura identificatória se organiza por meio de elementos das instâncias do superego, do ideal do ego, do ego ideal e do ego atual, as quais exercem diferentes papéis, formando o prisma através do qual se revelam os objetos e suas peculiaridades.

Em LACAN (1998, 2003), a identificação aparece como o nome do processo psíquico de constituição do eu e de causação do sujeito do inconsciente. O sentido mais abrangente da identificação é apresentado por Lacan em “Escritos”, como sendo a “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (p. 97). A situação exemplar de tal transformação, considerada como matriz simbólica (eu ideal), seria a “assunção jubilatória de sua imagem especular, por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência de amamentação”. Nesta matriz simbólica o eu se precipita³⁸ primordialmente, “antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes de sua inserção na linguagem, que lhe confere no universal a condição de sujeito”.

Com o estabelecimento da discriminação da imagem, surge a possibilidade de perceber e diferenciar o outro real de sua imagem e, posteriormente, a diferenciação entre a imagem própria no espelho e o próprio corpo. A identificação primordial (dimensão imaginária de representação em uma totalidade) e o reconhecimento de si (a partir da imagem do espelho) são estruturantes para a identidade do sujeito. Porém, o *eu especular* se constitui a partir da imagem do semelhante. Pela identificação com o outro, a criança experimenta uma série de

³⁸ É interessante recordar que em torno do termo precipitação, no dicionário, se aglutinam aspectos como “pressa irrefletida” e também o fenômeno ou processo de “transformação de estado e depósito” (sólido que se forma e deposita em uma solução líquida ou nebulosidade atmosférica que se transforma e deposita em gotas de orvalho, chuva, neve ou granizo).

condutas alternantes (reações de impotência e ostentação) – ator-espectador, escravo-senhor. “É a partir do jogo identificatório, no qual o sujeito é captado por uma imagem ao mesmo tempo estranha e também sua, que pode ser detectada a função do processo de projeção que irá organizar o modo de percepção do sujeito.” (BASTOS, 2003, p. 104)

A função da imago é estabelecer a relação do organismo com a sua realidade. Segundo LACAN (1998, p. 100), a assunção da imagem é vivida como uma dialética temporal que projeta a história de formação do indivíduo – drama vivido quando um impulso interno se precipita da insuficiência para a antecipação que fabrica fantasias e a estrutura do desenvolvimento mental. Dela surge uma metáfora como saída dos próprios sintomas.

A identificação é apresentada por Lacan nos três registros – no real, no simbólico e no imaginário. A primeira identificação – incorporação, ou como chama Lacan, *identificação ao real do Outro Real* – confere os parâmetros à série de identificações. O modo como ela se realiza determina as relações entre os elementos da estrutura subjetiva e as possibilidades que o sujeito terá de dispor desses elementos. A primeira identificação traz notícias da primeira forma da pulsão por onde se opera a incorporação, daquilo que vai fazer parte do corpo. Neste movimento, o simbólico ganha corpo e a partir disto há também a incorporação de um lugar vazio, que institui a função de dar nome às coisas. Esse movimento inicial da estruturação inconsciente diz de um estágio inaugural da relação libidinal, anterior à eleição de objeto.

A identificação por regressão a um traço – segundo tempo da identificação - articula uma identificação *ao simbólico do Outro Real* e institui a função do traço em sua dimensão simbólica de que o significante valha por um.

No terceiro tempo, a identificação ao desejo do outro corresponde à *identificação ao imaginário do Outro Real*, cuja função é instituir a imagem especular como uma ilusão de completude unificada (CRUGLAK, 2000). Nesse tempo surge o eu especular, responsável pela estruturação do sujeito, de sua subjetividade e das futuras identificações.

A estrutura do sujeito, denominada por Lacan *Je*, extrapola o eu ou ego, uma vez que ela é a organização de um conjunto de elementos articulados em estrutura, tais como pulsão, identificação, catexia, objeto e fantasma.

O eu, ou *moi*, como é denominado em Lacan, surge quando o sujeito pode colocar um ponto final na sua relação especular com a mãe, ao iniciar a promoção de sua subjetividade pelo acesso ao simbólico, juntamente com a diferenciação que se estabelece entre ele e o outro. É pelo processo de identificação com a sua imagem, ao adquirir uma referência imaginária em relação ao próprio corpo, que o sujeito poderá intercambiar com os outros e ser por eles reconhecido. O *moi* é uma construção imaginária pela qual o sujeito pode se objetivar a si próprio. O *eu especular* promoverá uma busca incansável da identidade em substituição a esta primitiva configuração alienante e responderá pelas futuras identificações (BASTOS, 2003, p. 105).

Segundo LAJONQUIÈRE (2002), o eu é constituído no interior do discurso de outros que o designam, atribuindo sexo, excluindo do outro sexo, atendendo necessidades decorrentes da imaturidade orgânica e incluindo num sistema de parentesco que implica proibições e promessas. A forma como se dá o processo de constituição do eu determina também boa parte de como o candidato a sujeito assume o lugar que lhe é reservado como UM no seio da cultura. A constituição da unidade imaginária do eu necessita a mediação do adulto que lhe dedique cuidados, afeto, fala e também depende de como estes são inscritos e traduzidos pelo sujeito. Esta constituição produz efeitos formativos sobre o organismo, possibilitando coordenar seus próprios movimentos, a partir de reconhecer-se unido; instala a tensão entre a imagem unificada e a insuficiência sensório-motora, dialetiza o tempo cronológico, inscrevendo o sujeito num devir prospectivo a partir da ocupação de um dado lugar investido de importância fálica – pelo qual se faz objeto do desejo materno, imagem esta que projeta o “eu ideal”.

KAUFMANN (1996, p. 178-187) refere-se a uma multiplicidade de posições do eu, que não podem ser desvinculadas dos processos de defesa que tratam da proteção contra as exigências pulsionais. Um eu primitivo, configurado por impressões, experiências, impulsos e moções de desejo tem livre curso, sente e luta sem comedimento para satisfazer suas necessidades – nesse tempo ainda não há a formação de um ideal presente. O eu ideal é uma herança edípica e expressa as mais fortes tendências, as mais importantes destinações libidinais do *isso*³⁹. A formação de um ideal do eu, como já foi referido, um prolongamento do narcisismo

³⁹ Segundo Freud, o *isso* é um grande reservatório de libido no sentido primário, sem representações verbais correspondentes.

como objeto de amor que se projeta para si mesmo como substituto do narcisismo perdido, atrai parte da libido que retorna para o eu em decorrência da não realização do ideal, transformada em consciência de culpa ou angústia social. É, portanto, assimilado à consciência moral e vela pela satisfação narcísica.

A separação entre o eu e o isso, por ação da instância chamada superego, que surge após as identificações, depende do próprio corpo do indivíduo de onde emanam percepções internas e externas. O eu consciente é uma entidade corporal, representa o corpo na sua superfície e na projeção dela. O eu se forma de uma parte do isso que sofreu modificações sob a influência do mundo externo e por intermédio da consciência-percepção. Forma-se a partir do sistema P (percepção) e se apóia em traços mnêmicos do pré-consciente (idéia, representação verbal) (KAUFMANN, 1996, p.178-187).

Considerando o funcionamento do eu de uma maneira “normal”, ele tem a importância de responder pelo controle das vias de acesso à motilidade. Kaufmann apresenta-o como um correlato de um cavaleiro que conduz um cavalo com forças emprestadas, e que, muitas vezes, só tem o recurso de conduzi-lo para onde ele quer ir (quando traduz a vontade do ‘isso’ como se ela fosse sua).

A energia indiferenciada e passível de deslocamentos, que anima o eu e o isso, originada da reserva de libido narcísica (libido dessexualizada – Eros) é mais plástica do que a libido que tende à estagnação. Ela “trabalha a serviço do princípio do prazer, evitando suas interrupções, estagnações e facilitando descargas”. Trata-se de energia sublimada que se apropria da principal intenção de Eros, que é reunir, ligar, efetuar a unidade que constitui o traço distintivo do eu. Relacionando os processos intelectuais a essa energia passível de deslocamento, e, considerando os problemas em uma perspectiva social, pode-se dizer que o trabalho intelectual é alimentado por impulsos eróticos sublimados (KAUFMANN, 1996, p. 185 e KUPFER, 2001).

O sujeito é assujeitado a uma ordem que existe anteriormente a sua própria existência. E pode-se dizer que, em Psicanálise, a relação do sujeito com o objeto é sempre uma relação com o objeto perdido, a ser encontrado, existindo diferentes níveis em que o objeto se perde e onde é encontrado. Nesses níveis são articuladas as funções da falta (de objeto) como causa do desejo. Na falta de objeto há três categorias: privação, frustração e castração, que se articulam com o

estatuto do objeto (simbólico, real e imaginário), causando necessidade, demanda e desejo, respectivamente (LACAN, 1995; PALÁCIOS, 1991).

Pode-se dizer que o caminho da constituição do sujeito vai se dando em tempos, a partir do Outro, que demanda e coloca sua aposta, constituindo o narcisismo primário. A primeira satisfação, interpretada como mítica, corresponde à “perda”⁴⁰ do biológico, enquanto puro biológico. Quando a necessidade entra no campo da demanda perde-se o objeto da necessidade e o homem é condenado ao significante, através do qual imaginariamente se produz o desejo.

A satisfação das necessidades vitais do homem passa pelo apelo dirigido ao Outro. Quando a privação ocorre, se constitui a possibilidade de pedido. A criança pede, respondendo à demanda do Outro. E o objeto da necessidade se converte em objeto simbólico, pela condição de *dom*, que pode ou não ser dado pelo outro.

O poder do dom - poder radical, toda potência – conferido à mãe na condição de Outro, engendrado num tempo de dependência absoluta, porta uma significação vazia, salvo a possibilidade de significar potência fálica – poder de dar o que não se tem ou é (CRUGLAK, 2000).

A demanda de amor vem como resposta, encobre uma demanda anterior. Por isso se pode dizer que a demanda inscreve os traços do Outro, que estruturam a relação do sujeito com a linguagem e com seu próprio desejo. O desejo é o que resta da necessidade que não entrou como pedido na demanda – e ressurge como retorno do recalcado, com a particularidade do objeto causa de desejo. Este objeto herda a condição daquilo da necessidade que não entrou no campo da demanda. O desejo situa-se entre o que não pode ser satisfeito em relação à necessidade e o que não pode ser respondido em relação à demanda.

Para marcar o traço de identificação é preciso que ocorra o luto pelo objeto perdido. A perda precisa ser representada (simbolizada) para que novos enlaces sejam possíveis. O luto (simbolização da perda do objeto) possibilita o retorno para o EU de uma parte do objeto perdido, algo que o representa. E assim a busca continua!

A ilusão de completude unificada é denunciada pelo real, algo falta e condena a uma busca incansável. Então, se por um lado são necessários traços de identificação simbolizados e retornados ao eu, para que se articulem novos

⁴⁰ O corpo biológico adquire um equivalente representacional no aparelho psíquico e pode-se dizer que esta marca inscreve-se no próprio corpo.

enlaces, isto não é tudo, há a falta, e a vida é essencialmente marcada pela falta. As maneiras como os registros da falta estão inscritos e escritos na estruturação psíquica da pessoa pode fazer muita diferença no encontro com as coisas da vida. Se a falta pode ser tomada como uma falta especial, ou seja, substituindo um “isso que me falta, um outro possui”, por um “isso que me falta, que jamais terei, dependendo disso porque aí fundo o meu desejo⁴¹”, então talvez seja possível articular imaginário, simbólico e real pela via da falta e viver, fazendo laços e criando significações.

2.2.3 Identidade como metamorfose

CIAMPA (2001, p. 36), em seus estudos no campo da Psicologia Social, fala da identidade humana e de suas possibilidades dadas pela plasticidade, que define como “vir-a-ser humano”. Com as personagens Severino e Severina, percorre diferentes níveis de transformação da identidade – da concepção que vai da identidade como traço estático que define o ser (indivíduo isolado com identidade imediata e imutável) para a identidade como metamorfose do indivíduo, que ativamente se transforma e transforma a realidade. Inserido em um núcleo de estudos da identidade social no setor de Pós-Graduação da PUC-SP, CIAMPA (2001) realizou seus estudos de doutoramento investigando e escrevendo sobre a identidade como um processo, que denominou metamorfose. E, ao dizer da identidade como metamorfose, apresenta-a também como significados de “morte-e-vida”.

Afirma que “o humano é sempre uma porta abrindo-se em mais saídas”. Para que se caracterize sua humanidade, ele precisa se reconhecer e ser reconhecido pelo outro como humano. Segundo Ciampa, os “projetos de vir-a-ser” (relacionados àquilo que se deseja) conduzem à aquisição da identidade e dão sentido à vida. Porém, “as condições objetivas” (relacionadas àquilo que se lhe impõe) se apresentam, configurando uma luta entre estas duas forças, luta esta que conduzirá o processo de vida-e-morte (objetiva/subjetiva).

Continua esclarecendo CIAMPA (2001, p.71), “o significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade e a nova identidade”. Por outro

⁴¹ Citações de KAUFMANN (1996, p. 118-119), resgatando textos de Lacan.

lado, as vivências e o acesso a novos universos de significados oferecem condições para que a realidade comece a ser interpretada de forma diferente. Ciampa fala de identidade coletiva e compartilhada, e também de individualidade, de singularidade e de diferentes posições do ser humano, como personagem – *diferentes momentos da identidade*, que emergem a partir *da modificação do discurso* que faz emergir *novos significados*.

No nível inicial, descreve a identidade como posição substantiva, baseada na igualdade, na equivalência. Marcada pela tendência de tomar como predicado pessoal aquilo que é atribuído pelos outros, a identidade apresenta-se pela noção de personagem substancial. É traduzível por proposições substantivas, como o nome próprio. Nomes e adjetivos tornam alguém determinado. Tais nomes ocultam o momento anterior de atividade, em que alguém se tornou presente para o ser. Afirma CIAMPA (2001, p. 133) que “qualquer predicação é predicação de uma atividade anterior, genericamente de uma presentificação do ser”. As predicções substantivas são tomadas para auferir a ilusão de uma substância que se expressaria através do indivíduo e ocultam noções de personagens ativas (proposições verbais). Neste caso, o indivíduo é aquele que faz. E seu fazer se dá na relação com outros, onde a identidade se determina por aquilo que não é ele. Esta é uma demonstração da identidade articulando igualdade e diferença.

Se a atividade coisificada pela predicação delinea o personagem, este, por sua vez, subsiste independente da atividade que o engendra, com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade ocupacional, mesmo quando ele deixa de ocupá-la. É o que chama Ciampa de identidade-mito, mesmice ou fetiche, que sustenta a aparência e oculta a essência.

A essência revelada pela metamorfose da identidade é a de que a realidade é movimento e transformação. Na metamorfose, a identidade se expressaria em “ser-para-si”, pela busca da auto-determinação, de se tornar sujeito, de procurar harmonizar subjetividade e objetividade. Nesta condição, Ciampa coloca o *agir* relacionado com *desejo e finalidade*, pela prática *transformadora de si e do mundo*. Posição ativa traduzível por proposições verbais, como ator, implicado em “fazer-se ação”. Segundo Ciampa, o estado de metamorfose seria marcado pela unidade entre a atividade, a consciência e a identidade, três categorias fundamentais da Psicologia Social. A metamorfose teria reciprocidade com a consciência, e a não-metamorfose ou identidade-mito, reciprocidade com o inconsciente.

Implicando a interação social, a atividade, a consciência e a metamorfose vão se concretizando processos, lentamente, em diferentes momentos que têm forma específica – *o bicho troca de pele, perde alguns tentáculos, desenvolve alguns órgãos, vai mudando o funcionamento básico a partir de movimentos exteriores, inconstantes, divididos, conflituosos*. O movimento da identidade é o movimento do real, a identidade do concreto estaria sempre se concretizando. A identidade se constitui a partir de um processo dialético que desvela o caráter de metamorfose que representa a pessoa e a engendra. A metamorfose guardaria correspondência com vida (CIAMPA 2001, p. 96).

Escreve Ciampa que “para atingir a maturidade é preciso mais que apenas condições infra-estruturais. Como animal simbólico, o bicho-humano sente carência de sentido, de significados e de pertencer a um grupo que dê suporte e encarne este significado”(CIAMPA, 2001, p. 104). O singular materializa o universal na unidade do particular.

Além de agir como personagem, é preciso pensar, sentir e acreditar com a convicção de quem ingressou no mundo da personagem, conheceu e nele viveu. Não basta simular, é necessário identificar-se com ela (personagem) e com seu drama e fazer sua própria revolução humana. A metamorfose guardaria correspondência com a transfiguração de si mesmo, incorporando-se. Ela se concretiza em cada momento de uma forma específica, dadas as condições históricas-sociais-culturais e configura-se em um desvendar-se de novo.

2.2.4 A subjetividade em Vygotsky

MOLON (2003) se ocupou em localizar a subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky e ao qualificar o *status* atribuído a elas – no centro da reflexão da Psicologia e da Psicologia Social – aponta o exercício de superação do dualismo no campo de produções do estudioso russo⁴². Afirma que “o sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes *na e pela* relação social que acontece *na e pela* linguagem” (MOLON, 2003, p. 46).

⁴² A autora aponta a tentativa de Vygotsky de “sair do círculo reducionista das psicologias objetivistas do comportamento (reflexologia, reactologia, pavlovismo), porém sem cair na armadilha daquilo que chama de subjetivismo e idealismo” (MOLON, 2003, p. 82).

Pela falta de referências diretas à noção de subjetividade na obra de Vygotsky, os diferentes autores que lhe sucederam usam, relacionando-se à temática, diferentes denominações como *privacidade, eu, intrapsicológico, mundo privado, sentido pessoal, relação eu-outro, cultura pessoal*, entre outras.

A subjetividade se apresenta em Vygotsky articulada com a noção de consciência, ou seja, com a noção de relação constitutiva eu-outro. No texto *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*⁴³, apresentado em MOLON (2003, p. 82-86), o conceito de consciência, no entendimento de Vygotsky, aparece como “um entrelaçamento de sistemas reflexos, ou seja, reflexo do reflexo, a consciência enquanto um mecanismo que suporta um sistema de reflexos. Mas a consciência não se confunde com o reflexo, não é um reflexo e nem um excitante, mas sim o mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos”. A consciência como reflexividade supõe a capacidade do homem de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo, de estar consciente e de ter consciência, e confere às palavras a possibilidade de desdobramento.

Na concepção de Vygotsky, é enfatizado que “o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência” (MOLON, 2003, p.83). A subjetividade do indivíduo seria, então, uma conformação de um sistema de reflexos – a consciência. Percebe-se que as palavras sujeito e eu se equivalem, nas análises de Vygotsky, pelo mediador consciência. Na consciência, os estímulos sociais desempenhariam papel relevante na operacionalização do eu, uma vez que o contato permite o reconhecimento do outro e, através disso, o auto-reconhecimento.

Conforme Molon, entre as idéias que influenciaram Vygotsky na estruturação destes conceitos encontram-se a noção da função integradora do sistema nervoso, do fisiólogo Charles S. Sherrington; a explicação dos processos internos do comportamento humano pela associação livre e outras formas não intencionais, mas objetivas, de Sigmund Freud; a teoria das emoções, de William James; as dimensões da experiência histórica, social e duplicada, de Karl Marx.

⁴³ VYGOTSKY, Lev. S. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Obra escrita em 1924, com acréscimos em 1926.

Defendendo a materialização da consciência, considerada como epifenômeno, e a necessidade de encontrar uma interpretação e um lugar adequado a ela, de forma a possibilitar a explicação dos seus problemas, Vygotsky considerou que a consciência apresenta uma natureza tríplice: *consciência dos pensamentos*, *consciência dos sentimentos* (afetos) e *consciência da vontade* (motivação). Enfatizou o caráter reflexo nessa tríplice natureza, em que a própria reação dos sistemas reflexos do pensamento, sentimento e vontade servem como excitante a uma nova reação – reflexos reversíveis (MOLON, 2003).

Há uma ligação estreita entre a noção de consciência e a noção de sujeito em Vygotsky. A consciência é também especificada em Vygotsky como sujeito da atividade, na sua articulação com a produção de cultura, como estruturação dos sistemas psicológicos e como multiplicidade na unidade. Isto decorre da capacidade, que ela articula no homem, de refletir a sua própria atividade e tomar consciência dela. A consciência aparece como um sistema que filtra a realidade, reflete a ela e sobre ela, e a modifica.

2.3. IDENTIDADE E COMPROMISSO

SCHON-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES (2003) assinam artigo acerca de um estudo exploratório sobre a construção da identidade em adolescentes entre 15 e 17 anos, ancorando-se na teoria psicossocial de Erikson⁴⁴ (1972; 1979) e em estudos sobre os estados do desenvolvimento da identidade do ego de Marcia⁴⁵ (1966; 1967; 1970).

No artigo mencionado, são referidos estados do desenvolvimento da identidade, sob uma perspectiva de que “quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades”. Por outro

⁴⁴ Erikson E.H. (1972) *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar. Erikson, E.H. *Crescimento e crises*. In: Millon (1979) *Teorias da psicopatologia e personalidade* (2^a. ed. 91-104) Rio de Janeiro: Interamericana.

⁴⁵ Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J.E. (1967) Ego Identity status: relationship to change in self-esteem, “general maladjustment” and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Marcia, J.E. & Friedman, M.L (1970) Ego Identity status in college women. *Journal of Personality*, 38, 249-263.

lado, na situação inversa, em estados menos desenvolvidos de identidade, demandaria mais apoio e referências externas para se avaliar e para compreender as diferenças.

As colocações expostas no artigo trazem ao presente estudo a contribuição de fornecer uma forma didática e objetiva de visualizar o trabalho psíquico da fase final da transição adolescente articulada com a escolha e a tomada de decisão.

Os estudos de Márcia, que conduziram à identificação de quatro estados de identidade, se baseiam em duas dimensões:

- Crise/exploração
- Comprometimento/compromisso

A primeira dimensão compreenderia o período de tomada de decisão, no qual valores e escolhas são reavaliados. A segunda supõe o resultado da dimensão anterior – que a escolha sirva como base para a ação, que os compromissos revelem os valores, o grau de investimento pessoal expresso, que reflitam o “sentimento de identidade pessoal”. Por outro lado, o comprometimento também é presença de atividades dirigidas à implementação da escolha.

Os estados de identidade propostos por Márcia são nomeados como: *execução, moratória, construção da identidade e difusão*. As seqüências podem se apresentar de forma diversa em diferentes indivíduos, quanto a seu início e fim, de acordo com suas características individuais e sociais. Não ocorre uma única crise de identidade na adolescência, uma vez que elas são articuladas por diversas alternativas e mudanças. Para facilitar o entendimento, pode-se pensar que ocorreria certa continuidade, mais ou menos como a descrita a seguir.

No processo de desenvolvimento da identidade pessoal, os estados de moratória e construção de identidade foram considerados mais elevados, pelas características que apresentam de autoconstrução, associadas com maiores patamares de autonomia, auto-estima e abertura a mudanças. No estado de *moratória*, o jovem se debate com temas profissionais ou ideológicos, mas a crise de identidade conduz ao adiamento no comprometimento e à indefinição nas escolhas. Porém, este é um estágio do trabalho que antecipa o estado denominado como *construção de identidade*, considerado como aquele em que o jovem faz suas escolhas e persegue suas metas profissionais ou ideológicas – quando já teria atravessado a crise e chegado à possibilidade de se comprometer.

Os estados de difusão ou execução, considerados estados iniciais da identidade, fornecem as condições para o surgimento dos estados posteriores de exploração e comprometimento. O estado de *execução* caracteriza-se pela perseguição de metas eleitas por outros (pais, professores, figuras de autoridade) e este movimento, partindo dos valores infantis e imitando figuras significativas, pode conduzir ao início da identidade adulta, à separação e ao comprometimento.

No estado de *difusão* não há preocupação com o compromisso, não há crise. Pode ser característica de um estágio inicial no processo de aquisição da identidade ou evidências de um fracasso em chegar ao comprometimento, depois de um período de exploração, em que a crise não pode ser conduzida a uma escolha e ao compromisso.

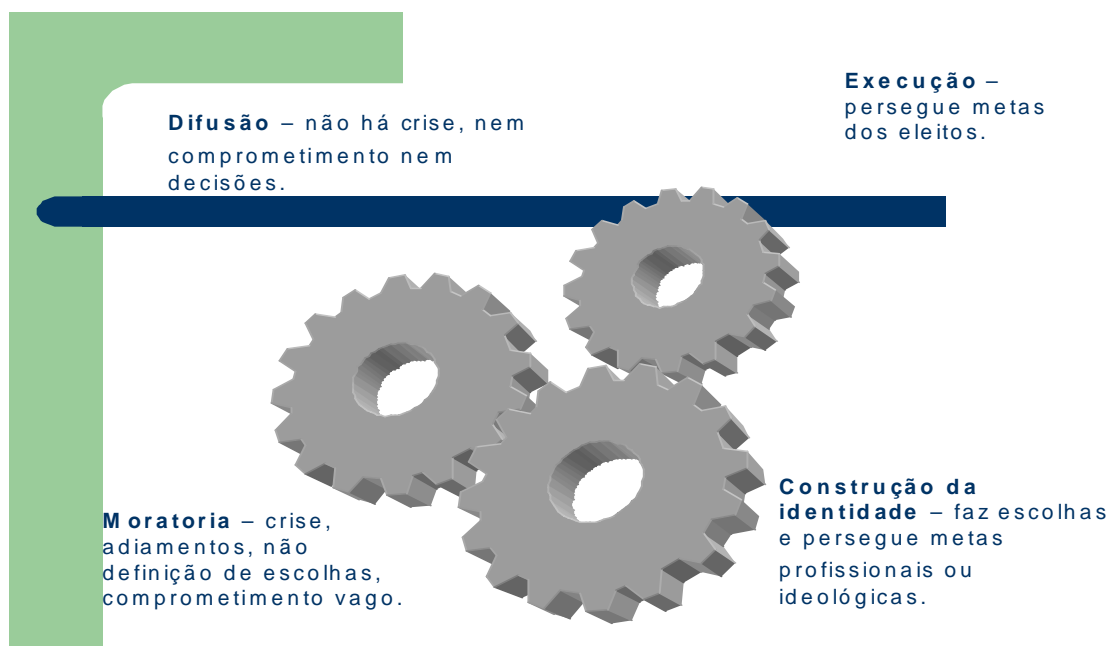
Também ajuda a enriquecer as reflexões conduzidas neste trabalho, pensar os três grandes grupos de atitudes implicadas por compromissos, sintetizadas em SCHON-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES (2003), citando Kimmel e Weiner⁴⁶. São elas:

- atitudes ideológicas, relativas a valores e crenças que guiam as ações;
- atitudes ocupacionais, ou seja, aquelas que orientam os objetivos educativos e profissionais;
- e as atitudes interpessoais, que influenciam as amizades e os relacionamentos amorosos.

A figura a seguir ilustra como, neste processo, as engrenagens podem seguir os trilhos da aquisição da identidade. Também ajuda a lembrar que elas podem se desarticular, emperrar, se desencontrar e travar o processo de movimento.

⁴⁶ Kimmel, D.C. & Weiner, I (1998) La adolescencia: una transición del desarrollo. Barcelona: Ariel.

FIGURA 2 – DIAGRAMA ILUSTRATIVO DOS ESTADOS DA IDENTIDADE



Fonte: Adaptado para a forma de diagrama a partir dos conceitos explicados por MARCIA (1966).

SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES (2003) procuram cobrir um pouco a lacuna de pesquisas brasileiras sobre os estados de identidade na juventude, apresentando algumas conclusões de interesse para este trabalho:

- Os estudantes pesquisados parecem concordar com a formação que receberam dos pais e da escola, e os conflitos tendem a se reduzir a questões cotidianas (horários, roupas, estudo). Se por um lado, os estudantes enfatizam a individuação, por outro, não negam os valores transmitidos.
- O estado de identidade mais freqüentemente encontrado entre os jovens de 15 a 17 anos foi o estado de difusão da identidade, sendo este resultado atribuído, em parte, à idade e, em parte, às características do grupo pesquisado (com permissão para postergar escolhas e tomada de decisão). A permissão social para postergar decisões aparece associada com a continuação dos estudos.
- Os jovens reconhecem que há pouca pressão social para a construção de uma identidade pessoal, o que reforça a tendência a postergar decisões e manter-se na dependência dos pais.

- Manifestam-se, entre os jovens pesquisados, sinais da necessidade de um tempo mais prolongado para integrar fatores intrapessoais, interpessoais e culturais.
- Concomitantemente ocorre o aumento na liberdade de escolha e das opções e a diminuição das restrições e pressões sociais sobre as trajetórias da vida adulta a serem seguidas.
- A ênfase na individuação aparece desvinculada da explicitação de valores e exigências, que aparecem confusos. Para que valores e obrigações possam ser questionados e revistos, precisam estar explícitos.
- Existe tendência a aparecerem mais problemas de comportamento em jovens que passam pelo estado de identidade denominado moratória, o qual é considerado um estado importante da construção da identidade. Estes problemas, porém, tendem a ser mais persistentes nos estudantes em estado de difusão da identidade.

Estes aspectos mostram que os embates colocados pelo processo de construção da identidade estão subliminarmente presentes em diferentes situações do cotidiano das famílias e escolas, ainda que, e a despeito de que a ênfase dada nos planejamentos e nas práticas esteja focada em resultados e conteúdos.

2.4 IDENTIDADE COMO PROCESSO, EFEITO DO ENCONTRO E APARATO PARA LIDAR COM CONFLITOS

Nesta segunda parte teórica do trabalho, circulou-se por diferentes conceituações e concepções de construção da identidade. O que há em comum entre elas aparece na dimensão de processo e mudança dinâmica que ocorre a partir do encontro do sujeito com o real e com a ordem simbólica, com a cultura, a história, a linguagem. Está implícito no conceito de identidade o caráter imaginário que a configura como um aparato para lidar com conflitos.

Segundo a maioria das concepções apresentadas, a identidade, em seus diferentes momentos, se ancora dialeticamente no processo de socialização, sendo, portanto, um processo que trata com os efeitos do encontro com a

ordem simbólica da cultura. Este encontro requer um aparato pessoal que opere na mediação dos conflitos decorrentes. É preciso suportar a separação, um distanciamento daquilo que foi idealizado, assumir os traços incorporados por herança como recursos para agir conforme as próprias decisões.

Um marco crucial deste trajeto é a possibilidade de abrir mão dos pais imaginarizados que depende do êxito na incorporação deles como representantes do Outro. Quanto mais sólida esta incorporação, maior terá sido a herança. O Outro, embora não sendo reconhecido como eu, atua sobre o sujeito, através do inconsciente. A diferença entre eu e sujeito é apresentada por ALBERTI (2004, p. 14), recorrendo a Freud, nos seguintes termos:

O eu, na realidade, é uma *gestalt* imaginária que utilizo para me identificar e diferenciar dos outros; o sujeito, por sua vez, é sempre efeito da fala, e não poucas vezes surpreende justamente por não ser previamente *gestaltizado*, por não estar referido a uma imagem. (...) Muitas vezes o eu pode resistir ao advento do sujeito, impedindo que fale, por inibição, por covardia, por repetição de um modo de ser que impede o surgimento do desejo. Pois se há realmente algo que caracteriza o sujeito é o fato de ele necessariamente exercer-se nos diferentes discursos como sujeito do desejo – o sujeito é o desejo, no sentido amplo do termo.

O desejo é inconsciente. “Por ter herdado a posição desejante de seus pais é que o adolescente também já não satisfaz as demandas deles”, diz Alberti. Ao se experimentar como autor de um desejo que já não está aonde localizava o maior peso de suas relações (na demanda de amor), a fim de garantir certa proteção contra o desamparo fundamental, o jovem pode apostar na própria sorte.

Na primeira parte deste trabalho ficou evidente a importância, na adolescência, de uma construção pessoal de representação de identidade para si próprio, a partir da diferenciação em relação aos outros. Representação esta que é construída pela inserção em um sistema de pertencimento e reconhecimento. Nesta segunda parte, entretanto, revela-se que os impactos das mudanças no contexto sócio-cultural e as próprias peculiaridades do processo de metamorfose da identidade colocam exigências de transformação que implicam os sujeitos como atores de sua existência, nas dimensões cognitivas, afetivas e da ação, incluindo aí a palavra.

A conquista da identidade, por ser um passo fundamental para a transformação do adolescente em adulto, implica a construção de uma concepção de si quanto a valores, crenças e metas.

A expressão “concepção” remete ao significado de “ato de criar”, formar idéias. Remete à formulação de uma idéia, um projeto, um plano para posterior realização. Implica uma noção, um conceito, uma compreensão, um modo de ver, uma opinião (FERREIRA, 1999).

Percebe-se, no conceito de “concepção”, nuances das esferas cognitivas, afetivas e da ação. Ela é também marcada pelo processo histórico e o momento situacional de percepção de si e das possibilidades de relação, pelo encontro entre exigências intrapessoais e interpessoais, e, acima de tudo, por um posicionamento pessoal de compromisso.

A concepção da identidade se configura como *gestalt* imaginária, permeada por questões como: Quem sou? De que sou capaz? Como sou visto? O que posso esperar? O que desejo? Desejo? A configuração da identidade se apresenta como um instrumental para se identificar e se diferenciar. E não se pode esquecer que o “eu” pode resistir ao desejo com inibições ou repetições.

CARRANO (2000, p. 19-21) lembra o paradoxo da identidade, no qual a diferença, para ser afirmada, supõe também igualdade e reciprocidade. Abordando o entrecruzamento entre a identidade coletiva e a identidade pessoal afirma, citando Melucci⁴⁷ (1991, p. 39-40):

A vertente coletiva da identidade assegura ao grupo sua continuidade e permanência. A identidade vista como um exercício permanente de interação, de reconhecimento recíproco entre nós e os outros, contém uma tensão não resolvida e insolúvel entre a definição que damos a nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão. Quando estamos no interior de um conflito e sentimos a solidariedade de outros, quando nos sentimos parte de um grupo, isto reforça nossa identidade e a garante. Não nos sentimos ligados a outros somente pelo fato de haver interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido daquilo que fazemos. É nessa solidariedade que se dá aos outros que podemos nos afirmar como sujeitos de nossa ação e suportar a ruptura que o conflito introduz na relação social.

A construção das representações sociais e identitárias, como já foi mencionado, é singular em cada sujeito e fundamenta a sua forma de interação e suas competências no agir social e profissional. A rede de representações pessoais se alimenta de processos de diferenciação e socialização, processos de experimentação e processos cognitivos mais complexos, e, principalmente, da possibilidade de se expressar. A maturidade intra e interpessoal e a capacidade de extrair satisfação e significado das situações, com relativa independência, são

⁴⁷ MELUCCI, A. Il gioco dell'io: il cambiamento de sé em una società globale. Milano: Feltrinelli, 1991.

elementos muito importantes para as possibilidades de estabelecer relações, renovar as próprias concepções e se renovar.

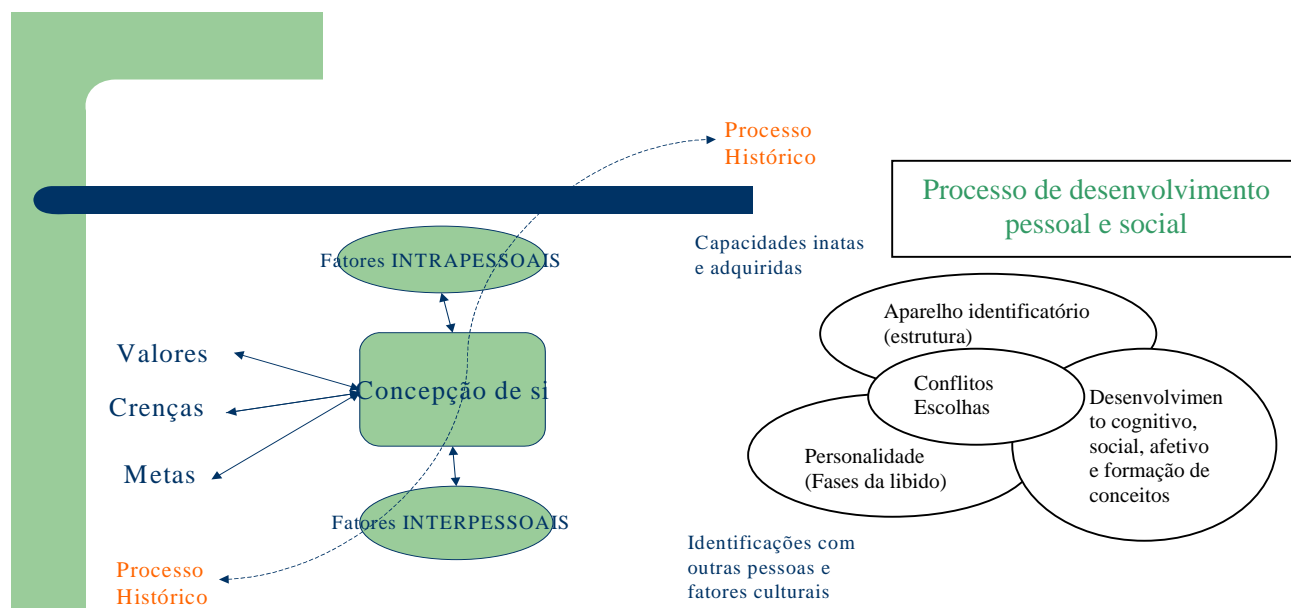
Esta tem sido uma exigência colocada com bastante ênfase no âmbito dos discursos no universo do mundo produtivo, das profissões e da escolarização mais elevada. Afirma MELUCCI (2001, p. 9), que “as sociedades contemporâneas, fundadas na informação, produzem recursos crescentes de autonomia para os atores individuais e coletivos”, pois é uma exigência do sistema que a informação circule e os atores estejam em condições de recebê-la, interpretá-la e transmiti-la. De que forma repercute, no âmbito do sujeito, a idéia contida nesta afirmação?

Se, para garantir a integração do sistema, o controle precisa se estender para além da ação manifesta, alcançando as raízes motivacionais, cognitivas, afetivas, das pessoas e a manipulação se estende à estrutura profunda da personalidade invadindo inclusive aspectos da dimensão biológica, como afirma ainda Melucci, que paradoxo é este em que o sujeito está imerso, neste seu encontro com a cultura?

Estas reflexões remetem ao um esclarecimento: quando foi referida a linguagem, a auto-expressão, neste texto, procurou-se a distância de uma comunicação esvaziada pelo excesso de informações e manipulação, e por outro lado, uma aproximação da fala que é dirigida a alguém que a escuta e que ocupa um lugar que remete o falante à própria singularidade.

Pensando a identidade como um aparato para lidar com os conflitos, tenta-se no esquema a seguir, dar uma visibilidade gráfica ao embate subjetivo de reorganização contínua da concepção-de-si-mesmo, que foi tratado neste capítulo:

FIGURA 3 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DAS VARIÁVEIS IMPLÍCITAS NO EMBATE SUBJETIVO E CONTÍNUA REORGANIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE SI



A figura a seguir apresenta outros desdobramentos que ocorrem no processo de constituição do sujeito, inscrito por sua anterioridade em um mundo simbólico e social, em que as necessidades fazem um percurso de transformação, marcado pela inserção na linguagem, até a objetivação em metas e ações.

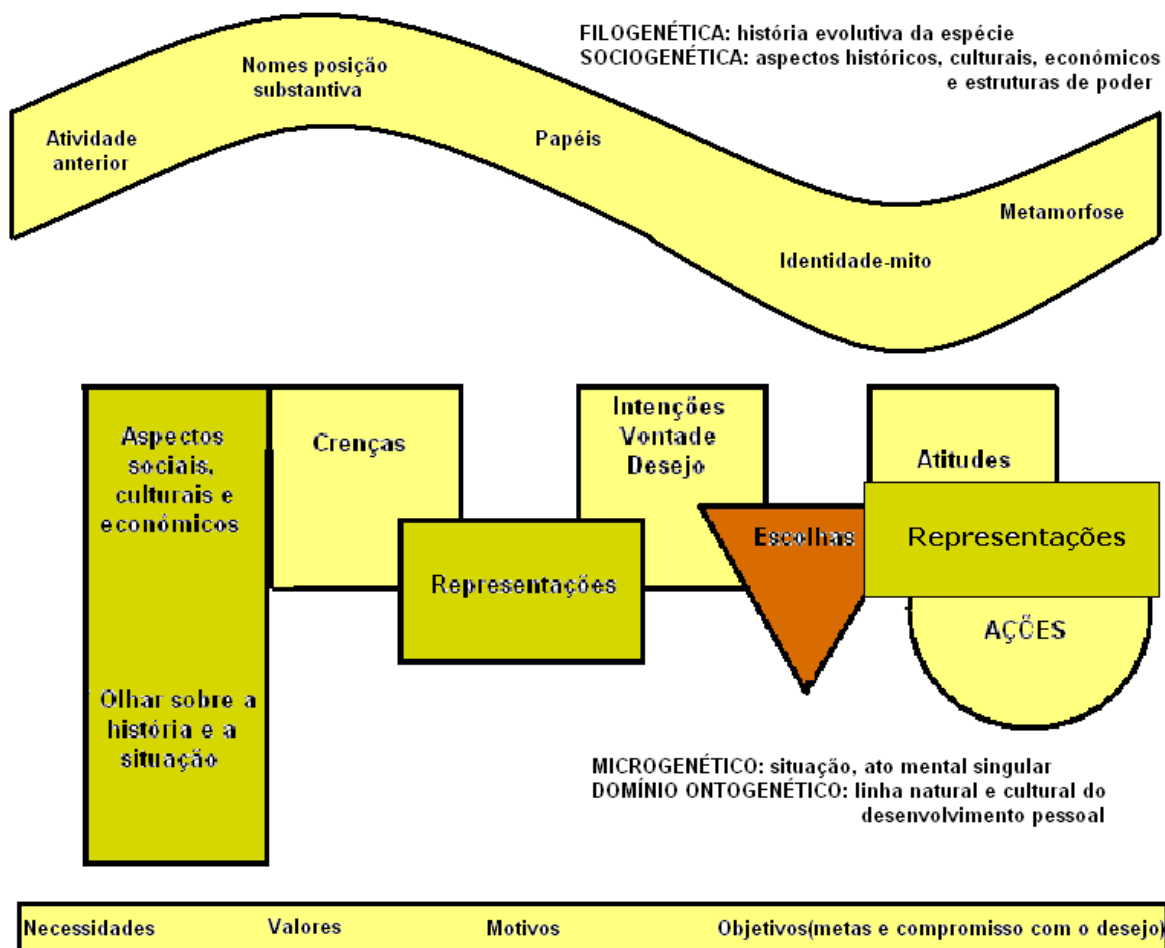
O diagrama a seguir foi elaborado para tentar reproduzir alguns aspectos de diferentes ciclos de humanização que se sobrepõem:

- a) diferentes gêneses do desenvolvimento: filogenética, sociogenética, ontogenética e microgenética;
- b) o processo de metamorfose da identidade pessoal;
- c) o processo de estruturação do sujeito;
- d) o processo de auto-representação e escolhas.

Poder-se-ia considerar que este quarto aspecto corresponderia ao processo microgenético que ocorre pontualmente no ato mental singular de um indivíduo em dada situação. Este indivíduo tem uma história de estruturação subjetiva, cuja representação sofre processos de metamorfose. Entretanto, isto não ocorre em um âmbito estritamente privado, é algo que ocorre no âmbito particular de um indivíduo

inserido em relações em um contexto social que também tem história que marcou e foi marcada por estes seres.

FIGURA 4 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE TENDO COMO INTERFACE O EMBATE ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO



Pensar as escolhas e representações a partir dos diferentes olhares apresentados, neste capítulo foi uma tarefa que se impôs, a despeito de sua complexidade.

Estes encontros reforçam a idéia de que uma das formas de compreender a personalidade humana é como uma tentativa permanente de colocar em harmonia forças em conflito (internas) e conciliá-las com oportunidades e limitações encontradas no mundo externo.

3 TRABALHO, ESCOLHA PROFISSIONAL E IDENTIDADE

Parece que não podemos ter tudo ao mesmo tempo: moeda firme, emprego, justiça social. Se é assim, então eis uma razão a mais para revalorizarmos a idéia de **escolha**, isto é, de que não podemos ter tudo a um só tempo, mas precisamos preferir, priorizar, abrir mão (RIBEIRO, 2003, p. 11).

3.1 O TRABALHO HOJE

O mundo do trabalho na contemporaneidade está marcado pela explicitação da incerteza. É certo que no percurso humano existem poucas certezas além da morte, porém as possibilidades imaginárias e simbólicas fazem vez de véu a esta dura constatação e por meio delas são tecidos os vínculos que mantêm e dão colorido à vida.

Os atuais arranjos da sociedade contemporânea, marcados pela tecnologia da informação, pelo desvelamento das desigualdades sociais, pela globalização, pelos desequilíbrios da economia e suas conseqüências na degradação do meio ambiente e na exclusão social, pela escalada da violência e pelas transformações nas relações familiares e de trabalho são os intermediários para fazer face às representações de ameaça.

Para MELUCCI (2001, p. 8), “estabelecer quem tem o poder de definir o sentido da vida humana e que códigos governem as nossas escolhas, torna-se a questão central sobre a qual se concentram novos recursos e novos conflitos” no espaço criado pela interdependência global. Na análise que faz da América Latina, o autor destaca a multiplicidade e a gravidade dos problemas econômicos (aqueles não resolvidos e aqueles criados pelas políticas neoliberais), da insistente e dramática desigualdade, limitações dos direitos civis e políticos fundamentais e sugere como tais circunstâncias podem ocultar o deslocamento do poder para a esfera simbólica e as diferenças culturais como componente estável no horizonte da vida. Afirma ainda que nas sociedades de intensa desigualdade, como a brasileira, a precariedade das relações no mundo do trabalho, revestidas de aparatos do caráter cultural, alimentam conflitos que incidem sobre os direitos da cidadania.

As mudanças no mundo do trabalho atingem diretamente a sociedade e o indivíduo, e as conseqüências se revertem para as origens. Há insegurança diante das ameaças de demissão e diminuição dos postos de trabalho (desemprego estrutural⁴⁸) e estresse decorrente das relações interpessoais e de toda gama de pressões do trabalho.

A falta de garantia de trabalho para todos, no modo de organização social da produção e um acirramento da competição por melhores oportunidades ou para garantir as condições existentes, têm abalado as crenças que colocam o trabalho como pilar magno para conferir sentido e dignidade ao homem, lançando uma série de questionamentos e conduzindo as tentativas de reinvenção do modelo de sociedade (desvinculação do modo de organização social da produção) e de resgate do ser humano como doador de sentido e medida para as coisas.

O mercado de trabalho impõe imediatez de resultados, aumento de produtividade, redução de custos, melhoria da qualidade de serviços e produtos. Os avanços tecnológicos, em princípio com o objetivo de “humanizar” a vida, têm colocado o homem numa situação paradoxal. Por um lado, é evidente que hoje é possível trabalhar em condições mais amenas fisicamente e, às vezes, bastante agradáveis. Por outro lado, não se pode ignorar os esforços em dar uma imagem agradável ao trabalho, afastando o sentido de alienação, mas não a própria alienação.

O trabalho, uma atividade coordenada de caráter físico e/ou intelectual é a aplicação das forças e faculdades humanas visando obter alguma recompensa e, às vezes, uma determinada finalidade. O trabalho responde a demandas de diversas ordens: biológica, psicológica, social, histórica, religiosa, econômica. Ocupa uma parcela significativa de tempo. Fornece a base da existência social do homem e contribui para a sua inserção nos grupos sociais. Confere o sentimento de pertença, a oportunidade de poder contribuir e significar a si e ao meio.

Porém, como já foi referido, a natureza do trabalho tem sofrido alterações ao longo da história do homem. Nas sociedades agrícolas, o trabalho era a própria sobrevivência, árduo e comunitário. Com o surgimento do conceito de propriedade, recebeu uma conotação de castigo e foi associado ao trabalho escravo e servil.

⁴⁸ O desemprego cresce no mundo inteiro, em todas as faixas de idade e escolaridade. Causado por diversos fatores sócio/econômico/culturais e mudanças nos processos de trabalho, ele atinge de maneira especial os jovens entre 20 e 24 anos (POSSEBOM, 2005).

Posteriormente, com a escrita e o Direito Contratual, surgiu o trabalho assalariado, chamado de emprego. Na sociedade industrial, o trabalho foi associado à produção e ao consumo, e o homem caracterizado como força de trabalho da organização. A relação de dependência, paralelamente à escassez de conhecimentos, manteve a desigualdade entre empregadores e empregados. Disputas entre capital e trabalho engendram movimentos de reação e, conseqüentemente, novas buscas. Na emergente sociedade, surgem novas discussões a respeito do valor e do potencial humano do trabalho e a visão do trabalho como uma força criadora de valores, de expressão do ser e de seu significado social.

A relação de emprego existe há aproximadamente 200 anos, constituindo um dos focos prioritários de preocupação entre jovens e adultos inseridos ou não no mercado de trabalho, tendo em vista a dificuldade deste mercado em gerar e manter os empregos e por conseqüência, pelo aumento das exigências. Assim, o emprego tem sofrido também alterações. Diz-se que há uma tendência de retorno à ênfase do trabalho próprio, como alternativa para as dificuldades impostas na relação de emprego.

O emprego deixou de ser sinônimo de segurança e a ênfase volta para o trabalho. Emprego e trabalho preocupam as pessoas de todos os níveis de escolaridade. A empregabilidade, como capacidade de manter-se remunerado no mercado de trabalho, passou a se constituir como um grande desafio para aqueles que buscam as empresas e para as empresas que querem manter os melhores quadros funcionais. A ameaça à territorialidade profissional está presente, a competência é constantemente testada e os impulsos competitivos são estimulados.

As novas buscas são marcadas pela tentativa de autonomia e configuradas nas formas de trabalho sem vínculo empregatício, em parceria, em cooperativas, com diminuição da influência estatal, crescimento do trabalho informal e tentativa de constituir um “negócio próprio”, ou ainda a mudança nas carreiras, por opção ou por exigência adaptativa.

O *conhecimento* passa a ser visto de maneira especial e até como uma “nova riqueza”. Porém, a variedade de conhecimentos é tanta que ficou impossível ser dominada por uma só pessoa. Por outro lado, a pessoa precisa saber muito sobre o que se propõe a fazer, para se diferenciar. Diz-se que, para ter sucesso, é preciso estar atento ao que acontece no mundo e no mercado, percebendo quais

são as necessidades e como se articulam. Possuir amplo conhecimento geral também é requisito. Fala-se ainda que tudo isto deva ocorrer ao mesmo tempo: a necessidade de *equilibrar* especialização e generalização, *perceber* as interdependências e inter-relações, e que, para aproximar-se do perfil de *profissional “total ou global”*, é preciso, também, *conhecer-se* melhor.

O perfil de profissional que se delineia, não se limita a uma única especialidade nem tampouco a um grupo de características fixas, pois está aberto a inúmeras e novas configurações. Habilidades específicas se aliam ao trabalho em equipes ou através de parcerias. E não é difícil de entender porque os objetivos compartilhados ganham destaque. Postura, relacionamento interpessoal, comunicação em várias línguas, oral e escrita, comportamento pró-ativo adaptado a cada situação, para citar apenas algumas das exigências explícitas que estão sendo consideradas indispensáveis. A pressão na formação dos profissionais aumenta proporcionalmente, agregando novas e mais complexas exigências.

As profissões, o mercado e as relações de trabalho estão se transformando. Profissões extinguem-se, surgem outras e muitas se entrelaçam exigindo novas habilidades e atualização constante. No cenário das grandes corporações, destaca-se a tecnologia, de um lado, e a expansão do setor de serviços através da terceirização, de outro. Também são apontadas, como áreas emergentes de sucesso, as atividades na área do desenvolvimento de tecnologia; serviços educacionais, culturais e assistenciais personalizados; pequenos e rápidos serviços (entregas, encomendas, refeições prontas e rápidas); serviços correlacionados com o meio ambiente, o turismo e o lazer; e mais especializados (maior nível de aprofundamento e pesquisa tais como: engenharia genética, biologia molecular e outros).

Causa grande impacto a constatação de que algumas profissões se tornaram obsoletas, apenas pelo aparecimento de um software, como demonstra RIBEIRO (2003, p. 38).

O perfil profissional traz embutido o exercício de papéis projetados e esperados. Os papéis são seqüências de ações aprendidas e executadas numa situação de interação.

Neste momento, torna-se oportuno diferenciar *ocupação* de *profissão*. Está sendo considerada a ocupação como uma síntese de expectativas de um papel em um contexto histórico-social. A ocupação é a atividade humana que se preocupa

em atender às demandas normais da sociedade, através da repetição de soluções já conhecidas. Espera-se da profissão que ela vá além da ocupação, atendendo às demandas através de soluções consagradas, mas também produzindo análises, criando e desenvolvendo novos processos, consolidando marcos teóricos ou apresentando seus pontos de fragilidade para novas formulações. Os elementos constitutivos de uma profissão são conquistas e se subordinam às condições históricas da sociedade. Entre os elementos constitutivos de uma profissão constam: conceito, ideal e objetivos sociais; formação acadêmica em conteúdos específicos; regulamentação profissional, entidades representativas; código de ética e reconhecimento social.

Se a estabilidade das profissões está em xeque e as profissões se consolidam através desses vários elementos, que se configuram na relação social, parece que o surgimento das discussões e das buscas pela profissionalidade é um movimento natural de sobrevivência. O conceito de profissionalidade é apresentado em CAVALLET (2000), como sendo a capacidade que o profissional desenvolve para implementar alternativas eficazes diante das crises e dos problemas da atualidade, tanto em ações imediatas como em projetos de vida.

Seria possível esperar que se mantenha o contato consigo mesmo, como fazia o artesão da Idade Média ou o agricultor, através de uma sintonia com o produto de seu trabalho? Será que o homem ainda espera encontrar sentido naquilo que faz?

Re-significar o trabalho é a sugestão dos estudiosos. “Trabalho é mais do que emprego, é o ato de atribuir significado ao meio, portanto a si mesmo e ao outro”, diz CODO (1995), psicólogo conhecido pelos estudos sobre o trabalho. É o propósito (motivo, finalidade, valor) que confere significado ao trabalho, que o diferencia de uma simples atividade. O propósito é individual, intransferível e específico de cada ser humano, portanto, deve satisfazê-lo e corresponder a aquilo que ele acredita SER. A razão pela qual se executa algo está vinculada à representação pessoal de si, a como ela se situa em relação a si mesmo e à forma como aquilo que é feito impacta no mundo.

A razão pela qual se executa algo está vinculada à representação que se tem de si mesmo e do lugar ocupado, além do valor atribuído a tal percepção e ao impacto da própria ação sobre o entorno. A ação com significado possibilita o

respeito para consigo mesmo e para com o outro, alimenta a confiança, a dignidade, a esperança e a reciprocidade com as demais pessoas.

A ação com significado está associada à história de vida, à escolha profissional, ao meio social e cultural, às expectativas e valores colocados na realização da atividade, além das formas de relacionar-se consigo mesmo e com os demais.

De acordo com BONSUCESSO (1997, p.16), ao atribuir valor a seu fazer profissional, o indivíduo leva em conta:

- A opção pessoal - a escolha da profissão (por vezes compulsória);
- O montante de esforço físico e intelectual;
- A monotonia ou variação;
- A relação entre o que faz e o todo;
- A possibilidade de criação e auto-realização;
- O status na organização e na sociedade;
- O nível de remuneração.

A motivação aliada ao exercício e ao aprimoramento das habilidades e competências possibilita a construção de um projeto de vida. Faz parte deste projeto o trabalho como forma de expressão humana, que se apresenta concretizando esforços, expondo crenças, atitudes e valores.

A motivação é a engrenagem que permite avançar do estágio atual e alcançar ideais. É, como a palavra mostra, aquilo que motiva a ação. Os grandes grupos de fatos que motivam todas as nossas ações são:

- coisas que *gostamos* muito, que interessam e proporcionam prazer;
- aspectos valorizados (normas e valores) na família, cultura, sociedade e organizações, cujo pertencimento é valioso;
- *necessidades* físicas, emocionais e sociais;
- *sentimentos de orgulho, dignidade* e desejo de manter *bom conceito*;
- *mudanças correspondentes ao estágio de desenvolvimento ou situação de vida, que se apresentam como desafios, exigências, desequilíbrios.*

O vínculo com o trabalho ocorre a partir do momento em que ele revela sua relação com as expectativas, os interesses pessoais, e as perspectivas de

crescimento pessoal e profissional do trabalhador. Os níveis de comprometimento e da qualidade do trabalho estão diretamente afetados pelo sentido que o objeto de seu trabalho faz, na vida do sujeito.

Parece que as discussões que se dão em torno do mundo do trabalho em suas intersecções com os processos formativos e educativos, com ênfase em preparar, prevenir, atenuar o sofrimento, assumem o papel de velar algo que é da ordem do insuportável, que fragiliza o SER, que vira ao avesso as suas crenças e que parece estar escapando ao controle. É neste cenário que o tema identidade apresenta-se com um potencial fascinante e a escolha profissional, assustadora.

