

LUCIANA ALBANESE VALORE

**Subjetividade no discurso de recém-graduados da UFPR:
uma análise institucional**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^{ra} Dr^a Marlene Guirado

São Paulo

2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Albanese Valore

**Subjetividade no discurso de recém-graduados
da UFPR: uma análise institucional**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Ao Lucas e à Isabella
e aos que, um dia, vão ter que se haver
com o virar “gente grande” :*

*que o perigo do abismo
não lhes impeça o desfrutar
da beleza das paisagens,
do esplendor do nascer do sol,
do desafio de uma conquista.*

*Como diz o poeta,
“Grandes coisas são feitas
quando homens e montanhas se encontram”*

William Blake

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de tese não se faz senão em boa companhia, sem a qual o chegar até aqui não teria sido possível. Aos que, de algum modo, estiveram comigo, meu agradecimento:

À querida professora doutora e orientadora Marlene Guirado, pensadora incansável com quem muito aprendi nesses anos, pelas riquíssimas contribuições, pela confiança, pelo rigor analítico e pelos inspiradores e bem-humorados “cortes que fazem pensar”;

Ao professor doutor e amigo Julio Groppa Aquino, pela generosidade com que se dispôs a acompanhar e a incentivar este trabalho e pela sempre produtiva e instigante interlocução;

Aos colegas de grupo de orientação, pela acolhida e estimulante troca que tanto ajudaram a encurtar a distância Curitiba - São Paulo;

Aos entrevistados nesta pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar um pouco de seu tempo, trajetória e esperança numa universidade melhor;

À Lígia Galvão, pela amizade e pela escuta acurada, sempre pronta a redimensionar minha “vontade de verdade”;

Aos meus alunos do curso de psicologia da UFPR, cujos questionamentos auxiliaram a compor o ponto de partida desta pesquisa;

A meus pais, Carolina e Pasquale (em memória) cuja orientação na vida permitiu-me desejar e concretizar mais este desafio;

Ao Luiz, ao Lucas e à Isabella, pela infinita paciência, carinho e cumplicidade, nas tantas horas “roubadas” de convívio e de energia, em nome de um trabalho que parecia não ficar pronto nunca e que para mim era tão importante: a vocês, meu especial agradecimento, o qual, por mais que eu as busque, não tem palavras para se fazer dizer;

À Miriam e à Norma, pelo carinho e apoio constantes e pela generosidade em esperar meu estar de volta aos nossos projetos comuns;

Aos amigos distantes, na geografia, mas não no espírito, pela retribuição à minha ausência com uma palavra de conforto e de estímulo sempre presente;

À CAPES pela bolsa-auxílio recebida durante o período dedicado à pesquisa.

“O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, não totalizadora”.

Michel Foucault

RESUMO

VALORE, L.A. **Subjetividade no discurso de recém-graduados da UFPR: uma análise institucional.** 2005. 331p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Esta pesquisa investiga o discurso de recém-graduados de uma universidade pública. Considera, igualmente, alguns discursos correntes dos processos de qualificação e de inserção profissional, no intuito de delinear os cenários das novas ordens da subjetividade no mundo contemporâneo. Concebendo o discurso, numa perspectiva foucaultiana, como ato de produção e de legitimação de práticas sociais e de sujeitos e, partindo das referências conceituais da análise institucional de discurso, objetiva explicitar, nas falas desses recém-graduados, as relações estabelecidas entre esses atores, sua formação e o universo profissional, bem como delinear os efeitos de subjetivação produzidos em seu dizer: de si, de sua trajetória na universidade e no mundo do trabalho, de suas expectativas e projeto de vida. Para tanto, foram entrevistados 17 egressos de 8 cursos de graduação, formados num período de tempo que variou de 2 meses a 2 anos. O processo analítico, compreendido em 3 etapas distintas, evidenciou 5 categorias temáticas centrais. Nestas, atentou-se às regularidades e às singularidades na apreensão e na articulação dos temas, ao jogo de atribuição e de assunção de lugares subjetivos, às relações estabelecidas entre (e com) as práticas institucionais e aos efeitos de reconhecimento e de desconhecimento no dizer. Sua análise permitiu configurar um sujeito suporte do discurso institucional que também se constitui como um sujeito psíquico singular, corroborando a hipótese, calcada nos pressupostos do método adotado, de que a subjetividade se produz na constante tensão entre o assujeitamento na ordem institucional discursiva e a resistência nessa mesma ordem e de que, mesmo nesse assujeitar-se, há uma singularidade possível. Observou-se, também, como o contínuo arranjo dos lugares subjetivos – reconhecidos ou mostrados - produz-se nas expectativas tecidas na relação com os atores da formação e da inserção profissional, e como, lado a lado aos decantados abismos, instituídos nos discursos que relacionam essas práticas, positavam-se relações de continuidade. Além disto, verificou-se como esses recém-graduados, na cena mesma da entrevista, mostravam-se não apenas reagindo aos discursos instituídos da formação e da inserção profissional, mas, efetivamente, instituindo-os, por vezes legitimando-os, por vezes subvertendo-os. Deste modo, identificaram-se alguns vetores de resistência às imagens usualmente atribuídas à condição do recém-graduado, dentre eles, a positivação de si como alguém que *se faz visível*. Os modos com que tal visibilidade configurou-se nas cenas enunciativas possibilitaram incluir uma outra perspectiva de análise: a das personagens que se desenham no discurso desses recém-graduados (a saber, a do *como se fosse*, a do *opositor* e a do *atleta*).

Palavras-chave: Subjetividade, Discurso, Recém-graduados, Ensino Superior, Inserção Profissional.

ABSTRACT

VALORE, L.A. **Subjectivity in the discourse of newly graduates from UFPR: an institutional analysis.** 2005. 331p. Thesis (Doctorate) – Psychology Institute, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

The present research investigates the discourse of newly graduates from the public university. It also considers some current discourses about the processes of qualification and professional placement, in order to delineate the state of new orders of subjectivity in contemporary world. According to Foucault's perspective, which conceives the discourse as an act of production and legitimacy of subjects and social practices, and grounded on institutional analysis's concepts, this research intends to make explicit, in the newly-graduate speeches, the relationship established between these actors, their formation and professional universe, besides outlining the effects of subjectivity contained in their speech: concerning themselves, their graduation and work histories, their expectations and life projects. To attain our goal, were interviewed 17 graduates from 8 different courses, completed in a time period ranging from 2 months to 2 years. The three different steps of the analytical process showed 5 central thematic categories. Attention was paid to the regularities and singularities concerning theme apprehension, to the attribution games and the assumption of subjective places, to relations established between institutional practices, within them and these actors, and to the effects of acknowledgement and unacknowledgement in their speech. This analysis has allowed the outlining of a subject that gives support to the institutional discourse, and that also constitutes himself as a singular psychological subject. This corroborates the hypotheses, based on the methodological assumptions of the research, that subjectivity is produced in the constant tension between the subduing in the discursive institutional order, and the resistance into this same order. And that, even under this subduing, a singularity in speech is possible. It could also be noticed how the continuous arrangement of subjective places – recognized or shown – is produced on the expectations that emerge in their relationship with the agents of professional qualification and placement. And how, side by side with the so-called gaps established through the discourses that relate these practices, relations of continuity are revealed. Moreover, we have also verified how these newly graduates, in the same interview scene, have not only reacted to the institutional discourses about professional qualification and placement, but, in effect, have also established them, sometimes legitimating them, sometimes subverting them. Thus, we have identified some resistance vectors to the images usually attributed to the newly graduate condition – such as, the affirmation of oneself as *someone who makes himself visible*. The ways through which such visibility was configured in the enunciative scenes allowed the inclusion of another perspective of analysis: that of the characters revealed in the newly graduates' discourse (namely, the *as if*, the *opponent* and the *athlete*).

Key-words: Subjectivity, Discourse, Newly-graduates, Higher Education, Professional Placement.

