

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“Experiências de evasão de um curso de Psicologia”

Simone Poch Vieira Palma

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“Experiências de evasão de um curso de Psicologia”

Simone Poch Vieira Palma

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Palma, Simone Poch Vieira

Experiências de evasão de um curso de Psicologia.
Ribeirão Preto, 2007.

150 p. : il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de
Psicologia e Educação.

Orientador: Pinto, José Marcelino de Rezende

1. Evasão. 2. Evasão na educação superior. 3. Cursos de
Psicologia

Folha de Aprovação

Simone Poch Vieira Palma
Experiências de evasão de um curso de Psicologia

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho
especialmente à
minha Tia Sandra e ao
meu Avô José.*

Apoiado financeiramente
pela FAPESP

Agradecimentos

- Ao Prof. José Marcelino de Rezende Pinto, pela amorosidade e generosidade como professor, por sua sensibilidade e compreensão enquanto orientador, e pela oportunidade da convivência. Uma pessoa cujo exemplo é sempre a grande lição.
- Aos meus pais, Oscar e Ângela, minha gratidão eterna... por toda dedicação, amor e carinho.
- Aos meus irmãos, Cristiano e Rafael, e à Andréia que tem sido uma verdadeira irmã, pela alegria e incentivo constantes.
- Às minhas avós e à Tité, por nunca se esquecerem de trazer “balas de côco”, ensinando-me que é fundamental cultivar a doçura da vida.
- Aos meus familiares e amigos, todos e cada um, por existirem em minha vida e transformarem em momentos poéticos a trivialidade do cotidiano.
- À Cecilia Barreto, pela presença e continência em todas as “estações do ano”, inclusive nos “invernos” mais longos, chamando-me sempre a atenção para o fato de que os sonhos são solo fértil desde já, independentemente da “boa colheita” de amanhã.
- Ao Sr. José Luiz Raphaloski, representando todos os funcionários da Seção de Graduação, pela paciência e colaboração nas idas e vindas da coleta de dados.
- À Prof.a Dr.a Dulce Whitaker e à Prof.a Dr.a Teise G. Garcia, que compuseram a Banca do Exame de Qualificação, pelos apontamentos valiosos no prosseguimento da pesquisa.
- Aos amigos do GEG e aos colegas deste Programa de Pós-Graduação, pelos “cafés filosóficos” e oportunidades de troca e aprendizado ao longo deste percurso.
- À Telma, por todo cuidado, paciência e disponibilidade com que se dedicou à revisão do texto, contribuindo para a finalização mesma da dissertação.
- À FAPESP, por investir no tema da evasão como área de pesquisa, e particularmente pelo financiamento deste estudo.
- A todos os entrevistados e ex-alunos do curso de Psicologia da FFCLRP que não chegaram a se graduar neste curso, em busca de novos horizontes.

“Dos cegos do castelo

Eu me despeço

E vou.

A pé até encontrar

Um caminho, um lugar

Para o que eu sou”

(Nando Reis)

RESUMO

PALMA, Simone Poch Vieira. Experiências de evasão de um curso de Psicologia. 2007. 150p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

A educação superior no Brasil expandiu-se significativamente desde a década de 60, com a Reforma Universitária, notadamente pela via de privatização, mas ainda está muito aquém das necessidades nacionais. Além disso, apesar de ter propiciado um aumento das oportunidades de acesso a um número mais expressivo de estudantes, não se mostrou homogênea quanto à qualidade e à organização dos estabelecimentos de ensino, como também quanto às áreas do conhecimento. Esta configuração restringe as possibilidades de acesso, uma vez que o ingresso e, muitas vezes, a escolha do curso são regidos por diferenças de classe social. A este quadro agregam-se as dificuldades relacionadas à permanência. Trata-se de um fenômeno complexo e abrangente, condicionado por uma multiplicidade de fatores, em geral inter-relacionados. Este estudo insere-se numa perspectiva quali-quantitativa, objetivando analisar a evasão no curso de Psicologia. Compõe-se de duas partes: levantamento de índices nacionais sobre o acesso e permanência nos cursos de Psicologia e estudo de caso qualitativo sobre a evasão do curso de Psicologia da FFCLRP. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Procedeu-se à análise de estatísticas disponibilizadas pelo INEP/MEC (de 1991 a 2003), de indicadores sócio-econômicos do curso de Psicologia da FFCLRP (ingressantes entre 1989 e 1999), e de registros sobre ingressantes e concluintes oferecidos pela USP. Além disso, foram realizadas entrevistas com oito estudantes evadidos, cujo afastamento se deu até meados do curso. Os indicadores numéricos foram organizados em tabelas ou figuras e analisados descritivamente, e as entrevistas, submetidas à análise temática a partir do conteúdo explicitamente referido pelas respostas. Na direção do conjunto de cursos, a Psicologia exhibe uma tendência de aumento na relação entre afastados e matriculados, e de diminuição na procura. Seus indicadores de afastamentos são consideráveis (13,3% dos matriculados), mostrando-se ligeiramente menores do que aqueles apresentados pelo referido conjunto (13,9% dos matriculados). É possível estimar uma evasão crescente e progressiva neste período. Confirma-se o caráter elitizante dos cursos com mais alta procura, no caso da Psicologia da FFCLRP. Foram identificados 80 evadidos entre 493 ingressantes, em sua maioria mulheres que ingressaram solteiras e com menos de 21 anos, via concurso vestibular. Entretanto, os homens e os ingressantes por outras vias, mostram-se mais susceptíveis à evasão. Predomina a evasão no primeiro ano, particularmente no primeiro semestre. Os entrevistados explicam seu afastamento em termos de problemática vocacional, dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento no curso, ou por circunstâncias como aprovação em novo vestibular e de namoro/casamento. São abordados problemas estruturais do curso (relativos a disciplinas básicas, corpo docente, método de ensino), e cuja importância na explicação para a evasão é assumida somente de forma secundária. Questiona-se se esta ênfase nos fatores individuais consiste num efeito de fatores institucionais, os quais além de não promover o amparo ao aluno, negariam a oportunidade de diálogo entre este último e a própria instituição. Neste caso, explicar-se-iam os relatos de experiências prolongadas de insatisfação com o curso, em relação às quais possíveis intervenções de suporte ao aluno não ganham visibilidade.

Palavras-chave: evasão, evasão na educação superior, cursos de Psicologia.

ABSTRACT

PALMA, Simone Poch Vieira. **Experiences of quitting in a Psychology career**. 2007. 150p. Thesis (Master's) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

University education in Brazil has expanded in a significant rate since the 60's, due to the University reform, remarkably through private investments, but its achievements haven't fulfilled great part of the national necessities. Besides this, despite this reform offering an increase in the opportunities of access to colleges and universities to an expressive amount of students, this growth hasn't been consistent, considering the quality, the organization of the education institutes, and the areas of knowledge. This configuration restraints the chances of access, and, when it is achieved, the choices of career are influenced by the unevenness among the social classes. The difficulties related to the permanence in university aggravate this situation, constituting a complex and very disseminated phenomenon, influenced by a wide variety of factors, which are usually inter-related. This research aims to analyze the quitting in the Psychology career, through a quantitative-qualitative perspective, and it is composed by two main parts: survey of the national rates of access and permanence in the Psychology careers, and a qualitative case study on the quitting in the Psychology career of the University of São Paulo (USP), in the Ribeirão Preto campus. The data collect instruments used for this research were the analysis of documents and semi-structured interviews. The statistic rates offered by the INEP/MEC (from 1991 to 2003), the social-economical conditions of the students of the Psychology career of the USP (first year students from 1989 to 1999), and the records on the first year and graduated students offered by the USP were analyzed. Besides this, eight students who quit the career up to the junior year were interviewed. The quantitative data were organized in graphics and tables, and descriptively analyzed; and the interviews were submitted to thematic analysis, considering the explicit contents of the answers. Among the careers, the Psychology presents a tendency of increase in the relation between quitting and attending students, and of decrease in the demand for this career. Its quitting rates are significant (13.3% of the attending students), slightly lower than the ones presented by the other careers group (13.9%). It is possible to estimate a progressive growth in the quitting in this period, which confirms the excluding feature of the careers that present high demand, such as the Psychology from the USP. 80 quitting students were identified among 493 first year students, most part of them single and under 21 years-old women, who had their entrance through exam. On the other hand, men and the ones who had their entrance through other ways presented a stronger tendency to quitting. Great part of the quitting occurs in the first year, specially in the first semester. In the interviews, the subjects explain their quitting relating it to vocational problems, personal difficulties in the adaptation or commitment to the career, the approval in some other career, or to dating/marriage circumstances. Structural problems in the Psychology career were pointed, related to basic subjects, professors, and teaching methods, although the importance of such problems in the quitting were mentioned in a minor way. It is possible to question if the emphasis given to personal factors is determined by institutional factors, that, besides not offering support to the students, would also deny the opportunity of dialogue between them and the institution itself. In the present case, the reports of long-term experiences of dissatisfaction with the career could be explained through this perspective, considering that the possible institutional measures to support the students wouldn't have the necessary exposition.

Key-words: Quitting. Quitting in university. Psychology careers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Participação percentual das diferentes dependências administrativas em relação às matrículas em Psicologia, nos anos de 1991 e 2003, no Brasil	45
Figura 2. Participação percentual das diferentes dependências administrativas em relação às vagas em Psicologia, nos anos de 1991 e 2003, no Brasil	49
Figura 3. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, para o curso de Psicologia, e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003	51
Figura 4. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede federal, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003	52
Figura 5. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede estadual, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003	53
Figura 6. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede municipal, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003	55
Figura 7. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede particular, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003	56
Figura 8. Distribuição das matrículas nacionais, das matrículas em Psicologia, e população, nas regiões no ano de 2003	58
Figura 9. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003	63
Figura 10. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede federal, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003	64
Figura 11. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede estadual, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003	65
Figura 12. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede municipal, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003	66

Figura 13. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede particular, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil entre 1991 e 2003 67

Figura 14. Evolução da relação dos números de candidato por vaga no vestibular para o curso de Psicologia, e para o total geral de cursos entre 1995 e 2006 78

Figura 15. Modalidades de evasão (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Total de ingressantes, percentuais das taxas de diplomação, de retenção e de evasão, por área de conhecimento, para o total de universidades públicas e para as públicas paulistas (Ingressantes de 1984 a 1990)	13
Tabela 1.2 – Total de universidades, total de ingressantes, percentuais das taxas de diplomação, de retenção e de evasão, pelas sub-áreas das Ciências Humanas, para o total de universidades públicas e para as públicas paulistas (Ingressantes de 1986 a 1988)	15
Tabela 3.1 – Evolução das matrículas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	44
Tabela 3.2 – Evolução das vagas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	48
Tabela 3.3 – Evolução dos candidatos inscritos em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	50
Tabela 3.4 – Total de matrículas e seus respectivos percentuais de participação em relação às regiões geográficas para os cursos de Psicologia e para o conjunto dos cursos de graduação, por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	57
Tabela 3.5 – Evolução dos ingressantes em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	59
Tabela 3.6 – Evolução das vagas não-preenchidas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	60
Tabela 3.7 – Evolução dos afastamentos dos cursos de Psicologia e do conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003	62
Tabela 3.8 – Distribuição do tipo de escola freqüentada no ensino fundamental pelos matriculados em geral e pelos matriculados em Psicologia no período de 1989 a 1999, em valores percentuais	69
Tabela 3.9 – Distribuição do tipo de escola freqüentada no ensino médio pelos matriculados em geral e pelos matriculados em Psicologia no período de 1989 a 1999, em valores percentuais	70

Tabela 3.10 – Distribuição do grau máximo de escolaridade dos pais, e respectivas médias, para o total de matriculados e para os estudantes de Psicologia em valores percentuais, no período de 1989 a 1999 72

Tabela 3.11 – Distribuição do grau máximo de escolaridade das mães, e respectivas médias, para o total de matriculados, e para os estudantes de Psicologia, em valores percentuais, no período de 1989 a 1999 73

Tabela 3.12 – Distribuição das formas de manutenção pessoal durante o curso universitário pretendidas pelo total de matriculados e pelos matriculados em Psicologia, e respectivas médias, em valores percentuais, no período de 1990 a 1998 75

Tabela 3.13 – Distribuição das diferentes possibilidades de moradia quando do início do curso universitário declaradas pelo total de estudantes matriculados e pelos matriculados em Psicologia, e respectivas médias, em valores percentuais, no período de 1991 a 1996 76

Tabela 3.14 – Evolução do número de ingressantes, bacharéis, licenciados e psicólogos (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 79

Tabela 3.15 – Total de afastamentos em relação ao ano e semestre de evasão em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 82

Tabela 3.16 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes e evadidos conforme modalidade de ingresso no curso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 83

Tabela 3.17 – Distribuição percentual de estudantes evadidos e de ingressantes em relação ao gênero (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 84

Tabela 3.18 – Distribuição percentual dos estudantes evadidos em relação ao estado civil quando de seu ingresso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 85

Tabela 3.19 – Distribuição dos estudantes evadidos em relação à idade de ingresso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 86

Tabela 3.20 – Modalidades de evasão em relação ao semestre, em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 87

Tabela 3.21 – Total de afastamentos, por gênero, em relação ao semestre de evasão em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 88

Tabela 3.22 – Distribuição das modalidades de evasão em relação ao gênero (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999) 89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Educação Superior: Cenário Contemporâneo e Democratização	5
1.2 Evasão Universitária	8
1.3 Estudos sobre Evasão dos Cursos de Psicologia	16
1.4 A Evasão na USP	20
2 METODOLOGIA	23
2.1 A Abordagem Qualitativa	23
2.2 Desenvolvimento do Estudo	26
2.3 A Instituição	39
3 RESULTADOS QUANTITATIVOS	43
3.1 Estatísticas Oficiais para os Cursos de Psicologia	43
3.2 Uma Análise Geral do Perfil dos Alunos Matriculados no Curso de Psicologia da FFCLRP	68
3.3 A Evasão do Curso de Psicologia da FFCLRP em Números	78
4 ENTREVISTAS	91
4.1 Apresentação dos Entrevistados	91
4.2 Análise dos Resultados e Discussão	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	143

APRESENTAÇÃO

A expansão da educação superior, iniciada com a Reforma Universitária na década de 60, tem aumentado as oportunidades de acesso aos estudantes em geral. Trata-se de um processo baseado, sobretudo, na expansão da rede privada, e bastante aquém das necessidades nacionais.

Além disso, questões como o aumento não homogêneo de vagas em relação aos diferentes cursos e a ausência de qualidade em muitos deles, levam à necessidade de ponderação no que se refere a uma suposta democratização.

O desafio é maior diante dos contornos alarmantes da evasão universitária. As estimativas de evasão da ordem de 50% nas instituições federais de ensino levaram, em 1995, à designação de uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão durante o Seminário sobre Evasão das Universidades Brasileiras promovido pela Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC).

Considerando que o trabalho desta Comissão representou um marco ao esclarecer o conceito de evasão, pode-se atestar que o estudo do fenômeno é ainda bastante recente.

Esta Comissão entendeu que a evasão consiste num fenômeno complexo, condicionado por uma multiplicidade de fatores que atuam de maneira, muitas vezes, inter-relacionada, e recomendou a realização de estudos envolvendo uma abordagem qualitativa, de modo a contribuir para um melhor entendimento sobre a evasão.

O presente estudo se insere numa perspectiva quali-quantitativa, propondo-se a analisar a evasão em relação ao curso de Psicologia.

Postula-se que analisar a evasão de um curso que em geral não aparece entre aqueles com índices de evasão tradicionalmente elevados, possa contribuir no sentido de permitir a captação de aspectos mais sutis associados a este fenômeno, e que em relação a estes outros cursos tendem a ser mais difíceis de serem acessados ou explicitados.

Este estudo, de caráter exploratório, compõe-se de duas partes: 1) levantamento de indicadores nacionais sobre acesso e permanência nos cursos de Psicologia, e 2) estudo de caso sobre a evasão do curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP).

Segundo Bueno (1993), o curso de Psicologia da FFCLRP conta com importantes fatores de sustentação e permanência, e conforme alguns de seus professores e funcionários, trata-se de um curso que “praticamente não apresenta evasão”.

Esta última afirmativa confronta-se com a experiência da autora como graduanda deste curso, em cuja formatura havia cerca de 30 estudantes de um total aproximado de 40 ingressantes. Com base nesta aparente dissonância, levanta-se a hipótese de que nesta instituição o fenômeno da evasão esteja desapercibido ao menos em alguma medida.

Este dado agrega ao estudo a vantagem de se analisar a evasão num contexto em que o problema parece invisível – o que também pode representar uma contribuição para esta área de estudos que, entre outras dificuldades, enfrenta muitas vezes a negação ou o silenciamento a seu respeito por parte da instituição.

Também conforme recomendação da literatura, optou-se por investigar a evasão sob a perspectiva do estudante evadido.

O interesse pessoal pelo tema, por sua vez, surge com a própria experiência profissional da autora, que teve a oportunidade enquanto psicóloga, de integrar um setor de uma instituição privada de educação superior, criado com o intuito de minimizar seus índices de evasão. Nesta ocasião, a autora pôde acompanhar o desenvolvimento de uma proposta de intervenção preventiva, bem como atuar junto a estudantes em situação de evasão potencial ou iminente – o que, por sua vez, permitiu observar o desencadeamento freqüente de ansiedade e frustração por parte dos estudantes. Além disso, um maior contato com o fenômeno, despertou-a para a relevância e complexidade do mesmo.

Vale dizer que, infelizmente, mediante mudanças na direção da instituição, a proposta ainda embrionária de intervenção foi repentinamente interrompida através do fechamento do setor.

Finalmente, seu interesse remonta ao histórico pessoal de evasão de um curso de Comunicação Social anteriormente ao seu ingresso no curso de Psicologia.

Sob a perspectiva da responsabilidade social da universidade, e investindo na relevância do desenvolvimento científico sobre este tema, o presente estudo se propõe a analisar a evasão do curso de Psicologia.

Especificamente, tem por objetivos:

- Levantar índices nacionais sobre acesso e permanência nos cursos de Psicologia para uma série histórica de treze anos;
- Levantar índices de evasão do curso de Psicologia da FFCLRP, em relação aos ingressantes no período de 1989 a 1999;
- Caracterizar o perfil do estudante evadido deste curso, neste mesmo período;
- Identificar possíveis condicionantes de evasão, do ponto de vista do evadido;

- Analisar os condicionantes de evasão considerando o momento de interrupção do curso (início, transição ou término).

No Capítulo 1, introduz-se a questão da evasão a partir do cenário educacional contemporâneo, o surgimento desta temática de estudo e a escassez de literatura em relação à evasão nos cursos de Psicologia. No Capítulo 2, são abordados aspectos teóricos relativos à orientação metodológica do trabalho, e o percurso desenvolvido, além da apresentação da FFCLRP. O Capítulo 3 consiste na apresentação e análise de indicadores numéricos sobre os cursos de Psicologia de modo geral e, mais especificamente, sobre o curso de Psicologia da FFCLRP. O Capítulo 4, por sua vez, aborda os resultados qualitativos obtidos a partir das entrevistas. Finalmente, nas Considerações finais, são tecidos comentários integradores sobre os resultados encontrados, e conforme os objetivos propostos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Educação Superior: Cenário Contemporâneo e Democratização

A universidade, desde a Idade Média, é marcada por um elitismo que envolve a produção de alta cultura e de conhecimentos necessários à formação das elites, e a hierarquização de saberes especializados através de restrições no acesso e na credencialização das competências, além da reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos da própria instituição. Tais domínios contrapõem-se às exigências do sistema social cujos antagonismos, ampliados e intensificados nas duas últimas décadas do século XX, deflagraram a denominada crise da universidade (SANTOS, 2000, 2004).

No âmbito desta crise, a universidade pública tem perdido a prioridade entre os bens públicos produzidos pelo Estado, de modo mais acentuado nas duas últimas décadas do século XX. Trata-se de um fenômeno induzido pela perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado, com vistas à redução da autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico, bem como à abertura da universidade ao setor privado. Ainda de acordo com Santos (2000, 2004), no caso do Brasil, esta crise é evidenciada, sobretudo, com o avanço do neoliberalismo enquanto imposição de modelo global do capitalismo.

No sentido da privatização ou no âmbito do processo de mercantilização da universidade, este mesmo autor identifica duas fases: 1) expansão e consolidação do mercado nacional universitário desde início da década de 1980 até meados da década de 1990, seguida da 2) emergência do mercado transnacional da educação superior e universitária sob uma lógica exclusivamente mercantil. Em outras palavras, um processo de globalização neoliberal da universidade (SANTOS, 2004).

Com o declínio do Estado de Bem-Estar-Social, e no contexto da globalização e transnacionalização do poder, é proposto um movimento reformista que incorpora ao Estado padrões mercadológico-organizacionais da esfera privada. Em relação ao setor social e, por conseguinte, à educação, observa-se uma transferência da responsabilidade estatal para entidades da sociedade civil, em um característico processo de privatização (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999).

O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade consistem nos pilares de um projeto global de política universitária com o

objetivo de mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, de modo a transformá-lo num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2004).

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (1999), no sentido da mercantilização da educação e num processo de reconfiguração da educação superior brasileira, começa a surgir na década de 90 o que se denominaria espaço social do semiprivado e do semipúblico. Trata-se da reorganização do espaço social da educação segundo a lógica do capital. É importante destacar que estas transformações das esferas pública e privada fazem-se com prejuízo do estatuto público estatal, com indicação de desaparecimento em médio prazo das instituições estatais públicas.

Contudo, ressaltam os autores, esta reorganização não consiste em uma conspiração privatista, na medida em que, na realidade, está em questão uma contenda política travada por forças sociais organizadas no âmbito da sociedade civil e do Estado, e que responde a um determinado estágio de desenvolvimento do capitalismo, cuja pretensão, aliás, é caracterizada pela ocupação e organização de espaços, antes regidos por uma orientação geralmente pública, naquele processo de transferência total ou parcial para o mercado. A esfera governamental, por sua vez, atua consoante às orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Assim, a transnacionalização do mercado de serviços universitários parte da conversão da educação em mercadoria educacional sob a égide da privatização, desregulação, mercadorização e globalização, e sofre, no caso dos países periféricos como o Brasil, o imperativo da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais, com imposição, inclusive, de distorções ideológicas. Protagoniza-se um processo de modificação da natureza das instituições de educação superior, os quais, passam a subordinar as atividades educacionais à lógica mercantil de obtenção de lucro. No caso da instituição universitária, esta ambigüidade público – privado incide sobre a própria identidade da mesma (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999).

Neste sentido, e o mais importante, uma presumida falsa democratização como justificativa para cooptação da educação superior por uma lógica mercantil, esconde exatamente os interesses privatistas em questão. Cunha (1985) afirma que a expansão da educação superior a partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), sob a via da privatização, se deu como contrapartida ao desinvestimento do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito.

Em termos numéricos, esta expansão, apesar de significativa, corresponde, ainda, a um dos menores valores da taxa de escolarização bruta (razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população de 18 a 24 anos) na América Latina. No ano de 2000, por exemplo, o Brasil apresentou uma taxa de escolarização bruta de 15,1%, em contraposição a

48% da Argentina e 38% do Chile. Ou seja, apesar da expansão deste índice, da ordem de quinze vezes no período compreendido entre 1960 a 2002, o atendimento na educação superior está muito aquém das necessidades nacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2004a).

Mais recentemente, de acordo com Gaioso (2005), as estatísticas oficiais apontam que o número de instituições de educação superior públicas cresceu 14% entre 2003 e junho de 2005, representando um aumento superior ao do triênio anterior (período de 2000 a 2002), quando estas instituições cresceram apenas 1%. Por outro lado, o crescimento global das instituições de educação superior no Brasil foi de 95,7% nos últimos cinco anos e meio, sendo que nos últimos dois anos e meio o ritmo de expansão desacelerou: entre 2000 e 2002, foi de 38,7% e, entre 2003 e junho de 2005, de 24,2%.

Além disso, esta expansão pela via da privatização não representa um diferencial no sentido de promover uma maior democratização no acesso. Diferentemente do que supõe o senso comum, Pinto (2004) demonstra que as instituições públicas de educação superior são menos elitizadas que suas congêneres privadas. Além disso, esta expansão, de modo geral, não é homogênea em termos da qualidade e organização dos estabelecimentos de ensino, como também quanto às áreas do conhecimento.

Importa ressaltar que a educação superior no Brasil é tradicionalmente elitista. Fernandes (1975) esclarece, por exemplo, que a própria expansão do número de instituições e de matrículas até a década de 60 esteve engendrada pela propensão conservadora de elites culturais, as quais sacrificavam os recursos destinados à educação escolarizada. As classes médias, por sua vez, conservavam desde então um interesse voltado para a absorção das oportunidades educacionais existentes ou em emergência, de modo que, a educação superior estava confinada à função de preparar profissionais liberais.

Além disso, e esboçando timidamente uma argumentação acerca de uma política estatal comprometida com uma tradição elitista neste nível de ensino no Brasil, o autor acima mencionado, observa reciprocidade entre a educação superior e a sociedade ao concluir que o aproveitamento dos respectivos recursos investidos (número de matrículas e percentual de conclusão) era diretamente dependente do interesse da sociedade pelos profissionais liberais. Identifica que, subjacente à primazia das classes dominantes e de suas elites culturais, encontrava-se um Estado negligente com a “educação escolarizada como esfera básica da socialização do ‘homem comum’”, bem como neutro enquanto “Estado educador” (FERNANDES, 1975).

Atualmente, apesar do aumento das oportunidades de acesso à educação superior a um número cada vez mais expressivo de estudantes, as configurações do processo, bem como do

sucesso em termos escolares, ainda permanecem diferenciadas por classe social. De acordo com Gago et al. (1994), observa-se que as classes mais favorecidas continuam a ter acesso privilegiado aos cursos mais prestigiados e concorridos do sistema.

Neste sentido, e considerando que as atuais propostas de expansão e democratização do acesso à educação superior encaminhadas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), na forma do Programa Universidade para Todos (ProUni), de políticas de cotas para a educação superior e da duplicação de vagas das instituições federais de ensino superior (contida no documento “Reforma da Educação Superior – Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”), que trarão tanto para o ensino público quanto privado um novo perfil discente (PINTO, 2004), é premente a relevância de estudos que privilegiem a análise dos fatores que dificultam a permanência nos bancos escolares.

Neste momento, coloca-se para o Brasil um desafio já presente nos países desenvolvidos por ocasião da abertura progressiva da educação superior às camadas mais heterogêneas. Trata-se da questão da não democratização do sucesso discente, mediante a democratização do acesso: “[...] Se acrescentarmos que as taxas de fracasso escolar e de abandono são superiores junto dos estratos sociais mais desfavorecidos, então o questionamento social da Universidade torna-se, ainda, mais acutilante” (ALMEIDA; SOARES, 2003, p. 15-16).

1.2 Evasão Universitária

1.2.1 O fenômeno em questão

Sob o vértice da restrição perpetuada após o ingresso na universidade, os expressivos índices de evasão apontam contornos ainda mais alarmantes em relação ao processo educacional. A evasão universitária consiste numa dificuldade encontrada em todo o mundo, inclusive nos países desenvolvidos. No entanto, no caso dos países em desenvolvimento, apresenta-se de maneira agravada, assumindo conotações mais dramáticas em face do comprometimento do futuro da nação em termos de desenvolvimento científico e tecnológico (SBARDELINI, 1997).

Gaiosio (2005), em trabalho encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), sobre a evasão na educação superior no Brasil, aborda o fenômeno da evasão como um problema complexo e grave, que acontece tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e requer medidas eficazes de controle.

Ramos (1996) sublinha que a análise do fenômeno torna-se difícil a partir das diferentes conceituações e abordagens metodológicas encontradas na literatura. No entanto, a dificuldade de dimensionamento da evasão ultrapassa sua definição ou conceituação metodológica, e esbarra no próprio levantamento dos dados estatísticos.

Gaiosio (2005), por sua vez, expressa sua inquietação ao concluir que apesar dos dados oficiais evidenciarem evasão significativa em todos os cursos da educação superior brasileira, seus dados de pesquisa oriundos das entrevistas apontam para uma percepção do fenômeno, diminuída ou camuflada, como algo sem importância ou inexistente, e até mesmo como tabu.

Neste sentido, é esclarecedor um dos depoimentos, colhido junto a uma coordenadora de uma universidade pública do Nordeste brasileiro: “Esse é um assunto que não se pode falar abertamente. É a síndrome da contradição; enquanto o problema for negado ele não será discutido”, na sequência afirma que “assumir esse problema depõe contra a universidade; é melhor calar ou negá-lo”, e também: “a evasão é um tabu: se o tornássemos público as consequências seriam imprevisíveis; nunca se sabe o que poderia acontecer, quanto às repercussões e aos cortes de verba” (GAIOSO, 2005, p. 33).

Baldino (2002), por sua vez, destaca a presença de um silenciamento do fenômeno da evasão, em oposição à difusão de um encantamento por uma (aparente) universalização das oportunidades advindas da expansão da educação superior desde a Reforma Universitária de 1968. Ressalta, assim, a ineficiência da “democracia do acesso”, em defesa de uma “democracia de permanência e da diplomação”.

De acordo com este autor, em uma sociedade fundada na desigualdade social, seria ilusória a crença de que a seletividade escolar se encerrasse com o vestibular. Neste sentido, realça a presença de um processo seletivo que se perpetua após o ingresso no ensino superior. Desta forma, se do ponto de vista simbólico o vestibular legitima para os excluídos a sua própria exclusão, culpabilizando-os pela não classificação. No caso da evasão, o imperativo do silenciamento se manifesta nos discursos oficial, científico e do cotidiano acadêmico.

Por outro lado, e apesar de todas as dificuldades, entre o ideal da não evasão e os respectivos índices alarmantes encontrados, existe uma problemática que merece ser analisada

em termos de investimentos pessoais e sociais versus prejuízos psicossociais, institucionais e nacionais, com vistas a uma abordagem preventiva (SILVA, 1994).

No que se refere às publicações nacionais sobre evasão universitária, Polydoro (2000) observa que este tema de estudo configurava-se como preocupação das universidades públicas e do MEC desde 1972, na forma de estudos isolados e investigações normalmente vinculadas a pesquisas de pós-graduação, ou como parte da avaliação interna das instituições.

Somente em 1995 surge um marco importante desta área de estudos, com a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras promovido pela SESu/MEC. Nesta ocasião, designou-se uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, conforme será visto a seguir.

Baldino (2002), por sua vez, sublinha a suposta contradição de a evasão discente universitária ter começado a ganhar visibilidade política nacional mais recentemente, justamente em meio a um processo marcadamente avaliativo do sistema educacional em todos os níveis e graus. Nestes termos, a característica de denúncia própria do fenômeno é neutralizada por um processo de mensuração referenciado numa noção de sucesso escolar aportada em uma pedagogia liberal, e cuja ênfase remeteria, portanto, ao insucesso escolar individual (do aluno, da instituição ou do professor).

1.2.2 Conceito de evasão de acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão

Esta Comissão foi oficialmente constituída através das portarias da Secretaria de Educação Superior, de 13 e 17 de março de 1995, publicadas no Diário Oficial da União, e seu estudo foi intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas” (PEREIRA, 1997).

Os objetivos da Comissão consistiam em: 1) definir a evasão e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 2) identificar índices de evasão, diplomação e retenção dos cursos de graduação; 3) apontar as causas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e regiões; 4) definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão.

A evasão foi conceituada em termos de evasão de curso, evasão da instituição e evasão de sistema.

- Evasão de curso: quando o aluno desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- Evasão da instituição: quando o aluno desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

1.2.3 Fatores condicionantes de evasão

No que se refere às razões para a evasão, a Comissão, cautelosa em relação à inadequação de uma análise global do sistema ou das instituições para a formulação de uma política que contemplasse a diversidade de casos, destacou aspectos considerados determinantes da evasão, não se propondo a apontar conclusões ou soluções definitivas para o fenômeno (PEREIRA, 1997; RAMOS, 1996).

Os fatores condicionantes de evasão elencados foram subdivididos em: fatores individuais em relação ao estudante, fatores de caráter interno às instituições (específicos à estrutura e dinâmica de cada curso) e fatores externos às instituições (relacionados a variáveis econômicas, sociais e/ou culturais) – realçando-se uma provável conjugação destes fatores no condicionamento à evasão.

Os fatores individuais apontados associam-se à: habilidade de estudo; personalidade; formação escolar prévia; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação dos alunos em cursos de segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem (e que se traduzem em reprovações constantes ou em baixa frequência às aulas); desinformação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de interesses vocacionais/profissionais que levam à realização de outro vestibular. São também destacados fatores relacionados à capacidade de cada estudante adaptar-se à vida universitária em termos de regime de créditos, matrícula por disciplinas e periodização semestral, bem como à necessidade de adaptação a um novo espaço urbano e um diferente ritmo de vida e a novas relações sociais.

Os fatores internos às instituições que, em geral, acarretam o desinteresse ou mesmo desencanto em relação ao curso escolhido, envolvem: questões acadêmicas (currículos desatualizados, extensos, rígida cadeia de pré-requisitos, além de falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso); aspectos didático-pedagógicos (por exemplo, critérios impróprios

de avaliação do desempenho discente); falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante (como Iniciação Científica, Monitoria, etc.); cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; estrutura insuficiente de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.); e inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização das vagas e com isso afaste a possibilidade de matrícula em duas universidades).

Finalmente, em relação aos fatores externos à instituição, destacam-se: fatores relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade das escolas de níveis fundamental e médio; relacionados à desvalorização da profissão (como por exemplo as licenciaturas); vinculados a conjunturas econômicas específicas, a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualização da universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; e fatores relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas em relação ao ensino de graduação (PEREIRA, 1997).

Polydoro (2000) aponta que, se por um lado, os estudos sobre evasão admitem diferentes ênfases em relação a cada um destes três grupos, com tradicional valorização dos fatores individuais, no que se refere ao olhar da instituição universitária para este fenômeno, falta crítica. Crítica no sentido da avaliação dos fatores institucionais que facilitam ou dificultam a integração, bem como o aproveitamento e o desenvolvimento do estudante. Com isso, o estabelecimento das ações institucionais que pudessem circunscrever a evasão a números mínimos, mostra-se ainda mais desafiante.

Paredes (1994), por sua vez, apontando para a complexidade deste fenômeno, constata que algumas das representações desenvolvidas por dirigentes e estudantes evadidos sobre a evasão afastam-se, em muitos casos, da realidade analisada. Partindo do pressuposto da questão sócio-econômica subjacente à exclusão ao longo do processo educacional, este autor afirma que a elevada frequência de justificativas de dificuldades financeiras, muitas vezes negligencia ou oculta outras questões associadas, tais como dificuldades de acompanhamento dos cursos.

1.2.4 Índices de evasão

Os índices apresentados no estudo pela Comissão consistiram em uma primeira referência nacional do comportamento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, permitindo estabelecer padrões de comparabilidade (PEREIRA, 1997).

Os dados foram coletados por cursos em cada Universidade. Estabeleceu-se como limite de conclusão para todos os cursos analisados o segundo semestre de 1994, retornando-se, curso a curso, ao ano/período de ingresso conforme o tempo máximo de integralização curricular. Este procedimento foi repetido para os semestres anteriores, sucessivamente, até que se totalizassem três ou cinco gerações completas. Os dados foram, então, apresentados em tabelas organizadas na ordem decrescente do percentual de diplomação, sendo que os cursos foram agrupados segundo as oito áreas de conhecimento estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CAPES/CNPq).

A seguir serão exibidos os índices em relação aos cursos de Psicologia, seguindo a forma adotada pela Comissão. Inicialmente serão apresentados índices relativos a uma categorização mais ampla, por áreas de conhecimento, até chegar especificamente ao curso de Psicologia da FFCLRP, objeto desta pesquisa.

A Tabela 1.1 apresenta os índices de diplomação, retenção e evasão para cada uma destas áreas de conhecimento, em relação às universidades públicas em geral, e para as públicas paulistas.

Tabela 1.1 – Total de ingressantes, percentuais das taxas de diplomação, de retenção e de evasão, por área de conhecimento, para o total de universidades públicas e para as públicas paulistas (Ingressantes de 1984 a 1990¹)

Áreas	PÚBLICAS			PÚBLICAS PAULISTAS		
	% Diplom.	% Retenç.	% Evasão	% Diplom.	% Retenç.	% Evasão
Ciências da Saúde	70,9	6,5	22,6	81,3	2,9	15,8
Ciências Agrárias	64,7	5,1	30,3	66,0	1,6	17,7
Ciências Sociais Aplicadas	50,5	12,0	37,5	63,1	6,1	31,1
Engenharias	47,9	8,2	44,0	58,9	5,1	35,9
Ciências Biológicas	42,4	12,4	45,2	48,7	5,8	45,5
Ciências Humanas	44,1	9,9	46,0	44,4	6,7	48,9
Linguística, Letras e Artes	38,6	11,5	49,9	38,8	7,3	53,8
Ciências Exatas e da Terra	27,7	13,3	59,0	34,3	5,5	60,2
Média ²	48,3	-	41,8	54,4	-	38,6
Desvio Padrão	13,9	-	11,5	14,7	-	16,4

Fonte: elaboração própria a partir de Pereira (1997)

¹ Foram estudadas de 3 a 5 gerações completas para cada curso, conforme ingresso anual ou semestral, respectivamente.

² Média das taxas de diplomação, diferindo, portanto, de diplomação média.

Como se pode observar na Tabela 1.1, em números gerais, a média dos percentuais de evasão das áreas é de 41,8% para o total de universidades públicas, e de 38,6% para as públicas paulistas. Trata-se de um valor bastante expressivo considerando que o alarmante percentual estimado em 50% para as universidades federais de ensino, levou a constituição desta Comissão, com o objetivo de estudar o fenômeno para que a médio prazo este índice fosse reduzido para 20% (PEREIRA, 1997).

A evasão observada, no caso da média das áreas, é menor que os respectivos índices de diplomação. Estes últimos correspondem a 48,3% para o conjunto de públicas, e a 54,4% para as públicas paulistas. Destaquem-se os maiores índices de diplomação apresentados por estas últimas.

Nacionalmente, ainda segundo a Tabela 1.1, as Ciências Humanas nas universidades públicas atingem o índice de evasão 46%, e de 48,9% nas públicas paulistas. Em relação aos índices de diplomação, esta área apresenta respectivamente os índices de 44,1%, e de 44,4%. Ou seja, diferentemente da média das áreas, para as Ciências Humanas os índices de evasão são superiores aos respectivos índices de diplomação. Além disso, as públicas paulistas apresentam um índice de evasão discretamente superior ao apresentado pelo total de instituições públicas.

Apesar de seu maior prestígio, o fato de as universidades públicas paulistas exibirem uma maior evasão, no caso, por exemplo, das Ciências Humanas, pode estar associado a uma diminuição progressiva da demanda pelos cursos desta área em decorrência de um aumento elevado na oferta de vagas, sobretudo pelo setor privado. Conforme demonstra Pinto (2004), este setor se interessa principalmente pelas regiões de maior poder aquisitivo.

Comparativamente às demais áreas, o expressivo percentual de evasão apresentado pelas Ciências Humanas, é maior somente que os percentuais calculados para os complexos das Letras (com uma evasão de 49,9% para as públicas, e de 53,8% para as públicas paulistas), e das Exatas (cujas evasão é de 59% para as públicas, e de 60,2% para as públicas paulistas).

Esta diferença observada entre as áreas não é de surpreender. De acordo com a própria Comissão, a literatura internacional aponta não somente para a universalidade do fenômeno da evasão, como também para a presença de especificidades de seu comportamento em determinadas áreas do saber – apesar das diferenças entre as instituições de ensino e as peculiaridades sócio-econômicas de cada país (PEREIRA, 1997).

Também no interior de cada área, os cursos podem apresentar indicadores de evasão com variações significativas, mesmo porque podem diferir entre si quanto aos indicadores de

mercado de trabalho, grau de dificuldade, prestígio e tradição (PEREIRA, 1997). A seguir, serão exibidos os índices relativos ao curso de Psicologia, comparativamente aos demais cursos das Ciências Humanas.

Tabela 1.2 – Total de universidades, total de ingressantes, percentuais das taxas de diplomação, de retenção e de evasão, pelas sub-áreas das Ciências Humanas, para o total de universidades públicas e para as públicas paulistas (Ingressantes de 1986 a 1988)

Sub-Áreas Ciências Humanas	PÚBLICAS					PÚBLICAS PAULISTAS				
	Nº. Univ.	Nº. Ingr.	% Dipl.	% Ret.	% Evas.	Nº. Univ.	Nº. Ingr.	% Dipl.	% Ret.	% Evas.
Psicologia	22	3.305	57,0	4,2	38,8	4	488	64,6	1,8	33,6
Educação	53	11.535	52,6	7,8	39,6	8	954	51,8	5,9	42,4
Geografia	33	5.608	41,8	11,1	47,1	5	696	47,1	8,3	44,5
História	40	7.117	42,5	11,5	46	7	1.134	46,0	6,2	47,8
Ciên. Política e Sociologia	24	4.714	33,1	11,2	55,7	7	1.079	38,3	6,9	54,9
Estudos Sociais	1	240	29,2	14,2	56,7	-	-	-	-	-
Filosofia	27	3.291	25,9	14,9	59,2	3	510	16,5	11,6	72,0
Média ³	-	-	40,3	-	-	-	-	44,0	-	-
Desvio Padrão	-	-	11,7	-	-	-	-	14,7	-	-

Fonte: elaboração própria a partir de Pereira (1997)

Tomado separadamente, portanto, o curso de Psicologia apresenta índices favoráveis em relação aos demais cursos da área. Segundo a Tabela 1.2, a Psicologia exhibe um índice de evasão inferior ao de diplomação, tanto para o conjunto de universidades públicas, quanto para as públicas paulistas. No primeiro caso, o índice de diplomação é de 57% contra 38,8% de evasão, e em relação às públicas paulistas, a média de diplomação é de 64,6%, e de 33,6% de evasão.