Acompanhando o raciocínio de LAJONQUIÉRE (2002, p. 185-186),

Quando a maioria das escolas nega a bagagem cultural do aluno, ou desconhece sua linguagem “marginal”, ou fazem ouvidos surdos a seus interesses, ou lhe impõem teimosamente o tempo de aprendizagem que o currículo prevê, ou desconhecem seu próprio estilo ou modo de aprender, ou (...) não fazem, por acaso, outra coisa que negar, no limite, o sujeito no seu “ser”? Pois bem, a demanda desmedida dessas escolas quando negam toda essa bagagem cultural, toda essa história (...) o que faz, em última instância, é negá-lo enquanto sujeito do desejo. O desejo está entrelaçado a essas conquistas (pessoais, culturais): negá-las e, simplesmente, pô-lo em xeque.

(...) Desta forma, embora as aprendizagens resultem possíveis porque há um outro que demanda tal coisa, elas também se tornam impossíveis quando esse outro o faz “inadequadamente”. Como sabemos, esse outro pode ser qualquer um; a mãe, a professora, o psicopedagogo, etc.. Estes outros não fazem outra coisa que suportar a função do Outro. As tensões que se aninham no seu interior são as responsáveis pelas vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens ou, como se refere a elas a (psico)pedagogia hegemônica, estigmatizando-as dos “problemas de aprendizagem”.

Estas afirmações de LAJONQUIÉRE poderiam ser transferidas para o mundo do trabalho. É importante lembrar que escolarização e universo de trabalho, particularmente o profissional, estão fortemente interligados.

3.2 O TRABALHO COMO AUTO-EXPRESSÃO

A noção de que o trabalho é uma das formas mais visíveis da expressão humana não é nova, e está profundamente arraigada em hipóteses experimentadas e sedimentadas pelo indivíduo no decorrer de sua história.

O trabalho tem em si um valor intrínseco. Não é necessário que o produto seja “útil” ou “prático”. A arte é trabalho porque expressa seu criador, interfere no ambiente e é automotivada. O que o sujeito faz expressa o que ele é no mundo. A ação significativa possibilita o respeito para consigo mesmo e para com o outro e

nutre sentimentos como esperança, dignidade, mutualidade e oportunidade de acesso a outras áreas.

A teoria do desenvolvimento de ERIKSON (1976, p.227) mostra que, em sucessivas etapas da elaboração da identidade, surge o aspecto da produção individual. À medida que o ser humano se desenvolve e entra em contato com a realidade dos papéis sociais, percebe que sua inserção na sociedade pressupõe desempenhos. *Ser alguém* está intimamente associado a *fazer algo*.

A necessidade de reconhecimento ou confirmação surge muito cedo. Os movimentos inicialmente desordenados do recém nascido, respondendo basicamente a estímulos biológicos, vão aos poucos sendo substituídos por ações intencionais, em tentativas de comunicação organizada, com o objetivo de traduzir conteúdos internos. O *opinião* fornece referência que auxilia a criança a se situar no mundo. É através desta interação que o ser passa de um estado de indiferenciação com o meio para o de diferenciação, reconhecido como ser individual, separado do todo. O processo de diferenciação é longo, está fundamentado no agir e na percepção particular das conseqüências da ação, e culmina com a construção da base da identidade individual.

Desde os primeiros anos, o agir se dá em função do prazer da exploração e do movimento, as descobertas são surpresas e a intencionalidade decorre da imaginação. As experiências dirigidas a conhecer o ambiente, seu conteúdo e funcionamento, dão origem aos traços primários da auto-imagem. Segundo ERIKSON (1976), o sucesso ou o fracasso nestas empreitadas trará consigo os sentimentos de *confiança ou desconfiança básica, autonomia ou vergonha e dúvida, e iniciativa ou culpa*. Tais sentimentos são o alicerce da identidade, protótipos de futuras elaborações. As próximas etapas da construção da concepção de si e da relação com o mundo estarão, portanto, influenciadas por este substrato.

Uma vez que a exploração do meio permita certo nível de domínio, a criança entra numa nova fase. Descobre que encontra aceitação e aprovação ao desenvolver habilidades e tarefas que excedem os limites da mera expressão de seus modos orgânicos, ou o prazer que lhe causa o seu funcionamento (ERIKSON, 1976, p.238).

No período que corresponde ao que Freud identificou como latência, inicia a busca da *industriosidade*. Coincide com a época em que a criança começa a receber instrução escolar, e percebe que os limites de seu ego incluem suas

ferramentas e habilidades. O brincar desordenado é substituído por atividades mais planejadas. A criança aprende que fazer coisas e conquista consideração. Produzir passa a ser, ao mesmo tempo, um prazer e um meio. Agir intencionalmente para atingir um objetivo é, em si, agradável, ao mesmo tempo em que proporciona a abertura para situações também gratificantes - o intercâmbio com o grupo, a concretização de um ideal através do produto elaborado, e a aprovação individual e social.

Nesses primeiros contatos objetivos com o mundo do trabalho, a criança está exposta a oportunidades que tanto poderão comprovar suas possibilidades de industrioseidade, quanto conduzi-la a sentimentos de inadequação e inferioridade. A comprovação de que é capaz de produzir facilita a inserção e locomoção no grupo social, e o fracasso nas habilidades de produção desencoraja a participação no grupo e no mundo das ferramentas. O insucesso traz à tona raivas submersas decorrentes da frustração dos impulsos. Ao completar esta etapa, o indivíduo terá acrescentado à sua identidade, ou a condição de capacidade de produção, ou o sentimento de mediocridade e inadequação, já agregados de frustração e raiva.

Na adolescência, a soma de mudanças bio-psico-sociais leva a um verdadeiro tumulto. Novas maneiras de ver, sentir e pensar o mundo pressionam no sentido de uma definição quanto a posicionamentos e, particularmente, uma posição diante da impossibilidade de *ter* tudo e *ser* tudo. Agora é preciso saber quem se é realmente, o que se quer e para quê se quer. Uma gama de papéis precisa ser incorporada pelo indivíduo.

Na busca da definição de seus papéis na sociedade, o adolescente procurará responder basicamente às perguntas: “quem é você?” e “o que você faz?” “como lida com a falta e o desamparo?” Nunca é demais ressaltar que a sua representação identitária inclui uma multiplicidade de atuações, que se intercomplementam.

Em ALBERTI (2004, p. 28-31) esta temática é conduzida pela vertente da feminilidade e da partilha dos sexos⁴⁹. A importância da sexualidade na juventude

⁴⁹ A sexualidade, no ser humano, é integralmente permeada pelo fato dele sempre se constituir a partir de sua relação com o Outro, ou seja, a cultura, a linguagem, o desejo do Outro. Sem desconsiderar que a biologia determina muitas coisas no homem, a psicanálise evidencia a disjunção entre a identificação sexual e as características biológicas. O fato de um ser humano nascer biologicamente com as características de um sexo, não impede que ele se identifique de outra forma. Em psicanálise, a identificação sexual é de responsabilidade do sujeito. Sabe-se também o quanto é difícil assumir a responsabilidade nas escolhas (ALBERTI 2004, p. 28-31).

se estabelece pela condição de delinear parâmetros de comportamento. No mesmo tempo das grandes modificações a respeito da sexualidade, surge outra questão fundamental, a da escolha profissional. A escolha do futuro campo de trabalho pretende conciliar fatores muito diferentes, tais como habilidades, tendências, necessidades, preferências e busca de status social.

A força da expectativa dos ideais edificadas nesta fase se constitui como impulso durante a vida produtiva, fornece o sentido e a razão das buscas, mesmo que esta venha a sofrer redirecionamentos no decorrer da vida laboral. A crença neste ideal oferece significado aos futuros empreendimentos. A perda do contato com tais ideais, o fracasso, o distanciamento ou a impossibilidade de levá-los adiante é fonte de frustrações.

A partir da entrada efetiva no mundo do trabalho, o adulto começa a testagem e a validação das expectativas criadas. Os ideais traçados nas fases anteriores, ainda em estado bruto, passam por uma verificação, podendo sofrer adaptações de acordo com as circunstâncias. Quando o indivíduo pode utilizar seu potencial, e beneficiar-se da automotivação, o fazer profissional poderá se encaminhar para um rico processo de apresentar-se e representar-se com trocas significativas. Quando a atividade permite atuar de forma a explorar e desenvolver as capacidades e interesses, numa rede de laços significativos, é possível se aproximar da escolha de “ser o que realmente se é”.

ERIKSON (1987) indica que a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional revela-se como um dos aspectos que mais perturbam os jovens. Ao longo deste trabalho foram sendo apresentados vários argumentos em favor desta conclusão de Erikson: 1) o valor dado ao lugar ocupacional e o lugar que o jovem tem recebido na cultura, 2) a forma como se organizam as relações de produção, 3) a escassez de oportunidades de experimentar, experimentar-se e ser reconhecido pela sua produção, 4) as dificuldades no processo de separação e elaboração de perdas, enfim, aspectos do cenário deste impasse. A seguir, serão tocados alguns aspectos específicos sobre o papel da escolha profissional no adolescente e no jovem adulto.

3.3 ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

É um desafio de nosso tempo aceitar e compreender que as coisas mudam e que é preciso fazer escolhas, mesmo diante de incertezas.

No período que se convencionou chamar de adolescência apresenta-se ao jovem um novo encontro com o real. Muitas idealizações são abaladas. É um encontro faltoso, que não é tão simples de assimilar e demanda um longo trabalho de elaboração das perdas e escolhas. É o momento de superar o desafio de integrar-se no mundo adulto, solucionando a questão ocupacional, a emancipação da família, o estabelecimento de relações satisfatórias com o sexo oposto e o estabelecimento do autoconceito. Implica um trabalho de triar e construir (ALBERTI, 2004).

Na adolescência, a soma de mudanças bio-psico-sociais leva a implementar novas maneiras de ver, sentir e pensar o mundo, e elas pressionam no sentido de uma definição.

Encontra-se, entre os jovens que chegam aos cursos universitários, uma demanda de escolha que projete o futuro profissional. Eles não desconhecem que o momento que atravessam ainda é crucial no que toca às elaborações de perdas e às construções simbólicas, porque vivem isto no próprio corpo, com angústia, conflitos, às vezes, através de fugas, inibições, auto-recriminações, com agressividade e instabilidade exacerbadas, para citar apenas algumas das manifestações possíveis.

O fato de “saber” disso na sua vivência mais particular, não significa que esteja disponível ao jovem, no nível consciente e das palavras, um conhecimento sobre tais sensações e processos, nem tampouco a compreensão do trabalho psíquico que está vivendo ativa ou passivamente.

Os efeitos da aceleração do desenvolvimento motor e sensorial, que ainda estão sendo compreendidos pelo jovem, e são, freqüentemente, mal entendidos, levam-no a sentir-se atingido em relação a sua auto-estima. Temos notícias de um alongamento da adolescência, que pode ser pensado como resultado de impasses nesta travessia.

Este tempo constitutivo da subjetividade, a adolescência, tornou-se necessário na modernidade pela expansão dos espaços, a quantidade e a velocidade das mudanças e do acesso à informação, pelo declínio da função social das leis, costumes e rituais, que forneceria certa sustentação ao que se denomina acesso à condição de adulto. Esse tempo se caracteriza por um intenso trabalho psíquico de obter recursos para se fazer reconhecer e estabelecer trocas no seu meio, especialmente com o mundo adulto.

Afirma LEVENFUS (1997, p.97) que a escolha de uma profissão é uma tarefa evolutiva que resulta de um longo processo e se transforma conforme o desenvolvimento da personalidade.

A adolescência é pensada como o primeiro momento em que todos os ingredientes da construção da identidade encontram-se presentes: maturação biológica, desenvolvimento cognitivo, demandas sociais para comportamentos mais responsáveis, relativamente separados do meio familiar infantil.

A tarefa central da adolescência seria, então, a construção da identidade pessoal, como uma forma que permite identificar-se e diferenciar-se, e que se revela como um ponto crucial para a transformação do adolescente em adulto, como se encontra em SCHOEN-FERREIRA AZNAR-FARIAS e SILVARES (2003).

Na perspectiva de vários autores já citados, uma “identidade madura” supõe também, a possibilidade de identificar-se com um lugar no mundo ocupacional e com certa configuração de relações interpessoais relativamente estáveis.

Fazer um curso superior, nos moldes do sistema de ensino no país, está fortemente atrelado à profissionalização⁵⁰ e, conseqüentemente, à escolha de uma carreira profissional. Tal escolha, na maioria das vezes, coincide com a adolescência do jovem e todas as peculiaridades, que são, em parte, levantadas neste trabalho. Há também as implicações decorrentes da participação em um processo seletivo, altamente competitivo e excludente, como é o vestibular, em que aproximadamente 10% dos que se inscrevem são aprovados. Em decorrência destas circunstâncias, esse momento torna-se particularmente angustiante, com grande possibilidade de comprometer a qualidade do processo de escolha.

A passagem pelo período de acesso ao Ensino Superior (vestibular) reveste-se de características ritualísticas significativas, marcando uma espécie de ruptura

⁵⁰ No capítulo 5 desta primeira parte do trabalho retoma-se a questão sobre o papel da universidade e do ensino superior - formação humana e formação profissional.

da vida prioritariamente familiar e a agregação a um novo contexto valorizado socialmente. As mensagens propagadas nos meios de comunicação, as dicas, os movimentos nas escolas, as regras, proibições e os controles fazem parte do ritual. A aprovação no vestibular é “marcada pelo formalismo, pela solenidade, pelo cerimonial, pela observância de práticas, normas prescritas, com vistas a que o indivíduo seja remodelado e capacitado a enfrentar a nova situação de vida” (LEVENFUS, 1997, p. 200).

Esquecendo todas as questões que permeiam as condições de escolha, é esperado que o jovem apresente, já no momento do vestibular e da entrada na faculdade, uma “identidade profissional”, representada na sua própria identidade. Esta vivência, que pode ter efeitos antecipatórios, não deve obscurecer o longo processo de construção da identidade profissional.

É importante que o estudante possa vivenciar diferentes papéis profissionais, que lhe proporcionarão o enriquecimento da representação de si mesmo e da profissão para a qual se prepara, a partir de experiências. Diversificar representações é um objetivo a ser perseguido. Tal processo pressupõe integrar novas informações àquelas que o jovem já possui e para isto é necessário poder imaginar-se em diferentes atividades referentes à profissão, poder multiplicar as imagens de si mesmo nessas diferentes situações e atividades, construir significados pessoais sobre a realidade cotidiana, a partir de uma construção que também é pessoal, mas que pode ser orientada, falada, compartilhada. As representações são formadas por imagens e significados e constituem a base da construção do projeto profissional e do desenvolvimento profissional.

Segundo MELLO (2002, p. 43), há uma complexa equação em torno da questão vocacional, com diversas variáveis e pesos difíceis de determinar. Apenas algumas constantes são conhecidas. A resolução desta equação se opera no âmbito interno do indivíduo, e o grau de complexidade aumenta muito, tornando-se quase indecifrável quando a realidade interna é confrontada com “uma misteriosa realidade externa” – mundo das profissões, dos empregos, dos mercados, das economias e da globalização.

As afirmações de RIBEIRO (2003, p. 38-39) também se apresentam como um contraponto nas posições que assumem expectativas muito objetivas em relação à escolha profissional. Considerando a realidade do mercado de trabalho e das profissões, o autor coloca a pergunta: “Quem pode assegurar que em cinco anos, o

tempo mínimo entre a escolha de um curso e a formatura na carreira escolhida, não terá mudado muito o panorama profissional?”

Ribeiro menciona como parâmetros que compõem as expectativas em relação ao jovem que escolhe o curso superior e traça metas profissionais: 1) a correspondência ao desenvolvimento do mercado (futuro profissional), 2) as capacidades do jovem e, finalmente, 3) os desejos, e questiona a inversão hierárquica dos termos. O desejo tem sido alvo de temor e hostilidade quando se trata da escolha profissional e fica preterido. Ribeiro mostra o equívoco em corresponder preocupação com o futuro com aposta no futuro e o alto risco pago pelo jovem por esta orientação de “garantir o futuro”. Denunciando a marginalidade com que são tratados os desejos, afirma que nossa sociedade se preocupa bem pouco em “educá-los”, assim como pouco se investe na “educação para as escolhas, a renúncia e a contenção”. E continua: “parte significativa do imaginário brasileiro é ocupada pela crença num desejo de realização pronta e imediata”. São negligenciadas a concentração mental e a demora entre a eleição de um fim e os sucessivos passos exigidos rumo à sua obtenção. Exige-se do jovem uma escolha profissional que desqualifique o desejo e privilegie o realismo. Predomina o esquecimento de que pouco se sabe da realidade, especialmente quando esta se refere ao futuro e privilegiam-se formas de ensino dirigidas para a satisfação momentânea, evitando as “coisas chatas” e as “renúncias”.

A propósito das observações de Ribeiro sobre uma questão mal resolvida com a transcendência⁵¹ e as questões do desejo no que toca às escolhas, algumas coisas muito importantes são mencionadas no seguinte parágrafo:

...não é que nossa sociedade tenha criticado, radical e seriamente, as transcendências. Não é que ela se tenha laicizado para valer, que se tenha tornado madura o bastante para efetuar e seguir escolhas. Não é que ela tenha feito o luto de um imaginado mundo superior e mais perfeito. Infelizmente, parece que ela apenas se tornou impaciente. *Perdeu o senso do sacrifício, mas não o da transcendência.* E é por isso que ela *ainda precisa da transcendência*, o que se nota cada vez que uma nova estupidez se divulga a título de sabedoria, como certos misticismos de má qualidade, e mesmo fundamentalismos reativados. Se tivéssemos ajustado as contas com a transcendência, estaríamos bem melhor, porque faríamos nossas escolhas, pagaríamos o seu alto preço, tanto em renúncias

⁵¹ Entre os conceitos filosóficos encontra-se que, *transcendentais* são as qualidades que pertencem ao ser como tal, convergindo em graus diversos em todos os seres. Entre os transcendentais são admitidos: a unidade, a verdade e a bondade, o ser e a beleza. No kantismo, o transcendental diz daquilo que se refere ao conhecimento das condições a priori e daquelas que ultrapassam os limites da experiência. É uma designação comum dos sistemas idealistas e frequentemente aparece associada com o caráter de superioridade, comumente associado àquilo que está fora, transcende os limites da experiência possível (FERREIRA, 1999).

quanto na incerteza de serem estas as boas escolhas, mas, afinal, seríamos mais maduros, lidaríamos com as coisas mais ou menos como são. Porém, como liquidamos a renúncia, em vez de criticar a transcendência, sentimos com frequência a necessidade de *reativar* esta última, como se um guru pudesse nos salvar da angústia de escolher (RIBEIRO, 2003, P. 39).

Pode-se entender, da citação acima, que ela se refere ao que, neste trabalho, tem sido tratado como possibilidade de se assumir como sujeito desejante, pagando o preço por isso e pela elaboração da constatação de que só é possível contar com o Outro no nível simbólico. Condição em que se sustentaria o próprio desejo e se trataria com a falta com menor potencial de ameaça, uma vez simbolizado o luto pelas perdas, liberada a capacidade de fazer escolhas e de encontrar um trabalho inovador.

3.4 TRABALHO PSÍQUICO E TRABALHO SOCIAL – IDENTIFICAÇÕES E SUBLIMAÇÃO

RIBEIRO (2003), no livro intitulado ‘A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via Filmes’, incita-nos a pensar sobre as qualidades do imprevisto, questionando crenças no poder de controle sobre o “desastre ou acidente”. Traz à tona a tendência, tanto no senso comum como no acadêmico, de pensar que aquilo que foge à norma é raro e mau.

Longe de defender a idéia da inércia, Ribeiro não somente demonstra quanto o imprevisto está presente no cotidiano, como indica a conveniência de mudança de foco: procurando a “capacidade para lidar com ele”, o desastre, “para o momento em que ele vier”, aceitando que ele não é necessariamente mau, que ele desafia e nem sempre é o caso de impedir seu surgimento. Diz: “podemos pensar em uma certa aliança a propor ao perigo, ao risco. Certo nível de jogo passa a ser necessário, na vida. Qualquer sujeito de ação deve estar preparado para enfrentar o imprevisto – e para dele extrair um avanço em sua vida” (RIBEIRO, 2003, p. 26).

Entre os aspectos importantes abordados no texto de Ribeiro estão a escolha do jovem a respeito do curso de graduação e a evasão nesses cursos, articulando-as em torno das interfaces das mudanças no contexto sócio-econômico-cultural e do desejo. Neste sentido, Ribeiro dialoga um tanto com a Psicanálise, numa aproximação com um posicionamento profissional marcado pela expectativa do

incompleto e daquilo que ele denomina “criação de gente”, marcando um distanciamento de posturas dirigidas ao completo, à técnica, à repetição do mesmo. Interroga-se se seria razoável esperar que um jovem de 18 anos (e esta não é a idade limite inferior) tenha certeza do curso que pretende fazer. Afirma que esta crença só poderia ser sustentada no desconhecimento da realidade em relação aos rumos da vida profissional e da própria vida.

Dos conceitos psicanalíticos de ambivalência e identificação, Ribeiro recupera seus pontos de encontro e limite. O desejo de se identificar e substituir, mediado pela representação de valor⁵² desse lugar desejado, é, ao mesmo tempo, condição para o ódio e contenção para o sentimento agressivo. A descoberta da ambivalência de sentimentos teve como conseqüência revelar seus dois lados. Se, em um primeiro momento, mostrou sua face de potencial libertador, num segundo momento, ao se concretizar a possibilidade de aumento da expressão da raiva, do ódio e da mágoa com a explicitação de seu significado, evidenciou o outro lado, correspondente à redução de expressão fálica. Quanto mais livremente se expressam os sentimentos negativos, dirigidos àquilo que é valoroso e almejado, menor é o quantum de valor, expectativas e investimento a cerca de tal conquista do almejado⁵³.

O desejo de substituir vem perdendo sua força, cedendo lugar a diferenças irreduzíveis. A identificação - remetendo a um ideal, um modelo de lugar a ocupar - fornece os elementos da constituição subjetiva - quer pelos referenciais, quer pelo potencial de agressividade que mobiliza. Ela também limita o alcance da agressividade. A briga com o poder para lhe ocupar o lugar indica uma divergência de meios e uma divergência de sujeitos, amparados por uma convergência de finalidade no desejo. Utiliza-se o texto literal de RIBEIRO (2003, p. 30) a título ilustrativo:

Concordávamos em longo prazo, filhos que queríamos nos tornar pais, alunos que pretendíamos ser professores, jovens mestres que aspirávamos ao poder na universidade, eleitores iniciantes que desejásemos, um dia ocupar a Casa de Governo. Eis a conciliação, o termo médio, em que a vazão dada aos conflitos se encontrou com a preservação dos valores e coisas existentes, estabelecendo um espaço de discordância, mas que não chegava a ser fatal para a sociedade existente.

⁵² RIBEIRO (2003, p. 34) coloca o valor no sentido de Nietzsche: é o que vale e não o que é e depende de alguém ou alguma força que o fez valer, e lhe deu vigência.

⁵³ Esta temática mereceria ser discutida mais exaustivamente. A impossibilidade de fazê-lo, neste momento, não foi suficiente para excluí-la do texto. Com esta pequena inserção, fica o registro, e, talvez se inscreva, por uma questão enigmática, uma brecha para que possa ser melhor dita.

Na falta da possibilidade de seguir os pais, professores, líderes, nem nos anseios profissionais, nem nos desejos mais íntimos, juntamente com a aposta em projetos de excessos, aquilo que poderia ser vivido como abertura, descoberta ou invenção, é vivido como descarga, como sobra. Pelo fato de terem sido iluminados os segredos da constituição da cultura – a partir dos interditos básicos (proibição do incesto e do assassinato), foi sendo descaracterizado o papel do mito. Tais proibições básicas foram perdendo seu lugar de leis absolutas, embora sejam reconhecidas como necessárias. Debilitando o conteúdo das proibições e diminuindo a aceitação da necessidade de sua existência, são enfraquecidas as leis e as regras e aumenta a dificuldade de aceitação do não, e, conseqüentemente, de suportar a frustração.

...quando sai de cena a conseqüência necessária, inevitável, punitiva da transgressão, por que abriremos mão nós de nossa liberdade, por que aceitaremos obedecer? (RIBEIRO, 2003, p.32)

Ribeiro destaca a primazia que tem sido atribuída à causalidade mecânica, para a qual o ser humano parece estar mais treinado. Refere-se à impaciência em relação ao tempo estendido, à frustração e à dificuldade em estabelecer vínculos duradouros. Afirma que a sociedade estaria pouco preparada no que diz respeito à consciência do caráter cultural dos interditos – atribui-se mais facilmente causalidade natural ou divina às conseqüências das transgressões, do que a responsabilidade pela própria disposição a elas. Diante disso, esta mesma sociedade reativou um sistema de interditos naturalizado. Exemplifica Ribeiro:

...se do sexo inseguro decorre com enorme chance a morte, então reativamos nosso modo de ser obediente e temeroso (...) liberdade, sinceridade e desejo de realização pessoal podiam, em muitos casos, ser apenas sinônimo de falta de paciência de estabelecer vínculos duradouros – os quais, na verdade, têm em seu cerne a necessidade de lidar com o tempo, entendido, entre outras coisas, como frustração (RIBEIRO, 2003, p.32-33).

(...) a única razão para renunciar, em parte, aos desejos está em assim melhor saciar, em parte, os desejos. Abro mão do que é ilimitado, em meus desejos, para melhor realizar os desejos a que aceito me limitar. Mas isso, que é fácil na teoria, mostra-se difícil na prática, por que como distinguir o que negocio em meus desejos e o que neles quero ou mesmo devo apresentar como inegociável? Como distinguir os desejos cuja realização coincide com minhas metas de vida, e portanto, estão entre os fins a que me proponho, e aqueles de que posso ou preciso abrir mão porque, por atraentes que sejam, são menos essenciais? E a dificuldade aumenta porque essa hierarquia de desejos não é dada de uma vez por todas, mas se modifica ao longo da vida (RIBEIRO, 2003, p.35).

No próximo capítulo será abordada a importância das ritualizações, que expressam como o grupo faz as coisas, e o seu caráter adaptativo e sublimatório

para os participantes da vida em comum. Rituais, como brincar e celebrar, ajudam a criar, experimentar e atuar sobre situações da realidade. Segundo ERIKSON (1998), este recurso é utilizado com muita freqüência nos momentos cruciais em todas as idades – brinca-se com experiências passadas e tarefas antecipadas no pensamento. Nesta atividade de corrigir o passado, compensar os fracassos e reforçar as esperanças, há que se aprender a aceitar e usufruir dos próprios recursos (naturais ou inventados), que são disponibilizados pelas condições subjetivas, culturais, científicas e tecnológicas do tempo histórico em que se situa o sujeito.

Erikson sustenta a concepção de identidade como uma construção, que pode ser representada como uma “matriz existencial”, reorganizada constantemente através de identificações selecionadas, sintetizadas e integradas pelo EU, e que se configura numa posição psicossocial diferenciada. A conquista da identidade depende do reconhecimento pelos outros e responde pelo gerenciamento do comportamento e da representação a respeito de si, dos projetos e expectativas, além de coordenar as próprias experiências. A identidade é uma síntese que articula muitos referenciais e permite participar da vida comunitária.

Considera-se importante, acrescentar às formulações de Erikson, acima citadas, as perspectivas colocadas por Alberti e Ribeiro, referindo-se à posição do sujeito desejante, aquela que poderia mediar, a partir da elaboração da falta no Outro, as expectativas de ser reconhecido e as expectativas colocadas pela escolha do próprio projeto, assumido com todos os riscos nele implícitos.

Parece oportuno, também, acompanhar um pouco RUFFINO (2000b), naquilo que toca ao entrelaçamento entre o trabalho psíquico e o trabalho social. Ruffino estuda o trabalho social, no lugar que ocupa enquanto uma modalidade constitutiva (trabalho psíquico) para a finalização da operação psíquica da adolescência e também para a construção de “uma necessária referência paterna, já não disponibilizada, de outro modo, na contemporaneidade” (p. 178).

(...) a transformação do trabalho social enquanto apaixonante, presentificando-se, por inibição sem impedimento, no trabalho social com meta no sustento, é a vocação mesma da operação da adolescência enquanto instauradora do trabalho, no sujeito, como um dos nomes do pai a se inscrever no jovem adulto (RUFFINO, 2000b, p. 185).

No mesmo texto, Ruffino demonstra a pluralidade de aspectos da realidade recobertos pela noção de trabalho, congregando um significante que nomeia, em

cada um desses aspectos, um processo com certa homologia de funcionamento, porém atuando sobre objetos diferentes e a partir de sujeitos diferentes. Distingue duas categorias distintas de trabalho em que se modificam palcos e atores: no trabalho social, agrega atividade pela qual aqueles que a exercem se expressam e inscrevem sua marca no mundo. Esta atividade tem como ator o indivíduo e como palco a realidade histórico-social. No trabalho psíquico, a atividade, operação ou funcionamento tem como palco o aparelho psíquico e como ator (operador) o eu, encravado no inconsciente, por ele mesmo constituído através de alguma de suas atividades (recalque, inibição, impedimento, supressão, recusa, denegação, forclusão, repúdio, amansamento, ligação, sublimação).

Retomando aos estudos de Freud, RUFFINO (2000) apresenta diferentes estatutos da atividade nomeados como trabalho: 1) trabalho social que pode ou não visar o sustento; 2) trabalho como atividade não pessoal no interior do aparelho psíquico (aparelho de linguagem e aparelho neurológico); 3) trabalho como produção inconsciente das formações que dele se apresentam à consciência; 4) trabalho como movimento do subjetivo. Pode-se afirmar que no que tange ao trabalho psíquico, Freud aplica o conceito de trabalho à elaboração das representações mentais, evidenciando as transformações que se operam entre o objeto material e o objeto psíquico, possibilitando o investimento e a função significativa onde se resume o valor simbólico do trabalho de qualquer natureza. A essas transformações chamou trabalho pulsional, que se opera desde a fonte orgânica até a representação do objeto no âmbito psíquico. A representação mental sofre transformações a partir de alterações dos sistemas de valores que o Outro Social adota no seu discurso.

KUPFER (2001) analisa, de uma maneira muito clara, o estatuto da sublimação no campo da educação. Refere-se à sublimação que ocorre quando a energia que empurra a pulsão, a libido, continua tendo sua origem sexual, mas o objeto ao qual ela se dirige não mais o é; quando o destino da pulsão visa objetos socialmente valorizados. É importante lembrar que as bases da sublimação são fornecidas pela *parcialidade* das pulsões.

A fragmentação pulsional intercepta a unificação em uma identidade. BACHA (2003, p. 181) denomina a sublimação de “renovação identificatória” e ressalta a escola, a educação, a atividade intelectual como possibilitadora de valorização narcísica. A atividade intelectual sublimada é apresentada como

destrutividade transformada, como fonte de “prazer de pensamento”, que além de ser um destino aceitável para a agressividade, também comporta a promessa de unificação em uma identidade.

A sublimação como um laço entre o erótico e o estético é apresentada por JULIEN (2000), como alternativa para viabilizar o pulsional na alteridade. Este laço opera a construção de uma resposta própria para o encontro com o vazio contido na interrogação: como manter o desejo apesar da alteridade (onde o outro não corresponde à projeção do si próprio e nem à ilusão de completude)? A construção singular que suportaria avançar no desconhecido, assumir o risco em criar o novo, não se recolher, mesmo sem saber os resultados, dar-se a ver e bem dizer, implica em passagem e transformação – em trabalho psíquico, como diria Ruffino. No âmbito privado implica em passar do amor de benevolência (querer o bem do outro) ao amor do desejo e do bem dizer; no âmbito público, em superar a traição de si e do outro pela beleza, reconhecida socialmente (estética).

Pode-se vislumbrar, nos aspectos brevemente levantados neste item, como o trabalho psíquico e o trabalho social se entrecortam, e, pela via da renovação identificatória movimentam a subjetividade, alimentam as transformações sociais ou apenas suportam repetições sintomáticas.

4 A ESCOLHA COMO PROCESSO MEDIATIZADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

4.1 DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

4.1.1 Diferentes abordagens e perspectivas do desenvolvimento humano – uma síntese

Até aqui, a escrita deste texto desenvolveu-se em torno de aspectos como a adolescência, a identidade e o trabalho no mundo atual. Parece oportuno, neste momento, articular algumas idéias a respeito de concepções de desenvolvimento, estabelecendo conexões com o tema identidade e situando as escolhas, tema central deste capítulo. E esta abordagem deve levar em conta o contexto, nos aspectos desenvolvimento e educação.

Fazendo uma revisão de autores que pensam a interface entre educação e desenvolvimento, encontraram-se várias razões que justificam a intenção de avançar na compreensão dos processos de escolha e das representações de identidade dos jovens no acesso ao ensino superior. Nem sempre as afirmações desses autores têm a mesma direção. Ainda assim, e talvez precisamente por isto, parece relevante apontar algumas delas, que levantam aspectos importantes para este estudo.

Em COLL, PALÁCIOS e MARCHESI (1995) é discutido o papel da educação em sua função de criar desenvolvimento, através da mediação entre o indivíduo e o grupo social. A educação é tida como a articuladora da unidade que se constitui envolvendo a cultura e o desenvolvimento individual. Que “unidade” é esta que se articula entre uma cultura e certo indivíduo, senão a identidade, nas suas diferentes nuances (pessoal, profissional, social) e seus diferentes momentos de construção? Será que as instâncias educacionais se dão conta de que produzem identidades?

Anteriormente a 1925, os sistemas teóricos da Psicologia Evolutiva e da Psicologia da aprendizagem ainda não haviam considerado, a não ser pontualmente, a “educação como processo decisivo na gênese das capacidades psicológicas que nos caracterizam como seres humanos”, concluem CUBERO e LUQUE (2004, p. 94), que creditam esta mudança à introdução dos estudos de Vygotsky. Segundo os estudos de Vygotsky, a natureza humana é resultado da

interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração.

Através das práticas educativas, os grupos ajudam seus membros a assimilar experiências sociais historicamente acumuladas e culturalmente organizadas e converter-se em membros ativos e agentes de criação. Sob este aspecto, a universidade poderia ser pensada como mediadora entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da sociedade. Será que as práticas educacionais e a mediação só existem quando convertem seus membros em agentes de criação ativos? Quando eles reproduzem as práticas consolidadas, o que está em jogo? E quando a transmissão que ocorre não é vista como efeito das práticas, quando há inibição, ou ainda, quando há recusa à alienação e/ou rebeldia, não estariam também implicadas tais práticas? O que seria de fato um objetivo válido para a educação?

Falando a respeito do tema educação para a realidade, FREUD (1969 [1927]) em *O Futuro de uma Ilusão*, menciona o objetivo que valeria ao homem adquirir: uma concepção realista em relação a si mesmo (não-narcísica), visando assumir sem o socorro de consolos anestésicos, “o peso da vida, a realidade cruel”. Freud pergunta mais do que responde e o faz colocando em questão as possibilidades da educação frente às discórdias, ao sexo, à morte, à maturidade, à primazia da razão. A tarefa de educar é colocada em questão tanto quanto a de curar e de governar, sendo elencada na ordem do insolúvel e difícil de realizar, a não ser de forma idealizada.

Segundo KUPFER (2001), na ação de educar ocorre uma transferência de poder, colocada na figura dos educadores, quando estes são investidos da relação afetiva que traz consigo a força das influências primitivas dos alunos. Esta força subordina à força de um ideal aquele que se submete. É o encontro do desejo daquele que ensina e daquele que aprende que complica a tarefa de ensinar: É o desejo do professor que justifica que ele esteja ali, mas estando ali ele precisa esvaziar-se do seu desejo para que o aluno se liberte daquele a que se submete e subordina, à imagem de um ideal.

Por afirmativas deste tipo e outras, houve um afastamento entre Psicanálise e Educação. Vários estudiosos, alguns citados neste trabalho, têm trabalhado neste re-encontro. BACHA (2003) se dispõe a tecer pontos deste entrelaçamento, resgatando a Educação enquanto processo que vai além daquilo que ela chama

“*fast food* do contexto formativo contemporâneo”. A autora não recua diante das fantasias que perpassam pelo imaginário dos atores nas práticas educativas e brinca, mostrando diferentes faces do educador – aquelas que se interpõem entre a de policial e a de anarquista – e se mostram como lavrador, escultor, lirista, sacerdote, libertino, sereia, mestre-cuca, herói que gosta de brincar, tantas dimensões da experiência de educar. Falando do infantil, do feminino, do idealizado e do sublimado, Bacha percorre caminhos entre meios e fins, repressão, adaptação, sugestão, imaginário, verdade, castração e conhecimento.

Fica difícil colocar, a partir destas perspectivas, questões sob a ênfase do desenvolvimento, como algo estanque. Em trabalho anterior (CAVALLET; DENARDI; DIRCKEN; HARO, 1998), o tema foi desenvolvido e algumas observações são interessantes relembrar neste momento.

Entende-se por *desenvolvimento* o conjunto de processos de transformação que afetam os organismos vivos, as instituições humanas (sociedade, cultura, economia, etc) e ainda suas diferentes propriedades. Em Psicologia, esta noção é empregada para designar fatos da evolução que caracterizam a ontogênese, o conjunto de processos de desenvolvimento e de aquisição próprios de um indivíduo – cognição, afetividade, psicomotricidade, personalidade e outros (DORON e PAROT, 1998).

Os fatores potenciais de desenvolvimento e seus respectivos pesos revelam-se de difícil consenso, operacionalização e mensuração. O assunto foi estudado em determinados momentos da história, ora priorizando uns ora outros aspectos específicos, sendo que algumas contribuições quanto ao estudo do tema podem ser sucintamente distinguidas da forma seguinte:

Segundo os referenciais do construtivismo Piagetiano, o desenvolvimento é produto das interações entre organismo e meio, marcado por desequilíbrios e equilíbrios, comandados por mecanismos reguladores.

Os estudos de Piaget concentraram-se em explicar o que ocorre e como se pode atingir o que há de novo de uma fase para outra do desenvolvimento, como se dá o aperfeiçoamento do conhecimento e como as novidades são adaptadas a partir de conhecimentos limitados. O conhecimento adquire a dimensão de interação entre o indivíduo e o objeto. O indivíduo tem papel ativo na construção de seus conhecimentos e de suas estruturas, pelo processo dinâmico de construção da própria estrutura. As estruturas, ao mesmo tempo em que se apresentam como

totalidades, são pontos de partida para novas estruturas, constituindo um sistema de transformações, com possibilidade de construção de novas estruturas ou alargamento da estrutura inicial. A gênese (formação das funções) e a estrutura (organização das funções) são solidárias e indissociáveis. As estruturas se constroem pela interação que se dá entre as atividades do indivíduo e as reações do objeto. Cada uma das fases é necessária ao aparecimento da seguinte e supõe a precedente.

Na ordem seqüencial preconizada nos estudos Piagetianos, as funções se apresentariam primeiramente como inteligência sensório-motriz; depois como função semiótica ou representação do pensamento pré-operatório, expressa pela linguagem, o jogo simbólico e a imagem mental; seguindo, apresentam-se as operações concretas, aplicadas diretamente sobre os objetos, interiorizáveis e reversíveis no sentido da adição e da subtração (dependendo de alguma coisa que se conserve – substância – para que haja a seqüência de raciocínio na direção do peso e do volume); e, finalmente, no nível das operações formais, quando a direção se abstrai dos objetos diretamente. O funcionamento da estrutura é o patamar de equilíbrio da gênese e sua necessidade é a coerência de organização interior. A linguagem funcional da estrutura se dá por assimilação, acomodação e equilíbrio (BRINGUIER, 1993).

As aprendizagens se assentam sobre um processo de acomodação ativa, que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações, que tornam imprevisíveis e não padronizáveis os procedimentos de resolução de problemas e as passagens de nível estrutural do conhecimento. O que opera esta imprevisibilidade seria aquilo que Piaget denominou de inconsciente cognitivo⁵⁴; *locus* do mecanismo de equilíbrio majorante. Toda a aprendizagem comporta uma lógica do sujeito, segundo seus níveis de desenvolvimento, lógica esta que fornece o caráter das significações conferidas àquilo que é percebido e às formas de organização ativa dos fatos. Os processos majorantes de (re)invenção e (re)descoberta do conhecimento compartilhado socialmente são suportados pelo mecanismo da abstração reflexionante, nome designado ao processo psicológico do desenvolvimento dos conhecimentos ao qual se subordinam as aprendizagens.

⁵⁴ Piaget dá o nome de inconsciente cognitivo ao funcionar estrutural que se enraíza nas coordenações nervosas e orgânicas (funcionar auto-regulador da expressão da vida), onde o sujeito é consciente do conteúdo-resultado, porém, não das razões estruturais e funcionais que determinam o ato cognitivo no instante em que ele ocorre (LAJONQUIÉRE, 2002, p. 81)

As funções cognitivas que respondem pela constituição do sujeito, enquanto sujeito epistêmico, resultam de três grupos de processos: a) coordenação progressiva entre esquemas de diferente natureza epistêmica, por meio da assimilação e acomodação recíproca de esquemas que se somam; b) assimilação de objetos aos esquemas de ação do sujeito e a acomodação dos sujeitos aos objetos; c) e aquilo que assegura a diferenciação e a integração dos esquemas em outro esquema mais geral, que orienta a finalidade das ações. As lacunas que surgem da incompletude do estado atual do sistema dão lugar a nova procura, que tende a completá-lo ao mesmo tempo em que o diferencia. Nesta perspectiva, os desequilíbrios perturbadores decorrem de conflitos provenientes da resistência que os objetos exteriores oferecem à assimilação, dos obstáculos à assimilação recíproca entre esquemas e das lacunas de conhecimento para resolver um problema, além da ausência de objeto ou de condições para efetivar uma ação (LAJONQUIÉRE, 2002).

Desta forma, pode-se concluir que o desenvolvimento, segundo a teoria Piagetiana, está subordinado a fatores como maturação, experiência com objetos e com pessoas, e fatores endógenos – equilíbrio – que coordenam as trocas entre o sujeito e o meio.

Para Vygotsky, o desenvolvimento apresenta caráter descontínuo e sua natureza se altera, passando do biológico para o sócio-histórico. É um processo que subentende a interação social e a existência de duas vias de desenvolvimento: a primeira, ancorada na ação dos fatores internos, e a segunda, resultante da apropriação, seguida da interiorização pelo indivíduo, de significações sócio-históricas pré-construídas.

Segundo COLL, PALÁCIOS e MARCHESI (1995)⁵⁵, resgatando conceitos inicialmente formulados por Vygotsky, os processos psicológicos superiores ou complexos aparecem no plano da relação interpessoal, sendo mediados por signos intercambiados no meio humano significativo. No processo de desenvolvimento cultural, o ser humano torna sua a cultura do grupo social ao qual pertence e realiza as aquisições que o qualificam, ao mesmo tempo, como ser humano e como membro do grupo social.

⁵⁵ O capítulo 25 traz uma síntese bastante interessante sobre desenvolvimento psicológico e processos educacionais.

A aquisição dos processos psicológicos superiores ou complexos não ocorre de maneira independente da motivação, do interesse, da vontade e da confiança do aprendiz em si mesmo e do lugar que ele ocupa nas relações com os outros.

PINO (2003, p.57) menciona Vygotsky ao relacionar “desenvolvimento humano e educação como dois aspectos da mesma coisa”. O desenvolvimento, tratando de como se constitui o ser humano, e a educação, concretizando essa constituição. A educação seria “o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano”.

Na interpretação de POZO (1998), o pressuposto básico da teoria de Vygotsky é que o homem atua sobre os estímulos externos do meio, transformando-os através da mediação de instrumentos – ferramentas e signos. Este processo ocorre de acordo com a lei da dupla formação dos significados e conhecimentos, que são adquiridos em dois tempos: primeiro entre pessoas (nível interpessoal) e depois no interior da pessoa (nível intrapessoal). Desta forma, surge a afirmativa de que o homem não imita e nem constrói os significados, ele os reconstrói.

A aprendizagem viria temporalmente primeiro, e, através dos instrumentos mediadores, seria interiorizada, configurando-se como desenvolvimento. O desenvolvimento se apresentaria de formas diferentes em relação a diferentes aspectos da atividade humana. Em estado efetivo, o desenvolvimento se apresenta quando os mediadores estão interiorizados e o indivíduo consegue agir em determinado aspecto de maneira autônoma. Uma outra perspectiva, enfatizada por Vygotsky, é o desenvolvimento potencial, como é designada a condição em que a pessoa é capaz da realização da atividade com a ajuda de pessoas ou instrumentos mediadores externos. Os momentos transitórios, do desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal), devem receber uma atenção especial; eles deveriam definir as estratégias pedagógicas.

Segundo as teorias comportamentalistas, o desenvolvimento é produto da aprendizagem e está, portanto, sob a ação do meio e, mais precisamente, das contingências de reforço. Manifesta-se essencialmente, pelo enriquecimento do repertório comportamental. O organismo aprende a produzir as respostas que lhe permitem adaptar-se ao seu meio.

Numa concepção sistêmica, a idéia de crescimento tem a conotação básica de ampliação de contato com o espaço interno e externo. Crescer implica em aumentar de volume, e desenvolver implica a aquisição dos recursos necessários

para um intercâmbio efetivo com o meio ambiente interno e externo. Tanto crescer sem se desenvolver, como desenvolver sem crescer pode ser limitante, porque o sistema, chegando a um nível mais elaborado de funcionamento e troca, está apto a ampliar seus horizontes. Caso não o faça, corre o risco de se fechar sobre si mesmo, o que poderia levar a uma estagnação, pela redução da recepção de influências de um meio externo mutável. Para arcar com a dimensão de um porte que se avoluma, o crescimento deveria ser complementado com o desenvolvimento. E o desenvolvimento, para que possa romper com os limites de sistema entrópico, deve também buscar o crescimento.

Para as teorias humanistas, o indivíduo cresce à medida que maximiza seu potencial, a partir da satisfação de suas necessidades individuais. Essas exigências obedecem a uma seqüência pré-determinada, em uma ordem crescente de sofisticação, que seria comum aos seres humanos. Quanto mais desenvolvido for o estágio em que se encontra a pessoa, mais ampla a possibilidade de sua contribuição ao grupo e à sociedade como um todo.

ROGERS (1997) descreve um processo de expansão e maturação das potencialidades da pessoa, que denomina de “vida plena”, que poderia ser chamado de desenvolvimento pessoal, em amplo sentido.

Para MOSCOVICI (1997, p.37), o desenvolvimento pessoal abrange autopercepção, autoconscientização e auto-aceitação, como pré-requisitos à possibilidade de percepção mais realística dos outros e da situação interpessoal.

Em Wallon encontra-se a preocupação de não fragmentar o desenvolvimento humano. Em torno da noção de pessoa total, refere-se a um desenvolvimento não linear, portanto, marcado por rupturas e crises, onde o conflito entre os movimentos de ordens e funções diferentes é propulsor da evolução. Há alternância das funções afetividade e inteligência, e integração delas com o ato-motor. Wallon procura compreender o sujeito numa perspectiva dialética, em que as forças conduzem à crescente diferenciação eu-outro (BASTOS, 2003).

As palavras crescimento e desenvolvimento adquirem diferentes conotações decorrentes do enfoque teórico, da visão de ser humano e perspectivas da filiação daqueles que os utilizam. Cada uma das contribuições revela partes da complexidade que caracteriza as humanidades. Considera-se importante o caráter de processo inacabado e passível de transformações contínuas, tanto nos

processos intrínsecos dos desdobramentos da existência humana, como nas teorizações a este respeito.

No final de um outro trabalho, CAVALLET (2002) interrogou-se sobre a questão do desenvolvimento, articulando elementos da Educação e da Psicanálise – a propósito de algumas reflexões sobre o tema *Crescendo com o outro nas relações escolares*. Nesta ocasião, ganharam força as perspectivas do encontro com o outro em diferentes momentos da subjetividade.

Numa aproximação com a visão Freudiana, encontra-se o desenvolvimento com seu caráter de armadura instalada por uma dimensão corporal, humanizada e representada pelo símbolo. O termo *desenvolvimento* traz referência ao tempo, elevado à dignidade de uma memória e uma historicidade. É o tempo de um sujeito, não um tempo cronológico, mas o tempo em que o simbólico revela sua ascendência na forma de memória reconstruída e antecipante. Nesta perspectiva, o reconhecimento da história vincula-se indissociavelmente ao reconhecimento do inconsciente, pois se trata de perfazer a historização atual dos fatos que determinaram na existência do sujeito certas voltas, eventuais regressões, fixações e a ancoragem psíquica em uma inércia temporal de repetição. A subjetividade é produzida dialeticamente na trama temporal de uma existência (GUILLERAULT, 1996).

Segundo BIRRAUX (1996), a idéia de desenvolvimento, quando enfocada psicanaliticamente, está intrinsecamente associada à idéia de desenvolvimento psicosssexual e remete a uma reflexão sobre o desejo e a temporalidade. Há algo de biológico (pulsional), algo de psicológico, de psicosssexual. Entretanto, estas são meras instâncias que poderão adquirir caráter singular por ser ou não tratadas na história do indivíduo. Uma dialética se estabelece entre desenvolvimento e história, ficando, o primeiro, na ordem do pré-estabelecido, e a segunda, aberta à singularidade.

Conclui-se, então, que a possibilidade de crescer está contaminada pela subjetivação, ou seja, pela possibilidade de se apropriar de conceitos, de um saber que é próprio e singular e que acaba sendo determinante de potencialidades, que podem ou não ganhar o estatuto de implicar, de entrar ou não na priorização, de poder ou não abrir mão.

Neste momento, pretende-se, ainda, agregar a perspectiva de Erikson, que considera o desenvolvimento na sua forma psicossocial, a qual é considerada como

uma complementação da abordagem psicosexual da Psicanálise. Nessa abordagem, são enfocadas diferentes manifestações do ego em relação a diferentes estágios do ciclo de vida. A natureza do entrelaçamento dos estágios, e mesmo da própria existência de um ser humano, está na dependência de três processos de organização que se completam, seja em que ordem for: o processo biológico da organização hierárquica dos sistemas de órgãos que constituem o corpo (*soma*); o processo psíquico que organiza a experiência individual através da síntese do ego (*psique*); e o processo comunal da organização cultural, da interdependência das pessoas (*etos*) (ERIKSON, 1998, p. 27).

Afirma ERIKSON (1998, p. 27-28) que cada órgão tem seu tempo de origem, um tempo de desenvolvimento, e um tempo de ser modificado. Os modos dos órgãos (incorporação, retenção, eliminação, intrusão e inclusão) regulam o vínculo entre o desenvolvimento psicosexual e o psicossocial. O prazer e a intencionalidade são dirigidos por cada um destes modos, em seus respectivos tempos.

Ainda segundo ERIKSON (1998), o desenvolvimento humano é conduzido por mudanças de ênfase marcantes e dramáticas. Se, em princípio, elas são marcadas pela dependência da criança humana, num tempo seguinte ela mesma precisa aprender a ficar sobre seus próprios pés, adquirir firmeza na posição vertical, e isto cria novas perspectivas com significados decisivos.

Cada etapa do desenvolvimento recebe confirmação experiencial (o eu experimenta) e lingüística (é falado, nomeado, inserido na cultura), ambas importantes e válidas ao ego inconsciente e ao eu consciente. A maneira individual de dominar a experiência teria, segundo Erikson, um correlato numa síntese de ego. Cada conquista do desenvolvimento, como por exemplo, caminhar, contribui para uma confirmação da auto-estima – “reflete a convicção de estarmos aprendendo a dar passos competentes, rumo a um futuro compartilhado e produtivo, adquirindo, no caminho, uma identidade psicossocial” (ERIKSON, 1998, p. 41).

As proibições e prescrições dos cuidadores são internalizadas tornando-se parte do superego – a censura interior que faz com que nos importemos; elas também marcam um ideal de ego que nos faz buscar e admirar um *self* superior, ajuda encontrar mentores e a confiar neles.

Erikson também destaca a importância das ritualizações, descritas como interações informais que se repetem em intervalos significativos e contextos recorrentes, expressando a maneira pela qual o grupo, denominado como *nós*, faz as coisas. As ritualizações têm caráter adaptativo e sublimatório para os participantes da vida em comum. Elas estimulam e orientam o investimento instintivo no processo social.

Ao discorrer sobre o brincar, apresentado como um bom exemplo de como cada tendência importante do desenvolvimento epigenético continua se expandindo e desenvolvendo pela vida afora, Erikson refere-se ao poder ritualizador da brincadeira. Afirma que o brincar “é a forma infantil da capacidade humana de lidar com a experiência, ao criar situações-modelo e ao dominar a realidade através do experimento e do planejamento”. Em fases cruciais de seu trabalho o adulto também

...brinca com experiências passadas e tarefas antecipadas, começando com aquela atividade na auto-esfera chamada pensamento. Mas, além disso, ao construir situações-modelo não apenas em dramatizações claras (como em “peças teatrais” e na ficção), mas também no laboratório e na prancha de desenho, nós inventivamente antecipamos o futuro do ponto de vista vantajoso de um passado corrigido e compartilhado, conforme compensamos os nossos fracassos e reforçamos as nossas esperanças. Ao fazer isso, nós obviamente precisamos aprender a aceitar e a nos virar com aqueles materiais – sejam eles brinquedos ou padrões de pensamento, materiais naturais ou técnicas inventadas – que são colocados à nossa disposição pelas condições culturais, científicas e tecnológicas do nosso momento histórico (ERIKSON, 1998, p. 47).

Os estudos de Erikson sobre o desenvolvimento psicossocial sustentam a concepção de identidade como uma construção. Segundo ERIKSON (1998), a identidade pode ser representada pela metáfora de uma “matriz existencial”, que é reorganizada constantemente através de identificações selecionadas, sintetizadas e integradas pelo EU, resultando numa posição psicossocial diferenciada. A conquista da identidade depende de um reconhecimento pelos outros, o que ajuda a encontrar um lugar na sociedade. A identidade seria responsável por gerir o comportamento e as formas de representação a respeito de si, dos projetos, expectativas, além de coordenar as próprias experiências.

Numa perspectiva desenvolvimentista da construção da identidade, a adolescência caracteriza-se como o momento em que ocorreria uma configuração da identidade, momento de superar o desafio de integrar a personalidade, formando uma identidade pessoal, uma síntese que articularia muitos referenciais,

e que permitiria fazer-se presente na participação da vida comunitária. O conflito psicossocial básico da adolescência é traduzido como dependência X independência. Para integrar-se ao mundo dos adultos, é esperado que o adolescente solucione o problema da escolha profissional, desenvolva relações satisfatórias com a sexualidade, conquiste a própria identidade e emancipe-se de sua família de origem.

As diferentes abordagens do desenvolvimento apontam, implícita ou explicitamente, a aquisição identitária como 'concepções do si mesmo' e articulam essas concepções com funções cognitivas, afetivas e conativas, com as experiências e as relações que as constituem e, dialeticamente, marcam o corpo biológico e as funções psíquicas.

4.2 ESTRUTURAS DE AUTO-REGULAÇÃO DE TROCAS (EGO, AUTOCONCEITO, MEDIAÇÃO DOS SIGNOS) E CAMINHOS DO DESEJO

A aproximação com diferentes perspectivas de desenvolvimento parece fornecer um fio condutor das articulações deste texto. Neste item, o objetivo é articular o desenvolvimento do autoconceito, com o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento cognitivo ou da complexidade conceitual.

SIMÕES (1995) trabalha articulando esses três eixos de desenvolvimento em um trabalho focado na Psicologia da Educação. Estes conceitos são mais conhecidos no campo da Educação do que outros relativos à subjetividade, apesar de que eles são tomados, a maioria das vezes, em uma perspectiva indiferenciada.

Sem nos deter a uma análise pormenorizada do trabalho de Simões, nos serviremos um pouco da extensa revisão de literatura elaborada pela autora, que estimulou alguns raciocínios da elaboração conduzida neste trabalho.

Simões aponta a carência de uma teorização integrativa dos modelos em relação ao desenvolvimento psicológico do adulto, que repercutem negativamente na concepção dos processos formativos e na elaboração dos programas⁵⁶. Na concepção que a autora privilegia, os processos formativos precisam levar em consideração aquilo que o educador é, ou pensa ser como pessoa e futuro profissional. O mesmo deve ser considerado em relação ao aluno. As concepções

⁵⁶ A autora analisa o caso específico da formação de professores.

que as pessoas têm de si interferem na sua interação com o mundo exterior e na sua competência.

O sistema de percepções é variável entre os indivíduos e no próprio indivíduo. Este sistema comporta crenças objetivas, positivas, negativas, às vezes, distorcidas. Às vezes, tais crenças se apresentam separadamente, mas também podem ocorrer simultaneamente. As crenças incluem propósitos particulares, com significados internos ou externos, além de complexas redes de relações e representações de cada pessoa, que respondem a necessidades do *self* e auto-referências anteriores, relativamente resistentes às mudanças⁵⁷.

Simões historiciza cada uma das perspectivas de desenvolvimento mencionadas. Uma síntese é apresentada nos próximos parágrafos e na Figura 5.

No conceito operacionalizado para os estudos do ego, SIMÕES (1995) se dispõe a considerá-lo como uma instância que extrapola os estágios primitivos da constituição do eu e do surgimento das instâncias do aparelho psíquico. Deslocando-se dos conceitos psicanalíticos convencionais, privilegia o ego como uma instância que forneceria uma definição essencial da pessoa e das suas principais convicções acerca de si mesma e da sua relação com o mundo físico e social. Essa instância teria *uma relativa estabilidade, com a função de preservar a identidade*. Assim considerando, o *desenvolvimento do ego* seria um processo guiado pela sua finalidade e significado (de preservar a identidade). Tendo uma estrutura social como origem e sendo dotado de certa estabilidade, o ego sustentaria o funcionamento como um todo relativamente articulado. O desenvolvimento do ego ocorreria de forma progressiva através da diferenciação e complexificação do funcionamento do indivíduo, em estágios nomeados como: pré-social ou simbiótico, impulsivo, autoprotetor, conformista, de transição entre conformista e consciente, individualista, autônomo e integrado.

