

Aconselhamento de base psicanalítica a universitários: a estratégia do diagnóstico interventivo-operativo

Guilherme Fonçatti

Yara Malki

Rosemary de Almeida Farias Cernev

Maria Emilia Bonora Lima

Maria Celeste Couceiro Gama de Almeida

Débora Amaral Audi

Maria da Conceição Coropos Uvaldo

Este capítulo reúne reflexões recentes feitas a partir de nossa experiência no projeto do Núcleo de Orientação Profissional (NOP) do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional da Universidade de São Paulo (Labor-USP). O grupo tem-se dedicado, em especial, à pesquisa a respeito da crise do aluno dessa universidade com seu curso de graduação, fazendo-o apoiado em atendimentos aos alunos que procuram o NOP, utilizando-se destes como base de dados.

Tomando o tema deste livro, a Psicanálise na Orientação Profissional, será dado destaque à riqueza da abordagem psicanalítica, que fundamenta o olhar do grupo e seus resultados.

Primeiramente, daremos um panorama da realidade social que atravessa os sujeitos que nos procuram.

A vocação hipermoderna, identidades e velocidade na autoconstrução

Para adentrarmos as crises dos universitários abordadas e compreendidas neste estudo, é mister fazermos um rápido percurso sobre o universo social, caracterizado por mudanças nas relações de trabalho e, conseqüentemente, determinantes nas alterações de visões sobre as carreiras e os modos de produção ou trabalho. E, com o mesmo intuito, apontamos alguns autores e ideias, no ensejo de compreender a questão da escolha profissional na contemporaneidade.

A datar de meados do século XX, vivemos a 3ª Revolução Industrial ou a Revolução Tecnológica que, associada à crise econômica dos anos 1980 e 1990 trouxe mudanças nos processos de trabalho e de produção. Assim, delineiam-se estruturas organizacionais mais enxutas no que se refere aos postos de trabalho; proporciona-se mais agilidade nos processos, tornam-se as relações de trabalho mais eficazes para atendimento às demandas de um mundo mais rápido, no qual o desempenho eficiente, a superação, a competitividade e o sucesso constituem-se como teses centrais.

Como será abordado por Malki no capítulo seguinte, *Orientação psicodinâmica em tempos hipermodernos*, o tempo, vivido como a aceleração da mudança, passa a ser uma ferramenta de conquista de espaço e um aspecto essencial da condição moderna, que foi radicalizada na hipermodernidade: “Ser moderno passou a significar, como hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado.” (BAUMAN, 2001, p. 37).

A vivência contemporânea do tempo como velocidade altera significativamente o comportamento, o vínculo e as concepções de mundo das pessoas, assim como modifica os modos de experienciar dor e sofrimento, prazer e satisfação. No fluxo veloz e contínuo da vida contemporânea a velocidade com que os fatos acontecem dificultam para o sujeito a reparação de danos e também a elaboração sentimentos decorrentes dessas vivências psíquicas (KEHL, 2009.)

A condição hipermoderna é também repleta de contradições. Uma das mais importantes define parte da tarefa de uma orientação profissional contemporânea: a construção de si (GUICHARD, 2009) – da identidade pessoal e profissional, em um contexto social de ambivalência em relação à presença da subjetividade, da introspecção, do tempo pessoal e da paciência.

Temos nos deparado com esse desafio e tentado nos apropriar dele em nosso trabalho do NOP. Veremos ao longo do texto como isso tem sido feito.

As bases da proposta de atendimento

O presente modelo de atendimento aos alunos de graduação da USP que procuram o NOP em crise com seus cursos teve seu início em 2015. Ele foi inicialmente fundamentado na pesquisa de Malki (2015), cujos resultados apontaram as principais características dessa população universitária.

Nesse primeiro ano do modelo, em razão da celeridade do novo processo, não houve filas de espera e todos os alunos que procuraram pelo NOP foram atendidos, representando 43 alunos. Destes, 38 compuseram a amostra da pesquisa sobre o público de 2015 (as estatísticas populacionais sobre 2016 ainda não estavam fechadas quando da redação deste capítulo). A maioria foi de alunos de primeiro (23,7%) e terceiro (18,4%) semestres; depois, alunos em final de curso (de sétimo, oitavo, nono e décimo semestres) que totalizaram juntos 36,8%. Alunos de segundo semestre foram 8% do total.

Quanto à faixa etária, houve grande concentração na faixa de 17 a 21 anos (52,6%) e depois entre 23 e 24 anos (31,5%). É notável que a faixa etária jovem é um elemento marcante desse grupo. Esses números também assinalam como períodos críticos para nossa amostra os primeiros e os últimos anos de curso, ou seja, a entrada e a saída da universidade. Entretanto, as crises geradas em início diferem daquelas de término de curso. Não poderemos nos estender neste tópico, mas vemos que, em alunos em início de curso, há fortes questionamentos sobre o processo de escolha inicial, permeadas pelas questões de adaptação à universidade, enquanto no final, a pergunta do aluno é o que fazer após o término de uma graduação com a qual, geralmente, ele não se identificou.

O desejo de evadir é comum até entre alunos satisfeitos com o curso (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003). Mas se nem todos os que evadem chegam a reescolher, é certo que todos os que reescolhem o curso superior evadiram de seu(s) curso(s) anterior(es). Com efeito, já podemos constatar o fenômeno da multievasão entre universitários, informalmente constatando a presença crescente de universitários com mais de uma evasão no currículo.