Com o pior desempenho na Área de Ciências Humanas, aparece o curso de Filosofia, com uma evasão de 59,2% para o conjunto de universidades públicas, e de 72% para as públicas paulistas. No extremo oposto, ainda que em relação aos outros cursos desta área, segundo a Comissão, a Psicologia assuma uma posição de destaque, é importante sublinhar que os índices de evasão apresentados são expressivos: de 38,8% (universidades públicas), e 33,6% (públicas paulistas).

³ Trata-se da média das taxas de diplomação das sub-áreas em análise. Não coincide com a média apontada na tabela anterior (44,1% para o conjunto das públicas e 44,4% para as públicas paulistas), pois esta última consiste na média de diplomação da Área de Ciências Humanas como um todo, tendo sido calculada a partir dos percentuais totais de ingressantes e de diplomados na área.

Além disso, diferentemente do observado em relação à Área como um todo, no caso do curso de Psicologia, as públicas paulistas exibem menores índices de evasão, em comparação ao conjunto das públicas. Quanto aos percentuais de retenção, seguindo a direção da média da área, o curso de Psicologia apresenta percentuais aquém do que a Comissão considerou crítico, ou seja, a partir de 10%. Aliás, este curso exibe o menor percentual da área, com uma média de 4,2% para o total de públicas e de 1,8% para as públicas paulistas.

No entanto, recomenda-se cautela diante dos percentuais de retenção. Isto porque, como ressalva a Comissão, há evidências de uma importante diversificação nas normas de matrículas, registros e vida acadêmica, elementos que impõem diferenças nas condições de conclusão do curso (PEREIRA, 1997).

Finalmente, no que se refere aos cursos da própria Universidade de São Paulo (USP), o curso de Psicologia da FFCLRP apresenta indicadores bastante positivos. A taxa de diplomação igual a 77,1%, segundo o Relatório, encontra-se numa faixa superior à média mais o desvio-padrão⁴ (71,2%) calculado para a universidade. O índice de retenção mostra-se significativamente reduzido, correspondendo a 0,9%, ou seja, numa faixa inferior à média subtraído o desvio-padrão (1,8%). A taxa de evasão, por sua vez, análoga e inversamente proporcional à taxa de diplomação, e correspondente a 22%, está situada numa faixa inferior à da média subtraído o desvio-padrão (23,6%).

Conforme será visto à frente, a situação do curso de Psicologia da FFCLRP mostra-se favorável. No entanto, não corresponde à situação do conjunto dos cursos de Psicologia, a partir dos dados analisados em relação ao total de afastados e matriculados.

1.3 Estudos sobre Evasão dos cursos de Psicologia

Em relação aos cursos de Psicologia, os estudos sobre evasão são particularmente escassos. Entre os estudos isolados encontrados, destacam-se, por exemplo, os desenvolvidos na Faculdade de Psicologia de Assis, Unesp (NASCIMENTO et al., 1999), nos quais são investigadas as razões que levam os estudantes à intenção de abandonar o curso. Dentre os resultados encontrados, enfatiza-se a decepção com a realidade encontrada no curso, em oposição à visão romântica e idealizada sobre o mesmo, aspectos relacionados à cidade de

⁴ Os índices para a USP foram calculados pela autora a partir da média dos indicadores disponibilizados pelo Relatório em relação às sub-áreas oferecidas por esta universidade.

Assis, onde o curso é oferecido, e a Psicologia como ciência e profissão, além de problemas pessoais de adaptação, estrutura do curso e qualidade do ensino. No entanto, sublinha uma dimensão subjetiva a permear cada um destes fatores.

Silva (1994) identifica, entre 1980 e 1990, uma média de evadidos de 32,9%, do total de ingressantes por vestibular no curso de Psicologia da Unesp de Assis, sendo quase a totalidade formada por alunos do primeiro ano letivo. Em seu estudo, a evasão não é metodologicamente caracterizada, sendo tomada como sinônimo de desistência ou abandono, e calculada percentualmente em relação ao total de matrículas.

A especificidade deste estudo está na abordagem da influência específica do curso em questão, no caso de Psicologia, na decisão de abandono. O autor parte do pressuposto de que as razões para evasão no ensino superior relacionam-se especialmente à opção profissional equivocada e à falta de motivação (o que identifica como “razões pessoais”). No caso do curso de Psicologia, estas razões remontariam a uma escolha relacionada ao desejo de ajudar os outros e, principalmente, de ajudar a si próprio na resolução de conflitos psíquicos.

Importa ressaltar que o estudo foi realizado com estudantes regularmente matriculados neste curso de Psicologia, com histórico e/ou intenção pregressa de abandono do curso. Para este autor, a frustração de uma visão idealizada (sobre o curso, a cidade e a própria Psicologia) consistiu no principal fator de influência na intenção de abandono.

No caso do curso de Psicologia da FFCLRP, o fenômeno da evasão foi indiretamente abordado na Tese de Doutorado defendida em 1992, pela Prof.a Dr.a Maria Alves de T. Bruns, e intitulada: “Não era bem isto o que eu esperava da Universidade: um estudo de escolhas profissionais” (BRUNS, 1992).

Este estudo dedicou-se à questão da escolha profissional entre universitários que freqüentavam regularmente o curso de Psicologia, desistentes e concluintes do mesmo nesta faculdade, no período de 1980 a 1989. Numa perspectiva existencial, enfatiza a questão da escolha profissional, indicando que a mesma é, em geral, experienciada de modo impessoal e inautêntico, e expressa em termos de descompromisso. A autora pontua que a então estrutura do curso de Psicologia, ao adotar um modelo predominantemente positivista em relação ao conteúdo oferecido, e com ênfase em determinadas áreas e abordagens, direcionava a formação do estudante, em detrimento da liberdade de escolha deste último.

Bueno (1993), por sua vez, aponta para a existência de peculiaridades entre os cursos oferecidos pela FFCLRP no que se refere aos condicionantes de evasão. Identifica que as principais razões para a evasão estão relacionadas à escolha profissional do estudante, às dificuldades de adaptação (à cidade, à vida universitária e ao currículo) e à estrutura dos

curso. Considera reduzidos os números de evasão do curso de Psicologia, e menciona que a participação de alguns fatores de sustentação para a permanência do estudante neste curso: prestígio social da carreira, expectativas de sucesso financeiro e seletividade econômica a partir do vestibular.

Por outro lado, recomenda a realização de estudos sobre este curso que possam diagnosticar problemas nas atividades de formação dos estudantes, não tão explícitos explicitamente como nos cursos de Biologia e Química desta faculdade. Além disso, o autor sinaliza que uma evasão reduzida não representa, necessariamente, maior ajustamento ou satisfação discentes.

No âmbito da avaliação da formação em Psicologia pela FFCLRP, destacam-se os estudos de Japur (1994a, 1994b, 1996a, 1996b, 1997) realizados com alunos, ex-alunos, docentes, psicólogos contratados, psicólogos-supervisores e supervisores voluntários. No caso da FFCLRP, observa que, tradicionalmente, sua estrutura curricular constituiu tema de discussões gerais no Departamento de Psicologia e Educação, de onde emergiram propostas de melhor estruturação geral do curso, paralelamente às iniciativas individualizadas de docentes.

Ao longo de seus estudos, Japur empreende uma análise do curso de Psicologia da FFCLRP à luz da Carta de Serra Negra, documento de 1992 do Conselho Federal de Psicologia, cujo conteúdo aponta um conjunto de sete Princípios Norteadores da Formação em Psicologia e de dez Sugestões de Operacionalização que buscavam oferecer um parâmetro comum de avaliação dos cursos de graduação (JAPUR, 1994b). A autora empreende uma análise do curso com base nos seguintes parâmetros: aspectos substantivos, estruturais, processuais e de resultados (JAPUR, 1994a, 1996a, 1996b).

Apesar de uma avaliação positiva do currículo considerado como um todo, a autora identifica alguns aspectos processuais que comprometem a eficiência do curso. Entre eles, destaca:

[...] a soberania da decisão de cada docente, frente às questões curriculares, a pretexto da autonomia docente; ausência de um projeto explícito de formação que possa nortear as decisões, tanto do docente, como das instâncias decisórias institucionais sobre as questões curriculares; a ausência de qualquer sistema contínuo de informação / orientação ao aluno sobre o currículo e sobre seu processo de formação; a falta de um envolvimento maior de alunos e docentes com a efetividade do processo ensino-aprendizagem; e ainda, a ausência de um processo sistemático de avaliação da formação propiciada pelo curso (JAPUR, 1996a, p. 140).

Japur (1996a) conclui que a falta de um projeto articulador claramente explicitado leva à fragmentação da formação, e que o currículo resultante favorece pseudo-especializações precoces. Finalmente, a autora destaca que a falta de equilíbrio na formação parece estar ligada a uma ênfase nos modelos quantitativos como fundamento da formação científica, bem como de uma ênfase excessiva no modelo clínico-didático como fundamento da formação profissional.

Neste sentido, são assinaladas a necessidade e a importância do aprofundamento de estudos voltados para a diversidade das experiências discentes, em seu processo de formação, de modo a conhecer e a melhor atender este público.

Na sequência, a autora aponta para o desafio da formação em Psicologia (JAPUR, 1997), chamando a atenção para o fato de que se existe a concordância de que o psicólogo estará sempre trabalhando com o outro (indivíduo, grupo, instituição) em sua alteridade, esta formação pode contribuir de maneira significativa se caracterizada enquanto espaço para o trato com o desconhecido, o desafiante e o diferente.

Finalmente, em relação às informações sobre a evasão do curso de Psicologia da FFCLRP, observou-se uma precária sistematização de informações, não apenas pela inexistência de estudos específicos, como também pela incorreção de fontes documentais preliminarmente acessadas para levantamento e identificação dos desligamentos da última década, além da escassez de dados nas próprias estatísticas da universidade.

Além disso, a atualidade de estudos sobre evasão em Psicologia associa-se também à ampla discussão que vem sendo empreendida acerca da formação neste curso. Esta discussão remonta mais recentemente a 1997, por ocasião da proposta da Comissão de Especialistas do MEC, a qual propunha habilitações específicas dentro da Psicologia. Mediante organização e mobilização de diferentes entidades ligadas à formação do psicólogo, este quadro foi revertido, ampliando-se o debate sobre o tema. Em dezembro de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia apresentou ao MEC o projeto das “Diretrizes Curriculares” que resultou, após alteração, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. As diretrizes curriculares foram aprovadas em 07 de maio de 2004, através da Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE, 2004).

1.4 A Evasão na USP

A investigação “Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998”, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação da Faculdade de Educação (CEPPPE-FEUSP) e pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação (NAEG), ambos da Universidade de São Paulo, em semelhança a estudos anteriores, e demandada pela Pró-Reitoria de Graduação, representou uma iniciativa de análise da evasão nesta instituição. Este estudo apresenta um conjunto de informações e análises no intuito de subsidiar intervenções potencialmente capazes de minorar o problema da evasão e melhorar as condições dos cursos, bem como do aproveitamento dos alunos (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO; NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO - CEPPPE; NAEG, 2004).

Considerando como evadido o aluno que foi desligado de um dado curso, independentemente da caracterização de seu destino posterior, foram contemplados exclusivamente os ingressantes na USP via vestibular no período de 1995 a 1998.

Os ingressantes totalizaram, neste período, 25.807 alunos, sendo: 6.016 alunos evadidos (23%), 14.048 concluintes (55%) e 5.743 alunos cuja permanência se deu de forma prolongada (22%).

Neste estudo, observou-se uma diminuição significativa da evasão de 32% em 1995 para 22% em 1998, se considerado o tempo ideal para a conclusão do curso. Também neste período, os afastamentos concentraram-se no período ideal do curso, sendo que esta queda da evasão não representou um aumento nas taxas de conclusão do curso no tempo ideal, mas sim da permanência prolongada. Assim, e considerando-se que apenas 32% dos ingressantes concluíram o curso no tempo ideal, a permanência prolongada aparece como importante objeto de estudo.

A evasão para o conjunto da universidade apresentou, neste período, notável concentração nos primeiros semestres dos cursos, particularmente no primeiro. E ainda que a iniciativa de confirmação de matrícula dos ingressantes (procedimento adotado a partir de 1999) tenha diminuído a intensidade do fenômeno, não alterou sua concentração no primeiro ano de curso (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004).

Em torno de 58% da evasão geral da USP ocorreu no primeiro ano de curso e 44% no primeiro semestre. A evasão se concentrou em porcentagem levemente superior no período

noturno e foi significativamente menor na área de Biológicas (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004). Aliás, em consonância à indicação de uma menor dimensão da evasão em relação aos cursos da área de saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Saúde Pública, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional), em relação às demais áreas da USP (GONÇALVES, 1997).

Considerando-se o “momento de evasão”, isto é, de afastamento real independentemente de sua formalização junto à instituição, em 1998 (ano-base do estudo), observou-se que, em termos de situação de matrícula, os afastamentos distribuíram-se em: 30% de ingressantes sem frequência; 26,3%, três semestres consecutivos sem matrícula; 9,9%, cancelamento por nenhum crédito obtido; 9,4%, abandono por ter ingressado em outro curso na USP por novo vestibular, e 7,1%, transferências internas à USP (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004).

O aluno evadido era, em sua maioria, do sexo masculino e solteiro quando do início do curso. Em geral, ingressava com mais de 21 anos, sendo a porcentagem de evadidos com mais de 27 anos superior à dos concluintes e aos de permanência prolongada. Em relação ao perfil do ingressante, uma menor proporção de estudantes evadidos havia cursado escolas particulares; além disso, distinguiam-se pelo fato de não ter realizado cursinho preparatório para vestibular. Dos alunos evadidos, 54,6% tiveram outra experiência com o ensino superior, sendo que 24,9% já possuíam outra graduação, quando de seu ingresso na USP. Em menor proporção, comparativamente aos outros alunos, predominaram os filhos de pais com ensino superior completo, sendo que para a maioria deles ter alcançado o ensino superior representava uma mobilidade ascendente em relação ao nível de instrução de seus pais. Além disso, a maioria informou que se manteria no curso com recursos advindos do trabalho (e não com recursos dos pais, como os demais). Vale dizer que eram alunos que, em geral, já trabalhavam e estabeleceram menos vínculos com colegas e professores da universidade (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004).

2 METODOLOGIA

“O que se pode ter dos fenômenos sociais, é menos um retrato e mais uma pintura... Ninguém diz que uma pintura é o retrato da realidade... Nessa obra entra tanto o que é visível como as emoções e tudo se une para projetar a visão da realidade.” – Minayo (1999, p. 34)

Esta pesquisa consiste num estudo de caso qualitativo, em que se articulam elementos quantitativos pertinentes aos objetivos propostos.

2.1 A Abordagem Qualitativa

As investigações qualitativas inserem-se numa perspectiva paradigmática compreensivista ou interpretativista, segundo a qual a compreensão dos fenômenos sob o ponto de vista dos envolvidos no processo é prioritária enquanto objeto de estudo, ao invés dos ideais de explicação causal e de previsão (SILVA, 1998).

A nomenclatura, definição e utilização de expressões associadas à investigação qualitativa têm variado ao longo do tempo e conforme diferentes autores. Assim, o próprio surgimento da expressão “investigação qualitativa” nas Ciências Sociais, no final da década de sessenta, não coincide com o início da utilização da abordagem aqui referida, a qual remonta às investigações em antropologia e sociologia há mais de um século (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

A perspectiva qualitativa em educação, em seus diferentes enfoques, surge como alternativa de superação de modelos tradicionalmente positivistas e estrutural-funcionalistas. Em termos de América Latina, a década de setenta é apontada como marco para sua utilização (TRIVIÑOS, 1992).

Minayo e Sanches (1993), avançando na questão relativa à cientificidade das Ciências Sociais, destacam o questionamento colocado por alguns cientistas acerca da possível descaracterização do que existiria de essencial nos fenômenos e nos processos sociais quando se persegue exclusivamente a quantificação das uniformidades e regularidades. Neste

contexto, citam as escolas sociológicas de Chicago (Estados Unidos) e de Heidelberg (Alemanha), no final do século XIX, como protagonistas na defesa do fundamento de que as Ciências Sociais privam-se de sua própria essência quando se abstêm de examinar a estrutura motivacional da ação humana.

Em defesa de uma visão de conhecimento baseada na compreensão, interpretação e contextualização, teóricos como Dilthey e Weber contribuíram de modo efetivo para o desenvolvimento inicial da pesquisa qualitativa, contrapondo-se à concepção de ciência pautada pelo empirismo, mensuração, dedução, generalização e premissa de neutralidade por parte do pesquisador (MINAYO; SANCHES, 1993).

Triviños (1992), também em relação às origens e orientação teóricas da pesquisa qualitativa, aponta os enfoques da fenomenologia e do marxismo. Dentre os paradigmas teóricos relativos às abordagens qualitativas, Bogdan e Biklen (1997) situam a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia e os estudos culturais.

A opção metodológica do estudo de caso qualitativo se justifica pela possibilidade de avançar numa interpretação mais profunda do fenômeno da evasão no curso de Psicologia da FFCLRP.

2.1.1 O estudo de caso qualitativo

O estudo de caso enquanto modalidade de pesquisa qualitativa tem como objeto uma unidade que se analisa aprofundadamente (TRIVIÑOS, 1992). Segundo o autor, esta definição determina as características a serem dadas, por um lado, pelas circunstâncias da natureza e abrangência da unidade e, por outro lado, por sua complexidade, associada ao suporte teórico que orienta a investigação.

Em outras palavras, o estudo de caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato, denota singularidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A configuração do caso se dá a partir do recorte do que lhe é próprio e singular, e cujo tratamento admite valor intrínseco. Sua conotação de unicidade, ou de representação singular acerca de uma realidade multidimensional e historicamente situada, torna, segundo os autores acima citados, inadequada a questão da representatividade empírica de determinada população.

Sobrepostas às características gerais da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1997) destacam os seguintes princípios geralmente associados ao estudo de caso naturalístico:

descrição; investigação em profundidade; complexidade e em contexto ecológico natural; compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e as causas exteriores consideradas secundariamente.

Lüdke e André (1986) apontam que a investigação qualitativa se volta para a compreensão da experiência e comportamento humanos, enquanto processo de construção de significados e, nesta direção, indicam os princípios a que geralmente está associada:

1) Visa à descoberta, fundamentando-se no pressuposto de que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente, apoiado num quadro teórico inicial, a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados;

2) Enfatiza a interpretação em contexto, baseando-se na premissa de que para melhor apreender o objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa ou a problemática a que está ligado;

3) Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações e evidenciando a inter-relação de seus componentes;

4) Usa uma variedade de fontes de informação, sejam elas uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações diversas e uma variedade de informantes;

5) Revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas por parte do leitor;

6) Procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, fundamentando-se no princípio de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. Assim, é deixada ao leitor a possibilidade de concluir, além da explicitação das conclusões do investigador;

7) Utiliza uma linguagem clara e uma forma mais acessível que outras comunicações científicas. Deste modo os dados podem ser apresentados sob a forma de dramatizações, desenhos, fotografias, slides, discussões, mesas redondas, dentre outros. Além disso, os relatos escritos são apresentados com a preocupação de transmitir o caso de maneira clara, direta e bem articulada, e num estilo que se aproxime à experiência pessoal do leitor.

No que se refere à relação entre as abordagens qualitativa e quantitativa, Silva (1998) esclarece que as críticas às abordagens qualitativas, em defesa de uma mensuração levada ao extremo, dirigem-se muito mais a um elogio do método pretensamente mais verdadeiro do que às sistematizações ou análise dos fenômenos sociais de estratégias qualitativas. Além disso, aponta que o confronto entre as abordagens quantitativas e qualitativas não parece residir em suas estratégias, mas sim nos paradigmas que conduzem e informam estas práticas de pesquisa. Concorde que entre o quantitativo e o qualitativo habita uma relação potencialmente complementar: enquanto o quantitativo ocupa-se de ordens de grandeza e de

suas relações, o qualitativo consiste num quadro de interpretações para medidas, ou a compreensão para o não quantificável.

Minayo e Sanches (1993) sublinham que nenhuma das duas abordagens é boa no sentido de ser suficiente para a compreensão completa da realidade, no que se refere a uma aproximação da realidade observada. Esclarecem que um bom método é aquele que permite uma construção correta dos dados e ajuda a refletir sobre a dinâmica da teoria e que, portanto, além de apropriado ao objeto de investigação e passível de teorização, seja operacionalmente exequível. Destacam que ambas as abordagens são necessárias, porém, muitas vezes, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Concluem ser desejável que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos”, e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Deste modo, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Vale dizer que o debate sobre a articulação entre as abordagens quantitativas e qualitativas não é recente, ainda que atual (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO; SANCHES, 1993; DESLANDES; ASSIS, 2002). Partindo do confronto inicial destas perspectivas, Triviños (1992) situa que o interesse pelos aspectos qualitativos da educação na década de setenta resultou num embate com eliminação de toda possibilidade quantitativa, emergindo uma falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. Nesta mesma direção, Minayo (1999) defende o sentido da complementaridade dos dados quantitativos e qualitativos, na medida em que estes abrangem uma realidade que interage dinamicamente, em detrimento de qualquer dicotomia.

2.2 Desenvolvimento do Estudo

No que se refere às técnicas de coleta de dados, dentre aquelas consideradas fundamentais para os estudos de caso qualitativos, foram utilizadas a análise documental e a entrevista.

A utilização de várias fontes de informação neste estudo, representadas pela análise documental e entrevista, pretende permitir o cruzamento de informações, confirmação ou rejeição de hipóteses, descoberta de novos dados, afastamento de suposições ou levantamento de hipóteses alternativas (LÜDKE; ANDRE, 1986). Também neste sentido, e considerando a

chamada triangulação metodológica, o uso combinado de diferentes técnicas e métodos em pesquisa qualitativa potencializam sua confiabilidade (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Além disso, estes mesmos autores esclarecem que a investigação qualitativa admite um caráter científico pautado em convenções de rigor e sistematização que diferem da lógica dedutiva e de teste de hipóteses, e reconhecem uma dissonância entre os investigadores qualitativos no que se refere à preocupação com a generalização dos resultados. Assumem que, de maneira geral, a atenção dos investigadores se volta para a susceptibilidade dos resultados a outros contextos e sujeitos. Além disto, ressaltam que dados de opinião, preconceitos e outros enviesamentos do investigador são limitados por sua técnica de recolha e análise de dados (analogamente, seus estados subjetivos são considerados sem a pretensão de sua total eliminação).

Em relação à possibilidade de alteração do comportamento das pessoas estudadas pela presença do investigador, Bogdan e Biklen (1997) introduzem a noção de “efeito do observador” como designação das modificações inerentes à observação. Ressaltam, porém, que a investigação parte de sua própria contextualização, de modo que os investigadores aprendem a considerar como objeto de estudo não um “meio ambiente natural”, mas sim “um meio ambiente com a presença do observador”.

Em termos da garantia do estudo, situam-na na relação de correspondência entre os dados que são registrados e o que se passa realmente no local de estudo, ao invés de uma consistência literal entre as observações.

2.2.1 Análise documental

A análise documental consiste numa técnica exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que pretende identificar informações factuais a partir de materiais escritos. Esta pesquisa realizou-se em três frentes concomitantes: 1) análise de estatísticas oficiais do INEP/MEC (2005) para os cursos de Psicologia e para o conjunto de cursos, relativas ao período de 1991 a 2003; 2) análise de dados disponibilizados pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) sobre os ingressantes matriculados entre 1989 e 1999 para o curso de Psicologia da FFCLRP e para os ingressantes no conjunto de carreiras de modo geral, (FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR - FUVEST, 2006), e 3) dimensionamento da

evasão dos ingressantes de 1989 a 1999 no curso de Psicologia da FFCLRP, a partir dos dados oferecidos pela USP (2005).

2.2.1.1 Estatísticas oficiais para os cursos de Psicologia

Os números oficiais foram solicitados ao INEP/MEC, por e-mail, em três momentos distintos. A insistência na solicitação, por sua vez, se deu pelo oferecimento parcial dos indicadores solicitados, tanto em relação ao curso, quanto para a série histórica em questão. Os indicadores foram fornecidos em arquivos com diferentes formatos sobre os cursos de Psicologia e os cursos de graduação de modo geral (INEP/MEC, 2005).

Os índices analisados referiam-se basicamente aos números de matrícula, concluintes, vagas oferecidas, candidatos inscritos, e de ingressos através de vestibular e outros processos seletivos, segundo áreas detalhadas e programas e/ou cursos. Além de números relativos a afastamentos e especificados como: “Matrícula trancada”, “Alunos Desligados/Desistentes”, “Alunos que Mudaram de Curso na IES” e “Alunos Transferidos para Outras IES”, segundo as regiões geográficas, categorias administrativas, áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos.

Do ponto de vista da organização dos dados, cabe esclarecer que foram agrupados sob a denominação “Psicologia”, os indicadores referenciados para os cursos de “Psicologia”, “Psicologia clínica” e “Formação de psicólogos”. Tais referências apareciam de maneira variada ao longo da série histórica em questão. O emprego destas diferentes nomenclaturas gerou, inicialmente, uma dificuldade para o tratamento dos dados, em razão da indiscriminação entre o que seria dado geral e o que seria detalhamento. O esclarecimento se deu pela comparação das fontes de dados, que apresentados em diferentes formatos, levaram à compreensão de sua classificação hierárquica. Finalmente, vale dizer que, ao selecionar-se para análise a área denominada Psicologia, foi desconsiderado o curso “Formação de professores de Psicologia”, agrupado na área de Educação.

Realizou-se uma análise dos dados através de tabelas e figuras sobre a evolução dos diferentes indicadores ao longo da série, em totais absolutos ou percentuais, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total dos cursos. No caso dos afastamentos, os números totais foram calculados a partir da somatória das estatísticas de “Matrícula trancada”, “Alunos Desligados/Desistentes”, “Alunos que Mudaram de Curso na IES” e “Alunos Transferidos

para Outras IES”. Foram também calculados os respectivos percentuais da relação entre candidato e vaga, e da relação entre afastados e matriculados, cujas evoluções no período são apresentadas na forma de figuras (gráficos). Em seguida, procedeu-se à análise descritiva das tabelas e figuras.

2.2.1.2 Dados sócio-econômicos disponibilizados pela FUVEST

Diante da dificuldade na obtenção de dados sobre estudantes matriculados e evadidos do curso de Psicologia da FFCLRP, conforme será visto a seguir, foi introduzido um novo procedimento: a análise dos Questionários de Avaliação Sócio-Econômica da FUVEST, no sentido de caracterizar o perfil sócio-econômico das turmas correspondentes à mesma série histórica tomada para o estudo da evasão. Para fins comparativos, além do curso de Psicologia da FFCLRP, buscou-se traçar também o perfil sócio-econômico dos ingressantes no conjunto geral de carreiras neste mesmo período.

Os dados foram obtidos através da compilação de estatísticas dos questionários disponibilizados on-line (FUVEST, 2006). As questões selecionadas, bem como as alternativas de resposta, foram adaptadas para a composição dos dados para a série histórica, através de tabelas com as frequências de resposta para cada questão. Os dados foram, então, analisados de forma descritiva.

2.2.1.3 Identificação do estudante evadido

Para uma sondagem prévia sobre os números da evasão no curso de Psicologia desta faculdade quando da formulação do projeto de pesquisa do presente estudo, foi feito um levantamento dos dados, a partir dos Anuários Estatísticos da USP relativos ao período de 1982 a 2002 (USP, 1990a, 1992, 1993, 1999, 2002). Estes revelaram duas diferentes abordagens metodológicas para contagem do número de concluintes em relação às habilitações de bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, inviabilizando, assim, um delineamento dos números para toda a série histórica.

Na seqüência, foi solicitada à Seção de Graduação da faculdade uma listagem nominal dos concluintes entre 2000 e 2002. Confrontando-se os números calculados a partir desta listagem com as estatísticas constantes dos anuários, observou-se significativa discrepância. Esta possivelmente foi determinada por uma metodologia que pareceu não garantir uma aferição precisa sobre as estatísticas que os anuários referiam dimensionar.

O passo seguinte na coleta de dados sobre evadidos, comparativamente aos ingressantes, descartou, pois, a análise dos anuários. Buscavam-se informações relativas à frequência das diferentes modalidades de afastamento integral do curso no período de 1993 a 2002, e informações específicas sobre o estudante evadido relacionadas a dados cadastrais, sócio-econômicos, bem como associados ao seu histórico acadêmico. A análise destes dados poderia fornecer os subsídios necessários para a composição da amostra de entrevistados.

Para tanto, foi solicitada junto à Seção de Graduação, uma relação de alunos afastados entre 1993 e 2003. A listagem recebida mostrava evidentes incorreções. Assim, por exemplo, o nome da pesquisadora deste estudo, ex-aluna (ingressante em 1995 e concluinte em 1999) aparecia simultaneamente com duas possibilidades de situação de matrícula, sem que fosse especificada a habilitação em questão.

A este ponto surpreendia a dificuldade no acesso a informações supostamente simples. Foram, então, solicitadas relações de ingressantes e concluintes para uma série histórica de 10 anos, sendo os ingressantes de 1989 a 1999 e os concluintes entre 1992 e 2002 (considerando-se o período mínimo de três anos para integralização curricular para o grau de bacharel). Em seguida, contudo, com vistas ao maior acesso possível às informações que estavam disponibilizadas pelo sistema, solicitou-se a relação de concluintes em 2003.

Por ocasião desta solicitação, a pesquisadora foi chamada à Seção de Graduação e, apesar da prévia autorização pelo então diretor da faculdade, foi questionada pelo chefe da sessão se realmente havia necessitava de uma relação nominal. Conforme relatou este último, o estranhamento decorria do fato de que usualmente eram fornecidas apenas relações numéricas ou quantitativas. A pesquisadora, reafirmou, nesta oportunidade, o compromisso de sigilo do estudo em relação à identidade de seus participantes.

Uma relação de alunos, então, foi recebida por e-mail em dois arquivos distintos, ambos em formato Excel. Em resposta à solicitação da relação de concluintes de 2003, foi recebido um terceiro arquivo, com informações idênticas às da relação de ingressantes, acrescidas de data de encerramento de matrícula.

Os registros foram organizados a partir do ano de ingresso constante em ambas as listagens. Inicialmente, uniformizou-se a indicação de Habilitação em Psicologia (ora referida

como “Psicologia”, ora como “Psicólogo”), operando-se na seqüência a eliminação de registros duplicados, num total de 19.

A relação de ingressantes, registrados individualmente, informava sobre: nome de aluno, número USP⁵, ano de ingresso, forma de ingresso, situação de matrícula e data de encerramento. As formas de ingresso apresentadas eram: “Convênio Cultural”, “Graduado”, “Habilitação”, “Transferência Externa”, “Transf USP”, “Vestibular”, “Vestibular 2 Lista”, “Vestibular 3 Lista”, “Vestibular 4 Lista” e “Vestibular Espera”. Em termos da categoria “situação de matrícula”, constavam: “Abandono 3 semestres sem matrícula”, “Abandono por 2 semestres”, “Ativo”, “Cancelamento 0 crédito”, “Cancelamento trancamento 10 semestres”, “Cancelamento trancamento 4 semestres”, “Conclusão”, “Desistência a pedido”, “Desistente no ingresso”, “Desligamento aluno convênio”, “Desligamento de aluno especial”, “Eliminação de ingressante”, “Encerramento novo ingresso”, “Falecimento”, “Não cumpriu normas de retorno ao Curso”, “Reativado”, “Trancado” e “Transferência externa”. A caracterização de cada um destes itens encontra-se no Apêndice A, conforme informações disponibilizadas no site da faculdade (FFCLRP, 2006), esclarecimentos feitos pelo Chefe da Sessão de Graduação, e complementados, finalmente, pela Pró-Reitoria de Graduação em São Paulo.

A relação de concluintes apresentava informações sobre: nome de aluno, número USP, ano de ingresso, tipo de ingresso, habilitação concluída e ano da respectiva conclusão; neste caso, os registros eram feitos por habilitação (ou seja, supostamente o nome do aluno apareceria registrado tantas vezes quantas habilitações ele tivesse concluído). Vale dizer que a relação de concluintes informava sobre as habilitações: Bacharel em Psicologia, Licenciado em Psicologia, Psicólogo e Habilitação em Pesquisa, sendo que esta última foi previamente desconsiderada por consistir numa certificação particular desta faculdade a estudantes concluintes de um Programa de Iniciação Científica, e não regulamentada enquanto curso de formação, conforme Lei nº 4.119 (BRASIL. Leis e Decretos, 1962).

Da análise das duas listagens, e no sentido de identificar os alunos evadidos, observou-se que a relação de ingressantes, ao registrar a situação atual de matrícula, informava sobre uma única situação de matrícula por ingressante, independentemente da habilitação em questão. Este registro, por sua vez, aparentemente se relacionava ao último procedimento feito pelo estudante frente à matrícula no curso, como poderia ser inferido pela data de encerramento. Assim, como ilustrava o registro do nome da pesquisadora, tinha-se:

⁵ Código de identificação discente na USP.

ingressante em 1995, com matrícula encerrada em 03/08/2004, e situação de matrícula especificada como "Desistente a pedido". Por esta classificação, a pesquisadora seria uma aluna evadida. A conclusão de que este registro referia-se à licenciatura extrapolava as informações fornecidas pela listagem de ingressantes (a pesquisadora é graduada como bacharel e psicóloga), não podendo, portanto, ser generalizada para todos os outros casos. Desta forma, a listagem de ingressantes isoladamente não informava sobre os alunos efetivamente evadidos.

A relação de concluintes, por sua vez, também não trazia informações sobre os alunos afastados, uma vez que elencava exclusivamente os concluintes.

A solução encontrada, portanto, foi identificar os alunos evadidos a partir da confrontação das listagens de ingressantes e de concluintes. Aliás, este procedimento mostrava-se adequado para identificação dos afastamentos permanentes, consoante à definição de evasão como sendo a saída definitiva do curso de origem sem conclusão do mesmo (RAMOS et al., 1996). Em detrimento dos afastamentos provisórios e seguidos de retorno ao curso, para cuja captação, esta metodologia não se mostrava adequada.

A única ressalva, contudo, poderia ter sido os casos de estudantes identificados como evadidos e que ingressaram nos anos de 1998 e 1999. Para estes o prazo máximo de integralização curricular para formação de psicólogo (o maior prazo em relação às outras habilitações, e igual a 8 anos e 1 semestre), ainda não havia expirado quando da emissão das listagens. Para eles, portanto, o caráter de permanência do afastamento não seria assegurado. No entanto, a modalidade de afastamento que aparecia registrada para cada um destes casos implicava em um afastamento permanente, ou seja, não previa possibilidade de retorno ao curso (casos de cancelamento, desistência ou abandono).

Desta confrontação, a análise dos dados revelava outras possíveis incorreções, tais como: 1) número médio de ingressantes superior ao total de 40 vagas, anualmente oferecidas em concurso vestibular, 2) número médio de bacharéis muito inferior ao de psicólogos, o que se mostrava legalmente incongruente, pois todo psicólogo é necessariamente bacharel (BRASIL. Leis e Decretos, 1962). Além disso, paradoxalmente, cinco nomes constantes da lista de ingressantes e cuja situação de matrícula aparecia especificada como "Conclusão", poderiam ser identificados como evadidos por não aparecerem na listagem de concluintes.

No que se refere ao total de ingressantes, seu aparente excedente em relação à oferta de vagas pôde ser explicado pela contabilização neste total, do número de vestibulandos ou transferidos que abandonaram o curso ("Desistente no ingresso", "Eliminação de ingressante" e "Cancelamento 0 crédito), somados aos números de estudantes conveniados ("Desligamento

aluno convênio”), e aos números daqueles com ingresso via transferência, ou por serem portadores de diploma superior. A provável incorreção no registro dos bacharéis, por sua vez, fez priorizar a análise da habilitação de formação de psicólogos. Finalmente, no que se refere à interrogação acerca dos nomes registrados como concluintes, pôde-se confirmar a partir da análise dos respectivos históricos acadêmicos, que os referidos estudantes haviam, de fato, concluído a habilitação.

De todo modo, a opção pela confrontação contínua das listagens, justificava-se pela própria dificuldade no acesso a fontes de dados precisas.

Assim e, apesar das incorreções acima mencionadas, chegou-se a um primeiro recorte para a composição da amostra, num total de 100 nomes. Deste conjunto, foram desconsiderados os casos de:

1) Estudantes que não iniciaram propriamente o curso, ou seja, “Desistente no ingresso” / “Eliminação ingressante” (total de 11) e “Cancelamento 0 crédito” (igual a 5) – privilegiando assim alunos evadidos com uma experiência mais prolongada enquanto graduandos do curso de Psicologia especificamente – (totalizando 16).

2) Concluintes em bacharelado, porém não habilitados como psicólogos, ou seja, estudantes que cumpriram as exigências mínimas para a obtenção de título superior (total de 10). Exclusão justificada pela conclusão de uma habilitação, apesar da não obtenção do grau de psicólogo.

3) Ingressantes cuja situação de matrícula aparecia referida como:

- i) “Falecimento” (1 sujeito);
- ii) “Desligamento aluno especial” (1 sujeito): visando aos ingressantes regulares do curso;
- iii) “Ativo”: o único aluno em questão já havia sido desconsiderado por ser graduado em bacharelado e licenciatura (já computado anteriormente);
- iv) Os cinco nomes que paradoxalmente apareciam na listagem de ingressantes com situação de matrícula referida como “Conclusão” (destes, 2 nomes já haviam sido computados como bacharéis, conforme o critério anteriormente mencionado, de número 2).

A este ponto, os possíveis entrevistados estavam entre 69 nomes. Solicitou-se então junto à Seção de Graduação dados cadastrais e relativos aos históricos acadêmicos destes alunos, e cujo acesso também havia sido previamente autorizado pela Direção. Em relação a estes dados, pressupunha-se a obtenção de dados sobre idade e estado civil quando do ingresso, tipo de escola cursada no ensino médio, desempenho no curso, modalidade e período do afastamento, um possível contato para localização do aluno, além de outras

informações passíveis de registro pela instituição nas referidas fontes. E por considerar que seriam dados supostamente registrados pela instituição, não foram especificados nesta autorização.

Quando da solicitação junto à direção, estas informações não foram detalhadas, simplesmente porque se supunha serem de registro notório pela instituição. No entanto, esta suposição viria a se mostrar equivocada. Isto porque, além da dificuldade no acesso aos dados, verificou-se a inexistência de qualquer registro sobre a situação sócio-econômica e escolar⁶ de cada aluno. Ainda mais, a documentação de alguns alunos não foi localizada, salvo os resumos dos históricos acadêmicos oferecidos e arquivados em sistema digital para todos eles.

Entre a solicitação das informações e seu oferecimento, transcorria uma significativa demora. Assim, ficava impedida a seleção da amostra com base na análise prevista deste material, ou de localizá-la a partir destas fontes.

É importante ressaltar, contudo, que a dificuldade para se chegar ao menos a esta relação de nomes representou não apenas uma surpresa, mas também a confirmação de uma absoluta ausência de informações sistematizadas em relação à evasão para este curso de Psicologia, com as implicações daí resultantes em relação à atenção que este fenômeno parecia estar recebendo na instituição.

O material que começava a ser disponibilizado, por sua vez, não informava sobre idade ou estado civil quando o ingresso, ou sobre o perfil sócio-econômico. Daí que, paralelamente à análise dos históricos, e com o objetivo de traçar o perfil do estudante de Psicologia, comparativamente ao conjunto dos demais cursos no período de 1989 a 1999.

Com base na análise dos históricos acadêmicos, o universo de análise de evadidos foi reconfigurado, passando de 69 para 80 nomes. Isto porque, e, assim como registrado na literatura, observou-se uma predominância absoluta dos desligamentos no ano de ingresso e, mais especificamente, no mesmo semestre de ingresso sem início propriamente dito do curso, de modo a serem reintroduzidos os casos de desistentes no ingresso (não constantes entre os 69 nomes).

A análise dos históricos apontou também que entre os 69 nomes inicialmente selecionados, alguns haviam se graduado, sendo então desconsiderados como possíveis entrevistados.

⁶ Na condição de ex-aluna, a pesquisadora guardava a recordação do preenchimento em caráter voluntário de um questionário sócio-econômico por ocasião da matrícula.

Este percurso demonstrava a imprecisão relativa à delimitação do início e término das três grandes etapas da pesquisa qualitativa, ou seja: 1) a fase exploratória, 2) o trabalho de campo e 3) a análise de dados, como informa a literatura. Aliás, como cada fase é dependente da precedente, Minayo (1994) antecipa que existe a possibilidade de uma necessária retomada da fase exploratória ou de coleta de dados, como também a evidência do caráter circular e reflexivo destas etapas.

Finalmente, em relação à análise dos dados, a distribuição dos totais de ingressantes e concluintes contabilizados, bem como os totais de estudantes identificados como evadidos, foram organizados em uma tabela, conforme o ano de ingresso. Além disso, as diferentes variáveis e respectivas categorias informadas nas listagens de ingressantes e concluintes, foram analisadas em relação aos 80 alunos selecionados como evadidos, comparativamente aos ingressantes.

Estes dados foram organizados em tabelas com sua distribuição em totais absolutos e percentuais, conforme as turmas de ingresso; exclusivamente os resultados sobre as modalidades de evasão foram apresentados na forma de figura (gráfico).

2.2.2 Entrevistas

A entrevista, e especificamente a entrevista semi-estruturada utilizada neste estudo, configura-se como um recurso privilegiado para a apreensão da perspectiva do informante ou, segundo Minayo (1994), num meio de coleta de fatos relatados pelos atores ou sujeitos-objeto da pesquisa.

Morgan (1988 apud BOGDAN; BIKLEN, 1997) caracterizam a entrevista como uma conversa intencional, envolvendo duas ou mais pessoas, mas geralmente duas pessoas, sendo dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Minayo (1994) concorda com a generalidade do termo, assumindo que esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, e que em nível diverso, funciona como meio de coleta de informações sobre determinado tema.