No segundo campo de estudos do desenvolvimento proposto por Simões, destaca-se o *desenvolvimento cognitivo*, ou, como ela denomina, desenvolvimento da complexidade conceitual, numa forma que articula as perspectivas do desenvolvimento cognitivo com a perspectiva do *desenvolvimento conceitual*. As formas de conceitualização teriam sua variação desde uma abordagem mais concreta, não socializada, com processamento rudimentar da informação, até um

⁵⁷ Elas se colocam como filtros que protegem a integridade do self de ameaças.

nível complexo em que o indivíduo conseguiria se auto-responsabilizar e organizar a informação exterior de modo diferenciado e elaborado, passando por níveis intermediários de conformismo e dependência do contexto. Todos os estágios teriam uma relação intrínseca com os níveis de socialização. O primeiro estágio corresponderia ao modo simplista e concreto da pessoa não socializada; o segundo, seria caracterizado pelo direcionamento para um comportamento social aceitável, porém considerando a realidade em termos dicotômicos; no terceiro, aparece a articulação de pontos de vista do outro, questionamentos e abertura para questões consideradas anteriormente como absolutas; e o quarto e último estágio sendo caracterizado pela interdependência e a autocompreensão, pela complexidade cognitiva e a maturidade interpessoal, com atitudes diferenciadas em relação às regras e atitudes de defesa em relação à dependência.

SIMÕES (1995) também desenvolve a perspectiva do desenvolvimento do autoconceito, discorrendo sobre teorias em que este é considerado como o componente cognitivo da apreensão de si próprio, como objeto de conhecimento, baseado nas estruturas cognitivas do próprio sujeito. Desta forma, o autoconceito seria um processo de construção teórica a respeito de si próprio, que se elabora a partir da totalidade das experiências significativas, organizando-as para que possam ser utilizadas na interação com um mundo complexo, contraditório e em mutação, mantendo, ao mesmo tempo, a identidade e a auto-estima.

A autora descreve quatro estágios do desenvolvimento do autoconceito, baseando-se em um modelo de Weinstein e Alschuler⁵⁸, a partir de diferentes operações mentais, tais como categorização, atribuições de causalidade, identificação hipotética de ações e conseqüências alternativas.

No estágio *elementar* são identificadas limitações para compreender e integrar acontecimentos e extrair significados. No seguinte, denominado *situacional*, relações de causa e conseqüência são estabelecidas, porém os relatos são genéricos e estereotipados. Num terceiro momento, denominado *configuracional*, são identificadas respostas internas e estáveis, com relativa independência das situações imediatas; são explorados padrões de autoconhecimento e relações mais complexas com diferentes contextos sociais. Finalmente, no último estágio, é

⁵⁸ WEINSTEIN, G. & ALSCHULER, A. S. (1985) Educating and counseling for self-knowledge development. *Journal of Counseling and Development*. 64: 19-25.

considerada a possibilidade de que o indivíduo se assuma como alguém capaz de orientar-se, gerir ou modificar seus próprios repertórios de comportamento, além de conquistar a capacidade de extrair satisfação e significado das situações com menor dependência externa. Este último estágio é denominado *transformacional*.

No quadro a seguir, procurou-se estabelecer correlações entre as formas de desenvolvimento acima mencionadas – desenvolvimento do ego, desenvolvimento cognitivo e do autoconceito, da forma como se apresentam em SIMÕES (1995), com o objetivo de possibilitar a visualização das correspondências e possíveis implicações entre estas três formas de transformação. As correlações entre estas três formas de desenvolvimento, tal como são apresentadas, ajudam a pensar o problema de pesquisa no que se refere às concepções de si no acesso ao ensino superior, quando há a suposição de que existe um patamar de desenvolvimento cognitivo mais complexo do que o precedente, havendo ainda o interesse em ampliar conhecimentos acerca do abandono de cursos, desinteresse, qualidade do ensino-aprendizagem e desgaste excessivo nas relações professor-aluno.

FIGURA 5 – COMPARAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO EGO, O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DO AUTOCONHECIMENTO, ELABORADAS PARA ESTE ESTUDO A PARTIR DE ESTUDOS DE SIMÕES (1995)

	Desenvolvimento do ego	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento do autoconceito
Teoria	Loevinger	Hunt – Desenvolvimento da complexidade conceptual	Weinstein, Alschuler e Yvey
CONCEPÇÕES	O desenvolvimento do ego é um processo guiado pela sua finalidade e significado de preservar a identidade - uma estrutura – social quanto à sua origem, dotada de certa estabilidade e que funciona como um todo. O ego fornece uma definição essencial da pessoa, de suas principais convicções acerca de si mesma e de sua relação com o mundo físico e social. Desenvolve-se como processo, através da diferenciação e complexificação do funcionamento do indivíduo.	Formas de conceituação que vão desde uma abordagem concreta, não socializada, com processamento rudimentar da informação, até um nível complexo em que o indivíduo se auto-responsabiliza e organiza a informação exterior de modo diferenciado e elaborado, passando por níveis intermediários de conformismo e dependência do contexto.	Processo de construção teórica de si próprio. O indivíduo, baseado em sua estrutura cognitiva e nas suas experiências significativas, organiza-as para utilizar na sua interação com o mundo complexo, contraditório e em mutação, mantendo ao mesmo tempo a identidade e a auto-estima. Reconstrução e gestão da experiência, utilizando operações mentais como categorização, causalidade e identificação hipotética de ações e conseqüências.
ESTÁGIOS	1 Pré-social, simbiótico – predominam processos de diferenciação com o meio. Necessidades físicas, carência de funcionamento adaptativo e ligação intensa com a mãe ou substituto. 2 Impulsivo – como função simbólica surge nos primórdios do ego, através das relações interpessoais. O indivíduo apresenta-se dependente e, ao mesmo tempo, exigente. Os outros são vistos como bons ou maus de forma estereotipada. Concepções concretas e egocêntricas.	Modo simplista , pessoa não socializada - funcionamento em um nível concreto, evita imposições do meio. Não há lugar para o múltiplo e o ambíguo.	Elementar – limitações na capacidade de compreender os acontecimentos e integrá-los de forma a extrair significados relevantes. Dificuldade de orientar-se em relação a seus estados internos. Autoconhecimento fragmentado.

	Desenvolvimento do ego	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento do autoconceito
	3 Autoprotetor – atitudes defensivas e obediência. A vida interior é descrita em termos fisiológicos. Manipulação dos outros para satisfazer suas necessidades. As regras são observadas em função dos benefícios imediatos. Sente culpa, mas não se sente responsável por suas ações.	Realidade encarada em termos dicotômicos – direcionamento para um comportamento social aceitável.	
	4 Conformista – busca conformidade aos outros. Identifica-se com figuras de autoridade. Aceita regras do grupo. A amizade é valorizada. Preocupações centradas nas aparências, reputação e aceitação. Percepção das diferenças dos que estão fora do grupo de referência. Distingue mal estar físico e mental.		Situacional – identifica relações de causa e conseqüências, mas os relatos são genéricos e estereotipados.
	5 Transição entre conformista e consciente – maior riqueza de vida interior e complexidade conceitual. Indícios de autoconsciência. Discordâncias com certos estereótipos. Embora persista a dependência de fatores externos, as regras são menos absolutas.		
	6 Consciente – objetivos de longo prazo, análise das situações e auto-avaliação. Menor dependência da opinião dos outros. Compreensão de padrões de comportamento. Escolha de regras de orientação. Maior visão e diferenciação, menos competição. Relações mútuas e aumento da responsabilidade pelos outros.	Questionamento e abertura para aquilo que anteriormente era visto como absoluto. Articula pontos de vista do outro e surgem preocupações acerca da identidade.	Configuracional – identifica respostas internas, relativamente estáveis e independentes das situações imediatas. Explora padrões de autoconhecimento e relações mais complexas com diferentes contextos sociais.
	7 Individualista – reconhece paradoxos, noção de causalidade, interesse pelo desenvolvimento, conflitos internos e discrepâncias entre processo e resultado, intenções e conseqüências, realidade interna e aparências, respostas psicológicas e fisiológicas. Cresce sentimento da própria individualidade, diferenças, sentido de reciprocidade e tolerância. Independência emocional e respeito à individualidade do outro.		
	8 Autônomo – aceitação da própria individualidade. Reconhecimento da autonomia dos outros, da inevitabilidade dos conflitos e de responsabilidades contraditórias. Objetivo predominante é a auto-realização. Tolerância à ambigüidade, capacidade de integrar idéias. Visão mais realista de si-próprio e dos outros.		
	9 Integrado – capacidade de transcender os conflitos internos e externos e aparecimento de um sentimento de identidade, sentimento de integração e unidade. Capacidade de gerir problemas articulando autonomia, intimidade e tolerância. Aceitação de si, do passado, das limitações.	Interdependência e autocompreensão – Complexidade cognitiva e maturidade interpessoal. Autocompreensão, defesa em relação à dependência, atitude diferenciada em relação às regras.	Transformacional – pode assumir-se como alguém que é capaz de orientar-se, gerir ou modificar seus próprios repertórios de comportamento; capaz de extrair satisfação e significado das situações com menor dependência externa.

Os componentes sócio-econômico-culturais, inscritos subjetivamente por percepções e traduções simbólicas na história dos indivíduos marcam suas

escolhas e ações. Estes guardam relação com as representações válidas no contexto em que estão inseridos e que os antecedem, com intenções, valores, atitudes e, particularmente, com as crenças auto-referenciadas e a visão da situação que a subjetividade de cada um comporta. Os motivos e valores que uma pessoa traz da infância e da adolescência servem como um conjunto inicial de objetivos e restrições nos processos de suas escolhas e há a tentativa de conciliar forças e impulsos internos com oportunidades e restrições externas. O autoconceito passa por reveses, precisando modificar-se ou, se a situação for muito ameaçadora, defender-se.

LOOS (2003, p. 40) analisa as crenças auto-referenciadas e as expectativas familiares em relação a atitudes e desempenho escolar. O autoconceito, a auto-estima e as crenças de controle percebido são expressões de diferentes enfoques da percepção de si, que podem ser agrupados sob a denominação de crenças auto-referenciadas. “As percepções que o sujeito tem a seu próprio respeito são mediadoras de suas estratégias de enfrentamento das situações, no sentido de prover (ou não) um adequado controle de suas ações e emoções”.

Em sua pesquisa, Loos constatou que, a partir da década de setenta, o autoconceito foi apresentado de forma menos global, através de várias facetar/categorias⁵⁹, que se relacionam entre si. Nem todas as tentativas de mensuração do autoconceito se mostraram consistentes. Dois estudos, porém, apresentaram conclusões que merecem ser mais discutidas e compreendidas. O primeiro deles⁶⁰, mostrou uma relação direta entre autoconceito e características desejáveis no ambiente escolar. Os alunos que apresentavam autoconceito acadêmico positivo também se mostravam mais “cooperativos, persistentes nas tarefas, mostrando maior liderança e menores níveis de ansiedade”, apresentando, paralelamente, famílias mais suportivas e melhores expectativas de sucesso no futuro, entre os professores (LOOS, 2003, p. 44).

⁵⁹ O modelo multidimensional do autoconceito de Shavelson, Hubner, Stanton (1976) apresenta um detalhamento entre o autoconceito global (relativamente mais estável) e outras facetar, divididas em autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico. O autoconceito não acadêmico se desdobraria em autoconceito social, emocional e físico.

⁶⁰ HAY, I; ASHMAN, A.F.; VAN KRAAYENOORD, C. (1998) Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 4, 391-400.

O segundo estudo⁶¹ demonstrou que o autoconceito acadêmico pode indicar a intenção de seguir cursos e seguir carreiras ligadas a determinadas áreas. Autoconceito positivo, interesse e desempenho na área parecem, assim, se correlacionar proporcionalmente.

O autoconceito acadêmico inclui as principais subáreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências) e é influenciado pela comparação entre o nível de habilidade percebido em si mesmo e o nível de habilidade percebido nos outros estudantes do grupo de referência.

Apesar de fazer uma leitura em perspectiva teórica bastante diferente dessas apresentadas acima, CARRANO (2000, p. 19-21) também confirma a idéia de interdependência entre as construções teóricas que o sujeito estabelece sobre si mesmo e os processos de aprendizagem (com todas as suas nuances) adicionando, ainda, a perspectiva da incerteza e da temporalidade. RIBEIRO (2003) ajuda a levantar a questão do desejo. Parece que estas posições reforçam a condição mediadora da escolha, relacionada com autonomia, aceitação de si, interdependência, transformações, comprometimento, como se pode acompanhar na citação de Carrano, apoiado em Melucci⁶², e reproduzida a seguir:

O processo de referimento do sujeito, frente às múltiplas redes relacionais do seu universo cotidiano, pode fazer com que na história individual a aquisição da identidade seja vivida como um verdadeiro processo de aprendizagem em direção à autonomização. Para além da necessidade de aquisição e domínio de conteúdos cognitivos, o sujeito se vê diante de situações em que é obrigado a enfrentar e resolver novos e inesperados problemas. A necessidade de se tornar reflexivo, aprendendo continuamente a aprender, apresenta-se como um imperativo existencial num mundo de complexidades que requer uma mudança constante de papéis, de códigos, de novas formas de relações. Ao se ampliar o campo da experiência, perde-se a segurança do referencial de identidade. O sujeito sente que a certeza de uma direção final lhe escapa, porém é impelido a escolher. Esta necessidade de escolher, quase sempre, num quadro de escassez de tempo, pode tornar ameaçador este destino de escolhas. Neste sentido, a aquisição de uma identidade adulta pode ser entendida como a capacidade continuada de produzir nova identidade, integrando passado e presente, na unidade e na continuidade de uma biografia individual (CARRANO, 2000, p. 19-20).

A possibilidade sugerida no final da citação de Carrano, de escolher na incerteza e a capacidade de produzir uma nova identidade na continuidade de uma biografia individual, que não tem um destino previamente conhecido, são articuladas pela parcialidade, suportada pelo sujeito desejante. Afirma Ribeiro, a

⁶¹ KÖLLER, O; DANIELS, Z; SCHNABEL, K.U; BAUMERT, J (2000) Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology), 14, 1, 26-37.

⁶² MELUCCI, A. Il gioco dell'io: il cambiamento de sé in una società globale. Milano: editore Feltrinelli, 1991, p. 37

respeito desta temática que será retomada no item 4.4, que “a única razão para renunciar, em parte, aos desejos está em assim melhor saciar, em parte, os desejos” (RIBEIRO, 2003, p. 34-35). A possibilidade de abrir mão do ilimitado é encontrada sob a perspectiva de melhor realizar aquilo a que se aceita estar limitado, sem que isto estanque as escolhas.

4.3 A ESCOLHA E A AÇÃO: ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E CONATIVOS

O termo escolha, da forma como é utilizado no senso comum, apenas como preferência ou opção, aparenta um esvaziamento de sentido na questão deste trabalho. Porém, se aprofundarmos um pouco, apreendendo seus significados filosóficos, ele fornece importantes elementos de análise.

No item anterior, demonstrou-se como a capacidade de fazer escolhas está implícita no desenvolvimento do ego, e como isto interfere na aceitação de si, das próprias limitações, da diferenciação em relação aos demais, e, portanto, em transformações ao nível da identidade e do relacionamento interpessoal.

Em ABBAGNANO (1998, p. 345) encontra-se, no verbete sobre *escolha*, uma correspondência com o “procedimento pelo qual determinada possibilidade é assumida, adotada, decidida ou realizada de um modo qualquer, preferentemente a outros”. Em seguida, é explicitada a interdependência entre escolha e possibilidade – a possibilidade oferecendo-se à escolha e, por outro lado, a antecipação ou previsão das possibilidades apresentando-se como escolhas.

Dewey⁶³ evidencia uma outra característica da escolha, a de ser uma preferência unificada que emerge de um conjunto de preferências competitivas. Desta forma, uma escolha racional seria aquela que unificaria e harmonizaria diferentes tendências concorrentes, inevitável em situações que exigem reflexão (ABBAGNANO, 1998).

A ‘escolha da escolha’, uma especificação de Kierkegaard, enfatizaria o valor da escolha no que se refere ao conteúdo da personalidade, que se aprofundaria na coisa escolhida. Por outro lado, o não exercício da escolha implica em

⁶³ Human nature and conduct, 1929.

definhamento da personalidade. Fica assim estabelecida a importância entre escolher ou não escolher, na estruturação da personalidade (ABBAGNANO, 1998).

Ainda no mesmo verbete, é apresentada a visão de Heidegger sobre a escolha autêntica, como sendo aquela daquilo que já foi escolhido, e a escolha das possibilidades que já são do homem – opção por uma possibilidade que tem raiz no si-mesmo, aquela que possibilita o seu autêntico poder ser.

ISSAHAROFF (1999, p. 33-34), em um artigo em que se ocupa em pensar a Psicanálise, a mente e a ação, fornece outras duas idéias relevantes para este trabalho. A primeira delas é aquela que apresenta aquilo que ele chama de um consenso entre a Psicanálise, as teorias psicológicas e as neurociências, e que diz que “toda a ação deve ser tomada como uma ação em um contexto interno global”. A outra idéia surge apoiando-se em estudos de Rangel⁶⁴, e apresenta o eu “como um agente de decisão”, e a estrutura do processo intrapsíquico “como um processo de escolha e de decisão”.

Issaharoff interroga-se sobre a ação motivada e conclui que sua existência depende de um aparato que possibilite pensar, construir concatenações e cálculos, atribuir significados e organizar internamente a ação de um corpo que se move no mundo. Dois grupos de funções atuam interativamente na ação motivada: a função que garante que o evento motor tenha êxito e aquela que realiza a interpretação do significado da interação.

PEREZ (1999, p.61) caracteriza os estudos psicológicos intencionais como aqueles que portam certo conteúdo ou informação, citando o exemplo das crenças, que podem se manifestar em uma pessoa, ainda que ela não seja consciente delas. Perez apresenta a causalidade e a intencionalidade como campos para operar instrumentalmente sobre as condutas, sendo a ação de operar a conduta apresentada como uma alternativa interessante para viabilizar a articulação entre o biológico e o mental.

Avançando um pouco mais neste aspecto, encontra-se em AVENBURG (1999, p.73) a relação entre ação e ato psíquico. Avenburg apresenta a ação como o fim do processo psíquico, como descarga, ainda que uma descarga mínima do pensamento mediado pelas palavras. Todo o ato psíquico envolve uma descarga percebida e categorizada como informação do que se passa no interior do corpo e

⁶⁴ Rangel, L. Action Theory Within the Structural View. *International Journal of Psychoanalysis*, 70: 189-203 (IJP), 1989.

na sua superfície. É composto de afeto e representação, está integrado no pensamento e envolve uma ação. O ato psíquico pressupõe a integração dos pólos perceptivo e motor e a existência de um eu, ou seja, supõe que a descarga seja significativa para o sujeito, enquanto exista um eu que possa categorizar e relativizar a dita descarga, dando sentido a tal ação. Eis novamente a dimensão do eu articulada, agora com a ação, e elevado à categoria de mediador.

Mais adiante, Avenburg diz textualmente, referenciando-se em Freud, que ação, intelecto e afeto separados ao nível descritivo, são categorias que se fundem em análises mais aprofundadas.

Essas afirmações se articulam em torno de que os aspectos cognitivos, afetivos e conativos se entrecruzam nas expressões humanas de maneira indissociável, justificando-se nomeá-los diferentemente somente para compensar uma negação histórica, oriunda de visões que acabaram por reduzir a complexidade à especificidade de alguns de seus elementos.

Nas últimas décadas há um esforço em compensar aspectos dessa realidade humana, negligenciados nos estudos das humanidades, particularmente naquilo que tocam as questões da subjetividade e da afetividade, colocadas como empecilhos à manutenção do controle e como impossíveis de estudar por limitações metodológicas dos paradigmas científicos.

LOOS (1998, p. 26-44), em uma revisão bibliográfica sobre as grandes teorias que tocam o contexto da cognição e da afetividade, elenca pontos da possível articulação entre os pressupostos Piagetianos e a Psicanálise, passando pelas contribuições de Wallon e alinhavando conceitos da teoria culturalista de Vygotsky, com um objetivo claro de avançar as discussões acerca da interação afetividade/cognição, suas relações funcionais e de temporalidade, sem desconsiderar o grau de dificuldade pertinente a tal empreendimento.

Loos agrega estudos em que há a tentativa de superar a separação entre as funções cognição e afetividade, pela via da análise do ambiente⁶⁵. A avaliação pessoal dos eventos toma como referências o caráter de novidade, o fato de ser agradável ou desagradável, a possibilidade de atender objetivos e realizar projetos, a capacidade de proporcionar recompensa (sucesso) e a compatibilidade com as normas interiorizadas.

⁶⁵ LEVENTHAL, H.; SCHERER, K (1987) The relationship of emotion to cognition: a functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1: 3-28.

Em estudo posterior, LOOS (2003) estuda as crenças auto-referenciadas, auto-avaliações que dependem do quadro de referência usado pelo indivíduo. As crenças de controle, incluídas nas crenças auto-referenciadas, e também estudadas por Loos, são representações subjetivas percebidas pelo indivíduo a respeito de suas possibilidades e recursos para controlar situações – ambiente e o próprio comportamento. Essas crenças, ligadas ao autoconceito e nutrientes da auto-estima, se organizam como um conjunto, em torno de interpretações de experiências prévias. Fazem parte do *sistema de competência*⁶⁶ e respondem pela geração de expectativas sobre a capacidade de produzir efeitos esperados e impedir os indesejados. Respondem também pelo planejamento, pela iniciativa, pela orientação das ações dirigidas a metas.

As crenças, desenvolvidas gradualmente pelo processo de descoberta, têm papel central nas respostas emocionais e atitudinais. Mesmo quando há desacordo entre as crenças e os dados da realidade, elas desempenham papel relevante. Os indivíduos parecem ser mais influenciados pelas suas expectativas do que pelas conseqüências observadas na realidade objetiva. Novas regras, para gerar e regular os padrões de ação, são aprendidas por meio da observação dos outros ou por repetidas experiências, ajudando a formular expectativas mais realistas.

Diversas teorias de controle percebido foram estudadas por LOOS (2003, p. 45-54) enfatizando pontos específicos do sistema de competência como unidade central de análise, tais como *locus* do controle (interno ou externo); conexões causais (esforço-conseqüência); flutuação da causa e grau de controlabilidade; autopercepção de eficácia; ação e comportamento dirigido a metas. Este último, que representa o modelo com centralidade na ação e no comportamento dirigido a metas, foi desenvolvido por Ellen Skinner⁶⁷, e foi considerado um dos mais elaborados.

As crenças de controle respondem pela realimentação do ciclo do sistema de competência, estando presentes também no início, regulando a qualidade da ação. A ação realizada produz conseqüências, que são interpretadas no que concerne ao grau de eficácia dos meios utilizados, e com relação às possibilidades de controle, por parte do indivíduo. Tais interpretações alimentam as crenças de controle sobre

⁶⁶ Sistema que tem a função de regular e interpretar as interações com o ambiente, especialmente as ações dirigidas a metas (LOOS, 2003, p. 47).

⁶⁷ SKINNER, E. A Perceived Control, Motivation, & Coping. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 1995.

causas e sobre a própria competência, e, por conseqüência, realimentam as expectativas do indivíduo que se desempenha bem em situações semelhantes.

LOOS (2003, p. 215), citando Ajzen (2001)⁶⁸, reforça a tendência de que a ação das pessoas tenha conformidade com as intenções e percepções de controle que acreditam possuir sobre o seu comportamento, sendo que tais intenções e percepções podem atuar como facilitadoras (ou não) do engajamento e do desempenho. Encontra-se nas observações de Loos que

...as intenções são os primeiros determinantes da ação. Intenção implica **escolhas**, definição de metas e comportamento voltado para a obtenção dessas metas. Assim, o indivíduo passa da intenção para a ação, se engajando em uma determinada atividade e mantendo um nível tal de engajamento que o permita atingir o alvo.

Se as atitudes e as crenças de controle agem como preditoras tanto das intenções (que possibilitam o engajamento), como do desempenho, estão ambas interligadas no seu papel de orientar o comportamento, especialmente por causa da valência afetiva das metas.

Na perspectiva das articulações do presente trabalho, poderia se acrescentar à idéia e pensar que os significantes que dizem respeito ao sujeito e se atualizam na situação, além dos efeitos do entrelaçamento de sua estruturação psíquica entre o real, simbólico e imaginário, respondem no indivíduo por aquilo que é mobilizado em dada circunstância.

VYGOTSKY (1991a), em *A Formação Social da Mente*, afirma que há uma unidade dialética entre a inteligência prática e o uso dos signos que se faz presente ao longo do desenvolvimento, e que esta constituiria a essência do comportamento adulto. A linguagem contribui para o desenvolvimento de uma nova organização estrutural da atividade prática e para a organização das funções psicológica superiores, produzindo novas formas de comportamento - flexibilidade, ação planejada e controle do próprio comportamento. Nessa concepção, as mudanças da atividade intelectual verbal possibilitam o engajamento em operações complexas. A linguagem e a atividade humana são as mediadoras, por excelência, entre os pólos mundo e homem, sendo, então, o comportamento duplamente mediado, pela técnica e pelo simbólico. Através da atividade humana e da linguagem, o mundo é transformado dialeticamente em cultura, e, da mesma forma, o homem é transformado pela cultura.

A socialização na ação ganha instrumentalização através da teoria da ação comunicativa de Habermas, comentada em CARROLO (1997) e GUARIGLIA

⁶⁸ AJZEN, I. Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, p. 27-58. 2001.

(1999). Com relação ao adulto, as mediações entre o sujeito-ator e o objeto-mundo, ocorreriam na socialização profissional, em momentos caracterizados por diferentes níveis de primazia, nos quais se articulam o agir instrumental, a representação simbólica e a interação. Nestes níveis implicam-se as esferas da produção, da linguagem e da comunicação. Desta forma, estariam envolvidas diferentes posições da identidade, como aquela que reivindica, que representa e que é reconhecida; diferentes posições do sujeito – passiva, ativa, reflexiva.

4.4 O PROCESSO DE ESCOLHER E A TOMADA DE DECISÃO

Escolher é um processo complexo, que tem implicações nas esferas afetiva, cognitiva, motora e sócio-histórica. Escolher não é um ato isolado, é um ato que põe em movimento um processo de mudanças que se operam no presente, porém articula uma temporalidade singular ao sujeito que escolhe. A anterioridade se coloca através das marcas e crenças e as expectativas implicam o porvir. Mesmo quando se escolhe não escolher, há uma escolha, cujos desdobramentos e conseqüências impõem um re-posicionamento em relação a ela.

A escolha, portanto, implica um projeto de vida e uma estratégia no tempo. Necessita de referências e parâmetros que estão ancorados na anterioridade das relações do sujeito com o Outro, e que por suas escolhas, adquirem uma conotação pessoal única. As escolhas compõem a história do sujeito e sua forma singular de negociar com os conflitos e se posicionar na conjuntura do laço social.

BOHOSLAVSKI (1998) estuda a escolha profissional e sugere três momentos importantes nesse processo, que são 1) a discriminação e a hierarquização de objetos (momento de seleção), 2) as relações de objeto, que pressupõem um exercício de tolerância à ambigüidade ou ambivalência (o momento da escolha, propriamente dita) e 3) os projetos e ações sobre a realidade, implementados a partir da escolha (momento denominado como decisão).

O fracasso na discriminação e na hierarquização dos elementos, traduzido pela impossibilidade de ver ou se ver, pode conduzir à indiferença. Quando aparecem bloqueios ou encantamentos e rupturas mais ou menos permanentes, a dificuldade pode estar mais relacionada com a dificuldade no estabelecimento dos vínculos com relações satisfatórias e relativamente estáveis nas relações de objeto.

O processo de decisão, freqüentemente considerado o ápice da escolha, quando tomado pela via da racionalidade, se centra em perpassar a seleção das possíveis alternativas, avaliando oportunidades e riscos, e usando o raciocínio (em suas várias formas relacionadas com a maneira de fazer escolhas e julgamentos) para extrair conclusões.

Uma perspectiva de processo com prazo relativamente extenso, que amplia a visão da decisão, é formulada também por BOHOSLAVSKI (1998), quando coloca a decisão como possibilidade de regular os impulsos, suportar a ambigüidade, resolver conflitos, graduar a ação e tolerar a frustração que está sempre implicada na escolha. Ao realizar uma escolha, algo sempre fica de fora e é perdido, tornando-se imprescindível a elaboração de luto pelas perdas. As palavras de Bohoslavski são inequívocas:

Uma escolha madura é uma escolha que depende da elaboração dos conflitos e não de sua negação. É uma escolha que se baseia na possibilidade do adolescente de passar de um uso defensivo das identificações a um uso instrumental delas, ao conseguir identificar-se com seus próprios gostos, interesses, aspirações, etc. e identificar o mundo exterior, as profissões, as ocupações, etc.. Em síntese, uma escolha madura é uma identificação que depende da identificação consigo mesmo.

Uma escolha ajustada é uma escolha na qual o autocontrole permite que o adolescente faça coincidir seus gostos e capacidades com as oportunidades exteriores, faça um balanço ou síntese, que pode ser defensivo. Nela, não só intervém sua capacidade de controle, mas a síntese entre a responsabilidade individual, consigo mesmo, e responsabilidade social (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 66).

A tomada de decisão também é formulada por Bohoslavski e apresentada como (re) solução, ou seja, tornar a solucionar. Tal possibilidade está relacionada com os fatores já expostos acima – lidar com a realidade, suportar a ambigüidade, resolver conflitos, ponderar fatores, graduar a ação, tolerar a frustração, elaborar lutos e, também, com a capacidade de reconhecer as fantasias, os medos e a tristeza.

A dúvida não é eliminada com a decisão. É necessário um clima de incertezas para que o sujeito se movimente. Encontrar uma resposta e dar a ela o caráter de verdade irrevogável é utilizar uma defesa paralisante, que interrompe o processo de pensar, questionar e evoluir.

O desenvolvimento profissional pressupõe uma seqüência de escolhas que se sucedem no tempo. LEVENFUS (1997) discute sobre três momentos distintos na escolha profissional em relação ao processo de desenvolvimento: 1) Escolhas sob a *primazia da fantasia* ocorreriam desde a infância e seriam esperadas até o início

da puberdade; 2) Escolhas denominadas *tateantes* seriam aquelas caracterizadas pelo início da atenção aos interesses e capacidades próprios, quando aparece a consciência das exigências pessoais. Este momento, seria normalmente, seguido da síntese e da avaliação desses diversos fatores; 3) As escolhas mais realistas surgiriam quando a dúvida começa se fazer presente – um ponto conflitivo saudável e de possível elaboração.

A compreensão dos aspectos que compõem a escolha profissional, a descoberta dos próprios interesses e a percepção da situação específica de vida, forneceriam melhores condições para a escolha e o projeto de vida. Um processo de construção que se desenvolve articulando os conhecimentos de si mesmo, das profissões e da escolha propriamente dita.

A possibilidade de jogo simbólico com as representações expande o alcance subjetivo do autoconceito, alterando concepções estereotipadas, de aderência a uma percepção da realidade, de totalidade ou parcialidade - das escolhas e das relações com o conhecimento da realidade social. Afirma LASSANCE (1999) que essas possibilidades colocam o indivíduo em posição de menor interferência de estereótipos na profissão definida e com maior grau de incorporação em relação a ela.

BOHOSLAVSKY (1998) traz a reflexão sobre os duplos objetivos da informação ocupacional: transmitir informações, mas também, simultaneamente, corrigir as imagens distorcidas sobre o mundo. E pondera:

(...) deve-se considerar que a distorção nas imagens do mundo adulto é devida não só à falta de informação, mas a outras fontes de erro. Esquematicamente, as falhas ou deficiências de informação obedecem a fatores: a) intrapessoais (características de personalidade, da idade, fatores cognitivos, afetivos, etc.); b) interpessoais (a distorção surge, fundamentalmente, de transtornos nos processos de identificação com outros significantes, cujas características são substituídas pelas profissões ou atividades que exercem); e c) transpessoais ou culturais (referimo-nos às distorções suscitadas no adolescente por sua relação com uma comunidade que valoriza as profissões de modo inconsciente e consciente – esta última valoração é, geralmente uma racionalização-, seqüencialmente alheia à função social real das profissões. Na medida em que as diferentes profissões conferem diferentes status, poder, prestígio, níveis de ingresso, etc., é fácil entender que a valoração das profissões seja uma manifestação - entre outras – da ideologia dominante) (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 142).

A tomada de decisão e a escolha podem ser consideradas como processos psicológicos superiores⁶⁹, que se sustentam em atividades psicológicas como a

⁶⁹ Expressão utilizada por VYGOTSKY (1991a) para indicar os responsáveis pela produção de um novo comportamento, caracterizado por mais liberdade e flexibilidade e pela ação planejada de solução de problemas. Esta produção, que acontece primeiro na instância interpessoal e é posteriormente internalizada pelo indivíduo, através da atividade simbólica, tem função organizadora específica e invade o processo do uso de instrumentos.

percepção, a aprendizagem, a memória, a inteligência, a função simbólica, a linguagem e a tomada de consciência, ou seja, no conjunto de atos e processos de conhecimento ou conjunto de mecanismos de aquisição da informação (aquisição, tratamento, conservação e exploração). Este domínio da cognição, que se distingue, mas não exclui a pulsão, a motivação, a emoção e o afeto, é estudado como modulador e organizador das experiências passadas, da triagem atencional dos estímulos e regulador da gestão superior, como causa de comportamento (STERNBERG, 2000).

A aquisição dos processos psicológicos superiores ou complexos não ocorre de maneira independente da motivação, do interesse, da vontade e da confiança do aprendiz em si mesmo, e do lugar que ele ocupa nas relações com os outros.

RIBEIRO (2003, p. 36-37), tratando a respeito de que nos dias atuais nada permite universalizar as escolhas, a seleção das ações ou o estabelecimento de hierarquia entre superior e inferior, demonstra a dificuldade de se renunciar ao inferior em nome do superior, pela falta de parâmetros válidos universalizados. Parece que hoje, “nada permite dizer que uma escolha seja superior à outra” e “isso porque os termos entre os quais escolher, os fatores a ponderar, não mais expressam uma hierarquia naturalmente dada, mas somente sobem ou descem na balança conforme os escolhamos”.

Quando aptidões, objetivos e valores tornam-se interligados, as pessoas aprendem a se aperfeiçoar nas coisas que valorizam e são motivadas a fazer, aprendem a valorizar e a se motivar por aquilo que fazem bem. Receber retorno de sua posição e ação intercepta o fluxo de fantasias a respeito de si (fantasias estas que, com freqüência, produzem vítimas de fracassos repetidos). Novos desafios podem trazer à tona talentos latentes. O talento precisa de motivação para não atrofiar (SCHEIN, 1996).

Já foi referido o encontro com o real e o encontro com o *saber não todo* que ocorre com o sujeito na sua existência, com nuances específicas na adolescência e juventude. Sob a perspectiva da escolha é importante lembrar que é este encontro e a elaboração dele com as particularidades de encontrar-se com o próprio desejo que tornam viável “escolher bem se exercer”. É importante também relembrar que as escolhas enlaçam o nó de entrecruzamento das sobre-determinações de inteligência e desejo.

4.5 O SIGNIFICADO DE ESCOLHER E O TRABALHO DE TRIAGEM E LUTO

Não esconder o que se deseja também pode caracterizar uma escolha. Esta tarefa nem sempre é fácil. A maioria das vezes a escolha está atrelada a referências identificatórias, o que, em algumas situações, dificulta sua explicitação. Se de um lado as referências são importantes para manter-se como sujeito desejante, de outro lado, podem representar uma incômoda alienação.

O sujeito que entra na adolescência irá se deparar com os próprios impossíveis, com aquilo que percebe, mas não pode significar, com o irrepresentável. A vacilação *gestáltica* na adolescência recebe contribuição dessas percepções: nem o próprio corpo, nem o mundo em sua volta são reconhecidos e tantas questões se apresentam que é freqüente a dúvida a respeito de sua capacidade dar conta de todas elas. Já foi referida a importância de que alguém sustente a posição de ancoragem⁷⁰ ao jovem nos difíceis momentos de pesquisa e tomada de posição (ALBERTI, 2004).

O encontro faltoso com o real modifica a relação com o próprio saber: não dá para tudo saber, nem dá para supor que existe um saber todo sobre alguma coisa. Afirma ALBERTI (2004, p. 38-39): “Ao contrário da criança, que ainda acredita que se estudar muito vai dominar toda a matemática (ou outro conteúdo), o adolescente sabe que isso jamais será possível. As vicissitudes que podem decorrer daí são muitas, dentre elas, aquela que leva um sujeito a fazer uma escolha profissional”.

Seguindo o pensamento de Freud, Alberti conclui que a verdadeira escolha do sujeito é poder escolher o seu destino, que está identificado com as determinações inconscientes (tão presentes e necessárias como impossíveis de representar no todo). Ao comungar com o próprio destino, o sujeito faz a opção que lhe é mais particular. Haveria assim uma forma de acaso na escolha da profissão, com múltiplas causalidades e conjunturas, que podem estar mais ou menos intensamente ancoradas na história do sujeito, na determinação inconsciente e significante, ou ainda, podem estar articuladas a uma forma de gozar ou a uma conjuntura particular do laço social. Conclui-se daí que vários são os limitantes do campo da escolha profissional em cada sujeito. Poder delimitar uma escolha entre

⁷⁰ Importante destacar que a expressão *ancoragem* marca uma distância de posições comuns de julgamento, crítica e também se distancia da recusa a opinar e favorece a conversa verdadeira.

tantas possibilidades e aí se engajar e investir, também diz da subjetividade de cada um. Na escolha de um caminho profissional está implícito um tanto de perdas e uma aposta no próprio destino, que implica renovar esta escolha e permanecer nela, independente de qual seja. A isto Alberti chama *escolher bem se exercer*.

A escolha profissional designa um tempo de basta na pluralidade infinita de possibilidades, na medida em que “não há possibilidades, mas a insistência de uma determinação que lhe é própria”. Se existem causas e conjunturas, está para além delas aquilo que conduz o sujeito a “poder escolher bem se exercer”. A resposta à pergunta “quem sou eu?” “implica o furo do saber do sujeito que perdeu as referências sólidas às quais estava atrelado como filho, irmão, herói imaginário de seriados de TV”, que foram abaladas na puberdade. Se o trabalho da puberdade é o desligamento do ideal das referências infantis, agora a questão é lidar com a própria vida, sem essas referências tão firmemente colocadas no outro. É preciso construir as próprias referências, a partir daquelas fornecidas pelos próprios pares e daquelas estabelecidas pela introjeção dos pais da infância (ALBERTI, 2004, p. 40).

A introjeção dos pais da infância nem sempre fornece condições de sustentar os novos caminhos construídos pelo sujeito. É relevante que a “falha” (que sempre há nos pais) seja elaborada pelo sujeito e que ele não se ofereça em sacrifício para cobri-la.

Alberti associa a impossibilidade de elaboração dessa falta com a depressão⁷¹, relacionada com a atitude de não querer saber. Apóia-se em Spinoza para estabelecer correlações entre a depressão e a dificuldade experimentada pelo sujeito de encontrar referências simbólicas suficientes para criar, a partir delas, uma direção para si mesmo, para apostar e investir em suas próprias escolhas. Para que a escolha seja assumida como sendo de sua própria responsabilidade é preciso coragem, que permita romper com os desígnios e a alienação ao Outro. A escolha assim faz papel de separação do Outro. Recorta os ditames, pelo fato de que quando há escolha, nem tudo é possível.

Na adolescência há um conflito com a autoridade dos pais e é para não enfrentá-lo (o conflito) que o eu assume defesas do tipo inibições, quando

⁷¹ Em ALBERTI (2004, p. 42) a depressão é tomada como “um afeto, uma baixa de energia psíquica, que aparece no momento em que o eu evita a sua determinação – sempre inconsciente – e se liga diretamente com outro fenômeno, as inibições”. Ela aponta como limitações das funções do eu as fugas por preocupação ou por falta de investimento.

...o eu empobrece, subtraindo-se ao que determina o sujeito no discurso do Outro, mas mantém sua supremacia sobre o recalcado, reagindo de forma a fazer prevalecer o narcisismo. Como Freud observou, no lugar dos atos surgem então os sonhos diurnos, e num mundo imaginário o eu vence todos os obstáculos. A relação do sujeito com a realidade empobrece porque há aí uma perda da realidade: além de não querer saber nada sobre sua própria determinação, inconsciente, ele tampouco procura saber como interagir com a realidade externa de maneira a poder modificá-la para que possa melhor atingir seus próprios fins. Na inibição isso se deve ao próprio fato de o sujeito se impedir de saber quais são esses seus fins.

Além disso, o sujeito permanece o tempo todo na demanda, pede, quer, exige respostas do Outro, ou não fala nada do que quer do Outro, por saber pelo menos que toda demanda é basicamente demanda de amor. No contexto da demanda de amor, todo adolescente busca reconhecimento.

(...) Há um engano aí, do próprio sujeito sobre ele mesmo: onde acha que quer amor ele na realidade tapa o fato de ser desejante, trocando o exercício de sua possibilidade de desejar pela demanda de amor. A possibilidade de desejar se assenta na própria curiosidade, sexualmente determinada, fundamentando uma posição subjetiva frente a um querer saber. No caso de o próprio sujeito se enganar sobre seu desejo, a relação com o saber o paralisará na ficção de uma presumida incapacidade. Como uma bola de neve, essa incapacidade remete, mais uma vez, tanto à inibição quanto à depressão, ou num jogo de palavras, à depreciação em que o sujeito se instala (ALBERTI, 2004, p. 42-44).

Como explica Alberti, há uma escolha em atravessar ou não a adolescência e esta escolha implica em assumir o desligamento dos pais. A forma de se entender o sujeito como responsável, é atribuir a ele a responsabilidade pela escolha de seu próprio destino. E a única forma de escolher sem pagar um preço depois, é pagá-lo de saída, pagar o preço do desligamento dos pais, assumir que só é possível contar com o Outro em nível simbólico. Este é um trabalho que representa a tentativa de elaborar a castração, o que cada sujeito fará a seu jeito. Tanto a escolha, como o pagamento de seu preço, impulsionam para a ação, para o fazer, o experimentar, e para novas construções do representar-se e conceber a si mesmo.

Estas ponderações conduzem a pensar, baseando-se em FREUD (1969 [1913], p. 322-323) quando afirma as escolhas como um reconhecido “uso da atividade imaginativa a fim de satisfazer os desejos que a realidade não satisfaz”. No ponto do escrito de Freud, em que a escolha se coloca no lugar da necessidade, do destino, é resgatada a ambivalência, para demonstrar a maneira como o homem supera a morte ao reconhecê-la intelectualmente – caracterizando este o maior triunfo da realização de desejos: “Faz-se uma escolha onde, na realidade, há obediência a uma compulsão, e o escolhido não é uma figura de terror, mas a mais bela e desejável das mulheres”. Neste escrito, Freud articula mitos e peças da dramaturgia sobre a escolha das três mulheres e a representação

das três inevitáveis relações que um homem tem com uma mulher: aquela que lhe dá a luz, aquela que escolhe para ser sua companheira e aquela que o destrói e silenciosamente o acolhe nos braços (a mãe terra, na morte). Para pensar o feminino a esse respeito, é preciso reconhecer alguns giros. Um deles, aquele que trata do psiquismo feminino e a identificação com a falta, e a necessidade de uma volta a mais no processo identificatório. O outro é aquele que toca o feminino como falta a ser metaforizada em todos os seres humanos.

5 ENCONTROS E DESENCONTROS: DO SUJEITO QUE CONSTRÓI A IDENTIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

5.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS E A MÍDIA SOBRE OS JOVENS E OS CANDIDATOS AO VESTIBULAR

O que acontece com os referenciais dos jovens da atualidade? O que tais referenciais podem dizer sobre a identidade do adolescente e do jovem adulto e de suas escolhas?

OLIVEIRA (2000) pesquisou os fatores que influenciam a escolha e a qualidade desta escolha, em escolas de ensino médio no Recife, identificando as semelhanças e diferenças entre os alunos de escolas públicas e privadas. Em ambos os grupos, foram identificados níveis de maturidade semelhantes, embora insuficientes quanto à possibilidade de escolher, expressando, segundo as conclusões do autor, insegurança, imaturidade, dúvida; desfechos positivos através de soluções mágicas ou desfechos trágicos e sem perspectivas, indicando medo frente ao desconhecido; dificuldade de separar-se das formas de relação da infância; relacionamento predominantemente negativo com figuras de autoridade, traduzido por submissão, dependência, impotência e medo do futuro. As principais diferenças entre os alunos de escolas públicas e privadas foram apontadas como:

- Maior grau de sentimentos de insegurança, dependência e medo de errar nos alunos da escola privada.
- Mais representações de imaturidade e de menos valia em alunos de escola pública, assim como sentimentos de exclusão e percepção negativa da realidade social.
- Maior distanciamento dos sentimentos, reflexões moralistas e utilização de chavões, em alunos de escola pública.
- Identificação com ninguém, apresentada na escola pública.

Destas conclusões algumas questões se colocam:

Estaria implícita maior exigência de desempenho e maiores expectativas da família e da sociedade aos alunos de escola privada? Qual o grau de interferência do fator sócio-econômico, através da imposição da linguagem da classe dominante,

em calar a expressão autêntica dos sentimentos da classe dominada? A exclusão sócio-cultural seria representada pela identificação com “ninguém”?

A revista *Veja*, em edição especial de agosto de 2003, publicou uma matéria acerca do perfil dos jovens brasileiros entre quinze e vinte e dois anos. Eles somam vinte e oito milhões, representando 16% da população brasileira. Constituem 18% da população economicamente ativa, sendo que 41% deles consideram o dinheiro a maior medida de sucesso. Seus planos de futuro estão relacionados com a carreira e a maioria afirma que terá que estudar e se dedicar muito para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho. Estes jovens gostariam de ser famosos, de arrumar um bom emprego e de “dar certo na vida”. Seu maior medo é perder os pais (52%), ficar viciado em drogas (21%) e morrer (18%). 95% deles acham que estudar é a coisa mais importante da suas vidas e 83% acredita que esta é uma atividade para a vida toda, ainda que o mesmo percentual considere que o estudo no Brasil está muito ruim. Os jovens refletem a vida nas grandes cidades, considerando a variedade cultural, e a maioria sente-se à vontade com a tecnologia. Outra marca da juventude é a diversidade de estilos visuais (VEJA, 2003).

O perfil e as representações dos jovens aparecem de várias formas na mídia e não se esgotam as interrogações acerca dos papéis da sociedade, de pais e de professores. Ao mesmo tempo, a juventude marca as imagens idealizadas e buscadas de alegria, saúde, beleza, potencialidade.

5.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE HOJE

O acesso ao ensino superior é valorizado de maneira muito positiva, sendo considerado, freqüentemente, um privilégio. A preocupação com o acesso está presente desde os primórdios da escolarização, algumas vezes desde a escolha da pré-escola.

Em pesquisa realizada no ano de 1999, em quatro escolas na região metropolitana de Curitiba, sobre a visão de mundo e de futuro de crianças de diferentes classes sociais, cursando a quarta série do ensino fundamental, constatou-se que um grande percentual dessas crianças (acima de 70%) associava

o futuro com a profissão que exerceriam. Para essas mesmas crianças o curso superior representava a realização de um sonho e o vestibular um “grande desafio”. Em muitos casos, havia também a perspectiva implícita de um saber sobre algo mais: as crianças, de idade entre 9 e 13 anos, desenhavam-se tristes no futuro. Os motivos manifestos da tristeza: a morte, a não aprovação no vestibular, os reveses da profissionalização (CAVALLET e DONI, 1999).

Para além do sentido comum do que estava sendo representado, pode-se inferir um trabalho psíquico que tenta lidar com os conflitos - crescer ou não, ousar ou acomodar-se, enfrentar ou não limites e possibilidades; tentativas de lidar com a castração; brincadeiras/rituais antecipatórios engendrando recursos para lidar com a falta. De qualquer forma, os conflitos singulares de cada um, adquiriam uma configuração semelhante através de uma manifestação socialmente aceitável, revestidos pela questão do acesso ou não ao ensino superior e à profissionalização, caminhos avaliados como de inclusão social.

Segundo o censo do Ensino Superior de 2003, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC (2005), existiam 3,9 milhões de estudantes de graduação no Brasil. Este número representava 13,5% da população brasileira entre 15 e 24 anos. Um outro dado desta mesma fonte chama a atenção para a concentração de localização geográfica do Ensino Superior: 45% dos cursos de graduação concentram-se em apenas 20 municípios do país.

Paradoxalmente, os números do abandono nos cursos universitários instigam a reflexão. Apresentando dados da USP de 1993, quando 42,9% dos alunos abandonaram o curso no decorrer do primeiro ano, LEVENFUS (1997) discute a obrigação de definir uma identidade profissional, às vezes prematuramente, apresentando-a como explicação para os altos índices de evasão dos cursos universitários.

RIBEIRO (2003) analisa a evasão como um dos fatores alarmantes da vida universitária, mencionando dois extremos da questão: quando se analisa de forma excessivamente individualizada, a tendência é de se culpar o aluno; quando a análise tenta uma abrangência maior, tende a atribuir a explicação aos fatores sociais. Uma outra posição, que Ribeiro considera mais aceitável, consiste em levantar os problemas que circunscrevem o(s) curso(s) onde há maior evasão (qualidade das aulas, do programa, organização das condições materiais e de

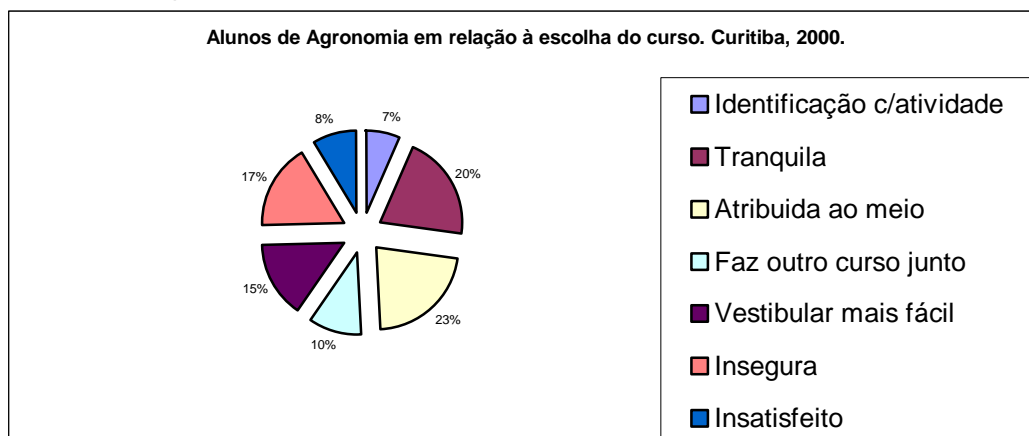
equipamentos do curso, conhecimento da carreira por parte dos alunos). Esta é apenas mais uma etapa do percurso de Ribeiro antes de apresentar sua conclusão: “não basta eliminar disfunções e nem fazer as coisas funcionarem melhor”. Não basta ver a evasão como problema ou se ater a um ideal, não seria realista nem desejável. O autor argumenta nesse sentido, afirmando que

A evasão pode constituir uma reação bastante saudável, não só em face dos defeitos acima expostos (aulas ruins, programa velho, ignorância de rumos), mas perante o próprio modelo de uma universidade baseada em formações definidas de uma vez por todas. Se há algo que envelheceu no mundo acadêmico é a idéia de que cada área deva estar fechada sobre si, e de que a melhor formação seria aquela em que o aprofundamento corresponda a uma delimitação cada vez mais estreita do terreno em que se cava o poço (RIBEIRO, 2003, P. 43).

Leituras muito diferenciadas podem ser feitas a respeito da evasão na universidade. Isto evidencia que o tema articula questões muito significativas das relações sociais e individuais. Por outro lado, ela se implica com a inquietação relativa ao alcance do ensino superior na vida das pessoas e da sociedade. De outro lado, há um conceito de universidade que não é amplamente compreendido na sociedade, aquele que coloca a universidade como um campo de pluralidade, de diversidade e embate, de construção de teorias e um espaço para dar voz.

Em pesquisa realizada com 55 alunos – entre o segundo e o quinto período do curso de Agronomia da UFPR, no ano de 2000, CAVALLET (2001) constatou a seguinte configuração em relação à escolha do curso:

GRÁFICO 1 – POSICIONAMENTO DE ALUNOS DO CURSO DE AGRONOMIA DA UFPR, EM RELAÇÃO A SUA ESCOLHA DE CURSO. Curitiba, 2000.⁷²



Razões de diferente natureza (sócio-econômica, históricas, políticas, institucionais e estruturais) marcam as afirmações dos sujeitos dessas escolhas sobre suas próprias visões no que toca a sua condição de escolha. Pode-se concluir que menos de trinta por cento (30%) dos alunos estariam relativamente bem posicionados em relação à mesma. Quase cinquenta por cento (50%) indica a necessidade de intermediários entre si e a escolha (aprovação/reprovação de alguém, algo que não foi possível abrir mão ou ainda não foi possível priorizar, algo que se tenta juntar, construir, localizar). Os demais, aproximadamente um em cada quatro, dizem claramente que estão inseguros ou insatisfeitos. Quem de fato estaria melhor preparado para os enfrentamentos: aqueles que se dizem tranquilos ou aqueles que estão em dúvida ou insatisfeitos? Talvez se encontre nos processos de auto-representação elementos mais consistentes para pensar esta temática.

Nas avaliações feitas pelos alunos observou-se uma visão crítica das disciplinas ofertadas, fazendo referência à fragmentação, à descontextualização, ao engessamento e à falta de significado das mesmas. Com relação ao curso, manifestaram descontentamento com a carga horária, com a estrutura curricular e

⁷² Na categoria *inseguros* constam situações em que os alunos, apesar de ter ligações no meio e a família gostar da sua escolha, não se sentem seguros de que estão na profissão certa e, aqueles que se dizem inseguros, mas que tentam levar o curso. Os alunos que fazem junto outro curso dizem que foram aprovados também em outro vestibular, não gostaram e fazem os dois cursos juntos na tentativa de escolher. Há ainda aqueles que tentaram outros vestibulares, e, por não terem sido aprovados, fizeram a opção por esse curso, considerado mais fácil. Entre os inseguros, um deles afirma fazer o curso por obrigação, que não está satisfeito, mas que não sabe bem o que quer.

com os métodos pedagógicos. Outra fonte de queixas foi a desvalorização da profissão por diferentes segmentos da escola e da sociedade.

Os alunos mencionam a importância de receber informações sobre o exercício profissional, tanto no aspecto legal como das realidades agrárias. Eles percebem tais informações como facilitadoras para a construção de seus projetos de futuro e para os seus direcionamentos no curso de graduação. Em aproximadamente 20% das avaliações, aparece menção à conscientização do papel social da profissão, embora este papel apareça ainda um tanto artificializado nas escritas.

Como se pode perceber, os fatores apontados como inquietantes para os alunos poderiam ser explicados de diferentes maneiras: implicando as condições sócio-histórico-culturais da educação superior, as peculiaridades de formação e profissionalização dos docentes, as relações de poder na educação, aspectos da relação pedagógica e das relações subjetivas dos sujeitos da educação consigo mesmos e com os outros, falta de clareza a respeito daquilo que se quer transmitir e, ainda, aquelas questões relativas à própria escolha ou atitudes defensivas no sentido de se proteger de conflitos.

A auto-avaliação realizada no final do período da disciplina, que orientou atividades acadêmicas com interface na profissionalização, foi caracterizada pelos alunos como uma oportunidade de lidar com as próprias dificuldades. Através dela, foram identificados pontos a desenvolver e novos direcionamentos para a formação pessoal, acadêmica e profissional.

No caso desses alunos, que participaram ativamente de um processo de orientação profissional construído com esta intencionalidade, a visão da profissão vem acompanhada de reflexões sobre o seu futuro desempenho profissional. Muitas vezes tais reflexões, quando adquirem mais consistência interpretativa e simbólica, são seguidas também da valorização da profissão e de si mesmos.

Nos depoimentos desses alunos verificou-se o reconhecimento e a valorização daquele processo em que foram convidados a atuar sobre sua trajetória de formação. Entre os pontos valorizados, neste período de exploração profissional orientada, foram mencionados:

- Ampliação de informações concretas, diversificadas e significativas, sobre a própria condição e a realidade, possibilitada pelas trocas entre os

pares, as reflexões individuais e coletivas, a análise crítica e o encontro consigo mesmo.

- Incentivo para implementação de projetos e construção de perspectivas profissionais e de vida futura.
- Aprimoramento da representação social da profissão, construída a partir de experiências diversificadas em relações concretas com diferentes realidades, ampliando a valorização da profissão e das possibilidades individuais.
- Soluções pessoais inovadoras de abrangência pessoal e social, e uso da criatividade, articulando diferentes aspectos da construção dos caminhos profissionais.
- Comprometimento com a formação acadêmica e profissional, bem como com as próprias prioridades e questões de vida.
- Estímulo para engajar-se profissionalmente, com compromisso social e ético.