SUMÁRIO

PARTE 1 A TEMÁTICA EM ESTUDO.....	12
------------------------------------------	-----------

1 O INGRESSO DE RECÉM-GRADUADOS NO MUNDO DO TRABALHO.....	12
2 DOS CAMINHOS JÁ TRILHADOS E DA ESPECIFICIDADE DESTE ESTUDO	23
3 CENÁRIOS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	37
3.1 ECONOMIA DO CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....	37
3.1.1 <u>“Nova Economia”: a globalização da informação como disparador de um novo paradigma.....</u>	37
3.1.2 <u>Competências para a qualificação profissional da “Economia do Conhecimento”.....</u>	41
3.1.3 <u>Inserção do Brasil no contexto globalizado e seus efeitos no mundo do trabalho.....</u>	48
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	54
3.2.1 <u>Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho.....</u>	54
3.2.2 <u>Diretrizes governamentais para as reformas do ensino superior brasileiro.....</u>	58
3.2.3 <u>Mercantilização da educação superior: a universidade pública como foco de resistência.....</u>	62
3.3 LÓGICAS GLOBAIS E OS ARRANJOS DO ESPAÇO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	67
3.4 GLOBALIZAÇÃO, NOVOS MODOS DE VIVER: O DESENHO DE UMA OUTRA CENA SUBJETIVA	74
PARTE 2 FUNDAMENTOS DA LEITURA INSTITUCIONAL.....	89
1 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA	92
2 A ANÁLISE INSTITUCIONAL DE DISCURSO DE MARLENE GUIRADO.....	109

2.1	O DISCURSO COMO INSTITUIÇÃO: A ad EM SUAS APROXIMAÇÕES COM A ARQUEOGENEALOGIA FOCAULTIANA E COM A ANÁLISE DO DISCURSO.....	109
2.2	DA SINGULARIDADE POSSÍVEL NO DISCURSO: A ad E A NOÇÃO DE SUJEITO PSÍQUICO.....	119
3	DOS DISPOSITIVOS ANALÍTICOS E DOS PROCEDIMENTOS DESTE ESTUDO.....	126
3.1	DISPOSITIVOS ANALÍTICOS.....	126
3.2	PROCEDIMENTOS.....	129
3.2.1	<u>Da análise das entrevistas</u>	129
3.2.2	<u>Da pesquisa de campo</u>	131
3.2.3	<u>Da exposição das entrevistas e das análises</u>	133
4	DOS RECORTES DESTA PESQUISA.....	135
4.1	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	135
4.2	OS ENTREVISTADOS.....	140
	PARTE 3 DOS DISCURSOS E DE UMA SUA POSSÍVEL ANÁLISE.....	149
1	A ESCOLHA DA PROFISSÃO: DE SUAS FUNDAÇÕES E LEGITIMAÇÕES.....	149
1.1	A ESCOLHA ENCENADA COMO EFEITO DE UM GOSTAR CONSTRUÍDO NA HISTÓRIA PESSOAL.....	150
1.2	A ESCOLHA ENCENADA PELA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO NO MERCADO	158
2	O “CAOS QUE ENSINA”: AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PÚBLICA.....	169
2.1	AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS EXPECTATIVAS QUANTO À VIDA UNIVERSITÁRIA.....	169
2.2	AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO NO CONFRONTO COM AS	

	INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR.....	178
3	O “1º ANO DO RESTO DE NOSSAS VIDAS”: A PASSAGEM PARA O MUNDO PROFISSIONAL.....	199
4	NA BEIRA DO ABISMO TEM UMA PONTE: DAS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO E O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.....	234
4.1	O ABISMO: OU DE QUANDO, NA TEORIA, A PRÁTICA É OUTRA.....	234
4.2	AS RELAÇÕES DE CONTINUIDADE: A PONTE QUE LIGA AS MONTANHAS.....	251
5	“QUEM ESPERA [E FAZ] SEMPRE ALCANÇA”: A ESCADA EM DIREÇÃO AO SUCESSO.....	266
	PARTE 4 CONCLUSÕES.....	296
	REFERÊNCIAS.....	324

PARTE 1

A TEMÁTICA EM ESTUDO

1 O INGRESSO DE RECÉM-GRADUADOS NO MUNDO DO TRABALHO

Na virada do milênio, o físico inglês S. Hawking arriscava algumas profecias:

Dentro de duas décadas, um computador de mil dólares poderá ser tão complexo quanto o cérebro humano. Processadores paralelos poderiam imitar o funcionamento de nosso cérebro e fazer os computadores agirem de forma inteligente e consciente. Implantes neurais poderão permitir uma interface muito mais rápida entre o cérebro e os computadores, eliminando a distância entre a inteligência biológica e a eletrônica. No futuro próximo, a maioria das transações comerciais provavelmente se realizará entre ciberpersonalidades via World Wide Web. Dentro de uma década, muitos de nós poderemos até optar por viver uma existência virtual na Internet, formando ciberamizades e relacionamentos. Nossa compreensão do genoma humano sem dúvida gerará grandes avanços médicos, mas também permitirá que aumentemos significativamente a complexidade da estrutura de nosso DNA. Nas próximas centenas de anos, a engenharia genética humana poderá substituir a evolução biológica, reprojando a raça humana e levantando questões éticas totalmente novas. As viagens espaciais além de nosso sistema solar provavelmente requererão seres humanos modificados pela engenharia genética ou sondas não tripuladas controladas por computador. (HAWKING, 2000, p.170).

Enquanto isso, em 1999, a Terra comemora o nascimento do habitante nº 6 bilhões: o dobro do que o planeta comportava em 1960. Atualmente, nascem 77 milhões de pessoas por ano. Estima-se que até a metade deste século a população será de, no mínimo, 7,9 bilhões de pessoas, chegando a 10,9 bilhões em 2050¹...

Lado a lado às revoluções tecnológicas anunciadas para um futuro bem próximo, o mundo convive hoje com atrasos paradoxais, do ponto de vista das condições de vida. Não obstante a produção abundante de alimentos (possível, justamente, a partir dos avanços da tecnologia), 1,2 bilhão de pessoas vivem com menos de 1 dólar por dia e passam fome. No Brasil, embora haja alimentos para dar 2,9 Kcalorias/dia para cada um dos seus 170 milhões de habitantes, 1 em cada 3

¹ Fonte: Relatório da 3ª Cúpula Mundial do Meio Ambiente, África do Sul, 2002, relatado no jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 25 ago. 2002. Mundo, p.4.

brasileiros é desnutrido, vivendo com renda igual ou inferior a um salário mínimo. Apesar da diminuição da desnutrição infantil (de 15,7%, em 1989, para 10% em 1996), anualmente, 280 crianças não sobrevivem ao 1º ano de vida ².

Resultados de pesquisas, relatados na 3ª Cúpula Mundial do Meio Ambiente, alertam para algumas condições alarmantes: o aumento em 9%, sobretudo nos países desenvolvidos, desde 1992, das emissões anuais de gás carbônico; a escassez de água potável (que hoje afeta 1,1 bilhão de pessoas, passando a atingir dois terços da população até 2025); o aumento, em 0,2º C por década, da temperatura média global (responsável pela elevação do nível do mar em até um metro nos próximos 80 anos, provocando inundações em cidades costeiras); a perda, nos últimos 20 anos, de uma área de florestas maior do que a Índia (sendo que a sobrevivência de pelo menos 500 milhões de pessoas depende delas)...

Se, até bem pouco tempo atrás, o investimento em uma carreira voltava-se quase exclusivamente à busca de satisfação pessoal e de “um lugar ao sol” no mercado de trabalho, o quadro acima esboçado leva-nos a considerar que, nos dias atuais, dificilmente a inserção no mundo profissional possa ignorar os crescentes desafios que tais condições de sobrevivência, quer da espécie humana, quer do próprio planeta, inevitavelmente demandam. Como decorrência, intensificam-se as expectativas em relação à qualificação profissional; a formação universitária, objeto do desejo de milhões de brasileiros, ganha destaque.