Bingham e Moore (1973 apud DELGADO; GUTIÉRREZ, 1995) distinguem as entrevistas de qualquer outra comunicação em função de sua condição de admitir um propósito. Ávila (1989 apud DELGADO; GUTIÉRREZ, 1995) elenca os seguintes tipos de entrevista: de evolução, de orientação, terapêutica, de investigação e focal. Valles (1997), por

sua vez, caracteriza as entrevistas em termos de técnicas de conversação, subdividindo-as nas seguintes variedades de técnicas: em profundidade, biográficas e em grupo.

No contexto da investigação qualitativa, a entrevista pode consistir na estratégia dominante para a recolha de dados, ou ainda pode ser utilizada conjuntamente com a observação participante, análise de documentos, dentre outros (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

De qualquer modo, a entrevista gera a oportunidade de compreender os pontos de vista dos participantes na investigação em relação aos seus mundos, e descritos conforme a linguagem do próprio sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1997; MAYAN, 2001; MINAYO, 1994).

Bogdan e Biklen (1997) apontam que em estudos que confiam predominantemente na entrevista, o sujeito, em geral, é considerado como um estranho, sendo que grande parte do trabalho consiste na construção de uma relação. No que se refere à consecução da entrevista, informam que, geralmente, esta começa com uma conversa banal, seguindo-se de busca de informação ao entrevistado sobre o objetivo da entrevista e de garantia de sigilo.

Sob este aspecto, é importante ressaltar que no caso de pesquisa em Psicologia com seres humanos, conforme Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, referente à ética em pesquisa, é obrigatória a instrução de um protocolo, que seja submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, previamente ao início da coleta de dados. Exige-se que este protocolo contemple: - os objetivos da pesquisa; - a justificativa teórica e social para relevância da pesquisa; - os procedimentos adotados; - o consentimento informado e - os limites quanto ao uso de informações e sobre os procedimentos de divulgação dos resultados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP, 2000). O presente estudo, acrescido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e conforme essa mesma resolução, foi regularmente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP (Processo CEP-FFCLRP nº 158/2004 – 2004.1.1226.59.8).

Minayo (1994) esclarece que o grau de estruturação das entrevistas corresponde ao fato destas últimas serem mais ou menos dirigidas, sendo que a articulação entre as modalidades chamadas aberta (ou não-estruturada) e estruturada, caracteriza as entrevistas semi-estruturadas.

No caso da entrevista semi-estruturada, o investigador formula um roteiro de questões abertas, de seguimento e de sondagem para explorar um tema em profundidade. As perguntas formuladas devem ser claras, neutras e reduzidas em número para que se evite interromper o fluxo da entrevista. Além disso, e idealmente, a entrevista deve ser realizada em separado com cada participante (MAYAN, 2001; MINAYO, 1994).

As entrevistas semi-estruturadas caracterizam-se como um dos principais meios de que dispõe o investigador para realização da coleta de dados em pesquisa qualitativa, na medida em que, como situa Triviños (1992), simultaneamente à valorização da presença do investigador, oferecem múltiplas perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias. A entrevista semi-estruturada aparece na literatura sob diversos nomes e enfoques, mediante o referencial teórico adotado pelo pesquisador, bem como os objetivos da pesquisa.

Usualmente, utiliza-se a entrevista semi-estruturada quando o investigador sabe algo sobre a área de seu interesse, muitas vezes a partir de revisão da literatura, mas não o suficiente para responder as perguntas propostas pelo estudo. Pressupõe-se, como assinala Minayo (1994), que o investigador trabalhe com perguntas previamente formuladas. Valles (1997), por sua vez, destaca, entre as potencialidades das entrevistas qualitativas, seu uso em termos exploratórios e preparatórios, ou em termos de contraste, ilustração ou aprofundamento.

2.2.2.1 Sujeitos

Foram entrevistados 8 sujeitos ingressantes entre 1989 e 1999 no curso de Psicologia da FFCLRP, identificados como evadidos conforme o percurso metodológico anteriormente delineado.

Diante da dificuldade na obtenção de dados sobre a evasão, a opção pelo início das entrevistas se deu quando ainda se dispunha somente de informações sobre o nome do estudante evadido e a respectiva modalidade de evasão. O cronograma inicial previa a análise documental dos históricos acadêmicos previamente ao início das entrevistas.

Neste momento, a seleção da amostra foi pautada na representatividade percentual de cada uma das modalidades de evasão ao longo da série histórica em estudo, e mediante a possibilidade de localização do estudante a partir de fontes alternativas. Estas, por sua vez, consistiam em colegas de turma, docentes, informações via internet através do Google ou da Plataforma Lattes.

Com base na análise documental, na medida em que os históricos iam sendo disponibilizados, e aliado à realização de entrevistas com estudantes com contato máximo de um ano no curso, introduziu-se como critério de composição da amostra, o semestre de

evasão. Sem desconsiderar as entrevistas até então realizadas, a partir deste momento priorizou-se a seleção do universo de estudantes com frequência superior a quatro semestres no curso, num total de 13 nomes. Destes, todos aqueles que foram localizados, e expressaram concordância, foram entrevistados.

2.2.2.2 Procedimento

As entrevistas foram realizadas em data, horário e local da preferência do entrevistado. No entanto, é importante registrar a iniciativa de todos eles no sentido de tornar estas condições o mais facilitadas possível para a pesquisadora.

Assim, a maioria encontrou em feriados, finais de semana ou viagens a trabalho, em que estivesse em cidades mais próximas ou mesmo em Ribeirão Preto, uma oportunidade para o agendamento e a realização da entrevista. Contribuíram, desta forma, para a economia de algumas longas viagens, tempo e custos. Em alguns casos, a pesquisadora foi recebida na residência do próprio entrevistado ou de seus pais, observando-se continuamente condições de silêncio e garantia de certa privacidade.

Relativamente a elementos como o horário, o local e a forma de registro das entrevistas, Valles (1997) admite a importância de considerá-los como preparativos básicos na negociação com o entrevistado, e recomenda que sejam atendidas as preferências deste último, preservando-se condições mínimas de privacidade durante a entrevista.

Os entrevistados, antecipadamente e conforme sua concordância com a gravação de seu depoimento, eram informados da leitura do que se denominou “rapport” (Apêndice B), em que se especificavam as características, objetivos e compromissos do estudo, a ser seguida pela assinatura do Termo de Consentimento (Apêndice C), com subsequente início da gravação. Contemplava-se, desta forma, as exigências éticas em vigor.

Utilizou-se de um roteiro semi-estruturado, abrangendo questões acerca de escolaridade prévia, grau de escolaridade e ocupação dos pais, vivência no curso de Psicologia da FFCLRP em termos acadêmicos e sociais, processo de decisão pelo afastamento do curso, avaliação do curso em seus aspectos positivos e negativos, de sua percepção sobre o afastamento em si, além de um posicionamento atual em relação à opção por Psicologia (Apêndice D).

Após a realização da entrevista, eram tomadas notas sobre as impressões causadas à pesquisadora. As entrevistas, gravadas em fita cassete, foram transcritas na íntegra.

2.2.2.3 Tratamento dos dados

As entrevistas foram analisadas de forma descritiva a partir do conteúdo explicitamente referido pelas respostas transcritas. A sistematização e organização dos dados basearam-se em leituras sucessivas e exaustivas, permitindo a definição dos eixos temáticos emergentes (tópicos de análise) a partir do agrupamento das respostas conforme a similaridade de temas (Apêndice E).

Importa observar que, em geral, estes tópicos remetem a uma ou mais perguntas específica(s), previamente formulada(s) e organizada(s) segundo o roteiro de entrevista.

Na seqüência, procedeu-se ao levantamento das unidades de análise buscando contemplar os diferentes aspectos abordados pelos entrevistados em relação a cada um dos tópicos. Finalmente, sistematizou-se as grandes tendências e eventuais contrapontos.

2.3 A Instituição

A FFCLRP, localizada no Campus da USP de Ribeirão Preto, foi criada pela Lei Estadual nº 5.377, em 25/06/1959, ligada à Coordenação de Ensino Superior do Estado de São Paulo, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CESESP). Suas atividades acadêmicas, contudo, foram efetivamente iniciadas em março de 1964, após a autorização do funcionamento provisório dos cursos de Biologia, Física, Psicologia e Química, pela Portaria publicada no Diário Oficial de 19/02/1963. Não tendo sido implementado o curso de Física, foi autorizada, em sua substituição, a instalação do curso de Licenciatura em Ciências (FFCLRP, 1997).

A implantação dos cursos de Biologia, Psicologia e Química ocorreu no início do ano letivo de 1964, com a colaboração da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, que cedeu não somente as salas para o funcionamento dos cursos, no então Departamento de Patologia, mas também docentes, técnicos e funcionários para sua instalação.

O governador do Estado de São Paulo autorizou oficialmente o funcionamento da FFCLRP, através do decreto nº 46.323, publicado no D.O. em 21/05/1966. Em relação ao curso de Licenciatura em Ciências, com duração de apenas três anos (Licenciatura Curta), sendo seu objetivo o de propiciar a formação de professores de ciências para o ensino de primeiro grau iniciado neste ano, funcionou somente de 1966 até 1976. Em 30/12/1974, através do Decreto Governamental nº 5.407, a FFCLRP foi incorporada a USP, e integrada ao Campus de Ribeirão Preto (FFCLRP, 1997).

A FFCLRP iniciou suas atividades contando com os quatro Departamentos, que ainda hoje a estruturam, são eles: Departamento de Biologia, Departamento de Química, Departamento de Psicologia e Educação e Departamento de Física e Matemática (assim denominado após transformação do Departamento de Geologia, Física e Matemática, em 1995).

Atualmente, os Departamentos formam: Licenciados e Bacharéis em Biologia e também em Química, Bacharéis em Ciências da Informação e da Documentação, Bacharéis em Física Médica, Bacharéis em Informática Biomédica, Bacharéis em Matemática Aplicada a Negócios, Bacharéis com Habilitação em Química Tecnológica, e Pedagogos. No curso de Psicologia, são formados Licenciados e Bacharéis em Psicologia, além dos bacharéis com Habilitação de Psicólogo. Estes cursos são ministrados em período integral, diurno ou noturno. O curso de Psicologia, especificamente, é oferecido em período integral.

A FFCLRP, de acordo com levantamento de 2004, contava com cerca de 1.313 alunos de graduação (231 de Ciências Biológicas; 76 de Ciências da Informação e da Documentação; 187 de Física Médica; 79 de Informática Biomédica; 143 de Pedagogia; 225 de Psicologia; 258 de Química; 69 de Licenciatura em Química e 45 de Matemática Aplicada a Negócios); 496 alunos de pós-graduação (213 de Mestrado e 283 de Doutorado, sendo 46 em Biologia Comparada (19 M e 27 D), 47 em Entomologia (12 M e 35 D); 66 em Física Aplicada à Medicina e Biologia (32 M e 34 D), 67 em Psicobiologia (29 M e 38 D), 151 em Psicologia (96 M e 55 D), 119 em Química (25 M e 94 D); 134 docentes e 176 funcionários, com diferentes níveis de formação (FFCLRP, 2006).

A FFCLRP ocupa uma área construída de aproximadamente 21.208 m², e estende os seus serviços à comunidade através de vários centros ligados aos diferentes Departamentos, tais como o Centro Brasileiro de Investigações sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI); o Centro de Ensino Integrado de Química (CEIQ), o Centro de Instrumentação, Dosimetria e Radioproteção (CIDRA), o Centro de Psicologia Aplicada (CPA), o L@ife -

Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador e a Rede SACI - COM.VIVER - Centro de Informação e Convivência.

Particularmente em relação ao curso de Psicologia, a FFCLRP oferece 40 vagas anuais, em período integral, com o mínimo de 8 semestres de duração nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, e 10 semestres para a formação de Psicólogo.

O Bacharelado objetiva o preparo para pesquisa e pós-graduação, abrangendo disciplinas básicas, e a Licenciatura é responsável pela formação de professores. Com relação aos créditos e carga horária, a Licenciatura engloba o Bacharelado, num total mínimo de 3.240 horas entre disciplinas obrigatórias e optativas (mínimo de 1.395 horas), totalizando 4 anos de formação.

A modalidade formação de Psicólogo, por sua vez, com duração de 5 anos, engloba o Bacharelado e admite carga horária mínima de 4.550 entre disciplinas obrigatórias, optativas e estágio supervisionado. Os estágios são compreendidos como atividade prática ou de intervenção, podendo ser realizados fora da FFCLRP sob a supervisão de outros profissionais, quando ultrapassam o mínimo de 500 horas (FFCLRP, 1997, 2006).

3 RESULTADOS QUANTITATIVOS

3.1 Estatísticas Oficiais para os Cursos de Psicologia

Com o intuito de se traçar um panorama sobre a situação dos cursos de Psicologia no Brasil, no período de 1991 a 2003, comparativamente aos cursos de graduação como um todo, são analisados alguns indicadores a partir de dados disponibilizados pelo INEP/MEC (INEP/MEC, 2005).

Estes indicadores referem-se ao total de matrículas, total de vagas oferecidas, total de candidatos inscritos, total de ingressantes, total de vagas não-preenchidas, total de afastamentos, bem como à distribuição regional das matrículas. Foram calculados indicadores sobre relação entre candidato e vaga, bem como da relação entre afastados e matriculados.

3.1.1 Evolução das matrículas

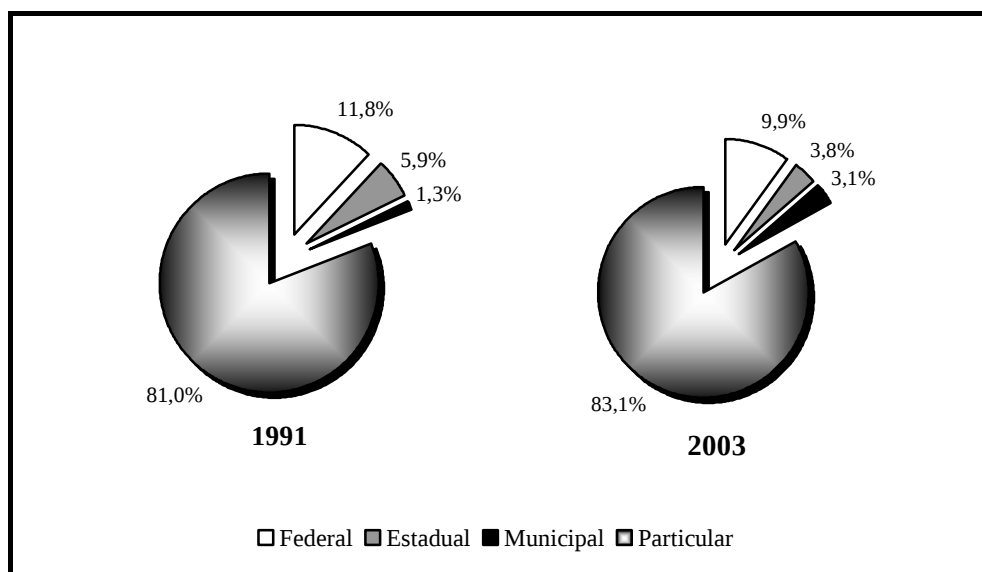
Durante a década de 90, a educação superior assiste a uma expansão, cuja responsabilidade, o governo federal delegou grandemente à esfera privada. Esta expansão foi orientada por uma política de favorecimento deste setor no que se refere à flexibilização dos requisitos para criação de cursos e instituições, e inverteu a tendência de retração da participação da rede privada observada no início da década (CORBUCCI, 2004).

Tabela 3.1 – Evolução das matrículas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
	1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
	1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
	1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
	1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
	1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
	1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
	1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
	1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923
	2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219
	2001	3.030.754	502.960	357.015	79.250	2.091.529
	2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258
	2003	3.887.022	567.101	442.706	126.563	2.750.652
Psicologia	1991	50.104	5.930	2.949	658	40.567
	1992	48.207	5.937	2.921	969	38.380
	1993	48.242	6.350	2.885	1.027	37.980
	1994	50.055	6.860	2.991	1.573	38.631
	1995	52.587	7.225	2.990	1.449	40.923
	1996	55.692	7.732	3.013	1.594	43.353
	1997	59.356	8.049	3.158	2.063	46.086
	1998	61.103	8.195	3.292	1.924	47.692
	1999	65.851	8.562	3.620	1.213	52.456
	2000	70.721	8.868	2.745	756	58.352
	2001	77.748	8.796	2.939	807	65.206
	2002	81.920	8.717	2.928	1.471	68.804
	2003	89.848	8.880	3.446	2.813	74.709

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

É assim que, como se pode observar na Tabela 3.1, o número de matrículas em Psicologia de maneira geral evolui de maneira ascendente no período de 1991 a 2003, acompanhando a tendência da evolução do total de matriculados do conjunto dos cursos de graduação. Esta evolução é caracterizada basicamente pelo elevado crescimento da rede particular, sendo que os cursos de Psicologia expandem suas matrículas 1,8 vezes ao longo deste período, enquanto o conjunto de cursos exibe um crescimento de 2,5 vezes.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 1. Participação percentual das diferentes dependências administrativas em relação às matrículas em Psicologia, nos anos de 1991 e 2003, no Brasil

No caso da rede federal, as matrículas em Psicologia passam progressivamente de 5.930 para 8.880 (crescimento de 1,5 vezes em 2003 com relação a 1991). Em termos de participação percentual, estes números representam uma queda de 11,8% para 9,9% do total das matrículas em Psicologia (Figura 1). Esta queda se deve, sobretudo, à grande expansão da rede privada, notadamente a partir de 1999.

A Tabela 3.1 ilustra também que as matrículas estaduais nos cursos de Psicologia, ao final da série, aumentam em apenas 17%, sendo que a participação percentual das mesmas, como ilustra a Figura 1, passa de 5,9% para 3,8% e, portanto, aquém da participação exibida pelo conjunto de cursos. Portanto, vale observar que o minguado crescimento de 50% das matrículas federais é ainda superior ao alcançado pelas estaduais. Assim, se no caso do conjunto total de matrículas dos cursos, a expansão da rede estadual supera à da rede federal, nos cursos de Psicologia se dá o inverso, e em escala bastante inferior.

Outra diferença significativa exibida pelas matrículas estaduais dos cursos de Psicologia em relação ao conjunto de cursos, consiste em uma evolução não contínua das primeiras (Tabela 3.1). Os anos de 1999 e 2000 representam, respectivamente, anos de pico e de maior retração (atingindo o total de 3.620 matrículas em 1999, e caindo no ano seguinte 30 pontos percentuais). Além disso, esta queda não alcança total recuperação ainda em 2003 (quando atinge 3.446 matrículas). Os indicadores a serem analisados a seguir poderão apontar prováveis razões para esta queda nas matrículas, que em princípio pode estar associada a fatores como: uma suposta diminuição na oferta de vagas, um aumento do índice de

diplomação naquele período (considerando-se uma possível concentração de casos de integralização do curso em tempo superior ao estimado), uma diminuição da demanda pelo curso e/ou a uma elevação do número de afastados. Além de possíveis incorreções devidas a diferentes formas de contabilização pelo INEP.

Ainda conforme a Tabela 3.1, as matrículas municipais, com a menor participação percentual, exibem uma evolução atípica, porém coincidente àquela observada em relação ao conjunto de cursos. O crescimento contínuo das matrículas, acompanhado de maior participação percentual, é interrompido por uma queda abrupta entre 1998 e 2000. Como possíveis explicações para esta queda, Pinto (2004) assinala as implicações decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL. Leis e Decretos, 1996) e da entrada do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que estabeleceram não somente restrição para a aplicação dos recursos municipais nos níveis de ensino médio e superior, como também o cumprimento de condicionantes prévias para tanto, limitando sobremaneira a possibilidade de participação municipal no ensino superior.

A queda nas matrículas até o ano de 2000 é seguida de uma recuperação também expressiva, e que atinge pico em 2003 (2.813 matrículas). Neste caso, a ordem de expansão da rede municipal é bastante superior para os cursos de Psicologia, os quais nos últimos três anos da série praticamente quadruplicam suas matrículas, recuperando a participação percentual de 3,1% exibida em 1998, apesar de não alcançar ainda o percentual máximo de 3,5% exibido em 1997.

Uma possível explicação para esta retomada consiste no fato de as instituições municipais estarem submetidas aos Conselhos Estaduais de Educação, e se organizarem sob a forma de fundações. Atualmente, algumas fundações municipais de ensino no Estado de São Paulo, valendo-se da instituição sob regime privado e das disposições da LDB, oferecem cursos superiores não gratuitos, sem qualquer vínculo administrativo com o poder instituidor (RANIERI, 2000).

No caso da rede privada, a partir de 1995, inverte-se a tendência até então identificada, de retração de sua participação, passando-se a assistir a um aumento espetacular de matrículas (CORBUCCI, 2004). Os cursos de Psicologia, partindo de um total de 40.567 matrículas em 1991, alcançam o número de 74.709 em 2003 (Tabela 3.1), com uma participação percentual de 83,1% do total de matrículas.

Além disso, apesar de uma expansão do setor privado em escala inferior, os cursos de Psicologia apresentam uma participação percentual bastante superior das matrículas privadas

em relação ao conjunto de cursos. Deste modo, em razão desta expansão de matrículas caracterizar-se basicamente pela participação da rede privada, com ganho percentual somente pela rede municipal, pode-se dizer que neste período o perfil do graduando em Psicologia revela-se mais elitizado que o do conjunto de cursos. Estudos recentes apontam que o grau de elitização na rede privada, comparando curso a curso, é superior ao da rede pública (LEHER, 2004; MANCEBO, 2004; PINTO, 2004). Vale lembrar que uma evolução mais expressiva das matrículas nas instituições municipais não significa propriamente expansão do setor público. Isto porque esta última representa um segmento bastante heterogêneo, em que se mesclam instituições notadamente públicas, e outras de natureza claramente privada (PINTO, 2004).

3.1.2 Evolução das vagas

Os contornos da expansão de vagas também são determinados pela tendência assumida pela rede privada, mediante a política de favorecimento deste setor abordada anteriormente. O total de vagas em Psicologia, segundo a Tabela 3.2, na mesma direção do número total de vagas do conjunto de cursos, exhibe uma evolução de fluxo ascendente em todas as redes de ensino.

Tabela 3.2 – Evolução das vagas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	516.663	78.502	53.313	30.691	354.157
	1992	534.847	80.411	56.292	34.345	363.799
	1993	548.678	81.462	56.500	33.665	377.051
	1994	574.135	85.017	58.501	33.935	396.682
	1995	610.355	84.814	61.352	31.979	432.210
	1996	634.236	84.197	63.603	35.713	450.723
	1997	699.198	88.704	64.323	40.794	505.377
	1998	803.919	95.460	73.204	45.577	589.678
	1999	969.159	106.084	87.619	34.533	740.923
	2000	1.216.287	120.486	96.179	28.967	970.655
	2001	1.408.492	123.531	101.805	31.162	1.151.994
	2002	1.773.087	124.196	132.270	38.888	1.477.733
	2003	2.002.733	121.455	111.863	47.895	1.721.520
Psicologia	1991	12.475	1.237	570	200	10.468
	1992	13.306	1.297	510	300	11.199
	1993	13.501	1.312	530	280	11.379
	1994	13.944	1.362	570	310	11.702
	1995	14.355	1.396	570	360	12.029
	1996	15.272	1.426	600	410	12.836
	1997	17.745	1.515	650	700	14.880
	1998	19.711	1.578	692	713	16.728
	1999	22.393	1.591	703	334	19.765
	2000	26.186	1.574	630	254	23.728
	2001	29.668	1.667	730	350	26.921
	2002	33.503	1.670	740	502	30.591
	2003	37.420	1.656	691	874	34.199

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

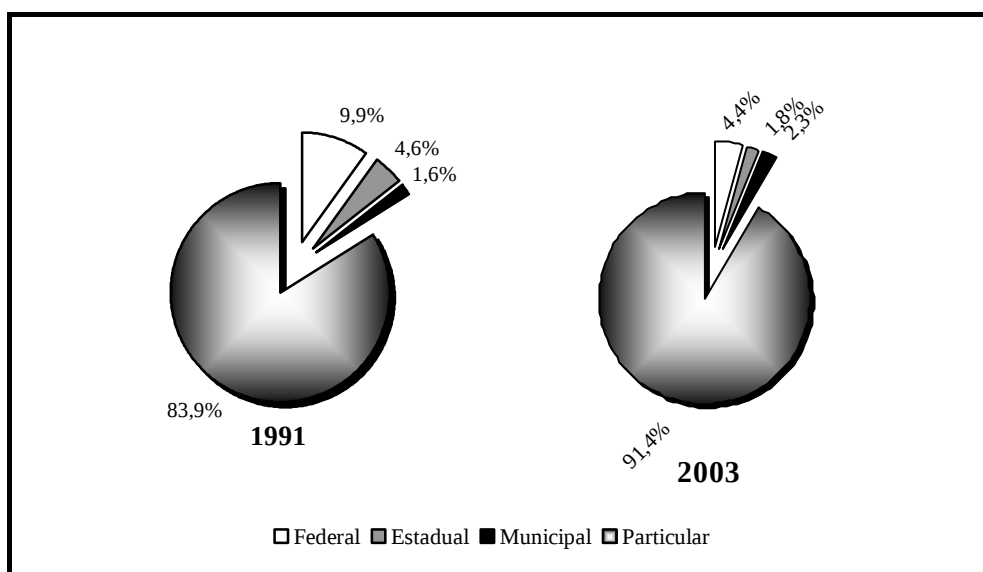
A Tabela 3.2 ilustra que os cursos de Psicologia partem de um total de 12.475 vagas em 1991, e atingem um total de 37.420 em 2003, ou seja, três vezes o valor inicial. Especificamente para cada uma das dependências administrativas estes números representam: a) na rede federal, uma expansão das vagas da ordem de 1,4 vezes; b) na rede estadual uma expansão de 1,2 vezes; c) no setor municipal uma expansão de 4,4 vezes e, finalmente, d) na rede particular, uma expansão de 3,3 vezes. Esta expansão das vagas revela-se proporcionalmente inferior àquela apresentada pelo conjunto de cursos, cujo total de vagas apresenta aumento de 3,8 vezes.

Corbucci (2004) aponta que o enfraquecimento do setor público federal foi um dos elementos centrais para a forte expansão de vagas na rede privada, implicando também em ampliação da participação dos estados e de alguns municípios neste nível de ensino. Enfraquecimento este, decorrente de um contingenciamento sistemático de recursos ao longo da década de 90.

Os cursos de Psicologia exibem uma pequena redução de vagas nas redes federal e estadual no ano de 2000, em relação a 1999, e de 2002 em relação a 2003. Esta redução pode

estar associada a problemas no banco de dados do INEP ou de extinção de curso (o que não é muito provável). Vale dizer que, especificamente em relação ao de ano 2000, a redução de vagas observada na rede estadual, não se mostra suficiente para explicar a concomitante redução de matrículas observada anteriormente. Isto porque a redução das vagas é numericamente inferior à redução de matrículas – ainda que se postule uma correlação direta entre ambas, e independentemente de quaisquer outros fatores.

Já a queda abrupta nas matrículas da rede municipal, como já mencionado, provavelmente esteja associada à entrada em vigor do FUNDEF em 1998.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 2. Participação percentual das diferentes dependências administrativas em relação às vagas em Psicologia, nos anos de 1991 e 2003, no Brasil

O elevado grau da privatização quanto à oferta de vagas pode ser ilustrado pela Figura 2, em que se observa a participação percentual das dependências administrativas no início e final da série. A rede federal exibe um decréscimo em sua participação na oferta de vagas de 9,9% para 4,4%, de 1991 a 2003, enquanto a rede estadual tem sua participação reduzida de 4,6% para 1,8% neste mesmo período. As unidades municipais, por sua vez, crescem em participação percentual, passando de 1,6% para 2,3%. Neste caso, contudo, e diferentemente das outras redes, aparece uma descontinuidade ao longo do período, porém, em consonância à evolução exibida pelas matrículas (com queda a partir de 1998, e recuperação expressiva a partir de 2001). A contrapartida consiste no aumento expressivo da participação da rede privada que, partindo de 83,9% das vagas, atinge o percentual de 91,4% em 2003.

3.1.3 Evolução de candidatos inscritos e da relação entre candidato e vaga

Os dados relativos aos inscritos, apresentados na tabela a seguir, apontam para um crescimento significativo da demanda na esfera da educação superior.

Tabela 3.3 – Evolução dos candidatos inscritos em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

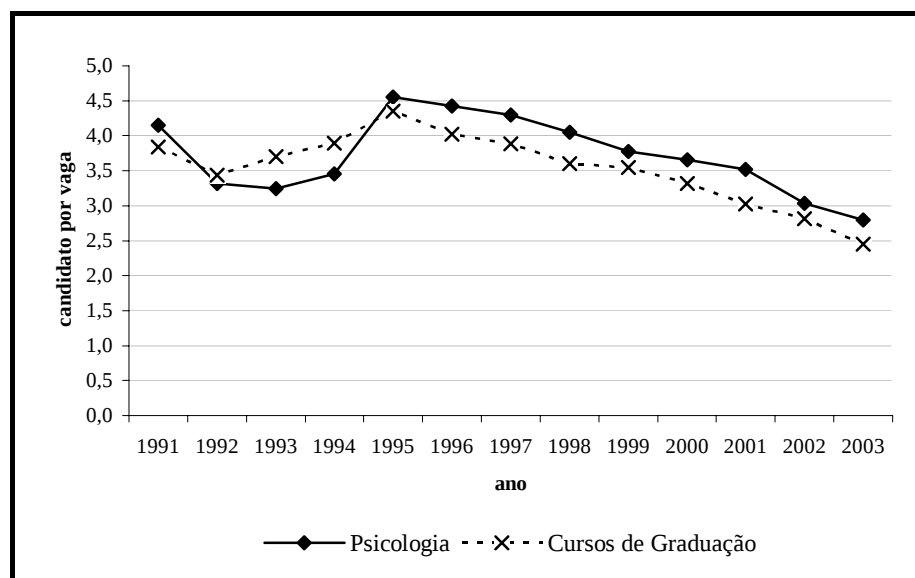
	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	1.985.825	563.623	383.618	68.006	970.578
	1992	1.836.859	569.367	398.955	76.539	791.998
	1993	2.029.523	614.435	441.968	78.496	894.624
	1994	2.237.023	682.977	523.750	85.642	944.654
	1995	2.653.853	737.585	565.847	95.660	1.254.761
	1996	2.548.077	740.520	549.318	94.805	1.163.434
	1997	2.715.776	752.431	577.669	95.682	1.289.994
	1998	2.895.176	867.567	633.231	106.195	1.288.183
	1999	3.435.168	977.560	775.678	78.512	1.603.418
	2000	4.039.910	1.156.096	963.113	59.709	1.860.992
	2001	4.260.261	1.198.241	962.564	63.320	2.036.136
	2002	4.984.409	1.233.606	1.315.720	77.874	2.357.209
	2003	4.900.023	1.269.432	1.014.503	83.512	2.532.576
Psicologia	1991	51.817	14.773	5.811	558	30.675
	1992	44.211	13.603	6.326	700	23.582
	1993	43.862	14.067	6.442	640	22.713
	1994	48.232	15.392	7.269	785	24.786
	1995	65.280	19.248	7.819	1.554	36.659
	1996	67.516	21.133	9.818	1.304	35.261
	1997	76.156	22.055	10.527	2.047	41.527
	1998	79.835	25.064	12.697	1.946	40.128
	1999	84.436	26.159	12.463	861	44.953
	2000	95.744	30.354	12.926	556	51.908
	2001	104.272	34.693	16.307	895	52.377
	2002	101.595	32.523	11.307	1.058	56.707
	2003	104.736	30.286	11.074	1.430	61.946

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Pode-se observar, de acordo com a Tabela 3.3, um grande aumento no total de inscritos, sobretudo a partir de 1999. Em números absolutos, os cursos de Psicologia passam progressivamente de uma procura de 51.817 inscritos em 1991, para 104.736 em 2003, o que representa uma duplicação da demanda. Este crescimento da demanda é proporcionalmente inferior ao do conjunto de cursos; o qual, por sua vez, passa de 1.985.825 para 4.900.023 inscritos, correspondendo a 2,5 vezes.

Dentre as razões apontadas para este aumento da demanda, além da facilitação ao acesso em razão do expansionismo do setor privado, há de se considerar a pressão advinda da

expansão do próprio ensino médio público. Além disso, o crescimento da demanda aparece como uma possível decorrência da configuração mundial do sistema capitalista, em termos de novos processos de produção e de divisão internacional do trabalho, com incremento da informação em rede e da força de trabalho intelectual (CURY, 2004).

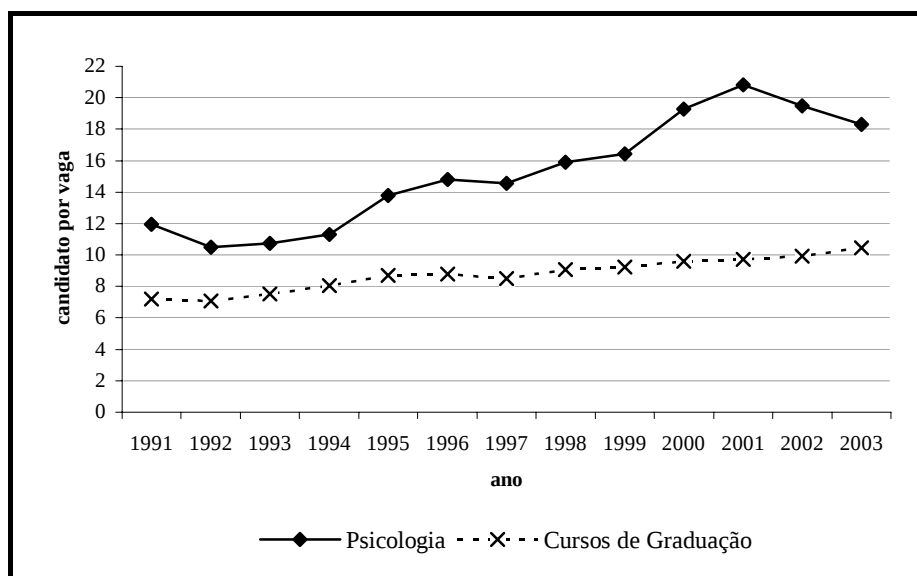


Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 3. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, para o curso de Psicologia, e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003

Por outro lado, apesar desta demanda crescente, constata-se que ela foi bem inferior à expansão das vagas, resultando em uma redução na relação entre candidato e vaga. A Figura 3 indica que os cursos de Psicologia, de modo geral, partem de uma relação de 4,2 candidatos por vaga em 1991, e atingem uma relação de 2,8 em 2003. Exibe-se um aumento na relação candidato por vaga para os cursos de Psicologia somente até 1995. A partir de então, e coincidindo com o período de maior expansão das vagas, esta razão tende a diminuir progressivamente, ainda que se mantenha ligeiramente superior em relação ao conjunto de cursos ao longo de todo o período.

Analisando por dependência administrativa, conforme Tabela 3.3, verifica-se que, no caso das instituições federais, o crescimento da demanda é ascendente até o ano de 2001, quando atinge pico com uma demanda 2,4 vezes maior em relação a 1991 (crescendo de 14.773 para 34.693 candidatos).



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 4. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede federal, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003

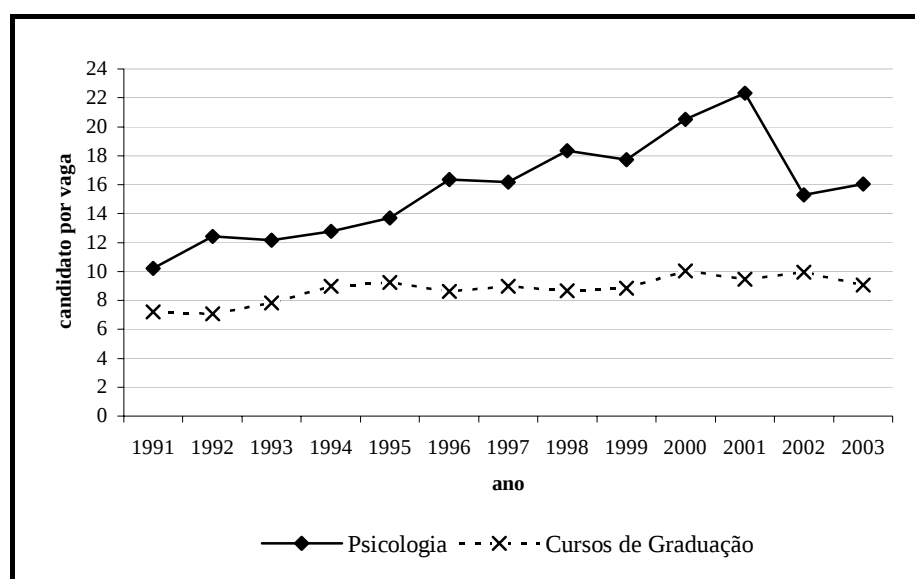
Entre 1991 e 2001, conforme Figura 4, os cursos de Psicologia na rede federal, de maneira geral observam aumento na procura, partindo de uma relação de 11,9 candidatos por vaga em 1991, e atingindo seu maior valor em 2001, com 20,8 candidatos por vaga. Nos dois últimos anos da série, contudo, os cursos de Psicologia assistem a uma queda expressiva do total de candidatos inscritos, conforme a Tabela 3.3. Neste caso, apresenta cerca de quatro mil candidatos a menos em 2003, comparativamente a 2001. Esta queda, inédita no período, aparece acompanhada por uma redução na procura pelo do curso (19,3 candidatos por vaga em 2002, e uma relação de 18,3 candidatos por vaga em 2003).

Apesar de discreta, esta diminuição na procura pelo ensino federal de Psicologia é de surpreender em face do crescimento contínuo exibido pelo conjunto de cursos desta rede, os quais, por sua vez, apresentam percentuais menores. Surpreende ainda mais, considerando que esta diminuição é concomitante à observada redução de vagas.

Por um lado, tal diminuição no total de inscritos em Psicologia na rede federal a partir de 2002 (Tabela 3.3), pode estar associada à elevada concorrência que, no ano de 2001, atingiu pico na relação candidato por vaga. Cogitando-se, neste caso, a possibilidade de desistência prévia pelos estudantes em pleitear uma vaga na rede federal. Por outra parte, contudo, esta queda na procura pela rede federal exibida pela relação entre candidato e vaga, no caso da Psicologia, pode consistir em um efeito tardio do que os números totais exibidos pelo curso sinalizavam desde 1996.

Cunha (2004) aponta que o resultado da expansão da educação superior nos moldes em que tem sido realizada no Brasil, acarreta uma desvalorização dos diplomas de graduação, em termos materiais e simbólicos.

A rede estadual, por sua vez, exibe um crescimento de 1,9 vezes no número de inscritos em Psicologia entre 1991 e 2003. Conforme a Tabela 3.3, parte de um total de 5.811 candidatos inscritos, e atinge um total de 11.074 candidatos em 2003. Observa-se que o pico na demanda aparece também no ano de 2001, com um total de 16.307 candidatos inscritos. Nos anos de 2002 e 2003, assim como para a rede federal, observa-se uma diminuição do total de inscritos em Psicologia.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 5. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede estadual, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003

Na mesma direção dos números relativos à demanda, e como possível explicação, observa-se, conforme a Figura 5, um aumento na relação entre candidato e vaga até 2001, quando atinge o índice máximo de 22,3 candidatos por vaga na rede estadual. A partir de então, esta mesma relação observa diminuição. O discreto aumento observado para este índice do ano de 2002 para 2003, não parece contrariar esta tendência na medida em que expressa diretamente a queda exibida pelo total de vagas.

Repete-se, pois, para a rede estadual, a mesma tendência observada para a rede federal, isto é, a manutenção de uma maior concorrência na procura pela Psicologia em relação ao conjunto de cursos, e que após o ano de 2001 sofre uma queda mais acentuada. Uma única diferença em relação à rede federal aparece no ano de 2003, quando a rede estadual exibe uma

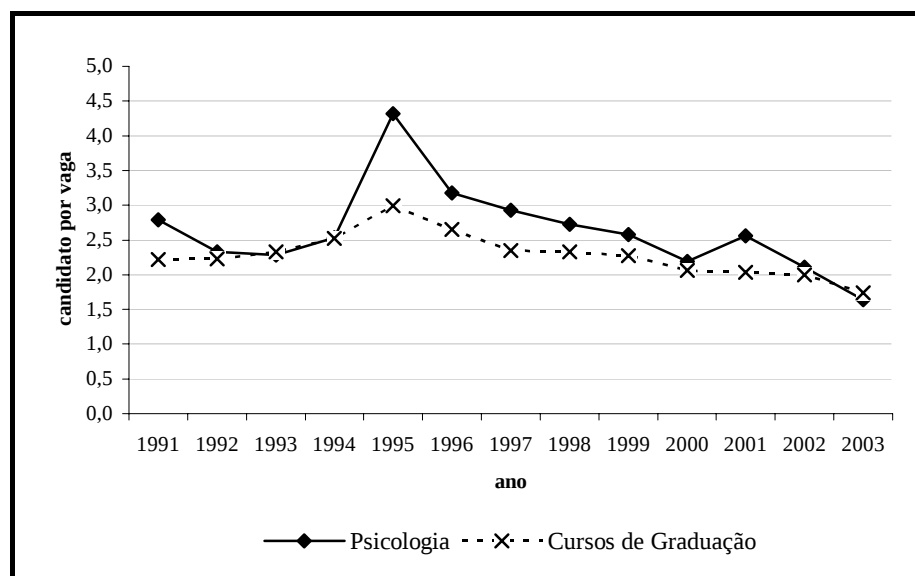
diminuição da demanda concomitantemente a uma redução da concorrência não somente para os cursos de Psicologia, mas também para o conjunto de cursos.

No que se refere aos fatores envolvidos neste processo, indaga-se no sentido de uma possível repercussão da expansão privatista, na forma de uma possível desvalorização do diploma superior em geral, e de dificuldades de inserção profissional diante da realidade sócio-econômica nacional. Por outro lado, assim como observado para a rede federal, esta queda na procura com base na relação entre candidato e vaga aparece imediatamente após a exibição dos percentuais mais elevados. De modo que, não pode ser descartada a hipótese de desistência prévia da demanda por uma vaga no curso em razão da acirrada concorrência.