As reflexões apresentadas configuram-se como a tessitura de uma rede, onde se entrecruzam questões como: qualidade da escolha; inexistência de programas de orientação acadêmica profissional; divergências difíceis de assimilar entre o imaginário do curso escolhido e sua condição na realidade; desencontros de expectativas de alunos e professores; dificuldade de responder àquilo que é idealizado, de se posicionar e de suportar a parcialidade e a incerteza; escassez de perspectivas de sucesso profissional; baixa suportabilidade das frustrações e dos adiamentos necessários; escassez de informações pertinentes, compreensíveis e minimamente aplicáveis, entre outras.

Poder-se-ia afirmar que estes aspectos entrelaçados podem fornecer razões suficientes para justificar a desistência dos cursos e os adiamentos na sua finalização. Mas, um outro olhar também é possível àquele que vê nesta travessia um processo de construção, significação e superação, uma tentativa de fazer um caminho próprio, mesmo que tortuoso e mais longo. Não é um caminho claro e previamente conhecido, não tem garantias nem certezas e pode ser insuportável para alguns. No entanto, outros conseguem, apesar disso, traçar a própria caminhada. A próxima citação ajuda no esclarecimento deste aspecto:

O erro da universidade, dos pais, da imprensa está assim em querer para os alunos aquilo que nem a academia, nem o colo, nem o mundo lhes podem dar: uma segurança, uma certeza quanto ao futuro. A ação presente acaba sendo orientada por uma aposta no futuro, travestida de certeza, mas que é altamente incerta. Claro que ninguém deseja mergulhar na total insegurança. Mas a formação que a universidade pode dar à grande maioria de seus estudantes, aqueles que nela fazem um curso de graduação com vistas a um diploma que os capacite ao mercado de trabalho, deve levar em conta que nunca esse mercado foi tão fluido e imprevisível quanto hoje.

Curiosamente, levar em conta o mercado de trabalho, hoje, significa na verdade não levar em conta o mercado de trabalho (RIBEIRO, 2003, p. 46).

Em abril de 2003, no II Encontro Nacional do Fórum Brasil de Educação, foram discutidos os compromissos da Educação Superior e o seu papel na sociedade. No texto que reproduz as falas dos apresentadores, encontra-se a inquietação com definições a respeito do que a universidade pode e quer transmitir à sociedade, tanto em termos de discurso, como de produção de conhecimento e de tecnologia. RIBEIRO (2004) reconhece a importância da universidade brasileira como *locus* de produção do conhecimento, porém interroga sobre suas atitudes frente às demandas que lhe são apresentadas. Denuncia uma postura reativa da universidade na definição de agendas, metas e perfis. E afirma: “A universidade precisa dizer mais e mais o que acha, o que se considera capaz de trazer para a sociedade. Há pesquisas suficientes na universidade, para que seus diversos setores possam dizer o que é fundamental”(p.61).

É preciso esclarecer que Ribeiro está se referindo à *capacidade de fazer perguntas* como definidora de agendas e metas. Defende a estratégia de “lançar antenas” para o que está fora e questionar-se sobre o que se quer e pode transmitir, atitude que requer audácia, rompimento com uma posição subalterna de quem apenas responde.

Questionar-se sobre o que se quer e pode, parece ser uma metáfora interessante para pensar a construção da identidade e a metamorfose humana. O exemplo da instituição universitária talvez pudesse se prestar a suportar tais processos ao nível da subjetividade dos agentes educacionais, incluindo também todos os estudantes. Mas como tornar a universidade uma instituição exemplo, se a instituição não é mais do que podem ser as pessoas que a compõem?

A construção do texto de RIBEIRO (2003) ajuda a pensar a formação e a profissionalização – encontros e desencontros - a partir das perguntas: o que muda e o que é permanente? O que as empresas devem ensinar e o que a universidade deve ensinar? Ribeiro articula a temática entre dois eixos, os quais denomina

praxes e verdades. No campo das praxes, seriam ensinadas as coisas diferentes e a renovação das práticas. No campo das verdades, a ênfase seria no ensino das coisas que fazem a diferença, o que há de mais precioso, e que ajuda a lutar contra o seqüestro daquilo que dá sentido ao viver.

Mostrando que os cursos universitários são reféns das profissões, apesar das diferenças entre estes mesmos cursos no que diz respeito à ênfase na capacitação técnica, a qual precisa ser gerada até o detalhe, ou na formação das ciências humanas e das humanidades, muito mais fluidas, RIBEIRO (2003, p. 51) apresenta uma questão muito pertinente em relação a este trabalho:

...como ter na graduação, que o mais das vezes é vivida na juventude, na passagem da mocidade para a idade adulta, uma transmissão de conhecimentos e capacitações que faça render ao máximo essa época da vida? Na universidade, por isso mesmo, deve-se formar um espírito inquieto. Os alunos devem aprender que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas.

Para não sacrificar sua especificidade, que se constitui pela configuração de um espaço de liberdade, criação e cultura, a universidade precisaria parar de “duplicar, clonar o mercado”, e se dedicar mais a formar cultural e cientificamente as pessoas, entrar menos na especificação daquilo que o mundo profissional pode fazer. Isto não significa que não deve haver espaço para repensar as relações entre graduação e formação profissional, as relações com o que está fora, pois a inovação, a criação exigem “uma interminável saída de si” (p.57). Discutindo os usos da pesquisa e da formação para a sociedade toda, especialmente para aqueles que estão excluídos da universidade, Ribeiro mostra o antagonismo entre o sistema que dá continuidade àquilo que existe e aquele que pretende inovar. Fala de diálogos entre os saberes e de comunicação. Discorre sobre as diferenças entre *força e poder* (ambos comportam algum nível de consentimento), e *autoridade* (colocada pelo que indica sua raiz etimológica relacionada à autoria).

Ribeiro sugere que as universidades brasileiras assumam o compromisso do debate sobre a desigualdade e a injustiça social. Isto implicaria que elas se perguntassem a respeito de suas concepções sobre a sociedade em torno de si e preparassem ações estratégicas e sugerissem procedimentos técnicos dirigidos a “enfrentar essa chaga que impede nossa sociedade de ser digna” (RIBEIRO, 2003, p. 71). Esclarece que este não é um convite à mera caridade, ou à partidarização da universidade, nem a sua transformação em Organizações Não-Governamentais

- ONGs. Demonstra as diferentes formas de contribuição possíveis em cursos mais técnicos, que podem incluir modalidades de ação mais efetiva, mas lembra as possibilidades da pesquisa e a esfera de ação mais característica da universidade, no seu trabalho sobre o pensamento.

Fazendo um tributo ao acidente, ao ignorado, Ribeiro lembra as máximas do funcionamento do capitalismo, dos planejamentos e das superfícies. O capitalismo confirmando cada um em seu trajeto individual, barrando o acesso à lógica de funcionamento do sistema. O ego se organizando em torno do planejamento e da superfície das coisas, prestando-se aos exercícios da razão e da ordem. Todavia, o acidente, o ignorado, representado por potenciais desconhecidos, desorganiza esta ordem e não tem a mesma luminosidade; suas evidências, conexões e tempo não são facilmente compreensíveis – é quase impossível entender o conjunto – o acesso está barrado. Ribeiro está se referindo aos subterrâneos do id e, especialmente, à conotação de ruim, conferida ao desconhecido e desordenado. O empenho da sociedade dirige-se em colocar ordem onde ela falta, encontrar o culpado e responsabilizar alguém.

CUNHA (1998) desenvolve a temática da educação superior na transição de paradigmas⁷³, com empenho em problematizar novas alternativas para pensar o processo ensino-aprendizagem. Seu objetivo, segundo suas próprias palavras, é desvendar como as decisões pedagógicas são produzidas na conjunção de forças que se estabelece entre concepção de conhecimento e relações estruturais de poder. Uma vez considerado que as concepções de ensino-aprendizagem decorrem de uma concepção de conhecimento, suportada por uma posição político-social da educação, propõe uma análise que articule os três elos – pedagogia, epistemologia e estruturas de poder. A proposta pedagógica oscilaria entre movimentos de aproximação e distanciamento da reprodução do conhecimento cientificamente acumulado, perpassada pelo processo de construção do conhecimento, onde haveria lugar para a dúvida e a incerteza.

Uma pedagogia e um currículo que levassem em conta a diferença, com a visão de processos culturalmente produzidos, questionadora da identidade e do poder a que ela está ligada, teriam um novo e abrangente pressuposto de educar,

⁷³ CUNHA (1998, p. 22) refere-se às concepções de paradigma de Thomas Kuhn e Fritjof Capra, que agregam ao seu significado pensamentos, percepções, valores, conhecimentos e realizações reconhecidos, que compõem uma visão da realidade e que se constituem a base do modo de organização de uma sociedade, fornecem os problemas e os modelos de soluções.

em que o ato de educar significaria introduzir a cunha da diferença. A pedagogia da diferença se encarregaria de “acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro, em sua irreduzível diferença”, de forma que apenas uma descontinuidade essencial conserve a afirmação que lhe é própria (SILVA, 2000, p.101).

É comum que a condição de adulto seja associada à conquista da identidade profissional. A formação universitária é dirigida ao adulto jovem e os conceitos concernentes a esta condição humana de “ser adulto” aparecem pulverizados, em afirmações abrangentes, pouco compreendidas, e são pouco consideradas no meio acadêmico.

Ainda é insuficiente o conhecimento das características específicas da educação de adultos – com níveis de desenvolvimento cognitivo e aquisições da complexidade conceitual esperados no grau de escolarização superior. Os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos se dedicam, de maneira predominante, à alfabetização de adultos e nos estudos mais recentes, à formação de professores. Parece que se têm muito a fazer ainda para o estabelecimento de uma pedagogia para o adulto, que se ocupem em suportar a educação nos cursos de graduação.

5.3 PROFESSOR-ALUNO: ENCONTROS E DESENCONTROS

A relação transferencial que se estabelece entre professor e aluno é uma relação que engendra poder e desejo.

Na relação pedagógica, o professor se torna depositário de algo que pertence ao aluno (fruto de suas marcas de identificação de sua constituição psíquica) e em decorrência, fica carregado de importância especial. Desta importância emana o poder que passa a ter. Há uma transferência de sentido, operada pelo desejo, que faz com que ocorra também uma transferência de poder. O aluno espera que o professor “suporte” este lugar em que ele o colocou. Embora este suporte corresponda, simplesmente, em permanecer ali, onde foi colocado, não é fácil ao professor, pois é algo incômodo, uma vez que comporta um esvaziamento do seu sentido enquanto pessoa, dando lugar a um outro desconhecido (KUPFER, 1997, p. 93).

Nas universidades, muitos professores se desestimulam com a falta de “interesse e de respostas adequadas” de seus alunos. Sofrem também muitas críticas. Uma ciranda que tende a cristalizar conflitos e ampliar as defesas, em ambas as partes.

Como já foi abordado no primeiro capítulo, as queixas entre gerações são mais freqüentes do que a nossa suportabilidade desejaria. A busca da diferenciação é uma necessidade intrínseca ao próprio processo de desenvolvimento e de constituição da pessoa. Os recursos que ambas as pontas da inter-relação jovem-adulto têm para lidar com isto não estão dados de maneira definitiva e universal, sofrendo interferências das histórias de vida, das crenças sustentadas, da percepção de si e da situação. Para tornar mais complexa a situação, existe a dificuldade de se lidar com os imprevistos e as típicas progressões e regressões (resquícius da adolescência), comprometendo o idealizado diálogo entre as gerações.

A educação, ao mesmo tempo em que influencia, é influenciada pelas motivações⁷⁴ de seus agentes. As tendências teóricas que preconizam uma pedagogia de características interacionistas ou construtivistas tendem a dialetizar os pólos da relação pedagógica (nem absolutamente centrada no professor, nem no aluno), uma vez que ambos trazem bagagens diferenciadas que entram em relação.

As interações aglutinam significativo potencial para o desenvolvimento. Elas não são as únicas a promover desenvolvimento, pois este depende também da observação, da imitação e das relações com os objetos. Porém, quanto mais persistentes, estáveis e competentes forem as relações, maiores serão seus impactos favoráveis ao desenvolvimento. No processo educativo, as interações que respondem por mudanças são aquelas em que é considerado o momento de maturidade (desenvolvimento potencial) em que a pessoa se encontra. O desenvolvimento potencial é norteador das atividades propostas que teriam como objetivo a superação deste estágio.

⁷⁴ Segundo Becker, as motivações provem da coordenação dos esquemas que impele o sujeito a interessar-se pela diversidade do real. A motivação envolve: canalização das necessidades (aprendizagem), elaboração cognitiva (objetivos e projetos), motivação instrumental (meios e fins), personalização (autonomia funcional). A criação de novidades é produto natural da diferenciação dos esquemas, decorrente da combinação da assimilação e da acomodação e suas infinitas possibilidades. (BECKER, 1993)

Estudos das condições necessárias para que a aprendizagem se coloque em curso tocam a interconexão de cognição, afetividade e ação. No tocante à aprendizagem da Física, por exemplo, foram conduzidos estudos por Lemeignan e Weil-Barais⁷⁵, apresentando em suas conclusões as pré-condições a esta aprendizagem, como sendo: 1) receber a informação, 2) aceitar o que incomoda e desafia a maneira familiar de compreensão, 3) confiança nas capacidades próprias por parte do aprendiz para se engajar no desconhecido, e 4) confiança no professor para aceitar percorrer o caminho com ele. É ressaltado que os riscos de abandonar um modo de interpretação conhecido e transformar registros habituais de funcionamento, a que se submetem os alunos diante do novo, nem sempre são percebidos e reconhecidos pelos professores (LOOS, 1998, p. 43-44).

Voltando aos pontos inegociáveis de cada um dos seres humanos na sua trajetória pela existência e nas suas relações com os outros, é novamente oportuno lembrar RIBEIRO (2003, p. 42), quando pondera que “nada adiantará, numa atividade humana que mexe, para os jovens, com a iniciação e a escolha de uma profissão, para os professores, com o sentido de sua vida, se não for movido por um combustível básico, ou melhor dizendo, por uma energia primeira, que é da ordem do desejo”.

Para Freud, citado em ALBERTI (2004, p. 37), “a possibilidade de saber se associa diretamente à maior ou menor liberdade na sua relação com a curiosidade e esta é sempre originalmente sexual”.

Ao se levar em conta a questão do desejo na escola, articulado com as questões contemporâneas, pode-se refletir a partir do texto de BEILLEROT (1985), de onde se conclui que quando o desejo de saber se transforma em desejo de ensinar, e este em necessidade de aprender, não é a mesma coisa de que quando o desejo de saber faz o sujeito ser tomado pela angústia, que requisita ser coberta por conhecimento ofertado, seduzindo para a necessidade de saber das coisas que fazem muito sentido para a preservação das instituições e os sistemas constituídos que desejam manter seu domínio e envolvem os atores sociais para o desejo de ensinar, obliterando o sujeito. Quando esta segunda alternativa ocorre, objetaliza-se o sujeito, mutila-se a criação, torna abstrato o sentido das coisas e anônimas as

⁷⁵ LEMEIGNAN; WEIL-BARAIS (1993) Construire des concepts en Physique. Paris: Rachele.

produções, o homem perde-se a si mesmo, perde o valor de suas construções e o poder das revoluções.

O imaginário, presente nas relações interpessoais, não pode ser ignorado no âmbito da escola, ele encobre o reprimido, que tende a se rerepresentar em torno de conflitos, confrontos, hostilidade e violência.

Paradoxalmente, o dia-a-dia das escolas, que deveria propiciar o tempo necessário para as elaborações, está repleto de sinais que dizem da sociedade dos resultados rápidos, do espetáculo e da imagem, da falta de tempo para as conversas e para leituras mais profundas e significativas. Nas lacunas da alienação, onde não se reconhece o próprio desejo, colocam-se objetos, consome-se mais e mais objetos e informações. Vela-se a angústia, cultiva-se a reprodução e o silêncio.

O saber, na maioria das vezes inconsciente, do engodo desta situação, conduz à evitação da exposição e da partilha; há esquiva do caminho que liberta, porém responsabiliza. Caminho este que implica em poder escutar-se e escutar, poder dizer e deixar dizer, desatar os nós das estereotípias que já não servem mais, mas sustentam; poder estar próximo, olhar de frente e se entregar àquilo que é realmente importante e essencial. Poder pensar no improvável, antes de se opor ou concordar sem se implicar. Poder colocar a incerteza em perspectiva: Por que não? O que aprender com isto? Como fazer da falta o movimento da vida? Aprender com o processo.

CARROLO (1997) coloca a base da educação na sua complexidade e a sua finalidade predominante na produção de estados de espírito e na modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas. Assim sendo, as características da educação se expressariam nas funções de mediação, decisão, captação de auditórios adversos e tomada de decisões frente aos fenômenos observáveis do processo ensino-aprendizagem. O professor seria, então, um intermediário entre o mundo objetivo (coisas materiais), o mundo subjetivo (mentes) e o mundo dos produtos do espírito humano, que, uma vez produzidos, são independentes. Há que se ter em conta que “o ato de educar é sempre um ato violento, pelo que implica de confrontação entre duas consciências”.

CUNHA (1994), com ampla vivência em educação fundamental, média e superior, realizou uma pesquisa sobre o professor educador, seu dia-a-dia, suas práticas e metodologias. Entre as dificuldades vivenciadas, foram elencadas na

pesquisa três categorias de questões, que dizem respeito 1) à desvalorização do magistério, 2) à estrutura do ensino e 3) às condições de trabalho. Destacam-se as dificuldades relacionadas com “a dicotomia entre o ciclo básico e o profissionalizante, currículos estratificados, colegiados esvaziados de poder”, bem como a falta de identidade do ensino médio e a questão da profissionalização antecipada. Por outro lado, são apontados também:

- O imobilismo da escola enquanto instituição social – ritual escolar desatualizado frente ao contexto social: o mundo ao redor é mais atrativo do que a sala de aula. O raciocínio crítico é inibido e se amplia a dificuldade em desvendar os interesses, que são camuflados por trás das mensagens dos meios de comunicação.
- Pouca preocupação com a competência – falta de percepção do coletivo, reforçada pela estrutura social acadêmica, dificultando um projeto pedagógico mais amplo.

A identidade do professor tem sofrido aumento dos riscos de descaracterização por fatores de caráter individual, grupal, e, também, concernentes à realidade social em que se insere sua ação, uma vez que ela é produto de um processo de sucessivas socializações e negociações entre os desejos internos e o reconhecimento pelos outros.

Nas pesquisas de CARROLO (1997) são apontados, como riscos principais de descaracterização do professor, a progressiva incompreensão e a ausência de reconhecimento social, a indefinição institucional da escola no nível organizacional e pedagógico, com proliferação de papéis exigidos do professor, e as lacunas da percepção de si mesmo e da profissão por parte desse profissional.

A identidade profissional do professor é tema de estudos de vários autores atuais, como CUNHA (1994, 1998, 2001), CARROLO (1997), MIZUKAMI (1996), SIMÕES (1995), HUBERMAN (2000), NOVOA (1995), entre outros.

CUNHA (1994) aponta a importância de se conhecer as representações que o professor faz de sua prática pedagógica, e compreendê-las dentro da realidade da qual o professor sofre e na qual exerce influência. A autora afirma: “quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora a sua ação e acaba por perceber o político e a sustentar o pedagógico” (p. 125).

Em trabalhos posteriores, CUNHA (1998) pesquisou os professores universitários atores de práticas inovadoras. Voltou a reforçar a importância de entender as condições sócio-histórico-culturais do ensino para avançar nas suas práticas, destacando-se, entre elas, aquelas que propiciam uma relação reflexiva do educando consigo mesmo. Lembra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações consigo e com os outros. Argumenta em defesa das narrativas, responsáveis pela criação das bases da compreensão da própria prática, provocando mudanças na representação de si e dos outros, as possibilidades de teorizar sobre as próprias experiências, e o processo emancipatório delas decorrente.

A pesquisa e as reflexões de Cunha são conduzidas, basicamente, pelas buscas em produzir conhecimento sobre as condições que sustentariam práticas pedagógicas a serviço de ir além da mera reprodução e contribuíssem para uma relação reflexiva do aprendiz consigo mesmo. Constatando diferentes nuances do ciclo da reprodução nas relações acadêmicas⁷⁶ mostra sua outra face, qual seja, o parco conhecimento a respeito de procedimentos voltados ao mapeamento da própria aprendizagem pelo educando, ou dirigidos à condução de pesquisas próprias. Assinala, ainda, a dificuldade de tornar vivo e relativo o conhecimento.

Abordando as narrativas, como gênese de processos emancipatórios, de mudanças na forma de compreender a si mesmo(a) aos outros(as) e da capacidade de teorizar sobre a própria experiência, produzindo formação e autodeterminação de sua trajetória, CUNHA (1998) cita algumas condições para esse processo de reconstrução: 1) disposição para analisar-se, 2) colocar em dúvida crenças e preconceitos e des-construir sua história – decompor para melhor compreender. Cunha também destaca a relação dialética existente entre narrativa e experiência: a experiência produz discurso, assim como o discurso também produz experiência, novas possibilidades, intenções e projetos vão surgindo no relato das experiências, crenças e expectativas. E conclui: “a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais”(p. 40).

⁷⁶ Maior aceitação por parte dos alunos da reprodução de conhecimentos do paradigma dominante; aumento de habilidades de ensino dirigidas a enfatizar qualidades humanas e afetivas do ensino, com tendência a repetir, fazendo da mesma forma, ou ao contrário do que faziam os ex-professores; valor dado às experiências e trocas como inspiração com poucas possibilidades de consentir o mesmo exercício por parte dos alunos.

É relevante para esta pesquisa, também, pensar sobre a representação⁷⁷ que o professor faz das profissões, para as quais contribui na formação, pelo impacto que esta tem na construção das representações que os alunos farão de sua profissão. Os professores são formadores de representações. Seria possível um professor que não consegue fazer uma leitura contextualizada da condição sócio-histórico-cultural onde se insere na prática auxiliar na formação de representações otimistas ou no mínimo realistas? Ou, de outra forma, seria possível a professores que se instalaram sobre crenças absolutas e verdades incontestáveis, propiciar a formação para a diversidade e a criatividade? Quais recursos presentes nos alunos contribuiriam para as rupturas? Poderia a rebeldia transgressora adolescente ter função nestas rupturas?

PEDRA (2000) refere-se a estudos que evidenciam a relação entre o desempenho dos alunos e a percepção dos professores sobre estes alunos. Demonstra a importância dos sistemas de referência que influenciam na seleção, distribuição e avaliação dos conhecimentos, extrapolando as dimensões do conhecimento em si. Os conhecimentos que circulam nas instituições escolares reproduzem representações. Através de uma elaboração complexa, as representações constituem um sistema de interpretação de uma relação. Elas aglutinam em uma imagem significativa as experiências de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade, expressando o modo como o indivíduo, em grupos, toma consciência e responde à própria estrutura social.

Se por um lado, sabe-se que os alunos tendem a conformar seus comportamentos às expectativas dos professores, por outro lado, Mollo⁷⁸ (citado em PEDRA, 2000, p.93) desvela a mensagem de contestação que o ato conformista apresenta: “aliena, mas protege”. Mantendo um nível mínimo de comunicação, evita conflitos e fornece condições para a continuidade das relações sociais. Permite certa desobediência, na dependência da obediência. Elucida o autor que o conformismo, aparentemente um exemplo concreto da inculcação de uma representação institucionalizada, ao ser examinado mais de perto, transmuta-

⁷⁷ As representações, segundo Jodelet (citado em LUCCHIARI, 1996), são imagens que condensam um conjunto de significações; sistemas de referência que permitem interpretar aquilo que acontece e atribuir um senso ao inesperado; categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos, indivíduos; teorias que permitem tomar decisões. As representações permitem apreender o ambiente e articular comportamentos adaptativos, fazendo uma interface entre o psicológico e o social.

⁷⁸ MOLLO, S. Os mudos falam aos surdos. Lisboa: Estampa, 1978.

se em um modo de relação. Assume diante da norma e das expectativas escolares feições cínicas. “Torna-se a antítese do que aparenta ser”.

As representações têm função de ancoragem e operam, através da função cognitiva dirigida para a integração da novidade, interpretação da realidade e orientação das condutas e relações sociais, com papel fundamental sobre estas últimas e sobre as comunicações.

Discorrendo a respeito de representações mútuas e expectativas na interação professor-aluno e entre alunos, MIRAS (2004) apresenta o processo das expectativas reproduzido no diagrama a seguir, adaptado de Jussim⁷⁹. Demonstra várias fontes de representações mútuas, que partem de informações prévias, da organização do sistema educacional e de observações que uns fazem dos outros e de suas características nas interações que ocorrem no contexto escolar. As primeiras representações marcam os contatos iniciais. Colocadas à prova, são confirmadas, matizadas ou refutadas, progressivamente, pela observação continuada. Há uma tendência em preservar a primeira representação, buscando e selecionando informações que a confirmem. Porém, a quantidade e a qualidade de informações disponíveis, nessas situações, inviabiliza o registro total e objetivo delas. São necessários parâmetros e critérios para selecionar, interpretar e organizar as informações recebidas, de forma a integrá-las em uma representação coerente. Entre os fatores que influenciam tais critérios e parâmetros estão a idéia que cada um tem do próprio papel e do papel do outro, os estereótipos relativos a determinadas categorias étnicas, sociais, econômicas, ou de gênero, e as experiências pessoais acumuladas na sua vivência como professores ou alunos que configuram os perfis ideais.

Segundo Miras, a percepção do papel, os estereótipos e os perfis ideais, geralmente se apresentam com padrões relativamente congruentes entre si e se relacionam com características da personalidade, especialmente aquelas que se referem ao grau de flexibilidade ou rigidez conferidas às convenções e modelos sociais.

Também se acrescentam, aos elementos que constituem as representações mútuas, as representações que cada um tem a respeito da representação que o outro faz de si (jogo de espelhos – o que eu acho que você acha de mim).

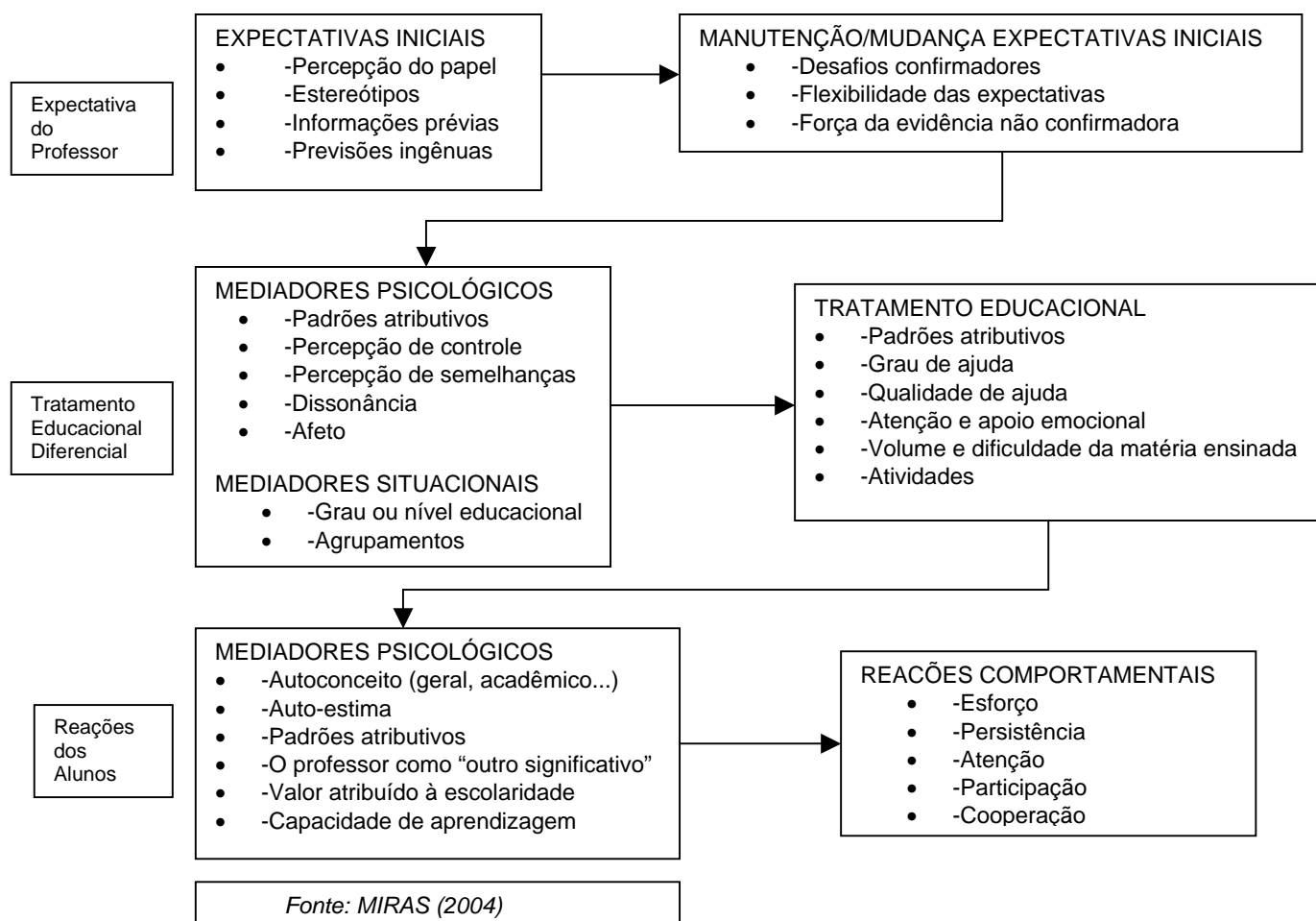
⁷⁹ JUSSIM, L. (1986) Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.

As representações geram expectativas com relação ao andamento da atividade conjunta e dos seus resultados. Cada um tende a atuar de acordo com o que espera do outro e, desta forma, as expectativas atuam na conduta e nas relações que se estabelecem, direta ou indiretamente, conduzindo a “profecias de autocumprimento”.

Segundo MIRAS (2004), três etapas se distinguem no processo de formação das expectativas: 1) construção das expectativas do professor quanto ao rendimento acadêmico dos alunos; 2) transmissão da expectativa, comunicação que se materializa em práticas educacionais, através das quais cada aluno é tocado de modo particular e diferencial; 3) reação dos alunos diante das expectativas diferenciais dos professores, ajustando-se ou opondo-se a elas.

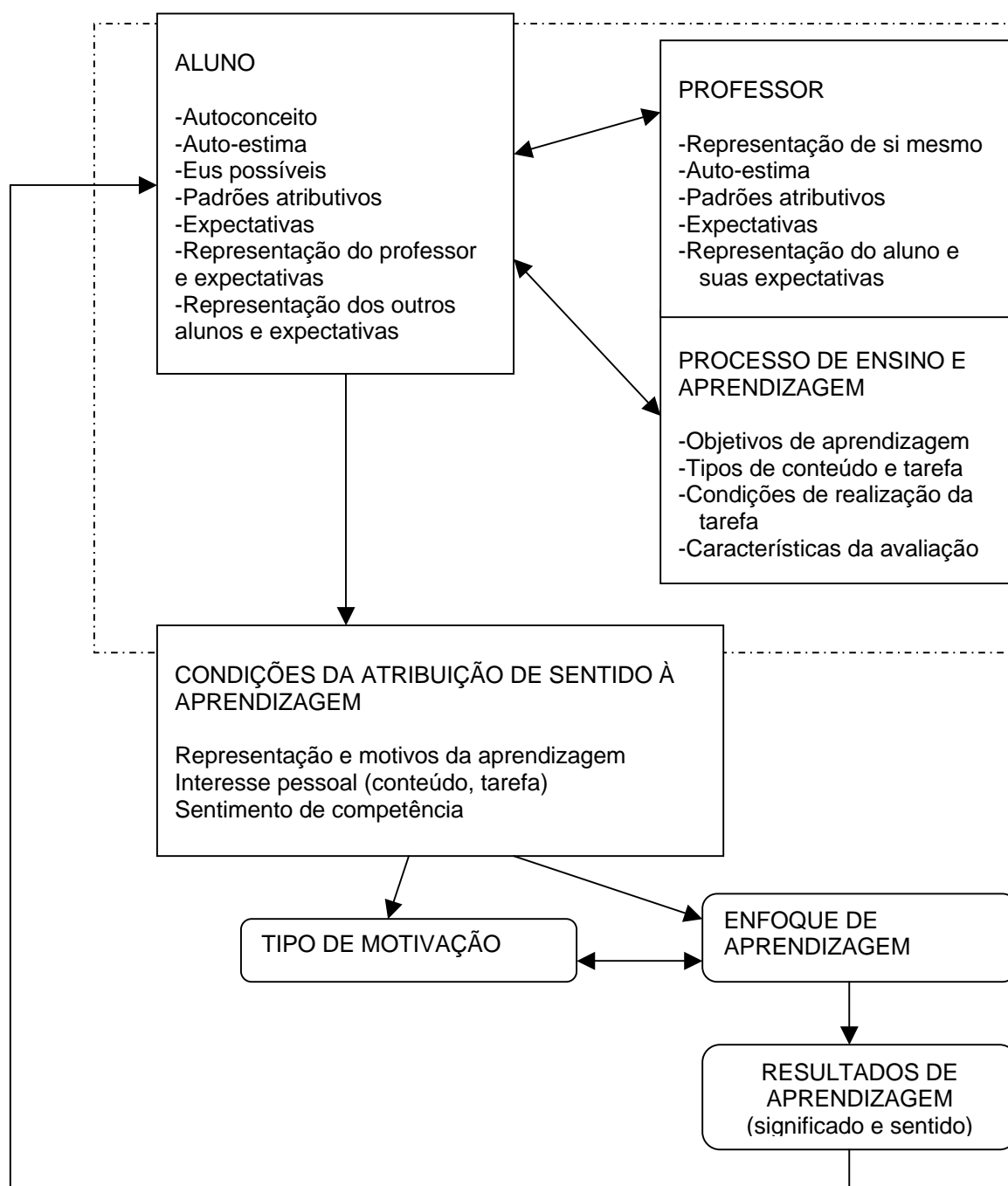
A resposta do aluno às expectativas do professor dependerá de um conjunto de fatores, entre os quais, o autoconceito acadêmico, a auto-estima, suas configurações de “eus”, os padrões atributivos manejados, o valor atribuído à aprendizagem escolar e importância dada à opinião do professor sobre ele, além da sua capacidade de aprendizagem.

FIGURA 6 – O PROCESSO DAS EXPECTATIVAS (ADAPTADO DE JUSSIM, 1986)



Expectativas, relações e formação do autoconceito são variáveis que se entrelaçam entre si, juntamente com aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais. Acompanhando ainda um pouco o trabalho desenvolvido por MIRAS (2004), pode-se visualizar, na figura seguinte, aspectos da interdependência Aluno-Professor-Processos de Ensino e Aprendizagem, e como estes interferem na atribuição de sentido à aprendizagem.

FIGURA 7 – FATORES AFETIVOS E RELACIONAIS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.



FONTE: MIRAS (2004, p. 219-222)

Há uma distinção entre aprender *realmente* e aprender. Esta é uma constatação de pesquisas conduzidas com crianças e adolescentes, registrada por MIRAS (2004, p. 209-222). Aprender realmente equivale a uma nova e diferente maneira de ver, sentir ou julgar algum aspecto da realidade, incluindo a si mesmo. Implica encontrar uma compreensão ampliada daquilo que se aprendeu. Os alunos dizem que quando realmente aprendem, aquilo que é aprendido, em alguma medida, se faz seu e “passa a fazer parte do jogo de “óculos” que utilizam para olhar a realidade, ou seja, “além de modificar a compreensão do que são as coisas, a aprendizagem transforma o sentido que elas têm” para o aprendiz.

Observa-se, em estudiosos da educação mais engajados com a educação de adultos, entre eles FREIRE (2002), formulações que apelam para o resgate da experiência de vida do aluno e o saber por ele construído na sua história, a recuperação da ênfase na capacidade de construir conhecimentos, que a sala de aula tem a função de colocar em movimento, e, também, o resgate da autoridade conferida pelo saber do professor, além da atenção à interdisciplinaridade.

Ao lançar um olhar sobre o cotidiano da escola superior e sobre estas questões, escolheu-se trilhar pelo caminho de pensar as particularidades do processo de construção e concepção de si, articuladas em um momento significativo, o da inserção no meio acadêmico. Imaginou-se que escutar os personagens desta travessia possa ajudar a compreender um pouco mais sobre aquilo que o estudante pode fazer com autonomia e o que pode fazer com ajuda, o que toca o conhecimento do processo de construção ou reconstrução da identidade, e suas interfaces com o trabalho psíquico que ocorre na adolescência, bem como os processos inevitáveis e estruturantes de escolha em tais circunstâncias.

Na visão de LAJONQUIÉRE (2002), o conhecimento possui a mesma estrutura que aquela que está na origem da constituição do eu. É preciso um Outro que confirme e reconheça o movimento de conhecer do aluno na condição de sujeito desejante, instaurando o significante da falta. Segundo ALMEIDA (1999), uma relação educativa é sempre uma relação de filiação e de reconhecimento do valor simbólico da diferença, que marca o lugar de cada um na cadeia de transmissão.

RIBEIRO (2003) coloca o desejo como combustível básico indispensável ao se pensar em iniciação de uma profissão no jovem, e também ao ser pensado o

sentido da existência no professor. Afirma que nossa sociedade se ocupa pouco em educar os desejos, ensinar as escolhas e renunciar à contenção.

Em CUNHA (1998, p. 39) encontra-se que “a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros”. A teorização sobre a própria experiência produz formação, autodetermina uma trajetória e pode manifestar-se como um processo emancipatório por excelência. Cunha apresenta algumas condições para que isto se dê desta forma; aquela que mais chama a atenção, neste momento, é a disponibilidade do sujeito em vivenciar esses processos e suas possibilidades de reconstruir, articulando experiências e discurso em um processo dialético de mútuas influências.

A identidade coletiva se define por interações e partilhas, que ocorrem em uma rede de relações ativas entre atores que se influenciam mutuamente, tomam decisões, construindo um sistema de ação. Porém, identidade coletiva, segundo Carrano, nunca é “inteiramente negociável no interior do grupo”. O agir coletivamente está impregnado de sentidos e emoções que extrapolam a relação custo-benefício. Continua Carrano: “sentimentos como: paixão, ódio, amor, fé e medo são partes constitutivas de um corpo agindo coletivamente” (CARRANO, 2000, p. 19-21).

PARTE II

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA

Nos últimos tempos, tem aumentado o número de artigos que se ocupam em repensar e representar o cenário contemporâneo e suas interrogações sobre o lugar do homem, no que toca a suas representações de identidade. Uma grande parte das inquietações decorrem das mudanças percebidas no mundo do trabalho. É importante lembrar que a representação da identidade é marcada pela condição humana de ser produzida e ser produtora em uma dada realidade social.

O excesso de informações, decorrente da ampliação do alcance das mídias, convive simultaneamente com a falta de referências pessoais. Transformar informações em conhecimento e mais particularmente, em um conhecimento que articule os significantes pessoais e coletivos numa rede que dê sustentação aos movimentos criativos da própria vida, é um desafio. A informação em si mesma não garante avanço nas retificações pessoais, que, segundo a teoria de Vygotsky, dependem da qualidade da mediação e de um tempo de internalização.

Vivemos um dilema entre os referenciais generalizantes sobre os quais somos convocados a dar respostas, sob implícita condição de adequação e aceitação social, e os chamados internos singulares, que nem sempre andam na mesma direção. Conduzidos por este embate, a maioria das vezes inconsciente, nos enlaçamos socialmente, na medida das possibilidades de cada um, com diferentes “outros”.

Nestes enlaces, cada um espera contar com uma forma de representação pessoal, que opere no posicionamento diante desses encontros/desencontros. A esta forma de representação pessoal convencionou-se chamar de identidade. A identidade tem uma função relacional. É algo que, ao mesmo tempo, identifica e diferencia e se metamorfoseia com as experiências e (re)significações impostas pelo encontro com os outros e o real.

Pesquisas recentes indicam que existem correlações entre o desenvolvimento do ego, do autoconceito e o desenvolvimento cognitivo. Apontam um salto qualitativo, neste sentido, pelo acesso aos cursos universitários. Elas também sustentam a hipótese de que a construção da identidade não se consolida até o final do Ensino Médio. A existência e a persistência de problemas de

comportamento aparecem correlacionadas com estados de pouca resolução da construção da identidade (SIMÕES, 1995; SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS, SILVARES, 2003).

Do lado da escola, repetem-se as queixas sobre a motivação dos alunos que, tão seletivamente, acessam ao ensino superior. Como pensar sobre tais queixas a partir de pressupostos de que a motivação é produto de uma elaboração afetiva-cognitiva, que se apresenta através de aspirações, objetivos e projetos, os quais se instrumentalizam na relação entre meios e fins e se expressam em autonomia funcional?

Pela sua característica de comportar uma perspectiva de projeto e de processo, o acesso ao Ensino Superior configura-se como um momento importante a ser investigado no que toca à formação de conceitos, ao desenvolvimento do autoconceito e à construção da identidade.

Se for a sociedade aquela que define qual é um conhecimento válido e como ele se apresenta nos currículos escolares, tal sociedade não pode ser considerada como algo sem endereço e fisionomia - seus traços se revelam na cultura dos grupos e instituições, que são constituídas por indivíduos. Os aspectos identificadores do que é válido ou não, aceito ou não, valoroso ou não, se materializam nos grupos sociais que refletem o poder em determinado momento histórico e a capacidade transformadora dos grupos. O ensino superior é um valor representativo da sociedade brasileira atual.

Se for o momento de dar “voz” aos alunos e os segmentos multiculturais da sociedade, e isto se mostra como possibilidade de transformação das práticas sociais, é preciso que sejam exercitadas formas de ouvir e compreender essas vozes, de conhecer mais sobre os processos mediadores do tipo cognitivo-afetivo-motivacionais. A construção de um saber sobre si mesmo e sobre o que permeia o cotidiano escolar, marcado pela história, a cultura, a coletividade e a singularidade, merece uma escuta mais apurada, dando lugar a múltiplos significados, sem a pretensão de encontrar um ponto final.

Neste momento, articula-se mais particularmente a problemática deste trabalho.

O trajeto do trabalho de pesquisa em construção pretende contribuir para revelar um tanto do que está por trás das escolhas dos jovens universitários. Novos diálogos a serem construídos.

Se a adolescência é um tempo de encontro com novas configurações da realidade, que exigem um trabalho psíquico intenso, que movimentam as representações do sujeito sobre si mesmo e sobre os outros, trabalho este que se convencionou chamar de acesso ao mundo adulto.

Se a identidade adulta está fortemente atrelada à identidade profissional.

Se, por um lado, há um prolongamento da adolescência, e por outro, elevados índices de evasão e mudanças de curso ou da presença de comportamentos considerados como não adaptativos entre os universitários.

Então, seria possível afirmar que uma grande parte dos jovens adultos universitários está às voltas com a questão identitária e suas crises entre *exploração* e *compromisso*? Alienação e separação?

O que podemos saber sobre estes aspectos e sobre as escolhas destes jovens a partir dos dados disponíveis através do Questionário Sócio-educacional preenchido pelos estudantes ao se inscreverem para o vestibular da UFPR? O que podemos compreender observando, escutando e analisando as concepções dos alunos sobre elas e sobre sua relação com a própria identidade e escolha?

Podemos identificar fatores que evidenciem como o acesso à universidade interfere na travessia realizada pelo jovem da adolescência para o mundo adulto e na aquisição da identidade profissional?

Como podem ser entendidas a apatia, a falta de interesse e as respostas não adaptativas dos alunos (mencionadas pelos professores), se considerarmos o processo competitivo de acesso ao ensino superior e o marco que este representa para o acesso à condição de adulto?

O que podemos compreender a respeito da construção da subjetividade e do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do jovem universitário no percurso entre sua inscrição para o vestibular e o início de sua vida acadêmica? O que podemos aprender, neste processo, sobre a psicologia do jovem adulto? Sobre suas motivações e implicação pessoal com a escolha do curso? Quem é este jovem adulto como sujeito que aprende e como se estabelece enquanto tal?

2 PROBLEMA

Como os candidatos e alunos ingressantes representam o ensino superior, suas crenças, valores e metas na travessia que ocorre no período do vestibular e início da vida acadêmica? O que tais concepções possibilitam conhecer sobre a identidade do jovem adulto? O que se pode saber sobre os processos de escolha e da construção da identidade a partir dessas representações? Como os estudantes se relacionam com as representações que têm a respeito de si mesmos e da realidade?

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Identificar entre os candidatos e alunos ingressantes na UFPR, as concepções sobre si e sua escolha do curso, seus conceitos de identidade e escolha, explorando possibilidades explicativas para a compreensão do acesso ao Ensino Superior, como processo de transição (mudança), em uma sociedade complexa, e portanto, como espaço de trabalho constitutivo da subjetividade, de elaboração de perdas e (re)significações.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar os aspectos que representam os alunos ingressantes nos cursos de Graduação da UFPR, explorando suas concepções sobre o Ensino Superior, suas crenças, valores, expectativas e metas, durante a travessia que se dá entre a inscrição para o vestibular e o início da vida acadêmica.
2. Levantar como esses alunos conceituam identidade e escolhas, na época do vestibular e da inscrição para o curso.
3. Explorar esses dados, localizando elementos de interface entre os processos de escolha, construção de identidade e mudança e verificando indicadores de exploração e compromisso, a partir da forma como os pesquisados se percebem.

4. Construir novos diálogos e conhecimentos relativos aos processos de subjetivação e formação de compromisso em processos de mudança que ocorrem na adolescência e início da idade adulta.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos (...) conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica (COSTA, 2002).

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

As metodologias de pesquisa em Educação vêm sendo modificadas nas últimas décadas. Têm contribuído para tais revisões metodológicas, os questionamentos acerca dos paradigmas científicos quando confrontados com as condições objetivas da realidade. Os campos de estudos educacionais estão encravados em um contexto histórico e social e sofrem influência de diferentes vertentes - filosófica, sociológica, psicológica, política – e de diferentes olhares e prismas, tais como processos de ensino, aprendizagem, conteúdos e práticas pedagógicas, políticas e culturas educacionais, implicações entre conteúdos e práticas, cognição, afetividade e subjetivação. Considera-se um desafio a busca da compreensão do particular considerando aspectos gerais do contexto, e também, o inverso, pensar o geral sem ignorar as singularidades. Portanto, é um desafio construir uma metodologia que ampare e dê sustentação a um estudo que se movimenta entre o específico e o mais abrangente, como o que se idealiza para este trabalho.

As teorias têm se revelado insuficientes para explicar realidades complexas, como ocorre nas Ciências Humanas, onde os sujeitos estão em interação e são implicados por esta interação, e onde a provisoriedade do conhecimento se faz sentir como fragilidade no objetivo sempre almejado de fornecer subsídios para as práticas.

O conceito de cultura vem contribuindo para a compreensão desta tessitura de circularidade entre o objetivo e o subjetivo, o individual e o coletivo, o ideal e o

possível, entre as relações que se estabelecem entre a micro e a macro estrutura. As abordagens qualitativas de pesquisa e as estratégias metodológicas de pesquisa em colaboração se apresentam como tentativas de superar as críticas à qualidade das pesquisas educacionais e à distância entre a produção de conhecimentos e as práticas.

A vida marcada pela escolarização tem se constituído como foco de interesse dos pesquisadores. MAFRA (2003, p.109-136) refere-se à escola como o lugar onde as culturas se encontram. Revela a escola que nasce das interações sociais, do fazer e dos saberes construídos no cotidiano, engendrando a integração de professores, alunos e família, e organizando a transmissão dos conhecimentos. Destaca a importância de substituir uma visão uniforme, homogênea e generalista da escola, por uma visão histórica, multidimensional, pluralista e diversificada, ainda que abordada a partir de *consensos* ou *ethos* culturais unificadores – considerando que estes se alteram no que se refere aos significados e importância atribuída por seus atores.

Para aqueles que se importam com uma sociedade menos excludente, COSTA (2002) destaca a importância de pensar seriamente sobre a política cultural, demonstrando como todos estamos implicados numa luta pela significação e a identidade. E tanto a significação como a identidade supõem possibilidades expressivas e narrativas desde o próprio lugar, desconstruindo saberes que aprisionam, que suportam a regulação de pessoas que não fazem parte dos segmentos hegemônicos. Repensar o poder do sujeito pressupõe a valorização da produção narrativa, a construção da autodefinição com linguagens próprias, quebrando o silêncio imposto por sistemas discursivos excludentes.

As contribuições de TURA (2003), focadas na instrumentalização para a coleta de dados, apontam para a necessidade de aproximação do pesquisador com os espaços onde ocorre o processo educativo, destacando-se a importância de se levar em conta a multiplicidade de fatores que se entrelaçam na ação educativa.

Afirma COSTA (2002, p. 108-111), que “é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos”. E continua mais além: “O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula”. “A única linguagem que pode falar da identidade de cada um

é aquela que é natural e deriva do lugar espaço-temporal em que cada um ou uma se encontra”. As narrativas, mesmo sem garantias emancipatórias, segundo Costa, podem dar “visibilidade e existência a identidades ainda não descritas”, “abrir brechas na política cultural da representação”, desestabilizar velhas identidades e suas posições de referência e normalidade. Esta posição da autora não é unânime entre os estudiosos da educação, mas parece que sinaliza a possibilidade de acreditar e avançar no debate sobre a diversidade e a singularidade das pessoas e de seus olhares, sem perder de vista as condições objetivas do contexto em que estão inseridas, e sem deixar de acreditar que é possível criar e transformar, mesmo que os processos de mudança cultural sejam lentos e pouco controláveis.

É através da significação, um processo social do conhecimento, que os objetos existem para nós. O poder de narrar e explicar os processos e seus atributos fornece os elementos da *representação* e estabelece aquilo que tem estatuto de “realidade”. A significação mediada pela linguagem confere o acesso ao mundo social. As realidades construídas são produzidas pela linguagem, que também tem papel fundamental e estruturante para o sujeito.

Ao utilizar as referências acima como introdução para a apresentação da construção metodológica do presente trabalho, tenta-se dizer da dificuldade de articular generalização e singularidade, especialmente quando se trata de um tema tão emaranhado com aspectos diversos da condição humana, como é a construção da identidade articulada com os processos de escolha no mundo contemporâneo. Processos que se constroem a partir de um lugar e uma temporalidade que implica um ser assujeitado a uma realidade social e subjetiva particular. O que se pretende é conhecer sobre o tema e suas variáveis a partir daquilo que podem dizer seus atores protagonistas, no caso, os estudantes em processo de acesso ao ensino superior na Universidade Federal do Paraná.

Acredita-se que pensar a escola, inserida em um contexto mais amplo, mas também construída a partir das percepções de seus atores, amplia as possibilidades de que as inter-relações e interdependências sejam vivenciadas com mais implicação, responsabilidade e até satisfação por parte dos agentes ou atores educacionais, compreendidos como professores, funcionários, alunos, família e comunidade. O que se está querendo dizer é que estas pessoas, podendo apropriar-se da capacidade de entender a própria linguagem, do aprendizado em ouvir-se e ouvir o outro, possam vivenciar mudanças que afetem qualitativamente

as relações sociais. Não se trata de pensar uma convivência sem conflitos, pois o conflito é inerente à condição humana e social, mas sim, de se colocar em perspectiva ações interdisciplinares, conjuntas e transformadoras, em que a dignidade das pessoas, o respeito e a ética sejam o norte; dar lugar para o exercício do direito de se posicionar de forma diferenciada, podendo arcar com as conseqüências das próprias ações e omissões.

A problemática de pesquisa foi sofrendo um processo de reformulação ao longo do trabalho, a partir da aproximação com as teorias, com os métodos e com o ambiente que agrega os atores escolhidos para mediar o encontro com a temática. Envolvendo aspectos da construção subjetiva e cognitiva, não desconsidera o caráter histórico-cultural dessa construção.

Se nos basearmos na premissa Vygotskiana de que a construção subjetiva ocorre primeiramente no campo interpessoal, para posteriormente ser apropriada de forma singular ao nível intrapessoal, então se justifica o movimento entre diferentes tempos: 1) uma opção metodológica mais ancorada nos artefatos, símbolos e ditos da cultura em determinado tempo histórico, e 2) um olhar mais particularizado em processos e questões mais pontuais. A opção metodológica definida foi de partir do geral com um olhar no particular, retornando depois novamente ao geral.

A compreensão do processo de construção da identidade e de processos de escolha, que se apresentam na travessia de estágio entre adolescência e idade adulta e é marcado pela singularidade de cada um, pode ser considerada como um problema de natureza complexa. Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida dentro de uma perspectiva exploratória, orientada para avançar na problematização e na localização dos representantes simbólicos da questão proposta, que possam ser aprofundados neste momento, caminhando para a construção de um novo olhar e de outras possibilidades de interpretação e explicações das relações e práticas.

A partir da análise das concepções sobre as crenças auto-referenciadas dos participantes e de outros dados complementares, buscou-se compreender implicações com a escolha profissional, com a maturidade, com experiências anteriores e com diferentes manifestações de comprometimento.

Pode-se designar a perspectiva metodológica como exploratória, pois se apresentou bastante aberta, particularmente nos momentos iniciais, no sentido de coletar concepções gerais, que ajudassem na formulação das questões de

pesquisa e na identificação de suas variáveis. Tentou-se desvelar um assunto que parece permanecer na superficialidade e casuísmo em termos de pesquisa e políticas educacionais.

A perspectiva metodológica pode, também, ser parcialmente nomeada como descritiva, na medida em que relata e quantifica aspectos referentes ao perfil dos participantes, indicando tendências e predominâncias. Preocupa-se em esclarecer questões, tais como: O que os participantes podem dizer de si mesmos? Sobre sua escolha e sobre os cursos? Quais as argumentações e justificativas para seus processos de mudança? E, também, identificar quais as variáveis que mediatizam estes efeitos e de que modo o fazem, bem como as gratificações e/ou defesas derivadas do processo.

Para avançar na compreensão da natureza das relações e do que acontece no cotidiano escolar, o desafio que se coloca é o de re-instaurar um problema a ser pesquisado, a partir daquilo que se sabe e apesar do que se sabe, investindo na criação de espaços em que se torne possível problematizar, confrontar idéias e transformar-se, transformando a realidade. A metodologia surge a partir de pensar o problema dentro de uma epistemologia ainda em construção. A escolha do caminho a trilhar é aquela que, neste momento, nos parece possibilitar debruçar-se nas dimensões mais específicas, dissecando-as, iluminando, buscando referências, indícios que possibilitem avançar na compreensão e construção de teorias, que poderão ser utilizadas para discussão ou aplicação posterior. Procura-se dar uma atenção especial aos desacordos, àquilo que tende a escapar, e também teorizar sobre o que se observou, ou seja, estabelecer um diálogo entre a pesquisa e a teoria.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCEDIMENTOS E MATERIAL

A aproximação inicial com o universo de estudo se deu através das informações coletadas no Questionário Sócio-educacional que os candidatos ao concurso vestibular da UFPR preenchem pela Internet na formalização de sua inscrição para o processo de acesso.

As informações do questionário sócio educacional proporcionam um grande número de dados (os detalhes serão apresentados no tópico 4.4.) e fornecem

tendências de respostas gerais e por curso, bem como algumas tendências diferenciais entre os aprovados e o total de inscritos. Trabalhados estatisticamente, eles podem oferecer informações importantes sobre o perfil do estudante que ingressa no ensino superior na UFPR. No entanto, verificou-se que alguns aspectos do questionário dificultavam um aprofundamento das questões de pesquisa, como, por exemplo, admitir uma única resposta para cada questão, alternativas fechadas e temas complexos. Pode-se considerar também que o momento de inscrição para um processo seletivo bastante concorrido pode dar margem a respostas com tendência em buscar atender às expectativas dos elaboradores, aquelas que o candidato entende que poderiam ser consideradas desejáveis. Se, por um lado, este comportamento pode dizer algo sobre o candidato, por outro lado, é difícil interpretar seu significado sem outras informações que possam categorizá-lo.

Observou-se também que, no Questionário Sócio-educacional utilizado faltavam questões mais específicas que possibilitassem explorar os motivos da escolha, as crenças, os valores e as metas dos estudantes, os quais forneceriam dados para a análise de suas representações e concepções referentes ao modo como se percebem no processo de metamorfose da construção da identidade e de suas escolhas.

Destas constatações decorreu a intenção de trabalhar, em um segundo momento, com observação e questionários, e até mesmo com entrevistas em profundidade, caso fosse possível, visando à compreensão de aspectos mais específicos.

4.2.1 OBSERVAÇÃO

A observação é considerada como instrumento fundamental nas pesquisas de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa fornece condições de investigar os espaços e as micro-comunidades complexas, que se constituem como condições concretas do ensinar e do aprender. Os ambientes escolares são complexos e para se compreender algo mais sobre esta complexidade, é importante a aproximação dos espaços de interação entre alunos e professores e da multiplicidade de fatores que se entrelaçam na ação educativa.