Ao ocupar, cada vez mais, no imaginário social, o lugar de garantia para a superação de todos os nossos possíveis atrasos, nem por isto – e, talvez, justamente por isto - a universidade brasileira deixou de ser alvo de inúmeras críticas, as quais parecem sugerir, historicamente, um estado permanente de crise

² Fonte: 1º Relatório Internacional sobre a Fome no Brasil feito pela ONU, 2002, relatado no jornal **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 set. 2002. Cidades, Caderno 7, p.19.

em tal instituição. Frente às demandas colocadas pelos cenários contemporâneos, as antigas acusações de elitismo, anacronismo e, mesmo, de alienação diante das necessidades sociais mais amplas potencializam-se; a qualidade da profissionalização oferecida é questionada, uma vez que a conquista das competências requisitadas por estes novos cenários estaria longe do que propõe a maior parte dos currículos de graduação³. As articulações entre o ensino superior e o mercado de trabalho passam, assim, a configurar tema constante nas infindáveis discussões acadêmicas em torno dos projetos de reformulação curricular exigidos pelas políticas governamentais da última década: o papel da universidade contemporânea, quanto às exigências supostas neste mercado, carece ainda de clareza e consenso.

Como professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), temos compartilhado as inquietações daqueles que, em meio aos tantos discursos sobre o ensino superior, indagam-se sobre a viabilidade de sustentar o compromisso da universidade, especialmente a pública, na construção do conhecimento e na transformação da sociedade brasileira, tendo em vista a crescente demanda de profissionalização, as políticas de modernização e a vertiginosa expansão do ensino superior. Num outro plano – o de coordenadora de um programa de orientação profissional desta universidade- nossas reflexões convergem para a temática do ingresso no mundo do trabalho, instigando-nos a questionar: até que ponto considerar o compromisso de inserção profissional, atentando às demandas do mundo do trabalho, resultaria em desvirtuar a “verdadeira” função da universidade pública – identificada em tantos discursos como *a busca da verdade, a produção de saber, a leitura crítica da realidade* – e sucumbir

³ A propósito, vide os estudos de Lassance (1997), Macedo (1998), Schwartz (2000), Whitaker (1997).

à tendência, reconhecida também em diversos discursos, de *mercantilização* do ensino superior?; em que medida tais compromissos constituiriam pólos dissociados e inconciliáveis do fazer acadêmico?

Nosso discurso materializa-se no diálogo com alguns outros discursos que se entrelaçam em nossa prática docente. Discursos estes que, por sua força crescente e insistência, têm contribuído para a produção e naturalização de verdades, definindo formas de fazer o ensino superior na contemporaneidade. Dentre as múltiplas práticas que configuram esse fazer, recortamos a da *formação universitária*: a perplexidade e a curiosidade geradas pela recorrência de certos enunciados que dizem das expectativas nela depositadas - ou não - quanto à possibilidade de inserção no mundo do trabalho, constituem o ponto de partida para a elaboração deste estudo.

A começar pelo discurso dos que estão fora da universidade: os estudantes que, ao concluírem o ensino médio, buscam-na como salvaguarda para vencer a concorrência profissional - discurso este atravessado pelos dizeres da mídia que reforçam a importância do diploma *para ser um profissional bem sucedido*, candidato potencial à condição de *bom consumidor*. Há, também, o discurso dos analistas de mercado que, em nome das necessidades da apregoada *sociedade do conhecimento* e daquilo que caracterizam como sendo as novas exigências do mercado de trabalho, passam a normatizar as competências necessárias ao profissional do futuro - quase um “super-homem”, tamanha a diversidade de habilidades requeridas...

Para os que a vivem pelo lado de dentro, ainda na cola desses discursos “exteriores” à universidade, tem-se um outro discurso: o daqueles que, nomeados especialistas da educação, passam a discorrer sobre os desafios a serem superados

pelo ensino superior no sentido de atender à construção de competências e de habilidades compatíveis com as urgências dos novos tempos. Tais discursos não se fazem senão na tensão com um outro: o daquele, repetido à exaustão nos últimos anos, em defesa da *universidade pública, gratuita e de qualidade* que põe em destaque temas como a autonomia das universidades públicas, a mercantilização do ensino superior, a democratização de seu acesso, a necessidade de melhoria da qualidade de ensino e das condições do trabalho docente... Numa outra perspectiva, o assinalamento de um certo descrédito, no discurso dos universitários, ao dizerem sua formação: “Ah... *A gente sabe que **só vai aprender mesmo na prática, depois que se formar***”; “*Na prática a teoria é outra!*”; “*Só se aprende, **de verdade, fora da Universidade***”...

Idealizações e desencontros em variadas nuanças marcam os discursos: para os alunos, o mundo do trabalho configura o lugar da aprendizagem por excelência, *a prática é aquela que ensina*; já, para alguns professores, *a universidade é o lugar onde se ensina a **pensar*** (e os alunos nem sempre estariam interessados nisto); na ótica dos que “comandam” as engrenagens do universo profissional, por sua vez, os discursos parecem reconhecê-lo (a esse universo) como sendo o local do *saber fazer profissional*, delegando à Academia a incumbência de *fazer esse saber*. Transformada numa espécie de “fábrica de talentos” - a serem posteriormente “caçados” pelas empresas - a universidade, nessa perspectiva, assumiria frente ao mercado de trabalho, basicamente, uma função de prestação de serviços, cuja contrapartida, no entanto, nem sempre apareceria explicitada.

E o universitário que conclui sua formação, o que diz? Pouco sabemos a respeito, exceto por algum ex-aluno de Psicologia que, volta e meia, bate à nossa porta e confia-nos em seu desabafo: “*Nossa! **Há um abismo** entre o que a*

gente aprende aqui dentro e o que a gente vê lá fora!”... e mais: “Luciana: por que ninguém contou pra gente que ia ser assim?”

Frente aos enunciados que destacamos, e em meio a um certo mal-estar que nos suscitam, nosso desejo de compreender o papel da universidade contemporânea e, mais especificamente, os alcances, limites, efeitos, enfim, da formação universitária no processo de inserção profissional redimensiona-se.

Vários poderiam ser os percursos a trilhar no entendimento do tema em questão. Em nosso percurso, embora estejamos operando com categorias conceituais amplas, como as de *formação universitária*, *mercado de trabalho*, *universidade*, optamos por deixar em suspenso a pretensão de abarcá-las como entidades universais, abstratas (e assim, ao término deste estudo, chegar, por exemplo, a um conceito totalizante de *universidade* ou, quem sabe, de *universidade ideal* que pudesse responder aos nossos múltiplos anseios), para tomá-las em seu âmbito específico: o de um conjunto de práticas regionais, histórica e geograficamente instituídas portanto, as quais produzem-se e se reproduzem, cotidianamente, através da ação de seus atores concretos. Para tanto, escolhemos investigar, por meio de entrevistas, o discurso de recém-graduados de uma determinada instituição pública de ensino superior, supondo que, dada a sua condição, possam articular em suas falas os dois conjuntos de práticas concretas que aqui nos interessam: o do ensino superior público (configurado, no caso desta pesquisa, nas práticas da UFPR) e o do mundo do trabalho (configurado nas diferentes instituições de trabalho com as quais nossos entrevistados mantêm ou mantiveram alguma relação). Por conhecer pouco o que o recém-graduado tem a dizer – e o modo como o faz - principalmente quando extrapola os limites do curso de Psicologia, é que o chamamos a tomar parte desta pesquisa.

Dentre os inúmeros aspectos passíveis de análise, numa temática de tal amplitude, os mencionados efeitos da formação universitária em suas relações com o mundo do trabalho interessam-nos naquilo que concebemos, no discurso desses recém-graduados, como sendo a *dimensão subjetiva* da inserção profissional; ou seja, os *efeitos de subjetividade*⁴ que os discursos produzidos nesse movimento de migração de um conjunto de práticas institucionais a outro desenham. E, se como postula Maingueneau⁵, “um discurso não nasce de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de um trabalho sobre outros discursos” (1997, p.120), para podermos situar, quer o discurso do recém-graduado, quer o nosso, torna-se necessário remetê-los a outros.

Assim, ainda na primeira parte deste estudo (no capítulo 2), focalizamos nosso olhar nos caminhos percorridos por outros pesquisadores, objetivando, com isto, sinalizar eventuais aproximações em relação ao nosso trabalho bem como delimitar a diferença que marca sua especificidade; a saber, a lente institucional com que desenvolvemos nossas análises. Esta, ao ser escolhida como método de pesquisa, determinou-lhe o objeto, delinhou-lhe o problema e as hipóteses, circunscreveu-lhe os objetivos e configurou-lhe os recortes. Tais aspectos serão também abordados no mencionado capítulo.