No caso das instituições municipais, como se pode observar na Tabela 3.3, a demanda por este nível de ensino assume tendência análoga àquela apontada para as matrículas e vagas, isto é de crescimento até 1998, seguido de queda expressiva e com recuperação observada a partir de 2002. Os cursos de Psicologia atingem um total de 1.430 candidatos em 2003, partindo de 558 inscritos em 1991. Estes números representam um aumento da demanda da ordem de 2,6 vezes para os cursos de Psicologia, e um discreto aumento da participação percentual dos candidatos inscritos nesta rede, que passam de 1,1% para 1,4% do total da demanda.

Este aumento, em especial nos anos de 2002 e 2003, merece destaque quando comparado à concomitante queda na demanda pelas redes federal e estadual. Uma possível explicação para este fenômeno consiste no caráter mais localizado destas instituições, atendendo regiões não servidas pelas redes federal ou estadual. E, mesmo sendo geralmente pagas, não são das mais caras. Além de cortarem custos com moradia em outro local, ou mesmo em termos de transporte.

De todo modo, porém, ressalta-se que a razão entre candidato e vaga é bastante inferior àquela apresentada pelas instituições federais e estaduais. Neste caso, sob outro vértice, na medida em que são pagas, e admitem um alcance limitado (por exemplo, em relação aos vestibulares) decorrente de seu caráter regional.



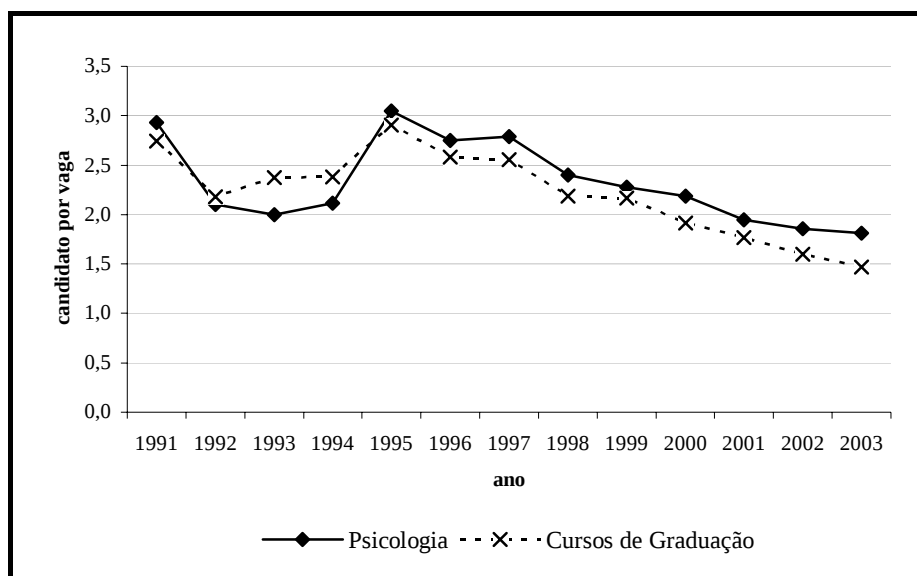
Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 6. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede municipal, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003

No período de 1991 a 2003, os cursos de Psicologia, bem como o total de cursos, segundo a Figura 6, assistem a um decréscimo praticamente contínuo na relação entre candidato e vaga na rede municipal para os cursos de Psicologia e também para o conjunto de cursos. Os cursos de Psicologia, ao início da série, aparecem sutilmente mais concorridos em relação ao conjunto de cursos, com 2,8 candidatos por vaga, enquanto este último exibe uma relação de 2,2 candidatos por vaga. Ao final da série, contudo, os cursos de Psicologia chegam a superar a queda exibida por este conjunto, e apresentam uma relação de apenas 1,6 candidatos por vaga, contra os 1,7 exibidos por este.

De acordo com a Figura 6, no ano de 1995, a relação entre candidato e vaga aumenta significativamente para a rede municipal, e de maneira mais acentuada para os cursos de Psicologia (correspondendo ao pico de 4,3 candidatos por vaga). Este aumento acompanha o crescimento observado em relação à demanda, mas não se sustenta nos anos seguintes. Trata-se da mesma tendência observada em relação aos números totais (Tabela 3.3).

Finalmente, no que se refere à rede particular, é importante destacar que esta rede determina a tendência dos números totais, também em função de sua expressividade no cenário nacional. Como se pode verificar na Tabela 3.3, os cursos de Psicologia partem de um total de 30.675 inscritos em 1991, e atingem o total de 61.946 inscritos em 2003. Estes números representam uma duplicação da demanda pelo setor particular. De toda forma, este aumento é inferior à concomitante expansão da ordem de 4,9 vezes em relação às vagas.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 7. Evolução da relação entre candidato e vaga em vestibular e outros processos seletivos, na rede particular, para os cursos de Psicologia e para o conjunto total de cursos do Brasil, entre 1991 e 2003

O resultado, como mostra a Figura 7, é uma queda contínua na relação candidato por vaga, em especial a partir de 1994 (quando se inicia o processo da grande expansão). Este fato vem a corroborar a hipótese de que sua expansão não atende às necessidades do público em questão, indicando uma possível saturação da procura no setor. No caso dos cursos de Psicologia, a relação candidato por vaga na rede particular parte de um índice de 2,9 e alcança o valor de 1,8 em 2003, ou seja, ligeiramente superior em relação ao do conjunto de cursos.

3.1.4 Atendimento e disparidades regionais

No que se refere à distribuição regional das matrículas por rede administrativa, a Tabela 3.4 ilustra a predominância e o crescimento da participação da rede privada em todas as regiões; e que, conforme analisado anteriormente, também é exibido em âmbito nacional.

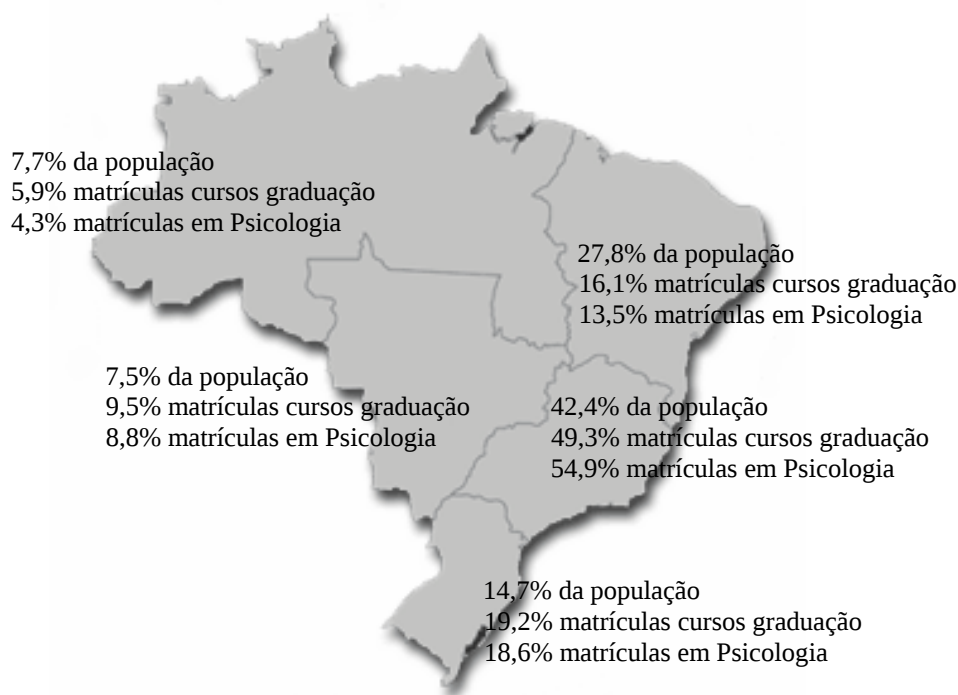
Tabela 3.4 – Total de matrículas e seus respectivos percentuais de participação em relação às regiões geográficas para os cursos de Psicologia e para o conjunto dos cursos de graduação, por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Região	Total	%	Pública	%	Particular	%
Cursos de Graduação	1991	Norte	51.821	100,0	38.748	74,8	13.073	25,2
		Nordeste	247.041	100,0	163.924	66,4	83.117	33,6
		Sudeste	880.427	100,0	219.403	24,9	661.024	75,1
		Sul	287.702	100,0	143.542	49,9	144.160	50,1
		Centro-Oeste	98.065	100,0	40.119	40,9	57.946	59,1
	2003	Norte	230.227	100,0	129.759	56,4	100.468	43,6
		Nordeste	624.692	100,0	339.536	54,4	285.156	45,6
		Sudeste	1.918.033	100,0	342.851	17,9	1.575.182	82,1
		Sul	745.164	100,0	209.575	28,1	535.589	71,9
		Centro-Oeste	368.906	100,0	114.649	31,1	254.257	68,9
Psicologia	1991	Norte	1.060	100,0	499	47,1	561	52,9
		Nordeste	6.876	100,0	2.163	31,5	4.713	68,5
		Sudeste	32.464	100,0	4.431	13,6	28.033	86,4
		Sul	7.224	100,0	1.994	27,6	5.230	72,4
		Centro-Oeste	2.480	100,0	450	18,1	2.030	81,9
	2003	Norte	3.828	100,0	880	23,0	2.948	77,0
		Nordeste	12.129	100,0	3.346	27,6	8.783	72,4
		Sudeste	49.294	100,0	6.282	12,7	43.012	87,3
		Sul	16.682	100,0	3.839	23,0	12.843	77,0
		Centro-Oeste	7.915	100,0	792	10,0	7.123	90,0

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Em 2003, os cursos de Psicologia apresentam 77% de matrículas na rede particular na região Norte, 72,4% no Nordeste, 87,3% no Sudeste, 77% no Sul e 90% no Centro-Oeste. Diferentemente, segundo a mesma Tabela 3.4, e no caso dos cursos de graduação de maneira geral, as regiões mais desfavorecidas economicamente, Norte e Nordeste, não perdem até esta data a primazia das matrículas públicas para o expansionismo privado. A região Norte exibe um total de 56,4% de matrículas públicas em 2003, e a região Nordeste, um total de 54,4% neste mesmo ano.

Pinto (2004) explica que esta desproporção na distribuição regional das matrículas, deve-se notadamente ao direcionamento do setor privado para as regiões com maior poder aquisitivo. Em todas as regiões o grau de privatização dos cursos de Psicologia está muito acima daquele exibido pelo conjunto de cursos, o que aponta para uma maior elitização do estudante de Psicologia de modo geral.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2004a)

Figura 8. Distribuição das matrículas nacionais, das matrículas em Psicologia, e população, nas regiões no ano de 2003

Além disso, quando comparada aos dados demográficos (Figura 8), a desigualdade intrínseca a esta distribuição regional do curso, mostra-se ainda mais alarmante. No último ano da série, os cursos de Psicologia apresentam uma concentração das matrículas mais polarizada que a distribuição exibida pelo conjunto de cursos, sendo majoritária a participação da região Sudeste, e proporcionalmente inferior à participação das demais regiões.

Considerando ainda a distribuição desproporcional em relação às regiões, pode-se dizer que para uma Psicologia, que se pretende, enquanto conhecimento e prática, estar baseada nas especificidades e necessidades da população brasileira (POR uma psicologia..., 2005), o quadro ora abordado representa um desafio desde o acesso à formação profissional.

Importa ainda sublinhar que o Código de Ética do Psicólogo determina que a atuação deste profissional esteja imbuída de análise crítica do contexto sócio-cultural, e comprometida com a universalização do acesso pela população às informações, conhecimentos, serviços e padrões éticos da Psicologia. Nesta medida, uma melhor distribuição na oferta de vagas, é pré-condição para uma formação regionalmente mais especificada, como também, para a difusão de serviços e conhecimentos que, na esfera da universidade, podem ser oferecidos à comunidade através de atividades de extensão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

3.1.5 Evolução dos ingressantes e das vagas não-preenchidas

A seguir, o impacto da expansão na educação superior poderá ser analisado com base na transição entre oferta de vagas e ingressos.

Tabela 3.5 – Evolução dos ingressantes em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	426.558	69.279	47.685	25.893	283.701
	1992	410.910	72.063	50.201	27.462	261.184
	1993	439.801	73.925	51.419	28.345	286.112
	1994	463.240	76.130	54.953	28.703	303.454
	1995	510.377	72.623	56.703	28.686	352.365
	1996	513.842	78.077	58.294	30.123	347.348
	1997	573.900	86.387	60.537	34.935	392.041
	1998	662.396	91.354	68.846	39.824	462.372
	1999	787.638	103.359	83.843	30.295	570.141
	2000	897.557	117.507	91.727	23.849	664.474
	2001	1.036.690	121.211	97.086	26.324	792.069
	2002	1.205.140	122.491	125.499	32.501	924.649
	2003	1.262.954	120.562	108.778	37.741	995.873
Psicologia	1991	11.295	1.160	565	181	9.389
	1992	11.394	1.227	476	286	9.405
	1993	11.751	1.317	524	249	9.661
	1994	12.479	1.366	559	297	10.257
	1995	13.435	1.338	567	360	11.170
	1996	13.693	1.430	593	410	11.260
	1997	14.730	1.517	647	647	11.919
	1998	16.826	1.543	677	667	13.939
	1999	18.496	1.563	694	332	15.907
	2000	19.214	1.577	619	246	16.772
	2001	22.344	1.662	732	307	19.643
	2002	22.964	1.666	739	502	20.057
	2003	25.105	1.655	691	697	22.062

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

No que se refere aos ingressantes, os cursos de Psicologia partem de um total de 11.295 estudantes em 1991, e atingem o total de 25.105 em 2003, o que representa uma expansão de 2,2 vezes (Tabela 3.5). Estes números apontam para uma evolução proporcionalmente inferior àquela exibida pelo total de ingressantes na graduação, cujo aumento apresentado é de 2,9 vezes, e se deve possivelmente ao declínio mais expressivo da relação entre candidato e vaga no caso dos cursos de Psicologia ao longo da série. Observa-se uma tendência ascendente no aumento de ingressantes, de maneira análoga ao exibido pelas vagas. Assim, da transição entre oferta de vagas e ingresso, pode-se observar que tanto para

os cursos de Psicologia quanto para o conjunto de cursos, o aproveitamento real das vagas mostra-se diminuído em se tratando das redes municipal e particular.

Quando se compara a evolução dos ingressantes com a evolução das vagas (Tabela 2), constata-se um grande descompasso que reforça a idéia de saturação da rede particular. O resultado consiste no aumento das vagas não-preenchidas, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 3.6 – Evolução das vagas não-preenchidas em Psicologia e no conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	90.105	9.223	5.628	4.798	70.456
	1992	123.937	8.348	6.091	6.883	102.615
	1993	108.877	7.537	5.081	5.320	90.939
	1994	110.895	8.887	3.548	5.232	93.228
	1995	99.978	12.191	4.649	3.293	79.845
	1996	120.394	6.120	5.309	5.590	103.375
	1997	125.298	2.317	3.786	5.859	113.336
	1998	141.523	4.106	4.358	5.753	127.306
	1999	181.521	2.725	3.776	4.238	170.782
	2000	318.730	2.979	4.452	5.118	306.181
	2001	371.802	2.320	4.719	4.838	359.925
	2002	567.947	1.705	6.771	6.387	553.084
	2003	739.779	893	3.085	10.154	725.647
Psicologia	1991	1.180	77	5	19	1.079
	1992	1.912	70	34	14	1.794
	1993	1.750	0	6	31	1.718
	1994	1.465	0	11	13	1.445
	1995	920	58	3	0	859
	1996	1.579	0	7	0	1.576
	1997	3.015	0	3	53	2.961
	1998	2.885	35	15	46	2.789
	1999	3.897	28	9	2	3.858
	2000	6.972	0	11	8	6.956
	2001	7.324	5	0	43	7.278
	2002	10.539	4	1	0	10.534
	2003	12.315	1	0	177	12.137

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

De acordo com a Tabela 3.6, os números globais de vagas não-preenchidas exibem uma evolução também determinada basicamente pela rede particular (aliás, de maneira crescente ao longo da série); ocultando, neste sentido, a diversidade entre as redes. Verifica-se uma diminuição do número de vagas não preenchidas para as instituições federais e estaduais, e inversamente, um aumento para as municipais e particulares.

No caso dos cursos de Psicologia, o não-preenchimento das vagas federais e estaduais é praticamente nulo. Importa destacar que este aproveitamento integral das vagas, nos últimos anos da série, se dá, apesar da queda na relação entre candidato e vaga para o curso e da

diminuição da demanda pelo mesmo, e evidencia a precariedade na oferta de vagas por estes setores.

As instituições municipais, por sua vez, segundo a Tabela 3.6, apresentam uma ociosidade das vagas aumentada ao longo da série numa escala de 9,3 vezes, e exibem uma tendência semelhante à da rede particular em relação ao aproveitamento das vagas oferecidas.

A rede particular, por sua vez, apresenta números alarmantes. Em 1991, exibe 1.079 vagas ociosas, o que representa um percentual de 91,4% do total das vagas não-preenchidas em Psicologia. Em 2003, exibe o total de 12.137 vagas não-preenchidas, o que, em valor aproximado, representa a totalidade das vagas ociosas.

Este quadro confirma os resultados pouco satisfatórios de um processo de expansão da educação superior, caracterizado, sobretudo, pelo crescimento da rede privada, e reforça a hipótese de saturação da capacidade de atendimento desta rede, a qual, por sua vez, já atingiu a parcela de famílias com condições de arcar com seus elevados custos. Isto explica também a pressão do setor privado por mais crédito educativo, bem como sua adesão a propostas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Neste sentido, fatores como a qualidade questionável do ensino e a realidade sócio-econômica nacional podem explicar, de antemão, a precariedade com que a demanda crescente por ensino superior vem sendo atendida. Os números relativos aos afastamentos poderão melhor caracterizar este quadro, e dimensionar o quão ilusória se mostra esta expansão.

3.1.6 Evolução dos afastamentos

A seguir são analisados os números relativos aos afastamentos ao longo da série histórica. Na sequência, estes indicadores serão tomados em relação às matrículas.

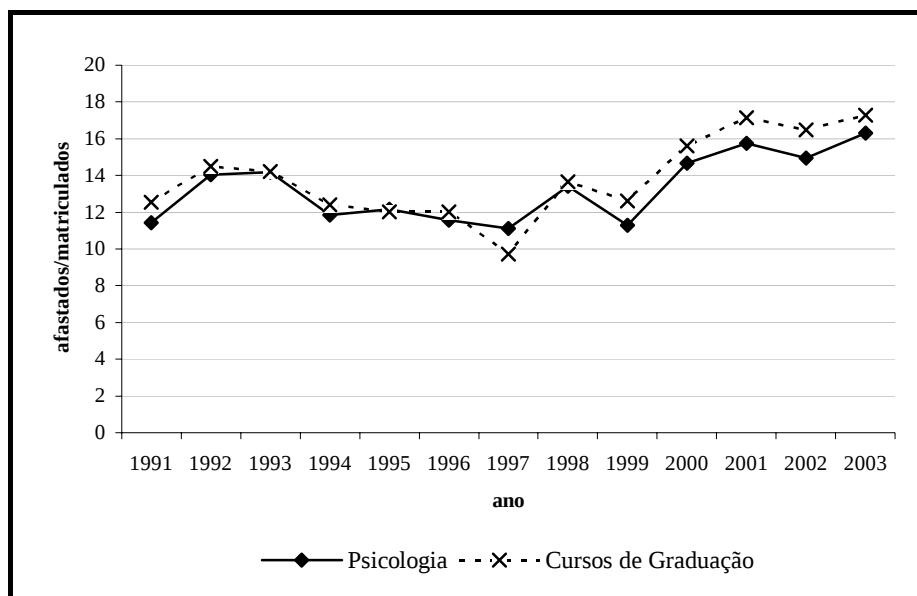
Tabela 3.7 – Evolução dos afastamentos dos cursos de Psicologia e do conjunto dos cursos de graduação por dependência administrativa, no Brasil, entre 1991 e 2003

	Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Cursos de Graduação	1991	196.238	49.172	26.047	8.363	112.656
	1992	222.816	62.378	25.973	10.414	124.051
	1993	226.450	71.685	26.395	10.511	117.859
	1994	206.013	66.573	24.558	8.961	105.921
	1995	211.426	65.982	25.880	9.075	110.489
	1996	224.892	64.878	29.577	10.018	120.419
	1997	189.308	37.569	11.774	5.158	134.807
	1998	290.143	65.255	26.638	12.172	186.078
	1999	298.602	62.536	27.110	9.594	199.362
	2000	420.731	82.558	36.642	6.338	295.193
	2001	519.298	84.813	46.696	9.308	378.481
	2002	573.406	85.847	44.632	11.188	431.739
	2003	672.266	85.003	45.463	15.604	526.196
Psicologia	1991	5.723	874	460	87	4.302
	1992	6.772	1.164	454	105	5.049
	1993	6.836	1.296	576	115	4.849
	1994	5.931	1.298	333	98	4.202
	1995	6.395	1.522	309	116	4.448
	1996	6.441	1.412	300	151	4.578
	1997	6.588	821	281	114	5.372
	1998	8.187	1.294	394	115	6.384
	1999	7.430	1.269	362	74	5.725
	2000	10.365	1.580	439	34	8.312
	2001	12.251	1.636	639	71	9.905
	2002	12.240	1.637	386	170	10.047
	2003	14.666	1.483	405	501	12.277

Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

De acordo com a Tabela 3.7, pode-se observar uma tendência geral de aumento do número total de afastamentos em Psicologia, ao longo da série histórica. Os cursos de Psicologia partem de um total de 5.723 afastamentos em 1991, e alcançam o total de 14.666 afastamentos em 2003. A partir de 2000, este aumento torna-se mais expressivo, e atinge pico em 2003. Somente nos anos de 1994 e 1999 exhibe-se uma interrupção nesta tendência.

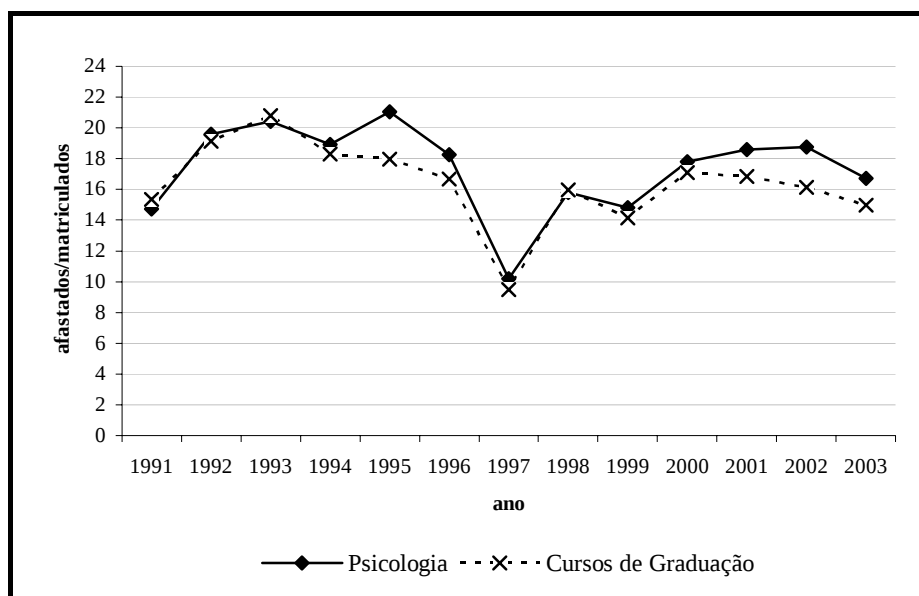
A diminuição do total de afastados em 1994 coincide com um período de relativa estagnação do número de matrículas, e ascensão na relação entre candidato e vaga tanto para os cursos de Psicologia, quanto para o conjunto de cursos. Além disso, é anterior à significativa expansão pelo setor privado; fazendo supor que esteja associada a uma maior valorização do diploma superior àquela época. A queda observada em 1999, por sua vez, fica por hora registrada, e causa estranheza diante dos indicadores anteriormente analisados de diminuição na relação entre candidato e vaga para os cursos de Psicologia, e de aumento na ociosidade das vagas em geral. Tomados em relação às matrículas, estes números permitirão uma comparação entre os cursos de Psicologia e o conjunto de cursos. É o que se pretende a seguir.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 9. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003

Na medida em que os cursos de Psicologia apresentam um maior procura, expressa pela relação entre candidato e vaga, como analisado previamente, poder-se-ia pressupor que em relação às matrículas, os números relativos aos afastamentos fossem menores para este curso. De fato, como ilustra a Figura 9, estes índices são em geral inferiores para os cursos de Psicologia. No entanto, e ao longo de toda a série, pode-se observar que traduzem números consideráveis e proporcionalmente muito próximos àqueles exibidos pelo conjunto de cursos. Em média, os cursos de Psicologia exibem um índice de afastamento de 13,3% dos matriculados, sendo que o conjunto de cursos apresenta um índice de 13,9%. Neste período, os cursos de Psicologia oscilam numa faixa de 11,1% a 16,3% de afastados em relação aos matriculados, e sua evolução é ascendente e bastante similar à do conjunto de cursos.



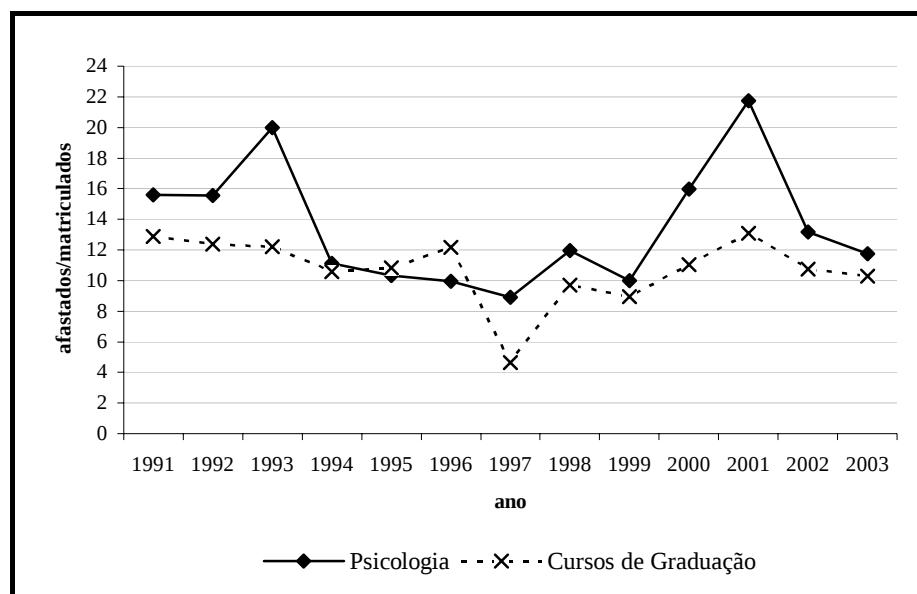
Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 10. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede federal, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003

Em relação às dependências administrativas, com base na Figura 10, pode-se depreender que no caso da rede federal, o percentual médio de afastamentos em relação às matrículas é de 17,4% para os cursos de Psicologia, e de 16,4% para o conjunto de cursos. O índice de afastamento para os cursos de Psicologia na rede federal, portanto, supera a média apresentada pela totalidade dos cursos de graduação, assim como o percentual geral médio dos próprios cursos de Psicologia.

Observam-se flutuações nos índices de afastamento para esta rede, e particularmente em relação aos últimos anos (notadamente a partir de 2001 para o conjunto de cursos, e de 2003 para os cursos de Psicologia), pode ser verificado uma diminuição deste índice. Esta queda, o que vale observar, mostra-se em direção contrária àquela apresentada pelos percentuais totais.

Ao final do período, como se pode observar na Figura 10, os índices de afastamento exibidos, de uma maneira geral, são bastante próximos às do início da série, apesar de uma expansão das vagas e de uma pequena queda na procura.



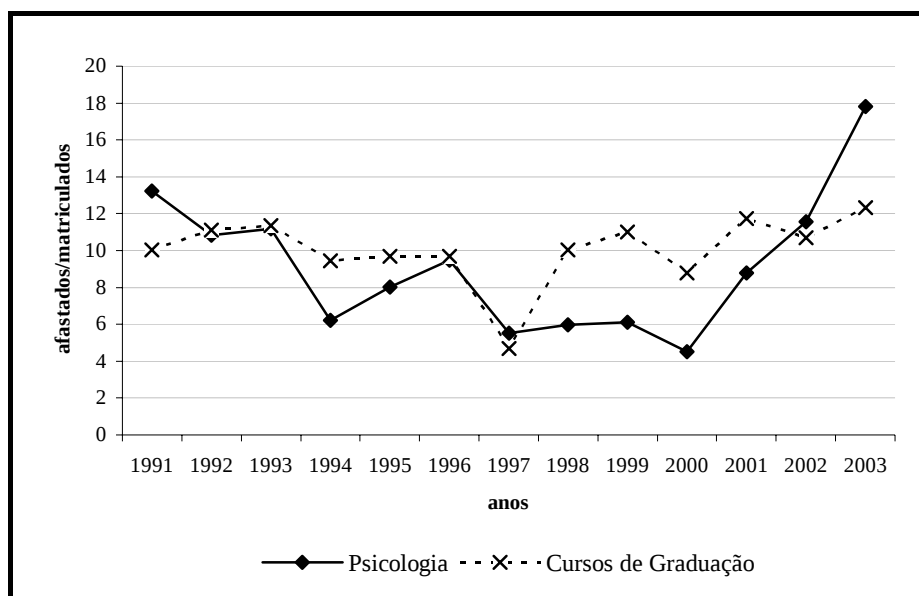
Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 11. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede estadual, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003

Em relação à rede estadual, a Figura 11 ilustra que nos três primeiros anos da série o índice de afastamento em Psicologia é crescente; sendo que de 1994 a 1999, exibe suas menores taxas, inclusive com certa estabilidade - em torno de 10,4%. Vale destacar que a partir de então, estas taxas aumentam, e atingem o pico de 21,7% no ano de 2001. No ano seguinte, voltam a diminuir, e terminam a série com o afastamento de 11,8% dos matriculados. Neste sentido, os índices de afastamento dos cursos de Psicologia assumem, ao longo da série, uma tendência análoga à do conjunto de cursos. E também neste caso são proporcionalmente mais elevados para os cursos de Psicologia, em relação ao mesmo conjunto. Os índices médios de afastamento correspondentes a 13,5% para os cursos de Psicologia, e de 10,7% para o conjunto de curso, são, por sua vez, menores que aqueles exibidos pela rede federal.

O total de afastamentos apresentados no ano de 2000 pode, particularmente, explicar a queda nas matrículas exibidas pelos cursos de Psicologia da rede estadual, conforme apontado anteriormente. A relação entre ambos aparece no aumento significativo do índice de afastamento neste ano ilustrado pela Figura 11.

De todo modo, considerando a procura pelos cursos, é importante sublinhar que as redes federal e estadual surpreendem ao exibirem índices de afastamento mais expressivos para os cursos de Psicologia, em comparação ao total de cursos.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

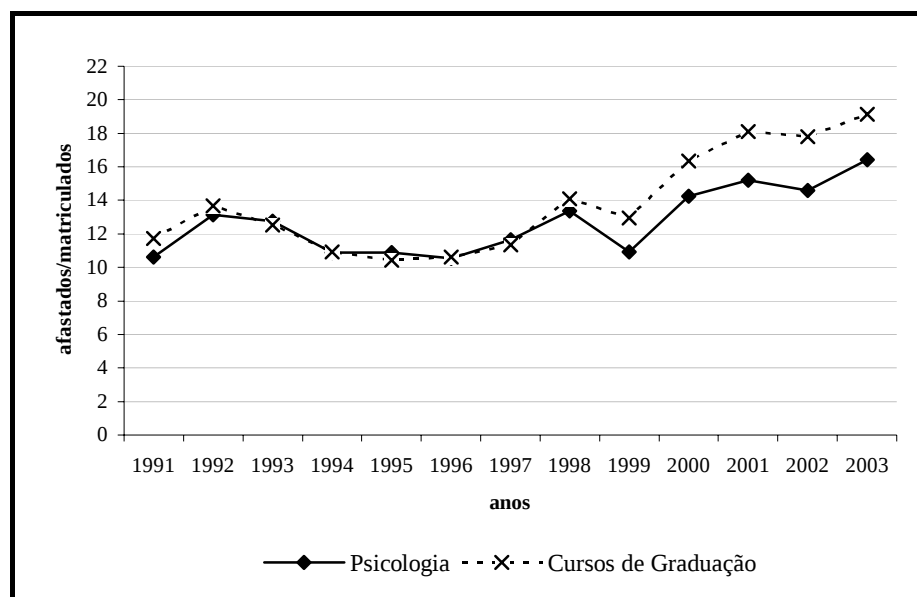
Figura 12. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede municipal, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil, entre 1991 e 2003

A rede municipal, comparativamente às demais redes públicas, havia exibido menores percentuais de procura em termos da relação candidato por vaga, também surpreende no que se refere aos afastamentos. Isto porque esta rede exhibe, no caso dos cursos de Psicologia, índices em geral inferiores àqueles exibidos pelo conjunto de cursos, segundo a Figura 12. A rede municipal apresenta o índice médio de 9,2% de afastados em relação aos matriculados para os cursos de Psicologia, e de 10,1% para o conjunto de cursos. Somente ao final da série, com um aumento exponencial das matrículas, estes índices passam a superar os do conjunto de cursos, e atinge em 2003 o percentual máximo de 17,8% de afastamentos em relação aos matriculados.

Os índices de afastamento na rede municipal de 1991 a 1997, tanto para os cursos de Psicologia, quanto para o conjunto de cursos, assumem uma tendência, de modo geral, decrescente. A partir de 1998, observa-se um aumento destes índices, o que coincide com a queda das matrículas exibida neste ano, e possivelmente remonte às mesmas razões. No ano de 2000, contudo, observa-se um declínio deste índice, mas que desaparece nos anos seguintes, quando atinge, inclusive, seus percentuais máximos. Esta diminuição em 2000, possivelmente decorre da recuperação verificada em relação às matrículas, o que, contudo, e mediante a grande expansão acompanhada de queda na procura, pode explicar o aumento significativo dos índices de afastamento.

Ainda em relação à rede municipal, os índices destoantes desta tendência e observados nos dois últimos anos da série – quando os cursos de Psicologia superam os índices de

afastamento exibidos pelo conjunto de cursos – podem, por sua vez, ser explicados pelo aumento desproporcional do número de vagas oferecidas por este setor neste período.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP/MEC (2005)

Figura 13. Evolução da relação entre alunos afastados e matriculados, na rede particular, para os cursos de Psicologia, e para o conjunto de cursos, no Brasil entre 1991 e 2003

No caso da rede privada, a evolução dos índices de afastamento em Psicologia apresenta, de maneira geral, valores inferiores aos exibidos pelo conjunto de cursos (Figura 13). Em média o índice de afastamento no período de 1991 a 2003 é de 12,7% para os cursos de Psicologia, e de 13,8% para o conjunto de cursos. Nos dois casos, apresenta-se um aumento progressivo desta taxa a partir de 1995, terminando a série com os respectivos percentuais máximos de 16,4% e 19,1%. Deste modo, à significativa expansão das vagas na rede privada, segue-se um aumento do total de afastamentos, em relação ao também progressivo número de matrículas. Ao final da série, os índices de afastamento superam aquele exibido em 1991, que, no caso da Psicologia, aumentam de 10,6% para 16,4% (afastados em relação aos matriculados), e quanto ao conjunto de cursos, de 11,7% para 19,1%.

Assim, para as redes particular e municipal, os índices de afastamento apresentados pelos cursos de Psicologia, em geral, são inferiores aos apresentados pelo conjunto de cursos. Esta correspondência parece elucidar a dissonância anteriormente observada em relação à rede municipal comparativamente às demais redes públicas, no que se refere à evasão em Psicologia. Mais uma vez, sobretudo a partir de 2000, a rede municipal compartilha de indicadores semelhantes àqueles exibidos pela rede privada, e não pela rede pública.

No entanto como se explica, comparativamente ao conjunto de cursos, a exibição de índices de afastamento mais elevados pelos cursos de Psicologia no setor público? Não seria esperado exatamente o contrário? Ou seja, nas redes mais concorridas (redes federal e estadual), no caso de cursos mais procurados, como a Psicologia, índices de afastamento inferiores?

Finalmente, pode-se supor que a tendência ascendente observada em relação à evolução global dos índices de afastamento ao longo desta série histórica, como também a diminuição da procura pelo curso de modo geral, esteja associada aos efeitos da acentuada privatização a partir de 1995. Em certa medida, a regionalização favorecendo uma maior migração para as próprias instituições particulares, e por outro lado, uma possível desmotivação em termos de perspectiva profissional.

Diante disso, estes indicadores permitem estimar uma evasão crescente ao longo do período, sobretudo a partir de 1995, para os cursos de Psicologia, com um patamar mínimo superior ao percentual de 38,8% calculado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (PEREIRA, 1997), este último em relação a universidades públicas e gerações anteriores ao referido expansionismo.

3.2 Uma Análise Geral do Perfil dos Alunos Matriculados no Curso de Psicologia da FFCLRP

Para um delineamento do perfil sócio-econômico do aluno ingressante no curso de Psicologia da FFCLRP entre 1989 e 1999, comparativamente ao ingressante no conjunto de carreiras⁷, são tomados alguns indicadores a partir do Questionário de Avaliação Sócio-Econômica⁸ utilizado pela FUVEST (FUVEST, 2006). São eles: 1. estudos de ensino fundamental; 2. estudos de ensino médio; 3. grau de escolaridade dos pais; 4. grau de escolaridade das mães; 5. renda familiar; e 6. tipo de moradia. Ao final, será verificada a procura pelo curso a partir da relação entre candidato e vaga.

⁷ Para análise sobre o total geral das carreias, bem como do curso de Psicologia, foram excluídos os treineiros.

⁸ Os dados estavam especificados como “Matriculados após última chamada” até o ano de 1994, e “Chamados para a Primeira Matrícula” a partir de 1995.

3.2.1 Estudos de ensino fundamental⁹

A Tabela 3.8 apresenta o total percentual de respostas relativas à escolaridade no ensino fundamental, de acordo com o tipo de escola freqüentada pelos ingressantes no curso de Psicologia e os ingressantes no conjunto de cursos, entre 1989 e 1999, e a respectiva média neste período.

Tabela 3.8 – Distribuição do tipo de escola freqüentada no ensino fundamental pelos matriculados em geral e pelos matriculados em Psicologia no período de 1989 a 1999, em valores percentuais

	Respostas	1989	1990	1995	1996	1997	1998	1999	Média
Total de Carreiras	1. Total ou a maior parte em escola pública	49,5	47,5	42,4	39,0	36,6	34,6	32,2	40,3
	2. Total ou a maior parte em escola particular	50,1	52,1	54,2	57,6	59,5	61,8	64,2	57,1
	3.Outros ¹⁰	0,2	0,1	3,1	3,2	3,5	3,2	3,3	2,4
Psicologia	1. Total ou a maior parte em escola pública	54,0	43,7	57,7	29,2	41,6	35,3	43,0	43,5
	2. Total ou a maior parte em escola particular	45,9	56,0	40,6	67,1	50,5	59,4	50,5	52,9
	3.Outros	0,0	0,0	1,5	3,4	7,5	5,0	6,3	3,4

Fonte: elaboração própria a partir de FUVEST (2006)

De modo geral, os ingressantes em Psicologia pelo vestibular da FUVEST, no período de 1989 a 1999 apresentam um aumento na participação da rede privada no que se refere à realização de seus estudos de ensino fundamental (Tabela 3.8). Esta mesma tendência é observada para os ingressantes no conjunto de carreiras. Em contrapartida, o percentual dos matriculados em Psicologia que declarou ter realizado os estudos de ensino fundamental em escola pública e/ou a maior parte em escola pública é, em média, ligeiramente superior comparativamente aos matriculados em geral (43,5% contra 40,3%).

Observa-se, também, uma maior participação da declaração de “Outros” (ensino fundamental cursado metade em escola pública e metade em escola particular, supletivo, ou no exterior), sendo esta a categoria de resposta percentualmente menos expressiva. No caso do total de carreiras, a declaração de “Outros” aumenta de 0,2% para 3,3%; e para a Psicologia, de um percentual nulo em 1989, atinge 6,3% em 1999.

A predominância da rede particular tanto para o curso de Psicologia quanto para o conjunto de carreiras reflete uma tendência decrescente em relação à participação da escola pública, a qual conforme mencionado anteriormente, no início da série mostra-se ligeiramente

⁹ Não foram analisados os anos de 1991 a 1994, pois os dados disponibilizados para este período não informavam sobre esta variável.

¹⁰ Metade em cada tipo de escola (pública e particular), supletivo, ou ensino fundamental cursado no exterior.

superior para a Psicologia. Enquanto para o conjunto de carreiras, o crescimento exibido pela escola particular (cujas participações são de 50,1% em 1989, e de 64,2% em 1999) se dá de modo contínuo; no caso da Psicologia os percentuais apresentados expressam flutuações ao longo da série. É assim que a participação da escola pública em 1995 é superior à apresentada em 1990. Nesta mesma direção, pode-se observar que as variações apresentadas nos últimos anos (50,5% em 1997, 59,4% em 1998, e 50,5% em 1999), não representam uma recuperação da participação máxima anteriormente pela escola particular (no ano de 1996 atinge o percentual de 67,1%). De todo modo, importa sublinhar o aumento da participação da escola particular de ensino fundamental ao longo da série.

Estas variações podem indicar uma maior competitividade da rede pública no que se refere aos estudos de ensino fundamental do ingressante no curso de Psicologia, em relação ao ingressante do conjunto de cursos. Sendo este o caso, e considerando que o curso de Psicologia exibe maior procura neste período, como será visto a seguir, os dados surpreendem. Também é de surpreender o fato de que o percentual médio de participação da escola pública neste nível de ensino seja superior para a Psicologia.