Crescem as diligências do meio acadêmico no estudo da evasão (TINTO, 1993), mas é preciso atentar para a grande complexidade e multicausalidade desse fenômeno, sendo forçoso compreender a interatividade de todas as variáveis envolvidas. Malki (2015) concluiu pelos seguintes fatores de evasão: *fatores sociais, fatores pedagógicos, fatores institucionais, fatores psicológicos e fatores ligados à escolha profissional*. Estes distribuem-se em uma lista de 37 motivos, divididos em oito categorias, que foram inspiradas em Lehman (2005). Os motivos não são únicos, havendo com frequência a concorrência de vários, sendo alguns mais salientes, outros mais periféricos. A seguir, uma breve descrição deles – uma descrição detalhada encontra-se em Malki (2015):

- a) *Motivos ligados ao processo de escolha inicial*: Nesse grupo, os problemas com a escolha estão ligados ao modo pouco refletido como a escolha pela graduação foi feita.
- b) *Motivos ligados à decepção ou insatisfação com o curso*: os alunos aqui têm como foco de conflito o curso em si, questionam o corpo docente ou discente, a estrutura do curso ou da faculdade. Neste grupo, ainda, temos alunos com baixo rendimento nas disciplinas. Com frequência, constatamos que alunos que estão fracassando academicamente passam a questionar sua vocação para a carreira.
- c) *Motivos ligados à profissionalização*: Nesse grupo, as queixas surgem a partir do contato do aluno com estágios e matérias práticas de seu curso. É comum ouvirmos neste grupo que foi possível “ir levando as matérias teóricas”, mas quando começou a parte prática, entrou em crise.
- d) *Motivos ligados a questões pessoais/emocionais*: Aqui, muitos casos não são de Orientação Profissional, mas de psicoterapia. Mas há também casos de alunos que passam por crises na carreira desencadeadas por fatores pessoais, como o falecimento de um dos pais ou gravidez.

- d) *Motivos ligados ao processo de adaptação do aluno ao curso, à cidade e/ou à rotina universitária:* É necessário atentar para os casos de queixas com o curso e com a escolha que, na realidade, são dificuldades de adaptação. Consideramos que durante o primeiro ano de curso o aluno ainda esteja em adaptação.
- e) *Motivos relacionados ao vínculo com a USP:* A perspectiva de evadirem de uma universidade tão seletiva é bastante angustiante. Nessa categoria incluem-se também os casos daqueles que escolheram primordialmente “estudar na USP”, independentemente do curso de graduação.
- f) *Planejamento de carreira:* Alunos em final de curso que desejam planejar seus próximos passos.
- g) *Razões financeiras:* Quando problemas financeiros motivam questionamentos com o curso.

Essa relação de motivos passou a ser considerada no momento dos atendimentos como guia para o diagnóstico da situação do aluno, como se verá adiante. Como visto anteriormente, população atendida pelo NOP foi basicamente de jovens e jovens adultos, e por essa razão é necessário agora voltarmos nossa compreensão para algumas características essenciais presentes atualmente nesta faixa da população.

O jovem universitário

Como mencionado, alguns atributos do jovem contemporâneo precisam ser levados em conta. Entre elas, é notável a presença de impulsividade com pouca mediação do pensamento que é um elemento jovem que ganhou reforço da já referida rapidez de resposta que a tecnologia e modos de socialização atuais trouxeram (OUTEIRAL 2003). Além disso, atualmente a indústria tem-se aprimorado em lançar *gadgets* de uso altamente intuitivo e essas ocorrências em conjunto contribuem para que a aproximação e a ação do jovem sobre a realidade deem-se por estratégias baseadas na tentativa e erro (FEIERTAG; BERGE, 2008). No Brasil, observamos igualmente que jovens e crianças de classe média de grandes cidades vivem espacialmente restritos e engaiolados, o que posterga o amadurecimento e impede que aprendam a dar conta de seus próprios desafios (BIRMAN, 2006).

Somados, todos esses elementos mostram ter impacto sobre a forma como os cursos superiores têm sido escolhidos e a experiência universitária, vivida. A multievasão – frequentemente, uma romaria de tentativa e erro por parte do aluno, a pouca reflexão e a pouca exploração da profissão antes da escolha, as dificuldades de adaptação, o postergamento da formatura e do ingresso no mercado são situações com que temos nos deparado em nosso trabalho e que parecem guardar estreita relação com essa imbricação de propriedades específicas da condição social contemporânea e do jovem em particular.

Como a escolha profissional relaciona-se com a crise é o que abordaremos a seguir.

Escolha profissional e crise com o curso

Nossas pesquisas mostram que a forma como a escolha profissional foi feita exerce grande influência sobre a dúvida de prosseguir no curso, mesmo quando – e quase sempre o é – acompanhada de outros fatores.

Os motivos ligados ao processo de escolha inicial tem sido os mais numerosos em nossa experiência, mas ainda são necessárias mais pesquisas para atribuir o peso por causa de cada fator. Contudo, em relação, especificamente, às queixas voltadas ao processo de escolha inicial, a velha máxima de Bohoslavsky (1998, p. 57), continua valendo: “A escolha da carreira supõe, sempre, a elaboração de *lutos*.” Conseguir lidar com as perdas e elaborar os lutos próprios do momento de despedida da adolescência e ingresso na vida e papéis adultos, é uma importante tarefa emocional da escolha profissional madura. Citaremos algumas vinhetas ao longo do texto para exemplificar certos pontos (todos os dados foram trocados e omitidos os cursos, a fim preservar o sigilo dos atendidos).

O aluno P., 17 anos, curso na área de Exatas fora da cidade de origem, procurou o NOP com menos de um mês de ingresso, decidido a escolher uma nova graduação. Apesar de decidido, seu discurso era confuso e ele apresentava-se altamente ansioso. Após acolhimento e esclarecimento sobre sua trajetória, ficou claro que havia uma adaptação não apenas malsucedida como traumática. Mas isso não implicaria a aversão que demonstrava pelo curso. Investigando então esse ponto, a orientadora percebeu uma escolha superficial, idealizada e com pouca reflexão acerca de seu papel adulto. Faltou comportamento exploratório e autoconhecimento, bem como recursos internos para “se virar” com autonomia. Não pudera realizar a contento nem o luto da dependência do suporte materno nem o da posição de dependência em geral, esperando uma profissão ideal sem nenhum trabalho ativo de autoconhecimento e conhecimento profissional. Quando se desfez a idealização, o curso “estragou-se” inteiramente.