No contexto social em que vivemos, o ingresso no mundo do trabalho pode ser pensado como um ritual de passagem. Passageiro em trânsito entre o universo acadêmico e o mundo profissional, caberá ao nosso personagem colocar-se em cena, constituindo e, ao mesmo tempo, sendo constituído pelos diferentes cenários da inserção profissional: desde aquele, quase próximo ao de uma ficção científica,

⁴Tais efeitos, como veremos no capítulo que fundamenta o método desta pesquisa, concernem ao *reconhecimento* e *desconhecimento*, naquilo que se diz, dos lugares subjetivos atribuídos, das práticas instituídas e de suas condições de produção.

⁵ Linguísta tomado como referência para a análise de discurso realizada neste estudo.

profetizado por Hawking, aos cenários configurados pelas condições atuais de sobrevivência e pelas intensas transformações econômicas e sociais em andamento.

A caracterização destas transformações remete-nos a outros discursos, os quais serviram como referência para a elaboração do terceiro capítulo da primeira parte deste escrito. O recorte temático nele operado atentou para as distintas práticas sociais – aqui tomadas em sua dimensão *discursiva* - que permeiam a vida de um profissional em início de carreira. Disto resultou um estudo organizado a partir dos seguintes sub-temas:

- 1- Economia do conhecimento e transformações no mundo do trabalho
- 2- Políticas educacionais e reconfiguração do ensino superior
- 3- Lógicas globais e os arranjos do espaço e da sociedade brasileira
- 4- Globalização, novos modos de viver: o desenho de uma outra cena subjetiva

Em relação ao recorte espaço-temporal, optou-se por delinear as práticas desenvolvidas nos contextos nacional e, em alguns aspectos, local (incluindo dados da realidade paranaense e da cidade de Curitiba⁶), no período compreendido entre os últimos anos da década de 90 e os primeiros anos do III Milênio⁷, buscando, assim, circunscrever os diferentes cenários nos quais se efetivaram a formação acadêmica de nossos entrevistados, sua colação de grau e o seu ingresso no mundo do trabalho.

A “montagem” desses cenários presta-se ao objetivo de considerar alguns discursos correntes sobre o processo de qualificação e de inserção profissional nos dias atuais, a fim de podermos compor um “quadro” dos contextos das novas ordens

⁶ Sede do campus da UFPR e local de moradia e de trabalho de nossos entrevistados.

⁷ Mais precisamente, no período que vai de 1995 (ano em que nossos entrevistados, com maior tempo de formação, ingressaram na UFPR) a maio de 2003 (época em que se deu a finalização das entrevistas).

da subjetividade no mundo contemporâneo. Entendemos que tais discursos, de um modo ou de outro, articulam-se entre si e, ao mesmo tempo em que *dizem* desses cenários, também os *produzem*. Tal assunção remonta a uma outra, a ser aprofundada no decorrer deste trabalho: a da interioridade entre o discurso e as suas condições de produção. Como postula Maingueneau, “o discurso não está somente no contexto, mas está também construindo este contexto⁸” (2000, p.30, grifo do autor). E - como propõe Foucault⁹ - se cada época e organização social tem seus modos discursivos de produzir verdades e sujeitos, são as diferentes práticas sociais que produzem essas verdades, na mesma medida em que estas legitimam aquelas. Desta forma, apoiando-nos nestes autores, pensamos que os discursos abordados – o tal “quadro” que procuramos compor - consistem em regiões de saber de uma dada *formação discursiva*¹⁰, as quais demarcam as condições de possibilidade do discurso do recém-graduado, posto que regulam as condições de enunciação - o *o quê* e o *como* deve ser dito - e as *cenas* que aí se produzem. Inserí-los nesta pesquisa, sem necessariamente tomá-los como material de análise, pareceu-nos importante no intuito de situar o contexto discursivo em que o discurso do recém-graduado se produz bem como de delinear possíveis interlocuções entre esses discursos e o nosso (de análise dos discursos dos recém-graduados).

A configuração desses cenários se dá, igualmente, no intuito de sinalizar que o mencionado ritual de passagem, mais do que implicar apenas fatores endógenos que levariam a uma suposta maturação psíquica, encontra-se condicionado por determinantes concretos: as distintas práticas institucionais, desenvolvidas em um

⁸ Assim, temos, por exemplo, que a instituição universitária e o discurso universitário – como conjunto de idéias sobre a educação superior, a formação profissional, etc.- constituem-se mutuamente e não, numa relação de exterioridade.

⁹ Pensador tomado como referência para a análise institucional de discurso.

¹⁰ Conceito foucaultiano referido na segunda parte deste escrito, capítulo 2.1

dados momento histórico e espaço geográfico, com as quais o iniciante se relaciona e nas quais constitui-se como sujeito.

Assim, partindo de uma concepção de sujeito matriciado nas relações institucionais (GUIRADO,1995), entendendo tais relações como relações discursivas e concebendo o discurso como algo que não se limita a reproduzir uma realidade exterior, mas que se configura como *acontecimento* (FOUCAULT, 2000a), como *cena enunciativa* (MAINGUENEAU,1997), temos que o discurso também produz, legitima e naturaliza: práticas sociais e lugares subjetivos. Estes, ao serem reconhecidos e desconhecidos naquilo que se diz, circunscrevem marcas de subjetivação, efeitos de subjetividade que podem ser evidenciados pela análise institucional de discurso. Estas são algumas das premissas que norteiam esta tese. A elas retornaremos, com os devidos aprofundamento e justificativa, na parte 2 deste escrito, a qual compreende os fundamentos da leitura institucional, os operadores analíticos e os procedimentos utilizados na análise das entrevistas. Nessa segunda parte, inserimos também uma breve caracterização da universidade e dos atores envolvidos neste estudo.

Finalmente, as partes 3 e 4 destinam-se, respectivamente, à apresentação e à discussão das categorias discursivas evidenciadas pelas análises das entrevistas e à elaboração de algumas conclusões que, longe de serem definitivas, objetivam suscitar novas reflexões a respeito do tema estudado.

...“Nossa! Há um abismo entre o que a gente aprende aqui dentro e o que a gente vê lá fora!... Luciana: por que ninguém contou pra gente que ía ser assim?”

Ao iniciar este estudo, tal desabafo fazia eco em nossos pensamentos. Surgia uma imagem: a do recém-graduado, suspenso numa espécie de “limbo subjetivo”

entre uma teoria aprendida e uma prática exigida. Iludido, talvez, por promessas não cumpridas, passa a reconhecer-se como alguém deixado de fora de um suposto segredo. No entanto, continua à espera... De uma resposta reveladora, de uma identidade, de um território. Mas... seria mesmo assim e só assim? Ou tal imagem teria sentido, apenas, numa dada maneira de fazer/dizer a instituição universitária? Afinal: que imagens o recém-graduado produz ao falar de sua condição e, ao fazê-lo, como se reconhece/desconhece nos lugares que se atribui?

Interpelada como interlocutora na cena em que tais enunciados se produziram, talvez tenhamos deixado nos seduzir pelo lugar neles acenado: o de alguém que, do interior da prática acadêmica, poderia ter algo a *contar* – mesmo sem saber exatamente *o quê* ou qual diferença faria, efetivamente, o fato de contá-lo- e assim, quem sabe, pudesse auxiliar a mudar a ordem das coisas... Se há algo a ser contado, entretanto, pareceu-nos mais interessante buscá-lo, a princípio, num outro discurso: no daquele que, inicialmente, formula-nos a questão. Ao redirecionar-lhe o convite, foi preciso reconfigurar a posição que ocupamos neste trabalho e, ao fazê-lo, coube-nos, no lugar de pesquisadora, o desafio de empreender um movimento contínuo de báscula entre o estar *dentro* do discurso universitário e, ao mesmo tempo, poder pensá-lo também desde as suas condições de produção. Caberá ao leitor avaliar em que medida foi possível dar conta de tal tarefa.