3.2.2 Estudos de ensino médio

A Tabela 3.9 é análoga à anterior e exibe os percentuais relativos aos estudos de ensino médio.

Tabela 3.9 – Distribuição do tipo de escola freqüentada no ensino médio pelos matriculados em geral e pelos matriculados em Psicologia no período de 1989 a 1999, em valores percentuais

	Respostas	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Média
Total de Carreiras	1. Total ou a maior parte em escola pública	34,3	31,4	32,0	35,7	30,6	30,3	32,3	31,4	29,6	27,3	26,3	31,0
	2. Total ou a maior parte em escola particular	64,6	67,9	66,0	59,9	67,7	67,6	66,1	67,1	68,2	70,8	72,0	67,1
	3.Outros ¹¹	0,7	0,4	0,6	2,2	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	0,7	0,3	0,7
Psicologia	1. Total ou a maior parte em escola pública	32,4	24,3	23,7	24,9	32,5	20,3	37,8	22,3	26,4	21,6	26,4	26,6
	2. Total ou a maior parte em escola particular	67,5	75,5	76,0	70,4	65,0	73,4	62,0	74,0	70,7	78,1	72,0	71,3
	3.Outros	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2

Fonte: elaboração própria a partir de FUVEST (2006)

¹¹ Metade em cada tipo de escola (pública e particular), supletivo, ou ensino fundamental cursado no exterior.

No que se refere ao ensino médio, de acordo com a Tabela 3.9, a participação da escola particular no período de 1989 a 1999, no caso do curso de Psicologia, varia numa faixa de 62% a 78,1%, e alcança uma média de 71,3%. Supera, portanto, a participação apresentada em relação ao ensino fundamental. Além disso, diferentemente do observado em termos do ensino fundamental, a realização de estudos de ensino médio em escola particular é mais expressiva para o curso de Psicologia do que para o conjunto de carreiras. A declaração de “Outros”, por sua vez, exhibe uma participação muito reduzida para o conjunto de ingressantes (0,7%), e ainda mais baixa para o curso de Psicologia (0,2%).

De acordo com a mesma Tabela, pode-se observar uma tendência ascendente no que se refere ao peso da participação da rede privada para os dois casos, notadamente para a Psicologia. Finalmente, considerando que de maneira geral para os cursos de maior prestígio, os estudantes vêm do ensino médio particular (WHITAKER, 1999), não surpreende que o curso de Psicologia tenha exibido uma participação mais expressiva e crescente da escola particular. Aliás, estes dados podem indicar uma maior elitização para os estudantes de Psicologia, comparativamente ao total de matriculados.

Por outra parte, é importante realçar a manutenção de um caráter mais competitivo da escola pública para o curso de Psicologia, também no ensino médio. A escola pública exhibe momentos alternados de recuperação, apesar da queda progressiva de sua participação. Estas oscilações são coincidentes àquelas observadas no caso do ensino fundamental, no sentido de acréscimo ou decréscimo anual.

Nesta direção, vale dizer, segundo a mesma autora, que a classe média completou, ao longo das décadas de 80 a 90, a migração da escola pública para a particular nos níveis fundamental e médio. Além disso, especialmente em relação ao ensino médio, a preocupação com a preparação dos filhos seria maior, levando a classe média a apostar mais cuidadosamente na escola particular. Com isso, a escola particular de ensino médio passou a assumir uma maior correlação com o sucesso no vestibular.

Sob este aspecto, um aumento na participação da rede privada nos estudos de nível médio pode representar mais propriamente uma alteração na conduta da classe média, do que significar, necessariamente, uma maior elitização do curso.

Importa também considerar que, a partir da oferta de bolsas de estudo, através dos “vestibulinhos”, muitas escolas particulares de ensino médio trazem para si os estudantes melhores preparados das escolas públicas, e com isso elevam seus índices de aprovação no vestibular. Neste caso, como assinala Pinto (2004), a oferta de bolsas configura-se num investimento de retorno garantido e baixo custo.

3.2.3 Grau de escolaridade dos pais

A Tabela 3.10 mostra o total percentual de respostas acerca da escolaridade máxima dos pais declarada pelos ingressantes em Psicologia e no total de carreiras, no período de 1989 a 1999, e o percentual médio do período.

Tabela 3.10 – Distribuição do grau máximo de escolaridade dos pais, e respectivas médias, para o total de matriculados e para os estudantes de Psicologia em valores percentuais, no período de 1989 a 1999

	Respostas	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Média
Total de Carreiras	1. Nenhum ou até a 4ª série	7,4	6,0	5,7	8,3	5,0	5,9	5,9	5,5	5,7	4,9	4,8	5,9
	2. Da 4ª a 7ª série	16,1	15,5	12,2	17,1	11,7	13,4	13,2	11,9	12,1	10,8	10,2	13,1
	3. Ens. fund. compl. até 2º ano ensino médio	10,1	9,7	12,5	14,8	11,5	9,2	8,2	7,7	7,8	7,5	6,7	9,6
	4. Ensino médio completo	14,8	14,3	16,7	16,9	15,5	13,9	13,5	12,6	12,7	13,6	13,2	14,3
	5. Superior incompleto	5,9	5,6	6,0	5,9	6,3	6,4	6,3	7,1	7,1	7,8	8,2	6,6
	6. Superior completo, mestrado ou doutorado	45,2	48,5	46,6	36,6	49,7	50,8	52,5	54,8	54,1	54,9	56,4	50,0
Psicologia	1. Nenhum ou até a 4ª série	5,4	7,3	2,1	6,8	5,0	6,1	7,5	5,0	3,8	0,0	6,3	5,0
	2. Da 4ª a 7ª série	10,8	19,4	13,0	6,8	12,5	4,1	7,5	8,3	10,1	10,2	7,5	10,0
	3. Ens. fund. compl. até 2º ano ensino médio	21,6	2,4	4,3	11,3	15,0	6,1	10,5	13,4	7,6	3,7	5,0	9,2
	4. Ensino médio completo	16,2	9,7	21,7	20,4	10,0	20,8	16,6	10,1	6,4	14,2	22,7	15,3
	5. Superior incompleto	2,7	12,1	8,6	6,8	15,0	6,2	6,0	6,7	10,2	12,9	5,0	8,4
	6. Superior completo, mestrado ou doutorado	43,2	48,7	50,0	47,7	42,5	56,2	51,5	55,9	61,4	58,3	53,1	51,7

Fonte: elaboração própria a partir de FUVES (2006)

Segundo a Tabela 3.10, a declaração de pais com uma escolaridade correspondente ao “ensino médio completo”, “superior incompleto”, “superior completo, mestrado ou doutorado” pelos matriculados em Psicologia mostra-se mais expressiva, em números médios, comparativamente ao total de cursos (75,4% para a Psicologia, e 70,9% para o total de cursos). Particularmente em relação à declaração de pais com “superior completo, mestrado ou doutorado”, a categoria de resposta correspondente ao mais elevado grau de escolaridade, a média exibida pelo curso de Psicologia, mostra-se também ligeiramente superior (51,7% contra 50%). Observa-se o inverso se considerada a declaração de “nenhum ou ensino fundamental incompleto” e “ensino fundamental ou ensino médio incompleto” (24,2% para a Psicologia, e 28,6% para o total de cursos) – estas últimas relativas aos mais reduzidos graus de escolaridade.

Pode-se verificar que os percentuais apresentados pelo curso de Psicologia ao longo da série, não assumem a tendência claramente descendente para os menores graus de escolaridade, e a tendência ascendente para os dois mais elevados níveis de escolaridade, tal qual o conjunto de cursos. Apesar das variações, contudo, os percentuais exibidos pelo curso de Psicologia reproduzem a média sem alterações significativas, apontando para uma forte elitização do curso.

3.2.4 Grau máximo de escolaridade das mães

A Tabela 3.11 mostra o total percentual de respostas relativas ao grau de escolaridade máxima das mães dos ingressantes no curso de Psicologia, e no total de cursos, entre 1989 e 1999, e as respectivas médias deste período.

Tabela 3.11 – Distribuição do grau máximo de escolaridade das mães, e respectivas médias, para o total de matriculados, e para os estudantes de Psicologia, em valores percentuais, no período de 1989 a 1999

	Respostas	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Média
Total de Carreiras	1. Nenhum ou até a 4ª série	7,4	6,0	5,8	9,1	5,1	6,1	5,6	5,8	5,3	4,7	4,1	5,9
	2. Da 4ª a 7ª série	21,7	20,4	16,4	19,6	15,0	17,9	16,6	14,7	14,5	13,2	11,6	16,5
	3. Ens. fund. compl. até 2º ano ensino médio	13,9	13,3	17,1	19,4	15,0	12,3	12,5	11,0	10,8	10,6	10,3	13,3
	4. Ensino médio completo	23,3	23,1	24,7	22,6	22,7	21,6	20,3	20,7	19,2	19,6	18,9	21,5
	5. Superior incompleto	5,0	5,2	5,4	5,3	6,0	5,9	6,0	7,1	7,2	8,0	7,7	6,3
	6. Superior completo, mestrado ou doutorado	28,1	31,5	30,3	23,7	35,9	35,8	38,5	40,1	42,6	43,5	47	36,1
Psicologia	1. Nenhum ou até a 4ª série	8,1	4,8	0,0	6,7	2,5	4,1	6,0	5,1	5,1	1,3	1,2	4,1
	2. Da 4ª a 7ª série	16,2	19,4	13,3	9,0	17,5	10,3	18,1	13,7	15,2	13,0	12,7	14,4
	3. Ens. fund. compl. até 2º ano ensino médio	16,2	4,8	17,7	18,1	12,5	16,6	12,0	3,4	10,2	6,5	6,3	11,3
	4. Ensino médio completo	21,6	31,7	24,4	27,2	22,5	12,5	19,6	22,4	14,1	27,6	15,3	21,7
	5. Superior incompleto	8,1	4,8	6,6	6,8	10,0	10,4	7,5	10,3	8,9	7,8	6,4	8,0
	6. Superior completo, mestrado ou doutorado	29,7	34,1	37,7	31,8	35,0	45,8	36,3	44,8	46,0	43,3	57,6	40,2

Fonte: elaboração própria a partir de FUVES (2006)

Primeiramente, de acordo com a Tabela 3.11, merece destaque a elevação significativa do grau de escolaridade feminina ao longo da série. O curso de Psicologia exhibe uma evolução ascendente dos percentuais relativos ao “ensino superior incompleto”, bem como

nítida ascensão para as mães com “ensino superior, mestrado ou doutorado”. Além disso, observa-se decréscimo para os graus de menor escolaridade notadamente nos últimos anos da série.

Comparativamente ao conjunto de cursos, o curso de Psicologia apresenta uma média de 48,2% de mães com grau superior completo ou incompleto, contra a respectiva média de 39,4% para o total de carreiras. Por outra parte, os percentuais correspondentes às mães sem escolaridade ou com uma escolaridade que não atingisse o ensino médio completo, nos últimos três anos da série, além de inferiores aos do conjunto de cursos, apresentam uma queda de 33,8%, contra uma queda de 15% no caso destes últimos.

Na mesma direção, estes dados apontam para uma maior elitização para o curso de Psicologia. Em ambos os casos, contudo, os estudantes matriculados são, em sua maioria, filhos de pais com instrução superior e de mães com, no mínimo, o ensino médio completo, configurando a minoria aqueles estudantes cujos pais possuem, no máximo, o ensino fundamental incompleto.

Tomando-se a Tabela 3.10 comparativamente à Tabela 3.11, pode-se observar que, no caso do curso de Psicologia, as declarações correspondentes a “nenhum ou até quarta série do ensino fundamental” representam 9,7% daquelas relacionadas ao “superior completo, mestrado ou doutorado” no caso dos pais, e 10,2% em relação às mães. Por outro lado, vale ressaltar o aumento mais expressivo de mães com “ensino superior completo”, comparativamente aos pais com o mesmo grau de escolaridade (crescimento da ordem de 1,9 vezes no caso das mães, e de 1,2 vezes em relação aos pais).

Desta forma, pode-se verificar que os pais exibem um maior grau de escolaridade em relação às mães, tanto para a Psicologia quanto para o conjunto de cursos. Especificamente no caso dos pais, o grau superior com ou sem pós-graduação, conforme analisado anteriormente, é majoritário. Já para as mães, a predominância das declarações só é alcançada se considerada uma escolaridade a partir do ensino médio completo.

Finalmente, as variáveis relativas à escolaridade dos pais e à escolaridade das mães, como indicadores de nível sócio-econômico, merecem ser contextualizadas. Vale dizer que o grau de instrução nacional tem evoluído, e como sublinha Whitaker (1999), a expansão educacional dos anos 60/70 originou uma geração de pais e mães mais instruídos no interior das camadas médias. Deste modo, estas variáveis podem indicar elitização, mas também o aumento do nível de escolaridade da população.

3.2.5 Pretensão quanto à manutenção durante o curso universitário

A Tabela 3.12 apresenta o total percentual de respostas em relação à pretensão declarada pelo estudante acerca de sua manutenção durante o curso, para os ingressantes de 1990 a 1998¹², e as respectivas médias.

Tabela 3.12 – Distribuição das formas de manutenção pessoal durante o curso universitário pretendidas pelo total de matriculados e pelos matriculados em Psicologia, e respectivas médias, em valores percentuais, no período de 1990 a 1998

	Respostas	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Média
Total de Carreiras	1. Essencialmente com recursos dos pais	59,5	55,7	49,1	54,4	50,4	51,9	52,1	48,7	47,2	52,1
	2. Trabalhando ¹³	29,6	33,4	39,5	33,8	36,1	33,8	33,7	33,6	34,9	34,3
	3. Principalmente com recursos próprios / recursos de trabalho remunerado	3,5	3,0	3,8	3,2	2,5	3,1	2,6	12,7	12,7	5,2
	4. Com bolsas de estudo ou crédito educativo	4,6	4,9	4,7	6,0	8,4	8,5	9,2	3,6	3,6	5,9
	5. Outros	2,5	2,6	2,6	2,4	2,3	2,4	2,1	1,1	1,3	2,1
Psicologia	1. Essencialmente com recursos dos pais	76,9	75,5	65,9	72,5	59,5	66,1	70,6	48	50,5	65,1
	2. Trabalhando	10,2	6,6	29,5	15,0	17,0	12,9	13,7	39,2	37,9	20,2
	3. Principalmente com recursos próprios / recursos de trabalho remunerado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,7	8,8	11,3	2,6
	4. Com bolsas de estudo ou crédito educativo	12,8	15,5	4,4	12,5	21,2	12,8	13,7	2,5	0,0	10,6
	5. Outros	0,0	2,2	0,0	0,0	2,1	6,4	0,0	1,2	0,0	1,3

Fonte: elaboração própria a partir de FUVEST (2006)

Inicialmente, vale a ressalva de que mediante as alterações na formulação dos questionários aplicados ao longo dos anos, a composição de uma série histórica fica, muitas vezes, impedida. No caso da variável “pretensão de manutenção”, os anos de 1997 e 1998 ilustram bem esta dificuldade. Assim, e apesar da tentativa de correção na categorização de seus resultados, estes últimos devem ser observados com cautela.

De acordo com a Tabela 3.12, pode-se observar a predominância absoluta de respostas prevendo manutenção “essencialmente com recursos dos pais”, tanto para a Psicologia (média de 65,1%), quanto para o total de carreiras (média 52,1%). Ao longo da série, nos dois casos, esta categoria de resposta vê diminuída sua participação, em 34,3% para a Psicologia, e 20,7% para o total de carreiras.

¹² O ano de 1999 não foi considerado para esta análise em razão do caráter possivelmente atípico dos percentuais exibidos.

¹³ Referente à pretensão de “manutenção a partir do trabalho somado a alguma contribuição familiar” (para os questionários de 1990 a 1996), e relativo a “trabalho para participar do rateio familiar” (para os questionários de 1997 e 1998).

Por outro lado, as respostas que prevêem trabalho para o estudante (apesar da contribuição familiar) aumentam em 3,7 vezes ao longo do período para o curso de Psicologia, com uma média de 20,2% das respostas. A evolução das respostas associadas a recursos próprios do estudante, por sua vez, exibe percentuais muito reduzidos durante o período.

Estes dados poderiam fazer supor que este curso sofreu uma diminuição de seu grau de elitização, vindo a terminar a série com uma superioridade, apenas e ligeiramente, superior a do conjunto de carreiras. No entanto, deve-se ponderar no sentido de que eles podem refletir, mais diretamente, a crise financeira da classe média.

Finalmente, no caso das respostas relativas à perspectiva de manutenção “com bolsas de estudo ou crédito educativo”, a Psicologia exibe percentuais relativamente estáveis, e superiores aos do conjunto de cursos, com média de 10,6% para o período. Esta predominância pode ser explicada pelo fato de se tratar de um curso diurno, e oferecido em período integral.

3.2.6 Situação de moradia quando do início do curso

A Tabela 3.13 exibe a distribuição o percentual total de respostas sobre a situação de moradia quando do início do curso, para a Psicologia e o conjunto de carreiras em relação aos ingressantes entre 1991 e 1996, e suas respectivas médias.

Tabela 3.13 – Distribuição das diferentes possibilidades de moradia quando do início do curso universitário declaradas pelo total de estudantes matriculados e pelos matriculados em Psicologia, e respectivas médias, em valores percentuais, no período de 1991 a 1996

	Respostas	1991	1992	1993	1994	1995	1996	Média
Total de Carreiras	1. Continuar morando com a família	61,7	60,5	59,6	61,5	69,9	56,0	61,5
	2. Morar com parentes ou amigos da família	5,8	6,2	5,7	32,9	6,6	5,5	10,5
	3. Pensão ou pensionato / República ou alojamento / Aluguel de moradia	18,3	15,1	20,5	5,2	23,3	17,3	16,6
	4. Outros ¹⁴	13,9	17,9	10,5	0,0	0,0	21,0	10,6
Psicologia	1. Continuar morando com a família	37,7	39,5	22,5	66,6	48,8	31,0	41,0
	2. Morar com parentes ou amigos da família	6,6	4,6	7,5	31,1	4,4	3,4	9,6
	3. Pensão ou pensionato / República ou alojamento / Aluguel de moradia	35,5	27,8	50,0	2,2	46,6	24,1	31,0
	4. Outros	19,9	27,8	20,0	0,0	0,0	41,3	18,2

Fonte: elaboração própria a partir de FUVEST (2006)

¹⁴ Outro local, sair de casa, viver por conta própria ou desconhecido.

No que se refere à situação de moradia quando do início do curso¹⁵, conforme Tabela 3.13, pode-se verificar que, para o curso de Psicologia, apenas no ano de 1994, é majoritária a declaração de “continuar morando com a família” (com 66,6%). Em todos os outros anos, esta categoria de resposta é superada pelo conjunto das demais, e exibe média de 41%. Esta predominância difere da declaração do conjunto total de matriculados que, em sua maioria, registra sua intenção de continuar morando com a família ao iniciar o curso (61,5%). A partir destes dados é possível supor que a maioria dos matriculados em Psicologia seja oriunda de outras cidades, enquanto o estudante do conjunto de cursos parece se matricular na cidade de residência de sua família.

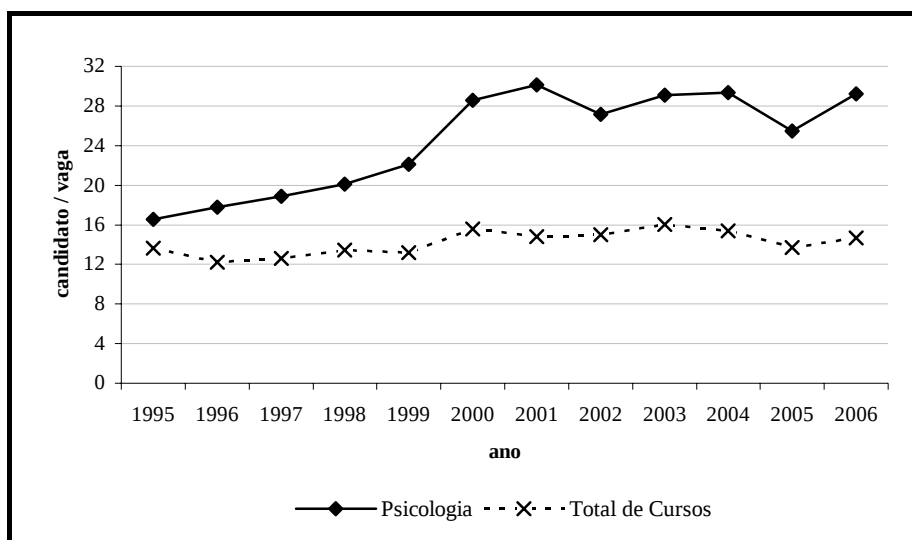
Resumidamente, com base nos indicadores até aqui analisados pode-se depreender que, entre 1989 e 1999, o ingressante no curso de Psicologia da FFCLRP assume um perfil elitizado, superando, comparativamente, aquele exibido pelo conjunto de carreiras. Além disso, diferentemente do conjunto de carreiras, o ingressante em Psicologia parece ser oriundo, em sua maioria, de outra cidade.

Por outro lado, os indicadores relativos ao aumento da participação da escola particular nos níveis fundamental e médio, à elevação do grau de escolaridade dos pais, bem como a um aumento declarado em relação à participação de recursos essencialmente dos pais na manutenção do universitário, não são suficientes para se supor um correspondente aumento do grau de elitização do curso ao longo da série. Isto porque tais indicadores podem estar associados respectivamente, e de maneira mais direta, à alteração na conduta da classe média em relação à formação de seus filhos, ao aumento no grau de escolarização da população em geral ou também à queda de seu poder aquisitivo.

3.2.7 Relação entre candidato e vaga

A elitização observada em relação ao curso de Psicologia, por sua vez, pode ser explicada pela elevada procura pelo curso, expressa na relação entre candidato e vaga. A Figura 14 apresenta o índice de procura pelo curso de Psicologia, e pelo conjunto de carreiras ao longo do período.

¹⁵ Os dados disponibilizados para os anos de 1989 e 1990 não informavam sobre a situação de moradia quando do início do curso. No que se refere aos anos de 1997 a 1999, além de serem introduzidas novas categorias que enviassem uma continuidade na construção da série histórica, os respectivos resultados mostravam-se distorcidos, sugerindo incompreensão por ocasião do preenchimento do próprio questionário.



Fonte: elaboração própria a partir de FUVEST (2006)

Figura 14. Evolução da relação dos números de candidato por vaga no vestibular para o curso de Psicologia, e para o total geral de cursos entre 1995 e 2006¹⁶

De acordo com a Figura 14, é possível verificar que a relação entre candidato e vaga é elevada, mostrando-se crescente no período de 1995 a 2006. O curso de Psicologia inicia a série com uma relação de 16,6 candidatos por vaga, e alcança em 2006 um total de 29,2 candidatos por vaga. Em números médios, esta relação é de 24,5 para a Psicologia, e de 14,2 para o conjunto de cursos. Ao longo da série, e de maneira progressiva, os índices exibidos pela Psicologia superam os índices já expressivos apresentados pelo conjunto de cursos. Resumidamente, para este curso, confirma-se o caráter elitizante dos cursos com mais alta procura.

3.3 A Evasão do Curso de Psicologia da FFCLRP em Números

Como um primeiro passo no dimensionamento da evasão do curso de Psicologia da FFCLRP entre os estudantes com ingresso no período de 1989 e 1999, são apresentados os totais de ingressantes, concluintes e evadidos. Na sequência, com o intuito de caracterizar o perfil do estudante evadido são analisados os seguintes indicadores (USP, 2005): modalidades e momento de evasão, modalidades de ingresso, gênero, estado civil e idade do estudante evadido.

¹⁶ Não foram encontrados os números desta relação para os anos de 1989 e 1993 nem para a Psicologia, nem para o total de cursos. Também não foram encontrados os números correspondentes a 1994 para este último. Por outro lado, e apesar de extrapolar o período analisado por este estudo, os anos de 2000 a 2006 foram tomados a título de confirmação da tendência apontada.

3.3.1 Total de bacharéis, licenciados, psicólogos e evadidos

A Tabela 3.14 exibe o total de bacharéis, licenciados, psicólogos e evadidos em relação aos ingressantes entre 1989 e 1999 no curso de Psicologia da FFCLRP, com as respectivas médias para o período.

Tabela 3.14 – Evolução do número de ingressantes, bacharéis, licenciados e psicólogos (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

	Ano de ingresso											Total	Média
	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99		
Ingressantes	43	40	46	49	46	48	45	43	42	45	46	493	45
Bacharéis	2	6	1	4	16	41	38	34	34	40	42	258	23
Licenciados	2	5	1	2	8	23	13	17	12	11	8	102	9
Psicólogos	34	33	35	34	31	39	36	35	33	39	44	393	36
Evadidos	8	7	11	10	10	4	7	8	8	5	2	80	7,3

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Considerando-se todas as modalidades de ingresso, e em relação à conclusão das habilitações de Bacharelado, Licenciatura e de Formação de Psicólogo, os dados oferecidos pela Pró-Reitoria de Graduação, segundo a Tabela 3.14, indicam que entre os anos de 1989 e 1999, ingressaram 493 estudantes no curso de Psicologia da FFCLRP, dos quais 258 concluíram o Bacharelado, 102 a Licenciatura, e 393 graduaram-se como Psicólogos.

O número médio de 23 bacharéis anuais, de acordo com a mesma Tabela, mostra-se muito inferior à média também anual de 36 graduados habilitados como psicólogos. Estes números revelam-se incongruentes na medida em que, como referido anteriormente, todo psicólogo é necessariamente bacharel (BRASIL. Leis e Decretos, 1962). Os dados sobre a licenciatura, por sua vez, retratam o pouco status desta habilitação em relação à formação de psicólogos, ao se constatar que para cada licenciado, formavam-se quatro psicólogos. Finalmente, o total de psicólogos diplomados anualmente varia de um total de 31 a 44 alunos, com média de 36 habilitações por ano.

Os estudantes evadidos somam um total de 80 estudantes entre os ingressantes no período especificado, o que representa uma média de 7,3 afastamentos por turma. A evolução destes afastamentos, por sua vez, mostra-se descontínua ao longo da série. Exibe-se uma diminuição significativa no total de estudantes evadidos com ingresso em 1994 (somando quatro estudantes evadidos, contra um total de dez afastamentos para os estudantes

ingressantes no ano anterior), e que não se mantém nos anos imediatamente seguintes (com sete ou oito evadidos por turma). A diminuição reaparece nos dois últimos anos da série (com um total de cinco, e dois afastamentos para os ingressantes em 1998 e 1999, respectivamente).

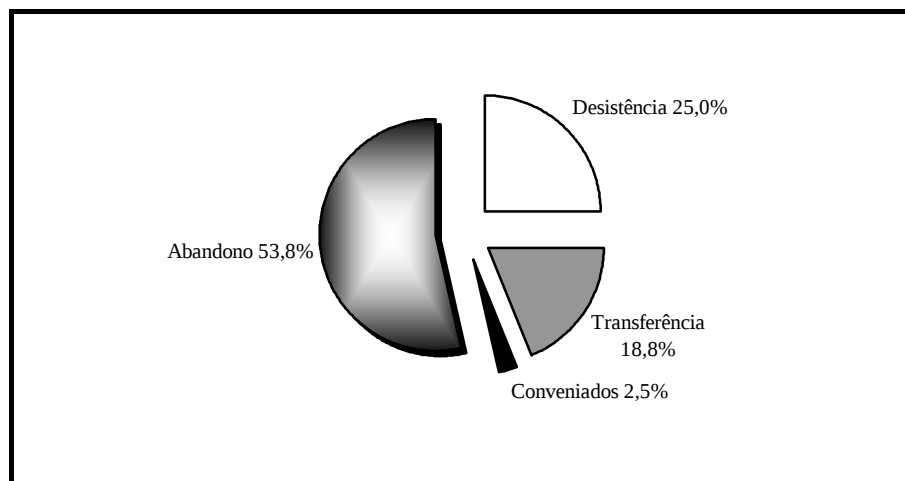
Conforme estimativas apontadas previamente em relação ao conjunto dos cursos de graduação, e particularmente quanto aos cursos de Psicologia, estes dados permitem dizer que o curso de Psicologia da FFCLRP apresenta indicadores positivos representados por uma evasão média de 16,2% dos ingressantes entre 1989 e 1999.

3.3.2 Modalidades de evasão

No que se refere às modalidades de evasão, foram convencionadas quatro categorias a partir dos registros de situação de matrícula. Para tanto, foram consideradas características de solicitação voluntária ou de decisão administrativa, além da transferência de curso e/ou de instituição, e dos afastamentos dos estudantes conveniados. São eles:

1. Abandono (cancelamento administrativo): “Abandono 3 semestres sem matrícula”, “Abandono por 2 semestres”, “Cancelamento trancamento 10 semestres”, “Cancelamento trancamento 4 semestres” e “Não cumpriu normas de retorno ao Curso”.
2. Desistência (cancelamento voluntário): “Desistência a pedido”.
3. Transferência de curso e/ou instituição: “Transferência externa” e “Encerramento novo ingresso”.
4. Conveniados (não especificado o caráter voluntário ou administrativo do afastamento): “Desligamento Convênio”.

A Figura 15 ilustra a participação percentual das diferentes modalidades de evasão entre os ingressantes no curso de Psicologia da FFCLRP no período de 1989 a 1999.



Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Figura 15. Modalidades de evasão (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

De acordo com a Figura 15, a categoria “Abandono” responde pela maioria dos afastamentos (53,8%), seguida de “Desistência” (25%), “Mudança de curso e/ou instituição” (18,8%) e, por último, afastamentos de estudantes conveniados (2,5%) – os quais não estavam especificados em seu caráter voluntário ou administrativo. Vale destacar que a dificuldade na obtenção destes dados estatísticos inviabilizou um levantamento sobre os afastamentos com caráter provisório (trancamento de matrícula).

3.3.3 Momento de evasão

Seguindo o conceito de evasão em que se discrimina o momento de ruptura dos vínculos do aluno com o curso, do momento de oficialização desta ruptura pela universidade, considera-se “‘momento de evasão’ como aquele imediatamente posterior ao último semestre em que o aluno concluiu algum crédito com sucesso, ou seja, quando ocorreu seu último contato com a universidade, com rendimento escolar” (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004, p. 19).

A Tabela 3.15 exibe o total absoluto e o total percentual dos afastamentos para os ingressantes de 1989 a 1999 no curso de Psicologia da FFCLRP, conforme o semestre de evasão.

Tabela 3.15 – Total de afastamentos em relação ao ano e semestre de evasão em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

Semestre	Total Afastam.	%
1	40	50,0%
2	11	13,8%
3	15	18,8%
4	4	5,0%
5	7	8,8%
6	1	1,3%
7	1	1,3%
8	0	0,0%
9	0	0,0%
10	0	0,0%
11	1	1,3%
-	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

A Tabela 3.15 informa que a evasão se dá predominantemente no ano de ingresso no curso com 63,8%, e mais especificamente no semestre de ingresso com 50%. Para os anos seguintes, observa-se um decréscimo contínuo no total de afastamentos. É assim que, no terceiro semestre após o ingresso, a evasão representa 18,8% do total de afastamentos para esta série histórica, no quarto semestre 5%; no quinto semestre 8,8%, e nos semestres 6, 7, e 11, representa 1,3%. Portanto, em consonância com a literatura, e em especial em relação a USP de modo geral (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004), a evasão no curso de Psicologia da FFCLRP mostra-se ainda mais expressiva no primeiro ano (63,8% contra 58% do conjunto de cursos), e no primeiro semestre (50% contra 44% do conjunto de cursos).

3.3.4 Modalidades de ingresso

A Tabela 3.16 informa sobre o total absoluto e o total percentual dos ingressantes e evadidos, conforme a modalidade de ingresso.

Tabela 3.16 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes e evadidos conforme modalidade de ingresso no curso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

	Ingressantes					Evadidos				
	Conv. Cultural	Grad.	Transf. Externa	Vestib.	Total	Conv. Cultural	Grad.	Transf. Externa	Vestib.	Total
1989	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
1990	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
1991	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
1992	0,0%	4,1%	4,1%	91,8%	100,0%	0,0%	10,0%	10,0%	80,0%	100,0%
1993	4,3%	2,2%	0,0%	93,5%	100,0%	10,0%	0,0%	0,0%	90,0%	100,0%
1994	6,3%	2,1%	8,3%	83,3%	100,0%	25,0%	0,0%	0,0%	75,0%	100,0%
1995	0,0%	2,2%	6,7%	91,1%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
1996	2,3%	2,3%	2,3%	93,0%	100,0%	12,5%	0,0%	0,0%	87,5%	100,0%
1997	2,3%	2,4%	2,4%	92,9%	100,0%	0,0%	12,5%	0,0%	87,5%	100,0%
1998	0,0%	4,4%	4,4%	91,1%	100,0%	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
1999	0,0%	4,3%	6,5%	89,1%	100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total	1,4%	2,2%	3,2%	93,1%	100,0%	3,8%	3,8%	2,5%	90,0%	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

De acordo com a Tabela 3.16, pode-se observar que tanto para os ingressantes quanto para os evadidos, uma predominância absoluta do ingresso via concurso vestibular na série histórica em questão. Os ingressantes via vestibular representam 93,1% do total de ingressantes, e os evadidos que ingressaram por esta via, 90%. Em relação às demais modalidades, encontram-se os percentuais de 1,4% de ingressantes e 3,8% de evadidos com ingresso por convênio cultural¹⁷; 2,2% de ingressantes e 3,8% de evadidos que ingressaram por serem portadores de diploma de ensino superior ou por serem habilitados; e, finalmente, 3,2% de ingressantes via transferência e 2,5% de evadidos que ingressaram por transferência.

A participação pouco expressiva de ingresso para estas últimas modalidades, somando em conjunto 6,8%, pode ser explicada pelas normas institucionais de seleção. De acordo com estes critérios o ingresso se dá basicamente por vestibular, sendo possível o preenchimento de vagas por outras vias somente em caso de sobra das vagas ou de evasão. Em relação aos conveniados, especificamente, o número de vagas fixado anualmente independe das 40 vagas regimentais oferecidas para todas as outras modalidades de ingresso.

Verifica-se, enfim, que os ingressantes por convênio cultural e os portadores de diploma superior aparecem com uma susceptibilidade à evasão ligeiramente maior, quando comparados aos ingressantes por transferência e/ou ingressantes via concurso vestibular.

¹⁷ Programa do qual a USP participa, de intercâmbio internacional de estudante de graduação.

3.3.5 Gênero

A Tabela 3.17 exibe o total absoluto e o total percentual de evadidos e de ingressantes conforme o gênero, entre os ingressantes de 1989 a 1999 no curso de Psicologia da FFCLRP.

Tabela 3.17 – Distribuição percentual de estudantes evadidos e de ingressantes em relação ao gênero (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

	Ingressantes						Evadidos					
	Feminino		Masculino		Total		Feminino		Masculino		Total	
1989	37	86,0%	6	14,0%	43	100,0%	6	75,0%	2	25%	8	100,0%
1990	35	87,5%	5	12,5%	40	100,0%	7	100,0%	0	0,0%	7	100,0%
1991	39	84,8%	7	15,2%	46	100,0%	9	81,8%	2	18,2%	11	100,0%
1992	44	89,8%	5	10,2%	49	100,0%	9	90,0%	1	10,0%	10	100,0%
1993	34	73,9%	12	26,1%	46	100,0%	7	70,0%	3	30,0%	10	100,0%
1994	35	72,9%	13	27,1%	48	100,0%	3	75,0%	1	25,0%	4	100,0%
1995	39	86,7%	6	13,3%	45	100,0%	5	71,4%	2	28,6%	7	100,0%
1996	37	86,0%	6	14,0%	43	100,0%	7	87,5%	1	12,5%	8	100,0%
1997	29	69,0%	13	31,0%	42	100,0%	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
1998	33	73,3%	12	26,7%	45	100,0%	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
1999	37	80,4%	9	19,6%	46	100,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Total	399	80,9%	94	19,1%	493	100,0%	62	77,5%	18	22,5%	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Em relação ao gênero e, em conformidade com o observado para a carreira de Psicologia, a Tabela 3.17 indica que este curso exibe uma composição majoritariamente feminina. Entre 1989 e 1999, do total de 493 ingressantes, a participação das mulheres corresponde a uma média de 80,9%. A participação masculina, por sua vez, somente nos anos de 1993 e 1994, e no período entre 1997 e 1999, alcança percentuais discretamente superiores a 25% dos ingressantes. Estas flutuações ao longo da série, representam uma pequena variação no total anual de ingressantes do sexo masculino, e não parecem indicar uma possível tendência à masculinização do curso.

No caso dos evadidos, 77,5% são mulheres. Este resultado contrasta com o perfil do estudante evadido da USP que, em sua maioria, era do sexo masculino (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004).

Por outro lado, comparativamente à média de ingressantes, a participação feminina na evasão é ligeiramente inferior à masculina. Em outras palavras, ainda que discretamente, os

homens mostram-se mais susceptíveis à evasão (correspondem à média de 19,1% dos ingressantes, e de 22,5% dos evadidos).

A Tabela 3.17 indica também que, no que se refere ao gênero, os percentuais de evasão por turma não se mostram correlacionados aos percentuais de ingresso. Assim, no ano de 1994, por exemplo, os homens representam 27,1% dos ingressantes e 25% dos evadidos. Já em 1998, quando o ingresso de homens é discretamente inferior, com um percentual de 26,7% dos ingressantes, a evasão masculina atinge 60% do total.

É possível que a maior susceptibilidade masculina à evasão neste curso majoritariamente feminino, esteja relacionada aos mesmos fatores condicionantes da predominância feminina no curso, os quais tendem a permanecer influenciando as escolhas profissionais do estudante ao longo do mesmo.

3.3.6 Estado civil

A Tabela 3.18 indica o estado civil dos estudantes evadidos do curso de Psicologia da FFCLRP quando de seu ingresso (não se dispunha destas informações em relação aos ingressantes, para uma análise comparativa).

Tabela 3.18 – Distribuição percentual dos estudantes evadidos em relação ao estado civil quando de seu ingresso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

	Solteiro		Casado / Divorciado		Não informado		Total	
1989	7	87,5%	0	0,0%	1	12,5%	8	100,0%
1990	6	85,7%	0	0,0%	1	14,3%	7	100,0%
1991	11	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	100,0%
1992	7	70,0%	1	10,0%	2	20,0%	10	100,0%
1993	6	60,0%	1	10,0%	3	30,0%	10	100,0%
1994	3	75,0%	0	0,0%	1	25,0%	4	100,0%
1995	7	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	100,0%
1996	8	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	100,0%
1997	6	75,0%	1	12,5%	1	12,5%	8	100,0%
1998	5	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	100,0%
1999	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Total	66	82,5%	4	5,0%	10	12,5%	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Como ilustra a Tabela 3.18, o total de 82,5% dos estudantes evadidos declaravam-se solteiros (66 estudantes), 5% (4 estudantes) casados ou divorciados, e para 12,5% (10

estudantes) esta informação não constava das fontes disponíveis. A predominância de estudantes evadidos que ingressaram solteiros coincide com o perfil da maioria dos estudantes evadidos da USP de modo geral (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004).

3.3.7 Idade

A idade declarada por estes estudantes quando do ingresso dos evadidos, por sua vez, é exibida na Tabela 3.19.

Tabela 3.19 – Distribuição dos estudantes evadidos em relação à idade de ingresso (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

Idade Ano	até 18	19 a 21	22 a 25	+ 25	Não informado	Total
1989	5 62,5%	1 12,5%	2 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	8 100,0%
1990	5 71,4%	2 28,6%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	7 100,0%
1991	6 54,5%	4 36,4%	0 0,0%	1 9,1%	0 0,0%	11 100,0%
1992	3 30,0%	3 30,0%	3 30,0%	0 0,0%	1 10,0%	10 100,0%
1993	5 50,0%	0 0,0%	1 10,0%	1 10,0%	3 30,0%	10 100,0%
1994	0 0,0%	0 0,0%	2 50,0%	0 0,0%	2 50,0%	4 100,0%
1995	3 42,9%	2 28,6%	2 28,6%	0 0,0%	0 0,0%	7 100,0%
1996	3 37,5%	3 37,5%	0 0,0%	2 25,0%	0 0,0%	8 100,0%
1997	3 37,5%	2 25,0%	1 12,5%	2 25,0%	0 0,0%	8 100,0%
1998	1 20,0%	4 80,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	5 100,0%
1999	0 0,0%	0 0,0%	1 50,0%	0 0,0%	1 50,0%	2 100,0%
Total	34 42,5%	21 26,3%	12 15,0%	6 7,5%	7 8,8%	80 100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Acerca da idade, os estudantes evadidos que ingressaram entre 1989 e 1999, como mostra a Tabela 3.19, em sua maioria, são menores de 21 anos de idade, sendo 42,5% (34 estudantes) com até 18 anos e 26,3% (21 estudantes) com 19 a 21 anos. Apenas 15% (12 estudantes) têm de 22 a 25 anos, e 7,5% (6 estudantes) com mais de 25 anos. Para 8,8% dos evadidos (7 estudantes), esta informação não constava das fontes consultadas. Desta forma, diferentemente do estudante evadido da USP, que em sua maioria era do sexo masculino e ingressava com mais de 21 anos (CEPPPE-FEUSP; NAEG, 2004), o estudante evadido do curso de Psicologia da FFCLRP é do sexo feminino e com menos de 21 anos quando de seu ingresso.

3.3.8 Modalidades de evasão em relação ao semestre

A Tabela 3.20 exibe o total absoluto e o total percentual das diferentes modalidades de evasão em relação ao semestre.