A escolha do curso é uma tentativa de definição do futuro. Trabalhar a reescolha profissional tem sido nos deparar com frustração, decepção, culpa, angústia e confusão diante do “futuro” que, então, já é “presente”. As idealizações quebraram-se. A profissão, sendo um apelo ao exercício de papéis sociais adultos, convoca o jovem ao amadurecimento, processo que se percebe particularmente dolorido para o aluno que procura o NOP. A vinheta a seguir exemplifica um caso de angústia deflagrada com o início da profissionalização.

T., 22 anos, sexo feminino, em segunda graduação (primeira incompleta na área de negócios), no segundo ano de curso da área de saúde. Ao falar da dificuldade de escolha do novo curso e o quanto isso hoje a incomoda, traz angústia que, às vezes, não a deixa dormir: “Sempre pensei em muitos cursos, todos! Eu só sabia que não

queria Educação Física, Pedagogia, Filosofia e Psicologia.” Quando prestou o primeiro vestibular, colocou 4 opções, duas da área de saúde e duas da área de negócios. Passou e curso um dos cursos da área de negócios. Não gostou, realmente achava mais legal matérias de um outro curso de negócios. Fez algumas matérias lá, mas não gostava das pessoas que frequentavam. Parou o curso após dois anos, prestou e foi aprovada para o curso atual. Dizia não gostar do curso e estava pensando agora em pará-lo e prestar vestibular para Engenharia, depois fazer mestrado e trabalhar com cybertecnologia. Durante as sessões, a aluna foi-se dando conta de que, quando se aproxima o momento no curso em que terá que entrar em contato com a parte prática, ela abandona para recomeçar, e assim fica sempre como aluna.

Este caso também ilustra o uso do curso superior como moratória psicossocial, que é o

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

Segundo o autor, moratórias demasiadamente longas costumam denunciar confusão identitárias. O próximo caso é ainda mais elucidativo:

F., 26 anos, sexo masculino, formado há dois anos em curso da área de Humanas, era primeiranista de um outro curso de Humanas. Vivia humildemente na companhia do pai (viúvo e comerciário) e do único irmão (professor), mais jovem do que ele dois anos. Procurou o NOP por sentir-se insatisfeito com a sua segunda escolha e buscava no atendimento apoio para decidir se continuava no curso ou se faria transferência para outro. No atendimento, inicialmente buscou-se entender os motivos de sua segunda escolha e se estava relacionada à primeira. Obteve clareza de que ela havia sido influenciada por amigos (assim como a primeira) e por sua afinidade para discutir sobre a sociedade e a política, interesses despertados em sua trajetória na primeira graduação. No decorrer dos encontros, F. pode reconstruir e revalidar os lugares sociais ocupados por ele, desde sua adolescência, considerando seus interesses e afinidades com outras áreas, como a Arte. Igualmente, reconhecer e validar o papel do primeiro curso em sua formação pessoal e social. Entretanto, ainda assim, não se sentia autorizado a desempenhar um papel profissional, apesar de se cobrar disso, especialmente levando em conta sua idade e o fato de depender economicamente do pai. Comparava-se com o irmão, mais novo e “decidido profissionalmente”. Em seu discurso, F. narrava com riqueza de detalhes e muita carga emocional suas lembranças de situações prazerosas de aprendizagem nas aulas de Artes e nas aulas de ambas as faculdades mas não se via atuante no mundo do trabalho, em nenhuma dessas profissões. Então, tomou consciência de sua fantasia de estar se corrompendo no mercado, ao exercer atividade remunerada.

Nesses dois casos, nota-se o recurso ao curso superior de modo a perenizar a condição estudantil e evitar conflitos emocionais, que estavam latentes e vieram à tona nas sessões. Cabe agora incursionarmos sobre as estratégias e bases metodológicas que fundamentam o modelo de atendimento.

A estratégia de atendimento: o diagnóstico interventivo-operativo

Com base em todos os motivos de procura e os fatores da sociedade contemporânea apresentados, chegou-se à questão de como poderíamos atender a esses alunos que buscavam o NOP, um serviço que historicamente tem seu principal aporte teórico na psicanálise. Seria possível um atendimento pontual, breve e focado em um momento de crise, ao mesmo tempo profundo, significativo e embasado na teoria psicanalítica?

Uma estratégia de orientação psicanalítica

Vários autores desenvolveram o pensamento sobre essa questão durante o século XX. Winnicott, em sua prática de atendimento a crianças, lançou as bases do que chamou “consultas terapêuticas” (WINNICOTT, 1984), definidas como “uma possibilidade nova e breve de coligir a história de um caso clínico por meio de contato com o paciente, ou seja, obter e conduzir os elementos vitais que possam ajudá-lo na elaboração de um sofrimento ou dificuldade” (LESCOVAR, 2004, p. 45). Ou seja, esse enquadre de trabalho consistiria em poucas sessões (de uma a três) nas quais a história do paciente apareceria de forma copilada e delineada pela problemática que o motivou a comparecer à consulta. Lehman, Uvaldo e Silva (2006) também apontaram o modelo de consulta terapêutica como uma estratégia breve de atendimento em orientação profissional em contexto de cursinho pré-universitário.

Lescovar (2004, p. 52) aponta que as consultas terapêuticas não poderiam ser:

definidas como psicanálise, no sentido tradicional do termo, exatamente pela brevidade de sua intervenção e principalmente por responderem a uma necessidade específica do paciente, não sendo realizado um tratamento exaustivo ou focal da transferência.