2 DOS CAMINHOS JÁ TRILHADOS E DA ESPECIFICIDADE DESTE ESTUDO

Na literatura consultada, o material que aborda os cenários da inserção profissional é farto, sobretudo no que diz respeito às mudanças operadas pela globalização e a um certo mal estar decorrente das práticas neoliberais¹¹. Inúmeros são os estudos concernentes ao ensino superior, em seus desafios diante das exigências convocadas pelo que se tem convencionado denominar *sociedade do conhecimento*. Relativamente poucos, no entanto, são os escritos que tratam, especificamente, da experiência de recém-graduados em seu ingresso no mundo do trabalho.

Na maior parte desses discursos, o profissional em início de carreira é presumido a partir das expectativas que nele se colocam, tendo em vista as sofisticadas competências demandadas pela *nova economia*. Nesse contexto, pressupõe-se um profissional continuamente *em falta*, fadado à educação permanente, quer pelas contingências sociais, políticas, econômicas e do próprio conhecimento, quer pelas tantas falhas apontadas na qualificação profissional, principalmente quando esta se processa no interior de uma formação universitária. Frente às transformações do mundo do trabalho, parece estar sugerida uma condição um tanto ambivalente para os recém-graduados: a de serem ativos – e *correrem atrás do prejuízo*, atentando às faltas de sua formação, às novas demandas profissionais e às distorções das práticas econômicas - e, ao mesmo tempo, a de cultivarem uma certa flexibilidade e permeabilidade visando à adaptação (um tanto quanto passiva) aos cenários impostos pelo mercado de

¹¹ Os discursos que configuram esses cenários constituem o capítulo 3 da parte 1 deste escrito.

trabalho. De qualquer forma, dada a exigência de *autogestão da carreira*, em geral pouco questionada pelos autores, cabe a esse profissional *em falta* grande parte da responsabilidade quanto ao sucesso ou fracasso de sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

A questão da inserção profissional de recém-graduados surge igualmente, embora de forma implícita, em alguns textos que tratam da *identidade profissional/ocupacional* no contexto da problemática vocacional, particularmente nas teorias psicológicas da escolha da profissão¹².

Concebida como parte da identidade pessoal, a identidade profissional é entendida como um processo a ser construído ao longo de toda a vida (por meio da superação de diferentes etapas evolutivas), mediante a interação entre fatores pessoais, como as identificações com figuras significativas, e fatores externos relacionados à possibilidade de assunção de papéis. De acordo com a teoria de Super (1953)¹³, o recém-graduado situar-se-ia na fase de *estabelecimento* da *maturidade vocacional* (25-30 anos), na sub-etapa da *experiência*, descrita como uma fase de maturidade, onde se desenvolveriam as condutas adaptativas de eficiência ou de estabelecimento na carreira, visando à busca de estabilização no mundo do trabalho.

É nessa perspectiva evolutiva que o Vestibular e o ingresso na universidade passam a ser configurados, por Levenfus (1997), como um ritual de passagem para a vida adulta. As contingências sócio-econômicas atuais, porém, ao dificultarem a conquista da independência financeira e o exercício do papel adulto em sua plenitude, corroborariam o fenômeno da “adolescência prolongada”, o qual,

¹² Referimo-nos aqui às teorias desenvolvimentistas e psicodinâmicas da escolha profissional, assim caracterizadas por Bohoslavsky (1991), Carvalho (1995), Levenfus (1997), Pimenta (1981) e Torres (2001).

¹³ Considerada uma das principais referências nas teorias evolutivas/desenvolvimentistas.

conforme a autora, ao associar tais contingências externas aos temores e fantasias presentes no processo de transição entre a adolescência e a vida adulta, vem acarretando uma série de problemas nos estudantes universitários, em algum momento de sua carreira, mesmo após o término de sua formação.

Lehman (1995), por sua vez, questiona a noção linear de desenvolvimento, chegando a assumir o “desmoronamento da identidade profissional” frente às crescentes transformações no mundo do trabalho. Em que pese, porém, a consideração das condições sócio-econômicas, de modo geral, também no contexto das teorias da psicologia vocacional, as referências ao profissional em início de carreira parecem voltar-se, prioritariamente, à sua *maturidade psíquica*, atrelando tal condição, mais uma vez, à superação de alguma falta pessoal.

Será em teses e dissertações que a figura do recém-graduado irá ganhar maior visibilidade.

No Instituto de Psicologia da USP, encontramos 2 dissertações de mestrado que, apesar de terem sido realizadas com universitários, aproximam-se de nosso estudo pela abordagem adotada, a leitura institucional de Guirado, ampliando nosso entendimento acerca das relações que se estabelecem nas práticas da formação universitária e, com isto, auxiliando-nos a dimensionar algumas de nossas proposições. Em ambas, o objeto de estudo consistiu nos discursos da formação do psicólogo (mediante a análise das representações discursivas de alunos e de professores de um curso de Psicologia) numa instituição de ensino superior pública (AQUINO, 1990) e numa particular (MEGALE, 1996). As conclusões geradas nestes trabalhos apontam, em Megale, para “um jogo institucional marcado por uma disputa de lugares [entre professores e alunos], produzindo conflitos nas esferas das relações e da aprendizagem” e, em Aquino, para o fato de que “para além do

discurso da insuficiência profissionalizante, é na produção do ‘sujeito psicólogo’ fundado no interior das práticas institucionais que encontramos elementos fundamentais da formação em Psicologia”.

No que diz respeito a recém-graduados, encontramos no IPUSP apenas 2 trabalhos: a dissertação de mestrado de Souza (1998) – que, realizada no contexto de uma psicoterapia junguiana, buscou investigar os bloqueios psíquicos no exercício profissional de advogados - e um artigo de periódico de Berndt (1995) referente a um estudo de caso sobre os atributos específicos do administrador. Na UFPR, não obtivemos qualquer registro de pesquisas com essa população.

A procura empreendida em bibliotecas e em *sites* oficiais de busca virtual de produções acadêmicas feitas no país, de 1995 a 2002¹⁴, mostrou-se mais produtiva, ao viabilizar maiores referências sobre dissertações e teses de doutorado desenvolvidas a partir de questionários – principalmente - e de entrevistas com egressos de instituições públicas e privadas do ensino superior. Nestes trabalhos, realizados com ex-alunos de um mesmo curso, chamaram-nos a atenção o número significativo de pesquisas voltadas à investigação das relações entre a formação universitária e a prática da licenciatura bem como a convergência de suas conclusões, as quais acenam para a insuficiência e inadequação daquela face às exigências concretas desta.

Em um outro contexto, que não o exercício do magistério, encontramos 2 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado. As duas primeiras, tendo sido feitas com egressos de cursos de Enfermagem, uma visando à caracterização dos aspectos significantes do processo de inserção na dinâmica do trabalho hospitalar, outra, ao estudo da formação universitária e ao traçado das atividades

¹⁴ Nossas principais bases de pesquisa pela Internet foram o sistema Dédalus (USP), a Biblioteca Virtual de Educação do INEP (MEC/SESU), a Biblioteca Virtual da UFPR e, sobretudo, a base de dados da CAPES, referente ao levantamento estatístico de dissertações e teses brasileiras.

desempenhadas na prática profissional, chegam a resultados diferentes, sendo que, enquanto a pesquisa de Martins (2000) aponta a insatisfação das recém-graduadas com relação ao sistema formador, o trabalho de Jader (2002) observa que, apesar de terem sido assinaladas contribuições para a melhoria do ensino, a formação oferecida foi vista de forma bastante satisfatória.

No que se refere às dissertações, o objetivo geral coincide: investigar a relação entre a formação e a prática profissional¹⁵. Suas análises, que ora focaram o campo de trabalho (situação e local de trabalho, atividades desempenhadas, conhecimentos utilizados, abertura do mercado, dificuldades encontradas no exercício da função, etc), ora a formação universitária (por meio da análise do currículo, dos métodos de ensino e da visão dos ex-alunos sobre o curso freqüentado), resultaram no levantamento de uma série de aspectos, tais como: a inadequação entre os anseios profissionais e as exigências das instituições de trabalho, os desencontros entre a representação social do profissional e o que o primeiro emprego efetivamente lhe oferece, a fragmentação dos cursos (no currículo e nos métodos de ensino), a falta de seriedade de alguns docentes na condução das disciplinas, a insuficiência da prática durante a formação, a falta de informações sobre o mercado de trabalho e o pouco conhecimento, por parte deste, acerca da profissão exercida.