Tabela 3.20 – Modalidades de evasão em relação ao semestre, em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

Semestre real evasão	Abandono		Conveniados		Desistência		Mudança curso / instituição		Total	
1	22	55,0%	0	0,0%	15	37,5%	3	7,5%	40	100,0%
2	6	54,5%	0	0,0%	3	27,3%	2	18,2%	11	100,0%
3	7	46,7%	2	13,3%	0	0,0%	6	40,0%	15	100,0%
4	3	75,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	4	100,0%
5	4	57,1%	0	0,0%	1	14,3%	2	28,6%	7	100,0%
6	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
7	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
11	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
Total	43	53,8%	2	2,5%	20	25,0%	15	18,8%	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Quanto às modalidades de evasão em relação aos semestres, o abandono de curso, como se pode observar na Tabela 3.20, é predominante, variando entre 46,7% e 100% dos afastamentos semestrais. A desistência, por sua vez, é numericamente mais expressiva no ano de ingresso. Este dado é interessante de se observar, pois, diferentemente do que se poderia supor, o abandono aparece mais associado aos ingressantes do que àqueles com uma maior experiência de curso. É possível que as condições encontradas no curso não propiciem um estreitamento na relação deste estudante com a instituição; o que se expressa, por exemplo, pela não comunicação formal do afastamento (em seu caráter definitivo). Quanto à mudança de curso e/ou instituição, os maiores números percentuais e absolutos apareceram nos semestres 3, 4 e 5 após o ingresso, além do 11º semestre quando corresponde ao único caso de evasão. Finalmente, em relação aos dois estudantes conveniados que evadiram, a evasão se dá imediatamente após o primeiro ano de curso.

3.3.9 Semestre de evasão em relação ao gênero

A Tabela 3.21 exibe o total absoluto e o total percentual dos afastamentos em relação ao semestre de evasão e ao gênero.

Tabela 3.21 – Total de afastamentos, por gênero, em relação ao semestre de evasão em números absolutos e percentuais (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

Semestre evasão	Feminino		Masculino		Total	
1	34	54,8%	6	33,3%	40	50,0%
2	7	11,3%	4	22,2%	11	13,8%
3	13	21,0%	2	11,1%	15	18,8%
4	1	1,6%	3	16,7%	4	5,0%
5	4	6,5%	3	16,7%	7	8,8%
6	1	1,6%	0	0,0%	1	1,3%
7	1	1,6%	0	0,0%	1	1,3%
11	1	1,6%	0	0,0%	1	1,3%
Total	62	100,0%	18	100,0%	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Quanto à evasão por gênero em relação ao semestre, a Tabela 3.21 informa que do total de mulheres ingressantes, 62 evadiram-se: 66,1% no primeiro ano, e 54,8% no primeiro semestre. No caso dos homens, 18 dos ingressantes evadiram-se: 55,6% no primeiro ano, e 33,3% no primeiro semestre. Os anos seguintes, assim como em termos totais, observam um decréscimo contínuo do número de afastamentos. A evasão feminina é mais expressiva que a masculina no ano de ingresso, e se dilui nos demais semestres para além do período ideal de integralização curricular (dez semestres). A evasão masculina, por sua vez, que apesar de menos expressiva que a feminina, também é predominante no ano de ingresso, e se estende no máximo até o quinto semestre após o ingresso. A evasão masculina entre os semestres três e cinco somou o mesmo número de afastamentos que a evasão feminina do terceiro, ao décimo semestre. Desta forma, as mulheres estendem seu afastamento até o que teria correspondido, idealmente, ao final do curso. Diferentemente dos homens, que o fazem de maneira menos concentrada no ano de ingresso, não ultrapassando, porém, a primeira metade do curso.

Nos dois casos, portanto, o percentual de evasão é praticamente equivalente até o segundo ano do curso. Pode-se considerar a possibilidade de que os homens se adaptem mais facilmente ao primeiro ano do curso. Por outro lado, ao adquirirem informações mínimas sobre a profissão e a realidade mesma do curso, decidam mais prontamente pelo

redirecionamento de suas escolhas profissionais. As mulheres por sua vez talvez encontrem, no curso, condições suficientes para postergar a decisão pela evasão.

3.3.10 Modalidades de evasão em relação ao gênero

A Tabela 3.22 exibe o total absoluto e o total percentual das diferentes modalidades de evasão em relação ao gênero.

Tabela 3.22 – Distribuição das modalidades de evasão em relação ao gênero (FFCLRP / Ingressantes de 1989 a 1999)

	Abandono		Conveniados		Desistência		Mudança curso / instituição		Total	
Feminino	30	48,4%	2	3,2%	17	27,4%	13	21,0%	62	100,0%
Masculino	13	72,2%	0	0,0%	3	16,7%	2	11,1%	18	100,0%
Total	43	53,8%	2	2,5%	20	25,0%	15	18,8%	80	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir de USP (2005)

Por outro lado, se consideradas as modalidades de evasão, conforme a Tabela 3.22, a grande maioria dos homens simplesmente abandona o curso (72,2%), ao passo que as mulheres têm uma distribuição equilibrada entre abandonar (48,4%) ou se desligar formalmente do curso através de desistência ou de mudança de curso e/ou instituição (somando 48,4%). Além disso, entre os estudantes conveniados, a participação se mostra exclusivamente feminina (3,2% dos afastamentos das mulheres). Considerando a formalização do afastamento como possível efeito de condições de sustentação propiciadas pelo curso, estes dados parecem indicar que esta influência é maior em relação às mulheres. Neste sentido, na medida em que a não formalização do afastamento prolonga o período de ociosidade da vaga, as mulheres tendem a contribuir contribuído mais expressivamente que os homens para que a vaga seja preenchida mais rapidamente.

Em síntese, pode-se dizer que entre os ingressantes no curso de Psicologia da FFCLRP, no período de 1989 a 1999, a maioria dos evadidos é composta por mulheres, solteiras, ingressantes com menos de 21 anos e por via do vestibular. Contudo, neste curso de

presença majoritariamente feminina, os homens mostram-se ligeiramente mais susceptíveis à evasão.

Verifica-se também que os ingressantes por convênio cultural e os portadores de diploma superior aparecem com uma susceptibilidade discretamente maior à evasão, comparativamente aos ingressantes por transferência e por vestibular (sendo este último, a forma de ingresso prioritária).

Em relação ao momento de evasão, predomina o primeiro ano e, em particular, o primeiro semestre. Além disso, a evasão feminina é mais expressiva que a masculina no primeiro ano do curso, apesar de ambas serem praticamente equivalentes até o segundo ano. Os homens que evadem, tendem a não ultrapassar o quinto semestre do curso, ao passo que para as mulheres, se a evasão não acontece no primeiro ano, dilui-se para além do período regular de integralização curricular. Quanto às modalidades de evasão, a maioria simplesmente abandona o curso, ou seja, não formaliza a evasão junto à instituição. A desistência, por sua vez, segunda modalidade mais expressiva, e que implica em evasão formalizada, é mais freqüente entre os ingressantes, e as mulheres.

Estes dados permitem considerar a hipótese de que o estudante evadido do curso de Psicologia da FFCLRP não encontrou no curso condições que favorecessem um estreitamento de sua relação com a instituição; o que, no caso dos homens, seria ainda mais forte.

4 ENTREVISTAS

A seguir são apresentados brevemente os entrevistados, a partir dos elementos que mais se destacaram em seus depoimentos¹⁸ em relação ao curso de Psicologia da FFCLRP e à sua experiência de evasão. Intencionalmente foram suprimidas informações quanto ao ano de ingresso, à situação atual de matrícula registrada pela instituição, ao novo curso de ingresso, à ocupação atual, dentre outras que no seu conjunto pudessem identificar o entrevistado, ex-aluno da instituição.

Assim, algumas experiências de abandono (Ab), transferência (T) e desistência de curso (D), são descritas por Abelardo, Taís, Abnara, Abigail, Abella, Abraão, Abeona e Débora. Neste sentido, as iniciais dos nomes por que são designados representam as diferentes modalidades de desligamento.

Na seqüência, são apresentados os tópicos de análise, conforme os eixos temáticos emergentes dos depoimentos.

4.1 Apresentação dos Entrevistados

4.1.1 Abelardo

[...] eu não via perspectiva de trabalho naquilo, n'é?... Você pensava, 'Não, isso é legal, aquilo é legal, tal'. Mas não tinha nada que eu olhava e falava 'É isso que eu quero fazer' [...].

Abelardo ingressou no curso de Psicologia da FFCLRP aos dezenove anos, após a realização de um ano de cursinho. Estudou em escola particular durante o ensino médio. Relata que, imediatamente após a conclusão deste último, prestou vestibular para um curso de humanidades e outro na área de biológicas. Afirmar também que no ano em que ingressou em Psicologia, sua primeira opção, candidatou-se novamente ao mesmo curso de humanidades que prestara no ano anterior. Seu pai é graduado e sua mãe concluiu o ensino médio.

¹⁸ Sugestões de transcrição a partir de Whitaker et al. (2002).

Com a ressalva de que já faz muito tempo para lembrar-se de quais teriam sido suas expectativas em relação a um curso superior, de modo geral, afirma ter ingressado no curso de Psicologia motivado pelo interesse em conhecer mais profundamente o funcionamento da mente em seus aspectos neuro-psico-biológicos. Além disso, o fato de o curso ser oferecido pela USP e na cidade em que residia com seus pais também contribuiu para esta escolha.

Informa que, desde o início do curso, não se interessou pelo conteúdo oferecido a ponto de se entusiasmar. Sua insatisfação com o curso estaria também associada à falta de interesse em relação às possibilidades de atuação profissional como psicólogo. Relata ter se surpreendido com a grande quantidade de leitura exigida, bem como com algumas das disciplinas introdutórias, bastante distantes daquelas supostamente “mais psicológicas”. Afirma ter prosseguido alguns semestres no curso com a esperança de que este melhorasse, até a decisão repentina de abandono às vésperas das provas de conclusão do quarto semestre.

Este abandono foi seguido de preparação imediata para um novo concurso vestibular. Sobre este momento, assinala que a hesitação sentida foi relativa mais ao abandono da instituição (USP), do que do curso propriamente. Além disso, refere que tal decisão não foi compartilhada com ninguém na instituição, mas somente comunicada aos seus familiares e amigos.

Formalmente, no início do semestre seguinte, Abelardo efetuou o trancamento de matrícula, uma opção de desligamento teoricamente provisória, apesar do caráter definitivo de sua decisão. Aborda a experiência de afastamento em termos de uma crise, explicando esta última no sentido de possibilidade de mudança. Esta experiência teria representado um benefício em face de um provável amadurecimento. Finalmente, concluiu o curso de graduação iniciado imediatamente após seu afastamento do curso de Psicologia e afirma, hoje, não se ver como possível psicólogo.

4.1.2 Taís

[a evasão do curso] [...] foi uma opção puramente pessoal pelo que era mais fácil para mim, pelo que era mais adequado naquele momento. E uma opção, assim, que eu me arrependi demais [...] foi uma coisa, assim, que se eu pudesse voltar no tempo, eu não faria de novo [...].

Taís ingressou no curso de Psicologia da USP de Ribeirão Preto aos dezoito anos de idade. Foi aprovada no vestibular tão logo concluiu o ensino médio, sem realização de cursinho. Os ensinamentos fundamental e médio, foram realizados em escola particular. Em relação

ao grau máximo de escolaridade de seus pais, refere que o pai possui ensino superior incompleto e a mãe, ensino médio completo.

No que se refere aos motivos de sua escolha pelo curso de Psicologia, Taís enuncia, num primeiro momento, não saber explicar, relatando ter sido uma escolha feita desde o ensino fundamental. Concomitantemente à opção por Psicologia, afirma ter prestado vestibular para um curso na área de humanidades.

A opção pela USP-RP, por sua vez, esteve condicionada ao status conferido à USP, como também ao fato de o curso ser oferecido no interior paulista (uma alternativa à cidade de São Paulo e próxima à residência de seus pais). Faz referência ao sonho de estudar nesta instituição, com promessa de obtenção de um excelente currículo, o qual, presumidamente, permitir-lhe-ia uma inserção profissional imediata através da pós-graduação.

Em seu depoimento, são citadas como expectativas em relação ao ensino superior: profissionalizar-se e encontrar um ambiente “culturalmente efervescente”. Afirma que, já de posse de algumas informações, esperava encontrar especificamente no curso de Psicologia, disciplinas relacionadas às grandes áreas e teorias desta última. Considerava também a possibilidade de que nem todas as disciplinas seriam de seu interesse.

Relata ter encontrado o almejado “ambiente culturalmente efervescente”, disciplinas afins com suas expectativas, como também uma dificuldade inédita em relação aos estudos no sentido de adaptação à nova dinâmica acadêmica.

Vinda de outra cidade, a experiência em residir em república é abordada, inicialmente, como algo bastante tranquilo. Por outro lado, e na medida em que avança em seu depoimento, salienta que a distância em relação à família e ao namorado, aliado às viagens semanais “afetivamente pesadas” após a perda de um amigo em um acidente, teriam integrado a configuração de uma situação adversa, a qual denominou de crise. E que esta crise poderia ter levado à evasão. De todo modo, explica seu afastamento por uma questão que considera absolutamente pessoal: a decisão de casamento.

Afirma ter se transferido para o mesmo curso em uma instituição particular e que, acompanharam este momento de decisão, seus amigos e familiares. Refere se arrepender ainda hoje desta decisão, a qual teria representado o abandono de um sonho. Atualmente, Taís é graduada em Psicologia e exerce a profissão.

4.1.3 Abnara

*[sobre o momento em que teria surgido a intenção de deixar o curso de Psicologia]
[...] É, na verdade não foi uma escolha, né?... Não foi, não foi uma intenção. Isso para mim foi quase uma força [risos] que eu, que, para mim eu prestei as duas [faculdades] [...] não precisei escolher porque eu só tinha passado em uma. Agora [com a notificação da aprovação no outro curso] voltou tudo de novo, e eu tinha que tomar uma posição [...] mas conscientemente eu nunca pensei em deixar [...].*

Abnara afirma ter ingressado no curso de Psicologia da FFCLRP, aos dezessete anos, imediatamente após conclusão do ensino médio. Este último foi cursado em sua maior parte em escola particular. Quanto à escolaridade de seus pais, ambos têm ensino superior completo.

Além de Psicologia, relata ter prestado neste mesmo ano um curso na área de biológicas. Menciona que desde a inscrição no vestibular, sentia-se em dúvida quanto à escolha do curso. Descreve uma motivação em relação ao curso de Psicologia associada às expectativas de auto-conhecimento e de conhecimento privilegiado e, muitas vezes, mágico em relação às pessoas. Nesta escolha, também foi considerada a localização do curso na cidade de residência de seus pais, além do fato de o curso ser oferecido em uma universidade pública. Aliás, enquanto aspirante a um curso superior, refere que sua expectativa era, exclusivamente, a de ser aprovada no vestibular de uma universidade pública.

Abnara descreve que, num primeiro momento, foi aprovada somente em Psicologia. Com isso, seu ingresso no curso não esteve acompanhado do conflito presente quando da inscrição no vestibular. Porém, após algumas semanas foi notificada da aprovação no outro curso, em outra cidade. Nesta oportunidade, teria sido atualizado o conflito em relação à escolha profissional. A negação do imperativo desta escolha, neste sentido, teria se dado pela matrícula concomitante em ambos os cursos.

Relata que gostava do curso, da universidade como um todo, assim como da convivência universitária. Entretanto, o contato com colegas que haviam saído da residência dos pais para estudar, teria despertado seu interesse por este tipo de experiência.

Apesar de referir que não entende como uma escolha propriamente dita entre os dois cursos, Abnara optou pelo outro curso, no qual veio a se graduar. Como fator decisivo desta opção, indica a possibilidade de mudança de cidade. Por outro lado, demonstra que também participaram desta decisão, o fato de o outro curso lhe parecer mais agradável aos pais, além de uma possível imaturidade para resolver o conflito da escolha profissional. Formalmente,

não chegou a se desligar do curso de Psicologia; inicialmente, por considerar a possibilidade de arrependimento e, em seguida, pela suposição de que teria sido automaticamente desligada.

Afirma questionar-se ainda hoje se foi ou não uma decisão acertada, considerando a possibilidade de retomar a graduação em Psicologia, agora, contudo, sem perspectivas de atuação como psicóloga. Seu depoimento revela uma representação romântica da Psicologia enquanto um curso mágico e revelador de segredos.

4.1.4 Abigail

[...] Andava infeliz com o curso. Não era nada do que eu queria, aí eu comecei a descobrir que eu não queria ser psicóloga. Que eu tinha, que tinha sido um engano. Na verdade, eu, eu queria conhecer a Psicologia, mas não seguir carreira e trabalhar como psicóloga [...].

Toda a trajetória escolar de Abigail até o ingresso na USP se deu em escola particular. A entrevistada afirma ter realizado um ano de cursinho antes de ingressar no curso de Psicologia da FFCLRP, aos dezoito anos. Trancou sua matrícula na primeira metade do curso e, atualmente, freqüenta um curso na área de humanas. Seus pais têm ensino superior completo.

Ainda que Psicologia tenha sido sua única opção naquele vestibular, menciona que desde então considerava a opção pelo curso freqüentado hoje. Em comparação aos demais vestibulares prestados, declara sua preferência pela USP e, no caso da cidade de Ribeirão Preto, a localização na cidade de residência de seus pais.

Identifica sua escolha por Psicologia como uma busca velada por auto-conhecimento, vindo a descobrir no interior do curso que não se tratava de um interesse voltado para profissionalização.

Suas expectativas iniciais em relação à Psicologia abarcavam um maior conhecimento sobre a mente humana, associado a uma ênfase mais humanista do curso, e não biológica, ou supostamente científica. Soma-se ainda a imagem de um ambiente intelectualmente excepcional, com “pessoas e discussões interessantíssimas”.

Abigail afirma ter se deparado com um curso com ênfase experimentalista, o que não teria correspondido às suas expectativas. Além disso, e em termos pedagógicos, descreve sua insatisfação em relação às aulas de maneira geral, especialmente pela ausência da figura de um “mestre”, e a recorrente estratégia didática das discussões. Em termos sociais, Abigail

relata, por um lado, sua insatisfação com os colegas de classe, em termos do que referiu como mediocridade; mas também, e diferentemente, que os amigos representaram o aspecto mais positivo encontrado no curso.

Insatisfeita com o conteúdo do curso, porém interessada por temas relacionados à mente humana, Abigail afirma que buscava leituras extra-curriculares, muitas vezes indicadas pelos amigos, tenha percebido no interior do curso seu desinteresse pela Psicologia enquanto profissão. Em termos formais, desligou-se através de trancamento de matrícula, apesar de presumir que não retornaria ao curso. Além disso, descreve que o processo de decisão pelo afastamento foi acompanhado por seus amigos e familiares.

Avalia positivamente sua experiência em relação ao curso de Psicologia, sobretudo por ter obtido algumas referências bibliográficas pelas quais se interessa ainda hoje. Além disso, refere perceber que sua opção por este curso foi equivocada diante de uma motivação real por psicoterapia ou análise, isto é, afirma que ao invés de cursar Psicologia sua motivação era realizar psicoterapia ou entrar num processo de análise.

4.1.5 Abella

[...] foi durante o curso de Psicologia que eu, comecei a..., talvez a... tentar descobrir realmente qual era a, a direção que eu deveria tomar mesmo, n/é?... No sentido de, de identificação mesmo, de ser um curso que eu gostasse, n/é? [...].

Abella afirma ter prestado vestibular para um curso tradicional na área de biológicas, imediatamente após a conclusão do ensino médio. Após a realização de um ano de cursinho, aos dezenove anos, ingressou em Psicologia. Quando do ingresso neste curso, sua única opção, inscreveu-se somente na Fuvest. Abella afirma ter realizado o ensino médio em escola particular. Em relação à escolaridade, seu pai tinha graduação completa e sua mãe, ensino médio.

A opção pela Psicologia esteve motivada pelo fato de se tratar de um curso na área de humanas, e oferecido no campus da USP de Ribeirão Preto, cidade aonde residia. Afirma que suas expectativas relacionavam-se à profissionalização e, particularmente, em relação ao curso de Psicologia, na área de Psicologia Clínica.

Descreve também que gostou do curso, do conteúdo, dos professores, e que vislumbrava perspectivas de atuação profissional na área acadêmica. O curso de Psicologia

aparece em seu depoimento como uma oportunidade em que pôde, de fato, localizar seu interesse vocacional e/ou profissional em relação à área de humanas. Refere acreditar que se, na época do vestibular, a FFCLRP oferecesse o curso de humanas em que mais tarde veio a se graduar, talvez tivesse optado por este desde então.

No que se refere ao segundo semestre em que cursava Psicologia, prestou vestibular para este curso na área de humanas, também da USP. Sua decisão pelo afastamento teria assumido desde o início um caráter permanente, e sendo compartilhada com amigos e familiares. Afirma que não abandonou propriamente a Psicologia, tendo se visto diante de uma circunstância que a levou a mudar de cidade. Decidiu se casar, e não encontrou na instituição a possibilidade de transferência para o mesmo curso.

O afastamento, neste sentido, é abordado como uma decisão prática que, em função deste impedimento institucional de transferência, levou a um corte de seus estudos na área de Psicologia. Daí seu pesar.

Descreve que o interesse por esta área de estudos se mantém, não apenas em termos profissionais, como para a vida, de maneira mais ampla. Em termos profissionais, relata que a Psicologia aparece integrada ao tema escolhido para iniciação científica, mestrado e, atualmente, de maneira ainda mais marcante, na formulação de seu projeto de doutorado.

4.1.6 Abraão

[realizando uma auto-análise em terceira pessoa] [...] Você precisou ficar insatisfeito. Não é? Com a USP, n/é?... “Óh!” [em tom de ironia] Você precisou estar na USP para dizer ‘Não, não é isso que eu quero’ [risos]. Precisou ralar, precisou sofrer. É, fazer o quê. Teve a insatisfação, mas também não foi tão grande porque eu aprendi, n/é? [...].

Abraão ingressou no curso de Psicologia da FFCLRP aos 18 anos, após ter freqüentado durante alguns meses este mesmo curso em outra universidade. Realizou o ensino médio em escola particular e o cursinho pré-vestibular, concomitantemente ao terceiro ano. Seus pais têm ensino superior completo.

Dentre as motivações abordadas para sua opção pelo curso de Psicologia da FFCLRP, Abraão destaca seu interesse por Psicanálise, e também Psicobiologia e Psicofarmacologia, além do fato de ser um curso oferecido pela tradicional USP, e não estar localizado na cidade de São Paulo. Aponta que esperava encontrar em um curso superior: bons professores, boa

biblioteca e estímulo à pesquisa científica. Particularmente, em relação ao curso de Psicologia, uma boa leitura de Psicanálise, além da figura de um “grande mestre”.

Abraão afirma ter encontrado na USP o estímulo à pesquisa científica, referindo, porém, uma profunda insatisfação em relação ao curso. Sobre as aulas e os professores, queixa-se do pouco aprofundamento no conteúdo oferecido e da falta sentida em relação ao almejado contato com um “grande mestre”. Sobre isto, por outra parte, contrapõe seu entendimento atual do quão idealizada era esta expectativa. Ainda assim, e de maneira extremada, afirma ter encontrado na qualidade dos docentes, maus ou excelentes, respectivamente, o aspecto mais negativo e, mais positivo do curso.

Na medida em que avança em seu depoimento, a conotação desta insatisfação amplia-se para uma insatisfação mesma com a Psicologia. Neste processo, teria identificado uma inclinação vocacional para o curso da área de humanas em que veio a se graduar.

Refere uma convivência bastante intensa com os colegas, num contexto indiscriminado entre faculdade e república, e onde não se priorizava o estudo. Aliás, um contexto que teria prejudicado seus esforços nessa direção. Neste ambiente de intensa convivência social, afirma ter perdido a si mesmo, como também ter sido levado ao uso de drogas.

Abraão analisa que seu afastamento do curso pode ter sido derivado da frustração em relação aos professores. Além disso, que tal frustração desencadeou um processo auto-destrutivo, culminando em drogadição. Neste sentido, a evasão do curso foi relatada enquanto alternativa de rompimento em relação a este processo.

A continuidade dos estudos em outro curso se deu imediatamente após o afastamento, e em outra universidade pública. Em relação a esta nova graduação, descreve uma experiência positivamente diferenciada no que se refere ao aproveitamento e interesse pelo curso. Finalmente, pontua que não se vê, hoje, como um possível psicólogo, mas sim, como um possível analista.

4.1.7. Abeona

[...] Eu nunca imaginei, é... mesmo se eu me formasse em Psicologia, clinicar ou atender alguma coisa. Ou me chamar de psicóloga. Eu não imaginava. Seria mais. Eu imaginava sempre como um complemento mesmo [...].

Abeona fazia um outro curso na área de humanidades em uma instituição particular da cidade quando ingressou no curso de Psicologia da FFCLRP. É filha de pais com ensino superior completo, e estudou em escola particular nos ensinos fundamental e médio. Ao término do ensino médio, não fez cursinho pré-vestibular, e ingressou no curso de Psicologia aos dezoito anos.

A opção por Psicologia é explicada enquanto complemento para o curso já em andamento neste período, e no qual veio a se graduar. A opção pela USP, por sua vez, esteve associada a uma reconhecida qualidade, bem como ao seu caráter público e gratuito. Neste sentido, o interesse pela Psicologia, associava-se à oportunidade de obtenção de maiores conhecimentos. Dentre as expectativas relacionadas ao curso de Psicologia, destaca a possibilidade de auto-conhecimento, de favorecimento das relações a partir da aquisição de conhecimentos sobre o outro, bem como de exigência de muitas leituras e discussões sobre o comportamento humano. Estas últimas também voltadas ao sentido de facilitação das relações.

Abeona descreve que conciliou os dois cursos durante o semestre de ingresso em Psicologia, quando então trancou sua matrícula. Explica que sua intenção era retomar o curso de Psicologia após o término do outro curso, pois naquele momento as exigências acadêmicas não lhe permitiam um bom aproveitamento em ambos. Assim teria feito e, após dois anos de trancamento, retomou o curso de Psicologia, concluindo o correspondente ao segundo semestre de frequência (sétimo em relação à matrícula).

Os motivos assinalados como condicionantes do afastamento referem-se, primeiramente, ao fato de que o curso de Psicologia sempre representou uma complementação em sua formação e, como segundo motivo, relata a mudança de cidade. Comenta que chegou a buscar informações na instituição sobre o procedimento de transferência, tendo encontrado uma pronta recusa.

Abeona descreve que, a partir de então, iniciou e não concluiu dois outros cursos de graduação, e que posteriormente mudou sua trajetória profissional mais de uma vez. Atualmente está fase de conclusão de uma segunda graduação na área de humanas, uma opção, aliás, que considera ser originalmente a de seu maior interesse.

Enfim, sobre a Psicologia, afirma preservar o sentido de complementação vislumbrado desde aquela época, e refere considerar a possibilidade de vir a reiniciar esta graduação. Seu relato traz elementos indicadores de que o curso de Psicologia permanece sendo representado de modo idealizado.

4.1.8 Débora

[...] Na verdade, eu estava dando sinais de que eu não tinha essa estrutura, há muito tempo já [...] mais o lance da depressão [...] Era uma crise que estava [...] Hoje em dia eu faço essa leitura, posso mudar daqui algum tempo [...].

Débora estudou todo o ensino médio em escola particular. A escolaridade máxima de seu pai corresponde ao ensino médio, e a de sua mãe, ao ensino fundamental incompleto. Ingressou no curso de Psicologia da FFCLRP, aos dezoito anos, após a realização de um ano de cursinho. Informa que nesta ocasião, além de Psicologia, sua primeira opção, prestou vestibular para um curso na área de humanas. No ano anterior, quando concluíra o ensino médio, também prestou outros cursos.

Explica sua opção por este curso como uma decisão feita por exclusão em relação a outros cursos na área de humanas que permitissem desenvolver carreira acadêmica. Além disso, afirma ter considerado o fato de que o curso era oferecido pela tradicional USP e estava localizado numa cidade próxima à residência de seus pais. Além de que, esta cidade era alternativa a São Paulo (capital).

Refere que não tinha expectativas ou perspectivas de uma profissionalização que a conduzisse às especialidades do psicólogo, mas sim expectativas relacionadas à carreira acadêmica na área de Psicanálise.

Débora tece elogios em relação ao curso, aos professores, ao próprio campus e à estrutura oferecida pela universidade, descrevendo um período de boa integração e movimentada convivência social. Menciona certa displicência em relação ao estudo e estende esta questão à turma como um todo.

Por outro lado, refere que vinha dando sinais de possíveis dificuldades e de insatisfação em relação ao curso. Emociona-se ao abordar a situação de afastamento e, com lágrimas nos olhos, analisa que, ainda hoje, não consegue compreender as razões para o mesmo. Relata seu sofrimento no enfrentamento daquela realidade, e conclui pela falta de estrutura para prosseguir no curso. O aspecto mais negativo encontrado no curso é descrito como sendo o encontro consigo mesma.

A decisão pelo afastamento em meados do curso, por sua vez, remontaria a um processo delineado desde o primeiro ano, e do qual teriam participado familiares e colegas. Além disso, esta decisão teria sido catalizada por ocasião da avaliação em uma das disciplinas e, sua angústia, acompanhada por uma de suas professoras. Formalmente, num primeiro

momento, trancou sua matrícula, e, após a aprovação em outros vestibulares (graduou-se em um curso de humanas), efetuou o cancelamento.

Débora refere estar atualmente matriculada em um curso de Psicologia de uma faculdade particular, explicando este desfecho como tentativa de identificar os motivos que a levaram a interromper o curso àquela ocasião. Além disso e, diferentemente do que vislumbrava anteriormente, concebe agora a possibilidade de atuação enquanto psicóloga.

4.2 Análise dos Resultados e Discussão

4.2.1 Características gerais

Os sujeitos entrevistados, em sua maioria, são do gênero feminino, ingressaram solteiros e com menos de 21 anos no curso de Psicologia da FFCLRP.

No que se refere ao tipo de escola freqüentada no ensino médio, todos declaram ter cursado escola particular. Com exceção de Abnara, que chegou a passar pela escola pública no primeiro ano deste nível de ensino, os outros cursaram integralmente o ensino médio em escola particular. Além disso, metade dos entrevistados realizou cursinho anteriormente ao ingresso no curso de Psicologia.

Os depoimentos informam também que a maior parte dos pais possui grau superior. Assim, seis dos entrevistados apontam que seus pais possuem nível superior completo (um deles com pós-graduação), enquanto as respectivas mães concluíram somente o ensino médio (duas delas) ou também se graduaram. Quanto à Taís, seu pai não chegou a concluir o curso superior e sua mãe possui ensino médio. Finalmente, com o menor grau de escolaridade, aparecem os pais de Débora, com ensino médio (pai) e ensino fundamental incompleto (mãe).

As características mencionadas correspondem ao perfil do estudante evadido do curso, conforme analisado no Capítulo 3, inclusive no sentido de uma amostra marcadamente elitizada.

4.2.2 Orientação profissional e formação escolar

Para todos os entrevistados, é marcante seu envolvimento com outros cursos, seja por vestibulares anteriores, seja pela realização de outra graduação. Assim, Abelardo, Abella, Abraão e Débora no ano anterior prestaram vestibular para outra área; Abeona realizava outro curso, além de Abnara e Abigail que se mostravam indecisas desde o vestibular. Somente Taís, cujo afastamento não implicou em mudança de curso, inscreveu-se exclusivamente em Psicologia por ocasião do vestibular.

Quanto à realização de outra graduação, ou melhor, do início em um curso superior previamente ao ingresso no curso de Psicologia da FFCLRP, aparecem dois casos: Abraão, que durante alguns meses cursou Psicologia em outra universidade pública, e Abeona, que, concomitantemente ao curso de Psicologia, realizava outra graduação na área de humanas.

As referências sobre orientação profissional são breves nos depoimentos. Três dos entrevistados respondem que participaram de um processo de orientação profissional, descrevendo uma intervenção caracterizada pela aplicação de testes de interesse na escola. Outros três entrevistados afirmaram não ter participado de nenhum processo de orientação, mas também mencionam intervenções promovidas pela escola na forma de palestras, ou dinâmicas sobre o tema das profissões em sala de aula. Exceto no caso de Taís, que “decidiu” fazer Psicologia por ocasião de uma destas dinâmicas, os entrevistados em geral indicam pouca ou nenhuma influência destas estratégias em relação ao seu processo de escolha do curso.

Neste sentido, são citados resultados de testes que chegaram a ser “esdrúxulos”, nas palavras de Abelardo. No caso das palestras, Abeona, por exemplo, analisa que a intenção do colégio religioso que freqüentava estava relacionada muito mais a “‘pinçar’ alguém que quisesse seguir a vida religiosa” do que propriamente orientar sobre as profissões.

Finalmente, após a evasão do curso de Psicologia, todos os entrevistados graduaram-se em outro curso (apenas um deles refere estar em fase de conclusão), revelando uma formação escolar exitosa quanto à aprovação no vestibular. Enfim, pode-se dizer que se trata de estudantes que ingressaram bastante jovens no curso superior, e cujo processo de escolarização parece não ter privilegiado a orientação sobre as profissões.

Importa observar que o ingresso em outro curso superior após a evasão não é especificidade deste curso de Psicologia. Polydoro (2000) assinala que a evasão de curso, na grande maioria das vezes, não se configura em evasão do sistema superior de ensino

(conforme os conceitos de evasão desenvolvidos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, abordados no Capítulo 1)

4.2.3 Razões para a escolha do curso de Psicologia da FFCLRP

Questionados sobre as razões pelas quais escolheram o curso de Psicologia e, mais especificamente, o curso de Psicologia da FFCLRP, os entrevistados apontam três grandes eixos de respostas: critérios vagos ou imprecisos, priorização pela universidade pública e, localização do curso.

No que se refere às respostas concernentes a critérios indefinidos ou vagos da escolha, depreende-se dos depoimentos dois aspectos. Um deles refere-se à dificuldade em identificar o critério em si que pautou a escolha, tal como expresso por Taís:

[...] E na sexta série o professor de religião começou, a... levantar essas questões de profissão, do quê que a gente pensava [...] E eu falei que eu queria fazer Psicologia. Daí prá frente, desde a sexta série, eu tinha o quê?, doze anos, da sexta série, nunca mais eu mudei de idéia, então. [...] Até hoje eu tento assim perceber, da onde eu tirei isso, da onde que veio essa idéia e... eu tinha isso na cabeça e... não sei realmente [...].

O outro aspecto relaciona-se diretamente à dificuldade da escolha, indicando conflito em relação a outros cursos. A seguinte declaração de Abigail pode exemplificar esta questão:

[...] Na verdade, a decisão de prestar Psicologia veio bem antes de eu fazer vestibular [...] desde, o segundo colegial que eu já achava que eu queria fazer isso. Eu pensei assim, durante um tempo, em pres/, em fazer e, acabei tendendo para Psicologia. Mas [com ênfase]... no final do meu último ano de cursinho, eu comecei a pensar se eu não deveria também fazer vestibular para outra coisa, além de Psicologia [...] Aí, eu acabei fazendo o curso de Psicologia e já pensando assim, quando, quando eu fiz o segundo vestibular que, que foi o que eu entrei. Aqui. Eu já entrei pensando assim, ‘se eu não gostar e, resolver que eu quero mudar’ [...].

O pouco conhecimento sobre o curso parece contribuir significativamente para esta indefinição. De acordo com o depoimento de Abnara:

[...] até a hora de, de escolher [risos] o formulário da, da FUVEST, o curso que eu ia fazer, eu não tinha decidido. Então o quê que eu fiz: eu resolvi prestar na USP, Psicologia. E prestei na UNESP, outro curso [...] E Psicologia era mais essa, era mais uma opção particular. Mas era mais um tiro no escuro porque eu não, eu não sabia nem o que eu ia encontrar [...].

Um conhecimento incipiente sobre cursos e profissões, conforme manifesto nos depoimentos, tende a dar margem a escolhas pautadas por uma representação fantasiosa, permeada por aspectos românticos do curso e, sobretudo, da profissão. Nestes casos, a escolha pelo curso de Psicologia mostra-se associada à busca de um conhecimento essencialmente mágico sobre o outro:

[Abelardo] [...] Porque a gente tem essa curiosidade ao fazer Psicologia. 'Ah, vou saber o que se passa na cabeça de todo mundo, o que a pessoa é ou não é [...].

Ou também de auto-conhecimento:

[Abigail] [...] Bom, na época eu tinha, assim, aquela fantasia de que eu ia conhecer melhor o ser humano. Eu era toda intrigada a respeito do ser humano. Gostava de, de ficar brincando com as minhas amigas de, de ficar analisando o sonho uma da outra. E..., sei lá de querer entender melhor como era a cabeça confusa e maluca do ser humano [...].

Sobre este aspecto, é interessante observar que em relação à motivação da escolha pelo curso de Psicologia aparece freqüentemente uma representação indiferenciada entre Psicologia e Psicanálise (leia-se Freud):

[Débora] [...] Eu acho que foi mais ou menos assim. Como eu gosto muito de ler. E, eu queria um curso de Humanas e, que tivesse uma carreira. Então, acabou sendo a Psicologia, meio que por exclusão. Eu sempre gostei muito de Freud. Então foi meio natural, assim, eu acabar ficando só com isso. Só com Psicologia, excluindo o resto [...] Eu sabia que ia ter outras coisas, pra estudar. Mas o que me interessava mesmo, era Psicanálise. Na verdade era Freud, n/é? [...].

Neste sentido, Abraão analisa de maneira contundente a questão da impotência em que se vê o estudante diante de seu desconhecimento em relação a estas duas ciências, por falta de informação e/ou orientação no processo de escolha:

[...] como é que eu ia saber que, é..., para ser psicanalista não precisava do curso de Psicologia? Eu fui atrás desse tipo de informação, mas ninguém me dava, n/é?... O senso comum no Brasil, ele é muito tosco. É..., a sociedade civil, ela não sabe o que se passa na universidade [...] E eu não sabia, n/é... Não sabia o que se passa dentro da universidade. Ninguém sabe, n/é? [...].

Outra importante razão apontada para a escolha pelo curso de Psicologia da FFCLRP consiste na preferência pela universidade pública, mais especificamente, pela Universidade de São Paulo. Como justificativas para esta preferência, destacam-se aspectos relativos à qualidade, tradição, gratuidade do ensino bem como status:

[Taís] [...] Aquela coisa de entrar na USP é um sonho prá todo mundo. Pela, até pelo status acadêmico [...].

[Abelardo] [...] porque é USP n/é?... tem tradição [...].

[Débora] [...] Ribeirão era o ideal, assim. Uma faculdade boa, era USP. E eu tinha uma predileção por fazer USP. E... me, acabou saindo direto, assim. Eu passei na UNESP, também, acho que em Bauru. E eu não lembro, porque eu não fui nem fazer a matrícula [...] eu desisti, assim. Era USP Ribeirão o que eu queria [...].

[Abeona] [...] a gente sabe da, da fama de excelência da, da faculdade, e, e também entra o lado financeiro. Você tenta primeiro, a que, além de ser boa, não é paga, n/é? [...].

Finalmente, como determinante da escolha pelo curso de Psicologia da FFCLRP aparece a localização do curso. A preferência pela cidade de Ribeirão Preto, neste caso, se mostra relacionada à possibilidade de continuar residindo com os pais (ou o mais próximo possível) e/ou enquanto alternativa à cidade de São Paulo. Além disso, parece representar uma oportunidade de acesso a uma cidade com maior diversidade cultural.

[Abella] [...] Porque eu queria fazer aqui na USP de Ribeirão, n/é?... , pela facilidade, n/é?... , na, na minha cidade. Eu não queria sair da minha cidade, n/é? [...].

[Débora] [...] Porque Ribeirão é uma cidade maior [...] E eu queria ir para uma cidade grande, porém não tão grande. São Paulo já era grande demais. Então, tinha que ser, e eu queria uma coisa próxima à residência de meus pais [...].

De acordo com antigos funcionários do setor de Graduação e professores das primeiras turmas do curso de Psicologia da FFCLRP, havia uma maior evasão quando o vestibular era unificado com o curso de São Paulo. A análise dos dados da FUVEST no Capítulo 3, por sua vez, indica que o ingressante no curso da Psicologia da FFCLRP entre 1989 e 1999, é predominantemente de fora da cidade.

Com base nestas informações, e considerando que na maioria dos depoimentos a localização numa cidade interiorana aparece como critério da escolha pelo curso, pode-se inferir sobre o caráter regional do público em questão, que parece optar pela manutenção de uma maior proximidade física em relação à família.

É possível argumentar no sentido de que esta preferência estivesse ligada a questões financeiras, uma hipótese, aliás, que não pode ser descartada. No entanto, é importante assinalar que no momento imediatamente após a evasão, todos os estudantes que residiam com os pais durante o curso de Psicologia (Abelardo, Abnara, Abigail, Abella e Abeona), optam pela continuidade de seus estudos em outra cidade. Neste caso, o fato do curso ser oferecido na mesma cidade dos pais, chega a se transformar em fator de insatisfação, como

testemunha Abnara. Por outro lado, aqueles que vinham de fora, ao se afastarem deste curso, retornaram para a cidade dos pais (Taís e Débora), ou para uma localidade mais próxima a eles (Abraão).

4.2.4 Expectativas em relação ao curso superior

Sobre as expectativas relativas ao curso superior, as respostas mostram-se afins aos aspectos apontados no tópico anterior, e remetem às possibilidades que se abrem em termos de enriquecimento cultural e científico. A formação aparece marcada por idealização da universidade, como também da prática profissional. Veja o depoimento de Abigail:

[...] A... eu acho que a gente entra na faculdade meio inocente, assim. Em relação à faculdade, a gente acha que vai ser o universo do saber, e que vão ser os melhores professores do mundo, que vão ter discussões interessantíssimas em sala de aula, que as pessoas vão ser fantásticas, seus colegas de sala. Acho que é isso. Eu achava que eu ia ter o universo do, do saber na minha frente, assim [...].

Aparecem expectativas em relação ao diploma universitário como uma espécie de passaporte para o mercado de trabalho, conforme pode ser depreendido da declaração de Taís:

[...] eu sempre confiei muito no meu potencial academicamente falando. Então eu sempre achei que, que qualquer coisa que eu fizesse eu ia me dar bem. Então eu tinha expectativas muito altas. Aí eu, eu imaginava fazendo um curso na USP, saio com um belo currículo, já entro direto no mestrado, doutorado, tal [...].