Podemos depreender com isso que a estratégia de atendimento do NOP não seria uma psicanálise no sentido tradicional. Se assim fosse, todos os atendimentos se conduziriam para uma análise clássica, pautada na associação livre do paciente, na atenção flutuante e na análise da transferência por parte do analista. Isso reduziria imensamente as possibilidades da prática da psicanálise, eliminando de seu escopo todos os trabalhos institucionais e os focalizados em um tema específico, como a orientação profissional, por exemplo.

No entanto, Fiorini, psiquiatra e psicanalista argentino, nos ajuda a lançar uma luz sobre o tema:

Se a obra de Freud não é única, homogênea, mas é diversa, contém múltiplas direções de desenvolvimento e, além disso, múltiplas zonas em desenvolvimento, tampouco poderia ser uma a prática clínica que se baseia nessa obra, que estará sempre procurando a maneira de se apoiar nessa obra fundadora e nos desenvolvimentos que lhe deram continuidade. (FIORINI, 2004, p. 7).

Seria correto dizer, então, que as estratégias de intervenção em orientação profissional, mesmo não sendo uma psicanálise tradicional, seriam abordagens de orientação psicanalítica. A diferença é que estas estariam no nível fenomenológico (FIORINI, 2004), enquanto a psicanálise tradicional estaria no nível mais estrutural e inconsciente. Dizer então que a estratégia de intervenção é de orientação psicanalítica significa que sua base teórico-conceitual, sua visão de mundo e de constituição de sujeito e sua ética são as mesmas da psicanálise tradicional, mas seu aparato técnico-metodológico é diferente. Lescovar (2004, p. 44), ao comentar as inovações técnicas de Winnicott, afirma:

Como herdeiro do método psicanalítico freudiano de investigação científica do psiquismo humano, suas constantes reformulações teórico-técnicas só podem ser devidamente compreendidas à luz de sua prática clínica, que lhe impunha novos desafios à psicanálise como, por exemplo, o trabalho de consultas terapêuticas.

As práticas de orientação profissional de orientação psicanalítica, no mesmo espírito, aparecem como desenvolvimentos técnicos para a psicanálise, uma vez que põe esta a confrontar desafios e problemas práticos no campo específico do mundo do trabalho.

A necessidade de pluralidade de saberes

Para compreender as questões que o aluno traz à consulta no NOP, os saberes da psicanálise são a base, mas não são suficientes. Faz-se necessário o estudo da situação do aluno como um todo, para além de um aparelho psíquico individual, pois nem sempre esse nível é suficiente para esgotar o entendimento do caso, conforme diz Fiorini (2004, p. 143):

Para pensar um paciente em situação é necessário o aporte da psicanálise, mas também é necessário pensar as diversas ordens da realidade que vão articulando sucessivamente círculos concêntricos em torno do paciente. Temos que pensar em aparelho psíquico, pensar em instituições, nas crises de um país, no corpo biológico.

Por esse motivo esse capítulo inicia explicitando os contextos sociais contemporâneos e as características da crise universitária em termos institucionais, econômicos e culturais, para além dos individuais. Uma consulta em que se pretende entender uma situação de crise, que é como o público chega ao NOP, deve levar em conta exigências de abordagem técnica destinada particularmente a enfrentar os dinamismos próprios da

crise (FIORINI, 2004), ou seja, compreender como o psiquismo funciona em situação de crise, mediante um contexto que está imbricado de forma indissociável na problemática que a pessoa traz à consulta.

Para se chegar a conhecer a situação de crise do aluno o mais completamente possível, é necessário um manejo diferente da técnica psicanalítica clássica por parte do orientador. Nesse sentido, no atendimento do NOP há uma busca ativa de informações por parte do orientador, o que chamamos aqui de *investigação ativa*, inspirado na ideia de Fiorini (2004 p. 140), ao mencionar que, para se entender um paciente no momento de crise, “é preciso averiguar muito, perguntar muito, não posso ficar com o que me está dizendo o material espontâneo do paciente, por mais que dê maior valor, como efetivamente faço, à palavra espontânea do paciente”.

Essa seria, a nosso ver, uma diferença entre a estratégia do NOP e as consultas terapêuticas de Winnicott. Nestas últimas:

o caráter primordial desses encontros é a adaptação ativa do analista às necessidades e expectativas do paciente, e isso se deve ao fato de o terapeuta colocar-se à disposição do paciente (em estado de devoção e concentração) (LESCOVAR, 2004, p. 52).

Já a investigação ativa se dá por meio de duas *questões base* que o orientador já leva consigo desde o início da primeira entrevista do atendimento do NOP. Assim como Bohoslavsky (1998) que, diante de um jovem que o procurou para orientação vocacional, tinha a pergunta: “por que esse jovem não consegue escolher?”, da mesma forma o orientador do NOP tem duas perguntas que são endereçadas ao aluno de diversas formas, a fim de esclarecê-las o mais completamente possível, tanto no nível individual (o que inclui o nível inconsciente) como nos níveis institucional, grupal, social, econômico e cultural. As duas questões-base são: “*como esse aluno escolheu o curso?*” e “*o que está dando errado nesse momento?*” O objetivo é ajudar a pessoa a verbalizar (e assim iniciar a organização em uma narrativa) os motivos e o estilo de escolha – deute-roescolha (BOHOSLAVSKY, 1998) e os motivos da crise atual, que geralmente não estão claros no início do atendimento.