A observação, como instrumento indispensável nas pesquisas de ênfase qualitativa, pressupõe a presença do investigador mais próximo do campo, e, desta

forma, faz pensar questões da objetividade e da subjetividade deste como pesquisador, suas posições teóricas e ideológicas, o poder conferido a ele no campo e a inevitável reflexibilidade da pesquisa social. A subjetividade do pesquisador tem sido apontada como um aspecto bastante importante nas investigações que se utilizam da abordagem qualitativa no cotidiano escolar. Utilizando as palavras de TURA (2003, p. 186), é possível esclarecer a reflexibilidade na pesquisa social:

A reflexibilidade das pesquisas sociais tem como implicação metodológica exatamente levar em conta as interpenetrações entre o senso comum e a teoria social. Assim, em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-la. Ou seja, atentar para o fato de que, se desenvolvemos uma explicação do comportamento humano, esta deve também abranger nossas atividades como pesquisadores e a busca de estratégias de investigação. (p. 186)

Se, por um lado, existe diferença naquilo que se estuda ou pesquisa – cultura, significados das práticas ou comportamentos específicos – os objetivos de análise também são diferentes e estão subentendidos nas crenças e posições dos pesquisadores. Eles determinam o tipo de observação – (metódica, sistemática, direta, flutuante, *in situ*, naturalística, participante, não participante) – de acordo com a direção da investigação - mais focada para o *diagnóstico* de uma situação, para a *explicação* ou *interpretação* de significados culturais. O posicionamento do investigador diante de tais características direciona a sua atenção, suas decisões e ações específicas no sentido de multiplicar os pontos de vista e observação, levantamento e transcrição do objeto de estudo. Procurou-se mostrar, ao longo deste trabalho, um tanto deste posicionamento, que também se fará presente na análise dos dados.

Compilando estudos de vários autores, TURA (2003) apresenta as ações implicadas na observação, tais como: registrar, narrar, situar acontecimentos do cotidiano com as intenções do estudo, formular hipóteses ou questões, planejar, analisar, descobrir diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e a análise do próprio modo de olhar o objeto de estudo por parte do investigador.

GÓMEZ (1996), definindo os procedimentos para se aprimorar a seleção de informantes e a observação, cita como ponto de partida a eleição dos aspectos, eventos e condutas a serem observados, apontando em seguida para a escolha de

uma amostra que dê conta de extrair a observação que se deseja, pormenorizando unidades de observação, categorias, meios e formas de codificação dos dados.

Da forma como está sendo construída a metodologia desta pesquisa – considerando o contexto cultural, partindo do geral para o específico e considerando o pesquisador, suas crenças e subjetividade, como variáveis de análise, as orientações de Gómez contribuem como alertas para a sistematização dos dados e ajudam a identificar que o universo dos aspectos, eventos e condutas é aquilo que se repete e aquilo que se apresenta como estranho, com o objetivo de encontrar a pergunta chave da pesquisa e, então, aprofundar a investigação sobre suas especificidades.

Procurou-se observar as recomendações metodológicas sugeridas por SAMPIERI; COLLADO e LUCIO (1998) e por GÓMEZ (1996) para a seleção da população e da amostra, bem como aquelas relativas aos cuidados para a validação da observação e do questionário como instrumentos de coleta de dados de pesquisa.

A partir dos elementos metodológicos sobre observação e pesquisa qualitativa acima mencionados, e da quantidade e variedade de informações que foram se apresentando, optou-se por fazer o registro das mesmas em um “caderno de anotações pesquisa”, realizado a partir do mês de novembro de 2004. Estes registros foram utilizados como material de análise, juntamente com os dados coletados através dos demais instrumentos.

4.2.2 QUESTIONÁRIO

O questionário, como instrumento de coleta dirigido a atingir um número mais significativo de participantes, tornou-se uma opção privilegiada para proporcionar a esta pesquisa as informações complementares ao questionário sócio educacional. Foi elaborado de forma a abrir mais as questões e focar mais especificamente os interesses da problemática de pesquisa.

Os referenciais teóricos levantados na revisão de literatura, as lacunas encontradas no Questionário Sócio-educacional para os interesses desta pesquisa, e o interesse de manter alguns dados para os quais já existe coletada uma série histórica na UFPR, forneceram os subsídios para a elaboração de um novo modelo

de questionário destinado a levantar, de forma exploratória, aspectos mais específicos da problemática de pesquisa.

O modelo elaborado foi aplicado, experimentalmente, com quatro estudantes com características de idade e escolaridade semelhante às daquelas dos participantes da pesquisa, visando à verificação da qualidade de clareza e compreensão das questões e também, da qualidade das respostas que poderiam ser proporcionadas à pesquisa, além de levantar o tempo aproximado de aplicação. Considerando os resultados deste piloto, foram feitos ajustes na forma de elaboração das perguntas, excluindo aquelas cuja resposta agregava pouco à problemática.

O questionário foi elaborado de forma a ser preenchido pelo próprio participante, depois de sua concordância ao ser abordado de maneira aleatória na saída das provas do vestibular ou na fila de espera para o registro acadêmico.

Considerando-se a estratégia de coleta, utilizando um tempo em que os participantes estariam envolvidos com outras atividades e/ou sofrendo os impactos delas, optou-se por dividir o modelo em dois, para se adequar às condições de tempo e suportabilidade. Algumas questões aparecem nos dois modelos, os quais têm características diferenciadas, que também puderam ser exploradas de acordo com as peculiaridades dos participantes⁸⁰. O Questionário Modelo 1 (Anexo 1) prioriza aspectos do autoconceito e da auto-estima e tem maior número de questões fechadas. O Questionário Modelo 2 (Anexo 2) contempla mais pormenorizadamente as questões da escolha, questões abertas e de completar. Estas questões serão detalhadas no tópico específico de obtenção dos dados e caracterização dos participantes.

Pretendeu-se que os dados coletados através dos instrumentos acima mencionados fornecessem indicativos para o aprimoramento da visão da problemática, permitindo avançar na compreensão do processo e na formulação de interpretações mais consubstanciadas.

4.2.3 A ESCALA

Consta do Questionário Modelo 1, uma escala composta por 37 itens, a respeito dos quais os pesquisados deveriam indicar um número entre 1 e 5,

⁸⁰ Em algumas situações, foi possível deixar a opção de responder um questionário com questões mais objetivas ou mais descritivas.

correspondente àquilo que melhor expressariam a frequência com que se percebem da forma indicada em cada uma das alternativas propostas – nunca (1), raramente (2), às vezes (3), quase sempre (4) e sempre (5). A escala foi composta de itens retirados de outras escalas conhecidas (autoconceito e maturidade⁸¹) e de outros itens agregados por influência dos estudos na revisão bibliográfica e da experiência na escuta de jovens e adultos. Quando foi concebida a escala, no momento de construção dos instrumentos de coleta de dados, seu objetivo foi identificar as representações dos participantes da pesquisa sobre suas crenças auto-referenciadas (autoconceito, auto-estima e crenças de controle) de forma a retratar sua memória da frequência em que ocorriam tais percepções. Buscou-se uma certa distribuição no sentido das variáveis, um confronto entre variáveis presumidas como opostas, com vistas a fornecer mais elementos para esclarecer o entendimento do participante em relação à questão proposta. A análise dos dados coletados por meio desta escala sugeriu que ela fosse chamada de Escala de Auto-representação.

No momento da construção metodológica, havia um conflito entre os interesses que motivavam o trabalho de pesquisa: de um lado, a necessidade de especificar e delimitar (decorrente das orientações metodológicas e de certa vergonha pela amplitude e ousadia em relação ao tamanho da proposta) e, de outro lado, a dificuldade de focar em uma questão específica, sem escutar, pelo menos um tanto, explorando o campo de pesquisa. Neste conflito, predominou a tendência de deixar mais abertas as questões, estabelecendo algumas graduações que ajudassem, ao mesmo tempo, a auto-expressão dos participantes e as análises futuras, no tempo compatível com as exigências do mestrado.

4.2.4 MOMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pensando em caracterizar diferentes e importantes momentos dos processos de escolha e construção da identidade dos candidatos ao acesso no Ensino Universitário, pensou-se na estratégia de coletar os questionários nos seguintes

⁸¹ Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP): Manual. Kathia Maria Costa Neiva. São Paulo: Vetor, 1999. e Escala Reduzida do Autoconceito (ERA): Manual. Lúcia Cerne G. Corona. Rio de Janeiro: CEPA, (sem data).

momentos significativos, que serão mais detalhados no tópico que especifica a obtenção de dados (4.4):

Primeira fase do vestibular (processo seletivo 2005)

Segunda fase do vestibular (processo seletivo 2005)

Registro acadêmico (confirmação de reserva de vaga e matrícula dos candidatos aprovados no vestibular 2005).

Foram definidos critérios de seleção e estratégias de coleta para cada uma das etapas da coleta. O critério de seleção de participantes da amostra na primeira fase da pesquisa (vestibular – fases 1 e 2) foi a aleatoriedade simples. Na segunda fase (registro acadêmico) foi aleatoriedade por grupos (diferentes cursos).

Na fase do registro acadêmico, facultou-se que o questionário fosse levado (com prancheta para facilitar o preenchimento) durante todo o percurso em que o candidato aguardava – organização do grupo dos alunos do curso e espera para receber avisos da UFPR ou das coordenações de curso; fila de espera para identificação, entrega de documentos e informações finais. Considerou-se importante reservar tempo e espaço para complementações do preenchimento na saída da sala de registro.

4.2.5 PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA: INFORMAÇÕES GERAIS

Contribuíram na delimitação dos diferentes momentos apresentados as colocações de TURA (2003, p. 189), quando esclarece os diferentes tipos de investigação, como aqueles de tradição teórico-metodológicas e os métodos naturalísticos de feição antropológica. No primeiro grupo, a característica fundamental da investigação se orienta para um trabalho dirigido para questões mais pontuais, tais como: 1) sistemas de categorias – com definição prévia do conjunto de sinais com significação para o comportamento que se deseja observar; inventários ou sistemas de regras – listas de ações ou incidentes que podem ser observados em um período de tempo determinado; 2) escalas de avaliação – gráficos que descrevem variáveis, frequência e intensidade de variáveis dos comportamentos observados; 3) protocolos de análise da interação que formalizam comportamentos a serem observados; 4) relatórios de fluxo de comportamento e procedimentos clínicos.

No segundo grupo, que comporta os métodos naturalísticos, o instrumento essencial é o próprio investigador, que coordena, seleciona e interpreta o comportamento de fenômenos que presencia no campo de investigação. Seu instrumento principal é o “diário de campo”, composto de anotações precisas dos diferentes momentos da pesquisa, das suas incertezas, indagações e perplexidades, que contribuem para um mergulho mais profundo na vida de um grupo e o desvelamento da rede de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. TURA (2003) destaca a importância da descrição densa, da interpretação e da re-interpretação dos acontecimentos de forma a tornar os símbolos inteligíveis e aprender a hierarquia estratificada das estruturas significantes que fundamentam as práticas e os costumes sociais.

Parte do formato metodológico da pesquisa está sendo ancorada neste segundo grupo de métodos, mas outra parte, empresta alguns instrumentos do primeiro grupo.

As referências de GONSALVES (2001) ajudaram a localizar melhor a metodologia apresentada, cuja síntese será apresentada a seguir, tentando dar nome ao perfil metodológico que se pretendeu realizar, sem desconsiderar que a pesquisa é um processo singular e fortemente influenciado pelas concepções do pesquisador no que toca aos aspectos epistêmicos, ontológicos e metodológicos. E que, quando eles ainda estão em construção ou não se apresentam claros e, portanto, não podem ser assumidos, exigem um processo de caminhada do próprio investigador. Uma caminhada que ocorre a partir da própria escolha do tema de pesquisa, sofre os abalos dos novos e diferentes encontros e das parcerias que podem ser estabelecidas na instituição de afiliação para o desenvolvimento do projeto.

Eis o que se entende, neste momento, como perfil metodológico desta pesquisa:

Segundo seus objetivos, a pesquisa foi prioritariamente exploratória, com nuances descritivas e explicativas. Se for considerada a perspectiva de suas fontes de informações, a metodologia se divide em investigação bibliográfica e pesquisa de campo com complementos documentais. Com relação ao tipo de procedimentos, o formato de pesquisa se aproximou de um levantamento, com nuances de pesquisa bibliográfica e documental, aproximando-se de feições antropológicas. De

acordo com a sua natureza, pode ser designada como uma pesquisa que se utilizou de dados quantitativos e qualitativos para fazer uma análise qualitativa.

O desenvolvimento dos procedimentos de análise serão apresentados em capítulo específico mais adiante. Pode-se antecipar que, em linhas gerais passa por etapas como: listar aspectos relevantes encontrados e estabelecer estatísticas relevantes; estabelecer relações entre as questões e as construções teóricas; estabelecer categorias e sub-categorias entre variáveis, analisá-las, localizar operadores conceituais e formular conclusões.

4.3 UNIVERSO E MOMENTO DA PESQUISA

A população analisada na pesquisa de campo foi constituída por pessoas que, já tendo concluído ou estando em vias de finalização do Ensino Médio, almejavam ingressar no Ensino Superior. Foram escolhidos os candidatos ao ingresso na UFPR pela facilidade de acesso e pela representatividade.

A escolha desta população deveu-se ao fato de que ela caracteriza, de forma diversificada, abrangente e socialmente reconhecida, um *processo de transição*, processo este que acontece na travessia entre a adolescência e idade adulta, caracterizado pela intensificação do trabalho psíquico em estudo, de construção de identidade e apropriação da capacidade de assumir escolhas.

A amostra de pesquisa corresponde a 13,2 do total das vagas ofertadas para os cursos de graduação da UFPR em 2005. Foram 558 participantes, distribuídos da seguinte forma: 156 candidatos que prestavam o concurso vestibular no final de 2004, e 33 que prestaram, em junho de 2005, o vestibular de inverno no litoral, bem como 369 dos candidatos aprovados para o ingresso nos cursos da Universidade Federal do Paraná em 2005 em processo de registro acadêmico. O vestibular e o registro acadêmico foram realizados na cidade de Curitiba e Matinhos, PR. Os candidatos e participantes da pesquisa vieram de diferentes cidades e estados brasileiros.

De acordo com os dados dos Relatórios do Questionário Sócio-educacional dos processos seletivos do vestibular (UFPR, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006), todos os anos, uma população que oscila entre 40 e 50 mil pessoas se inscreve para o preenchimento das vagas dos cursos de graduação ofertados pela UFPR.

No processo seletivo de 2005, a Universidade Federal do Paraná ofertou 4144 vagas para 69 cursos e habilitações, e 60 vagas nos dois novos cursos de graduação abertos na UFPR/litoral em junho de 2005.

A UFPR agrega aproximadamente vinte e um mil alunos nos seus cursos de Graduação. As aulas ocorrem em diferentes campi e, seguindo a proporção das vagas ofertadas por curso no vestibular, pode-se visualizar a seguinte distribuição:

FIGURA 8 – QUADRO DE ALUNOS, CURSOS E SETORES POR CAMPUS DA UFPR

<i>Campus</i>	<i>Setores</i>	<i>Cursos</i>
<i>Centro Politécnico</i> <i>1432 alunos</i> <i>34,06% das vagas</i>	<i>Ciências Biológicas</i> <i>Ciências Exatas</i> <i>Ciências da Terra</i> <i>Ciências Tecnológicas</i>	<i>-Ciências Biológicas e Educação Física</i> <i>-Estatística, Física, Ciências da Computação, Matemática, Matemática Industrial, Química</i> <i>-Engenharia Cartográfica, Geografia, Geologia</i> <i>-Arquitetura e Urbanismo, Eng. Ambiental, Eng. De Bioprocessos e Biotecnologia, Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Mecânica, Eng. Química</i>
<i>Jardim Botânico</i> <i>937 alunos</i> <i>22,29% das vagas</i>	<i>Ciências da Saúde</i> <i>Ciências Sociais Aplicadas</i> <i>Ciências Agrárias</i>	<i>-Farmácia, Nutrição, Odontologia</i> <i>-Administração – Administração Internacional Negócios, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Gestão da informação</i> <i>-Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira</i>
<i>Reitoria</i> <i>685 alunos</i> <i>16,29% das vagas</i>	<i>Ciências Humanas, Letras e Artes</i> <i>Educação</i>	<i>-Ciências Sociais, Desenho Industrial, Filosofia, História, Letras, Turismo</i> <i>-Pedagogia</i>
<i>Padre Camargo</i> <i>261 alunos -</i> <i>6,21%</i>	<i>Ciências da Saúde</i>	<i>Enfermagem, Medicina, Terapia Ocupacional</i>
<i>Santos Andrade</i> <i>252 alunos –</i> <i>5,99%</i>	<i>Ciências Jurídicas</i> <i>Ciências Humanas, Letras e Artes</i>	<i>-Direito</i> <i>-Psicologia</i>
<i>Juvevê</i> <i>225 alunos –</i>	<i>Ciências Agrárias</i>	<i>-Agronomia, Eng. Florestal, Eng. Ind. Madeireira, Medicina Veterinária,</i>

5,35%		Zootecnia
Escola Técnica 100 alunos – 2,38%	Escola Técnica	-Tecnologia em Informática
Cabral 90 alunos – 2,14%	Ciências Humanas, Letras e Artes	-Comunicação Social
Cel.Dulcídio 72 alunos – 1,71%	Ciências Humanas, Letras e Artes	-Educação Artística, Música
Palotina 60 alunos – 1,43%	Ciências Agrárias	-Medicina Veterinária
Matinhos 60 alunos – 1,43%	LITORAL	-Fisioterapia, Gestão Ambiental
Pontal do Sul 30 alunos – 0,71%	Ciências da Terra	-Ciências do Mar

Fonte: www.ufpr.br

O campus do Centro Politécnico concentra o maior número de cursos e de alunos. Todos os cursos de cada um dos setores abrigados no Centro politécnico estão sediados no mesmo local. O setor de Ciências Humanas, Letras e Artes distribui seus cursos em quatro diferentes locais.

52% dos estudantes da UFPR ocupam-se com horários de aula em dois períodos do dia, com predominância no período diurno. 22,8% estudam somente à noite, os demais (25,2%) estudam somente à tarde ou somente pela manhã. No horário noturno há predominância de alunos das licenciaturas (39%), de Ciências Sociais Aplicadas (34,8%) e de Direito (9,2%).

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como já foi mencionada no tópico relativo aos procedimentos, a aproximação inicial com os dados de análise deste estudo ocorreu através de informações do Questionário Sócio-educacional preenchido pelos candidatos na formalização da sua inscrição para o processo de acesso ao vestibular. O Questionário Sócio-educacional pretende coletar dados acerca de procedência, condição sócio-econômica e familiar, percurso escolar e de inserção no mundo do trabalho, e, informações relativas à maneira como o candidato vivencia o vestibular e o acesso ao ensino universitário. Este levantamento da UFPR é apresentado em compilações de cada uma das questões relativas aos aspectos acima citados, organizando as informações separadamente para *inscritos e aprovados*, para o *total* de candidatos e os principais grupos – *concorrência geral, afro-descendente* e

candidatos oriundos de *escola pública*. As informações também são catalogadas por curso. Os principais dados desse momento de análise serão apresentados nos tópicos seguintes.

O questionário de coleta de dados construído para atender mais especificamente aos objetivos da pesquisa possibilitou que algumas questões, exploradas com maiores detalhes, fossem comparadas aos dados gerais, cujo mérito principal é o tamanho da amostra (aproximadamente 50.000). Os questionários coletados no vestibular (primeira e segunda fase) e no registro acadêmico, forneceram os elementos essenciais das análises, especialmente aquelas que atendem ao objetivo de explorar concepções dos jovens sobre si, suas escolhas, motivos, crenças, valores e conceitos relativos ao processo de transição em estudo.

Não foi possível, no tempo estabelecido pelo curso de mestrado, a realização de uma idealizada terceira etapa de coleta, destinada ao estudo mais particularizado de situações específicas com os estudantes já inseridos no curso escolhido (entrevistas em profundidade).

Na primeira fase do vestibular (28 de novembro de 2004), os candidatos foram distribuídos por proximidade de endereço, em 26 locais de realização da prova. O critério para a escolha do local de coleta de dados para a pesquisa foi o de maior número de candidatos, escolhendo-se como primeiro local de coleta a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). A estratégia definida foi a abordagem dos candidatos após a realização da prova, com o consentimento prévio da Comissão Organizadora do concurso, a ciência dos coordenadores de aplicação de prova do local e o consentimento expresso registrado no formulário de pesquisa pelo participante.

Na segunda fase do vestibular (19 e 20 de dezembro de 2004), os candidatos aprovados na primeira fase foram redistribuídos de acordo com os respectivos cursos. O critério de escolha do local de coleta de dados seguiu o indicativo da primeira fase, no sentido de localizar maior diversidade e representatividade de candidatos, com a opção de trabalhar um dia em cada um dos dois locais de grande concentração. Assim sendo, a coleta no primeiro dia da segunda fase ocorreu no Campus do Jardim Botânico (onde se concentravam 2196 candidatos) e no segundo dia no Centro Politécnico (2846 candidatos). Não foi permitido o acesso

no campus Juvevê, onde os candidatos dos cursos de Artes e Ciências Sociais faziam prova.

Em meados de 2005 foi realizado um vestibular específico para o início das atividades da UFPR-Litoral do Paraná, que se propõe a ofertar cursos profissionalizantes e de graduação afins. Os novos cursos de graduação instituídos na UFPR foram Fisioterapia e Gestão Ambiental. Inscreveram-se para estes cursos 1757 candidatos. Adicionando-se este número ao de inscritos no vestibular de verão, totalizaram 46.484 inscritos para 4.204 vagas (4144 no vestibular de verão e 60 no vestibular de inverno). A distribuição da coleta por modelo de questionário e fase de coleta pode ser visualizada na tabela a seguir:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA POR ETAPA, MODELO DE QUESTIONÁRIO, GÊNERO, CURSOS E SITUAÇÃO DE APROVAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Curitiba, 2004-2005

	VESTIBULAR				SUB TOTAL	REGISTRO ACADÊMICO	TOTAL
	1 ^ª FASE	2 ^ª . FASE		LITORAL			
DATA	28/11/04	19/12/04	20/12/04	19/06/05	4	27/01 a 02/02/05	9
LOCAL	PUC/PR	BOTÂNICO	POLITÉCNICO	MATINHOS		SANTOS ANDRADE	05 locais
Nos.	01 a 43	44 a 94	95 a 156	527 a 558		157 A 526	
Recusa				8	8	12	20
Modelo I	23	25	38	12	98	183	281
Modelo 2	20	26	24	21	91	186	277
Aprovados	08	09	10	3	24	369	393
Feminino	26	22	28	23	99	178	277-49,6%
Masculino	17	29	34	10	90	191	281 – 50,4%
Cursos	18	11	05	02	29	47	49
Quantidade	43	113		33	189	369	558
%	7,7%	20,3%		5,9%	33,9%	66,1%	100,0%

Obs. Entre os participantes das coletas realizadas nas diferentes fases do vestibular (189), 14,7% (24) foram aprovados.

É conveniente lembrar que o Questionário Modelo I (ver Anexo 1) prioriza as questões objetivas e relativas às crenças e ao autoconceito e no Questionário Modelo 2 (ver Anexo 2) há uma predominância de questões abertas com foco na escolha, na identidade e na formulação de conceitos. As questões sobrepostas nos dois modelos privilegiam aspectos como: motivos para cursar uma faculdade, mudanças significativas nas concepções sobre si mesmo e conceitos de identidade, maturidade, escolha, coletividade e projeto de vida.

4.4.1 COLETA NO VESTIBULAR

Das observações na fase de coleta do vestibular é importante destacar a presença marcante (pela quantidade e a forma) de pais/mães acompanhando seus filhos e aguardando no local durante todo o tempo de realização das provas. Muito atentas a tudo o que acontecia no entorno, várias mães fizeram perguntas acerca da pesquisa, quiseram conhecer o questionário, fizeram observações como: “Vou dizer para o meu filho preencher!”; “Por que o meu filho não recebeu?”; “O questionário é excelente, mas eles não têm condições de responder a algumas dessas perguntas!”

Também foi interessante observar, especialmente na primeira fase do vestibular, que as condições adversas de conforto (chuva, sol, falta de local para sentar, tensão, cansaço face ao preenchimento do instrumento logo após as provas), na maioria das vezes, não alteraram o interesse manifesto em relação à participação da pesquisa.

Considerando-se que a maioria dos questionários foi coletada no horário entre as 16 e às 18 horas e que os candidatos estavam no local desde 13:30 horas, chamou a atenção o nível de colaboração e também o quanto demonstravam estar absorvidos pela atividade – várias pessoas recusavam água ou a sugestão de um local para sentar na sombra e uma delas permaneceu por um tempo superior a 25 minutos (tempo aproximado de preenchimento) na posição em pé, no sol (o dia estava bastante quente) durante todo o preenchimento. Os participantes agradeciam depois de preencher.

Houve também algumas desistências, mais freqüentemente quando os pais estavam esperando no trânsito. Outros trocavam idéias com colegas durante o preenchimento.

Na segunda fase do vestibular, houve comentários de alguns participantes de que estavam fazendo vestibulares em todos os finais de semana há aproximadamente 40 dias. Neste momento, ficou visível a queda na qualidade do preenchimento do questionário, pois eram entregues mais incompletos. Os candidatos aparentavam maior cansaço e agitação, como também preocupação com viagem. Eram abordados por muitas pessoas na saída das provas e recebiam muitos papéis (panfletos), aumentando o número de pessoas que se recusaram a responder, declarando que não conseguiam mais ler, entender e, principalmente escrever. Aceitavam ajuda (ler e escrever suas respostas) para concluir.

4.4.2 COLETA NO REGISTRO ACADÊMICO

No momento do registro acadêmico, quando candidatos aprovados faziam sua confirmação de reserva de vaga e matrícula, a UFPR organizou a atividade com horários estabelecidos por curso, em um período de cinco dias (27, 28 e 30 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2005) na sede da Praça Santos Andrade. Como estratégia para esta fase, estabeleceu-se uma meta de coletar aproximadamente seis questionários por curso, podendo ser ampliado este número de acordo com o tempo na escala de registros e o número de candidatos por curso.

Como o questionário foi estruturado de forma a ser preenchido pelos próprios participantes, que utilizaram o tempo de espera para o seu preenchimento. Reservou-se um espaço para complementações do preenchimento na saída da sala de registro e muitos participantes da pesquisa utilizaram este espaço por um tempo, em muitos casos bastante extenso (às vezes, mais de uma hora), o que levou a considerar positivamente a qualidade de sua atenção e dedicação ao instrumento de pesquisa.

No registro acadêmico, os “calouros” viviam um momento de reconhecimento social e familiar pela sua aprovação. Novamente a presença de pais e mães foi marcante: acompanhando, tentando solucionar questões e, como pode se perceber através dos comentários observados e descritos a seguir, tentando lidar com este momento de separação: “Mas ele é de menor eu tenho que ir com ele ⁸²”; “Quando meu filho passar eu não quero vir aqui para vocês tirarem ele a fórceps de mim ⁸³”. Do lado dos calouros, em algumas situações se verificava a recíproca – “Minha identidade está com a minha mãe”; “...está dentro do envelope que está com ela.” De uma coordenadora de curso “Eu sou uma referência! Vou cuidar academicamente para que você conclua seu curso e bem!” De um estudante adulto, já formado e aprovado em novo curso: “Só agora estou começando a pensar, como é que vai ser agora sentar de novo mesmo ali na cadeira!”

Optou-se pela escolha de participantes seguindo um número de seqüência mais ou menos fixo. Em cursos com até 30 aprovados, aqueles posicionados na

⁸² Devido à concentração de pessoas no espaço físico reservado e as necessidades de organização e segurança, foi solicitado que os pais aguardassem no saguão enquanto os filhos realizavam o processo de registro e confirmação de vaga.

⁸³ Mãe tentando obter informações sobre desistências para tentar conquistar o acesso do(a) filho(a) bem posicionado(a) na lista remanescente de aprovação.

seqüência 05, 10, 15, 20, 25, 30 e mais um estudante que manifestasse interesse na pesquisa; nos cursos com até 60 vagas, a seqüência de abordagem seguia as posições 5, 15, 25, 35, 45, 55 e mais um por interesse; em cursos com vagas acima de 60, a opção de abordagem seguia a seqüência 5, 20, 35, 50, 65, 80, 95 e mais um. Em caso de recusa, abordou-se o candidato imediatamente posterior.

Durante o tempo destinado a cada curso observaram-se modificações visíveis no clima, tanto em relação aos níveis de euforia, agitação, serenidade, concentração dos calouros, como na disponibilidade dos funcionários que trabalhavam na atividade. Ouviram-se comentários fortes que não serão reproduzidos aqui, para evitar a confirmação de estereótipos (negativos ou positivos). Comentários interessantes a se destacar são aqueles que se referem aos calouros de modo geral “Eles são tão novinhos! “E, os pais preocupados (...) eles quase choram, é até bonitinho de ver!””; “Eles são os mais perdidos! Tem 50 placas e eles não enxergam a saída!” Os aprovados dos cursos mais concorridos se antecipavam no horário, havia aglomeração de pessoas e maior mobilização dos veteranos. Em horários de cursos menos concorridos, os calouros chegavam mais tranquilos e, aos poucos, melhor distribuídos no tempo disponível.

Como 2005 foi o ano de implantação do acesso pelo sistema de cotas na UFPR, os critérios de comprovação da condição de cotista precisaram ser discutidos e internalizados entre os responsáveis pela atividade. Presenciou-se o movimento de negociação das comissões de representantes responsáveis pelas decisões a respeito do entendimento dos critérios e encaminhamentos de casos não previstos. Em que pese a necessidade de padronizar critérios em situações insuficientemente discutidas pela sociedade, como o acesso por cotas racial e social, houve respeito às diferenças e seriedade no processo, com o cuidado de manter coerência e fidelidade ao edital que estabeleceu as condições de acesso nas diferentes modalidades.

A distribuição da amostra entre os diferentes cursos de Graduação pode ser visualizada na Tabela 2 (ver Anexo 3), onde também estão apresentados o número de vagas ofertado por curso e a relação candidato-vaga de cada curso.

PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

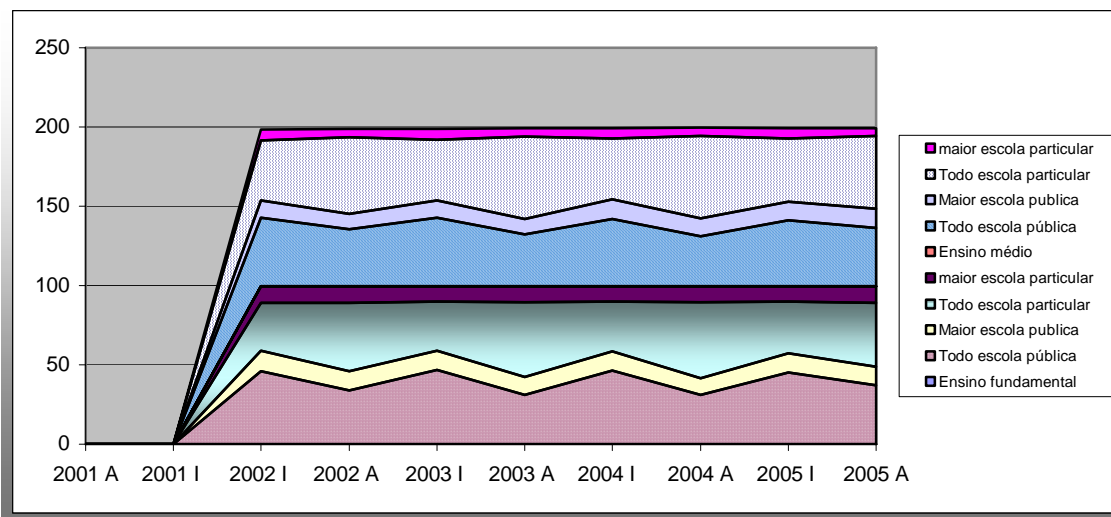
1 DADOS GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A predominância nas respostas às diferentes questões do Questionário Sócio-educacional do vestibular (UFPR 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) é influenciada por características específicas dos cursos e seus respectivos aspirantes. Há diferença na tendência das respostas entre os candidatos que concorrem a cursos com perfil mais profissionalizante e técnico e os candidatos dos cursos com perfil de conhecimentos mais genéricos e humanísticos. Também é possível verificar diferenças entre os perfis de candidatos a cursos mais ou menos concorridos.

Analisando o percurso acadêmico dos candidatos e dos aprovados para as vagas da UFPR nos anos de 2002 a 2005, percebe-se certa equivalência numérica entre os inscritos oriundos de escola pública e de escola privada, ocorrendo, porém, maior índice de aprovação entre os candidatos que estudaram maior tempo em escola privada.

No entanto, os dados variam e existem cursos em que esta predominância se inverte. Mereceria um estudo específico, para cada curso, a respeito das correlações entre as crenças dos candidatos e das escolas em que estudaram e o quanto esta crença está embutida no próprio processo de seleção, questões estas que extrapolam as possibilidades momentâneas deste trabalho. No gráfico seguinte são apresentados os percentuais relativos ao tempo de escolaridade em escola pública e privada, no ensino fundamental e médio, dos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR entre 2002 e 2005.

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DA UFPR, POR ESCOLARIZAÇÃO ANTERIOR. Curitiba, 2002-2005

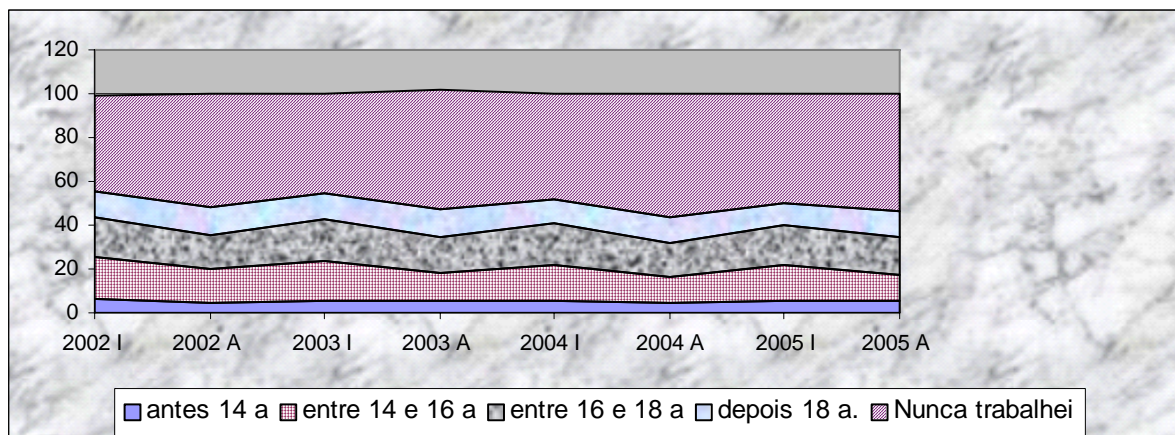


Fonte: UFPR (2002, 2003, 2004, 2005)

Outros indicadores de perfil também seguem tendências específicas por curso, como por exemplo, idade, sexo, exercício de atividade remunerada, número de vestibulares prestados anteriormente e acesso anterior ao Ensino Superior, e é importante que tais diferenças sejam consideradas ao serem analisadas as informações gerais a seguir. Essas características gerais ajudam a visualizar a diversidade que se expressa entre os alunos do Ensino Superior, sob muitos aspectos, o que por si só representa uma riqueza de oportunidades de experiências.

O perfil dos candidatos, no que toca a suas experiências no mundo do trabalho, apresenta-se no gráfico seguinte. Predominam aqueles que nunca trabalharam formalmente. Entre os que já trabalharam, há um número maior de pessoas que iniciaram essas atividades entre os 14 e 18 anos nos segmento de candidatos “inscritos”, caindo este percentual entre os “aprovados”, quando aumenta o número daqueles que começam a trabalhar depois dos dezoito anos. Nos picos de inserção ao mercado de trabalho estão os inscritos e nos declives os aprovados.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DA UFPR, POR EXPERIÊNCIA ANTERIOR NO MUNDO DO TRABALHO. Curitiba 2002-2005.



Fonte: UFPR (2002, 2003, 2004, 2005)

Em média, 29% dos candidatos aprovados adquiriram esta condição no primeiro vestibular. Por outro lado, há também uma percentual que oscila entre 22 e 25% entre os aprovados que exercem a opção de se inscrever em um novo curso, como se pode observar nas tabelas seguintes. Ver detalhes nas Tabelas 3 e 4 seguintes.

TABELA 3 – CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DA UFPR, POR NÚMERO DE VESTIBULAR PRESTADO. Curitiba, 2001-2005

	% Inscrição/Aprovação em relação a número de vestibulares				
	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto	Acima de 4
Inscritos 2001	42,66	27,29	13,45	7,61	8,75
Aprovados 2001	27,46	33,32	18,62	9,75	10,73
Inscritos 2002	40,61	27,89	14,36	7,58	9,3
Aprovados 2002	22,78	34,03	19,23	10,44	13,32
Inscritos 2003	42,97	26,113	14,1	7,66	9,09
Aprovados 2003	25,48	32,85	18,92	10,0	12,75
Inscritos 2004	50,14	31,89	11,77	3,75	2,44
Aprovados 2004	33,37	42,69	15,84	5,02	3,08
Inscritos 2005	50,79	30,57	12,05	3,8	2,78
Aprovados 2005	34,32	38,49	18,0	5,33	3,86

Fonte: UFPR (2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

TABELA 4 – CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DA UFPR, POR EXPERIÊNCIA ANTERIOR EM OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO. Curitiba 2001-2006

	Situação em relação a Cursos anteriores de Graduação (%)			
	Primeiro curso	Segundo Curso – Já concluiu o anterior	Cursando outro curso	Não concluiu o curso anterior
Inscritos 2001	85,47	1,90	5,06	7,39
Aprovados 2001	79,86	2,47	7,37	10,24
Inscritos 2002	85,25	2,08	4,76	7,51
Aprovados 2002	77,95	3,04	7,18	11,47
Inscritos 2003	84,73	2,34	4,96	7,83
Aprovados 2003	77,63	3,74	7,28	11,18
Inscritos 2004	84,79	2,35	4,61	8,26
Aprovados 2004	77,57	4,09	5,84	12,5
Inscritos 2005	83,45	2,99	5,29	8,27
Aprovados 2005	75,28	5,26	7,75	11,71
Inscritos 2006	83,07	3,15	5,39	8,40
Aprovados 2006	75,89	5,32	7,90	10,89

Fonte: UFPR (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

Em 2005 o vestibular da UFPR sofreu modificações importantes no que refere ao acesso. Entre elas pode-se mencionar o desmembramento em duas etapas, ocorrendo, na primeira fase, a realização de uma prova objetiva de conhecimentos gerais relativos aos conteúdos do Ensino Médio e, na segunda, provas de interpretação e construção de textos e provas de conhecimentos específicos definidos como prioritários para cada um dos cursos. Além destas modificações, também foram estipuladas cotas de acesso preferencial a alunos oriundos de escola pública e afro-descendentes. Em decorrência destas modificações, o vestibular na UFPR apareceu de forma privilegiada na mídia. Deve-se destacar que, de modo geral, o vestibular ocupa espaços importantes na mídia e que, neste período em particular, foram feitas referências, além dos aspectos comumente destacados (horários, locais, objetos que deveriam, poderiam ou não ser portados), ao acesso pelas cotas.

Alguns dados característicos dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos do vestibular de 2005 e 2006 se distribuem quantitativamente conforme a Tabela 5 a seguir. Foram escolhidas informações que possibilitassem visualizar a amplitude do processo e a participação percentual de inscritos e aprovados em diferentes sub-grupos. Comentários sobre estes dados selecionados estarão na seqüência da tabela.

TABELA 5 – DADOS GERAIS RELATIVOS AOS VESTIBULARES DA UFPR EM 2005 E 2006: TOTAIS POR GRUPOS DE CONCORRÊNCIA GERAL, COTA RACIAL E COTA SOCIAL. Curitiba, 2005-2006.

	Total candidatos e % s/total	Concorrência geral (% s/a categoria)	Afro-descendentes (% s/a categoria)	Escola pública (% s/a categoria)				
Inscritos 2005	44727 – 100,0%	28640 – 64,0%	2367 – 5,3%	13720 – 30,7%				
Aprovados 2005	4167 – 100,0%	2664 – 63,9%	573 – 13,8%	930 – 22,3%				
Relação Apr/Insc/2005	Aprovado 1 p/cada 10,73 inscritos	Aprovado 1 p/cada 10,75 inscritos	Aprovado 1 p/cada 4,13 inscritos	Aprovado 1 p/cada 14,75 inscritos				
VESTIBULAR 2006								
Inscritos 2006	46104 – 100,0%	33120 – 71,8%	1825 – 4,0%	11159 – 24,2%				
Aprovados 2006	4306 – 100,0%	2969 – 69,0%	353 – 8,2%	984 – 22,8%				
Relação Apr/Insc/2006	Aprovado 1 p/cada 10,70 inscritos	Aprovado 1 p/cada 11,1 inscritos	Aprovado 1 p/cada 5,16 inscritos	Aprovado 1 p/cada 11,34 inscritos				
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
Sexo masculino	I-46,01, A-54,38%	I-47,27%, A-54,8%	I-49,6%, A-52,88%	I-42,78%, A-54,09%				
Sexo feminino	I-53,99%, A-45,62%	I-52,73%, A-45,2%	I-50,4%, A-47,12%	I-57,22%, A-45,91%				
VESTIBULAR 2005								
16 anos ou menos	I-97, A-06 I-0,22%, A-0,14%	I-86, A-06 I-0,30%, A-0,23%	I-3, A-0 I-0,13%, A-0,00%	I-8, A-0 I-0,06%, A-0,00%				
17 e 18 anos	I-16383, A-1440 I-36,6%, A-34,56%	I-12058, A-1123 I-42,1%, A-42,15%	I-533, A-135 I-22,52%, A-23,56%	I-3792, A-182 I-27,64%, A-19,57%				
19 a 20 anos	I-14150, A-1341 I-31,6%, A-32,18%	I-9126, A-808 I-31,86%, A-30,33%	I-631, A-179 I-26,66%, A-31,24%	I-4393, A-354 I-32,02%, A-38,07%				
22 a 23 anos	I-6353, A-586 I-14,2%, A-14,06%	I-3390, A-304 I-11,84%, A-11,41%	I-438, A-105 I-18,5%, A-18,32%	I-2525, A-177 I-18,40%, A-19,03%				
Acima de 23 anos	I-7744, A-794 I-17,3%, A-19,06%	I-3980, A-423 I-13,90%, A-15,88%	I-762, A-154 I-32,19%, A-26,88%	I-3002, A-217 I-21,88%, A-23,33%				
Casados/2005	I-5,64%, A-6,43%	I-4,42%, A-5,44%	I-10,27%, A-9,42%	I-7,40%, A-7,42%				
Origem Paraná/2005	I-75,10%, A-73,87%	I-72,40%, A-72,03%	I-69,58%, A-70,16%	I-81,70%, A-81,40%				
Ensino superior pais/2005	I-38,44%, A-47,10%	I-51,39%, A-60,34%	I-22,96%, A-29,32%	I-14,12%, A-20,16%				
Nunca trabalhou	I-49,57%, A-53,40%	I-59,26%, A-62,35%	I-32,45%, A-37,70%	I-32,29%, A-37,42%				
Iniciou atividade remunerada entre 14 e 18	I-15499, A-1227- (34,65%, 29,45%)	I-7871, A-615- (27,48%, 23,09%)	A-1004, A-231- (42,41%, 40,31%)	I-6624, A-381 – (48,28%, 40,97%)				
Decisão curso último ano	I-67,19%, A-78,26%	I-67,41%, A-81,34%	I-62,48%, A-70,17%	I-67,53%, A-74,41%				
1º. ou 2º. vestibular	I- 36391, A-3034 – (81,36%, 72,81%)	I-23.378, A-2010 – (81,63%, 75,45%)	I-1818, A – 397 – (76,81%, 69,28%)	I-11195, A-627 – (81,60%, 67,42%)				
3 ou mais vestibulares	I-8336, A-1133 – (18,64, 27,19%)	I-5262, A-654 – (18,37%, 24,55%)	I-549, A-176 (23,19%, 30,72%)	I-2525, A-303 – (18,40%, 32,58%)				
Ensino Fundamental > tempo em Escola Pública	I-25531, A-2031 (57,08%, 48,74%)	I-10321, A-746 – (36,04%, 28,0%)	I-1740, A-372 - (73,51%, 64,92%)	I-13470, A-913 – (I e A: 98,17%)				
Ensino Médio > tempo em Escola Pública	I-23697, A-2030 – (52,98%, 48,72%)	I-8552, A-761 – (29,86%, 28,57%)	I-1582, A-348 – (66,84%, 60,73%)	I-13563, A-921 – (98,86%, 99,03%)				

Fonte: UFPR (2005,2006)

Legenda: I – Inscritos, A- Aprovados

O vestibular de 2005 recebeu um olhar especial neste trabalho, porém, foi considerado importante acrescentar alguns comparativos com os dados do

vestibular de 2006, em vista da disponibilidade dos dados e das implementações relativas ao formato do vestibular e das questões do Questionário Sócio-educacional.

Um olhar sobre os dados gerais mostra que os percentuais de aprovação são proporcionalmente superiores aos de inscritos nas categorias seguintes: sexo masculino (54,3%), idade superior a 19 anos (66%), residente em Curitiba (70%); filhos de pais que cursaram Ensino Superior (53%); candidatos que nunca trabalharam fora (53%)⁸⁴; decidiram-se pelo curso no último ano (78%); e estudantes de escola particular (51%). Aparecem também maiores índices de aprovação (maiores percentuais em relação aos percentuais de inscritos na categoria) entre os candidatos que começaram a trabalhar depois dos 18 anos (excetuando-se o grupo afro-descendente).

Apesar da redução do número de inscritos como cotistas de escola pública no ano de 2006 em relação ao ano anterior, aumentou o percentual de aprovação para 22,8% do total de aprovados – um em cada 14,7 inscritos foi aprovado em 2005, sendo que em 2006 este indicador melhorou, apontando um aprovado para cada 11,3 inscritos.

Com percentuais menos elevados, verifica-se também uma tendência de que o percentual de aprovação seja maior do que o percentual de inscritos entre os candidatos casados, na categoria concorrência geral.

No relatório do Questionário Sócio-educacional do processo seletivo do vestibular do período pesquisado (UFPR, 2005) aparece uma ligeira predominância de inscritos do sexo feminino nas três diferentes condições de inscrição, porém, esta predominância se inverte entre os candidatos aprovados. Entre inscritos e aprovados nas diferentes categorias apresentadas, prevalecem os percentuais de aprovação entre inscritos do sexo masculino.

Apesar de ser maior o percentual de aprovação no primeiro e segundo vestibular (em média 71%), ele é menor do que o percentual de inscritos nesta condição (80,35%). Quando aumenta o número de vestibulares prestados aumenta

⁸⁴ Estes dados são ilustrativos das observações de SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS e SILVARES (2003) referidas no item 2.3 deste trabalho, as quais apontam uma permissão social para postergar decisões e responsabilidades, associadas com a continuação dos estudos. Porém, essa permissão social não se generaliza e o trabalho numa etapa anterior da vida, respeitadas as condições de dignidade e respeito, pode ser aliciador de recursos constitutivos que re-significarão as relações e, inclusive, o ensino universitário.

o percentual de aprovação (27%) em relação ao percentual de inscritos (18,6%), o que indica que a experiência vivida anteriormente é favorável à aprovação.

Os participantes da amostra de pesquisa são oriundos de 148 diferentes cidades do Brasil e foram agrupados por estado, de acordo com o momento da coleta de dados. Tal distribuição pode ser visualizada na *Tabela 6*:

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA DE PESQUISA, POR MOMENTO DE COLETA E LOCAIS DE ORIGEM. Curitiba, 2004-2005.

	Estado ou Região de Origem									O U T R O S	T O T A L
	Curitiba	Região Metropolitana. Curitiba	Outros PR	SP	SC	RS	MT	MS			
lão aprovado	75	4	51	10	8	3	0	1	4	56	
provados vestibular	11	0	10	2	0	0	0	1	0	24	
registro Acadêmico	188	17	71	31	11	8	1	3	28	58	
Total	276	21	132	43	19	11	1	5	32	40	
%	49	4	24	8	3,5	2	0,1	1	6		
Residência inscritos estibular (%)	61,65	13,57	12,14	4,28	4,22	0,41		0,42	3,32		

Por meio dos dados levantados através do Questionário Sócio-educacional da UFPR observa-se que os percentuais de aprovação se apresentam ligeiramente superiores entre os inscritos nascidos no Rio Grande do Sul e em outros estados, diferentes dos discriminados acima. Note-se, porém, que o local de residência altera tais indicadores e prevalecem os percentuais de aprovação entre os inscritos residentes em Curitiba. Também aparece um percentual de aprovação superior ao de inscrição em candidatos de escola pública do estado de São Paulo.

Com relação à amostra de pesquisa, identificaram-se com origem no estado do Paraná aproximadamente 80% dos participantes. Entre os 20% com origem em outros estados, destacou-se o expressivo percentual de paulistas (próximo de 8%). Essa distribuição da amostra segue a tendência do total dos inscritos e aprovados conforme relatórios da UFPR (UFPR, 2005).

A amostra da pesquisa pode ser visualizada por faixa etária na *Tabela 7*. Definiram-se as faixas etárias por critérios de representatividade e importância para os objetivos da pesquisa como consta nas notas da tabela:

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA DE PESQUISA, POR MOMENTO DA COLETA E FAIXA ETÁRIA. Curitiba, 2004-2005.

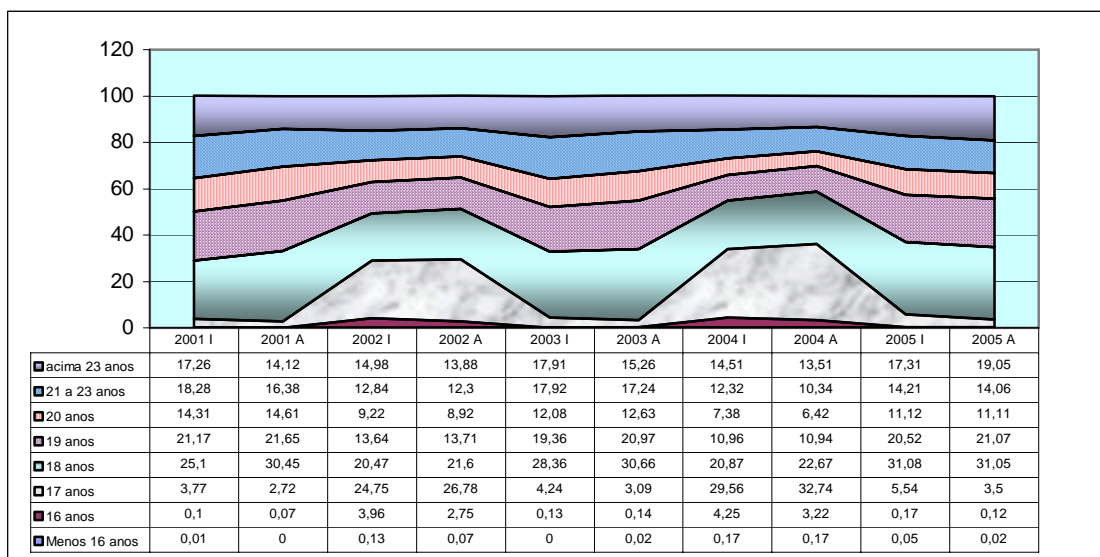
Coleta	Faixas Etárias							Total	
	1	2	3	4	5	6	7	No.	%
Vestibular - não aprovado	33	86	23	9	5	3	1	160	29
Vestibular – aprovado	3	20	1	0	0	0	0	24	4
Registro Acadêmico	2	177	102	43	18	16	2	360	66
Não identificados	0	0	0	1	0	0	0	1	
Total	40	283	126	53	23	19	3	547	
%	7,2	50,6	22,5	9,5	4,1	3,4	0,5	100,0	
<i>Total inscritos vestibular 2005 (%)</i>	<i>0,2</i>	<i>36,6</i>	<i>37,9</i>	<i>7,9</i>	<i>Acima de 23 – 17,30%</i>				

1 – 16 anos ou menos	2 – 17 e 18 anos	3 – 19 a 21 anos
4 – 22 a 25 anos	5 – 26 a 30 anos	6 – 31 a 40 anos
7 – acima de 40 anos		

Entre 17 e 21 anos estão 73% dos participantes da pesquisa e 74,5% dos candidatos ao vestibular. Na amostra de pesquisa 17,5% têm idade superior a 22 anos (8% acima de 26 anos) e no vestibular, 17,3% tem idade superior a 23 anos, e somente 1% abaixo de 17 anos. Apresenta-se um considerável aumento na faixa etária entre os candidatos de escola pública e afro-descendentes. Enquanto que apenas 25,6% dos candidatos não cotistas têm idade superior a 21 anos, entre os candidatos oriundos de escola pública este percentual chega aos 40% e, entre os afro-descendentes, 50,6%.

A seguir, no Gráfico 4, pode-se observar a variação da faixa etária dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos do vestibular da UFPR nos anos de 2001 a 2005. Aproximadamente 80% têm idade entre 16 e 23 anos.

GRÁFICO 4 – CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DA UFPR DISTRIBUÍDOS POR FAIXA ETÁRIA. Curitiba 2001-2005



Fonte: UFPR (2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

As letras I e A posteriores ao ano indicam, respectivamente, que as colunas se referem aos candidatos Inscritos e Aprovados.

A respeito de sua inscrição no vestibular, os participantes da amostra de pesquisa declararam:

- 55% (305) não fizeram inscrição para outros cursos em outras universidades ou faculdades no mesmo período. 45% também se inscreveram em outras faculdades, no mesmo ou em outros cursos diferentes.
- Este não é o primeiro vestibular em 58,1% (325) dos casos.
- 91,1 % declararam que se inscreveram para o curso que queriam.

No relatório do questionário sócio educacional do vestibular 2005, consta que 34,32% dos candidatos fazia vestibular pela primeira vez.

A condição de ser uma instituição pública e gratuita responde pela maioria das respostas relativas ao principal motivo para inscrever-se na UFPR – 66% dos aprovados de 2003 e 54% dos aprovados em 2004 e 2005. A qualidade do ensino ou do curso pretendido aparece como segundo motivo – 28% dos aprovados de 2003 e 36% dos aprovados de 2004 e 2005. No vestibular de 2005 a qualidade de ensino é apontada por 39,5% dos candidatos de concorrência geral. Em torno de 3% dos candidatos apontam como motivo para a sua escolha pela UFPR, o fato dela ser a

única a ofertar o curso pretendido. Horários dos cursos, localização e outros motivos respondem pelos demais motivos, com percentuais bem inferiores, que juntos não chegam a somar 10% do total.

Os candidatos ao vestibular e os participantes da pesquisa também foram convidados a apresentar suas principais expectativas em relação ao curso universitário. Em todas as categorias prevalece a expectativa de *'formação profissional, voltada para o trabalho'* (percentuais entre 50 e 63%), seguida de *'aquisição de cultura geral ampla'* (percentuais entre 11 e 15%). Entre as outras alternativas constam a aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos, que permitam melhorar o nível de instrução, formação teórica voltada para a pesquisa e obtenção do diploma de nível superior.

Entre os participantes da pesquisa, o indicador *'formação profissional, voltada para o trabalho'* é citado em 69,2% dos questionários. Em 40,4% essa alternativa aparece em primeiro lugar.

Na pesquisa foram incluídas as alternativas *'formação para a vida'*, *'desenvolvimento pessoal'* e *'conquista de posição social'*. O indicador *'desenvolvimento pessoal'* aparece em segundo lugar, seguido do indicador *'formação para a vida'*; cada um deles respondendo por 51,2% e 34,9%, respectivamente. Se somados estes dois aspectos, excluídas as sobreposições, chega-se ao índice de 66,6% de freqüência destas alternativas entre os participantes da pesquisa.

A tabela seguinte mostra a freqüência com que cada alternativa referente às razões para cursar o ensino universitário foi indicada na pesquisa, sem os ajustes relativos à ordem dada a elas pelos respondentes.

TABELA 8 – RAZÕES PARA CURSAR O ENSINO UNIVERSITÁRIO ENTRE OS PARTICIPANTES DA AMOSTRA DE PESQUISA . Curitiba, 2004-2005

	Indicações para o item		Indicações considerando o grau de importância	
	N	%	N	%
* Aquisição Cultura Geral	163	29,2%	309	9,7%
* Formação Profissional	387	69,2%	913	28,6%
* Formação pesquisa	98	17,5%	191	6,0%
* Formação para atividade prática	54	9,7%	110	3,4%
* Formação para a vida	195	34,9%	366	11,5%
* Desenvolvimento Pessoal	286	51,2%	503	15,7%
* Conquista posição social	77	13,8%	111	3,5%
* Conhecimentos mundo	115	20,6%	207	6,5%
* Nível Instrução	169	30,2%	296	9,3%
* Diploma	118	21,1%	172	5,4%
* Outros	10	1,8%	18	0,6%

No Questionário Sócio-educacional da UFPR consta que os candidatos ao vestibular foram também interrogados a respeito de sua percepção da qualidade de sua escolha (Q.30). Aproximadamente 8% entre os aprovados se declararam indecisos ou muito indecisos. 9% dos participantes da pesquisa indicaram não ter se inscrito no curso pretendido.

Na inscrição para o vestibular de 2006 foram acrescentadas algumas perguntas sobre a escolha e também foram especificadas as categorias 'indeciso' (entre uma opção e outra) e 'muito indeciso' (entre a opção que fez e várias outras). Os percentuais de indecisos se apresentaram mais elevados, com menor oscilação entre as categorias sócio-econômicas e maior diferença entre as categorias - inscritos e aprovados.

TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DE INDECISOS COM A ESCOLHA DO CURSO: DADOS DO VESTIBULAR E DA AMOSTRA DE PESQUISA. Curitiba, 2004-2006

	Total	Concorrência Geral	Afro-descendente	Escola Pública
2005				
Indecisos	I – 2847 (6,37%) A – 322 (7,73%)	I – 2197 (7,61%) A – 234 (8,78)	I – 122 (5,15) A – 45 (7,85%)	I – 546 (3,98) A – 45 (4,84%)
2006				
Indecisos	I - 4436 (9,62%) A - 383 (8,89%)	I - 3448 (10,41%) A – 270 (9,09%)	I – 128 (7,01%) A – 33 (9,35)	I – 860 (7,71%) A – 80 (8,13%)
INSATISFEITOS com a escolha do curso na amostra da pesquisa	30 - 8,8% F- 22 – 12,5% M- 08 – 4,84%	23 - 12,4% F- 17 – 17,34% M- 06 – 6,81%	03 - 3,9% F- 3 – 9,67% M- 0	04 - 5,0% F- 02 – 4,25% M- 02 – 6,06%

Fonte: UFPR (2005, 2006)

I: Inscritos, A: Aprovados, F: feminino, M: Masculino

Este dado é particularmente interessante. Na maioria das distribuições apresentadas aparece superior o percentual de indecisos entre os aprovados em relação aos inscritos (exceção para concorrência geral em 2006, que por consequência, altera o percentual geral).

Este indicador, poderia ser tomado como negativo ao ser associado com a aprovação, que em tese implicaria outras variáveis como determinação, competência para aprender e agir proativamente. Entretanto, parece que pode também ser visto de outra forma, como menor evitação diante da realidade e das incertezas, quem sabe até mesmo indicando um estado mais realista da escolha.

É interessante observar que aparece um percentual maior de manifestas indecisas entre as mulheres. São elas também que referem com mais frequência seu medo em relação ao futuro (conforme amostra de pesquisa). No relatório do Questionário Sócio-educacional não existe a distribuição de indecisos por outras categorias que as acima referidas, portanto, é difícil analisar a correlação indecisão

e gênero que é apresentada pelos dados da amostra de pesquisa ampliada para os dados gerais. Nesta amostra pode-se verificar, que entre os participantes que declararam não estar realizando o curso que gostariam, 73% são do sexo feminino.

Voltando ao Questionário Sócio-educacional da UFPR, verificou-se que somente no levantamento do vestibular de 2006 foram questionadas as razões da indecisão. A maioria das respostas indica *'dúvidas quanto ao seu real interesse pela área escolhida'* (1812 dos inscritos e 149 dos aprovados) e *'dúvidas quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho'* (1233 dos inscritos e 122 dos aprovados). As demais afirmativas referem-se a dúvidas quanto às suas habilidades para o curso escolhido, a falta de conhecimentos sobre o curso e sobre a profissão.

A *profissão* e o *curso* aparecem sobrepostos e a exposição de motivos para cursá-los ilustra isso. O gosto pela profissão a que o curso habilita e a possibilidade de realização pessoal, juntamente com o gosto pelas matérias do curso respondem por, aproximadamente, 70% das razões para a escolha do curso escolhido pelos candidatos inscritos e aprovados, conforme o relatório do Questionário Sócio-educacional (UFPR, 2005, 2006).

Este item também foi modificado para o vestibular de 2006 e parece ter ficado mais evidenciado que o componente realização pessoal traz implícita a possibilidade de melhor exercer-se, aspecto que aumenta proporcionalmente entre os aprovados no concurso.

As informações gerais sobre os motivos para a escolha do curso, de acordo com os dados do Questionário Sócio-educacional, são apresentadas na Tabela 10, na qual é feita também uma comparação entre os inscritos nos vestibulares de 2005 e 2006, agregando as modificações na formulação das perguntas no segundo momento.

TABELA 10 – MOTIVOS PARA A ESCOLHA DE CURSO: CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS EM VESTIBULARES DA UFPR. Curitiba, 2004-2006

Motivos que levaram a escolher o curso para o qual está se candidatando:	% Total de candidatos - 2005		% Total de candidatos – 2006	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
Mercado trabalho e possibilidades salariais	15,70	13,20	16,66	13,66
Possibilidade contribuir para a sociedade	7,87	7,27	9,60	8,34
Possibilidade realização pessoal	22,53	24,50		
Ter habilidades relacionadas ao curso ⁸⁵			18,10	18,79
	Gosto pela profissão a que o curso habilita 39,97		Possibilidade cursar algo que gosta ⁸⁶ 38,90	
Gosto pelas matérias do curso	5,18	9,36	7,73	10,03
Baixa concorrência pelas vagas	0,68	1,08	0,75	0,79
Permite conciliar aula com trabalho	2,06	2,66	1,72	2,18
Outros	6,01	5,88	8,04	7,32
Quem ou o que mais influenciou na escolha do curso (%)				
A família	24,50	18,89	25,82	19,67
Colegas e amigos	6,48	6,58	7,93	7,73
Professor ou escola	5,37	8,52	7,32	10,47
Teste vocacional	5,81	4,44	5,55	3,97
Imprensa e televisão	3,08	2,35	3,79	2,81
Outros	54,76	59,23	49,60	55,34

Fonte: UFPR (2005, 2006).

Cai o número de aprovados, em relação ao número de inscritos, quando a família aparece como a influência mais forte na escolha do curso. Poderia ser um indicativo de resistência a uma influência que “precisa cair”? Esses dados lembram as colocações de ALBERTI (2004, p. 21-23), e, tendo em vista a peculiaridade de sua escrita, optou-se por transcrever na íntegra, uma interrupção intencional na aridez numérica desta parte do texto e um intervalo para uma reflexão deste aspecto, tão importante:

O importante é os pais perceberem que apesar das constantes negativas que os adolescentes lhes dirigem, é fundamental que, não só as suportem como possam mostrar que suas opiniões, diretivas e observações têm bastante solidez – forma também de ensinar aos filhos a manterem seu modo de pensar malgrado insistentes contrariedades que possam vir a sofrer no exercício de sua sustentação. Isso não quer dizer que sejam opiniões, diretivas e observações inabaláveis, mas que advêm de elaborações que não foram feitas às pressas, de maneira oportunista e que sua modificação também exige uma mesma elaboração prévia, pensada e aprofundada.

Assim como os filhos podem aprender muito com seus pais, os pais também podem aprender com seus filhos! Mas para que tal aconteça é necessário que: a) tanto uns quanto outros possam expor suas opiniões, b) que não se desista de fazê-lo e c) sobretudo, que não se abra mão da responsabilidade de acompanhar os filhos em suas trajetórias só porque se pensa que já não se é ouvido, levado em conta, etc. O efeito da desistência é normalmente assustador: o adolescente se vê deixado cair. Desesperado e perdido, o adolescente então inicia uma busca que pode ser uma completa catástrofe na tentativa de alcançar novamente a mão dos pais o que, como numa bola de neve, tem cada vez mais dificuldade de conseguir.

⁸⁵ Esta alternativa não constava do Questionário Sócio-educacional nos anos anteriores a 2006.

⁸⁶ Alternativa modificada no Questionário Sócio-educacional em 2006.

Há certamente algo a fazer para os pais se darem conta de sua importância! E notarem, sobretudo, o fato de que a capacidade de desejar, de construir, de fazer acontecer é passível de transmissão, por excelência, na medida em que se baseia na supremacia do desejo. Isso de forma alguma anula ou desmerece a capacidade de desejar de cada um – ao contrário, confere-lhe um lugar na cultura, no que se transmite na comunidade dos homens.

O processo de transição que ocorre no acesso ao ensino superior mobiliza pais e filhos e suas relações. Pode ser uma rica oportunidade de superação ou um impasse que sustenta a crise por longos períodos. A expressão ‘referência que precisa cair’ não quer dizer que precisa deixar de existir, mas que precisa se deslocar – para outra forma, outro lugar – um trabalho de elaboração simbólica dos pais reais e imaginários.

Chama a atenção o elevado percentual de ‘outros’ que influenciam na escolha do jovem. E também como aumenta proporcionalmente, entre os aprovados, outras influências além da família, tais como professores e ‘outros’. Este elemento é indicativo das possibilidades de diferenciação, importantes na travessia para o mundo adulto.

Entre os participantes da amostra de pesquisa realizada, a opção ‘outros’ foi desmembrada e aberta, incluindo profissionais da área, namorado(a) ou companheiro(a) e espaço para acrescentar outras alternativas. Também foi estruturada a questão de forma a que possibilitasse a atribuição de um valor relativo ao grau de influência a cada uma das opções e não que fosse apenas escolhida a mais importante. Confirmam-se referências múltiplas e tentativas de se auto-afirmar, às vezes negando tais influências.

Algumas tendências dos dados gerais se repetem, e a amostra de pesquisa esclarece um pouco mais a respeito destas influências, como pode ser visualizado na Tabela 11. Iniciando pelo posicionamento em relação ao reconhecimento da influência e a forma como ela se dá, os participantes da pesquisa foram interrogados a respeito do grau de influência que recebiam, e suas respostas foram apresentadas da seguinte forma:

- 9% considera que é importante levar em conta a opinião dos outros sobre a futura profissão;
- 30% acha que pouco se deixou influenciar pela opinião dos outros sobre a sua futura profissão; e

- 61% acham importante ouvir várias pessoas sobre a escolha profissional, mas considera que deve elaborar argumentos próprios que justifiquem sua escolha.

Nos dados do Questionário Sócio-educacional (UFPR,2005) a influência da família aparece mais diluída entre os aprovados, em relação aos inscritos. Poder-se-ia pensar em maior autonomia e autoconfiança influenciando na aprovação. Por outro lado, a influência dos professores aumenta entre os aprovados, sugerindo certa identificação pela via da busca do conhecimento em contexto social mais amplo.

Na amostra de pesquisa se esclareceram outras vias de influência, tais como aquela dos profissionais da área, de namorado(a)s, noivo(a)s ou cônjuge, companheiro(a), colegas de trabalho e das próprias análises (ver observações em 'outros'). Com exceção do item 'família', todos os demais aparecem com percentuais mais elevados na pesquisa, o que pode ter relação com a forma de abordagem e/ou com o tamanho da amostra.

TABELA 11 – ASPECTOS QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DE CURSO DOS PARTICIPANTES DA AMOSTRA DE PESQUISA. Curitiba, 2005.

Influências	Somatório de notas atribuídas	%
Família	793	16,74%
Amigos	622	13,13%
Professores	675	14,25%
Teste vocacional	545	11,50%
Imprensa	529	11,17%
Profissionais da área	924	19,50%
Companheiro(a)	475	10,03%
Outros*	175	3,69%

Entre os 'outros' foram mencionados 51% - análises e decisões próprias, eu mesmo(a), interesse e desejo; 11% colegas de trabalho, empresa e atuais patrões; 5% mercado de trabalho; 8% outros parentes; 8% informações internet, livros, artigos; 3% financeiro, nível de dificuldade, convicção.

O número de pessoas que se dizem insatisfeitas em relação a sua opção de curso, na amostra de pesquisa, é maior na concorrência geral (12,4%), o que pode sinalizar para inferências a respeito da correlação negativa que apareceu nesta categoria com relação à confiança no sucesso profissional⁸⁷. Poderia significar que o engajamento na luta pela conquista dos objetivos, em decorrência das

⁸⁷ Ver Tabela 25 de correlações (Anexo 5). Aparece correlação bivariada significativa e inversa (-159*) ente o item 35 da Escala de Auto-representação (confiança no sucesso profissional) e concorrência alta. Isto pode ser lido da seguinte forma: há menos confiança no sucesso profissional entre os candidatos de concorrência alta.

dificuldades, aumenta a confiança no sucesso; ou que talvez, certa possibilidade de vivências em diferentes situações proporcionaria uma visão mais realista e também menos otimista da realidade, colocando em questão, outros investimentos, para além de confiar. A seguir, apresenta-se uma ilustração da distribuição das categorias concorrência geral e cotas, por gênero e por confirmação/negação da opção de curso realizado, conforme dados da pesquisa.

Um pouco mais adiante ainda, neste trabalho, quando forem apresentadas análises das questões abertas de pesquisa, serão relatados novos aspectos da escolha de curso, formulados pelos participantes da amostra.

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA NA FASE DO REGISTRO ACADÊMICO POR CATEGORIA DE INSCRIÇÃO E CONCORDÂNCIA NA ESCOLHA DE CURSO. Curitiba, 2005.

	Feminino	Masculino	Subtotal	%
Cota racial				
SIM	29	44	73	
NÃO	3	0	3	3,9
<i>Subtotal</i>	31	44	76	
% sobre gênero e cota racial	17,61	26,66	22,22	
Cota social				
SIM	45	31	76	
NÃO	2	2	4	5,0
<i>Subtotal</i>	47	33	80	
% sobre gênero e cota social	26,71	20,0	23,39	
Concorrência Geral*				
SIM	81	82	163	
NÃO	17	6	23	12,4
<i>Subtotal</i>	98	88	186	
% sobre gênero e concorrência geral	55,68	53,33	54,38	
	Totais			
SIM	154	157	312	
NÃO	22	8	30	8,8
% de 'Não' em relação ao gênero	12,50	4,84		
	176	165	342	

*Não foi possível a identificação de cotistas quando a coleta ocorreu durante o vestibular e em algumas situações do registro acadêmico. No total da amostra foram 43 participantes que responderam 'não' ter feito a inscrição no curso desejado.

Os participantes do sexo feminino manifestaram, com maior frequência, a alternativa “não” (12,5% contra 4,8% -masculino) no que diz respeito a ter optado pelo curso que queriam. Percentuais de respostas negativas em relação à escolha de curso são menores na condição de cotistas.

Na amostra de pesquisa, uma questão relativa à escolha (questão 8 do Questionário Modelo 2) foi apresentada com a seguinte consigna: “Como você se considera em relação à sua escolha pelo curso?” As respostas são apresentadas a

seguir, juntamente com o número de vezes que a alternativa foi assinalada e o percentual que o item tomou em relação aos demais depois de realizado o somatório das indicações por do grau de importância – 1º, 2º ou 3º. lugar:

**TABELA 13 – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLHA DE CURSO:
AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS CANDIDATOS E
INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.**

Alternativas sobre escolha do curso	Quant	%
Sinto-me seguro em relação a minha escolha	145	41,58
Penso que já estou decidido em relação a minha futura profissão	104	29,05
Reflito sobre como aprimorar as condições da escolha de minha futura profissão	43	9,34
Tenho razões e vantagens para a escolha deste curso, mas não me sinto seguro	30	7,7
Esta é a escolha possível na minha atual condição de vida	16	3,59
Escolhi quando era muito jovem por influência do meio em que eu vivia	14	3,38
Sinto-me confuso em relação à escolha e resolvi fazer qualquer coisa enquanto aguardo melhor decisão	12	3,08
Vou demorar muito para decidir minha futura profissão e posso mudar a escolha	08	2,25

Constata-se que, aproximadamente 30% dos participantes da pesquisa não se declaram decididos em relação à escolha: aproximadamente 15% declarando-se explicitamente indecisos e explorando possibilidades e os outros 15% referindo uma escolha mais adaptativa e engajada a dado contexto.

16,55% (7404) dos inscritos e 24,72% (1030) dos aprovados declararam ter iniciado anteriormente algum curso superior. No grupo de alunos inscritos e aprovados no vestibular de 2005 da UFPR, entre aqueles que haviam iniciado anteriormente algum curso superior, 45,18% não concluiu o curso iniciado, e os demais fazem ou fizeram um outro curso concomitante ou posteriormente à conclusão daquele outrora iniciado. Não concluíram curso de graduação iniciado anteriormente 11,7% dos aprovados no vestibular de 2005. Estes indicadores se mantêm semelhantes em 2006, quando foi incluída a pergunta sobre as razões desta nova opção de curso. Os candidatos aprovados que já haviam iniciado outro curso superior apresentaram suas principais razões para esta nova opção como sendo: 34,9% - complementação de estudos, 32,3% - não ter gostado do curso anterior, 17% - ter maior disponibilidade para o curso, 15,7% - estar mais confiante e preparado.

Na amostra desta pesquisa, a pergunta sobre uma possível re-opção de curso, ou seja, se o participante iniciara outro curso de Graduação anteriormente, foi respondida apenas no momento do registro acadêmico (368 questionários), sendo que 19,8% (73) iniciaram anteriormente algum curso de graduação. Desses, 57,55%

não concluíram tal curso, 21,9% estão cursando e 20,6% já concluíram outro curso de graduação.

Na relação entre as razões apresentadas pelos participantes para sua re-opção de curso e a situação de não conclusão do curso iniciado anteriormente, destacam-se as alternativas “não ter gostado do curso” e “estar agora mais seguro em relação à escolha”. A complementação dos estudos aparece na terceira posição.

Pode-se afirmar, com base na amostra de pesquisa, que não concluíram o curso 73,3% das pessoas que apresentaram como razão para a re-opção ‘não ter gostado do curso anterior’ e 62,5% daquelas que se referiram a estar neste momento mais seguros com suas escolhas.

Entre os 42 participantes da pesquisa que relataram não ter concluído o curso superior iniciado anteriormente, as razões de re-opção se apresentaram da seguinte forma:

TABELA 14 – CONSIDERAÇÕES SOBRE RE-OPÇÃO DE CURSO: AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS CANDIDATOS E INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.

Razões para re-opção de curso	1o.	2o.	3o.	%
11. Não gostei do curso	8	3	0	21,4
10 Agora estou mais seguro da escolha	5	5	0	17,8
07 Novo curso é complementar à área escolhida, proporcionará oportunidades no mercado	6	0	1	13,5
07 Agora conheço melhor a realidade de trabalho da profissão	3	1	3	10,0
06 Estou mais confiante e preparado para tentar o curso desejado	1	2	3	7,14
04 Questão financeira	3	1	0	7,14
03 Agora tenho mais condições para atender horários do curso	3	0	0	6,43
02 Mudança de instituição	2	0	0	4,29
02 Mudança de cidade	2	0	0	4,29
01 Condições de trabalho não se ajustavam às condições do curso	1	0	0	2,14
01 Estou tentando um curso que me exija menos	1	0	0	2,14
01 Estou tentando um curso que me exija menos	1	0	0	2,14
01 Me apaixonei na faculdade	0	0	1	0,71

Tais dados se assemelham àqueles encontrados por LUCHIARI (1998) em observações com foco na re-escolha profissional dos vestibulandos na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, cujas conclusões apresentaram que:

- 17,5% dos inscritos e 25% dos aprovados iniciaram anteriormente outro curso. Na UFPR, em 2005, encontrou-se que 16,55% dos inscritos e 24,72% dos aprovados iniciaram anteriormente outro curso.
- 40,4% dos alunos que já haviam iniciado anteriormente um curso superior o abandonaram e 48,4% estavam cursando ainda quando tentaram novo vestibular. Na UFPR, em 2005, encontrou-se que 57,5%

dos alunos que haviam iniciado anteriormente outro curso superior o abandonaram, e 21,9% continuavam cursando; outros 20,6% estavam pretendendo iniciar um segundo curso.

- 35% dos aprovados em primeira opção já haviam iniciado anteriormente algum outro curso na própria UFSC;
- 53% declararam não ter recebido nenhuma orientação profissional; aqueles que receberam orientação se distribuem assim: 32% na escola, 5% na universidade, 5% em consultórios e 5% em outras instituições.

Na pesquisa de LUCCHIARI (1998) aparecem, como razões e influências para a escolha do curso os seguintes aspectos: menor competição, prestígio econômico da profissão, prestígio social da profissão, família e/ou amigos, professores, ambiente de trabalho, com predominância para adequação a aptidões e interesses (aproximadamente 68%). Entre esses mesmos jovens, os aprovados esperam obter em um curso superior: formação profissional para o futuro emprego (56%), aumento do conhecimento e cultura (17%), melhoria da situação profissional atual (11%), formação teórica voltada para a pesquisa (7%) e outros (7%).

Foi constatado, também nas observações de LUCCHIARI (1998), que o conhecimento de si mesmo, relacionado com o futuro desempenho profissional é ainda muito superficial e estereotipado, levando os alunos a desistirem de seus cursos quando passam a conhecer um pouco mais a profissão. A autora destaca a característica complexa da escolha profissional, que seria multi e sobredeterminada pela família, pela estrutura educacional e pelos meios de comunicação de massa, além da estrutura da dialética social e da subjetividade.

Na amostra de pesquisa, percebe-se a ênfase na formação profissional, diferenças entre os alunos com matizes da condição sócio-econômica e da história de vida acadêmica.

Perguntados sobre seus sentimentos relativos à sua própria condição para empreender a caminhada do curso escolhido (questão 3 e 6 do Modelo 2), os participantes se expressaram da seguinte forma, quanto a facilidades e dificuldades, conforme aparece na Tabela 15.

TABELA 15 – ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES PARA CURSAR A GRADUAÇÃO E ENCAMINHAR A FUTURA PROFISSÃO: AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS CANDIDATOS E INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.

Condições para cursar o curso escolhido	No.indicações	% por grau importância
Pretendo me esforçar por que acho este estudo fundamental para meu sucesso profissional	161	36,33
Inseguro quanto a conhecimentos e habilidades, mas convicto da escolha do curso	68	15,53
Estou muito bem preparado	61	11,08
Tem áreas do conhecimento nas quais me sinto insuficientemente preparado	49	10,35
Não tenho idéia do que me espera	38	7,81
Pretendo me esforçar por que formar neste curso é muito importante p/pessoas significativas	40	6,72
Estou bem preparado quanto a conhecimentos, mas inseguro em relação à escolha	24	5,54
Não me preocupo com isto	21	3,72
Não me sinto bem orientado	10	1,72
Dificuldades que terá que enfrentar/solucionar para obter sucesso no curso superior e/ou futura profissão	No.indicações	% por grau importância
Habilidades que terei que desenvolver	80	18,77
Informações sobre o mercado de trabalho, remuneração, condições de trabalho, atribuições	86	18,59
Conciliar exigências da profissão com as condições de vida pessoal, familiar, financeira	83	18,49
Persistência e hábitos de estudo	79	17,67
Relacionamentos e tipo de pessoas com as quais terei que conviver	56	11,9
Não vejo dificuldades	24	6,13
Relativas à própria escolha	26	5,03
Aprovação de pessoas do meu círculo de convivência e relacionamento afetivo	12	2,01

Até este ponto de análise dos dados, constatou-se que existem poucas informações relativas às percepções pessoais relativas à construção da identidade e a escolha, bem como a respeito daqueles relativos à autonomia e ao engajamento com os próprios objetivos, pontos que serão explorados mais amplamente a partir da análise da escala de auto-representação, que foi desenvolvida com o auxílio de um caminho estatístico, que será apresentado, pormenorizadamente nos próximos tópicos.

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DOS PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE

A opção pela exploração das percepções pessoais dos participantes da pesquisa, a partir da escala de auto-representação, deixando um pouco de lado as questões abertas ocorreu baseada nas seguintes razões de ordem circunstancial a este momento dos estudos sobre a temática de pesquisa:

- Interesse em estudar operadores do conceito de auto-representação, a partir das percepções dos representantes escolhidos.
- Oportunidade para exercitar uma nova metodologia de análise de dados com apoio estatístico.
- Tempo determinado pelo mestrado para conclusão do trabalho.
- Interesse em tratar as questões abertas, através de uma metodologia de análise do discurso, que requereria um maior aprofundamento, o que não seria possível, neste tempo do mestrado.

Definida então a estratégia, passou-se a construir o caminho de análise. A metodologia de análise dos dados coletados passou por etapas como: listar aspectos relevantes encontrados, identificar categorias e localizar procedimentos estatísticos relevantes para ao estudo em questão; estabelecer relações entre variáveis, analisá-las; estabelecer relações entre os resultados e as construções teóricas; e formular conclusões.

O caminho de análise dos dados deste trabalho foi sendo construído a partir de análises estatísticas possibilitadas pela introdução dos dados coletados, em forma de variáveis no editor de dados do SPSS⁸⁸, da seleção de procedimentos de análise sobre as variáveis escolhidas e da interpretação dos resultados.

Foram exploradas freqüências e correlações dos dados trabalhados e, também, realizadas análises fatoriais de componentes principais de todas as variáveis da escala constante no Questionário Modelo 1 (37 itens com respostas entre 1 e 5, ordenando-se a freqüência em que a percepção se fazia presente ao respondente).

⁸⁸ O SPSS é um software de produção de análises estatísticas, que tem tradição de utilização nas Ciências Sociais e Humanas, segundo MAROCO (2003). Foi utilizada neste trabalho a versão 14 do referido software, disponibilizada pelo NC/PROGRAD/UFPR.

A seguir são explicados os procedimentos estatísticos utilizados e seus respectivos parâmetros-critério, que validam os resultados encontrados:

- O critério de validade é conferido pelo Alfa de Cronbach, o qual indica o grau de consistência interna do instrumento (medida de fidedignidade). Um valor do Alfa considerado aceitável é superior a 0,70. É importante que todos os indicadores estejam no mesmo sentido (o que não ocorre com a escala utilizada, forçando a calcular o Alfa nas duas direções dos dados- positiva e negativa). A indicação é que se calcule o Alfa para cada componente da escala e que se busque a melhor estrutura de indicadores em representatividade e consistência.
- Para cada dimensão presente na escala, a matriz de correlações apresenta os coeficientes (Pearson) que indicam o grau de inter-relação dos itens constantes em uma mesma dimensão. O valor máximo é 1,00 e significa uma identificação completa – correlação de um item com ele mesmo. Conforme COHEN e COHEN (1983) e ROSENTAL e RUBIN (1982) (em LOOS, 2003), quando são estudados aspectos das Ciências Humanas, coeficientes a partir de 0,200 podem indicar importantes implicações práticas. O nível de significância, expresso por asteriscos que acompanham os coeficientes, também precisam ser observados. A indicação de um asterisco (*) identifica uma correlação significativa ($p < .05$) e a indicação de dois asteriscos (**), uma correlação ainda mais significativa, equivalente a $p < .01$. Estes níveis de significância indicam até que ponto esta estimativa de correlação pode ser generalizada para a população, ou seja, reflete a probabilidade de que a relação entre as variáveis se repita, ocasionada por um efeito sistemático, e não devido ao acaso.
- Análises fatoriais da escala integral e das principais dimensões ou sub-escalas, foram utilizadas para que a Escala de Auto-representação se tornasse o mais informativa possível. Na análise fatorial, os itens de cada dimensão são agrupados, conceitualmente, de acordo com um eixo principal. A análise fatorial assume que as variáveis observadas (por exemplo, os itens de uma escala), são combinações lineares de algum fator subjacente (hipotético ou diretamente inobservável). Este tipo de análise é utilizado para relacionar indicadores com constructos ou dimensões. Um grupo de

variáveis observadas representaria um fator ou variável latente, que mostraria relações subjacentes a este grupo. É considerado o objetivo de gerar o menor número possível de variáveis latentes que possam servir como substitutos satisfatórios para um grande número de variáveis observadas. Em algumas situações de análise, como por exemplo, técnica para desenvolver teorias, é importante simplificar a base de dados, substituindo muitos itens por algumas poucas dimensões. O KMO é o indicador utilizado para demonstrar a qualidade da análise fatorial, sua consistência e adequação à amostra. É considerado estatisticamente razoável um KMO acima de 0,70, observado os indicadores de significância. Um KMO acima de 0,90 é considerado excelente. A carga dos fatores, computada na matriz fatorial, apresenta-se com valores que variam de -1.0 a +1.0. Consideram-se moderadamente altos os valores acima de 0.30 e altos quando acima de 0.60⁸⁹, porém, cabe ao pesquisador encontrar a solução que define cada fator, através de análises conceituais. A análise fatorial também ajuda a re-organizar as informações a partir da interpretação das questões por aqueles que as respondem, compreensão esta que pode ser diferente daquela que o pesquisador tem inicialmente. As variáveis latentes da análise fatorial guardam relação com a base empírica, ou seja, com a forma como as questões foram entendidas pelos respondentes. A solução fatorial define operacionalmente a categoria, torna transparentes os principais aspectos que estão sendo levados em consideração. As comunalidades das variáveis representam a quantia de variância explicada pela solução fatorial para cada variável. Os níveis de explicação aceitáveis da comunalidades se configuram em torno da metade da variância (teriam explicação suficiente as variáveis com comunalidades acima de 0,50). Buscas adicionais através de análises fatoriais de sub-escalas podem explicar as facetas que compõem cada categoria, definindo-a

⁸⁹ A identificação das cargas fatoriais significantes, segundo HAIR; ANDERSON; TATHAM; BLACK (2005, p.107-8) deve seguir os seguintes critérios: (1) quanto maior o tamanho da amostra menor a carga a ser considerada significativa (numa orientação conservadora, para uma amostra de 250 a carga fatorial significativa seria de 0,35 – no caso desta pesquisa a amostra válida da escala foi 281); (2) quanto maior o número de variáveis a serem analisadas, menores as cargas a serem consideradas significantes; (3) quanto maior o número de fatores, maior o tamanho da cargas em fatores posteriores a serem consideradas significantes para interpretação. Deve ser incluído algum nível de ajuste para cima no nível de significância em fatores posteriores aos iniciais. Uma carga de 0,30 reflete aproximadamente 10% de explicação, uma carga de 0,50, denota que 25% da variância é explicada pelo fator, e, a carga deve exceder 0,70 para que o fator explique 50% da variância.

operacionalmente, ou seja, conferindo transparência aos principais aspectos envolvidos.

3 CAMINHOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO

Depois de algumas explorações acerca de freqüências e correlações dos dados trabalhados, optou-se por realizar uma análise fatorial de componentes de todas as variáveis da escala constante do Questionário Modelo 1 (37 itens), denominada como 'Escala de Auto-representação'. A análise, estatisticamente significativa, revelou um KMO de 0,819 e a extração de 10 componentes principais, que explicariam 55,11% da variância no grupo. Indicadores próximos de 60% são considerados aceitáveis em pesquisas sociais⁹⁰.

A matriz de componentes principais, rotacionada pelo método Varimax, de todas as variáveis da escala aparece apresentada na Tabela 16. Ela é a base das explorações e análises feitas na seqüência.

Para melhorar a qualidade de análise, optou-se por identificar os itens que estavam compondo cada grupo, considerando os seguintes elementos: (1) item de maior carga explicativa no grupo (maior peso no componente); (2) grupo de maior carga explicativa da variável (maior peso do item); (3) outras cargas fatoriais significativas, tomando por referência valores próximos de 0,300 (com flexibilizações de forma a agregar valor explicativo conceitual ao componente); (4) análise das comunalidades de cada variável, considerando a inclusão de valores inferiores a 0,50 somente em situações muito específicas que favorecessem a compreensão das informações.

A Tabela 16, a seguir, é composta de duas partes, para facilitar a visualização e ao mesmo tempo, não perder o conjunto dos dados: na parte superior constam todos os dados extraídos na análise fatorial e na parte inferior a representação simplificada dos dados utilizados para a análise e designação do componente. O número que antecede o hífen, na parte inferior da tabela, corresponde ao número do item na escala, cujo conteúdo consta na parte superior e o número posterior ao hífen corresponde à carga da variável no fator. Este mesmo procedimento será utilizado nas demais fatoriais apresentadas na seqüência do texto.

⁹⁰ HAIR, *et al* (2005).

TABELA 16 – 1ª. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO: AMOSTRA DE PESQUISA COM CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR EM 2005.

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Apresentação pessoal	,243	,106	,296	,050	,355	-,218	,056	,016	,311	-,005
2 Estratégias para objetivos	,095	-,067	,752	,054	,030	-,014	,138	,038	-,033	,056
3 Importância para amigos	,228	-,171	,227	,305	,229	-,356	,230	,234	,010	-,085
4 Medo Futuro	-,169	,716	-,055	-,033	-,038	-,046	-,168	,068	,098	-,179
5 Gosto de ser como sou	,256	-,604	,162	,062	,049	-,082	,050	,240	,346	-,201
6 Seguro competência aprender	,596	-,132	,071	,013	,058	-,339	-,087	-,104	,235	-,019
7 Mudar coisas no jeito de ser	-,144	,645	-,059	-,086	-,040	,084	-,240	-,001	,089	,179
8 Não desisto facilmente	-,122	,021	,556	-,128	,146	-,433	,107	,017	-,108	,235
9 Faça coisas sem pensar	-,019	,038	-,060	-,011	,025	,120	-,098	,799	-,121	,020
10 Iniciativa solucionar problemas	,324	-,065	,555	,214	-,046	,075	,066	-,102	,152	-,029
11 Fuga dos problemas	-,275	,388	-,319	-,145	,032	,039	,103	,518	-,086	,010
12 Qualidades	,643	-,102	,093	,050	,114	-,121	,107	,098	,021	-,145
13 Não proceder bem	,144	,334	,091	-,058	-,121	,415	-,308	,322	-,081	,074
14 Faça bem como outros	,610	-,159	,094	-,121	,135	-,026	,064	-,110	-,089	-,164
15 Ansiedade	,063	,634	,066	-,082	-,086	,225	,066	,177	,125	,001
16 Pessoa confiável	,220	-,069	,074	,171	-,077	,048	,483	-,114	,254	-,145
17 Expectativas futuro	,545	,009	,156	,270	-,069	,031	,140	-,099	,141	,293
18 Trabalhar só	,073	,146	-,083	-,772	,030	,144	,061	,068	-,057	,180
19 Boas idéias	,175	,212	,372	,170	,275	,036	,190	-,024	-,079	-,484
20 Solução de problema pessoal	-,097	,245	,053	-,117	,177	,454	-,012	,177	,125	,138
21 Bom relacionamento iguais	-,056	-,087	,159	,170	,543	-,095	,105	,052	,090	-,205
22 Futuro e decisões próprias	,318	-,047	-,115	,031	,448	,266	,205	-,323	-,003	-,136
23 Relacionamento e liderança	-,148	,208	-,029	-,326	-,114	,510	,117	,106	,004	-,090
24 Boa Saúde	,033	-,182	,151	-,078	,032	-,096	,668	-,041	,078	,030
25 Condições econômicas	,183	-,048	-,050	-,114	,709	-,024	-,175	,027	,048	,163
26 Valorização Ensino Superior	-,087	,042	,121	,103	,454	,157	,204	-,077	,492	,094
27 Fracassos e história pessoal	-,025	,094	,147	-,002	,053	,002	,022	,032	,055	,669
28 Sucesso prof. depende estudo	,158	,125	,001	,058	,071	-,037	,191	-,139	,712	,067
29 Sinto-me p/ fora das coisas	-,290	,091	-,150	-,267	-,088	,250	-,219	,289	,243	,165
30 Importância para família	,298	,056	,022	,201	,077	-,482	,385	,096	,114	,041
31 Preciso não fazer	-,135	,388	-,107	,067	,057	,324	-,001	,108	-,076	,313
32 Gosto trabalhar pessoas	,037	-,045	,214	,798	,024	-,043	,056	-,024	,146	,064
33 Auto-expressão	,248	-,162	,349	,332	,305	-,250	,010	,010	,104	-,255
34 Gosto e faço	,365	-,318	,249	,221	,443	-,122	,028	,038	-,149	,133
35 Confiança sucesso	,443	-,148	,080	,118	,093	,095	,385	-,033	,190	,168
36 Iniciativa busca de alternativa	,084	-,068	,685	,325	,105	,034	-,008	-,172	,099	-,006
37 Relacionamento c/diferentes	,251	,068	,093	,533	,232	-,137	,240	,024	-,203	,131

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax. Rotation converged in 13 iterations.

Representação simplificada: tratamento dos dados da Análise Fatorial

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
>peso p/o fator	12-,643	04-,716	2-,752	32-,798	25-,709	23-,510	24-,668	09-,799	28-,712	27-,669	
>peso no item	14-,610 06-,596 17-,545 35-,443 29-(-,290)	15-,634 05-(-,604) 07-,645 31-,388	36-,685 08-,556 10-,555 33-,349	18-(-,772) 37-,533	21-,543 22-,448 34-,443 01-,355	30-(-,482) 20-,454 13-,415 03-(-,356)	16-,483	11-,518	26-,492	19-(-,484)	
>300	34-,365 10-,324 22-,318	11-,388 13-,334	19-,372	03-,305 36-,325 33-,332	26-,454 33-,305	31-,324	30-,385 35-,385		05-,346 01-,311	31-,313	
(-) >250	11-(-,275)	34-(-,318)	11-(-,319)	23-(-,326) 29-(-,267)		6-(-,339) 8-(-,433) 33-(-,250)	13-(-,308)	22-(-,323)		33-(-,255)	
Outros relevantes	05-,256		34-,249		19-,275 37-,232 03-,229	22-,266 29-,230	07-(-,240) 03-,230 29-(-,219)	29-,289	16-,254 29-,243 37-(-,203)	17-,293 05-(-,201)	

Escala com 37 itens, KMO 0,819, extração de 10 componentes com poder explicativo de 55,11% (rotacionada pelo método Varimax⁹¹).

⁹¹ Segundo HAIR *et al* (2005), a maioria dos programas tem como padrão de rotação o Varimax, que é um método rotacional ortogonal, cujo critério se concentra na simplificação das colunas da matriz fatorial – maximiza a soma de variâncias de cargas aproximando-as de 0 ou 1, indicando uma clara associação positiva ou negativa entre a variável e o fator.

A tabela demonstra a representação obtida dos 10 componentes da primeira Análise Fatorial de Componentes Principais, efetuada com todos os itens da Escala de Auto-representação.

Nesta tentativa de identificação dos componentes da análise fatorial verificou-se que os seguintes conceitos se articulavam em cada um dos grupos:

- GRUPO 1 - Auto-representação quanto a habilidades, confiança e expectativas.
- GRUPO 2 – Negatividade centrada no medo e no desejo de mudar. Conflito, defesas em alerta e inibição se articulam com a ansiedade e abalam a auto-estima.
- GRUPO 3 – Pro-atividade e compromisso (iniciativa, estratégias para atingir objetivos e persistência).
- GRUPO 4 – Intersubjetividade marcada pela exploração de possibilidades de experimentar situações e se relacionar com diferentes.
- GRUPO 5 – Autocontrole relacionado a condições favoráveis.
- GRUPO 6 – Relações interpessoais conflituosas, reconhecidas como problemas que demandam solução; têm relação com a falta de determinação, de confiança e com inibição da ação e da auto-expressão.
- GRUPO 7 – Confiança, correlacionada com boa saúde e importância para a família.
- GRUPO 8 – Impulsividade e fuga com dependência e exclusão.
- GRUPO 9 – Auto-aprovação calcada em identificações com semelhantes e nas expectativas em relação ao ensino superior.
- GRUPO 10 - Fracassos na história de vida projetam para o futuro, mas impactam o pensamento (boas idéias), a ação (não fazer o que é necessário) e a auto-expressão.

Interessantes articulações que podem ser feitas a partir deste arranjo dos itens, que sinalizam variáveis latentes implícitas na auto-representação, articuladas em torno das qualidades auto-percebidas e expectativas, incerteza, determinação, relações interpessoais, condições objetivas de enfrentamento da realidade ou fuga, e, inclusive sobre o papel relevante do Ensino Superior. Apesar disto, o número de

componentes extraídos foi considerado elevado e insuficientemente explicativo para atender aos objetivos deste estudo.

Foram realizadas outras tentativas de análise visando o enxugamento dos componentes e a ampliação da qualidade explicativa.

O teste *scree* é utilizado para identificar o número ótimo de fatores que devem ser extraídos em cada situação da Análise Fatorial, antes que a variância única comece a dominar a estrutura da variância comum. Na situação acima, esse teste indicou possibilidade de corte em torno de cinco componentes.

Optou-se por extrair uma fatorial de principais componentes com cinco grupos. Esta nova fatorial (ver Tabela 17, a seguir) apresentou percentual explicativo de 38,86% das relações entre as variáveis. Os mesmos procedimentos de análise da etapa anterior foram realizados a partir dos componentes da matriz e dos componentes rotacionados pelo método Varimax, obtendo-se o seguinte quadro representativo dos componentes, cujas variáveis funcionais podem ser visualizadas na tabela.

Estes cinco grupos sugerem conceitos latentes de:

- (1) crise, insegurança, desejo de mudar;
- (2) intersubjetividade;
- (3) expectativas;
- (4) segurança, auto-confiança e auto-estima;
- (5) empreendedorismo, compromisso.

Os grupos se interconectam de forma multi-determinada (itens que se repetem com carga expressiva em mais de um grupo) o que dificultou a discriminação das variáveis funcionais de cada fator.

TABELA 17 – 2^A. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DOS CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR EM 2005: EXTRAÇÃO DE 5 COMPONENTES.

	Componentes				
	1	2	3	4	5
1 Apresentação pessoal	,066	,286	,285	,356	,214
2 Estratégias para objetivos	-,062	,211	,114	,090	,664
3 Importância para amigos	-,253	,498	,046	,338	,158
4 Medo Futuro	,611	,119	-,097	-,152	-,199
5 Gosto de ser como sou	-,472	,120	,172	,318	,069
6 Seguro competência aprender	-,326	,120	,336	,316	,073
7 Mudar coisas no jeito de ser	,638	-,092	-,064	-,175	-,007
8 Não desisto facilmente	-,083	,124	-,127	,092	,596
9 Faço coisas sem pensar	,284	-,001	-,473	,327	-,010
10 Iniciativa solucionar problemas	-,098	,266	,367	,046	,445
11 Fuga dos problemas	,505	-,098	-,362	,090	-,285
12 Qualidades	-,234	,171	,275	,464	,027
13 Não proceder bem	,489	-,150	-,160	,075	,117
14 Fazer coisas bem como outros	-,307	-,016	,280	,428	,024
15 Ansiedade	,647	-,028	,136	-,010	,000
16 Pessoa confiável	-,128	,183	,531	-,006	-,045
17 Expectativas importantes futuro	-,062	,151	,473	,105	,282
18 Trabalhar só	,209	-,715	-,008	,261	,031
19 Boas idéias	,089	,465	,170	,245	,025
20 Solução de problema pessoal	,512	-,169	,045	,123	,076
21 Bom relacionamento com iguais	-,027	,396	,032	,352	-,001
22 Futuro e decisões próprias	-,052	,052	,419	,346	-,196
23 Relacionamento e liderança	,392	-,384	,035	-,056	-,099
24 Boa Saúde	-,216	,010	,356	,090	,125
25 Condições econômicas	,073	,011	-,006	,614	,037
26 Valorização Ensino Superior	,247	,166	,413	,191	,078
27 Fracassos e história pessoal	,210	-,137	,048	-,010	,463
28 Estudo e sucesso profissional	,156	,085	,632	,026	-,031
29 Sinto-me por fora das coisas	,375	-,376	-,189	-,068	-,051
30 Importância para família	-,161	,364	,249	,213	,030
31 Preciso não faço	,535	-,082	-,060	-,072	,037
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	-,043	,703	,182	-,181	,189
33 Auto-expressão	-,251	,557	,139	,297	,160
34 Gosto e faço	-,311	,300	,052	,492	,310
35 Confiança no sucesso profissional	-,129	,062	,519	,260	,145
36 Iniciativa busca de alternativas	-,070	,418	,233	-,029	,556
37 Relacionamento com diferentes	-,045	,544	,106	,168	,138

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. converged in 7 iterations.

Representação simplificada: tratamento dos dados da Análise Fatorial

	1	2	3	4	5
>peso no fator	15-,647	18-(-,715)	28-,632	25-,614	02-,664
>peso item no fator	07-,638 04-,611 31-,535 20-,512 11-,505 13-,489 05-(-,472) 23-,392	32-,703 33-,557 37-,544 03-,498 19-,465 36-,418 21-,396 29-(-,376)	16-,531 35-,519 09-(-,473) 17-,473 22-,419 26-,413 24-,356 06-,336	34-,492 12-,464 14-,428 01-,356	08-,596 36-,556 27-,463 10-,445
>300	29-,375 06-(-,326) 34-(-,311) 14-(-,307)	23-(-,384) 30-,364 34-,300	10-,367 11-(-,362)	21-,352 22-,346 03-,338 09-,327 05-,318 06-,316	34-,310
(-) >250	03-(-,253) 33-(-,251) 12-(-,234)				11-(-,285)
Outros itens relevantes para o conceito	09-,284 12-,234	01-,286 10-,266	01-,285 14-,280	33-,297	17-,282

Escala de 37 variáveis, KMO 0,819, extração de 5 componentes com poder explicativo de 38,86% (rotacionada pelo método Varimax).

A extração de uma terceira análise fatorial em quatro grupos (Tabela 18, a qual se encontra no Anexo 4) apresentou um valor explicativo um pouco menor (35,03%), mas mostrou mais alguns elementos da orientação dos conceitos em estudo. Os quatro componentes extraídos demonstram que, na percepção dos participantes da pesquisa, a sua auto-representação se articula em torno de julgamentos favoráveis ou desfavoráveis, está interconectada com as relações interpessoais, com características próprias reconhecidas, com a capacidade de empreender, as expectativas e as condições objetivas das situações vivenciadas.

Em decorrência da dificuldade em identificar o elemento subjacente nos componentes, como já foi mencionado, concluiu-se que precisavam ser retirados alguns itens da escala, que estavam agregando pouco valor explicativo, para dar maior visibilidade às informações. Este procedimento tornou mais clara a configuração dos operadores do conceito, mantendo o sentido daquilo que a terceira análise fatorial havia sinalizado. Antes de apresentar os detalhes explorados através da quarta e quinta análise fatorial de componentes principais, realizadas com os elementos reduzidos da escala, convém que se explicita um pouco como se chegou à referida simplificação.

Explorando as cargas significativas das variáveis em análise, constatou-se que os itens 03, 29 e 33, apesar de não apresentarem carga superior a 0,350 na fatorial inicial, se retirados, alteram negativamente a qualidade da fatorial. Tais itens e alguns outros aparecem com cargas significativas em mais de um grupo. Sabe-se que quando uma variável contribui para a explicação de vários componentes, ela dilui-se, tendendo a diminuir seu poder explicativo independente em cada um.

A escolha da exclusão de variáveis, apesar de recomendada para melhoria na explicação dos dados, não é um processo simples. A análise relativa às comunalidades deu continuidade ao processo de exploração com o objetivo de escolher variáveis que pudessem ser excluídas. Apareceram os itens 16, 24 e 37 com valor inferior a 0,50. Diferentes tentativas de exclusão considerando itens que poderiam estar sendo duplamente medidos, o valor conceitual da variável, os indicadores de qualidade da fatorial e as comunalidades, conduziram à retirada dos itens 16, 24, 27 e 28. Como resultado desta medida, a nova análise fatorial revelou-se com melhoria nos indicadores de qualidade: KMO 0,827, extração de 09 componentes ou fatores, com explicação de 55,49% e a maioria dos itens com comunalidades próximas de 0,50 ou superiores. A análise fatorial e a representação

simplificada da nova configuração dos principais componentes de análise estão demonstradas na tabela a seguir.

TABELA 19 – 4ª. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DOS CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR EM 2005: VARIÁVEIS REDUZIDAS, EXTRAÇÃO DE 9 COMPONENTES.

Análise Fatorial de Principais componentes	Componentes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Apresentação pessoal	,309	,064	,071	,262	,243	,250	,147	-,039	,304
2 Estratégias para objetivos	,128	-,085	,066	,771	,079	,029	,016	,041	,003
3 Importância para amigos	,250	-,248	,298	,189	,291	,131	-,140	,235	,330
4 Medo Futuro	-,195	,696	-,036	-,097	,225	-,098	-,008	,075	,011
5 Gosto de ser como sou	,237	-,668	,071	,118	,161	,039	,034	,159	,046
6 Seguro competência aprender	,602	-,147	-,002	,040	,086	,075	-,155	-,142	,227
7 Mudar coisas no jeito de ser	-,124	,701	-,079	-,***	-,167	,019	,126	,029	-,054
8 Não desisto facilmente	-,061	,031	-,096	,603	-,016	,110	-,121	,049	,449
9 Faça coisas sem pensar	-,069	-,006	-,033	-,043	-,002	,025	,095	,820	-,112
10 Iniciativa solucionar problemas	,358	-,091	,205	,507	,163	-,079	,081	-,142	-,079
11 Fuga dos problemas	-,218	,382	-,117	-,308	-,053	,017	,142	,515	,079
12 Qualidades	,583	-,168	,006	,048	,280	,124	-,178	,098	-,014
13 Não proceder bem	,008	,373	-,076	,095	-,010	,042	,022	,345	-,614
14 Fazer coisas bem como outros	,501	-,214	-,169	,033	,294	,135	-,195	-,096	-,116
15 Ansiedade	,150	,577	-,084	,023	,134	-,198	,280	,168	-,099
17 Expectativas importantes futuro	,655	,004	,241	,183	-,131	-,031	,091	-,093	,008
18 Trabalhar só	,043	,152	-,787	-,022	-,132	,112	,098	,093	-,058
19 Boas idéias	,103	,066	,128	,212	,746	,002	-,006	-,032	-,013
20 Solução de problema pessoal	-,018	,214	-,120	,016	,030	,012	,587	,129	-,116
21 Bom relacionamento com iguais	-,049	-,176	,185	,043	,488	,259	,208	,000	,268
22 Futuro e decisões próprias	,286	-,085	,021	-,185	,308	,367	,165	-,348	-,177
23 Relacionamento e liderança	-,097	,136	-,330	-,114	,129	-,307	,437	,074	-,257
25 Condições econômicas	,066	-,006	-,109	-,007	,090	,774	,085	,033	,027
26 Valorização Ensino Superior	,073	,015	,146	,127	,076	,327	,572	-,171	,207
29 Sinto-me por fora das coisas	-,222	,121	-,230	-,150	-,231	-,127	,428	,227	-,047
30 Importância para família	,446	-,011	,213	,013	,126	-,007	-,124	,096	,513
31 Preciso não faço	-,081	,429	,058	-,033	-,233	,095	,284	,151	-,157
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	,118	-,047	,813	,178	,077	-,029	,045	-,045	,025
33 Auto-expressão	,199	-,217	,335	,281	,397	,219	-,130	-,017	,144
34 Gosto e faço	,282	-,278	,223	,282	,055	,567	-,161	,056	-,011
35 Confiança no sucesso profissional	,589	-,173	,124	,105	-,075	,129	,200	-,075	,032
36 Iniciativa busca de alternativas	,079	-,074	,332	,663	,192	,078	,030	-,189	-,086
37 Relacionamento com diferentes	,282	,072	,518	,113	,062	,265	-,138	,069	,101
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 22 iterations.									
Tratamento dos dados da Análise Fatorial									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
>peso no fator	17-,655	07-,701	32-,813	02-,771	19-,746	25-,774	20-,587	9-,820	13-(-,614)
>peso item no fator	06-,602 35-,589 12-,583 14-,501 30-,446 01-,309	04-,696 05-(-,668) 15-,577 31-,429 11-,382 13-,373	18-(-,787) 37-,518	36-,663 08-,603 10-,507	21-,488 33-,397	34-,567 22-,367	26-,572 23-,437 29-,428	11-,515	30-,513 08-,449 03-,330
>300	10-,358		23-(-,330) 33-,335 36-,332	11-(-,308)	22-,308	23-(-,307) 26-,327		22-(-,348) 13-,345	01-,304
(-) >250		34-(-,278)							23-(-,257)
Outros itens relevantes para explicação do componente	22-,286 34-,282 37-,282 03-,250 05-,237 29-,222	03-(-,248) 33-(-,217)	29-(-,230) 03-,298 17-,241	33-,281 34-,282 01-,262	14-,294 03-,291 31-(-,233) 29-(-,231) 12-,280	37-,265 20-,259 01-,250	31-,284 15-,280 33-,219	03-,235 29-,227	21-,268

Escala de auto-representação: 33 variáveis, KMO 0,827 extração de 09 componentes com poder explicativo de 55,49% (rotacionada pelo método Varimax).

A análise destes grupos com o intuito de identificar variáveis latentes que articulam os seus componentes sinalizou para outras perspectivas expressas pelos componentes: (1) expectativas, confiança e segurança, (2) desejo de mudar, (3) intersubjetividade, (4) pro-atividade e compromisso, (5) abertura, (6) egocentrismo, (7) conflito, (8) impulsividade e fuga, (9) engajamento.

A configuração dos elementos acima, através de um novo arranjo, em menor número de componentes, foi considerada bastante interessante neste momento da análise e do andamento do trabalho. A quinta e última extração fatorial, refere-se à re-configuração da fatorial acima em quatro grupos, sendo que seu resultado indica a auto-representação 'positiva' e a 'negativa', aspectos que serão detalhados em tópico específico na seqüência.

Os elementos relativos a esta quinta análise fatorial, na qual as dimensões positiva e negativa da auto-representação se expressam, podem ser visualizados na *Tabela 20* (página seguinte), fechando este tópico.

A auto-representação 'positiva' aparece, no primeiro componente, altamente correlacionada com a intersubjetividade e o empreendedorismo. Já no terceiro componente, revela-se mais egocêntrica, atrelada a qualidades individuais e a condições objetivas (condições financeiras e comparação de desempenho). Por outro lado, a auto-representação 'negativa' também se apresenta em dois componentes: 1) no segundo, caracterizado pela *ansiedade*, está mais relacionada com as relações interpessoais, a auto-expressão e a auto-estima, e 2) no quarto, caracterizado pela *fuga dos problemas*, mais relacionada com as expectativas, a iniciativa e as estratégias para atingir objetivos.

TABELA 20 – 5ª. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DOS CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR, EM 2005: VARIÁVEIS REDUZIDAS, EXTRAÇÃO DE 4 COMPONENTES

	1	2	3	4
1 Apresentação pessoal	,414	,075	,402	,010
2 Estratégias para objetivos	,461	,058	,174	-,305
3 Importância para amigos	,562	-,310	,222	,153
4 Medo Futuro	,034	,549	-,263	,136
5 Gosto de ser como sou	,175	-,472	,345	,037
6 Seguro competência aprender	,146	-,274	,493	-,172
7 Mudar coisas no jeito de ser	-,078	,628	-,214	,036
8 Não desisto facilmente	,379	-,047	,005	-,013
9 Faço coisas sem pensar	,050	,201	-,065	,559
10 Iniciativa solucionar problemas	,401	,027	,291	-,460
11 Fuga dos problemas	-,132	,398	-,238	,564
12 Qualidades	,193	-,195	,549	-,031
13 Não proceder bem	-,101	,533	-,006	,040
14 Fazer coisas bem como outros	-,001	-,225	,576	-,124
15 Ansiedade	,004	,667	,027	-,022
17 Expectativas importantes futuro	,248	,019	,390	-,383
18 Trabalhar só	-,576	,274	,274	,192
19 Boas idéias	,442	,099	,247	-,050
20 Solução de problema pessoal	-,076	,540	,120	,095
21 Bom relacionamento com iguais	,419	-,093	,223	,241
22 Futuro e decisões próprias	,004	-,018	,527	-,066
23 Relacionamento e liderança	-,375	,447	,001	-,010
25 Condições econômicas	,116	,032	,463	,400
26 Valorização Ensino Superior	,282	,227	,302	,031
29 Sinto-me por fora das coisas	-,330	,363	-,167	,213
30 Importância para família	,400	-,210	,230	,056
31 Preciso não faço	-,035	,520	-,128	,099
32 Gosto trabalhar com pessoas	,684	-,088	-,125	-,247
33 Auto-expressão	,587	-,260	,274	-,035
34 Gosto e faço	,432	-,286	,437	,071
35 Confiança sucesso profissional	,166	-,063	,515	-,211
36 Iniciativa busca de alternativas	,576	,018	,125	-,422
37 Relacionamento com diferentes	,564	-,080	,133	-,002
Representação simplificada				
>peso no fator	32-,684	15-,667	14-,576	11-,564
>peso item no fator	33-,587 36-,576 18-(-,576) 37-,564 03-,562 02-,461 19-,442 21-,419 01-,414 30-,400 08-,379	07-,628 04-,549 20-,540 13-,533 31-,520 5-(-,472) 23-,447 29-,363	12-,549 22-,527 35-,515 06-,493 25-,463 34-,437 17-,390 26-,302	09-,559 10-(-,460)
>300	34-,432 10-,401 23-(-,375) 29-(-,330)	11-,398 03-(-,310)	01-,402 05-,345	17-(-,383) 25-,400 36-(-,422) 02-(-,305)
(-) >200		34-(-,286) 06-(-,274) 33-(-,260) 14-(-,225) 30-(-,210)	04-(-,263) 11-(-,238)	32-(-,247) 35-(-,211)
Outros itens relevantes	26-,282 17-,248	18-,274 26-,227 09-,201	10-,291 33-,274 18-,274	21-,241 06-(-,172)
Alfa de Cronbach ⁹²	,804	,747	,755	,643
Nome	Auto-representação positiva – Intersubjetividade e compromisso	Crise - relações, expressão, ação e auto-estima	Auto-representação positiva centrada em qualidades/ expectativas	Crise expectativas, iniciativa e relações

Escala de auto-representação: 33 variáveis, KMO 0,827 (37,45%): 04 componentes (rotacionada pelo método Varimax).

⁹² Foi calculado com os itens que têm a mesma direção de respostas.

3.1 AUTO-REPRESENTAÇÃO POSITIVA

Existem várias possibilidades de se pensar e interconectar as informações obtidas na pesquisa. Neste momento, opta-se por discorrer um pouco sobre os quatro grupos extraídos a partir da quinta análise fatorial da Escala de Auto-representação e sobre a nomeação escolhida para designá-los. Estes serão tomados como referência nas próximas análises.

Os termos positivo e negativo estão sendo considerados da forma como são usados são usados em fotografia e nas artes gráficas: o positivo revelando as evidências mais diretas e sem rodeios, no caso, pelo lado confiante, otimista e relacionado com a vontade e a consciência; o negativo expressando o resultado contrário ao esperado, contraproducente.