Este depoimento parece expressar uma idealização do estudante também em relação à USP, ao associar diplomação na instituição com sucesso profissional. Ribeiro (2005), em seu estudo sobre a evasão de estudantes de um curso de Psicologia de uma instituição privada, que assumem o perfil de estudante-trabalhador, menciona que estes estudantes concebem, por sua vez, uma suposta exclusão no mercado de trabalho por não terem cursado uma instituição de prestígio. Destaca o seguinte depoimento: “[...] o mundo é de quem se forma na USP e na PUC, nós não temos chance” (RIBEIRO, 2005, p. 64).

Parece faltar a estes relatos a percepção de que no mundo atual, onde a própria existência do trabalho formal está ameaçada, já não existe este tipo de garantia.

No extremo oposto em termos de expectativas de profissionalização, os estudantes, de modo não menos idealizado, podem não ultrapassar a aspiração de aprovação no vestibular.

Assim refere Abnara ao abordar seu desconhecimento em relação ao que poderia esperar de um curso superior:

[...] uma expectativa, eu, eu achava... primeiro assim, que a minha obrigação era entrar numa universidade. Eu nem pensava muito como seria depois que eu saísse [...] eu me sentia, que o quê eu tinha que fazer era entrar na faculdade. Tanto é que quando eu entrei na faculdade eu falei 'pronto, agora estou no paraíso' [risos]. 'Não preciso mais me preocupar com nada' [...].

Abraão, demonstrando total clareza em relação ao elevado grau de idealização que permeava suas expectativas, descreve estas últimas nos termos de uma espécie de caricatura aos moldes do cursinho. O entrevistado expressa:

[...] [possuía expectativas] de que os professores fossem bons. É..., de que as aulas. Expectativa de... de um calouro, n/é? Acho que naquela época de que eu encontrasse algum mestre, assim. Alguém que... fosse ao mesmo tempo inteligente, erudito e, mas tivesse a capacidade retórica de um professor de cursinho. Sabe? Eu tinha essa expectativa... De que eu ia aprender muitas coisas e..., a..., mas pelo outro, não por mim mesmo, n/é? [...].

Fazendo uma ponderação em relação à idealização do curso, Débora, por sua vez, constata o despreparo do ingressante em razão da falta de informação sobre a estrutura do mesmo. Ela afirma:

[...] Acho até que é um dos problemas quando a gente vai prestar vestibular, que a gente não tem a visão geral do curso, n/é? [...].

Estas declarações não podem ser dissociadas da questão da formação prévia dos estudantes, na mesma direção do despreparo com que estes revelam ingressar no curso, conforme será visto a seguir, sugerem que o ensino médio tem se voltado basicamente para a aprovação no vestibular.

Vale dizer que expectativas idealizadas não são exclusivas de estudantes de Psicologia. Santos e Melo-Silva (2003), por exemplo, indicam a existência de expectativas sociais de papéis profissionais altamente idealizadas em outros estudantes universitários.

Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) salientam que a maioria das pessoas pode realizar escolhas de carreira conhecendo muito pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades. E diante desta constatação, destacam o papel fundamental da escola em propiciar condições favorecedoras da escolha, contribuindo para o desenvolvimento vocacional de seus estudantes.

4.2.5 Expectativas quanto ao curso de Psicologia

No que se refere às expectativas em relação ao curso de Psicologia, e considerando as motivações declaradas a este respeito, os entrevistados também expressam um conhecimento incipiente sobre o próprio campo. Mesmo Taís que dispunha de informações que não aparecem na maioria dos relatos, aborda a questão do pouco conhecimento sobre a área:

[...] O que eu me lembro assim, é que eu sabia as áreas. Eu sabia que tinha Psicologia Escolar, a Psicologia Clínica, a Psicologia Clínica nunca, nunca me interessou [...] Então eu sabia que tinha as áreas, aí dentro da, da, da, das linhas teóricas eu sabia um pouquinho que tinha a Psicanálise, tinha a Comportamental mas eu não sabia nem o quê que era. Eu sabia um pouquinho. Mas não, não sabia muita coisa. Sabia que eu ia encontrar matérias que eu não ia querer ver no primeiro ano, como Biologia, Estatística, essas coisas que eu. Então eu tinha um pouco de noção disso. Mas sabia pouco [...].

O modelo de ciência, por sua vez, também é representado de maneira idealizada, evocando imagens muitas vezes estereotipadas. Assim, Abigail refere:

[...] Eu achava que eu ia ter o universo do, do saber na minha frente [...] eu acho que principalmente na Psicologia, porque eu, eu ficava pensando muito na, nas questões filosóficas, nas grandes teorias... da, da Psicologia. Então assim, eu acho, que, é..., não era tanto... produção científica, na minha cabeça, entendeu? Científica com aquele modelo do laboratório, que a gente vê nos filmes... assim. Era mais uma coisa de, de... busca pelo, pelo saber... intelectual, sei lá. Não sei, era uma cabeça meio inocente, de adolescente [...].

Nesta direção, uma indiferenciação entre Psicologia e Psicanálise se expressa de forma bastante clara nos depoimentos. Débora, por exemplo, declara:

*[...] eu nunca pensei em ser psicóloga. Eu sempre pensei em trabalhar com Psicologia, entendeu? Você consegue perceber? Eu nunca quis fazer, ser, ser clínica, nada assim. Eu queria estudar Psicanálise.
Entrevistadora: E como você via a carreira?
Pós-graduação, n/é?... A carreira acadêmica. Nunca foi hospitalar, educacional, essas coisas nem me passavam pela cabeça, assim [...].*

Repetem-se também expectativas relacionadas a um curso que viesse a suprir uma motivação associada à busca de auto-conhecimento, ou de um conhecimento mágico sobre o outro, tal como ilustra o seguinte depoimento:

[Abeona] [...] Mas eu imaginava que seria, é..., um grupo de pessoas, tanto os estudantes quanto os professores, pessoas dispostas a falar sobre o comportamento humano, a ter uma atitude prá, prá, é..., facilitar as relações. Imaginei que seria interessante assim. Como a gente gosta de ler revista feminina que fala sobre comportamento, imaginava que seria isso multiplicado [risos] [...].

Finalmente, os entrevistados expressam desconhecimento em relação à estrutura do curso, ao esperarem disciplinas com um conteúdo mais próximo ao campo da Psicologia desde o início da formação.

No próximo tópico esta questão é abordada mais detalhadamente a partir dos relatos sobre o impacto em relação às disciplinas oferecidas no início do curso.

4.2.6 Vivência universitária

Em razão da abrangência deste tópico, serão analisadas separadamente as declarações relativas à universidade como um todo, disciplinas e docentes, habilidades de estudo, convívio social e, finalmente, os sentimentos em relação ao curso.

4.2.6.1 Universidade como um todo

Sobressaem-se avaliações globais positivas sobre a estrutura de ensino e pesquisa, campus, atividades culturais, entre outros. De acordo com estas avaliações, a universidade oferece subsídios para uma boa formação científica, como podem atestar as seguintes citações:

[Abigail] [...] hoje eu estou na universidade, outra universidade pública, eu falo ‘nossa, eu era feliz e não sabia’. A USP tem um suporte grande, assim. Eu acho que uma boa universidade. Se você quiser... sei lá, estar dentro daquela área e seguir adiante naquilo, assim. [...] Ah! Por exemplo, se você quer trabalhar com pesquisa científica, eu acho que a USP, dá bolsa, tem, tem bolsa... tem para, especialmente para a área de Biológicas, é..., tem uma biblioteca boa... a..., eu acho que mesmo a, o, o convívio assim dentro da universidade, assim, é bacana, sabe? [...].

[Taís] [...] eu esperava encontrar um ambiente onde a..., a..., tivesse uma efervescência cultural. Onde eu tive possibilidade de conversar com pessoas cultas, com pessoas que gostassem de ler, com pessoas que gostassem de boa música. Oportunidade de acesso a esse tipo de/, a cultura, livros. A..., enfim, e foi o que eu encontrei [...].

[Abraão] [...] Acho que também esperava encontrar algum... espécie de estímulo à pesquisa universitária. Isso teve na USP, né?... Não posso reclamar [...].

4.2.6.2 Disciplinas, docentes e métodos de ensino

Em relação às disciplinas, destaca-se o impacto representado pelo início do curso. Aparecem frustrações quanto ao conteúdo, associadas a um desconhecimento sobre a estrutura do curso, como também decorrentes de expectativas idealizadas sobre a própria Psicologia, conforme mencionado anteriormente.

Abella, por exemplo, refere-se à inexistência de disciplinas no primeiro ano que abordassem a prática do profissional psicólogo:

[...] A gente entra estudando muito essa parte teórica [...] São mais aquelas coisas introdutórias, mesmo, n/é?... Então, ah, eu lembro que não se falava muito sobre o dia-a-dia, n/é?... do psicólogo... da, das dificuldades que ele pode enfrentar [...] Isso ficava meio afastado. Mas eu acho que isso é devido ao fato de ser primeiro ano, n/é? [...]

Abelardo, por sua vez, relata sua surpresa quando se deparou com aulas de matemática, ao invés de disciplinas com conteúdo mais próximo da Psicologia. O entrevistado afirma:

[...] O primeiro semestre n/é?... eu acho que é um choque muito grande. Você tem aula de matemática. Sabe, acho que por causa das disciplinas, das matérias mesmo que a gente tinha, eu achei meio esquisito isso. Não era, não era nenhum pouco o que eu esperava. Mas depois com o tempo até que virou mais, umas matérias mais psicológicas n/é? [...].

A descrição entre este impacto e a imagem idealizada sobre o curso, aparece claramente na descrição de Débora a respeito de suas expectativas em termos de disciplinas que abordassem conteúdos psicanalíticos:

[...] é um baque quando você chega no curso pensando isso [expectativas em relação ao curso, cujo conteúdo era desconhecido], n/é?
Entrevistadora: Como assim?
Não, você chega no curso, tão focada assim. Psicanálise, em carreira acadêmica e tudo. Aí você tem, Psicologia Educacional... Uma série de matérias, Psicologia Geral e Experimental. Matérias que não são psicanalíticas. E, não adianta, assim, n/é?... porque eu tinha, dezoito anos quando eu passei. Dezoito, dezenove. E... É muito desvinculado daquilo que eu queria [...].

Abnara, no limite, descreve este impacto a partir da descoberta de que o curso exigiria estudo (!):

[Descreve sua surpresa com o curso após o ingresso] [...] Não é só festa, não é só ficar aqui... é..., viajando [...] só conversando. Não, realmente você tem que estudar para isso. Então eu fui sentindo que realmente tinha um conteúdo muito forte a Psicologia [...].

Por um lado estes depoimentos parecem revelar um despreparo do aluno para lidar com as disciplinas oferecidas no início do curso superior, neste momento de transição em relação ao ensino médio. Sob outro vértice, contudo, podem apontar para problemas estruturais deste curso em termos da organização das disciplinas de fundamentação. Estas disciplinas freqüentemente mostram-se pouco atrativas, acarretando frustração das expectativas do estudante em relação ao curso. Além de parecerem não representar uma contribuição significativa no sentido de informar sobre o curso.

Mas também, a frustração com o conteúdo, pode não se restringir ao início do curso. Neste sentido, são ilustrativos os depoimentos de Abigail e Abraão, ao apontarem especificamente para aspectos associados ao modelo de ciência encontrado, bem como para uma possível fragmentação do currículo.

Abigail faz referência à ênfase no modelo quantitativo encontrado no curso, ao próprio modelo de ciência subjacente:

[...] excesso de, de Biologia, na, na produção de uma coisa que não tem nada de... de exato, sabe? Uma coisa... que não dá... para quantificar, assim, entendeu? Eu me revoltei com... querer quantificar... fazer produção científica, é, medíocre, só para produzir... Só para publicar [...].

A seguir será retomada esta outra questão emergente em seu depoimento, associado ao sistema universitário e a ênfase na pesquisa.

Por outro lado, pode-se depreender também uma crítica quanto ao sistema universitário onde se privilegia a pesquisa (para não dizer a quantidade de publicações). Este ponto será retomado a seguir.

Abraão, por sua vez, faz uma crítica bastante forte em relação ao que parece entender como superficialidade de muitas das disciplinas oferecidas no curso:

[...] as aulas de Psicologia são uma porcaria, n/é? [...] nem Piaget estava dando, n/é?... Não estava dando Vygotsky, não estava dando Wallon. E quando dava, era um esboço de introdução... Não sei como é que foi o teu curso, mas na USP foi frustrante... Eu queria estudar Piaget, n/é... Falei “Ó”, se for aprender Piaget, é sozinho’... Porque o curso da USP também estava manualístico. Não dava mais [...].

Este depoimento mostra-se afim a um dos aspectos críticos deste curso identificados por Japur (1996a): fragmentação do currículo. Neste caso, considera-se a hipótese de que a pouca articulação do conteúdo, apesar de sua densidade, pode acarretar uma abordagem superficial ou “manualística”.

Além disso, esta avaliação pode remeter à qualificação do corpo docente. Vale dizer, que não serão elencadas, neste estudo, referências específicas sobre um ou outro docente (se o entrevistado declara que “gostava muito”, ou se “não gostava”), na medida em que não houve convergência nas respostas. De modo geral, as avaliações mostram-se positivas.

Ainda em relação ao depoimento de Abraão, é realizada uma crítica contundente no que se refere à incompetência por parte de alguns docentes:

[...] Era muito fraca a leitura dos professores, n/é?... Depois isso veio a se confirmar, seis anos, oito anos mais tarde, quando eu fui reencontrar eles [...] fora da universidade ou dentro da universidade em encontros assim. Minha surpresa foi maior ainda, eu falei ‘Meu Deus, eles eram mais incapazes do que eu aos dezessete, dezoito anos imaginava, n/é?... e julgava arrogantemente’ [...].

Na mesma direção, Abigail é enfática ao criticar o desempenho de uma professora. Assim explica sua insatisfação:

[...] a professora se propõe a dar um curso sobre um, uma figura que foi importante na Psicologia, e não sabe? [tom de indignação]. Entendeu? Ou ela vai estudar, e vai ler antes de querer falar para a gente. Ou ela arruma alguém que saiba, para dar aula para ela. Agora eu, uma aluna do primeiro, segundo ano de Psicologia... que ela bota do lado dela e fala para eu mediar a discussão, em sala de aula? Medíocre [...].

Por outro lado, e de modo ambivalente, elege “algumas aulas” como o aspecto mais positivo encontrado no curso:

[...] Algumas boas aulas, n/é?... E o acesso, vamos dizer, assim, à nata da Ciência. Entrevistadora: Como assim? Ah, ao “crem”, ao, à elite científica, n/é?... Naquele ramo de saber, n/é?... Para o qual eu tiro o chapéu. Isto é, daí era o oposto da primeira universidade pública freqüentada, n/é? Isso não me frustrou, n/é?... Isso não, não, era esse tipo de professor era que eu queria encontrar, n/é?... Eu encontrei mesmo. Os caras bons no que fazem [...].

Em relação aos métodos de ensino, são feitas críticas acerca da estratégia das “discussões” em sala de aula, e aos seminários. Sobre as discussões, é Abigail quem afirma:

[...] As discussões em sala de aula eram pra mim mui, muito conversa de comadre tomando chá, sabe? [...] eu ficava revoltada mesmo com o nível, é, medíocre mesmo. Eu não consigo achar outra palavra. Das discussões. Era, era... era pobre, sabe? Eram discussões que nunca iam a fundo. Parece que a questão estava aqui, e ficava, assim, sempre dando voltas, em volta de uma questão principal e, e importante, para aquele ou esse assunto, sei lá. E eu tinha a impressão que nunca aprofundava, assim. Ficava assim: ‘Fale-me mais sobre isso...’, ‘Tá [em tom de desânimo], mas, eu não estou fazendo terapia. Estou querendo aprender, sabe? Se você não sabe, você vai me ensinar?’ [...].

Pode-se questionar se esta insatisfação associa-se a possíveis dificuldades enfrentadas pelo estudante diante da exigência de uma suposta maior autonomia por parte da universidade. E nesta direção, indagar sobre quanto da insatisfação discente seria decorrente de expectativas marcadamente idealizadas. Por outro lado, esta idealização seria suficiente para explicar a evasão?

Os relatos, por outro lado, podem contribuir no sentido de aprofundar a análise em relação a aspectos problemáticos do curso. Neste sentido, o depoimento de Abigail leva a um questionamento sobre o grau de envolvimento do docente no que se refere à efetividade do processo ensino-aprendizagem, o que, por sua vez, permite levantar a questão acerca de possíveis implicações de um modelo de avaliação docente centrado basicamente na produção científica.

Sob este vértice, a declaração de Taís sobre sua decepção em relação a uma determinada disciplina, pode retratar o quanto esta questão pode comprometer a eficiência do curso em termos de sua efetivação na prática cotidiana, bem como sua ligação com a frustração por parte do aluno. A entrevistada analisa:

[...] Mas alguns professores que hoje eu, eu entendo que é típico do, do sistema universitário que estão lá para pesquisar e não para dar aula, que era seminário [...] a matéria que eu mais gostava, que estava louca para ver. E, e, eu me lembro que eu não tive uma aula [...] O professor [...] distribuiu os seminários. E foi assim, primeiro e segundo semestre, n/é?... , então foi uma coisa que para mim foi um desperdício de, de curso. Porque quase não, não tivemos aula [com ênfase]. Não tivemos uma discussão, era seminário. O quê que aluno de primeiro ano tem para falar sobre Platão? [...].

Além disso, estes dados apontam para a importância e necessidade de investimentos institucionais em relação ao ensino, por exemplo a partir da valorização da docência na educação superior.

4.2.6.3 Habilidades de estudo

Aparecem referências sobre as dificuldades pedagógicas encontradas no processo de adaptação do estudante à universidade. O depoimento de Taís pode ilustrar que no processo de transição do ensino médio para a universidade, inclusive estudantes com um histórico escolar excelente, podem experimentar dificuldades inéditas até então:

[...] as disciplinas... é..., eu achei puxadas no começo. Eu, eu sempre tive muita facilidade. Então eu entrei nos grandes vestibulares estudando muito pouco, n/é?... e lá, a coisa tinha, tinha que, tinha que rachar, n/é?... Tinha que pegar firme para estudar. Então eu tive um pouco de dificuldade [...].

Não somente em relação a esta fase de adaptação, algumas das dificuldades encontradas pelos estudantes parecem revelar uma formação prévia deficiente. Pode-se constatar, segundo alguns depoimentos, a falta de método de estudo particularmente no que concerne ao hábito de leitura. Abelardo e Abnara, por exemplo, informam sobre a surpresa ao se depararem com a quantidade de leitura exigida:

[Abelardo] [...] eu achei legal também assim que a gente tinha que ler bastante, assim. Eu não achava que tinha que ler tanto assim, no começo assustei um pouco [...].

[Abnara] [...] descobri que até então não tinha estudado nada porque as exigências ali, pareciam que, as coisas iam ficar muito complicadas, n/é?... Muito livro para a gente ler, muita coisa para você fazer [...].

Neste processo, também a novidade representada pelo ingresso na universidade em termos de convívio social e experiência de liberdade, parece imprimir a necessidade de reorganização dos métodos de estudo discente. Assim, testemunha Débora:

[...] Quando eu cheguei lá [...] Não tinha muita paciência para estudar, eu acho. Coisa que eu descobri depois, na outra faculdade que eu fiz, eu vi que era possível conciliar as coisas, a vida de balada e o estudo. E, e tudo mais, assim. Mas eu acho que quando eu cheguei em Ribeirão, talvez até por uma imaturidade mesmo, eu não estudava quase nada. Eu era bem vagabunda [...] Acho que quando eu me propunha a estudar, eu estudava errado [...] Acho que estudava sem método [...].

A mesma entrevistada refere um retrocesso em relação ao seu hábito de leitura ocorrido neste período:

[...] mas aí é que está, eu acho que como eu era muito nova, eu meio caí na gandaia, quando eu fui para Ribeirão. Os meus livros que eu gostava de ler, eu, eu parei de ler enquanto estava lá, sabe? Diminuiu bastante, assim, perto do que eu lia antes. Então, a..., eu acho que foi mais ou menos isso. Um deslumbre, com a faculdade, com a liberdade, de morar sozinha. Aí, você soma com a imaturidade, pronto, eu descambei [...].

De acordo com este depoimento, é interessante destacar a associação feita pela entrevistada entre despreparo pedagógico e imaturidade pessoal, esta última expressa pela pouca idade do estudante. Na medida em que a condição descrita não consiste em um caso isolado, a questão merece ser tomada de maneira mais ampla, não perdendo de vista que a condição pedagógica do ingressante resulta de todo um processo anterior de formação. Aliás,

talvez inconscientemente, esta mesma entrevistada, reconheça a extensão do problema, ao se referir que a maioria dos colegas não se dedicava ao estudo:

[Débora] [...] a gente estudava muito pouco. Entendeu? Então, a gente tinha, assim, tipo uma panela, que era a panela dos “CDF’s”, e que estudavam bastante. E o resto, meio que empurravam com a barriga, sabe? Ninguém era de estudar muito. Pelo menos naquela época, assim. A gente estudava prá tirar nota [...].

Finalmente, não é de surpreender a possibilidade de surgimento de dificuldades pedagógicas por parte dos estudantes, ao entrarem em contato, por exemplo, com atividades de iniciação científica. De acordo com sua experiência, Débora relata:

[...] E fui procurar outra área [uma terceira tentativa] [...] ele [o professor] me deu um monte de texto prá ler, tal. E aí, como eu tinha esse problema, que eu tenho até hoje, de não conseguir... limitar o... assunto de interesse. Eu acabei lendo “n” assuntos com ele. Sem conseguir definir um que eu, que me interessasse o suficiente prá eu centrar fogo naquilo. Então, eu acabei lendo “zilhões” de coisas [...] a cada mês eu estava estudando uma coisa [...] Eu vivia mudando, assim. E, e eu via coisa, assim, que me interessava. Algum assunto que me interessasse. Aí, eu falava prá ele. Ele falava ‘Mas tem um texto fantástico disso aqui, você vai’, e me dava. Aí eu lia, me apaixonava. Aí, lia mais alguma coisa. Aí surgia outro tema. E foi indo assim. A... e, foi bem nessa época que eu resolvi largar o curso [...].

Por outro lado, instalada a dificuldade, o despreparo discente pode ser assumido como um atributo exclusivamente individual na percepção do próprio estudante. Esta parece ser a perspectiva de análise de Abraão em relação à falta de método de estudo dos colegas:

[...] No fundo, no fundo, todos eram muito incomodados com o curso e não tinham a paciência que uma graduação exige do aluno, n/é?... Ali.
Entrevistadora: Em que sentido?
Ah, ele exige o mínimo de ordem na pessoa, n/é?... O mínimo de civilidade, em saber que, viver em civilização dá trabalho. Você não vai ganhar um curso de graduação na faixa, n/é? [...] Eu estou dizendo que essa preguiça que a gente sentia, é... supunha que, a gente ia encontrar um curso, ou ia obter um diploma de graduação na faixa, n/é?... O que quer dizer na faixa? Que o mestre está lá é para facilitar a nossa vida, n/é?... Para dar de tudo de mão beijada. E... bem, não é, na verdade, não era o verdadeiro mestre, que no fundo cobra também do aluno, n/é? Para não conservar o aluno, ou o discípulo na posição de discípulo, mas para que um dia possa vir a ter a capacidade de ser mestre do outro, n/é? Então... Não é, não era tão fácil assim, n/é?... E, e o tipo de vida que a gente tinha era muito desordenado, não queria pagar o preço, certo? [...]

Nesta declaração, destacam-se, portanto, atributos relativos à imaturidade, incapacidade e passividade discentes.

Estes resultados vêm a confirmar as indicações de que a formação prévia do estudante se mostra deficiente na preparação para um trabalho autônomo, apesar de exitosa no que se refere à aprovação no vestibular.

Além disso, na mesma direção de Japur (1996a), são sinalizados aspectos críticos do curso de Psicologia da FFCLRP, evidenciando a relevância de mecanismos institucionais de uma avaliação sistematizada sobre a formação propiciada; e por outro lado, apontando para uma lacuna em termos de atendimento do estudante no que se refere à orientação e suporte deste último.

Finalmente, a falta de habilidade demonstrada pela universidade, no atendimento a este público com as características até então delineadas, não promove uma avaliação crítica por parte do estudante que, em última instância, atribui a si a origem das dificuldades anteriormente mencionadas.

4.2.6.4 Convívio social

As lembranças evocadas sobre o convívio social na faculdade, e também nas repúblicas para aqueles vindos de outras cidades, assumem uma posição de destaque nos depoimentos em geral. Taís, por exemplo, declara que apesar de seu pouco tempo de permanência no curso, a convivência foi o aspecto mais marcante:

[...] Nossa, foi tão pouco que eu fiz lá. Eu, eu, o que tenho para mim, é..., a..., o que eu tenho de vivo na imagem, era a convivência, era o ambiente [...] Então eu acredito que foi, o que, o que ficou marcado para mim em relação, foi o ambiente universitário, a convivência com as pessoas [...].

Nesta mesma direção, predominam declarações de boas lembranças, tal como expressa Abigail:

[...] eu tinha muitos amigos, assim... de outros anos da Psicologia, da Biologia. Que são meus amigos até hoje, sabe? [...] No fim das contas, quando eu já tinha “chutado o balde” da faculdade, eu ia lá, só para ver meus amigos, sabe?... Então, nesse sentido, eu acho que foi ótimo! [...] Tenho muita saudade desses tempos [...].

Este tema, aliás, é identificado também em outros relatos, como o aspecto mais positivo encontrado no curso. Débora, a seu turno, responde que os amigos representaram o aspecto mais positivo. Abigail, neste sentido, afirma:

[...] Foi, eu acho, que eu conheci pessoas que gostavam de coisas muito diferentes, interessantes. E que, me introduziram essas coisas diferentes, interessantes. Que eu fui ler essas coisas diferentes, interessantes. E eu acabei gostando. Acho que foi isso. Gente interessante. Gente inteligente. Que, propunha discussões fora de aula, não acadêmicas, assim. Questões boas [...].

Somente o depoimento de Abeona não confere destaque a este tópico, sendo que a entrevistada faz uma avaliação genérica e positiva a este respeito. Enuncia:

[...] eu não tive muito relacionamento, ou, experiência fora dali. Eu ficava ali na “Filô” mesmo, na minha turma. Nas aulas que eu assistia. Não, não convivi muito com outras pessoas, ou outros cursos para saber. Não sei o que eu diria, ainda mais que eu saía correndo de um curso para outro [...] a conversa fluía bem, era um ambiente bom. Mas eu não cheguei a freqüentar festas, nem nada disso, assim [...].

Abraão, por sua vez, refere que a convivência foi de uma intensidade tão marcante, que, no mínimo, prejudicou seu desempenho no curso. Sobre esta experiência, descreve:

[...] Ah..., era intensa. Vamos dizer que intensa até demais. As pessoas bastante próximas de você. Você morava ou em moradia ou em república, as pessoas vinham muito na sua casa. Então, quase não tinha separação casa-universidade. A..., como se a universidade fosse a sua casa... ou a sua casa fosse uma universidade. Não tinha um muro [...] Eu disse para você que era difi, estranho, ou difícil porque não tinha fronteira entre a casa e a universidade. É... de tão exposto ao outro que você se sentia. E eu não conseguia trabalhar bem [...].

Este último relato parece remeter a dificuldades que extrapolam o contexto de sala de aula, ou da universidade, e se estendem para a realidade da república. Abraão refere:

[...] o pessoal com quem eu morava utilizava a universidade como um clube, e não como um, um local de trabalho e de estudo, n/é? [...] era um pouco estranho porque eu era o único que queria estudar pra valer, n/é?... Todo mundo só fumava maconha [...] eu tinha vindo para a USP para estudar, n/é?... eu me perdi àquela época também, n/é?... Pelo uso de drogas [...].

A interação social com o docente, por sua vez, também é valorizada nos depoimentos em geral, a partir das referências sobre a acessibilidade deste último. Os professores aparecem associados a uma imagem amigável enquanto pessoas “abertas a conversar”. É o que relata Abnara, por exemplo, ainda ao abordar o aspecto mais positivo encontrado no curso:

[...] Então, de positivo é aquilo que eu te falei. Eu achei que tinha uma, desses primeiros professores que eu tive contato eu achei que foi uma relação ótima que eles eram, era, não sei como foi depois das provas [risos] e, mas esse primeiro contato, foi muito positivo. Eles pareciam ser muito simpáticos, muito amigos. Não tinha uma relação assim professor – aluno distante, que eu, que você tem em alguns cursos. Então, tinha uma relação agradável, eles sentiam que realmente, você sentia que eles queriam ensinar, não era, tinham prazer em ensinar [...].

No trecho a seguir, pode-se depreender a admiração de Débora diante da percepção do comprometimento por parte de alguns docentes em relação ao desenvolvimento de seus alunos:

[...] Umas pessoas fantásticas, assim... Acho que o, o legal num professor, é quando ele te ensina a pensar [...] Tinha isso o curso, assim, de pessoas muito dispostas a, a

te ensinar a crescer mesmo. A te mostrar um monte de coisa que você não sabia. Não só de Psicologia, mas da vida, assim, sabe? De como funciona o mundo [...].

Talvez este seja um aspecto particular do curso de Psicologia da FFCLRP, isto é, de um maior envolvimento dos professores em relação aos estudantes. É o que parece sugerir Abelardo que, ao ser questionado se na faculdade em que veio a se graduar percebia uma maior proximidade dos professores em relação aos alunos, responde:

[Abelardo] [...] Não, não, isso. Isso aí não tem em lugar nenhum. Talvez na USP tenha até mais, na Psicologia, na Filô, n/é? Tem até mais isso a... por causa dos professores. Acho que os professores na, na Filô são mais ligados aos alunos assim. Lá é mais impessoal tal. Porque o outro curso é meio impessoal, n/é? [...].

4.2.6.5 Sentimentos em relação ao curso

Indagados acerca de seus sentimentos em relação ao curso e da vivência universitária como um todo, os entrevistados descrevem experiências relativas predominantemente à satisfação, frustração e/ou de angústia.

Abnara, Abeona e Abella declaram que se sentiam satisfeitas. Seus relatos caracterizam-se por uma abordagem mais global sobre o curso, com avaliações em geral positivas, como pode ilustrar a seguinte declaração de Abanara:

[...] no curso eu não vi nada de negativo [...] eu estava meio encantada ainda. Não, não tive nenhuma decepção, nada de negativo [...] do curso em si, não, não, acho que não deu tempo de ter, de ver os pontos negativos. Foi muito, um mês só, e você ainda como calouro, que não conhece nada [...].

Os relatos de Débora e Taís também fazem referências à satisfação quanto ao curso e à vivência universitária como um todo. Débora, por exemplo, avalia:

[...] No final das contas, eu gostei muito do que eu encontrei, sob alguns aspectos [...] Eu gostava muito do curso. Gostava muito do, do tipo de vida que eu tinha em Ribeirão. E o curso fazia parte disso. Algumas coisas que eu gostava imensamente [...].

Por outro lado, estas duas entrevistas, na medida em que avançam em seu depoimento, introduzem aspectos tomados em termos de dificuldades de ordem pessoal. É assim que Débora afirma que vinha “dando sinais de que não tinha estrutura há muito tempo”, e analisa que o aspecto mais negativo encontrado no curso foi o encontro consigo mesma:

[...] De mais negativo?... Estatística. [risos] Não, mas realmente eu não sei, assim é... Acho que eu encontrei comigo mesma.

Entrevistadora: Como assim?

Algumas coisas comigo que eu não tinha... não estava preparada para descobrir. E aí, [eu abri] “as pernas”, não dei conta. Tá?...

Entrevistadora: Do próprio conteúdo do curso?

Não sei se foi bem o conteúdo, eu acho que foi uma série de mudanças que o, o curso trouxe para a minha vida... aliado ao conteúdo... a..., novas relações... uma série de coisas, assim. Acho que eu que não estava preparada para lidar com aquilo [...].

Taís, por sua vez, também faz referência a dificuldades desta ordem que teriam culminado na resolução pela evasão:

[...] eu acho que foi uma falta de maturidade minha, n/é?... eu acho que eu não soube lidar com uma situação que era assim de crise, de ficar longe do namorado, de viajar, é..., faltou maturidade [...] Mas na época foi, foi, eu acredito que tenha sido falta de maturidade minha para enfrentar a situação adversa. Preferi fazer o que era mais fácil: ficar perto de casa, ficar perto do namorado, casar [...].

Finalmente, Abelardo, Abigail e Abraão relatam uma experiência envolvendo principalmente frustração e/ou insatisfação com o curso. Em suas palavras, afirmam:

[Abelardo] [...] eu fui esperando para ver o que acontecia, para ver se melhorava. Para ver se melhorava assim: prá ver, se, se era aquilo mesmo, porque, no começo, aquele choque assim de ver algumas matérias que você não espera [...] você fica meio com o “pé atrás”, n/é?... ‘Será que eu fiz a coisa certa? Será que eu não fiz?’ Aí eu fui indo. Aí, até que cansou... Como eu me sentia? Eu esperava que um dia melhorasse e tal, que desse um estalo, aí e eu falasse ‘Ó, é isso que eu quero prá mim mesmo. Vai ser legal trabalhar com isso para o resto da vida’.

Entrevistadora: E isso não aconteceu?

Não [tom de suspiro]. E eu esperei mais de um ano [...].

[Abigail] [...] Andava infeliz com o curso. Não era nada do que eu queria [...] Aí, eu, assim, ‘não, vou esperar mais um pouco, e tal, vamos ver alguma coisa que eu gosto dentro da Psicologia, para ver, se eu me interesso e tal. Se de repente não, não é porque é primeiro ano, segundo ano... [...].’

[Abraão] [...] Mas eu não sabia que ia ser... que o curso ia me cansar tanto, n/é?... Que eu ia me sentir, vamos dizer assim, enjoado de, de assistir aquilo [...] não foi totalmente frustrante, pelo contrário, n/é? Mas foi frustrante [...].

Especificamente no caso de Abraão, e conforme mencionado anteriormente, também aparece em seu depoimento o relato de problemas assumidos como dificuldades pessoais.

Nos casos em que a modalidade de evasão é o abandono, portanto, estes dados indicam que os estudantes que permanecem mais tempo no curso (Abelardo, Abigail e Abraão) descrevem uma maior insatisfação. Inversamente, estudantes com permanência abreviada (Abnara, Abella e Abeona) declaram que se sentiam satisfeitas. De modo diverso, nos depoimentos de Débora e Taís, situações de desistência e transferência, não aparece uma possível relação entre tempo de permanência e insatisfação com o curso.

Neste sentido, os relatos apontam que a satisfação com o curso não garante a permanência do estudante. A insatisfação, por sua vez, pode se prolongar sem que o estudante decida pela evasão, ao menos até metade do curso, como pode atestar os históricos destes entrevistados.

4.2.7 Sobre a evasão

Do ponto de vista dos entrevistados, a evasão é explicada por motivos de casamento/namoro, mudança de cidade, aprovação em outro vestibular, insatisfação em relação ao curso e/ou às perspectivas profissionais, bem como a dificuldades pessoais.

Inicialmente serão abordados os relatos de Abelardo, Abigail, Abraão e Débora, cuja permanência no curso foi mais prolongada, correspondendo a mais de três semestres. E na sequência, os relatos de Abnara, Abeona, Abella e Taís que tiveram uma permanência de no máximo dois semestres no curso.

Abelardo e Abigail referem-se às suas opções equivocadas, e relatam seus questionamentos sobre a prática profissional como condicionantes da evasão. Os entrevistados afirmam:

[Abelardo] [...] eu não via perspectiva de trabalho naquilo, n/é?... Você pensava, 'Não, isso é legal, aquilo é legal, tal'. Mas não tinha nada que eu olhava e falava 'É isso que eu quero fazer'. [...] Agora essa sua atividade, de clínica, ou pesquisa, ou sei, lá, tudo que um psicólogo faz, e que eu vi na faculdade que faz, eu não me interessava não [...].

[Abigail] [...] aí eu comecei a descobrir que eu não queria ser psicóloga. Que eu tinha, que tinha sido um engano. Na verdade, eu, eu queria conhecer a Psicologia, mas não seguir carreira e trabalhar como psicóloga [...].

Abraão descreve sua insatisfação em relação aos professores e à superficialidade das disciplinas. Explica que a decisão pela evasão surgiu ao identificar que o curso não corresponderia às suas expectativas, como relatado neste trecho:

[...] eu fiquei estudando autores da psicanálise. Num nível que eu sabia que os professores não iam me dar mais [...] já tinha assistido os outros cursos de Freud, muito fracos. Estava lendo Kierkegaard e estava lendo Foucault. Aí foram esses autores que: 'Não, não, esqueça, vaza [com ênfase], n/é?' [...] 'Eu vou ter que ficar na graduação mais tempo, n/é?' Ou seja, fazer toda uma outra graduação de novo. Mas era isso [...].

No entanto, além do formato do curso, reconhece uma insatisfação em relação ao conteúdo da própria Psicologia enquanto área de conhecimento:

[Abraão] [...] Eu queria ser crítico em relação à Psicologia [...] eu não acredito na estrutura racional que a Psicologia “bola”, é... para explicar o homem, n/é? Eu não com, eu lembro que eu não conseguia acreditar naquilo, assim, na Psicologia. ‘Nossa, que ilusão absurda!’, n/é?... De, sem estar amparado por leituras críticas. É... mesmo não amparado [...], ingênuo. Eu não conseguia acreditar [...] Eu não acredito nessa estrutura correspondencial de verdade que está por trás, de um discurso científico [...] Mas a priori, previamente, eu já não acreditava, a..., no discurso científico. Tá? Para explicar o homem [...].

Além disso, este entrevistado também associa à evasão dificuldades de ordem pessoal em seu envolvimento com o curso. Aliás, descreve este aspecto como o mais negativo encontrado no curso, conforme transcrito a seguir:

[Abraão] [...] Mas daí, eu diria hoje que também, essa frustração me levou para as drogas, n/é?... Sabe? E por o mau amor de mim mesmo que me fez viver no outro, junto com os colegas muito mais drogadictos do que eu. E... eu não consegui viver lá de um modo não drogado, vamos dizer assim. Teria que me. Eu teria que me condenar a uma solidão, a um afastamento das pessoas. E eu não escolhi essa solidão, n/é?... Escolhi o viver no outro. Tive medo de mim mesmo. Isso foi o pior, n/é?... E a maneira como eu consegui me livrar desse mau amor de mim mesmo, que necessitava viver no outro, foi mudando de curso, n/é? [...].

A seu turno, Débora menciona rapidamente que em uma conversa com um colega, vários anos após a evasão, este comentara que ela referia intenção de abandono desde o primeiro ano. A entrevistada conclui que “meio por pressão social, teria ficado”.

No entanto, a ênfase de seu depoimento está em não saber explicar ainda hoje o motivo da evasão. Deste modo, referindo-se à explicação melhor aceita atualmente, Débora identifica que dificuldades pessoais teriam inviabilizado seu prosseguimento no curso. Ela descreve:

[...] Hoje em dia, meu psiquiatra, que é o mesmo daquela época, ele diz que, na verdade, o que eu tenho é depressão crônica. Eu larguei num momento de crise, e como não era diagnosticado, ainda. Acho que aquela lá, foi minha primeira grande crise depressiva. [...] Eu não fico fazendo essas elucubrações, sabe? ‘Ai, foi depressão, se tivesse sido tratado, eu não teria largado?’ [...] Eu crio “n” teorias, é... não, eu criava, n/é?... agora eu parei [...].

Abanara, por sua vez, nega a necessidade da escolha ao “optar por não escolher”, evadindo no primeiro semestre do curso de Psicologia. Ela justifica a evasão pela aprovação em outro vestibular:

[...] na verdade, não foi uma escolha [...] Isso para mim quase foi uma força [risos] maior que eu, que, para mim, eu prestei as duas [faculdades], graças a Deus passei numa só. Então para mim, estava escolhido. Não precisei fazer escolha. Aí veio o

telefonema, aí eu fiquei triste [...] porque aí ia voltar tudo de novo as minhas dúvidas. Então, a... o que já estava sanado, e eu não precisei escolher porque eu só tinha passado em uma. Agora voltou tudo de novo, e eu tinha que tomar uma posição [...] mas, conscientemente, eu nunca pensei em deixar. Na verdade, eu fui para a outra cidade àquela semana e acabei ficando [...].

Já Abeona, relata que após o primeiro semestre evadiu provisoriamente do curso motivada pela priorização da outra graduação, e no momento seguinte evadiu em razão do namoro, aliado à impossibilidade de transferência. A entrevistada declara:

[...] Porque no que eu interrompi, eu pensei 'A..., então eu vou me formar primeiro no outro curso, depois eu volto' [...] aí eu vi que, seria uma loucura tentar conciliar [...] Então decidi voltar depois de formada [...] Não tinha, é... nenhuma situação de, de crise ou de, de tristeza. Não era nada disso, era uma decisão bem prática mesmo, n/é?... 'É vamos fazer bem feito uma coisa de cada vez' [...].

[...] não teve nada, a..., relacionado ao curso em si [...] E agora, o que eu parei nessa época, foi mesmo uma questão pessoal. Eu estava namorando um cara que morava em São Paulo, e estava louca prá ir prá lá ficar perto dele. Foi pura e simplesmente isso. Se não tivesse tido essa vontade de mudar de cidade para ficar perto dele, eu teria continuado o curso, normalmente [...].

Finalmente, Abella explica seu afastamento pela decisão de se casar e mediante a impossibilidade de transferência na instituição. Afirma:

[...] na verdade, a..., eu decidi casar, n/é?... Então, meu marido é de outra cidade [...] Seria mais fácil, realmente, eu me mudar para lá. E... então, assim, a gente se casou em, no começo do ano, n/é?... e... aí, eu já prestei vestibular, para outro curso. E me mudei [...] no meu caso não foi nem de, de não se identificar, porque eu gostei muito do curso. A... eu posso falar por mim, n/é?... eu, eu me identifiquei e abandonei por, a... não ter conseguido a transferência. Foi uma questão prática, na verdade, n/é? [...].