A insatisfação reportada nessas pesquisas parece consolidar muitos dos discursos que tratam das deficiências do ensino superior e das necessidades de sua modernização. Compartilhamos com estes autores o objetivo de investigar a formação universitária em suas articulações com as demandas do mundo do

¹⁵ Correia (2001), Gardenal (1996), Ittavo (1997), Lacombe (2001), Morgan (1995), Pena (2000), Rocha (1999), Rodrigues (2000), Sadcovitz (1997), Silva (1995), Silva, P. (1996), Souza (2000), Zaccaria (1995). A consulta ao resumo destas dissertações deu-se mediante o acesso ao site: www.capes.gov.br

trabalho, contudo – e ainda que, como eles, tenhamos evidenciado alguns aspectos concernentes a tais deficiências - as eventuais ressonâncias de seus estudos em nossa pesquisa restringem-se ao tema. O modo de abordá-lo marca as diferenças.

Ao privilegiarmos a dimensão subjetiva da inserção profissional, centramos nossa atenção no recém-graduado, mais precisamente, nas relações que estabelece, em seu discurso, com e entre as diferentes práticas institucionais dessa inserção, partindo dos pressupostos de que o discurso não é exterior a tais práticas e de que *sujeito* e *instituição*, dada a sua condição de mútua gênese, não caracterizam pólos dissociados –tipo causa e efeito- de uma relação¹⁶. Considerar a dimensão subjetiva na perspectiva da leitura institucional implica, portanto, atentar aos modos de subjetivação e aos efeitos de subjetividade que se produzem no discurso e isto, embora nos distancie das abordagens pedagógicas, econômicas ou sociológicas, tampouco nos aproxima das abordagens psicológicas que se dirigem ao estudo do desenvolvimento vocacional ou à investigação dos processos psíquicos envolvidos na passagem para a vida adulta.

Ao delinear o discurso como objeto, prescindimos do objetivo de traçar levantamentos ou perfis (que poderiam resultar numa espécie de mapeamento das condições que favorecem o sucesso ou o fracasso dessa inserção), quer sejam do campo de trabalho, das práticas pedagógicas do ensino superior ou dos recém-formados, por entender que eles não nos possibilitariam dar conta de nosso objetivo principal: o de explicitar o jogo discursivo de atribuição e de assunção de lugares subjetivos que se produz nas relações institucionais que compõem as cenas da inserção profissional. Além disso, proceder a tais levantamentos, parece-nos, poderia implicar o risco de reiterar certas características atribuídas às práticas

¹⁶ Tais pressupostos, assim como outros relacionados à análise institucional de discurso, serão desenvolvidos na parte 2, referente aos fundamentos do método desta pesquisa.

contemporâneas (como, por exemplo, a de *conhecimento* à sociedade em que vivemos, a de *permanente* à educação que se processa doravante e a de *flexibilização* nas relações de trabalho) como verdades naturalizadas, em relação às quais não restaria outra saída, tanto para as práticas educativas, quanto para os profissionais, senão a de adaptarem-se. Em nosso modo de entender, tais características, longe de serem dadas de saída, configuram produções discursivas de uma determinada prática instituída, historicamente, pela ação de seus agentes concretos. Como tais, tornam-se passíveis de rearticulações no discurso do recém-graduado, podendo engendrar novos sentidos e relações outras que não apenas as de assujeitamento e de normatização. Dito de outra maneira, pensamos que o recém-graduado, mais do que *interagir* adequada ou inadequadamente com práticas discursivas que lhe seriam exteriores, também institui – ou “desinstitui”- tais discursos.

Assim, em vez do posicionamento do recém-graduado no mercado de trabalho, optou-se por estudar sua *posição no discurso* priorizando-se, à análise do desempenho profissional, a análise dos vínculos, estabelecidos no discurso, com as práticas da formação e da inserção profissional.

Concebendo o discurso como lugar de produção de subjetividades, como jogo de tensões, disputas, rupturas e legitimações das/nas relações institucionais, assumindo a tese de Guirado de que um sujeito “se pode dizer psíquico, quando tomado no modo de sua inserção no universo de determinadas práticas instituídas”(1995, p.99)¹⁷ e supondo que, no movimento de migração da instituição universitária para o mundo do trabalho, o recém-graduado provoca um rearranjo

¹⁷ Tal tese será desenvolvida na parte 2, capítulo 2.

tanto na ordem social quanto no lugar por ele ocupado, norteamos nosso estudo tendo em vista as seguintes questões:

Que cenas o discurso do recém-graduado da UFPR produz nesse movimento de migração de uma prática institucional a outra?; como ele relaciona e se relaciona (com) tais práticas em seu discurso e, ao fazê-lo, que lugar (es) se atribui ou, dito de outro modo, que experiência(s) de subjetividade aí se produz(em)?

Tais questões configuram nosso problema de pesquisa. Delas derivam outras, a serem reportadas adiante. De qualquer modo, centrais ou periféricas na atenção que a elas destinamos, estas perguntas tomam forma no diálogo com determinadas premissas assumidas pela leitura institucional, em sua peculiar articulação entre as noções de *discurso-sujeito-instituição*. Assim, no trabalho de responder as questões que propomos, operamos com algumas hipóteses que remetem às condições de possibilidade e aos possíveis efeitos do discurso em estudo, às condições institucionais de produção dos discursos e dos sujeitos, portanto.

Na perspectiva institucional, como veremos, as condições de produção de um discurso são sempre outros discursos. Deriva daí nossa hipótese de que o discurso do recém-graduado faz-se no interior de um vasto campo interdiscursivo composto pela articulação de diferentes práticas discursivas da inserção profissional. Assim, pensamos que as falas de nossos entrevistados serão construídas em relação a outros discursos que dizem da formação profissional, das relações de trabalho no mundo contemporâneo, das novas competências profissionais, das relações sociais na sociedade globalizada, etc, ao mesmo tempo em que engendram as condições de possibilidade de seu discurso (o *o que* poderá ser dito).

Nesse movimento de apropriação de outros discursos, o recém-graduado irá estabelecer e perpetuar relações já instituídas. Dentre estas, supomos que a relação de oposição entre as práticas da formação universitária e as práticas do mundo profissional, pelo modo como vem sendo historicamente naturalizada na dicotomia *teoria/prática*, presente em tantos discursos, deva ocupar lugar de destaque. Ocupar esse lugar, entretanto, parece-nos, não inviabilizaria a configuração de relações outras entre essas práticas. Apoiados em Guirado, ao propor que se acentue o caráter de *dizer*, em vez de acentuar o *dito*, atentando-se para o que se *mostra* enquanto se diz (2000, p.34), assumimos que, mesmo não sendo explicitadas no dito, tais relações possam ser mostradas, como efeito de desconhecimento, no discurso em questão.

Imaginamos que se há oposições entre a *teoria* e a *prática*, o *aqui dentro* e o *lá fora*, as mesmas não nascem, isoladamente, do discurso do recém-graduado, o que nos leva a indagar: como tais oposições sustentam-se em seu discurso?; seriam produzidas relações outras, entre a formação universitária e o mundo profissional, que não apenas estas de oposição?; que efeitos engendram no modo como o recém-graduado se posiciona em seu discurso?

Com relação ao engenho instituinte dessas oposições, nossa hipótese é a de que elas não se produzem devido apenas a uma falta de articulação teoria e prática (tantas vezes lamentada nas conversas entre professores), por parte do estudante universitário; tampouco advêm de cisões operadas no exercício de uma dada profissão. Como bem observa Guirado, ao comentar sobre a clínica psicanalítica, as discussões -ditas teóricas- sobre uma profissão e as demandas das situações cotidianas dessa profissão “constituem verso/reverso/diverso de um mesmo tecido da prática profissional” (2000, p.9), uma vez que as reflexões sobre os princípios

filosóficos e referenciais teóricos constituem-se, ao mesmo tempo (e não no paralelo, como poderia parecer), que as situações empíricas da prática profissional.