Outra inovação técnica da estratégia de atendimento no NOP (inovação no sentido de ampliação da técnica tradicional e não necessariamente de ineditismo – se é que este é possível atualmente) diz respeito à finalidade do atendimento. Diferente da orientação profissional em que o objetivo final é uma escolha ou decisão profissional, ou da orientação de carreira com adultos, cujo objetivo é a construção de um projeto profissional, o objetivo da intervenção do NOP é que o aluno saia com um *plano de ação*. Ou seja, não esperamos fazer a construção de um projeto profissional (muito menos de um projeto de vida) nos encontros, entendendo aqui projeto como o processo que permite uma apropriação do futuro pela reconstrução do passado por meio da ação no presente, na qual os sentidos da narrativa operam para dar forma à compreensão

identitária e de um propósito de vida, articulado com ações futuras (RIBEIRO, 2014). O plano de ação seria uma pequena parte do projeto, constituindo os próximos passos que o aluno deve dar no âmbito educacional ou do mundo do trabalho.

O compromisso da elaboração de um plano de ação ao final do atendimento aproxima a estratégia do NOP dos processos de aconselhamento. Nesses, necessariamente deve haver alguma mudança, e se esta não ocorrer, o aconselhamento não teve êxito (EISENBERG; PATTERSON, 1988). Para que se atinja essa finalidade é necessário que uma demanda do aluno esteja esclarecida e bem discriminada entre todas as outras demandas que eventualmente ele tenha em relação à faculdade e a outros fatores da vida, processo este explicitado por Eisenberg e Patterson (1988, p. 35):

O processo de aconselhamento pode envolver desbastar as extremidades de uma peça para que se ajuste ao quadro – nesse caso, tomará um tempo relativamente curto; algumas peças podem exigir reprocessamentos enquanto outras tomam forma – em tal caso, sem dúvida complexo, o processo de descoberta inicial, exploração em profundidade e preparação para a ação ocorre em relação a cada parte do problema.

Dessa forma, a estratégia de atendimento do NOP abarca três dimensões de atuação do orientador: a dimensão diagnóstica, a dimensão interventiva e a dimensão operativa.

A dimensão diagnóstica

O conceito de diagnóstico aqui abrange mais do que o diagnóstico clínico psicanalítico, organizado por categorias estruturais como neurose (e seus subtipos), psicose e perversão, ou mesmo o diagnóstico psiquiátrico clássico, organizado por conjuntos sintomáticos, como transtorno bipolar e depressão, por exemplo. Este é somente um tipo de diagnóstico e não esgota todo o espectro de possibilidades diagnósticas de uma intervenção. Fiorini (2004) estabelece a ideia de vários níveis de diagnóstico, todos relevantes para se compreender uma situação complexa de crise.

Destacam-se alguns níveis para a estratégia do NOP: o “diagnóstico psicopatológico psicodinâmico”, que visa identificar os conflitos, ansiedades, defesas e identificações subjacentes a um determinado motivo de consulta; o “diagnóstico evolutivo”, que visa entender como a pessoa se relaciona com as tarefas subjacentes a sua fase de vida, visto que em cada etapa vital há realização de desenvolvimentos, no caso de jovens adultos, definições no grupo familiar, com relação ao sexo e ao trabalho; e por fim, o “diagnóstico psicossocial”, que visa entender a incidência no relato da pessoa das ideologias, inserções institucionais e grupais das quais ela faz parte – no caso do NOP, incluindo fortemente o ambiente universitário (FIORINI, 2004, p. 124-126).

Na dimensão diagnóstica do trabalho do orientador, há o maior aproveitamento possível do principal instrumento de trabalho dessa estratégia, que é a própria entrevista clínica na acepção trazida por Bleger (2015), por meio da exploração integral desse

momento pelos diversos níveis de raciocínio diagnóstico, que não visam rotular o aluno, senão esclarecer o mais profunda e amplamente possível os motivos de sua queixa.

A dimensão interventiva

A dimensão da intervenção, implícita em todas as vinhetas clínicas que exemplificam este capítulo, é de suma importância. Na estratégia do NOP busca-se a emergência de aspectos essenciais da biografia do aluno, relacionados à problemática que ele traz. Em sua fala, mediada pela investigação ativa do orientador, ocorre o processo de integração e esclarecimento dos motivos de crise e dos *sentidos* da questão no momento de vida do aluno. A dimensão interventiva visa, ao buscar ativamente elementos de diagnóstico, que sejam feitas integrações, amarrações e interpretações sobre o material por parte do orientador. O intuito é que o aluno entenda o sentido de sua crise, de suas escolhas, de seu momento de vida, e para o orientador, o exercício diagnóstico é o mesmo que levará à organização interna de seu atendido.

A dimensão operativa

Por último, a estratégia do NOP tem em si mais uma dimensão, que somente pode ocorrer baseada nas dimensões compreensiva e exploratória de diagnóstico e intervenção. Conforme já expusemos, para o foco do processo, a clarificação de uma demanda e a construção de um plano de ação de acordo com esta, não é necessário que o aluno esclareça todas as questões que ele tem antes de começar a pensar sobre os objetivos e as ações em um seguimento particular de sua vida. Contudo, “o plano de ação não pode ser endereçado para um fim que não foi definido, e esse objetivo não pode ser definido se o problema não foi explorado e explicitado” (EISENBERG; PATTERSON, 1988, p. 35). Os planos de ação se constituem como “a dimensão operativa e instrumental dos projetos de vida de trabalho, definidos como conjuntos de ações para se atingir um fim” (RIBEIRO, 2014, p. 112). A vinheta a seguir ajuda a ilustrar este processo:

M., 20 anos, sexo feminino, estudante do segundo semestre de um curso de Humanas. Já havia prestado outros vestibulares para dois cursos diferentes de Humanas (que chamaremos de Curso A e Curso B), mas só conseguiu aprovação para este que cursava. Sua questão ao procurar o NOP era quanto à continuidade do curso, por não estar gostando e nem se identificando. Após acolhimento de sua problemática foi se evidenciando que seu interesse é mesmo pelo curso B. – e na USP. Como plano de ação, conseguiu desenhar como atividades de curto, médio e longo prazo o que segue: curto prazo, focar nos estudos para novo vestibular no final do ano; fazer simulados e frequentar algumas aulas em cursinhos públicos; ir à secretaria do seu curso atual e se informar quanto ao prazo para pedir transferência para o curso B após eliminar matéria que estava em dependência. Em médio prazo, Plano A, se passar na USP,

retomar curso de inglês; arrumar estágio. Plano B: se passar em outros vestibulares no Curso B – cursar um ano e prestar exame de transferência para USP. Plano C: se não passar em nenhum vestibular, continuar curso atual, cursar matérias do Curso B, fazer matéria de dependência, cursinho pré-vestibular se não puder fazer transferência para B. Em longo prazo, dar aula de idioma; fazer intercâmbio, morar sozinha, prestar concurso para um determinado instituto, prestar mestrado em B.

O diagnóstico interventivo-operativo de orientação psicanalítica

A estratégia aqui apresentada constitui-se como um modelo de atuação prática, informada pela teoria, em orientação profissional de base psicanalítica. Assim, não pode ser, de forma alguma, reduzida a um conjunto fixo de procedimentos técnicos, nem definidas por meio de um conjunto de técnicas rígidas, estabelecidas anteriormente ao contato clínico. Nesse ponto, aproxima-se do enquadre da consulta terapêutica em que “cada encontro analítico adquire uma configuração própria, resultado da conjunção das interações e características tanto do analista quanto de seus pacientes” (LESCOVAR, 2004, p. 45). A singularidade é essencial para a estratégia desenvolvida pelo NOP.

Por isso, não há um esquema reducionista, em modelo estruturado, de uma sequência de procedimentos e técnicas que, *per se* “garantiriam intervenções saudáveis e fecundas, já que o instrumento é sempre o operador, o homem, presente com todas as duas dimensões na situação clínica” (FIORINI, 2004, p. xii). No entanto, há objetivos fixos, presentes em todos os processos de orientação. Esses objetivos são divididos conforme Eisenberg e Patterson (1988) em objetivos processuais e objetivos resultantes.

Os “objetivos resultantes” são, como o nome indica, os resultados finais pretendidos, que no caso dessa estratégia é a elaboração de um *plano de ação*. Os “objetivos processuais” seriam as ações que o orientador “considera úteis ou instrumentais para provocar os objetivos resultantes” (EISENBERG; PATTERSON, 1988, p. 26), que seriam dois: primeiro, o momento de descoberta inicial, de contrato de trabalho, no qual se definem os pontos em que se está e onde pretendem chegar, que tem o nome de *Acolhimento*; segundo o momento de compreensão em profundidade, de exploração da problemática, do uso de instrumentos intermediários de intervenção, ao qual se deu o nome de *Esclarecimento*. Por fim, o *Plano de Ação*.

Em resumo, trata-se de um modelo de aconselhamento com base psicanalítica, com objetivos claros, porém sem rigidez tática. O olhar psicanalítico ao sujeito que sofre mostra-se tão importante quanto cumprir os objetivos de cada encontro. Para isso, é mister conhecer em profundidade o perfil da população atendida, de modo a ter segurança na condução das intervenções, com vistas a atingir os objetivos do atendimento. A seguir serão apresentados mais detidamente os três momentos do processo de orientação.

Os três momentos do processo

O modelo de atendimento contempla, em média, três encontros presenciais, geralmente consecutivos e semanais, de até 1h30 de duração cada encontro. Todavia, havendo necessidade, mais sessões podem ser providas.

Neste modelo de atendimento temos três momentos do processo. O primeiro é o Acolhimento, o segundo momento é o Esclarecimento e o último o Plano de Ação.

Cabe ressaltar que um momento não corresponde necessariamente a um encontro, bem como mais de um momento pode ocorrer simultaneamente em um mesmo encontro.

Acolhimento

Neste momento inicial, o orientador deve proporcionar condições para desenvolver uma relação de confiança com o aluno, acolhendo-o e demonstrando sincera compreensão pelo seu sofrimento, a fim de encorajá-lo em sua descoberta. É fundamental que o orientador esteja atento ao comportamento verbal e não verbal do aluno.

Carkhuff (1973) e Egan (1982 apud EISENBERG; PATTERSON, 1988, p. 28) descrevem o *prestar atenção* como um importante comportamento do orientador no começo do aconselhamento:

Consiste simplesmente em interessar-se de modo atento pelas palavras e ações do cliente. Demonstrar atenção pela postura, expressão facial e contato pelo olhar. O comportamento atento faz parte da etapa de descoberta inicial. Estar atento ao comportamento verbal e não verbal do cliente é o primeiro objetivo processual implementado com cada cliente.

Além disso, para encorajar a descoberta, o orientador deve estabelecer condições que promovam confiança no aluno.

Carl Rogers (1965 apud EISENBERG; PATTERSON, 1998) descreveu essas condições como características da relação de ajuda: empatia – compreender a experiência do outro como se fosse a própria, sem jamais esquecer a condição “como se”; coerência ou autenticidade – ser como você parece, sempre coerente, digno de confiança no relacionamento; consideração positiva – interessar-se por seu cliente; incondicionalidade – não estabelecer condições para seu interesse (exemplo: “Eu o aprovarei, se você fizer o que eu quero”). E uma outra condição que tem relevância por meio de todo o processo de aconselhamento: concreção – usar linguagem clara para descrever a situação de vida do cliente. Aqui, a tarefa do conselheiro é separar declarações ambíguas e ajudar o cliente a encontrar descrições que retratem exatamente o que está acontecendo em sua vida (EISENBERG; PATTERSON, 1998, *passim*).