Mais alguns esclarecimentos a respeito, poderão ajudar na compreensão da idéia que está sendo apresentada. Em fotografia, o negativo corresponde à imagem formada ao impressionar-se um filme, na qual os tons claros e escuros aparecem invertidos (filme preto e branco) ou na qual as cores e matrizes são complementares, em relação às do original (filme colorido). Em artes gráficas e fotografia (FERREIRA, 1999) o negativo se desdobra em formas que representam, respectivamente, grande diferença entre luz e sombra – muito e denso contraste, e, muitos meios tons e poucos contrastes.

Ao referir a auto-representação pelos adjetivos positivo-negativo, não se pretende reduzir o raciocínio a um julgamento simplista de valor bom ou mau. Tenta-se contemplar o efeito de presença-ausência, lembrando que ambas exercem, pela alternância, papel fundamental na estruturação humana. Optou-se por utilizar as expressões “auto-representação positiva” e “auto-representação negativa ou crise” ao mencionar a negatividade. Não se buscou equivalência da expressão crise com trabalhos citados na revisão de literatura, apesar de reconhecer que, sem dúvida, foram inspiradores, especialmente naquilo que sugerem acerca da exploração. A expressão crise também não é utilizada pelos participantes da pesquisa, porém suas respostas indicam tais concepções.

O principal objetivo da Escala de Auto-representação foi identificar as representações dos participantes da pesquisa sobre suas crenças auto-referenciadas (autoconceito, auto-estima e crenças de controle), de forma a retratar

sua memória da frequência em que ocorriam suas percepções relativas às alternativas apresentadas. Pode-se dizer que praticamente todos os itens da escala, estão, de alguma forma, refletindo nuances da auto-representação.

Neste momento, é importante esclarecer um pouco mais a respeito de como a palavra *representação* vem sendo tomada neste trabalho. Tentou-se pensar a *representação* no limiar entre a concepção psicanalítica freudiana e aquelas da psicologia cognitiva (pelo olhar de Piaget, Vygotsky, e mais recentemente, Sternberg). A primeira auxiliando a escutar, e a segunda contribuindo para dizer, enquanto um melhor dito não fosse possível.

STERNBERG (2000, p.153-8) refere-se à dificuldade de se observar e descrever, pelos métodos científicos conhecidos, como se opera a representação do conhecimento. Conceitua diferentemente representação mental⁹³, representação do conhecimento⁹⁴ e representação mental do conhecimento⁹⁵. O mesmo autor descreve as formas representação do conhecimento como (1) conhecimento declarativo (*saber o que* - fatos que podem ser declarados), que organiza as informações factuais e (2) como conhecimento não declarativo ou procedural (*saber como* – procedimentos que podem ser executados). O conhecimento pode ser representado por figuras mentais ou por palavras (forma mais simbólica). Na representação externa do conhecimento, as figuras captam mais adequadamente as informações concretas e espaciais, de modo análogo a aquilo que representam. As palavras apresentam maior habilidade na captação de informações abstratas e absolutas, de uma forma que é simbólica de tudo o que representam. As representações pictóricas transmitem todas as características simultaneamente. A forma proposicional da representação mental se articula em torno da hipótese de que os significados subjacentes do conhecimento não estão nem nas palavras, nem nas imagens, mas em uma forma abstrata de representar. Tanto as imagens como as afirmativas verbais estariam representadas mentalmente em termos de seus significados profundos, como proposições. Ao recordar informações, evoca-se

⁹³ Alguma coisa que representa algo mais do que se sabe.

⁹⁴ A forma pela qual se conhece, na própria mente, as coisas, as idéias, os eventos que existem fora da mente.

⁹⁵ Descrição das próprias representações do conhecimento. Segundo STERNBERG (2000), não teríamos acesso consciente aos nossos próprios processos de representação do conhecimento. No âmbito da Filosofia, o conhecimento é a apropriação do objeto pelo pensamento e tal apropriação se opera como definição, como percepção, como apreensão, análise, como relação do sujeito com o objeto e outras formas.

a representação proposicional e, a partir dela, é recriado o código verbal ou imaginal. A possibilidade de combinação dos diferentes tipos de proposição (de ações, atributos, posições espaço-temporais, categorias classificatórias e outras) em relações complexas torna o uso das representações altamente flexível e extensamente aplicável.

Se a identidade for pensada como igualdade e diferença, como algo entre alienação e separação, construída a partir da ambivalência das identificações, parece bastante esclarecedor tomar as representações como aparato da sublimação, como refere ANDRÈS (1998, p. 457). Em sua afirmativa, Andrès coloca a representação como “reguladora narcísica”, aquela “que acentua no sujeito uma presença para si mesmo nos entremeios silenciosos da sua vida”. Assim sendo, a representação seria “produtora de espaços de linguagem e ao mesmo tempo operadora desses espaços”.

O ofício da representação é indicar o que representamos para nós mesmos. Por intermédio de uma imagem, uma figura, um signo, ela torna sensível, mostra ao olhar, faz presente, um objeto ou conceito ausente. Em um recorte singular, reproduz e traz consigo a idéia de um objeto que seria seu referente; fornece uma aparência concreta a situações imaginárias e a significações invisíveis; porta uma transferência de atribuição, que permite agir em nome e no lugar daquilo ou daquele que representa. “Empresta sua efetividade a outra presença”, que pode então se apreendida, sem contudo deixar de permanecer na distância que a retém fora. A representação consciente compreende a representação da coisa, mais a palavra que lhe cabe. A representação inconsciente é a representação da coisa apenas (ANDRÈS, 1998, p. 454).

No que se refere ao que está sendo nomeado, neste trabalho, como auto-representação positiva, vários operadores importantes do conceito puderam ser identificados por meio de análises fatoriais adicionais, aplicadas às dimensões ou componentes da escala. Os componentes 1 e 3 trouxeram contribuições, particularmente, à compreensão da auto-representação positiva.

Realizando uma análise fatorial do primeiro componente da quinta análise fatorial, apresentada no tópico anterior e doravante designada de ‘Fatorial de Auto-representação’, foram localizados três importantes operadores do conceito:

- Apreensão de representação de *lugar* junto aos grupos sociais, que se expressam concomitantemente com a representação da possibilidade de se relacionar com superiores e desiguais, fazer aquilo que gosta e se expressar com clareza. Este operador diz respeito às categorias *pertencimento e autonomia*.
- Apreensão da representação relativa à competência em *empreender* e se comprometer, ligada com a capacidade de implementar estratégias para atingir objetivos, a iniciativa para buscar assuntos do próprio interesse, a persistência, a solução de problemas e a criatividade.
- Reconhecimento de que não gosta de estar só e de que estar com outros diferentes estimula a iniciativa, a confiança e a persistência.

A representação desses operadores pode ser visualizada na tabela a seguir, onde estão representadas, na primeira parte, todas as variáveis trabalhadas no primeiro componente da Fatorial de Auto-representação e, na segunda parte, como elas foram trabalhadas na análise.

TABELA 21 - 1^A. ANÁLISE FATORIAL ADICIONAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO DE 'AUTO-REPRESENTAÇÃO POSITIVA, INTERSUBJETIVIDADE E EMPREENDEDORISMO' (Componente 1).

	1	2	3
1 Apresentação pessoal	,255	,493	-,009
2 Estratégias para objetivos	,106	,725	-,010
3 Importância para amigos	,627	,257	,103
8 Não desisto facilmente	,256	,450	-,244
18 Trabalhar só	-,216	-,055	-,837
19 Boas idéias	,152	,495	,134
21 Bom relacionamento com iguais	,306	,294	,077
30 Importância para família	,561	,094	,105
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	,252	,221	,777
33 Auto-expressão	,523	,386	,260
36 Iniciativa busca de alternativas	,100	,703	,318
10 Iniciativa solucionar problemas	,068	,633	,236
23 Relacionamento e liderança	-,662	,046	-,114
29 Sinto-me por fora das coisas	-,557	-,151	-,126
34 Gosto e faço	,610	,319	-,008
37 Relacionamento com diferentes	,479	,187	,316
REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DO PRIMEIRO COMPONENTE DA FATORIAL DE AUTO-REPRESENTAÇÃO			
	1	2	3
>peso no fator	23-(-,662)	02-,725	18-(-,837)
>peso item no fator	03-,627 34-,610 29-(-,557) 30-,561 33-,523 37-,479 21-,306	36-,703 10-,633 19-,495 01-,493 08-,450	32-,777
>350		33-,386	
(-) >200	18-(-,216)		08-(-,244)
Outros	01-,255 08-,256 32-,252	34-,319 21-,294	36-,318 37-,316 33-,260 10-,236
	Capacidade de expressão – saber do lugar próprio	Capacidade de empreender	Capacidade de estabelecer laços – relacionar-se

Sub-Escala: 16 variáveis, KMO 0,845 extração de 03 componentes, com poder explicativo de 44,45% (rotacionada pelo método Varimax).

Na análise fatorial do terceiro componente da Fatorial de Auto-representação, cujos dados estão apresentados a seguir, destacam-se outros operadores do conceito, elementos estes relativos às *qualidades* e *possibilidades*, que estão fortemente correlacionados com a auto-estima (gostar do seu jeito de ser).

Os elementos ligados à auto-estima estão também associados à redução do medo e da fuga diante dos problemas. São eles: auto-expressão, comparação positiva em relação aos demais, segurança nas qualidades individuais e na capacidade de aprender. Estes elementos também operam na confiança e nas expectativas em relação ao futuro e ao sucesso profissional. Acrescido de boas condições econômicas, relacionam-se com a valorização do ensino superior. A distribuição das variâncias e relações refletidas podem ser visualizadas na próxima tabela:

TABELA 22 - 2^A. ANÁLISE FATORIAL ADICIONAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO DE 'AUTO-REPRESENTAÇÃO POSITIVA AUTOCENTRADA, FOCADA EM QUALIDADES E POSSIBILIDADES' (Componente 3)

	Componentes		
	1	2	3
6 Seguro competência aprender	,413	,489	,083
12 Qualidades	,405	,450	,128
14 Fazer coisas bem como outros	,492	,333	,075
17 Expectativas importantes futuro	,187	,653	-,022
22 Futuro e decisões próprias	,029	,483	,264
25 Condições econômicas	,118	-,101	,730
26 Valorização Ensino Superior	-,240	,338	,558
34 Gosto e faço	,542	,159	,477
35 Confiança no sucesso profissional	,141	,664	,132
1 Apresentação pessoal	,076	,310	,566
4 Medo Futuro	-,643	-,069	,076
5 Gosto de ser como sou	,672	,057	,133
11 Fuga dos problemas	-,547	-,301	,105
33 Auto-expressão	,538	,101	,446

REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DO 3 ^o . COMPONENTE DA FATORIAL DE AUTO-REPRESENTAÇÃO			
	1	2	3
>peso no fator	05-,672	35-,664	25-,730
>peso item no fator	04-(-,643) 11-(-,547) 34-,542 33-,538 14-,492	17-,653 06-,489 22-,483 12-,450	01-,566 26-,558
>350	06-,413 12-,405	26-,338 14-,333	34-,477 33-,446
(-) >250 e outros	26-(-,240)	11-(-,301) 01-,310	22-,264
Nome	Gosto de ser como sou. Capacidade de superação	Confio nas minhas possibilidades	Tenho possibilidades - Capacidade de valorizar e cuidar

Sub-escala: 14 variáveis, KMO 0,833 extração de 03 componentes, com poder explicativo de 44,34% (rotacionada pelo método Varimax).

Mais adiante será retomada uma análise panorâmica de todos os componentes entre si. A seguir, algumas considerações sobre a interface em negativo da auto-representação, representada também pela expressão crise.

3.2 AUTO-REPRESENTAÇÃO NEGATIVA/CRISE

Encontra-se no verbete *crise*, em FERREIRA (1999), o termo associado à *alteração* (melhora ou piora), que sobrevém no curso de uma doença; manifestação violenta e repentina de ruptura do equilíbrio; estado de dúvida e incertezas; fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das idéias; momento perigoso ou decisivo; lance embaraçoso; tensão, conflito; deficiência, falta; ponto de transição entre um período de prosperidade e outro de depressão; situação em que os acontecimentos perturbam a organização das partes envolvidas, rompendo padrões tradicionais.

Pode-se presumir, a partir desta síntese, conotações da crise como indicativo de alguma coisa que clama por encaminhamentos, que sinaliza e requer atenção, que sucede ou antecede momentos marcantes, quando um ponto de suposta sustentação se deslocou para o ponto da dúvida/incerteza.

Neste trabalho, encontram-se os sinais da crise como marcos que trazem notícias do processo de transição. Ela ganha o caráter de interface.

Contribuíram para a compreensão da dimensão crise os componentes 2 e 4 da Fatorial de Auto-representação. No segundo componente aparecem os elementos visíveis de uma ruptura no equilíbrio – a ansiedade, a fuga, o medo, o desejo de mudar, a avaliação dos procedimentos em relação a pessoas significativas, a dificuldade nas relações de poder, o sentimento de exclusão ou isolamento, a inibição, a desqualificação pessoal.

Observa-se que estes aspectos giram em torno do desequilíbrio/equilíbrio e do conflito. Medo, fuga dos problemas e desejo de mudar se agregam, constituindo aquilo que está sendo nomeado como *desequilíbrio*, enquanto que a auto-expressão articula o equilíbrio. O conflito se expressa pela presença invertida de variáveis que compõem os dois grupos anteriores de auto-representação positiva em relação aos itens inclusão e bom relacionamento com instâncias de poder, e também, pela intensificação de ansiedade e da avaliação da conduta como inadequada.

As duas próximas tabelas apresentam as configurações dos componentes 2 e 4, depois de extraídas análises fatoriais de componentes principais das sub-escalas e do tratamento dado a elas para fins de análise:

TABELA 23 - 3ª. ANÁLISE FATORIAL ADICIONAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO DE 'AUTO-REPRESENTAÇÃO NEGATIVA/CRISE - RELAÇÕES, EXPRESSÃO E AÇÃO' (Componente 2)

	Componentes		
	1	2	3
4 Medo Futuro	,722	-,094	,062
5 Gosto de ser como sou	-,577	,454	,138
7 Mudar coisas no jeito de ser	,704	-,220	,106
13 Não proceder bem	,424	-,020	,418
15 Ansiedade	,583	,067	,400
20 Solução de problema pessoal	,180	,009	,688
23 Relacionamento e liderança	,025	-,401	,623
29 Sinto-me por fora das coisas	,094	-,430	,515
31 Preciso não faço	,479	-,219	,125
3 Importância para amigos	-,142	,671	-,145
11 Fuga dos problemas	,466	-,176	,313
33 Auto-expressão	-,146	,761	-,093
34 Gosto e faço	-,193	,709	-,098
REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DO 2º. COMPONENTE DA FATORIAL DE AUTO-REPRESENTAÇÃO			
	1	2	3
>peso no fator	04-,722	33-,761	20-,688
>peso item no fator	07-,704 15-,583 05-(-,577) 31-,479 11-,466 13-,424	34-,709 03-,671	23-,623 29-,515
>350 e outros		05-,454 29-(-,430) 23-(-,401)	13-,418 15-,400 33-,313
	<i>Inquietação, insatisfação, inibição, vontade de mudar</i>	Inclusão e auto-expressão	Problema a solucionar, associado a conflito nas relações interpessoais.

Sub-Escala: 13 variáveis, KMO 0,851 extração de 03 componentes, com poder explicativo de 48,54% (rotacionada pelo método Varimax).

A análise adicional dos componentes demonstra uma tendência de se agruparem as variáveis que estão fortemente correlacionadas, sendo que os operadores se expressam pela presença, ausência ou conflito entre componentes afins. O estudo da fatorial de origem e das correlações bivariadas (apresentadas mais adiante) é que possibilita entender um pouco melhor com quais elementos estão implicadas as variáveis medo, ansiedade, fuga, desqualificação, isolamento e inibição.

Na última análise fatorial adicional, correspondente ao quarto componente, as variáveis de crise, referidas anteriormente, aparecem agrupadas com outros elementos, tais como expectativas, confiança e impulsividade, e também, com variações do comportamento de fuga, como pode ser visualizado a seguir:

TABELA 24 - 4^A. ANÁLISE FATORIAL ADICIONAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO DE 'AUTO-REPRESENTAÇÃO NEGATIVA/CRISE – EXPECTATIVAS, INICIATIVA, RELACIONAMENTOS' (Componente 4)

	Componentes		
	1	2	3
2 Estratégias para objetivos	,727	,126	,117
9 Faço coisas sem pensar	,008	-,012	,841
10 Iniciativa solucionar problemas	,599	,296	-,201
11 Fuga dos problemas	-,373	-,165	,615
17 Expectativas importantes futuro	,327	,549	-,171
25 Condições econômicas	-,094	,573	,289
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	,586	,040	-,165
35 Confiança no sucesso profissional	,248	,584	-,045
36 Iniciativa busca de alternativas	,810	,031	-,113
6 Seguro competência aprender	,013	,683	-,378
REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DO 4º. COMPONENTE DA FATORIAL DE AUTO-REPRESENTAÇÃO			
	1	2	3
>peso no fator	36-,810	06-,683	09-,841
>peso item no fator	02-,727 10-,599 32-,586	35-,584 25-,573 17-,549	11-,615
>250	17-,327 11-(-,373)	10-,296	25-,289 06-(-,378)
Outros		11-(-,165)	
Nome	Não fujo, quando tenho capacidade de empreender e me relacionar com outros.	Confiança e expectativas	Impulsividade e fuga relacionadas com insegurança e condições financeiras.

Sub-escala: 10 variáveis, KMO 0,771 extração de 03 componentes, com poder explicativo de 52,13% (rotacionada pelo método Varimax).

As análises fatoriais adicionais tiveram a intenção de demonstrar, um pouco mais claramente, operadores internos dos componentes principais. É importante lembrar sua parcialidade e também que as interconexões entre as variáveis podem se perder ao focalizar os sub-grupos, o que caracteriza uma limitação do método.

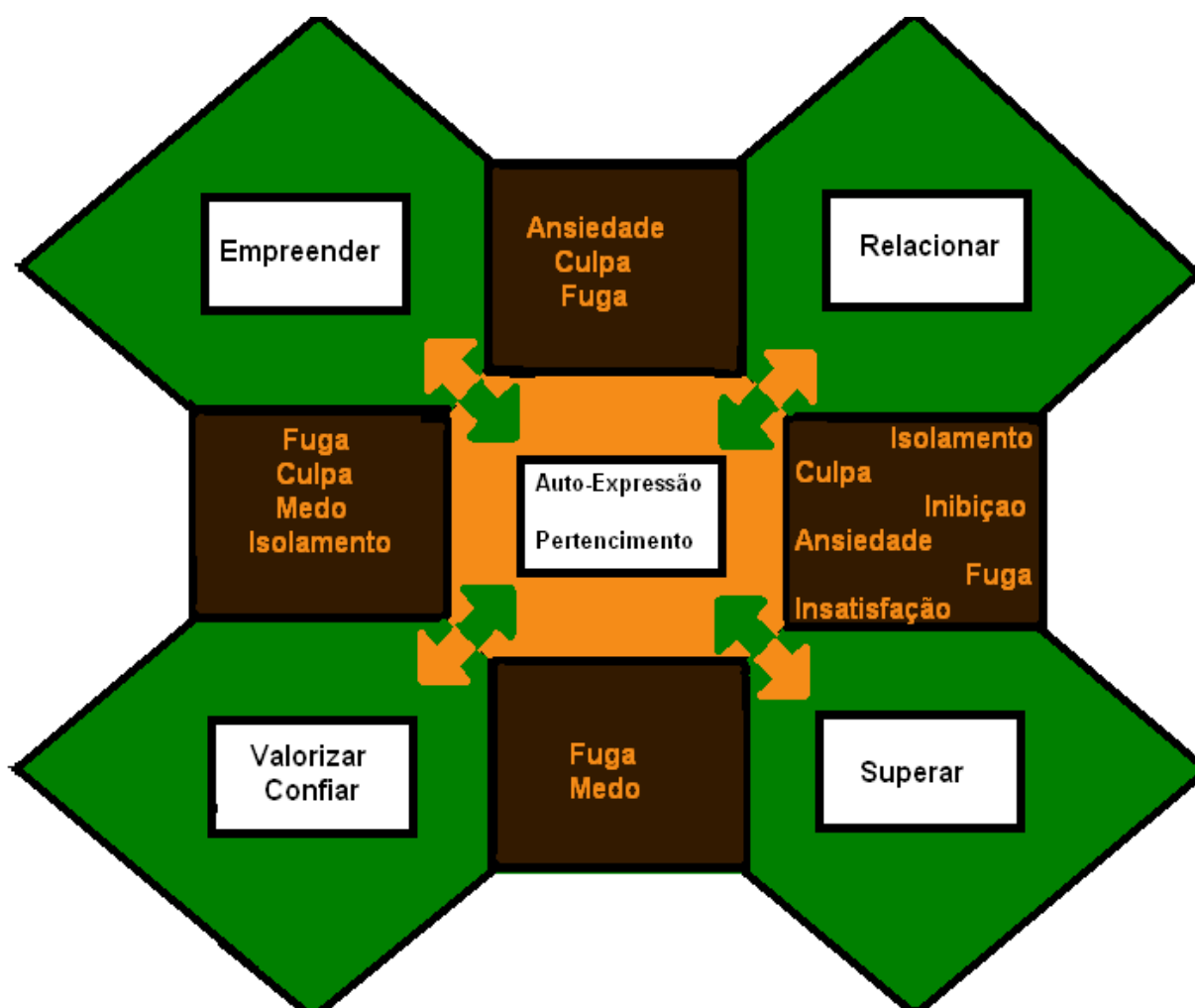
Considera-se que o exercício realizado, a propósito de tais extrações fatoriais, foi bastante válido naquilo que possibilitou explorar acerca das representações conceituais, particularmente pelo fato de que, mesmo representando as percepções dos jovens em um dado momento, indicam eixos de análise importantes no que tange aos conceitos trabalhados de transição, identidade, escolha e maturidade.

O quadro e o esquema seguintes têm o intuito de proporcionar uma visualização ampla e sintética dos aspectos levantados.

FIGURA 9 – QUADRO PANORÂMICO DE OPERADORES DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO, LEVANTADO ENTRE OS CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR EM 2005, ATRAVÉS DE ANÁLISES FATORIAIS DE COMPONENTES PRINCIPAIS DE UMA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO.

Auto-representação positiva- intersubjetividade, expressão e empreendedorismo	Auto-representação negativa/CRISE –relações, expressão, ação. (Auto-estima)	Auto-representação positiva- auto-centrada, qualidades e expectativas	Auto-representação Negativa/CRISE- expectativas, relações. iniciativa, (Auto-confiança)
-Capacidade de auto-expressão e pertencimento – saber acerca do próprio lugar	-Inquietação, insatisfação, inibição, vontade de mudar.	-Capacidade de superação	Fuga dos problemas inversamente relacionada com a capacidade de empreender e relacionar-se
-Capacidade de empreender	-Inclusão e auto-expressão	-Capacidade de confiar (crença de controle)	-Confiança e expectativas
-Capacidade de estabelecer laços, relacionar-se	Problema a solucionar, associado a conflito nas relações interpessoais	-Capacidade de valorizar e cuidar	-Impulsividade e fuga relacionadas com insegurança/desconfiança.

FIGURA 10 – DIAGRAMA DA INTERAÇÃO ENTRE OS OPERADORES DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO, IDENTIFICADOS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS CANDIDATOS AOS ACESSO NA UFPR EM 2005.



Construído a partir do quadro panorâmico apresentado na Figura 9, e também considerando elementos das maiores correlações bivariadas dos itens da escala (Tabelas 25 e 26), o diagrama (Figura 10) procurou demonstrar a forma como se interconectam os operadores do conceito de auto-representação. Ao centro encontram-se aqueles aspectos que estão presentes em todos os operadores, variáveis de auto-expressão e pertencimento. Nos extremos, aqueles operadores que expressam positivamente a auto-representação (empreender, relacionar, engajar e superar), e, nos pontos de intersecção, os representantes manifestos do conflito subjacente. A nomeação desses operadores veio sendo construída ao longo do percurso de análise, a partir do arranjo dos itens agrupados em cada componente, depois em cada operador, e ainda, observando o comportamento do item nas suas correlações independentes.

Na Tabela 25 (Anexo 5) estão demonstradas todas as correlações bivariadas significativas entre os 37 itens da Escala de Auto-representação. Alguns itens se apresentam como variáveis de interface entre os grupos analisados. No trabalho com os dados, foram se configurando redes de representações através das correlações entre os itens. Em um tempo de estudos apropriado, seria interessante investigar mais apuradamente cada um desses eixos de operadores dos conceitos, o que não será possível neste momento da pesquisa.

Os itens 33 e 34 da escala, relativas a expressar-se com clareza e fazer o que gosta, aparecem com cargas expressivas em três dos quatro grupos e o mesmo acontece com a variável fuga dos problemas. Percebe-se que quanto maior é a carga dos indicadores de auto-expressão e pertencimento, menores são os indicadores de fuga e insegurança. O item 'ansiedade' não aparece correlacionado com a 'auto-expressão', bem como, a 'fuga dos problemas' não aparece entre as correlações do item 'gosto e faço'. Algo semelhante acontece quando as variáveis de iniciativa e estratégias para atingir os objetivos estão presentes – não aparece o item 'fuga dos problemas' nem a insatisfação.

As maiores correlações da variável 33 – auto-expressão (todas acima de 0,300) se revelam quando em relação a 'gostar do seu jeito de ser', 'gostar de trabalhar com outras pessoas', reconhecimento de suas idéias pelos colegas, 'fazer as coisas tão bem quanto os demais', 'ser importante para os amigos', 'ter iniciativa para buscar alternativas e solucionar problemas do seu interesse', estar 'seguro da competência para aprender'.

O item 34 – ‘gosto e faço’ tem sua maior correlação com o 33, sendo que as outras correlações que mais se destacam são aquelas que se apresentam em relação a ‘gostar do seu jeito de ser’, sentir-se ‘importante para os amigos’, ‘não desistir facilmente’, ‘valorizar o relacionamento com pessoas diferentes’, possuir ‘boas condições econômicas’ e implementar ‘estratégias para atingir os objetivos’.

‘Gostar do seu jeito de ser’ (item 5) é um aspecto que aparece mais fortemente correlacionado com o reconhecimento das qualidades pessoais, a segurança na capacidade de aprender e a avaliação de que faz as coisas tão bem quanto os outros. Por outro lado, a confiança e as expectativas estão mais presentes quando as condições objetivas são favoráveis, enquanto que o medo é inversamente correlacionado com as expectativas.

Vale mencionar, também, uma área de interconexão que se revela em torno dos itens: medo do futuro (4); mudar coisas no jeito de ser (7); persistência (8); impulsividade(9); fuga dos problemas(11); não proceder bem com alguém (culpa)(13); ansiedade(15); preferência por trabalhar sozinho (18); conduta depende da solução de algum problema pessoal (20); relacionamento difícil com líderes (23); maneira de lidar com os fracassos (27); sentir-se excluído(29); não fazer o que considera necessário (31).

Ansiedade, medo do futuro, fuga de problemas e impulsividade (faço as coisas sem pensar antes) são variáveis que apresentam correlações significativas. A ansiedade está correlacionada com o medo do futuro (0,335**), com a fuga dos problemas (0,287**) e menos, com a impulsividade (0,125*), apesar de ser uma correlação significativa. A impulsividade relaciona-se mais fortemente com fuga dos problemas (0,334**).

As representações dos participantes se articulam em torno de eixos da construção da identidade: *crise/exploração*, *intersubjetividade*, *expectativas*, *qualidades e possibilidades* (crenças e criações) e *compromisso ou empreendedorismo*.

Se for considerada a *exploração* como o ato ou efeito de pesquisar, sondar, especular, levantar com detalhes algo necessário a um projeto, estudar e percorrer estudando para fazer produzir, desenvolver, empreender, cultivar, acompanhando o andamento, (FERREIRA, 1999), então seria possível agrupar componentes como: a intenção de mudar (item 07), a iniciativa para tentar solucionar problemas (item

10) e buscar alternativas no sentido dos interesses (item 36), experimentar situações diferentes (item 37) e reconstruir significados das experiências e a partir delas, tendo ou não o controle dos resultados.

A intersubjetividade, definida pela interação entre diferentes sujeitos, está relacionada com a possibilidade de que o sentido da experiência de um indivíduo seja compartilhada com outros indivíduos. Ela constitui o sentido cultural da experiência humana e está relacionada com a comunicação, segundo JAPIASSÚ e MARCONDES (1996). Neste trabalho foi representada pelos aspectos relativos a importância para os amigos e família (03 e 30), reconhecimento e diferenciação, relacionamento com iguais, com líderes e com pessoas diferentes. Estes itens (03, 13, 18, 21, 23, 29, 30, 32 e 37) aparecem fortemente correlacionados entre si e com os itens dos grupos que agregam variáveis de expectativas e empreendedorismo.

Em se tratando de *expectativas* prevalece a idéia de esperança, fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Este é representado por aspectos com o mesmo nome de expectativas agregado aos valores 'importantes' e 'futuro' (item 17) e também de algumas crenças relativas a boa saúde (item 24), condições econômicas (item 25), de sucesso profissional (item 35), valorização do ensino superior (item 26) e de que o futuro depende de decisões próprias.

As qualidades e possibilidades foram representadas como meios de superação e pelas variáveis de aceitação de si, segurança em relação às competências para aprender, reconhecimento das próprias qualidades, de que pode fazer tão bem quanto outros e de que necessita solucionar problema pessoal respondendo por seus desejos e se expressando satisfatoriamente nas relações interpessoais (itens 5, 6, 12, 14, 20, 09 e 31).

A ação empreendedora faz lembrar *compromisso* e gira em torno da idéia de uma resposta ou promessa, um pacto de acordo entre partes em conflito, pagamento de uma dívida em determinadas condições convencionadas por estatutos de convivência social e vincular que sustentam a condição de reconhecimento em uma confraria, o qual agregaria aspectos relativos ao cuidado, à perseguição de objetivos com determinação (item 02) e persistência (item 08), à implementação de estratégias para atingir objetivos (itens 10 e 36), e a produção de boas idéias (item 19).

Os graus de *exploração* e *comprometimento* são indicadores reconhecidos na literatura como aqueles que refletem os sentimentos de identidade.

Uma outra visão panorâmica interessante das correlações da Escala de Auto-representação é aquela em que podem ser analisadas as maiores correlações no sentido positivo e negativo (inversa). A seguir são apresentadas algumas interpretações que poderiam auxiliar a sua compreensão, e na seqüência a tabela completa das maiores correlações em cada sentido (positivo e negativo).

Cada linha da tabela de maiores correlações poderia ser lida como uma expressão e algumas delas podem ser traduzidas da seguinte forma:

- quando se sentem importantes para os amigos, os pesquisados também fazem aquilo que gostam e não querem mudar o jeito de ser (correlações do item 03);
- quando têm medo do futuro, também querem mudar o jeito de ser e têm menos expectativas importantes em relação ao mesmo futuro (item 04);
- quando fogem dos problemas, também têm vontade de mudar e não têm iniciativa para buscar alternativa na solução dos problemas ou assuntos de interesse (item 11);
- quando acreditam que têm boas qualidades, também se referem a segurança na competência para aprender e não se consideram muito importantes para a família (item 12);
- quando afirmam fazer as coisas tão bem como os outros, também afirmam segurança na capacidade de aprender, mas não se consideram muito persistentes (item 14);
- quando referem que o futuro depende de decisões próprias, também confiam no sucesso profissional e não deixam de fazer aquilo que consideram necessário (item 22);
- quando se sentem importantes para a família, também têm importantes expectativas para o futuro e não se sentem por fora das coisas (item 30);
- quando expressam suas idéias com clareza, também fazem o que gostam e não se sentem por fora (item 33);

- quando fazem aquilo que gostam, também afirmam que se expressam com clareza e que não apresentam dificuldade nos relacionamentos com líderes (item 34);
- quando confiam no sucesso profissional e também acreditam que o futuro depende de suas próprias decisões, não se sentem por fora (item 35).

TABELA 26 – MAIORES CORRELAÇÕES – DIRETA E INVERSA – DOS ITENS DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO: AMOSTRA DE PESQUISA REALIZADA ENTRE OS CANDIDATOS AO ACESSO NA UFPR EM 2005

Itens da escala	>Correlação positiva	>Correlação negativa
1 Cuido da apresentação pessoal	10 - ,297**	07 - (,175**)
2 Pratico estratégias p atingir objetivos	36 - ,487**	04 - (,191**)
3 Sou importante para amigos	34 - ,377**	07 - (,219**)
4 Tenho medo Futuro	07 - ,387**	17 - (,244**)
5 Gosto de ser como sou	34 - ,382**	07 - (,312**)
6 Estou seguro minha competência aprender	12 - ,384**	23 - (,231**)
7 Quero mudar no jeito de ser	04 - ,387**	33 - (,251**)
8 Sou persistente	02 - ,439**	13 - (,189**)
9 Faço coisas sem pensar antes	11 - ,335**	06 - (,170**)
10 Tenho iniciativa p/solucionar problemas	02 - ,322**	11 - (,210**)
11 Fujo dos problemas	07 - ,377**	36 - (,228**)
12 tenho várias boas qualidades	06 - ,384**	30 - (,238**)
13 Procedo mal c/pessoas importantes	15 - ,285**	06 - (,178**)
14 Fazer coisas bem como outros	06 - ,368**	08 - (,258**)
15 Estou muito ansioso(a)	12 - ,310**	05 - (,197**)
16 Sou confiável	05 - ,269**	13 - (,131*)
17 Tenho expectativas importantes futuro	30 - ,347**	04 - (,244**)
18 Gosto mais de trabalhar só	15 - ,235**	32 - (,546**)
19 Colegas acham q tenho boas idéias	33 - ,345**	29 - (,172**)
20 Minha conduta depende solução problema pessoal	23 - ,217**	01 - (,129*)
21 Bom relacionamento com iguais	19 - ,275**	23 - (,139*)
22 Futuro depende de decisões próprias	35 - ,313**	31 - (,131*)
23 Dificuldade relacionar com líderes	15 - ,259**	34 - (,290*)
24 Boa saúde	35 - ,224**	07 - (,147*)
25 Condições econômicas favoráveis realização projetos	34 - ,314**	aprov (,279**)
26 Concordo c/ meio que valorização Ensino Superior	28 - ,302**	- -
27 Papel importante dos fracassos na história pessoal	37 - ,188**	- -
28 Estudo é fundamental p/sucesso profissional	26 - ,302**	cotas (,129*)
29 Sinto-me por fora das coisas	11 - ,306**	03 e 19 - (,172**)
30 Importância para família	17 - ,347**	29 - (,291**)
31 Não faço o que preciso	07 - ,299**	33 - (,228**)
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	37 - ,366**	18 - (,546**)
33 Expresso minhas idéias com clareza	34 - ,425**	29 - (,290**)
34 Gosto e faço	33 - ,425**	23 - (,290**)
35 Confiança no sucesso profissional	22 - ,313**	29 - (,244**)
36 Tenho iniciativa buscar alternativas quando estou interessado	02 - ,487**	18 - (,245**)
37 Meu relacionamento com diferentes é valioso	32 - ,366**	19 - (,237**)

- * Nível de significância $p < 0,05$
- **Nível de significância $p < 0,01$

A interpretação dessas correlações reforça a compreensão do diagrama apresentado na Figura 10. Sugere uma conotação mais favorável aos operadores

‘empreender’ e ‘relacionar’, e maior tensão em torno dos operadores ‘engajamento’ e ‘superação’. É possível inferir que os operadores ‘empreender’ e ‘relacionar’ estão mais atrelados a *compromisso*, e o engajamento e a superação, mais ligados à *exploração*.

Porém esta é apenas uma forma de olhar. Também se pode pensar que o operador ‘superação’ agrega a maior convergência de conflitos e que as saídas podem se dar pelo ‘engajamento’ (perspectivas e objetivos), pelo ‘empreendedorismo’ (ação, criação, persistência) e pelos ‘relacionamentos’ com autonomia (parcerias, intercambio).

No próximo tópico serão abordados alguns aspectos das questões abertas, tentando exemplificar e melhorar a compreensão das generalizações apresentadas.

4 OUTROS ASPECTOS DA AUTO-REPRESENTAÇÃO E DA ESCOLHA LEVANTADOS A PARTIR DA ANÁLISE QUALITATIVA DA AMOSTRA DE PESQUISA

No Questionário Modelo 2 de pesquisa foi trabalhada uma questão aberta que convidava os participantes a escreverem sobre os seus principais motivos para a escolha do curso – aquele de sua opção na UFPR. Constava nos dois modelos de questionário, também um espaço aberto para colher explicações a respeito das razões do participante em ter se inscrito, ou não, no curso de sua preferência.

Compilando as questões abertas acima referidas, foram encontradas respostas que giram em torno de alguns eixos, tais como:

- VALORES ATRIBUÍDOS à instituição de ensino, ao ensino de graduação, à área de conhecimento, ao curso, às disciplinas, à profissão habilitada pelo curso, e, também causas consideradas relevantes (como por exemplo, preservação do meio ambiente, ajudar e recuperar pessoas com necessidades, fazer bem para a sociedade, promover desenvolvimento). Neste grupo, destacam-se palavras como: *abrangência, oportunidade, mercado de trabalho (bom, competitivo, de futuro, em expansão, novo), razões financeiras, estabilidade.*
- PREFERÊNCIAS ATRIBUÍDAS aos mesmos aspectos (área, curso, disciplinas, profissão) relatados no tocante a valores. Porém, neste eixo, são acompanhados de palavras com forte conotação afetiva – *gosto, adoro, amor, paixão, satisfação e realização pessoal, afinidade, interesse, querer, desejo.*
- CONDIÇÕES OBJETIVAS é o eixo em que se agrupam as facilidades e dificuldades ligadas a situações concretas – ter que trabalhar, o horário do curso, apontando aquilo que se mostra como mais adequado, de forma a conciliar outros aspectos da vida.
- PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, CONSTRUÇÃO DE SI E DAS ESCOLHAS. Faz-se presente indiretamente através de expressões como: *formar-se, adquirir conhecimento e cultura, ampliar, aprofundar, aprimorar formação e conhecimento anterior, especializar-se, melhorar.* Este é o aspecto que se apresenta mais fluido, isto é, as respostas são menos concentradas e evidenciam aspectos como:

- **Crenças** - “acredito que esta seja a minha vontade”; “creio que é uma boa escolha para quem gosta de exatas”; “pode crer, tem tudo a ver comigo, gosto de literatura, ler, escrever”; “pesquisei sobre o curso durante um ano e meio”;
- **Expectativas** - “o curso oferece o que eu busco”, “se adapta ao que eu quero”, “é o que melhor se enquadra com o meu perfil”, possibilita melhorar a qualidade e as condições de vida. É a “realização de um sonho”; “a opção que eu tinha para me formar cidadão e adquirir cultura”; “para fazer as específicas de medicina que eu pretendo fazer”;
- **Identificações** - A expressão ‘identificação’ aparece 38⁹⁶ vezes associada, principalmente, com o curso escolhido, mas também com a área de conhecimento, com a profissão, com as disciplinas e, em um único caso, com o profissional da área escolhida.
- **Reconhecimento** - a busca de reconhecimento aparece, de maneira direta, mencionando a escolha relacionada com *status*, *posição social e prestígio*. Também aparece de maneira indireta, manifesta na importância dada ao reconhecimento e qualidade da instituição e do curso (melhores, mais bem conceituados), e, por outro lado, no próprio reconhecimento ao referir-se às influências familiares na escolha. Algumas frases representativas desta última afirmação são as seguintes: “tive a chance de escolher sem a pressão da família”; “consegui persuadir as oposições”; “não cedi a pressões de outras pessoas”; “tenho consciência do que quero, não me deixo influenciar por opiniões alheias”.
- **Escolha** - É muito freqüente, em frases que tocam mais especificamente ao processo de escolha, alguma referência ao tempo – “já formei esta opinião faz tempo”; “sempre quis...”; “ainda não sabia o que eu queria o ano passado”; “agora decidi o que realmente quero!” Aparecem também, outras diferentes formas de relatar a situação da própria escolha:

⁹⁶ É interessante lembrar a referência feita a Bohoslavski (p.112 deste trabalho) quanto a importância de identificar-se com os próprios gostos, interesses e aspirações, como uma das condicionantes de uma escolha profissional madura, juntamente com a identificação dos aspectos do mundo das profissões e a elaboração dos conflitos.

- Sempre quis, estou realizando um sonho
- Foi muito bem pensado, planejado, pesquisado
- “Decidi fazer o curso sem dúvida”
- “Estava indeciso entre vários e este engloba tudo”
- Escolhi, mas não estou certo
- Ainda não decidi o que eu quero
- Não tenho motivos específicos
- Estou fazendo um teste para ver se funciona
- Não sei, espero ter feito a escolha certa
- Mudei de idéia
- Quero outro curso.

Nestas afirmativas, podem-se perceber diferentes nuances de exploração, compromisso e tentativas de superação.

Também constam, entre as representações da escolha, as expectativas relativas ao ambiente de trabalho idealizado para exercer as futuras atividades profissionais, associadas ao melhor exercício das habilidades e aptidões, e relativas às possibilidades de desempenhar-se em algo que gosta. Algumas afirmativas dos pesquisados a este respeito: “trabalhar com pessoas”, “longe da cidade”, em “cidade grande”; “você só tem sucesso fazendo o que gosta”; “é bom fazer o que se gosta em um mundo competitivo”; “melhor se encaixa com minha personalidade e aptidões”. E a expectativa também aparece desviada, através do olhar de um terceiro: “sempre demonstrei interesse para meus avós biológicos”.

Entre os 558 participantes da pesquisa, 43 responderam ‘não’ estar realizando o curso que gostariam. Muitos indicam sua insatisfação com a opção realizada. Quando são mais especificadas estas condições, além da própria indefinição na escolha, aparecem outros fatores de dificuldade objetiva: a *concorrência do curso* (ter tentado uma opção mais fácil) e a *adequação entre aspirações e possibilidades momentâneas*: necessidade de trabalhar durante o curso, a necessidade de conciliar horário de trabalho com horário do curso, questões financeiras, e a inexistência do curso na UFPR ou na cidade. Aparecem também expressões de comportamento exploratório no sentido de experimentar, treinar, aproveitar o tempo enquanto se prepara melhor.

Pode-se verificar que algumas palavras são utilizadas como se representassem uma síntese de cursos ou áreas. É como se através delas o curso

e a própria escolha ganhassem “forma”. Destacam-se entre elas: *exatas, meio ambiente, saúde, pessoas, animais, medicina, desenho, aulas, esportes, sociedade, tecnológicas, alimentos*.

A extração de uma análise fatorial de componentes principais específica do grupo de participantes da pesquisa que declararam ‘não’ ter se inscrito para o curso que queriam, representada pela distribuição das variâncias conforme a Tabela 27 (Anexo 6), mostra que a *auto-representação positiva* passa a ser orientada prioritariamente pela variável ‘não se sentir por fora’. Esta configuração vem confirmando o sentido das posições adaptativas pela ênfase na realização daquilo que se coloca como necessário e pela persistência ainda que os problemas se apresentem. Fazer um curso universitário, ainda que não seja o curso da preferência, confere um lugar de reconhecido pertencimento.

Na análise fatorial do grupo referido, a *auto-representação negativa* aparece mais marcada pela impulsividade (09- Faço as coisas sem pensar), que parece ser reativa à fuga dos problemas, à ansiedade e à culpa, que aparecem com cargas explicativas semelhantes entre si. Seguindo na interpretação deste componente, encontra-se o relacionamento difícil com líderes, e, por outro lado, aparece a falta de persistência, dificuldades no relacionamento com iguais e pouco cuidado com a apresentação pessoal. A busca de estratégias para atingir objetivos, ainda que com carga explicativa menor de que os demais itens do componente, indica uma via de possibilidade de saída do conflito.

Não se esgotam aqui as possibilidades de análise daquilo que esta fatorial mostra, nem de outras análises que poderiam ser realizadas, e nem tampouco daquilo que aparece no discurso dos participantes da pesquisa. Entende-se que uma metodologia de análise do discurso auxiliaria muito neste sentido e talvez possa ser feita em outro trabalho.

4.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE E ESCOLHA LEVANTADOS NA PESQUISA

Faz-se necessário, ainda, um olhar sobre a formulação dos conceitos de identidade e escolha, como foram expressos pelos participantes da pesquisa. Este é o objetivo deste último tópico, antes das considerações finais.

Analisando tais conceitos, formulados pelos participantes da pesquisa, verificou-se que as respostas se distribuíram em torno de algumas formas de apresentação que são especificadas nos dois tópicos seguintes.

4.1.1 Identidade

Quando conceituam identidade, os participantes da pesquisa se expressam em torno das seguintes formas ou aspectos:

1. Fazendo uma **avaliação** da identidade enquanto uma instância ou uma **auto-avaliação** sobre ela, envolvendo características pessoais, julgamentos de valor e importância.

Exemplos:

- “algo difícil de conseguir e complexa”
- “fundamental”
- “imprescindível, porém perigosa”
- “mutante”, “única”
- “bem definida, forte, decidida, doce e bondosa”
- “tímido, pelo menos até iniciar o diálogo”
- “ainda indefinida”

2. Relatando o **processo de construção** e revelação da identidade, com conotações avaliativas de características, atitudes e funções, freqüentemente associados a aspectos de localização espaço-temporal e de movimento.

Exemplos:

- “Uma menina de 19 anos, disposta a conquistar o mundo”
- “instável e mutável, às vezes sujeita a mudanças”
- “assumir o que se é de verdade, não se esconder nas máscaras”
- “aceitar você como você é”
- “é preciso buscar uma”
- “é preciso maturidade para conseguir”

- “tomar suas decisões com o mínimo de influências externas”
- “cada um com a sua, sabendo respeitar as diferenças”
- “em alguns casos, afetada por influências externas”
- “cada pessoa possui, projeta e molda a sua”
- “difícil de encontrar, conseguir uma”
- “o que a pessoa é quando ninguém está olhando”
- “já passei da época de fazer tipo”
- “melhorando”

3. Em outro grupo de respostas, o conceito aparece referindo-se às **funções da identidade**, tais como: diferenciar, definir, localizar, escolher e apropriar-se de algo.

Exemplos:

- “fundamental, para não ser igual a todos”
- “importante para diversas decisões”
- “autoconhecimento é tudo na escolha”
- “mostra o que você é”; “o que os outros olham em mim”
- “maneira como a pessoa se apresenta socialmente”
- “necessária para todos aqueles que vivem em sociedade”
- “reconhecimento de si próprio e de suas características”
- “relacionamento consigo mesmo”
- “define um ser”
- “não omitir a mim mesmo”
- “algo único para cada um, o que diferencia um dos demais”
- é tudo, é única, é aquilo que se é.

4. E, finalmente, um grupo configurado por **sinônimos e características da identidade**. Entre os sinônimos foram citados: personalidade, caráter, características pessoais, individualidade, particularidade, singularidade, jeito de ser (forma, modo, maneira). Aparecem as palavras ‘pessoa’ e ‘ser’ como síntese da identidade. E, ainda, outras palavras com conotação de ‘representação da representação’, com

caráter reflexivo, tais como: saber sobre, idéias, pensamentos, ilusão, conhecimento.

Exemplos:

- “conhecimento sobre o próprio modo de ser”
- “saber quem você é e o que quer ser”
- “conjunto de idéias, valores, princípios de uma pessoa”
- “conjunto de características reconhecidas com familiares”
- “saber suas qualidades e defeitos, quem você é”
- “é a idéia que cada um tem de si mesmo”
- “é a pessoa se reconhecer única entre os demais”
- “ilusão e fonte de angústia e sofrimento, embora necessária”
- “livro de uma pessoa”

5. Há também situações em que o conceito fica mais preso ao concreto, sendo a identidade conceituada como “aquilo que eu apresentei com a foto para a matrícula”.

4.1.2. Escolha

Quando os participantes da pesquisa expressaram o conceito de escolha, evidenciaram-se aspectos muito semelhantes aos formulados com relação ao conceito de identidade. A diferença entre eles é que o conceito de escolha aparece mais focado em uma perspectiva processual, funcional e temporal. O que é avaliado parece ser o processo e a utilidade. *Necessária, importante e difícil* são as palavras que mais freqüentemente caracterizam tal avaliação.

Ainda referindo-se ao processo, são utilizadas representações de: *caminho, passo, rumo, ponto de partida, seguindo...*

Como sinônimos aparecem: *decisão, opção, definição, preferência, alternativa, objetivo, querer, atitude, opinião, oportunidade, mudança, amadurecimento, crescimento e evolução.*

As expressões *vida, sempre, tudo, liberdade e futuro* aparecem com destaque e os significados da escolha estão atrelados a *responsabilidade, compromisso e conquista.*

Outras representações que se repetem e também marcam este momento de transição são *dilema, dúvida, indecisão, incerteza*. Respondendo a estas percepções de conflito, aparecem alternativas como *“pensar muito”, analisar, abdicar, aceitar, assumir, coragem e não ter medo; como também* aquelas que colocam o encontro da pessoa com ela mesma: *“só você pode fazer”, “solitária”, “depende de nós”, “coisa só tua”*.

Alguns conceitos de escolha que são interessantes destacar, mostrando um pouco da diversidade encontrada, são listados a seguir, reproduzindo literalmente a escrita dos participantes da pesquisa:

- “escolher é excluir as partes ruins da vida”
- “livre escolha ditada pelos valores da sociedade”
- “união de querer mais saber”
- “decisão essencial para a vida tomar certo rumo”
- “ato importante e fundamental numa vida”
- “capaz de mudar a vida inteira”
- “algo pensado, manifestação de preferência”
- “uma questão de condições”
- “atua no processo de amadurecimento”
- “o que pode fazer a diferença”
- “não basta saber qual é a certa, é preciso ter coragem”
- “capacidade de unir valores e desejos e optar”
- “coisa muito difícil que tenho que fazer sempre”
- “conjunto de argumentos afins”
- “decisão importante para gerar autonomia”
- “decisão que deve ser tomada com responsabilidade”
- “definição do seu caminho”
- “difícil, mas só amadurecemos assim: errando”
- “é o que podemos fazer entre várias opções que a vida dá”
- “maneira de se conhecer a si mesmo”
- “um passo para a liberdade”
- “não ter medo de arriscar”
- “intimamente ligada com aptidões pessoais”
- “não gosto de ter dúvidas, se tenho resolvo-as”

- “resultado de identidade somada ao nível de maturidade”

A análise dessas expressões indica tendências que caracterizam perfis de diferentes grupos (gênero, idade, área de conhecimento, condição sócio-econômica). Porém, estas tendências se apresentam desviantes em situações específicas da condição de auto-representação, decorrente do processo de materialização da identidade, um longo trabalho de elaboração de escolhas e perdas. As experiências de vida elaboradas mobilizam recursos pessoais e auto-reconhecimento, fortalecem possibilidades de escolha, auto-expressão e superação. De acordo com os participantes da pesquisa, as mudanças estão relacionadas com a maturidade, e esta, com responsabilidade. A identidade é vista como processo e movimento, e escolhas como difíceis, mas necessárias.

Se, como afirma LEVENFUS (1997), as escolhas mais realistas surgem quando a dúvida se faz presente, então é possível constatar o processo de escolha operando no processo de acesso ao Ensino Superior, através dos conceitos manifestos pelos participantes da pesquisa. Ainda que representadas pela dúvida, a expressão de tais representações assumidas podem produzir efeitos na forma de trabalhos psíquicos e movimentos de transformação, por conta da falta que comportam.

A dúvida não é eliminada com a decisão, e mais, é necessário um clima que comporta certos níveis de incerteza, mas também de referências e possibilidade de jogo, para que o sujeito evolua. Dar a uma resposta encontrada um caráter de verdade irrevogável é equivalente a utilizar uma defesa paralisante, que interrompe o processo de pensar, questionar e evoluir.

Nos estudos de Piaget também se encontram argumentos para analisar as diferenças do pensamento. Indicam que uma forma de pensamento mais elaborada, marcada pela superação das características unidimensional, absolutista, moralista, invariante e irreversível, aproximando-se da forma multidimensional, relativista, não crítica, variável e reversível.

Vêm-se, entre as formulações conceituais expressas pelos jovens nesta pesquisa, diferentes formas do pensamento. Poder-se-ia agrupar tais formas em diferentes categorias, como por exemplo: pensamento criativo, investigativo, conceitual, avaliativo, integrativo, implicativo, entre outras. Mas, optou-se por não enfatizar esta forma de ver, destacando aquilo que mostra a multiplicidade

de formas de expressão, que convoca a olhar e escutar a juventude de cada um de forma mais particular, distanciando-se de uma única forma generalizante e naturalizada.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi lançado um olhar sobre o processo de acesso ao Ensino Superior, como uma representação da transição que ocorre no encontro com o real, particularmente caracterizado pela juventude nas condições de nosso tempo. A inscrição para o processo pode se constituir como um dos primeiros momentos em que o indivíduo se depara com a necessidade de formalizar uma identificação social que engloba representações de lugares – geográfico, temporal, de gênero, econômico, acadêmico, relativo aos laços de parentesco e às motivações pessoais.

O vestibular tem estatuto de significativo reconhecimento social, familiar e entre os pares, ocupando razoável espaço também na mídia. Esta condição, reforçada pelas instituições de educação, têm respondido pela vinculação do sucesso profissional à escolarização. O ritmo das mudanças e incertezas no mercado de trabalho atualiza um ameaçador desamparo.

Pouco tempo é destinado para as elaborações em face deste encontro com o real, uma vez que os caminhos mais fortemente estimulados são pela via do consumo (cujos valores subjacentes estão impregnados do caráter utilitarista, descartável e imediatista), obliterando o valor das esperas e da capacidade de priorizar. A idealização da educação como aquela que supriria as deficiências e garantiria todas as saídas é um elemento a mais neste emaranhado. Ela pode ser também uma via de transformação, ou, apenas uma forma de reproduzir e manter as condições estabelecidas.

Vive-se um momento em que se presencia o enfraquecimento das grandes teorias e das instituições, a quebra das hegemonias de valores e comportamentos. Se, por um lado, há perda de rituais, por outro lado, há espaço para que os movimentos (especialmente quando amplamente reconhecidos), que inserem certa ordem no caos, conquistem o valor de organizar uma rotina em torno de uma causa pessoal. O acesso ao vestibular se caracteriza desta forma, com elementos ritualísticos organizadores de certa ordem. Processos como estes oferecem a oportunidade (isto não quer dizer que esta oportunidade seja sempre usufruída) de trabalhos psíquicos, movimentos de simbolização, elaborações, contato com as ambivalências e construções de respostas ao desamparo. Proporciona um espaço para testar qualidades, habilidades e competências acadêmicas (ponto que, para a

maioria, se constitui o cerne das experiências vividas), e de enfrentar situações adversas em um contexto mais amplo (há de fato um encontro com uma realidade social mais ampla – 4000 vagas para 40.000 candidatos – e diversificada – diferentes idades, condições de escolarização, condições sociais, experiências de vida). Há também o encontro com uma grande quantidade de conhecimentos que vão colocar, inevitavelmente, a perspectiva da falta. Exige posicionamento, escolhas, elaboração de perdas.

Não se trata somente de aprovação, a pressão está irremediavelmente colocada para aqueles que se conduzem por esta via. Se aprovado apresenta-se o novo – um recomeço. Se reprovado, anuncia uma avaliação e novas decisões – revisão das estratégias, desistência, alienação, cobranças, apoios, dentre outras.

Ainda que esteja preparado, tem que “provar” que concluiu o ensino médio, apresentar documentos e dar conta das novas exigências, do aumento da autonomia, da ausência de acompanhamento tão próximo. Se a escolha foi “boa”, é preciso ir em frente, concluir o curso, concretizar os projetos. Se a escolha não foi aquela imaginada, o que fazer com isto? Se o desafio parece muito grande como dar resposta a ele? Se for muito pequeno, o que fazer com o autoconceito, a autoestima e a autoconfiança, diante da falta de coragem? Neste tempo, se foi muito ajudado, como saber o próprio valor? Se for pouco apoiado, como saber se está no caminho certo e se tem um lugar? Se tudo está muito fácil, como entender este movimento todo que se faz em torno do vestibular? Se parece muito difícil, o que se passa? Por que não consegue fazer aquilo que considera bom ou necessário? Onde se situar?

Ainda que estas e outras perguntas semelhantes não sejam formuladas e respondidas explicitamente, elas constituem enigmas sobre os quais as teorias a respeito da própria subjetividade são construídas. Este não é o primeiro enigma vivido, mas talvez ocorra que, neste momento, as condições objetivas da realidade sejam suficientemente fortes para sustentar tal condição enigmática como real e abalar as construções imaginárias que faziam face ao encontro com a cultura. Não fossem todos os demais aspectos inerentes à problemática, esta condição seria suficiente para se constituir uma rica oportunidade de novo.

Seria o início do reconhecimento da maturidade simbólica? Sabe-se que o trabalho psíquico fundamental da subjetividade na adolescência tem peculiaridades historicamente marcadas em cada um, por uma anterioridade no Outro, que foi

colocado como suporte ao desamparo fundamental e apresentou as palavras e ferramentas para o enfrentamento da vida na cultura. Seguindo um pouco as idéias de Lacan, sabe-se que o 'eu' se inscreve no imaginário, nas tensões imaginárias, que não é uma potência superior, nem pura, nem autônoma, nem sem conflitos; que o narcisismo é libidinal. Na tomada da ordem simbólica, nas referências da cadeia simbólica (que na medida em que resiste à vida, mascara o instinto de morte) se ligam e orientam as impregnações imaginárias. A lei própria da cadeia significante rege os efeitos que acompanham os deslocamentos do significante especificando seus efeitos de insistência (repetitiva e significativa) e a ex-sistência (lugar excêntrico em que se situa o sujeito do inconsciente, segundo Freud).