Considerando, ainda, a proposição de que “organizar uma visão do mundo é sempre, ao mesmo tempo, organizar uma certa maneira de os homens que produzem esse discurso se relacionarem” (MAINGUENEAU, 2000, p.100), supomos que o *abismo* enunciado entre o *saber* acadêmico e as demandas do *fazer* profissional produz-se nas próprias práticas discursivas - quer sejam do ensino superior, quer sejam do mercado de trabalho - as quais, não raro, configuram as relações entre a formação e as exigências do mundo do trabalho como descontínuas, ou mesmo opostas; ou seja, são as próprias condições institucionais a produzir/reproduzir tal oposição e isto poderá ser demonstrado pela análise de discurso dos recém-graduados. Assim, se, a uma idealização inicial que outorga à formação acadêmica a possibilidade de garantir uma colocação no mercado, contrapõe-se, no decorrer da graduação, um certo descrédito, pensamos que tanto uma quanto o outro são produzidos em um campo interdiscursivo que transcende, embora também o constitua, o discurso individual do estudante ou do profissional em início de carreira.

Tendo a leitura institucional como suporte, afirmamos que tanto a universidade, quanto o mercado de trabalho, como instituições, fazem-se, apenas, a cada enunciação em que alguém lhes dá crédito, no lugar de universitário ou de profissional. A partir dos estudos de Aquino (1990) e de Megale (1996), supomos que, nesse movimento de creditar uma dada prática institucional, o discurso do recém-graduado irá configurar o jogo institucional de disputa de lugares, encenando a repetição/perpetuação das relações de poder¹⁸ que atravessam as relações

¹⁸ Entendendo-se *poder* como “o poder de afetar e de ser afetado” (FOUCAULT, 1999a). Este conceito será desenvolvido na parte 2, capítulo 1.

institucionais (do universo acadêmico, do universo profissional, e entre ambos). Como hipótese, pensamos que o modo como essas relações são encenadas discursivamente – o *como* o recém-graduado irá dizer os vínculos que estabeleceu/estabelece com a formação, com as práticas de sua vida profissional e entre elas - gera efeitos (de reconhecimento e de desconhecimento) nas imagens que produz de si mesmo: efeitos de subjetividade, portanto. Ao posicionar-se nessas práticas, ele irá legitimar a(s) imagem(ns) que cria de si, delineando, com isto, os contornos de uma experiência de subjetividade naquilo que diz.

Partindo-se do pressuposto de que esta experiência se dá na constante tensão entre o assujeitamento às condições institucionais de produção do discurso e a possibilidade de singularidade no dizer, uma outra questão poderia ser formulada; a saber: de que modo(s) o recém-graduado se assujeita na ordem dos discursos da inserção profissional? E, se como propõe Foucault, as práticas de assujeitamento não anulam a possibilidade de resistência, poder-se-ia pensar que, assim como legitima, ele também subverte essa mesma ordem?

Tomando por referência as teses foucaultianas, nossa hipótese é a de que se, por um lado, como bem colocam tantos autores¹⁹, os novos cenários da globalização excluem, segregam, inibem, *corroem o caráter* (SENNET, 2004) e, para utilizar a bem-vinda metáfora de Bauman (2001), *liqüefazem* os valores instituídos pela *modernidade sólida*, por outro, não anulam possibilidades outras de relação: consigo mesmo, com o outro, com os seus ideais e projeto de vida. Tal suposição, leva-nos a perguntar: se a nossa sociedade tem sido marcada pela ruptura com referenciais identitários e pela perda de garantias e de sentidos tradicionalmente consolidados,

¹⁹ Vide o próximo capítulo.

que positivities - pensadas como aquilo que se afirma no dizer- o discurso do recém-graduado irá produzir?

Pensamos que uma das positivities que o discurso em questão produz consiste, justamente, na experiência de subjetividade.

Com Aquino, assumimos que os efeitos da formação universitária ultrapassam a dimensão meramente pedagógica-profissionalizante e relacionam-se “mais com a produção de uma determinada **subjetividade** dos protagonistas das práticas acadêmicas do que com uma suposta instrumentalização teórico-técnica” (1996, p.15 – grifo do autor). Tal conclusão vem ao encontro do postulado foucaultiano de que os sujeitos se fabricam no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, etc.) de subjetivação e à proposição de Guirado de que os sujeitos se fundam no interior das relações institucionais. Assim, partindo da premissa referente aos “sujeitos **constituídos** nas e **constitutivos** das relações institucionais” (GUIRADO,1987, p. 70 – grifos da autora), entendemos que as práticas da formação universitária bem como as práticas da inserção profissional operam como matrizes da constituição subjetiva do recém-graduado.

A pressuposição dessas matrizes, no entanto, não inviabiliza a afirmação de modos singulares de apropriação das pautas discursivas institucionais (nas quais não apenas se assujeita, mas ajuda a constituir) e implica em admitir a hipótese da multiplicidade da experiência de subjetividade no dizer, pois também múltiplas podem ser as formas de sujeição/resistência, nas diferentes cenas enunciativas que o discurso compõe. Implica, igualmente, considerar que, não obstante o jogo de reconhecimento/desconhecimento dos lugares subjetivos permita configurar os contornos de uma certa *identidade*, no discurso esta será sempre provisória, uma vez que se configura no jogo contínuo de tensões, construções e desconstruções

que se estabelece no trânsito entre as diferentes práticas discursivas. Nesse sentido, em vez de falarmos de identidade profissional, no sentido em que esta noção é usualmente concebida nas abordagens psicológicas da problemática vocacional (como algo intrínseco ao sujeito, garantia de sua continuidade no modo de ser), no contexto desta pesquisa, preferimos falar de modos de subjetivação e de efeitos de subjetividade produzidos no discurso (um dos quais podendo ser, justamente, o de atribuir-se, imaginariamente, o lugar de idêntico a si mesmo).

Em relação a essa subjetividade constituída no discurso, não tecemos qualquer hipótese, pois o sujeito que aí irá se produzir será sempre um efeito de discurso, no caso, de nosso próprio discurso analítico. Quanto à singularidade discursiva, no entanto, supomos que algumas diferenças nas condições concretas de qualificação e de inserção profissional irão demarcar diferenças nas cenas constituídas bem como nos lugares que nelas se atribuem.

Com Guirado (2004), assumimos que, se, por um lado, cada discurso é único, por outro, os diferentes discursos têm em comum a inserção numa prática instituída semelhante. No caso de nossa pesquisa, porém, temos que a prática acadêmica de nossos entrevistados, conquanto tenha se produzido num mesmo período e numa mesma universidade e resulte da aprovação em cursos de alta demanda (a maior parte após seu 1º vestibular), apresenta diferenças concernentes às peculiaridades de cada profissão, as quais, provavelmente, demandam práticas e temporalidades distintas (tanto na formação como na inserção). Tal diversidade, supomos, será representada discursivamente, demarcando regularidades (no modo de dizer e de dizer-se dos recém-graduados de uma mesma área) e, na mesma medida, singularidades (tanto nesse modo de dizer em relação ao dos egressos de outras

áreas, como na maneira particular com que cada entrevistado se apropria dos discursos que instituem sua área de atuação).

Outra hipótese refere-se à condição de estarem, ou não, trabalhando na área, como disparadora de diferentes modos de subjetivação: uma vez considerada, a posição subjetiva, como algo que se configura nas relações institucionais, supomos que o recém-graduado que ainda não pôde vincular-se às práticas de sua profissão produzirá um modo de dizer/fazer a profissão – e de nela reconhecer-se como sujeito - diferente daquele que já o fez.