Se as condições anteriores estiverem presentes na fase de descoberta inicial, o aluno será encorajado a falar livremente sobre suas preocupações.

Desse modo, o aluno também pode perceber que está sendo compreendido, propiciando uma maior projeção de seus conteúdos manifestos e latentes, cabendo aqui a ideia de *holding*, de Winnicott.

Winnicott utiliza-se dessa expressão para significar tanto a sustentação, contenção e suporte físico quanto psicológico do bebê, este último querendo dizer o ato de dar empaticamente sustentação às necessidades emocionais do bebê (MELLO FILHO, 1989). Lehman (1996) destacou o *holding* na adolescência como um dos papéis da Orientação Profissional contemporânea. Essa empatia fundamental e a capacidade de sustentar emocionalmente o outro em sua confusão e sofrimento são basilares neste primeiro momento do processo de orientação, lembrando que a imensa maioria chega ao NOP em crise, muito ansiosos, angustiados e confusos. É necessário propiciar ao aluno a experiência de sentir-se compreendido e acompanhado.

Portanto, podemos dizer que nesse primeiro momento, o trabalho implica desenvolver confiança bem como estabelecer o ambiente da orientação como um lugar de trabalho que funcionará de acordo com um certo tempo, estar atento para compreender os temas e problemas significativos que necessitarão de exploração mais profunda no segundo momento e tomar contato inicial com temas projetados na fala do aluno. Finalmente, deve-se estabelecer o contrato de trabalho, no qual se define os pontos em que se está e onde se pretende chegar, deixando claro para o aluno o objetivo resultante, que é a elaboração de um plano de ação. A seguir, um momento representativo do Acolhimento:

B., 18 anos, sexo feminino, estudante do primeiro semestre de um curso de Exatas, procura o NOP, pois sente que escolheu errado. Muito angustiada, chora grande parte da sessão, dizendo estar arrependida da escolha e com medo de decepcionar os pais e a irmã mais nova, que logo faria o vestibular. Por várias vezes, pede desculpas por estar chorando. Com muita tranquilidade e empatia, o orientador diz que não há motivo para se desculpar e que ela poderia ficar à vontade. A angústia que ela sentia na sessão e a necessidade de pedir desculpas para o orientador remete à sua sensação de culpa diante da família (como filha e irmã mais velha) por ter cometido um erro muito grave. O acolhimento seguro e tranquilo do orientador, que, ao mesmo tempo, garantia o espaço para ela chorar à vontade, tirava o peso da culpa que ela sentia. Com o passar da sessão ela foi se acalmando e foi possível avançar nos outros objetivos do atendimento.

Esclarecimento

Nesta etapa, deve-se esclarecer o mais detalhadamente possível as duas questões base: “como esse aluno escolheu o curso?” e “o que está dando errado com sua escolha nesse momento?”

Portanto, é necessário realizar uma exploração em profundidade dos motivos e estilo de escolha (deuteroescolha) e dos motivos da crise atual, fazendo-se uma investigação

ativa, averiguando e perguntando muito. Não se mostra produtivo aguardar por associações livres, porquanto trate-se de um momento diagnóstico.

De acordo com Eisenberg e Patterson (1988, p. 30):

Na fase de exploração em profundidade, o trabalho do cliente implica tomar contato mais profundo com temas e problemas apresentados na primeira fase; envolve classificar os objetivos resultantes do aconselhamento e desenvolver novas descobertas e *insights*, a eles relacionados, sobre o próprio eu e sobre os outros.

A clarificação dos motivos – o “*como*” e o “*o que*” das questões-base, ajuda o aluno a verbalizar e assim iniciar a elaboração e a organização de seu conteúdo em uma narrativa mais integrada, a fim de se apropriar dos motivos da queixa. O aluno precisa compreender as decisões que tomou e os caminhos a que elas levaram. Nesta próxima vinheta, a angústia da aluna não era “ruidosa”, ao contrário, ela se mostrou bastante apática na primeira sessão. Todavia, a partir de uma atividade proposta, ela conseguiu compreender seus motivos e escolhas, integrando-os à sua queixa:

T., 20 anos, sexo feminino, estudante do segundo semestre de um curso de Humanas, procura o NOP com a queixa de que está perdida e não sabe se deve continuar essa graduação. Mostrou-se muito apática, relatando sua rotina como muito monótona. Vai à faculdade, assiste às aulas, volta para casa e fica sozinha. Conta que antes de entrar na faculdade fez um intercâmbio a outro país, onde poderia escolher um trabalho enquanto estudava. O trabalho que escolheu foi na linha de produção de uma fábrica, onde sua função seria mover produtos de uma esteira a outra, repetidamente. Na primeira sessão, T. não conseguiu acrescentar nada mais do que isso, o que levava à hipótese de um fechamento ou uma desvinculação total com possíveis interesses. Foi pedido então que ela escrevesse em casa tudo o que ela já havia feito de trabalho, remunerado ou não, desde criança até aquele momento. A intervenção aqui foi de tentar ampliar o acesso aos interesses que ela já havia tido em sua história, pois que naquele momento ela parecia estar esvaziada. Na segunda sessão ela voltou trazendo o exercício, no qual constavam várias atividades relativas à escrita: blogs, diários, contos, poesias e até alguns romances começados. Ela revela, então, que sempre gostou muito de escrever e que as pessoas sempre achavam que ela era alguém desanimada, pois estava sempre no “mundo da lua”, pensando em novos personagens e criando enredos para novas histórias. Diz que isso é o que ela mais gosta de fazer e em seu intercâmbio ela conseguiu fazer bastante. Nesse momento ela percebeu que escolheu um trabalho repetitivo e solitário justamente porque possibilitaria que ela ficasse o dia todo criando personagens sobre os quais depois ela escrevia. Contou sobre eles de forma muito colorida e animada. Nas aulas da faculdade ela não conseguia fazer isso, daí o desânimo com o curso. Não se tratava de uma depressão, e sim de um isolamento criativo que no momento estava sem oportunidade de vazão.