Erikson mostra a produção individual surgindo das sucessivas etapas da elaboração da identidade, na medida em que o ser humano entra em contato com a realidade dos papéis sociais, percebe sua inserção na sociedade e pressupõe desempenhos. Se for certo que o ser humano habita um corpo biológico, também o é que as condições de humanização são dadas, de um lado pelo psíquico, quando organiza a experiência através de novas sínteses, e do outro, pelo comunal, que propicia a organização cultural da interdependência.

É interessante recordar as flutuações inerentes ao trabalho psíquico de encaminhamento relativo aos conflitos (tensões internas ou externas) nos relacionamentos consigo mesmo e com os demais.

O acesso ao Ensino Superior seria uma das formas da sociedade prover condições de ritualização, fornecendo elementos da ordem simbólica para orientar impregnações imaginárias.

Novos estudos poderão ressaltar a influência do vestibular nas políticas e nos currículos educacionais. Parece que os estudos sobre o processo de acesso ao ensino superior, caracterizam tal acesso, como um lócus privilegiado para colocar em discussão, sensibilizar, orientar e implementar políticas educacionais de transformação em amplitude pessoal e social. Todos os aparatos relativos a normas, organização e reconhecimento do acesso conferem alguma materialidade à fluidez das regras e referências de nosso tempo histórico. Acompanhar os detalhes do processo de acesso e preparar-se para ele é fator fundamental para a aprovação (objetivo com valor agregado ao nível pessoal e social) - e tais referências são objeto de discussões, orientação e até pressão. Por mais árduo e incerto que sejam o presente e os horizontes, o que se vê, em número expressivo

de jovens, é um investimento neste preparo, não somente durante as provas, mas durante o ano todo e parece que isto lhes confere uma certa ancoragem. Os vestibulares dos anos anteriores são analisados e quaisquer modificações, quer seja nos conteúdos, na modalidade de inscrição, de elaboração de provas e aprovação, provocam mobilizações.

Retomando as questões que instigavam a problematização deste trabalho, já em um momento em que os efeitos dos caminhos percorridos impregnam o pensamento, algumas considerações se colocam para melhor formalização:

Ao rever este percurso, na finalização do trabalho, pode-se confirmar a opção metodológica feita no que se refere à riqueza que propiciou ao deixar para localizar o cerne da problemática a partir daquilo que mais particularmente toca aos pesquisados. Por outro lado, também é verdadeiro que o instrumento seria outro se a escolha fosse depois daquilo que se aprendeu no percurso de estudo e análise. Ficam muito mais claras quais as questões que poderiam ser excluídas e quais aquelas que precisariam ser feitas, como também ficam mais evidentes as maneiras de formular as questões que propiciariam elementos esclarecedores em relação às diversas análises. Talvez o trabalho pudesse ser diferente se o instrumento fosse outro, mas também fica a pergunta: haveria outro, se não fosse o embasamento propiciado por isto que se fez?

A construção da identidade, não só no adolescente e nem só no jovem adulto, mas também para aqueles que retornam aos bancos escolares, atravessa as relações, particularmente naquilo que elas proporcionam como referenciais identificatórios, encontros e desencontros, inquietações e insatisfações que provocam movimento.

Os sujeitos sofrem processos de subjetivação e re-construção da identidade quando ocupam papéis profissionais e sociais. Em tais situações, há oportunidade de contradições, negações, resistências, re-significações e reconstruções do conhecimento sobre si mesmo e o mundo. O trabalho social se coloca também como representante do trabalho psíquico que precisa dar conta dos lutos, do deslocamento sublimatório e ainda da transformação do trabalho apaixonante em um trabalho dirigido ao sustento, como afirma RUFINO (2000b).

A identidade depende de reconhecimento. O reconhecimento contribui para encontrar um lugar próprio, que implica em um posicionamento a favor ou contra. Este reconhecimento tem conotações externas e internas, que nem sempre andam no mesmo sentido. As concepções de si, os valores, as crenças e as expectativas, assim como as avaliações relativas às escolhas fornecem indicativos a respeito da sua manutenção ou de mudanças que se impõem. As representações que se estabelecem em torno das capacidades de se expressar, pertencer, empreender, relacionar-se, valorizar, confiar e superar engendram comportamentos mais ou menos defensivos. Da mesma forma que, também as variáveis de crise sustentam as mudanças.

A amostra pesquisada, de ingressantes na UFPR, parece representar a si mesmos como seres que, vivendo um processo de transição exigente, recorrem a seus melhores e possíveis recursos, de acordo com sua estrutura constitutiva. É difícil passar para outro as responsabilidades desse processo. Ainda que isto fosse possível, os reflexos retornariam.

As exigências colocadas de conhecimentos, persistência, resistência, organização, disciplina e outras mais relativas ao contexto não são suficientes para anular os efeitos da estrutura. Poder exercitar-se nesse contexto privilegiado exige um quantum de libido e, portanto, fornece retornos narcísicos. Porém, pouco será possível avançar na identificação daquilo que insiste e singulariza cada sujeito, a não ser pelo seu dito.

A escolha é, por essência, a mediadora da seleção e da regulação de respostas individuais, ou seja, constitui-se como um processo contínuo de mudanças, implícito na forma de ser, uma forma singular de negociar com os conflitos em sua particular conjuntura do laço social.

É praticamente impossível separar variáveis de escolha e de identidade, que não tenham algum componente recíproco. Quando se escolhe ou quando, conscientemente, isto não ocorre, há uma escolha, que diz de uma posição do sujeito, 'a escolha de não escolher'. Mesmo no conceito de tomada de decisão, que se presta melhor aos argumentos deste trabalho, quando indica um ponto de cisão, a partir do qual uma separação se impõe – há implícito algo que se perde e que precisaria ser suportado como tal.

BOHOSLAVSKY (1998) faz uma correspondência entre a tomada de decisão e uma re-solução, um tornar a solucionar atuado pelo sujeito e atrelado a sua possibilidade de lidar com a realidade e de suportar a ambigüidade; de resolver conflitos; de ponderar fatores, postergar ou graduar a ação; de tolerar a frustração e elaborar lutos; de reconhecer suas fantasias, seu medo e sua tristeza. Não é qualquer organização psíquica que suporta trabalho desta envergadura.

Estamos pensando que aquilo que é denominado como resolução da identidade e também como tomada de decisão nos termos acima, também poderia ser nomeado como simbolização, elaboração da castração, acesso a uma forma de pensamento mais reversível, relativo e mutidimensional.

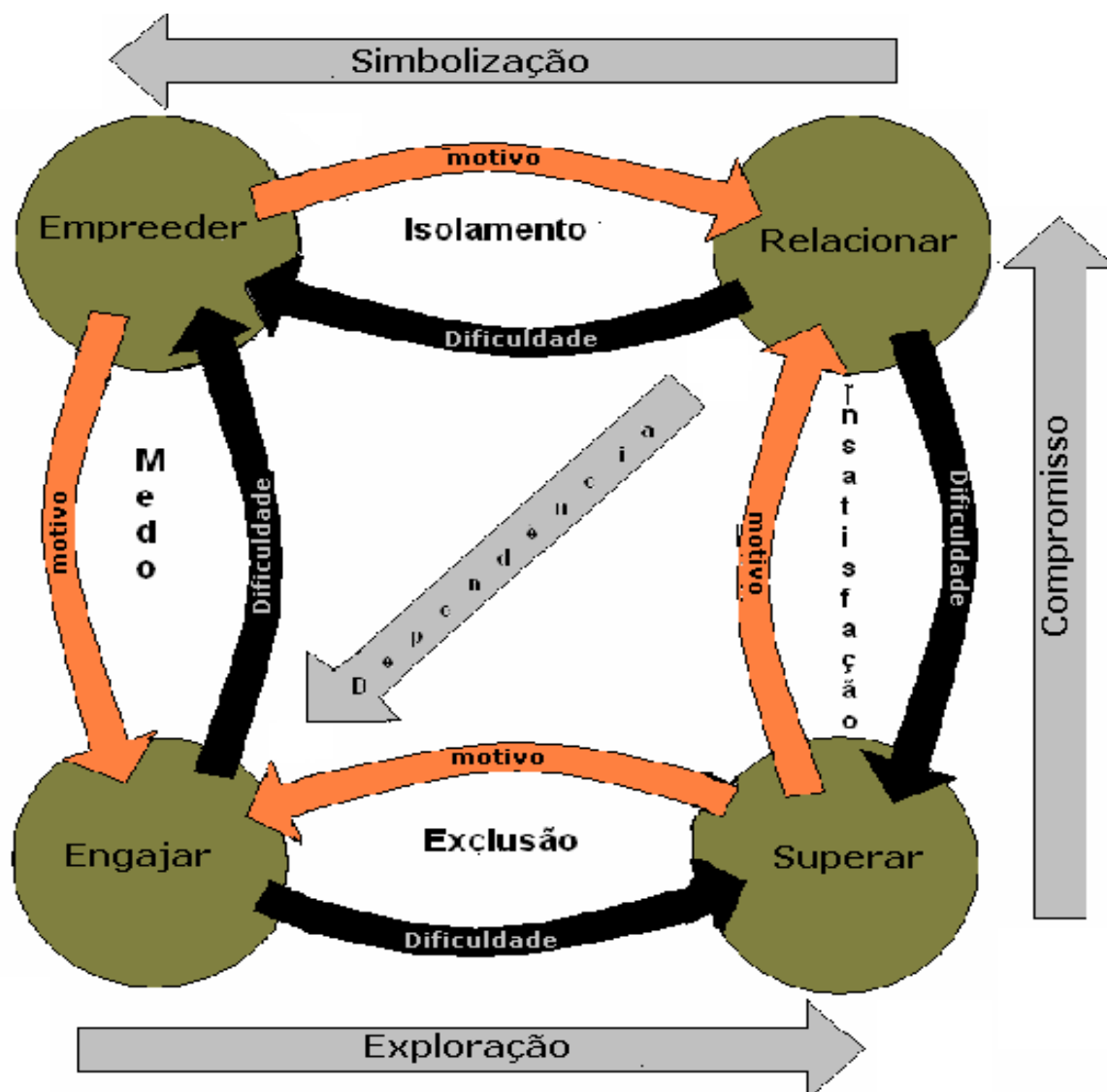
Desta forma, parece que não se está falando apenas de identidade, nem apenas de escolhas ou tomada de decisão, mas de uma espécie de trabalho psíquico, muito característico do processo de adolescer, e que se trata da simbolização das impossibilidades, proporciona acesso a novas formas de simbolização e também o acesso ao desejo.

Será que não estaríamos sujeitos a uma nova adolescência a cada encontro faltante e impactante com um real que barra um destino certo?

A título de fechamento deste trabalho, mas não das possibilidades de análise e de elaborações dos desafios colocados nas questões que foram sendo levantadas, apresenta-se um último diagrama, fruto de análise dos aspectos levantados. Ele pretende ilustrar um pouco a construção conceitual elaborada a partir das percepções coletadas dos candidatos ao acesso e alunos ingressantes na UFPR em 2005.

O diagrama apresentado na Figura 11 visa tornar mais explícito aquele apresentado na Figura 10. Demonstra através de dois eixos e quatro pontos de conflito (resistência/empuxo ao movimento), como o conceito da auto-representação se organiza:

FIGURA 11 – DIAGRAMA DE MOVIMENTO DOS OPERADORES DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO, MEDIADOS POR ÁREAS DE CONFLITO, ONDE “TRABALHO PSÍQUICO” E “ESCOLHAS” OPERAM.



No eixo da estabilidade, interno, que pode ser também chamado de 'pertencimento', polarizam-se os operadores:

- Engajamento – atrelado às capacidades de valorizar e confiar, e às expectativas;
- Relacionamento – ligado a diferentes posições e contextos da intersubjetividade.

No eixo de transição, mobilizador de movimento, que também pode ser denominado de auto-expressão, caminhos ou atitudes, operam as capacidades de:

- Empreender – relacionada com iniciativa, elaboração de estratégias, persistência e boas idéias;
- Superar – associadas com a auto-estima, a segurança apoiada nas qualidades pessoais, na comparação com os demais e na capacidade de resolver problemas.

O eixo de estabilidade ou pertencimento comporta um movimento de manutenção do estado, é reativo. O outro eixo, responde pelo movimento expansivo, direcionado a objetivos. Os pontos de conflito ocorrem no encontro entre esses dois movimentos: de agregação e desagregação.

Entre o estado de engajamento e a ação empreendedora, o 'medo' faz função de interface; entre a capacidade de empreender e o relacionamento há 'isolamento'; entre o estado de relacionamento e a superação está a 'insatisfação', e, entre a superação e o engajamento coloca-se a 'exclusão'.

A resolução de conflito pode ter diferentes caminhos:

Se a situação é de 'engajamento' e há um objetivo de 'superação', a resistência se dará por conta de uma suposta possibilidade de 'exclusão'; por outro lado, se a 'superação' caminha no sentido do 'engajamento', a 'exclusão' pode funcionar como motivo. Se, ainda, a 'superação' se dirige no sentido dos 'relacionamentos' é a 'insatisfação' que articula a motivação.

No encontro, em que há geração de motivos e resistências (pontos de conflito), há um tempo de escolhas, mediado por uma posição subjetiva. Por exemplo, se do campo do operador 'empreender' há um empuxo para 'relacionar-se', o isolamento funciona como restrição (há uma forte correlação inversa entre iniciativa para perseguir objetivos e solucionar problemas e a preferência por trabalhar sozinho). Já no caminho reverso, do ponto de vista do campo do 'relacionamento' pode se constituir uma necessidade de 'isolamento' (o que não é simples na perspectiva em que a preferência é estar com outros), como empuxo para 'empreender' (criar o novo, traçar e perseguir metas).

Estes movimentos podem também ser verificados entre os outros operadores. Mais um exemplo ilustrativo: alguém bem engajado, com elevadas expectativas em relação ao futuro, pode ter no 'medo' o aparato de resistência para o encontro com uma realidade que talvez lhe inspire ameaça. Porém, o medo também funciona como motivador, no sentido de engendrar estratégias para fazer

face ao perigo. Pode ser que as estratégias não se efetivem concretamente, mas também pode ser que o medo seja superado. Afinal, é o medo que dá o limite para que uma ousadia não se torne uma loucura inconseqüente.

Os operadores são interfaceados pelas variáveis de auto-expressão, que parecem fornecer as condições subjetivas para os enfrentamentos. Elas sofrem abalos e, ao mesmo tempo, ajudam a solucionar impasses das e nas áreas de conflito.

Retornando a Vygotsky, citado na página 34, para reforçar este achado das análises: “o novo e significativo uso da palavra e sua utilização como um meio para a formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência”. A adolescência está sendo pensada como um processo característico de mudança e a mudança são imperativos de nosso tempo. Desta forma pode-se dizer que a afirmação aplicada por Vygotsky a este período específico, pode ser estendida. Então se pode concluir que a auto-expressão favorece o enfrentamento dos processos de mudança.

Vários dados das análises também reforçam os pressupostos de Bohoslavski, de que os bloqueios e rupturas estão relacionados com a dificuldade no estabelecimento de vínculos com relações satisfatórias e relativamente estáveis.

A dificuldade na regulação dos impulsos aparece relacionada com a fuga, a dificuldade em suportar e resolver conflitos, graduar a ação e tolerar a frustração, implicadas com as escolhas que não podem ser assumidas, talvez porque seja impossível suportar as perdas... aquilo que fica de fora.

Os dados sugerem que, nos impasses, o comando fica por conta da ‘fuga dos problemas’. Entre os participantes da pesquisa, a fuga aparece associada com a impulsividade, a inibição da iniciativa em buscar alternativas e solucionar problemas, o rebaixamento das expectativas, da confiança e da segurança na capacidade de aprender. Por conseqüência, implica uma desqualificação da própria imagem, que aparece expressa em ‘não gostar do seu jeito de ser’ e na ‘vontade de mudar’.

Uma saída pela fuga, portanto, segundo os candidatos e alunos ingressantes na UFPR em 2005, é uma saída que acarreta impactos importantes na sua auto-representação, sinais de impasses... Tais impasses só poderão ser melhor compreendidos e encaminhados a partir do desejo e na singularidade de

cada um. Importante é que se consiga formular teorias próprias permeáveis, que propiciem certa sustentação diante dos conflitos, o que seria indicativo de que o processo de elaboração e simbolização está em curso. Estamos precisando de espaços que possam acolher a dor e suportar os trabalhos de elaboração de lutos pelas perdas.

Reconhecemos que este trabalho pouco avançou nas explicações sobre a indiferença, o fracasso na discriminação e hierarquização dos elementos que permeiam as escolhas, a não ser nos pequenos toques aos estados depressivos e indicando interpretações alternativas para os estados de crise. Também, não foram investigadas as percepções dos jovens acerca da “pressão” (excesso ou falta), nem tampouco as suas concepções a respeito do “risco” (como lidam com o risco, o que suscita, que recursos mobiliza). Este trabalho tocou apenas superficialmente acerca da pressão do coletivo sobre o individual. São possibilidades para trabalhos futuros...

Ao chegar ao final deste tempo dedicado a este trabalho de pesquisa e construção de teorias, a sensação que se faz mais intensa é aquela que dá notícias de que a melhor parte ficou fora do texto.

Daquilo que foi possível dizer, vale a pena ainda uma referência, a todos aqueles que participaram da caminhada deste trabalho, sob inúmeros pretextos. Agradecer é importante, mas mais ainda é reconhecer um lugar para além de um único dito. Aquilo que foi falado, escutado, escrito, não foi tomado como sendo o ser, mas como sendo uma das expressões possíveis do sujeito. As representações acerca das nuances de nossa identidade e escolhas, de nossa juventude e da capacidade de acreditar e seguir em frente, apesar dos limites e frustrações, criando o novo a cada instante de viver, ao mesmo tempo que se colocam como possibilidades, revelam um encontro desafiador com a parcialidade.

É à parcialidade e à singularidade o último tributo deste trabalho. Não é possível dizer tudo. A singularidade de cada um se mostra pelo dito, em partes. Que estes ditos possam circular em novos discursos de sujeitos que possam recriar cenários e recriar-se em suas novas falas e experiências.

...é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos. (...) O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula. A única linguagem que pode falar da identidade de cada um é aquela que é natural e deriva do lugar espaço-temporal em que cada um ou uma se encontra” (COSTA, 2002, p. 111)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALBERTI, S. **O Adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2004.
- ALBERTI, S. **Esse Sujeito Adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.
- ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e Educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: ANAIS DO I COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI: **A Psicanálise e os impasses da Educação**. IP/FE-USP. São Paulo: 1999.
- ANDRÈS, M. Metáfora e Metonímia. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ANDRÈS, M. Representação. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- AVENBURG, R. La Acción desde la perspectiva psicoanalítica. In: NAISHTAT, F. et.all. **Teoría de La Acción: Perspectivas filosóficas y psicoanalíticas**. Buenos Aines: Asociación Argentina de Epistemología del Psicoanálisis, 1999.
- BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. 2^a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003
- BASTOS, A B. B. I. **A Construção da Pessoa em Wallon e a Constituição do Sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993
- BEILLEROT, J. **A Sociedade Pedagógica**. Porto: Reis, 1985.
- BIRRAUX, a. Psicopatologia do Adolescente. In: KAUFMANN, P.. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.
- BONSUCESSO, E. de P. **Trabalho e Qualidade de Vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional: a estratégia clínica**. 11a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRINGUIER, J-C. **Conversando com Jean Piaget**. 2^a ed. São Paulo: Bertrand, 1993.

CABAS, A G. **Curso e Discurso da Obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982. (Biblioteca Freudiana do Brasil: 1).

CARRANO, P.C.R. Juventudes: asa identidades são múltiplas. **Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 11-27, Mai 2000.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.); CARROLO, C.; SILVA, M.C.M. da; ALVES, F.C.; LOUREIRO, M.I.; SILVA, M. de L.; CAETANO, A.P.. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Codex: Porto Editora, 1997.

CAVALLET, S.R.R. **Crescendo com o outro nas relações escolares: uma proposta de construção na escuta em psicologia escolar**. Trabalho de conclusão de curso na habilitação Formação do Psicólogo. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002. Trabalho não publicado.

CAVALLET, S.R.R. **A orientação profissional acadêmica na graduação: a visão dos alunos de Agronomia da UFPR**. Monografia de conclusão do Curso de formação em Orientação Profissional, CIEE/Instituto Ser de Psicologia e Psicopedagogia. Curitiba, 2001. Trabalho não publicado.

CAVALLET, S.R.R.; DONI FILHO, L. (Orgs.) **Visão de mundo e de futuro de crianças de 4ª série do ensino fundamental, em diferentes ambientes culturais**. Curitiba: 1999. Trabalho não publicado.

CAVALLET, S.R.R.; DENARDI, C.; DIRCKEN, E.C.; HARO, M. E. N. **Pessoas e Organizações: uma parceria para o crescimento**. Especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho, PUC-PR. Curitiba: 1998.

CAVALLET, V. J. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. **Revista Diálogo educacional da PUC-PR**. Vol, 1. 2. Curitiba, Jul./Dez, 2000.

CIAMPA, A. da C. **A História do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. 7ª. Re-impressão da 1ª. Ed. De 1987. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CODO, W. (Coord.) **Educação: Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ, 1995.

COLL, C; PALACIOS, J.; MARQUESI, A . (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 3v.

COLL, C; PALACIOS, J.; MARQUESI, A . (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 1v.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES. **O Adolescente e a Modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

CRUGLAK, C. **Clínica de La Identificación**. Rosário, Ar: Homo Sapiens Ediciones, 2000. (Colección Clínica em los bordes).

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. IN: COLL, C; PALACIOS, J.; MARQUESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar**. 2^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 3v.

CUNHA, M. I. O ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Identidade, Docência e Formação**. 2^a ed. Ampliada. Brasília: Plano editora, 2001.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigma**. 1^a ed. Araraquara: JM editora, 1998.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. 3^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

D'ANDREA, F.F. **Desenvolvimento da Personalidade**. 15^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 1998.

ERIKSON, E.H.. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ERIKSON, E.H. **Identidade: Juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ERIKSON, E.H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3a. ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FÉTIZON, B. A M. Imaginário e cultura: reinvenção do modelo social e a reapropriação da idéia de homem. In: TEIXEIRA, M.C.S.; PORTO, M. do R. S. (Orgs.) **Imaginário, Cultura e Educação**. São Paulo: Plêiade, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. (1927) O futuro de uma ilusão. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1923) O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1913) O tema dos três escrínios. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GÓMEZ, G.R. et al. **Metología de la Investigación Cualitativa**. Havana, Cuba: 1996.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GUARIGLIA, O. Teoría de la Acción Comunicativa. In: NAISHTAT, F. et.all. **Teoría de la Acción: Perspectivas filosóficas y psicoanalíticas**. Buenos Aines: Asociación Argentina de Epistemología del Psicoanálisis, 1999.

GUILLERAULT, G. Desenvolvimento. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

HALL, S. A identidade em questão. In: HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAIR, Jr., J.F., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L., BLACK, W.C.. **Análise Multivariada de Dados**. 5a.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.); GOODSON, I.F.; HOLLY, M.L.; MOITA, M da C.; GONÇALVES, J.A.M.; FONTOURA, M.M.; BEN-PERETZ, M.. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora Ltda., 2000.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

ISSAHAROFF, e. Psicoanálisis, Mente Y Acción. In: NAISHTAT, F. et.all. **Teoría de la Acción: Perspectivas filosóficas y psicoanalíticas**. Buenos Aines: Asociación Argentina de Epistemología del Psicoanálisis, 1999.

JULIEN, P. **Abandonarás Teu Pai e Tua Mãe**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

KEHL, M.R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Clínica Psicanalítica)

KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação**. 2a. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia Escolar. In: MACHADO, A M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LACAN, J. **A identificação: Seminário IX (1961-1962)**. Documento de circulação interna do Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. (1964) 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 4: a relação de objeto (1956-1957)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 11a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LASSANCE, M.C.P. (Org.) **Técnicas para o Trabalho de Orientação Profissional em Grupos**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1999.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da Escolha Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEVISKY, D.L. **Adolescência: Reflexões Psicanalíticas**. 2a. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LIMA, L.de O. **PIAGET: sugestões aos educadores**. 2a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma path-analysis**. Campinas, SP, 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

LOOS, H. **Estudo exploratório acerca do papel da ansiedade na aprendizagem da Matemática quando da introdução à Álgebra Elementar**. Recife, PE, 1998. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

LUCCHIARI, D. H. P. S. A Re-escolha Profissional dos Vestibulandos da UFSC de 1997. In: **Revista da ABOP V.2 N.1 – 1998**. Florianópolis: ABOP, 1998.

LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.); LISBOA, M. D.; PRADO FILHO, K. **Pensando e Vivendo a Orientação Profissional**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1993.

MAFRA, L.A . A sociologia dos estabelecimentos escolares: passo e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A .T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

MAHONEY, A A Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACO, V.M.N. de S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.

MAROCO, J. **Análise Estatística: com utilização do SPSS**. Lisboa: Ed. Silabo, 2003.

MELLO, F. A. F. **O Desafio da Escolha Profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MELMAN, C. O que é um adolescente? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES. **O Adolescente e a Modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

MELUCCI, A. **A Invenção do Presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INEP/MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo do Ensino Superior de 2003. Disponível em <www.inep.gov.br > Acesso em 16mar 2005.

MIRANDA, C.L.M. **Identidade: síntese de múltiplas identificações**. Cap. 8 e 10. Taubaté (SP): Cabral Editora Universitária, 1998.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARQUESI, A . (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 3v.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.M.; MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MOLON, S I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2ª. Ed. Porto: Porto Ed. Ltda., 1995.

OLIVEIRA, I. D. (Org.) **Construindo Caminhos: Experiências e técnicas em Orientação profissional**. Pernambuco: UFPE, 2000.

OUTEIRAL, J. **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PALÁCIOS, S. A. **A Ética do Desejo: seminários**. São Paulo: Relume & Dumará, 1991.

PARRA, N. **O Adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1983.

PEDRA, J.A. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. 4ª. Ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2000.

PEREIRA, M. R. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. (Org.) **A Psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREZ, D. Teorías filosóficas de la acción humana y la explicación de la acción. In: NAISHTAT, F. et.all. **Teoría de la acción: Perspectivas filosóficas y psicoanalíticas**. Buenos Aines: Asociación Argentina de Epistemología del Psicoanálisis, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudios de Psicología**. 4ª. Ed. Colombia: Editorial Labor, 1995.

PINO, A A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACO, V.M.N. de S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.

PLACO, V.M.N. de S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.

POSSEBOM, A. As precoces vítimas da estagnação. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 5 jun 2005.

POZZO, **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RIBEIRO, R. J. A universidade e a produção do conhecimento. In: **Conferência Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004.

RIBEIRO, R. J. **A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

RUFFINO, R. Adolescência e Modernidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES. **O Adolescente e a Modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000a.

RUFFINO, R. Do trabalho psíquico ao trabalho social. In: APPOA (Associação Psicanalítica de Porto Alegre). **O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2000b.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SCHEIN, E. H. **Psicologia Organizacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

SCHEIN, E. H. **Identidade Profissional**: Como ajustar suas inclinações e suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel, 1996.

SCHOEN-FERREIRA, T.H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.F.de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos em Psicologia** 8(1), 107-115. São Paulo: USP, 2003.

SEARINO, J. Anotações de supervisão. Curitiba, 2005.

SIMÕES, H.R. **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores**. Aveiro: Cisine, 1995.(p. 103-181)

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2ª. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES-LUCCHIARI, D. H. O ideal de Ego e o Projeto de Futuro Profissional dos Adolescentes. In: LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da Escolha Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UFPR. Relatório do Questionário socioeducacional do processo seletivo do vestibular da UFPR do ano de 2001, 2002, 2003 e 2004, 2005, 2006. Núcleo de Concursos - PROGRAD/UFPR.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A .T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

VEJA, Edição Especial Jovens. São Paulo: Abril, v. 36, n. 24, ago. 2003. Especial.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WASSER, H. **Psicanálise e Subjetividade**. Disponível em: <http://geocities.com/carcofk2/wasser.htm>. Acesso em 22 mai 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T da (org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO I – Questionário Modelo 1



Universidade Federal do Paraná

Modelo 1

AUTORIZO a utilização dos dados deste questionário em pesquisa de Pós-Graduação na UFPR, organizada para **conhecer as idéias sobre a identidade do jovem adulto e sobre suas escolhas.**

Data: ____/____/____ Assinatura _____

NOME: _____

Curso para o qual se inscreveu no vestibular da UFPR _____

Diurno: _____ Noturno: _____

Idade: ____ Sexo: **M** () **F** () Cidade de Origem: _____

Você se inscreveu para outros cursos em outras universidades ou faculdades, neste mesmo período (final de 2004 e início de 2005)? Sim () Não ()

Quais? _____

Você já tentou vestibular em anos anteriores? Sim () Não ()

Observações: _____

Você se inscreveu para o curso que queria? Sim () Não ()

Porque? _____

As questões, que lhe pedimos a gentileza de responder a seguir, foram formuladas para facilitar respostas objetivas e, também, subjetivas. Portanto estão estruturadas de forma diferente entre si.

Não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, acompanhe as instruções do enunciado de cada questão, e, responda a todas elas de forma a retratar as suas percepções, seu pensamento e seus sentimentos em relação aos temas propostos. Evite deixar questões em branco para não prejudicar a validade do questionário. Caso não tenha condições de responder algum item ou não queira fazê-lo, é preferível que você informe seus motivos no espaço destinado à resposta do mesmo.

1 Os seus motivos para cursar uma faculdade se relacionam com quais alternativas abaixo? Enumere, por ordem de importância para você, os três mais importantes, assinalando qual é o primeiro mais importante, o segundo e o terceiro.

- () Aquisição de cultura geral ampla.
- () Formação profissional, voltada para o trabalho.
- () Formação teórica, voltada para a pesquisa.
- () Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estou desempenhando.
- () Formação para a vida.
- () Desenvolvimento pessoal.
- () Conquista de uma nova posição social.
- () Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos.
- () Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar meu nível de instrução.
- () Diploma de nível superior.
- () Outros. Quais? _____

2 Você já iniciou algum outro curso superior anteriormente? **Sim () Não ()**
 não concluiu o curso **está cursando** outro curso **já concluiu** outro curso

3 Se você já iniciou um curso universitário anteriormente, indique suas razões para esta nova opção de curso. Se assinalar mais de uma resposta, enumere-as por ordem de importância, atribuindo 1 para a mais importante, 2 para a seguinte, e sucessivamente.

- Não gostei do curso.
 Estou mais confiante e preparado para tentar o curso que desejava e antes não foi possível.
 Agora tenho melhores condições para atender aos horários do curso para o qual estou me inscrevendo.
 Estou tentando um curso que me exija menos. Observações: _____
 Acho que agora estou mais seguro de minha escolha.
 Agora conheço melhor a realidade de trabalho da profissão que pretendo.
 Este novo curso é complementar para a área que escolhi e a nova tentativa me proporcionará melhores condições no mercado de trabalho.
 Outra (s). Quais _____

4 Você tem mudado suas concepções sobre você mesmo nos últimos tempos? **Sim () Não ()**

a) Qual foi a mudança mais significativa que você percebeu com relação a você mesmo ultimamente?

b) Quais as situações, coisas ou pessoas influenciaram para que as suas concepções sobre si mesmo mudassem? _____

c) Como você descreve o conjunto de aspectos que marcam e explicam esta re-organização revolucionária de si mesmo? _____

5 A seguir está listada uma série de afirmações que mostram algumas coisas que as pessoas percebem em si mesmas. Você deve ler cada uma delas e assinalar a frequência que melhor expressa a forma como você se percebe em cada alternativa.

1 Tenho cuidado com a minha apresentação pessoal.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

2 Quando tenho um objetivo coloco em prática estratégias para atingi-lo.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

3 Sou importante para os meus amigo(a)s.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

4 Tenho medo do futuro.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

5 Gosto de ser como sou.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

6 Sinto-me seguro(a) das minhas competências para aprender.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

7 Gostaria de mudar muitas coisas no meu jeito de ser.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

8 Quando tenho um objetivo não desisto facilmente.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

9 Faço as coisas sem pensar antes.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

10 Tomo a iniciativa de solucionar os meus problemas.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

11	Tento fugir dos meus problemas.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
12	Acho que tenho várias boas qualidades.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
13	Não tenho procedido bem com alguém que eu gosto.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
14	Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
15	Tenho estado muito ansioso(a).	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
16	Sou uma pessoa confiável.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
17	Tenho importantes expectativas para o futuro.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
18	Prefiro trabalhar sozinho que em grupo.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
19	Meus colegas acham que eu tenho boas idéias.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
20	Acho que a minha conduta depende da solução de um problema pessoal.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
21	Meus relacionamentos com as pessoas iguais a mim é bom.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
22	Acredito que meu futuro depende mais das minhas próprias decisões que de outras coisas.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
23	Tenho dificuldade de me relacionar com pessoas que estão em posição de liderança.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
24	Tenho boa saúde.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
25	Minhas condições econômicas ajudam para a realização dos meus projetos de futuro.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
26	Eu concordo com o meu ambiente sócio cultural quando valoriza a formação em curso universitário.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
27	Os fracassos tiveram papel importante na minha história pessoal.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
28	Acredito que o estudo é fundamental para o meu sucesso profissional.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
29	Eu me sinto "por fora" das coisas.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
30	Sou alguém importante para a minha família.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
31	Preciso fazer muitas coisas que não faço.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
32	Gosto de trabalhar com outras pessoas.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
33	Consigo expressar minhas idéias com clareza.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5
34	Faço a maioria das coisas que eu gosto.	<i>Nunca</i> 1	<i>Raramente</i> 2	<i>Às vezes</i> 3	<i>Quase sempre</i> 4	<i>Sempre</i> 5

35 Acho que serei bem sucedido na minha profissão.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

36 Tomo a iniciativa de buscar alternativas quando estou interessado em algum assunto ou problema.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

37 Meus relacionamentos com pessoas diferentes é valioso.

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Quase sempre</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

6 Você considera que já tem um jeito estabelecido de ser? () Sim () Não

7 Alguns aspectos justificam que a pessoa se preocupe com o seu jeito de ser. Entre os aspectos abaixo, assinale os três que você mais valoriza identificando qual deles é o primeiro, o segundo e o terceiro.

- () Para diferenciar você dos demais do seu grupo.
- () Para você sentir-se fazendo parte de um contexto.
- () Para você ser respeitado.
- () Para você conseguir aquilo que deseja.
- () Para estabelecer o meu nível de desempenho.
- () Outros. Quais? _____

8 Você costuma pensar sobre suas metas ou projetos de vida com que frequência?

- () diariamente () semanalmente () às vezes () evito pensar nisto () quando sou cobrado
- () quando alguma coisa dá errada () quando sinto que preciso ser mais independente

9 Pensando sobre o seu futuro, quais são as palavras, objetos ou símbolos que representam:

Seus valores _____

Suas possibilidades _____

Seus desejos _____

Seus compromissos _____

Temores _____

10 Quais foram as decisões mais importantes que você precisou tomar na sua vida?

11 Como você definiria:

Identidade _____

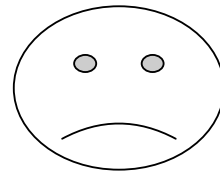
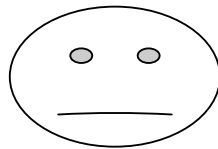
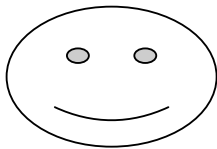
Maturidade _____

Escolha _____

Coletividade _____

Projeto de vida _____

12 Sua reação a este tipo de pergunta:



Agradeço a generosidade de sua colaboração.

Susan

ANEXO II – Questionário Modelo 2



Universidade Federal do Paraná

Modelo 2

AUTORIZO a utilização dos dados deste questionário em pesquisa de Pós-Graduação na UFPR, organizada para **conhecer as idéias sobre a identidade do jovem adulto e sobre suas escolhas.**

Data: ___/___/_____

Assinatura:

NOME:

Curso para o qual se inscreveu no vestibular da UFPR:_____

Diurno:_____ **Noturno:**_____

Idade:_____

Cidade de Origem:_____

Você se inscreveu para outros cursos em outras universidades ou faculdades, neste mesmo período (final de 2004 e início de 2005)? Sim () Não ()

Quais?_____

Você já tentou vestibular em anos anteriores? Sim () Não ()

Observações:_____

Você se inscreveu para o curso que queria? Sim () Não ()

Porque?

As questões que lhe pedimos a gentileza de responder, a seguir, foram formuladas para facilitar respostas objetivas e, também, subjetivas. Portanto, estão estruturadas de forma diferente entre si. Não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, acompanhe as instruções do enunciado de cada questão e responda a todas elas de forma a retratar as suas percepções, seu pensamento e seus sentimentos em relação aos temas propostos. Evite deixar questões em branco para não prejudicar a validade do questionário. Caso não tenha condições de responder a algum item ou não queira fazê-lo, é preferível que você informe seus motivos no espaço destinado à resposta do mesmo.

Sexo: **M** () **F** ()

1 Os seus **motivos para cursar uma faculdade** se relacionam com quais alternativas abaixo? Enumere, por ordem de importância para você, **os três mais importantes**, assinalando qual é o primeiro mais importante, o segundo e o terceiro.

- () Aquisição de cultura geral ampla.
- () Formação profissional, voltada para o trabalho.
- () Formação teórica, voltada para a pesquisa.
- () Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estou desempenhando.
- () Formação para a vida.
- () Desenvolvimento pessoal.
- () Conquista de uma nova posição social.
- () Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos.
- () Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar meu nível de instrução.
- () Diploma de nível superior.
- () Outros. Quais?

2 Quais os principais motivos para a escolha deste curso superior (o que optou na UFPR) ?

3 Com relação às suas condições para cursar o que pretende, assinale a alternativa que melhor expressa a forma como você se sente neste momento.

Se você acredita que tem mais de uma alternativa que explica como se sente, pode assinalar mais de uma desde que elas sejam enumeradas por ordem de representatividade atribuindo 1 para a alternativa que melhor expresse seu sentimento, 2, 3 e sucessivamente para as demais.

- () Não tenho idéia do que me espera.
 () Estou muito bem preparado.
 () Tem áreas do conhecimento nas quais me sinto insuficientemente preparado.
 () Estou bem preparado quanto a conhecimentos, mas inseguro com relação à escolha.
 () Inseguro quanto a conhecimentos e habilidades, embora tenha convicção sobre a escolha do curso.
 () Pretendo me esforçar por que formar neste curso é muito importante para pessoas significativas para mim.
 () Pretendo me esforçar por que acho que este estudo é fundamental para o meu sucesso profissional.
 () Não me sinto bem orientado.
 () Não me preocupo com isto.
 () Outra. Qual? _____

4 Você já iniciou algum outro curso superior anteriormente? Sim () Não ()

- () não concluiu o curso
 () está cursando outro curso
 () já concluiu outro curso

5 Se você já iniciou um curso universitário anteriormente, indique suas razões para esta nova opção de curso.

Se assinalar mais de uma resposta, enumere-as por ordem de importância, atribuindo 1 para a mais importante, 2 para a seguinte, e sucessivamente.

- () Não gostei do curso .
 () Estou mais confiante e preparado para tentar o curso que desejava e antes não foi possível.
 () Agora tenho melhores condições para atender aos horários do curso para o qual estou me inscrevendo.
 () Estou tentando um curso que me exija menos.
 Observações: _____

- () Acho que agora estou mais seguro de minha escolha.
 () Agora conheço melhor a realidade de trabalho da profissão que pretendo.
 () Este novo curso é complementar para a área que escolhi e a nova tentativa proporcionará melhores condições no mercado de trabalho.
 () Outra (s). Quais

6 Com relação às possíveis **dificuldades** que você terá que enfrentar/solucionar para ter sucesso no seu curso superior e futura profissão, quais as que melhor expressam a forma como você se sente neste momento.

Se você acredita que tem mais de uma alternativa que explica como se sente, pode assinalar mais de uma desde que elas sejam enumeradas por ordem de representatividade atribuindo 1 para a alternativa que melhor expresse seu sentimento, 2, 3 e sucessivamente para as demais.

- () Relativas a habilidades que terei que desenvolver.
 () Relativas aos relacionamentos e tipo de pessoas com as quais terei que conviver.
 () Relativas a persistência e hábitos de estudo.
 () Relativas a informações sobre o mercado de trabalho, remuneração, condições de trabalho (ambiente físico e emocional), resultados esperados e atribuições da profissão.
 () Conciliação das condições da profissão com as condições de vida pessoal, familiar, financeira.
 () Relativas à própria escolha.
 () Relativas a aprovação de pessoas do meu círculo de convivência e relacionamento afetivo.
 () Outra (s). Qual (is)?

- () Não vejo dificuldades.

7 Com base nas suas expectativas com relação ao curso universitário, aponte quais são as qualidades de um(a):
 “Bom(a) professor(a)”

“Bom(a) aluno(a)”

8 Como você se considera em relação à sua escolha pelo curso?

Se houver mais de uma resposta, que expresse sua forma de conceber a situação, enumere-as por ordem de importância, atribuindo 1 para a mais importante, 2 para a seguinte, e sucessivamente.

- Sinto-me confuso(a) com relação à minha escolha profissional e decidi fazer qualquer coisa enquanto aguardo melhor decisão.
- Acho que ainda vou demorar muito para decidir minha futura profissão, e posso mudar minha escolha.
- Penso que já estou decidido em relação a minha futura profissão.
- Sinto-me seguro em relação à minha escolha.
- Reflito sobre como aprimorar as condições da escolha de minha futura profissão.
- Esta escolha é a escolha possível na minha atual condição de vida.
- Minha escolha ocorreu quando eu ainda era muito jovem, por influência do meio em que eu vivia.
- Tenho várias razões e vantagens para a escolha deste curso, mas não me sinto seguro com relação à escolha.
- Em relação à minha escolha acho que...

9 Sobre as influências para a escolha deste curso, responda:

- Acho que pouco me influencio pela opinião dos outros sobre a minha futura profissão.
- Penso que é importante levar em conta a opinião dos demais para escolher a profissão.
- Acho importante ouvir várias pessoas sobre a escolha profissional, mas devo elaborar por mim mesmo os argumentos que justifiquem a minha própria escolha.

10 Classifique os grupos a seguir, dando notas de 1 a 10 correspondente ao grau de influência sobre as suas escolhas:

|1| A família

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|2| Colegas e amigos

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|3| Professor ou escola

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|4| Teste vocacional

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|5| Imprensa e televisão

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|6| Profissionais da área

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|7| Namorado (a), Noivo (a), Esposo (a)

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

|8| Outros. Quem? _____

()1 ()2 ()3 ()4 ()5 ()6 ()7 ()8 ()9 ()10

11 Pensando sobre sua **escolha**, complete as frases abaixo:

1. Uma dúvida...
2. Uma certeza...
3. Uma expectativa...
4. Um desafio...
5. Importante para conseguir...
6. Estou próximo de...
7. Se receber ajuda posso...
8. Sozinho(a) eu...
9. Gostaria de saber mais sobre...
10. Meus pais acham...
11. Meus professores acham...

12 Você tem mudado suas concepções sobre você mesmo nos últimos tempos? () Sim () Não

a) Qual foi a mudança mais significativa que você percebeu com relação a você mesmo ultimamente?

b) Quais as situações, coisas ou pessoas influenciaram para que as suas concepções sobre si mesmo mudassem?

c) Como você descreve o conjunto de aspectos que marcam e explicam esta re-organização revolucionária de si mesmo?

13 Você considera que já tem um jeito estabelecido de ser?

() Sim () Não

14 Desde quando você se sente assim com relação a você mesmo? _____

15 Pensando sobre seu **jeito de ser**, escreva completando as frases abaixo:

1. Uma dúvida...
2. Uma certeza...
3. Um desafio...
4. Estou próximo de...
5. Se receber ajuda posso...
6. Sozinho(a) eu...
7. Gostaria de saber mais sobre...
8. Meus amigos(as) acham que eu...

16 Como você definiria:

Identidade _____

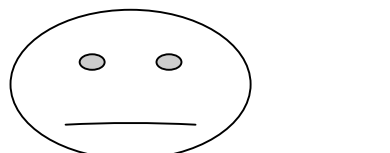
Maturidade _____

Escolha _____

Coletividade _____

Projeto de vida _____

17 Minha reação a este tipo de pergunta:



Agradeço a generosidade de sua colaboração.

Susan

ANEXO 3 –

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA POR CURSO E RELAÇÃO CANDIDATO-VAGA

TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE PESQUISA POR CURSO E RELAÇÃO CANDIDATO VAGA DE CADA CURSO. Curitiba, 2004-2005.

Candidato/ vaga	Cursos	Quant	% amostra	vagas curso	% s/vaga s	Cota racial	Cota social
6,62	Agronomia	26	4,7	132	19,7	0	1
4,44	Engenharia Florestal	15	2,7	66	22,7	1	0
9,51	Engenharia Elétrica	10	1,8	88	11,4	1	1
13,16	Engenharia Mecânica	10	1,8	88	11,4	2	2
3,04*(M) ⁹⁷	Física – Bacharelado e Licenciatura	16	2,9	70	31,4	0	5
22,34	Arquitetura e Turismo	6	1,1	44	13,6	2	1
7,81	Ciências da Computação	16	2,9	110	14,5	3	1
2,23	Engenharia Cartográfica	3	,5	44	6,8	0	0
4,34	Engenharia Civil	21	3,8	176	11,9	0	2
6,9	Engenharia Química	12	2,1	88	13,6	0	1
2,56	Estatística	7	1,3	66	10,6	2	2
5,23*(N)	Matemática – Bacharelado e Licenciatura	8	1,4	88	9,1	1	2
6,28*(N)	Geografia	6	1,1	66	9,1	1	1
6,09	Geologia	6	1,1	33	18,2	0	2
5,48	Química	7	1,3	66	10,6	1	2
11,56	Ciências Biológicas	8	1,4	50	16,0	2	4
14,57*(B)	Educação Física	12	2,1	120	10,0	3	2
14,78	Enfermagem	7	1,3	55	12,7	3	2
10,96	Farmácia	19	3,4	108	17,6	1	3
30,26	Medicina	26	4,7	176	14,77	2	3
19,31(Ctba) ⁹⁸	Medicina Veterinária	24	4,3	108	22,2	3	2
15,64	Nutrição	7	1,3	66	10,6	0	3
11,0	Odontologia	22	3,9	92	23,9	1	2
20,93*(N)	Administração	6	1,1	110	5,5	1	0
14,96	Administração Internacional de Negócios	7	1,3	55	12,7	0	2
2,22	Gestão da Informação	6	1,1	50	12,0	1	1
8,57	Ciências Contábeis	8	1,4	110	7,3	2	3
6,28*(N)	Ciências Econômicas	15	2,7	220	6,8	4	5
4,95	Ciências Sociais	7	1,3	80	8,8	3	0
27,67	Comunicação Social - Jornalismo	4	,7	30	13,3	0	0
31,63	Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	6	1,1	30	20,0	1	0
12,0	Comunicação Social – Relações Públicas	3	,5	30	10,0	1	1
17,18/12,42	Desenho Industrial – Programação visual/Produto	7	1,3	66	10,6	3	1
25,73/25,41	Direito (M/N)	22	3,9	172	12,8	9	2
6,63/4,25	Educação Artística - Artes plásticas/Desenho	5	,9	32	15,6	0	0
3,79/5,02	Filosofia - Bacharelado e Licenciatura – D/N	13	2,3	125	10,4	3	3
8,7	História	7	1,3	60	11,7	2	1
7,95 ⁹⁹	Letras – todos	13	2,3	140	9,3	1	2
6,10/5,85	Pedagogia M/N	14	2,5	170	8,2	6	4
16,70	Psicologia	12	2,1	80	15,0	1	1
17,48	Turismo	8	1,4	44	18,2	1	1
5,23	Engenharia Industrial Madeireira	12	2,1	60	20,0	1	2
8,20	Engenharia Ambiental	8	1,4	45	17,8	0	2
15,03	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	5	,9	30	16,7	1	0
2,33	Matemática Industrial	9	1,6	40	22,5	1	1
13,73	Ciências do Mar	5	,9	30	16,7	1	2
6,71	Zootecnia	6	1,1	45	13,3	2	1
12,0	Terapia Ocupacional	4	,7	30	13,3	1	2
9,65/3,90	Música - Produção Sonora/Educação Musical	7	1,3	40	17,5	0	1
12,60/7,36	Tecnologia em Informática N/T	8	1,4	100	8,0	1	0
23,43	Fisioterapia	11	2,0	30	36,7	0	0
13,90	Gestão Ambiental	22	3,9	30	73,3	0	0
	Sem identificação do curso	5	,9				
Total		558	100,0	4204*	13,2	76	82

* 4144 vagas no vestibular de novembro e dezembro/2004 e 60 vagas para a UFPR-Litoral, em Julho/2005.

97 Os indicadores acompanhados de asterisco correspondem ao maior valor da relação candidato/vaga entre diferentes opções de horário ou habilitação.

98 A relação candidato/vaga para o mesmo curso em Palotina é 8,65.

99 Média entre as diferentes habilitações e horários. A relação candidato/vaga para as opções com inglês é maior - média 11,32 e maior valor 12,75, enquanto que a média excluindo as opções com inglês diminuiria para 6,23.

ANEXO 4

TABELA 18 - 3^A. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFPR, EM 2005: EXTRAÇÃO DE 4 COMPONENTES.

TABELA 18 – 3^A. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES EM 2005 NA UFPR: EXTRAÇÃO DE 4 COMPONENTES.

	Componentes			
	1	2	3	4
1 Apresentação pessoal	,378	,096	,282	,329
2 Estratégias para objetivos	,525	,022	,148	,084
3 Importância para amigos	,539	-,249	,052	,294
4 Medo Futuro	-,022	,561	-,133	-,191
5 Gosto de ser como sou	,171	-,451	,188	,323
6 Seguro competência aprender	,167	-,300	,346	,319
7 Mudar coisas no jeito de ser	-,107	,628	-,087	-,187
8 Não desisto facilmente	,421	-,011	-,093	,091
9 Faça coisas sem pensar	,024	,271	-,491	,308
10 Iniciativa solucionar problemas	,455	-,039	,390	,035
11 Fuga dos problemas	-,225	,456	-,399	,071
12 Qualidades	,199	-,217	,274	,455
13 Não proceder bem	-,068	,505	-,174	,073
14 Fazer coisas bem como outros	,036	-,278	,286	,442
15 Ansiedade	-,039	,645	,108	-,028
16 Pessoa confiável	,127	-,126	,530	-,015
17 Expectativas importantes futuro	,275	-,014	,486	,103
18 Trabalhar só	-,578	,261	-,009	,331
19 Boas idéias	,427	,075	,156	,192
20 Solução de problema pessoal	-,106	,531	,027	,125
21 Bom relacionamento com iguais	,368	-,041	,020	,308
22 Futuro e decisões próprias	-,032	-,058	,402	,342
23 Relacionamento e liderança	-,391	,398	,019	-,029
24 Boa Saúde	,078	-,183	,369	,103
25 Condições econômicas	,078	,092	-,019	,607
26 Valorização Ensino Superior	,187	,263	,400	,170
27 Fracassos e história pessoal	,113	,280	,067	,008
28 Estudo e sucesso profissional	,047	,167	,620	,020
29 Sinto-me por fora das coisas	-,358	,378	-,201	-,043
30 Importância para família	,344	-,163	,247	,182
31 Preciso não faço	-,066	,535	-,078	-,082
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	,681	-,059	,187	-,249
33 Auto-expressão	,586	-,249	,145	,248
34 Gosto e faço	,461	-,269	,069	,474
35 Confiança no sucesso profissional	,143	-,087	,525	,267
36 Iniciativa busca de alternativas	,636	-,012	,261	-,057
37 Relacionamento com diferentes	,549	-,051	,104	,113
Representação simplificada				
	1	2	3	4
>peso no fator	32-,681	15-,645	28-,620	25-,607
>peso ítem no fator	36-,636 33-,586 18-(-,578) 37-,549 03-,539 02-,525 34-,461 10-,455 19-,427 08-,421 01-,378 21-,368 30-,344	07-,628 04-,561 31-,535 20-,531 13-,505 11-,456 05-(-,451) 23-,398 29-,378 27-,280	16-,530 35-,525 09-(-,491) 17-,486 22-,402 26-,400 24-,369 06-,346	34-,474 12-,455 14-,442 01-,356
>350	22-(-,391) 29-(-,358)		11-(-,399) 10-,390	22-,342 18-,331 01-,329 05-,323
(-) >250	11-(-,285)	06-(-,300) 14-(-,278) 34-(-,269) 33-(-,249) 03-(-,249)		32-(-,249)
	Auto-representação positiva – pertencimento, iniciativa, auto-expressão.	Crise – ansiedade, desejo de mudar, medo, inibição.	Expectativas em torno do Ensino Superior, do futuro e do próprio desempenho	Condições objetivas favorecem realizações e relacionamentos com iguais.

Escala de Auto-representação: 37 variáveis, KMO 0,819, 4 componentes com explicação de 35,03% (rotacionada p/ método Varimax).

ANEXO 5 –

TABELA 25 - CORRELAÇÕES BIVARIADAS SIGNIFICATIVAS DOS ITENS DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO, IDENTIFICADAS A PARTIR DAS IMPRESSÕES DE CANDIDATOS E ALUNOS INGRESSANTES NA UFPR EM 2005.

ANEXO 6 –

TABELA 27 – 10^A. ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLICADA DOS OPERADORES DO CONCEITO DE AUTO-REPRESENTAÇÃO NO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE NÃO ESCOLHEU O CURSO PRETENDIDO: AMOSTRA DE PESQUISA COLETADA ENTRE OS ALUNOS E CANDIDATOS AO INGRESSO NA UFPR EM 2005.

TABELA 27 – ANÁLISE FATORIAL DE COMPONENTES PRINCIPAIS E REPRESENTAÇÃO SIMPLIFICADA DA ESCALA DE AUTO-REPRESENTAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES QUE NÃO ESCOLHEU O CURSO PRETENDIDO.

	Componentes			
	1	2	3	4
1 Apresentação pessoal	,262	,175	-,374	,495
2 Estratégias para objetivos	,204	,341	,345	,207
3 Importância para amigos	,601	,299	,052	-,542
4 Medo Futuro	,091	-,659	-,093	,393
5 Gosto de ser como sou	,228	,793	,196	-,119
6 Seguro competência aprender	,456	,335	,348	,267
7 Mudar coisas no jeito de ser	-,138	-,837	,366	-,085
8 Não desisto facilmente	-,085	-,109	-,415	,639
9 Faço coisas sem pensar	-,020	,032	,811	,065
10 Iniciativa solucionar problemas	,427	,136	-,142	-,049
11 Fuga dos problemas	-,443	-,358	,641	-,124
12 Qualidades	,422	,614	-,196	,238
13 Não proceder bem	-,204	-,129	,612	-,131
14 Fazer coisas bem como outros	,592	,178	-,247	,524
15 Ansiedade	-,087	-,253	,651	-,081
17 Expectativas importantes futuro	,178	,319	,581	-,024
18 Trabalhar só	-,671	-,182	,279	,052
19 Boas idéias	,648	-,039	,282	,175
20 Solução de problema pessoal	,125	-,102	,120	,852
21 Bom relacionamento com iguais	,381	,497	-,329	,211
22 Futuro e decisões próprias	,137	,572	-,143	-,101
23 Relacionamento e liderança	-,398	-,121	,401	,048
25 Condições econômicas	,496	,281	-,200	-,175
26 Valorização Ensino Superior	,696	-,178	-,021	-,161
29 Sinto-me por fora das coisas	-,829	-,166	,082	-,187
30 Importância para família	,245	-,300	-,284	-,642
31 Preciso não faço	-,558	-,312	,193	-,476
32 Gosto trabalhar com outras pessoas	,727	,305	-,158	,227
33 Auto-expressão	,786	,009	,128	,076
34 Gosto e faço	,221	,711	-,283	,081
35 Confiança no sucesso profissional	,609	,207	-,019	,106
36 Iniciativa busca de alternativas	,021	,519	,153	,144
37 Relacionamento com diferentes	,604	,205	-,093	-,349

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 9 iterations. b Only cases for which cursook = Não are used in the analysis phase.

Representação simplificada				
	1	2	3	4
>peso no fator	29(-, 829)	07 (-,837)	09 ,811	20 ,852
>peso item no fator	33 , 786 32 ,727 26 ,696 18 (-,671) 19 , 648 35 ,609 37 ,604 03 , 601 14 , 592 31(-558) 06 ,456 10 ,427	05 ,793 34 ,711 04 (-,659) 12 ,614 22 ,572 36 ,519 21 ,497	15 ,651 11 ,611 13 ,612 17 ,581 23 ,401 02 ,334	08 ,639 30 (-,642) 01 ,495
>300	11(-,443)	11 (-,358) 30 (-,300)	08 (-,415) 01(-,374) 21 (-,329)	03 (-,542) 14 ,524 31 (-,476)
	Auto-representação positiva –	Auto-representação positiva autocentrada	Auto-representação negativa – ansiedade/fuga	Auto-representação negativa-inibição da vontade

Escala de Auto-representação: 37 variáveis, KMO 0,819, 4 componentes com explicação de 35,03% (rotacionada pelo método Varimax).