É interessante observar que para estas três últimas entrevistadas que se afastaram durante ou imediatamente após o primeiro ano, a evasão não é percebida como um abandono da opção por Psicologia, mas sim enquanto decorrência de uma nova circunstância que inviabilizava a continuidade no curso.

Importa destacar que a referência sobre o impedimento da transferência para o curso de Psicologia de São Paulo, nos casos de Abella e Abeona, foi realizado independentemente de qualquer orientação sobre eventuais procedimentos burocráticos no caso de vagas futuras. Assim, ao ser questionada se havia buscado informações a respeito de transferência, Abeona responde:

[...] eu busquei informações lá [São Paulo]. Eu fui até o campus e perguntei. 'Olha, eu estou, já fiz um ano de Psicologia em Ribeirão Preto e quero saber se tem vaga, como é que funciona para fazer transferência'. 'Não, não tem' [imita voz grave, e risos]. Foi assim [...] Ponto final [...].

Nestas circunstâncias, em que a informação oferecida contradiz o próprio Regimento (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1990b), evidencia-se certo descompromisso por parte da instituição em reconhecer e melhor aproveitar o próprio investimento realizado junto ao aluno. É o que sugere a seguinte orientação recebida por Abella sobre transferência:

[...] Simplesmente, assim, tanto na secretaria daqui, como na de São Paulo, n/é?... Eu cheguei a ir em São Paulo também. Falaram 'Não, não é possível, você tem que prestar vestibular de novo' [...] eu posso falar por mim, n/é?... eu, eu me identifiquei e abandonei por, ah, não ter conseguido a transferência. Foi uma questão prática, na verdade, n/é?... Burocrática [...].

Mais além, esta situação pode apontar para um distanciamento da instituição no acompanhamento da trajetória do estudante. É assim que Abella critica esta “falta de abertura” por parte da universidade, ao enfatizar que o impedimento da transferência foi o aspecto mais negativo encontrado no curso.

Finalmente, em relação à Taís, os motivos declarados são casamento e dificuldades pessoais. A entrevistada refere:

[...] namorava há algum tempo quando eu fui para a faculdade. Isso fazia com que eu viajasse todo final de semana [...] E eu, a... tinha perdido um amigo de acidente. Então a viagem, também o ônibus, a viagem, esse tempo dentro do ônibus era bastante sofrido. A... e por conta do namorado, eu acabava indo todos os finais de semana e ele, talvez inseguro de eu estar fora, tudo. Ele, me pediu em casamento. Ele queria casar, e aí... eu fiquei... meio em dúvida e acabei topando, acabei aceitando casar. E, e me transferi [...] Então foi a questão, assim, das viagens que estavam, estavam afetivamente pesadas para mim [...] e a idéia de casar [...].

A análise destes dados permite dizer que do ponto de vista dos entrevistados prevalecem explicações que remontam à problemática vocacional, a dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento no curso, a circunstâncias como aprovação no vestibular ou de namoro/casamento; neste último caso, associado à impossibilidade de transferência de curso na instituição. Desta forma, são enfatizados fatores de ordem individual como condicionantes de evasão.

A ênfase nos fatores individuais, muitas vezes, tem como pano de fundo referências sobre imaturidade pessoal, de que são exemplos, os seguintes relatos:

[Taís] [...] eu acho que foi uma falta de maturidade minha, n/é?... Eu acho que eu não soube lidar com uma situação que era assim de crise, de ficar longe do namorado, de viajar, é..., faltou maturidade [...].

[Abnara] [...] Mas eu acho que eu nunca pus na balança, assim, o curso de Psicologia e o outro curso. Acho que foram mais... os acontecimentos e a novidade de, de morar fora. Eu tinha dezessete anos nessa época, também não tinha maturidade nenhuma [...].

[Abella] [...] Então, foi uma decisão muito condicionada à minha pessoal, n/é? Talvez, talvez eu não era tão madura, também, para decidir exatamente o que eu queria, n/é? [...].

Além disso, a explicação para a evasão está tão centrada nos aspectos individuais, que, por exemplo, Taís e Abnara, cujas características coincidem com o perfil típico do estudante evadido deste curso (mulheres, ingressantes com menos de 21 anos, solteiras que evadiram no início do curso, além de histórico escolar em instituições particulares e escolaridade elevada dos pais), fazem a ressalva de que “talvez não tenham podido contribuir muito com a pesquisa, por serem casos atípicos de evasão”.

Apesar de uma percepção sobre a evasão em que se privilegia os fatores de ordem pessoal, nenhum dos entrevistados refere ter procurado, pessoalmente, alguma forma de apoio institucional, por exemplo em termos de orientação ou acompanhamento psicológico.

Aliás, com exceção de Débora, que relatou ter conversado com uma professora por ocasião da situação ansiógena do afastamento, os demais entrevistados respondem ter conversado a respeito de sua insatisfação com o curso ou da intenção de afastamento, com familiares, amigos e eventualmente namorado.

Neste sentido, é preciso destacar que, com base nos depoimentos, mecanismos de apoio já existentes, como o Centro de Orientação Psicológica e Informação (COPi), não ganham visibilidade.

4.2.8 Sobre a percepção atual da opção por Psicologia

Naturalmente, ao ingressar na universidade, o estudante fica exposto a uma série de informações consistentes sobre o curso escolhido e a profissão. Os depoimentos informam que esta exposição pode representar uma oportunidade diferenciada para uma avaliação discente sobre o grau de identificação com o curso escolhido, contribuindo para a resolução de conflitos relativos à opção profissional.

Abella, por exemplo, ao ser questionada sobre como percebe atualmente sua opção por Psicologia, responde que apesar de ter se identificado com o curso, pôde, no período em que o freqüentava, reconhecer um interesse maior por outro curso. Ela diz:

[...] Talvez, ah, eu não sei. Hoje em dia eu penso que se, houvesse, por exemplo, o curso em que em formei aqui [com ênfase]. Na época, talvez, eu, eu tivesse prestado

o curso em que me graduei. Você entendeu? A..., porque a Psicologia era um curso que eu me identificava sim. Mas era, essa decisão foi muito ligada ao fato de, de ser um curso, mais voltado para a área de Huma... um pouquinho, n/é?... para a área de Humanas. Depois eu fui ver que é, que é [risos] bem Biológicas, a Psicologia, aqui, daqui da, da USP de Ribeirão, n/é? [...].

Vale dizer que quanto maior o período de permanência no curso, maior a segurança declarada pelo entrevistado em relação a não identificação pessoal com a correspondente atuação profissional. Abraão, por exemplo, justifica o fato de não se perceber, “jamais”, como um possível psicólogo atualmente. Nestes termos afirma:

*[...] Eu me vejo como um possível analista, mas não como um possível psicólogo
[...] Ética da Psicanálise não é ética da Psicologia. E ela não prima pelo bem-estar do paciente. Ela é, contingentemente, circunstancialmente, uma terapia, mas não necessariamente [...] É... a ética da Psico..., da Psicanálise não é a do bem-estar
[...] Como analista eu não estaria preocupado com o bem-estar de um paciente meu. [...] eu não tenho motivação para entrar numa clínica e ser psicólogo [...].*

Outro efeito da permanência no curso, pode ser a contribuição no sentido de um maior entendimento sobre as próprias motivações vocacionais. Por exemplo, Abigail analisa:

[...] Mas hoje, olhando para trás, eu acho que, é..., na verdade, eu queria fazer terapia, análise. Entendeu? Entrei para me conhecer, assim... Não para, que eu quisesse exercer a profissão [...].

Por outro lado, estudantes evadidos após uma permanência abreviada no curso, tendem a manter uma representação eventualmente idealizada sobre o mesmo. Abnara, por exemplo, ao responder sobre as informações que um candidato ao curso de Psicologia precisa saber antes de ingressar no curso, parece ainda conservar expectativas equivocadas sobre o curso, no sentido, por exemplo, de que este pode substituir os propósitos da psicoterapia. Ponderando sobre a motivação por auto-conhecimento, e a escolha pelo curso de Psicologia, ela diz:

[o ingresso no curso] [...] pode ser para você resolver um problema de comportamento, um problema interno seu que você poderia fazer muito bem com um psicólogo, ao invés de ficar cinco anos fazendo um curso [...].

Abeona, por sua vez, que não chegou a cursar dois semestres consecutivos, também parece conservar uma representação equivocada sobre o curso e a profissão. Em relação ao seu interesse pelo curso de Psicologia, refere:

[...] Continuo sempre vendo como um, um respaldo muito bom para qualquer coisa que eu possa fazer. É..., na vida pessoal e na vida profissional [...] Tem, muito a ver você estudar Psicologia. Você saber captar de cada cliente o que ele vai gostar mais, você ver cor que ele gosta, tamanho, forma. Tem muito a ver [...].

4.2.9 Razões para a evasão de modo geral

Questionados sobre os fatores que mais pesam na decisão pela evasão de forma geral, a maioria dos entrevistados indica problemas de ordem vocacional no sentido de equívoco na escolha, insatisfação com o curso ou a profissão. Débora, por exemplo, aponta, em termos dos fatores que levam à evasão:

[...] O curso, não se enxergar fazendo aquilo [...] Acho que a maior parte mesmo é insatisfação com o curso [...].

A questão financeira é abordada por metade dos entrevistados, referida, sobretudo, em termos de dificuldade em se conciliar trabalho e estudo. Os entrevistados apontam para o problema decorrente da não-gratuidade do ensino. Assim, por exemplo, Abnara declara:

[...] Eu acho que problema financeiro, acho, a gente sente isso nos cursos particulares. Então, muitos amigos meus não terminaram o curso, foram, por falta de dinheiro [...].

Mas também, consideram a abrangência desta questão em relação às instituições públicas, ao mencionarem, por exemplo, uma possível dificuldade do estudante para se manter, ou a restrição na oportunidade de acesso em cursos de período integral. Neste sentido, é ilustrativo o depoimento de Abeona:

[...] [Tenho] a impressão que a questão prática é a principal. Se você, se você tem que trabalhar, ou se você quer trabalhar. Se você pode ou não pagar o curso, se ele for de uma universidade particular. É..., ou se for uma universidade pública, com questão de horário, por exemplo, n/é?... Um curso, é..., em período integral, se você precisar trabalhar, não é fácil você arrumar um trabalho noturno. As opções são menores. Existem, mas são menores [...].

É importante retomar que a questão financeira não aparece como justificativa em relação ao afastamento pessoal de nenhum dos entrevistados e, no entanto, mostra-se recorrente na tentativa de explicarem a evasão de modo geral. Este dado vai ao encontro da constatação de Paredes (1994) sobre a elevada frequência com que esta questão aparece como explicação para evasão. O autor procura chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes, esta explicação negligencia ou oculta outras razões associadas.

Finalmente, aparecem algumas respostas isoladas que associam a evasão à falta de talento do estudante, à escolha precoce, à dificuldade de adaptação, bem como a questões

institucionais relativas, por exemplo, ao impedimento de transferência. Em comum, estas respostas tendem a privilegiar uma dimensão pessoal no condicionamento da evasão.

É assim, por exemplo, que no depoimento de Abraão, o indivíduo é fortemente criticado, apesar da tentativa subsequente do entrevistado em amenizar a própria crítica. Sobre possíveis motivos por que um indivíduo abandona o curso, refere que não sabe responder em terceira pessoa, e complementa nos seguintes termos:

[...] Falta de talento talvez... Falta de talento é sacanagem, n/é?... [risos] Não, não é que me faltava talento também n/é?... Desisti, n/é?... Eu abandonei [...] Quando eu abandonei, eu desisti por uma outra decisão, n/é?... E o que eu vejo as pessoas, é... abandonando, não por outra decisão, mas para permanecer indeciso. Aí eu criticaria essa falta de decisão [...].

Abeona também se atém à dimensão individual ao descrever possíveis implicações de uma escolha precoce. Neste sentido, é interessante observar que a entrevistada enfatiza a descrição destes jovens estudantes, sem esboçar nenhum questionamento sobre o papel da instituição em promover um atendimento mais adequado a este público. Ela diz:

[...] acho que também pesa que quando a gente termina o colegial, a gente é muito jovem, para imaginar, é..., com certeza, o que vai gostar de fazer, pelo resto da vida. E a gente nessa idade, de, com dezessete anos, a gente tem a impressão de que tudo é muito decisivo, e que não vai mudar depois [...] a gente é muito dramático, nessa época. Então, só que, se é dramático para escolher achando que é definitivo, também é dramático prá uma coisinha que não esteja boa, achar que 'Ai, não agüento mais'. Então, muitas vezes essa decisão também é, é, emocional, n/é?... Uma coisa que você toma sem pensar muito. 'Não porque eu não agüento mais, isso está me incomodando'. Se você conseguisse parar e, talvez, 'Não, mas é só isso. Isso aqui eu posso mudar', n/é? Você não largaria, n/é?...[...].

Finalmente, no depoimento de Abella, este enfoque relativo a fatores de ordem individual, alcança uma maior proporção no mínimo curiosa quando a entrevistada toma como equivalentes razões claramente institucionais (no caso, o impedimento da transferência), e circunstâncias pessoais, como se pode observar no seguinte trecho:

[...] numa faculdade pública como a USP, eu acho que sempre questões mais pessoais, como foi o meu caso [...] eu me identifiquei e abandonei por, ah, não ter conseguido a transferência. Foi uma questão prática, na verdade, n/é?... Burocrática [...].

4.2.10 Aos candidatos ao curso de Psicologia

Os entrevistados são unânimes em declarar que a um estudante que queira iniciar o curso de Psicologia, é fundamental conhecer o curso e sua estrutura. Destacam a importância de informações sobre as disciplinas básicas, bem como ao “esquema das aulas”. Este aspecto, aliás, é defendido como sendo aplicável aos cursos superiores de modo geral. No que se refere ao conteúdo de qualquer curso superior, Taís:

[...] tem que saber que no curso, você vai ver o que você gosta, o que você não gosta [...].

Indicam também a relevância de se conhecer a ênfase do curso em questão, no que se refere às disciplinas e perspectivas profissionais, variantes conforme a faculdade. A este respeito, Abnara aconselha:

[...] Eu acho que ele tem que conhecer o curso, saber... que profissional ele será. Se ele fizer Psicologia aqui, na USP, quais são as portas que ele tem, o que ele pode fazer [...].

Mais especificamente, apontam para a necessidade de que o estudante discrimine a diferença entre Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise e psicoterapia. Os entrevistados recomendam também que o candidato identifique sua real motivação em relação ao curso de Psicologia, no sentido de não se equivocar, confundindo, por exemplo, busca de auto-conhecimento com interesse pelo curso. Nas palavras de Abelardo:

[...] eu acho que tem que saber que [...] não é o que ele espera, assim, pelo menos em princípio, em relação a ..., a ele compreender os problemas deles, assim, dos outros e do mundo [...] Pelo menos, até onde eu fiquei ali, não tem nada a ver. Passa longe disso [...] Não é meu caso também, mas uma coisa que a turma sempre comentou comigo é que, tem gente que vai fazer Psicologia para resolver os próprios problemas, né? Acho que esse é um alerta pertinente para fazer também [...] Você devia era procurar um psicólogo ou psiquiatra, sei lá. Alguém que mexe com isso, um terapeuta, do que você ir estudar a mente humana, para entender o que se passa com você’ [...].

Além disso, os entrevistados esclarecem que se trata de um curso generalista, no qual, segundo Abraão, o estudante “vai aprender pouco sobre muitas coisas”. E, conforme menciona Abella, a Psicologia é “uma junção de conhecimentos da área de exatas, humanas e biológicas”.

Finalmente, mencionam a importância de se conhecer as perspectivas profissionais oferecidas pelo curso em termos de áreas de atuação, e de mercado de trabalho. Informam que

as perspectivas de atuação são múltiplas no caso deste curso, e alertam que a atuação não se restringe à Clínica. Aliás, muito pelo contrário, segundo Abraão:

[...] Ele se quiser, ele vai fazer psicologia científica em laboratório, se não quiser vai trabalhar em empresa, em hospital, na indústria, na escola, é... e que poucos chegam à clínica [...].

Convém destacar dois esclarecimentos referidos explicitamente em função da experiência pessoal do entrevistado e que, por isso mesmo, vêm corroborar as indicações anteriores do elevado despreparo com o que o estudante pode chegar a um curso superior. No primeiro caso, Abelardo informa que a respeito da leitura, o estudante “tem que saber que vai ter que ler muito”. Abella, por sua vez, aborda o desconhecimento do ingressante a respeito da existência da carreira acadêmica como possibilidade de atuação profissional. A entrevistada pontua que é importante que um aluno que está começando saiba:

[...] da carreira acadêmica também. Eu lembro que, que quando eu entrei, eu nem fazia idéia, assim, sabe? Engraçado isso, porque a gente tem os professores, n/é?... [risos] Mas não, não imagina que possa ser uma carreira mesmo. Você, você pode simplesmente só se dedicar à carreira acadêmica, n/é?... Fazer um mestrado, um doutorado, e, e ser pesquisador, professor. Isso só quando eu entrei que eu fiquei sabendo que, que seria possível [...].

Estes dados permitem dizer que, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, seu afastamento do curso é explicado principalmente por fatores de ordem pessoal, em termos de: equívoco na escolha pelo curso em questão, imaturidade para lidar com as exigências da nova vida representada pelo ingresso na universidade, ou circunstâncias como decisão pelo casamento ou aprovação no vestibular para outro curso.

É importante observar que a auto-referência desta explicação, não se traduz na busca por intervenções institucionais, relacionadas a um acompanhamento voltado para aspectos de pessoal, tais como: própria orientação profissional ou suporte psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pôde ilustrar de maneira significativa a dificuldade no que se refere ao dimensionamento da evasão. Esta dificuldade ultrapassa sua definição ou conceituação metodológica, mediante a precariedade encontrada no que se refere à sistematização dos dados.

A análise dos dados disponibilizados pelo INEP/MEC, em relação à série histórica de 1991 a 2003, pôde demonstrar que a metodologia especificada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, a qual representou um marco no sentido da conceituação do fenômeno e definição de parâmetros de comparabilidade (PEREIRA, 1997), ainda está longe de ser incorporada à sistematização das estatísticas oficiais.

Além disso, foram verificadas incorreções que inviabilizavam a composição dos dados em termos de série histórica, ou comprometiam análises sobre a relação entre os indicadores.

No âmbito institucional, o acesso a informações sobre evasão também se mostrou complicado, a começar pela inexistência de dados específicos. Além disso, evidenciou-se um expressivo grau de imprecisão referente aos registros da trajetória acadêmica dos alunos. Por um lado, a imprecisão decorrente do registro de mais de uma habilitação para o mesmo curso (habilitações de bacharel, licenciado e psicólogo); por outro, em função de prováveis incorreções nestes registros.

Um achado surpreendente deste estudo diz respeito à estimativa de uma evasão considerável para os cursos de Psicologia, comparativamente ao conjunto dos cursos de graduação. Ao considerar que o índice de evasão dos cursos de Psicologia, correspondente a 38,8% dos ingressantes (PEREIRA, 1997), refere-se a turmas anteriores aos efeitos da expansão privatista da década de 90 em relação ao período estudado de 1991 a 2003, estima-se uma evasão superior e progressiva a este patamar.

No caso do curso de Psicologia da FFCLRP, o percentual médio de evasão calculado em 16,2% em relação aos ingressantes entre 1989 e 1999, por sua vez, aponta para uma posição favorável assumida por este curso, assim como no estudo da Comissão.

Aliás, este índice discreto de evasão associado a um aumento contínuo da procura por este curso, expressa pela elevação da relação entre candidato e vaga ao longo do período, sugere a existência de fortes fatores de sustentação para a permanência no curso, podendo contribuir para uma análise sobre a evasão em seus aspectos mais sutis.

Os resultados sobre os ingressantes no curso de Psicologia neste mesmo período confirmam o caráter elitizante dos cursos de mais alta procura. Destes estudantes, aqueles que evadiram assumem o seguinte perfil: mulheres, solteiras, ingressantes com menos de 21 anos e por via do vestibular. Contudo, neste curso de presença majoritariamente feminina, os homens mostram-se ligeiramente mais susceptíveis à evasão. Na maioria dos casos, o estudante simplesmente abandona o curso sem formalização, junto à instituição, do afastamento em seu caráter permanente.

Considera-se a hipótese de que o estudante evadido do curso de Psicologia da FFCLRP não tenha encontrado no curso condições que favorecessem um estreitamento de sua relação com a instituição; o que, no caso dos homens, talvez seja ainda mais forte.

Do ponto de vista do estudante evadido, a partir da análise das entrevistas, prevalecem explicações que remontam à problemática vocacional, a dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento no curso, a circunstâncias como aprovação no vestibular ou de namoro/casamento; neste último caso, associado à impossibilidade de transferência de curso na instituição. Além disso, muitas vezes, esta ênfase em fatores individuais tem como pano de fundo referência sobre imaturidade pessoal.

Aliás, a explicação para a evasão está tão centrada nos aspectos individuais, que o entrevistado, com o perfil típico do estudante evadido deste curso, percebe-se como um caso atípico de evasão.

No entanto, apesar de uma percepção sobre a evasão em que se privilegiam os fatores de ordem pessoal, nenhum dos entrevistados refere ter procurado, pessoalmente, alguma forma de apoio institucional em termos de orientação ou acompanhamento psicológico.

Por outro lado, os depoimentos revelam outros aspectos críticos relacionados não somente ao curso e à instituição, como também ligados às políticas educacionais.

Destaca-se, neste sentido, a questão do ingresso precoce na educação superior, associado a uma formação precária no ensino médio, em termos, por exemplo, de informações sobre as carreiras e sobre o que seja a vida na universidade. Desse modo, a formação no ensino médio, apesar de exitosa quanto à aprovação no vestibular, oferece poucos instrumentos para o desenvolvimento de maior autonomia no aluno.

No caso especificamente do curso de Psicologia, as representações fantasiosas e equivocadas sobre o curso aparecem freqüentemente associadas à indiscriminação entre Psicologia e Psicanálise (leia-se estudos sobre Freud), bem como a uma motivação em relação

ao curso, em termos de busca por auto-conhecimento, que não diz respeito a um interesse pela Psicologia enquanto profissão.

Revela-se também o despreparo por parte do curso universitário em conhecer o tipo de estudante que ingressa, o que poderia funcionar como subsídio para a organização das disciplinas de fundamentação, cujo conteúdo, além de pouco atrativo, parece não contribuir no sentido de informar sobre o curso e a profissão. Finalmente, a falta de habilidade demonstrada pela universidade, no atendimento a este público, parece não promover uma avaliação crítica por parte do estudante que, em última instância, atribui a si a origem das dificuldades anteriormente mencionadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLIDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2003. cap. 1, p. 15-40.

BARDAGI, M. P., LASSANGE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio do curso. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 4, n. 1/2, p 153-166, 2003.

BALDINO, J. M. **Evasão discente na educação superior**: uma questão silenciada em tempos de encantamento pela ampliação das oportunidades educacionais. 2002. 186 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Marília, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1997, 335 p.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. **Ministério da Educação e da Cultura**. Brasília, DF, 27 ago. 1962, p.1-4. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 01 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 23 dez. 1996. Seção IV, “não paginado”.

BRUNS, M. A. T. **Não era bem isto o que eu esperava da universidade**: um estudo de escolhas profissionais. 1992. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, 1993.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO (CEPPPE-FEUSP; NAEG) **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo : ingressantes de 1995 a 1998.** São Paulo, 2004. 80 p. (Relatório final). Disponível em: <<http://www.naeg.prg.usp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução nº 016, de 20 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. **Lex:** Brasília, “não paginado”, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

_____. Resolução nº 10, de 27 de agosto de 2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, p 1-20, ago. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Lex:** Câmara de Educação Superior, Brasília, p. 16-17, mai. 2004.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Número especial.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Número Especial.

_____. Roda-viva. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985. cap. 1-6, p. 35-90.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. Número especial.

DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coords). Teoría de la observación. In: _____. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis. 1995. cap. 6, p. 141-173.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. de. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. cap. 7, p. 195-221.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO (FFCLRP-USP). **Guia do Calouro 1997**. 1997. (Mimeo).

_____. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br>>. Acesso em: 03 fev. 2006.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975, 275 p.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR (FUVEST). **Questionários de Avaliação Sócio-Econômica de 1989 a 1999**. Disponível em: <<http://www.fuvest.br>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

GAGO, J. M. et al. **Perspectiva do ensino superior em Portugal**. Lisboa: Ministério da Educação, 1994. “não paginado”.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005. (Estudo nacional realizado pelo IESALC-UNESCO. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe). Disponível em: <<http://www.iesalq.unesco.org.ve>>. Acesso em 04 abr. 2006.

GONÇALVES, E. L. **Evasão no ensino universitário: a escola médica em questão**, São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1997. 31 p. (Série Documentos de Trabalho, 3/97).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (INEP/MEC). **Censo da educação superior de 1991 a 2003**. Brasília, 2005. “não paginado”.

_____. **Censo da educação superior**: 2003: resumo técnico. Brasília, 2004a. 66 p.

_____. **Mapa da Educação Superior no Brasil**. Brasília, 2004b. 85 p.

JAPUR, M. A questão da formação profissional em Psicologia: delimitação de alguns parâmetros para análise de um Curso de Psicologia. **Psico**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 9-31, 1994a.

_____. Formação em Psicologia: a perspectiva da Carta de Serra Negra. **Paidéia**: Cadernos de Educação de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-56, 1994b.

_____. Formação em Psicologia: análise dos aspectos estruturais de um curso de graduação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10/11, p. 131-148, 1996a.

_____. Formação em Psicologia: análise dos aspectos substantivos de um curso de graduação. **Psico**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 81-105, 1996b.

_____. Quê profissional formar? Ou como formar o profissional em Psicologia? In: **XXVII Reunião Anual de Psicologia**. 1997, Ribeirão Preto, Resumos de Comunicações Científicas. Ribeirão Preto, v. 1, 1997, p. 16.

LEHER, R. Para silenciar os campi. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004. Número especial.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Número especial.

MAYAN, M. J. **Una introducción a los métodos cualitativos**: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Tradução de César A. Cisneiros Puebla, Iztapalaza: [s.n.], 2001. 53 p. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>>. Acesso em: [2001].

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 269 p.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

_____.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NASCIMENTO, E. C. et al. A evasão escolar no curso de graduação em Psicologia da Unesp de Assis. **Vertentes**, Assis, v. 5, p. 39-47, 1999.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**, São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. 28 p. (Série Documentos de Trabalho, 6/94).

PEREIRA, J. T. V. Estudos sobre diplomação, retenção e evasão. In: RELATÓRIO FINAL DA COMISSÃO DO MEC, 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997, 165 p.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 195 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

POR uma psicologia mais democrática. **Jornal do Psicólogo**, São Paulo, dez. 2005, p. 3.

RAMOS, M. N. et al. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Avaliação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.

RANIERI, N. B. **Educação Superior, direito e estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: EDUSP, 2000, “não paginado”.

RIBEIRO, M. A. O projeto familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004, 89 p.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 348 p.

SANTOS, M. A. dos.; MELO-SILVA, L. L. “Será que era isso que eu queria?” – A formação acadêmica em Psicologia na perspectiva do aluno. In: MELO-SILVA, L. L. et al. (Orgs.). **Arquitetura de uma ocupação**: orientação profissional: teoria e prática. São Paulo: Vetor, 2003. cap. 30, p. 387-406.

SBARDELINI, E. T. B. **A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná**. 1997. 242 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

SILVA JÚNIOR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 10, p. 33-57, jan.-abr. 1999.

SILVA, N. P. da. **Entre o ideal e o real**: um estudo sobre as razões que levam alunos de uma universidade pública à intenção de abandonar o curso de Psicologia. 1994. 131 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 159-174.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992, 175 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Anuário Estatístico, São Paulo, 1992. “não paginado”.

_____. Anuário Estatístico, São Paulo, 1993. “não paginado”.

_____. Anuário Estatístico, São Paulo, 1999. “não paginado”.

_____. Anuário Estatístico, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2004. “não paginado”.

_____. Anuário Estatístico. **Cadernos de Planejamento**, São Paulo, n. 8, 1990a. “não paginado”.

_____. Resolução nº 3745, de 19 de outubro de 1990. Regimento Geral da Universidade de São Paulo. **Lex**: normas da graduação, São Paulo, 1990b. Disponível em: <www.usp.br>. Acesso em: 10 nov. 2006.

_____. Relação de ingressantes e concluintes, São Paulo, 2005. “não paginado”.

VALLES, M. S. Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. In: _____. **Técnicas cualitativas de investigación**: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1997, p. 47-68.

WHITAKER, D. C. A. et al. A transição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, D. C. A. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 115-120.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C. **Dez anos depois**: UNESP. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos. Estudo de variáveis de capital cultural. São Paulo: Fundação Vunesp, 1999. 259 p. (Série Pesquisa Vunesp, 11).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Caracterização de registros para tipos de ingresso e para situação de matrícula

Caracterização dos registros para “Tipos de Ingresso” constante das listagens de ingressantes e de concluintes

- “Convênio Cultural”: ingresso via intercâmbio cultural.
- “Graduado”: concessão de matrícula a portadores de diploma de curso superior devidamente registrado. A matrícula poderá ser deferida para o primeiro período letivo do curso, se resultarem vagas após a matrícula de alunos classificados em concurso vestibular e após o atendimento das transferências regimentais.
- “Habilitação”: falha de carregamento Quiron. São alunos com bacharelado na origem e licenciatura na Faculdade de Educação, deveriam estar no mesmo Programa.
- “Transferência Externa”: ingressantes na USP que iniciaram o curso em outra IES.
- “Transferência USP”: alunos que mudam de um curso da USP para outro curso da USP.
- “Vestibular”: ingressantes classificados em primeira chamada em concurso vestibular.
- “Vestibular 2 Lista”: ingressantes classificados em segunda chamada em concurso vestibular.
- “Vestibular 3 Lista”: ingressantes classificados em terceira chamada em concurso vestibular.
- “Vestibular 2 Lista”: ingressantes classificados em quarta chamada em concurso vestibular.
- “Vestibular Espera”: ingressantes classificados em lista de espera do concurso vestibular.
- Caracterização dos registros para “Situação de Matrícula” constante da listagem de ingressantes
- “Abandono 3 semestres sem matrícula”: cancelamento por ato administrativo quando o aluno não se matricular por três semestres consecutivos (entendendo-se se por cancelamento de matrícula a cessação total de vínculos do aluno com a Universidade). Neste caso o aluno poderá requerer seu retorno à USP, desde que devidamente justificadas as causas que provocaram o cancelamento.

- “Abandono por 2 semestre”: cancelamento por ato administrativo quando o aluno não se matricular por dois semestres consecutivos.
- “Ativo”: situação de aluno regularmente matriculado, ou seja, aquele que tiver sua matrícula validada pessoalmente ou automaticamente.
- “Cancelamento 0 crédito”: Caracterizado como cancelamento por ato administrativo quando o aluno não obtém nenhum crédito em quatro semestres consecutivos, excetuados os períodos de trancamento total. Passível de requisição de retorno ao curso.
- “Cancelamento trancamento 10 semestres”: cancelamento por ato administrativo que deixou de vigorar em 2002.
- “Cancelamento trancamento 4 semestres”: encerramento de matrícula no 5º semestre seguinte a 2 anos de trancamento. Caracterizado como cancelamento por ato administrativo quando o aluno ultrapassa o limite máximo de trancamento total sem justificativa.
- Conclusão: situação de aluno habilitado.
- “Desistência a pedido”: entendida como cancelamento voluntário de matrícula por expressa manifestação de vontade do aluno.
- “Desistente no ingresso”: cancelamento voluntário de matrícula por expressa manifestação de vontade do aluno, sendo o aluno vestibulando ou transferido que abandonou no semestre de ingresso.
- “Desligamento convênio”: desligamento registrado exclusivamente para ingressantes por convênio cultural (programa de intercâmbio internacional de estudante de graduação e do qual a USP participa). As ocorrências da vida escolar do estudante-convênio são: conclusão, abandono, desistência, mudança de curso ou transferência para outra Universidade. O número de vagas para esta modalidade de ingresso é fixado anualmente pelas respectivas Unidades Universitárias.
- “Desligamento de aluno especial”: desligamento automático após um semestre para estudantes especiais. Sendo que estudante especial é aquele matriculado em disciplina(s) isolada(s) dos cursos de graduação com o objetivo de obter certificado de aprovação em disciplina.
- “Eliminação de ingressante”: Não mais usado no sistema, mas sim “desistência a pedido”.
- “Encerramento novo ingresso”: encerramento automático de aluno já matriculado em um curso da USP e que, em virtude de aprovação em concurso vestibular ou através de outras formas de ingresso efetua matrícula em outro curso da mesma Universidade. Neste

caso, será vedada a realização simultânea de ambos, sendo o aluno automaticamente considerado desistente do curso anterior.

- “Falecimento”.
- “Não cumpriu normas de retorno ao curso”: encerramento de matrícula de aluno que permitida a reativação de sua matrícula, não cumpriu as adaptações curriculares exigidas para sua reintegração.
- “Reativado”: situação de aluno regularmente matriculado, e que já concluiu alguma habilitação.
- “Trancado”: consiste na interrupção parcial ou total das atividades escolares a pedido do aluno. No caso do trancamento total, a soma dos períodos de trancamento não poderá exceder a três anos, sendo que até dois anos não há necessidade de justificativa, e após este período e, até mais um ano, a solicitação estiver justificada a critério da Comissão de Graduação
- “Transferência externa”: encerramento de matrícula solicitada pelo aluno para ingressar em outra IES. Entendida como cancelamento voluntário por transferência para outra instituição.

APÊNDICE B – Rapport

Ribeirão Preto, 2006.

Eu, Simone Poch Vieira Palma, psicóloga e pós-graduanda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, estou desenvolvendo uma pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, junto a alunos que se desligaram do curso de Graduação em Psicologia desta faculdade.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a experiência do estudante em relação ao seu desligamento do curso.

Para tanto, será solicitada a emissão de seu depoimento através de uma entrevista a ser gravada em fita cassete.

Este estudo preservará a identidade de seus participantes, tendo como finalidade exclusiva a pesquisa científica. Seus resultados serão disponibilizados através de comunicações científicas, além de integrar a dissertação de mestrado.

A participação na pesquisa é livre, condicionando-se apenas à assinatura do Termo de Consentimento.

Caso deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum tipo de intimidação, penalização ou prejuízo à sua pessoa.

Sendo assim, solicitamos sua colaboração através de sua participação nesta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua compreensão e atenção.

Simone Poch Vieira Palma

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa

Termo de Consentimento

Concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa “A experiência do estudante evadido de um curso de Psicologia”, desenvolvida pela psicóloga e pós-graduanda em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Simone Poch Vieira Palma, sob orientação do Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, a ser realizada junto a estudantes que se desligaram do curso de Graduação em Psicologia desta mesma faculdade.

Estou ciente de que minha participação consiste em um depoimento acerca de minha experiência em relação ao desligamento do curso através de uma entrevista. E autorizo, para tanto, a gravação da mesma em fita cassete.

Enquanto participante, estou ciente da finalidade exclusiva de pesquisa científica deste estudo, preservação da identidade de seus participantes e utilização dos dados para elaboração de dissertação de mestrado e comunicações científicas. Também por estas vias, serão disponibilizados os resultados do estudo.

Declaro ainda que:

1. Aceito participar voluntariamente deste estudo, não tendo sofrido nenhum tipo de pressão a respeito;
2. Poderei interromper minha participação a qualquer momento em que o desejar;
3. Caso não consentisse em participar do estudo, fui informado de que não seria intimidado, penalizado ou pessoalmente prejudicado.

Ribeirão Preto, de de 2006.

Simone Poch Vieira Palma
Psicóloga / Mestranda FFCLRP-USP
Tel: (16) 3969-1039
simonepalma@pg.ffclrp.usp.br

Nome completo do(a) voluntário(a):

Endereço:

Tel / Cel:

e-mail:

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Identificação

Nome:

Sexo: M () F ()

Natural de (cidade):

Endereço atual (cidade):

Ocupação atual:

Graduação: sim () não ().

(em caso afirmativo) Nome do curso, instituição, ano de ingresso e ano de conclusão:

1. Família
 - 1.1. Grau de escolaridade dos pais:
 - 1.2. Ocupação dos pais:
 - 1.3. Grau de escolaridade e ocupação dos irmãos:
2. Ensino médio
 - 2.1. Em que tipo de escola estudou (pública e/ou privada)?
 - 2.2. Fez cursinho pré-vestibular? Se sim, por quanto tempo?
3. Vestibular
 - 3.1. Você já havia iniciado um outro curso universitário antes de ingressar em Psicologia? Em caso afirmativo, qual curso?
 - 3.2. No ano em que ingressou em Psicologia, candidatou-se a outros cursos? Qual era sua primeira opção?
 - 3.3. Participou de algum processo de orientação profissional? Como era? Qual a duração?
 - 3.4. Por que escolheu o curso de Psicologia USP-RP?
 - 3.5. O que sua família e seus amigos pensaram sobre sua escolha por Psicologia?
 - 3.6. Que expectativas você tinha em relação a um curso superior?
 - 3.7. Antes de ingressar no curso de Psicologia, o que você pensava ser este curso?
4. Graduação
 - 4.1. O que encontrou no curso de Psicologia e na Universidade como um todo?
 - 4.2. Você mudou-se de outra cidade para Ribeirão para iniciar o curso? Como foi esta experiência?
 - 4.3. Durante o período em que cursou Psicologia, como se sentia em relação ao curso e à vivência universitária como um todo?
 - 4.4. Neste mesmo período, como era se relacionamento com colegas, professores e funcionários da Universidade?
 - 4.5. Você participou de algum programa institucional de auxílio financeiro, monitoria ou iniciação em pesquisa?
 - 4.6. O que você encontrou de mais positivo no curso de Psicologia da FFCLRP? E de mais negativo?
 - 4.7. Em relação ao ensino desenvolvido no curso, o que encontrou de mais positivo e de mais negativo?
5. Afastamento
 - 5.1. Em que momento surgiu a intenção de deixar o curso de Psicologia?
 - 5.2. Por quais motivos?
 - 5.3. Neste momento, você conversava com alguém sobre isso? Quem?
 - 5.4. Como sua família reagiu ao seu desligamento do curso?
 - 5.5. Você procurou algum tipo de orientação na instituição? Em caso positivo, como percebe este apoio?

6. Seguimento
 - 6.1. Assim que deixou o curso, tinha intenção de retomar sua formação no ensino superior (apenas para os casos de cancelamento administrativo)? No mesmo curso? Na mesma faculdade?
 - 6.2. O que fez assim que deixou o curso?
 - 6.3. Como foi a nova experiência com o ensino superior (para aqueles que retomaram a graduação)?
 - 6.4. Como você vê hoje sua opção em relação à Psicologia? Você se vê hoje como um possível profissional psicólogo? Por quê?
 - 6.5. Para um estudante que queira hoje iniciar o curso de Psicologia, que tipo de informações você considera fundamentais que ele saiba?
 - 6.6. Na sua opinião, quais são os fatores que mais pesam na decisão de abandonar um curso superior?
7. Complementações que julgar relevantes

APÊNDICE E – Quadro Paronômico dos Tópicos de Análise

1. Características gerais

- ⇒ Gênero
- ⇒ Idade e estado civil quando do ingresso
- ⇒ Em que tipo de escola estudou (pública e/ou privada)?
- ⇒ Fez cursinho pré-vestibular? Se sim, por quanto tempo?
- ⇒ Grau de escolaridade dos pais

2. Orientação profissional e formação escolar

- ⇒ Participou de algum processo de orientação profissional? Como era? Qual a duração?
- ⇒ No ano em que ingressou em Psicologia, candidatou-se a outros cursos? Qual era sua primeira opção?
- ⇒ Você já havia iniciado outro curso universitário antes de ingressar em Psicologia? Em caso afirmativo, qual curso?
- ⇒ Grau de escolaridade (se concluiu um curso superior)

3. Razões para escolha do curso de Psicologia da FFCLRP

- ⇒ Por que escolheu o curso de Psicologia da USP-RP? Por que escolheu o curso de Psicologia?

4. Expectativas em relação ao curso superior

- ⇒ Que expectativas você tinha em relação a um curso superior?

5. Expectativas quanto ao curso de Psicologia

- ⇒ Antes de ingressar no curso de Psicologia, o que você pensava ser este curso?

6. Vivência universitária

- 6.1 Universidade como um todo
 - ⇒ O que encontrou no curso de Psicologia e na Universidade como um todo?
 - ⇒ Durante o período em que cursou Psicologia, como se sentia em relação ao curso e à vivência universitária como um todo?
- 6.2 Disciplinas, docentes e métodos de ensino
 - ⇒ Em relação ao ensino desenvolvido no curso, o que encontrou de mais positivo e de mais negativo?
- 6.3 Habilidades de estudo
- 6.4 Convívio social
 - ⇒ Neste mesmo período, como era seu relacionamento com colegas, professores e funcionários da Universidade?
 - ⇒ Você mudou-se de outra cidade para Ribeirão para iniciar o curso? Como foi esta experiência?
- 6.5 Sentimentos em relação ao curso
 - ⇒ O que você encontrou de mais positivo no curso de Psicologia da FFCLRP?
 - ⇒ O que você encontrou de mais negativo no curso?

7 Sobre a evasão

- ⇒ Em que momento surgiu a intenção de deixar o curso de Psicologia? Por quais motivos?
- ⇒ Neste momento, você conversava com alguém sobre isso? Quem?
- ⇒ Você procurou algum tipo de orientação na instituição? Em caso positivo, como percebe este apoio?

8 Sobre a percepção atual da opção por Psicologia

- ⇒ Como você vê hoje sua opção em relação à Psicologia/ Você se vê hoje como um possível profissional psicólogo? Por quê?

9 Razões para a evasão de modo geral

- ⇒ Em sua opinião, quais são os fatores que mais pesam na decisão de abandonar um curso superior?

10 Aos candidatos ao curso de Psicologia

- ⇒ Para um estudante que queira hoje iniciar o curso de Psicologia, que tipo de informações você considera fundamentais que ele saiba? Por quais motivos?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)