Plano de ação

Por fim, temos a elaboração de um plano de ação. É um momento de tomada de decisão e ação. O aluno deverá organizar seus planos em uma linha do tempo, em de curto, médio e longo prazo. É o último objetivo almejado, ainda que eles sejam temporários e abertos a revisões futuras.

O orientador deverá ajudar a traçar um conjunto de alternativas, bem como estruturar o processo de tomada de decisão e estimular a avaliação e verificação da realidade.

Dessa forma, como produto concreto desse modelo de intervenção, espera-se que o aluno consiga sair com um plano de ação a ser implementado em seguida. Esse plano de ação constitui o próximo passo que o aluno deve dar, seja no âmbito universitário ou no mundo do trabalho. Portanto, é importante também trazer para o aluno dados de realidade sobre essas duas esferas. No item 5.5 *Dimensão Operativa* há uma vinheta exemplificando a construção de um plano de ação.

Conclusão: a avaliação da estratégia

Avaliar uma estratégia de aconselhamento de base psicanalítica é um desafio, justamente pelo apreço à singularidade de cada caso atendido, em detrimento de sua redução a índices quantitativos gerais. Contudo, sendo uma estratégia focada no atendimento a pessoas em situação de crise, é importante deixarmos uma nota sobre os resultados deste modelo, que vimos estudando há dois anos.

Faz parte de nossa rotina fazermos uma avaliação subjetiva com o aluno ao fim de cada atendimento, mas desde 2016 temos aplicado um formulário de avaliação para aferir se nossas intervenções conseguiram atingir níveis aceitáveis de satisfação quanto aos objetivos propostos. Os dados a seguir baseiam-se em 14 questionários de avaliação respondidos ao final do atendimento de alunos no primeiro semestre do ano de 2016, que correspondem ao N total do período. Desses, 11 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

À pergunta: “*O atendimento atingiu as suas expectativas?*”, 13 alunos (93%) responderam que atingiu ou excedeu as expectativas; um aluno (7%) respondeu que atendeu parcialmente as expectativas e nenhum aluno respondeu que não atingiu. À pergunta: “*Considera que o atendimento o ajudou a entender a situação na qual você se encontra atualmente?*”, 12 alunos (86%) responderam que ajudou muito; dois alunos (14%) responderam que ajudou parcialmente a entender o momento em que se encontra e nenhum aluno respondeu que não ajudou. Quanto à pergunta: “*O atendimento o ajudou a planejar os próximos passos?*”, pergunta essa que se refere à elaboração de um plano de ação, objetivo resultante do atendimento, 11 alunos (78,5%) responderam que o atendimento ajudou muito; 3 alunos (21,5%) responderam que ajudou parcialmente a planejar seus próximos passos; enquanto nenhum aluno respondeu que não ajudou. E quanto à pergunta: “*O atendimento contribuiu em algum outro aspecto de sua vida,*

além do acadêmico?”, os 14 alunos (100%) responderam que sim, houve contribuição a outros aspectos da vida. Ninguém respondeu “não” para nenhuma pergunta. Isso condiz com a avaliação subjetiva dos orientadores de que os alunos saem dos atendimentos aliviados e mais centrados, até mesmo em 2015 quando ainda não havíamos aplicado o instrumento de avaliação.

Para concluir, esses resultados parciais, acrescidos de nossa avaliação subjetiva demonstram que um aconselhamento focal de base psicanalítica tem tido eficácia no atendimento de universitários em crise com seus cursos. É importante ressaltar, todavia, que a Psicanálise dentro e fora da Orientação Profissional não pode prescindir do diálogo com outros saberes e com as novas demandas da sociedade, a fim de ver sempre renovada sua fonte de recursos teóricos e técnicos e assim, manter-se em sintonia com os sujeitos de seu tempo.

Referências

- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In CARDOSO, M. R. (Org.). *Adolescente*. São Paulo: Escuta, 2006.
- BLEGER, J. *Temas em psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EISENBERG, S.; PATTERSON, L. O aconselhamento como processo. In: PATTERSON, L. *O processo de aconselhamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FEIERTAG, J.; BERGE, Z. L. Training generation N: how educators should approach the net generation. *Education + Training*, v. 50, n. 6, p. 457-464, 2008.
- FIORINI, H. *Estruturas e abordagens em psicoterapias psicanalíticas*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUICHARD, J. Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, p. 251-258, 2009.
- KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- LEHMAN, Y. P. *Estudo sobre evasão universitária: as mudanças de paradigma na educação e suas consequências*. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. O processo de orientação profissional como um holding na adolescência. In: CATAFESTA, I. F. (Org.). *D. W. Winnicott na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Lemos, 1996.
- LEHMAN, Y. P.; UVALDO, M. C.; SILVA, F. F. O jovem e o mundo do trabalho: consultas terapêuticas e orientação profissional. *Imaginário*, v. 12, n. 12, p. 81-96, 2006.
- LESCOVAR, G. As consultas terapêuticas e a Psicanálise de D.W. Winnicott. *Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, v. 21, n. 2, p. 43-61, 2004.

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

MELLO FILHO, J. O Desenvolvimento humano e a situação terapêutica. In: _____. *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, J. *Adolescer: estudos revisados sobre adolescência*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

RIBEIRO, M. A. *Carreiras*. Curitiba: Juruá, 2014.

ROGERS, C. The interpersonal relationship: the core of guidance. In: MOSIER et al. (Eds.). *Guidance: an examination*. New York: Hartcourt, Brace & World, 1965.

TINTO, V. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

VIOLIN, L. A. B. *Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes* Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

WINNICOTT, D. W. *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.