No trânsito entre os diferentes cenários da inserção profissional, será desde lugares distintos que o recém-graduado da UFPR irá posicionar-se nas cenas que se desenham em seu discurso. Trata-se, então, de investigar as relações que se estabelecem entre este ator, sua formação e o universo do trabalho, esperando que a análise dessas relações possa nos fornecer algumas “pistas” sobre os modos de subjetivação e os efeitos de subjetividade produzidos em seu dizer: de si, de sua trajetória na universidade e no mundo do trabalho, de suas expectativas e projeto de vida. Em última análise, nossa pesquisa se faz na intenção de delinear alguns processos discursivos de produção de subjetividades na contemporaneidade, considerando-se o relevante papel desempenhado, em nossa sociedade, pelo exercício de uma profissão. Além disto, espera-se contribuir para a discussão quanto às relações entre as práticas acadêmicas e as do mundo do trabalho e para o redimensionamento, em estudos futuros, a partir de uma perspectiva institucional, da atuação do psicólogo no contexto do ensino médio e superior, especialmente no que diz respeito ao processo de orientação profissional.

3 CENÁRIOS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

3.1 ECONOMIA DO CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Neste sub-capítulo serão abordados três aspectos; a saber: o da globalização da informação como disparador de um novo paradigma; o das competências para a qualificação profissional na assim denominada “Economia do Conhecimento” e o da inserção brasileira no contexto globalizado e seus efeitos no mundo do trabalho.

3.1.1 “Nova Economia”: a globalização da informação como disparador de um novo paradigma

A julgar pelas atuais discussões em torno da educação e de suas possíveis articulações com o mundo do trabalho, a associação entre o conhecimento e a sua aplicabilidade poderia ser concebida como algo que foi assim desde sempre.

A preocupação em torno da aplicabilidade do conhecimento às questões práticas, no entanto, surge apenas no século XIX, legitimada pela revolução da produtividade, sistematizada por Frederick Taylor, em 1881 (MARTINS, 2001). Contudo, se, nos tempos de Taylor, tal produtividade associava-se, apenas, ao manuseio de máquinas, a realidade presente impõe-na, também, nos trabalhos não-manuais.

Um novo momento histórico e uma outra realidade socioeconômica, em que a capacidade de *aplicar o conhecimento* na resolução de problemas mais complexos passa a constituir o principal “bem de consumo” e recurso econômico de um país,

têm início. A essa nova sociedade, ainda em seus primórdios, não faltam denominações: *sociedade do conhecimento* ou *sociedade pós-capitalista*; *sociedade pós-industrial*; *sociedade informacional* ou *em rede* (MARTINS, 2001).

No âmbito das atividades econômicas, a expressão dessa nova ordem revela-se determinante, configurando a assim denominada *nova economia* ou *economia do conhecimento*. Novos processos de organização empresarial são delineados: o trabalho passa a estruturar-se em *redes de conhecimento* e isto, segundo os estudiosos do assunto²⁰, favorecerá o intercâmbio, a aprendizagem e a tomada de decisões entre os dirigentes, os técnicos e os trabalhadores das diferentes empresas da rede e entre estas e a sociedade local.

Em uma interessante publicação sobre os cenários financeiro, político e social do Brasil no novo século (TROSTER,2001), compilada a partir de entrevistas com empresários, ex-governantes e acadêmicos brasileiros proeminentes em seus setores de atuação, a *nova economia* aparece caracterizada como um novo paradigma no modo de se fazer negócios, sustentado pela conexão dos mercados globais e pelos serviços prestados através das novas tecnologias.

Indagados sobre as perspectivas deste novo paradigma no contexto brasileiro, os entrevistados mostram-se confiantes. Mesmo assim, alertam para a disparidade, em termos do acesso e da produção do conhecimento, entre os hemisférios Norte e Sul, e para os riscos envolvidos na velocidade da obtenção de informações:

A "Nova Economia" tem uma importância ligada à obtenção, processamento e análise de informações. Há, como consequência, um aumento de produtividade da economia, ao passo que na área de informações, existe o risco do excesso. Na Internet, surgem sites que fazem a procura de coisas e os que fazem a procura da procura. No caso da informação, o mesmo fenômeno deverá ocorrer para evitar um naufrágio em um mar de informações, o que significa não ter informações. [...] Hoje em dia, o saber de informações é feito em questão de segundos. Sabe-se rapidamente quando o mercado financeiro vai agir de um modo, fato que exige reações rápidas. Não há tempo para pensar. Desse modo, as pessoas podem ser

²⁰ Dentre eles, Castells (1999), De Masi (1999) e Drucker (1997), referidos por Martins (2001).

levadas a tomar decisões desastrosas pelo fato de serem pressionadas a decidir em uma velocidade que é incompatível com a meditação e com a análise necessárias. (TOLEDO, 2001, pp. 95, 96).

Tal preocupação é compartilhada por Schwartz (2000) que adverte para o caos que a abundância hiperbólica da informação²¹ poderia produzir. Assim, aliada à urgência de ampliação do acesso às informações, cria-se, paradoxalmente, a necessidade de enfrentamento do fenômeno denominado de “*information glut*” (entupimento informacional da sociedade contemporânea, a qual, em tais condições, parece-nos, dificilmente poderia ser concebida como sendo, de fato, uma sociedade *do conhecimento*).

Em que pese tal risco, porém, alguns benefícios têm sido trazidos por essa *nova economia*: a socialização da informação e a democratização dos meios de comunicação, o maior acesso a medicamentos, o aprimoramento da indústria farmacêutica e da terapia genética e a resolução de importantes questões ambientais e agrícolas, são alguns dos aspectos enfatizados pelos entrevistados de Troster. Além disso, um novo padrão ético, resultante da maior socialização das informações, estaria surgindo na sociedade brasileira:

A nova postura dos cidadãos está associada a uma luta por maior transparência das ações do setor privado e do Estado. A responsabilidade social não cabe apenas ao Governo, mas sim a todos os seus membros. A conscientização de que os recursos do planeta são limitados, desperta na humanidade a consciência para a preservação e integração, valores que se refletem no cotidiano da sociedade. A sobrevivência de empresas e de políticos depende, dentre outros fatores, da consideração dessa nova ética. (FAGUNDES, 2001, p. 82)

Como expressão dessa nova ética, Kandir (2001) destaca, no campo político, as CPI's, o *impeachment* de Collor e os resultados das últimas eleições. Já, no contexto empresarial, a ênfase no uso das “tecnologias limpas” e na noção de

²¹ A título de ilustração, é interessante observar um dado trazido por Hawking (2001), segundo o qual, em 1900, o nº de artigos científicos publicados anualmente foi de 9.000. Em 1950, passou a ser de 90.000, chegando aos 900.000 no ano 2000.

“empresa cidadã” revelaria um maior compromisso com a preservação ambiental e com a promoção de ações sociais.

Em contraposição aos possíveis avanços éticos trazidos pelos ventos da *nova economia*, alguns autores, entretanto, acenam com um certo ceticismo. Chauí (2001), por exemplo, afirma que, longe de apontar benefícios, a nova ética processada pelas práticas neoliberais, ao endeusar a tecnologia, contribui para a exclusão:

A ciência e a tecnologia contemporâneas, submetidas à lógica neoliberal e à ideologia pós-moderna, parecem haver-se tornado o contrário do que delas se esperava; em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia com novos mitos e magias; em lugar de fonte libertadora das carências naturais e cerceamento de guerras, tornaram-se, através do complexo industrial-militar, causas de carências e genocídios. Surgem como poderes desconhecidos, incontroláveis, geradores de medo e de violência, negando a possibilidade de ação ética como racionalidade consciente, voluntária, livre e responsável, sobretudo porque operam sob a forma do segredo (o controle das informações como segredos de Estado e dos oligopólios transnacionais) e da desinformação propiciada pelos meios de comunicação de massa. (CHAUÍ, 2001, p.25).

Bauman, por sua vez, ao criticar duramente os processos de globalização, enfatiza o caráter destrutivo e excludente das novas tecnologias no empobrecimento do espaço e das economias locais:

Tecnologias que efetivamente se livram do tempo e do espaço precisam de pouco tempo para despir e empobrecer o espaço. Elas tornam o capital verdadeiramente global; fazem com que todos aqueles que não podem acompanhar nem deter os novos hábitos nômades do capital observem impotentes a degradação e desaparecimento do seu meio de subsistência e se indaguem de onde surgiu a praga. (BAUMAN, 1999, p.82).

De modo geral, porém, frente a esses paradigmas, constatamos um certo otimismo e uma aposta: as redes de conhecimento poderão favorecer o estabelecimento de novas formas de associação marcadas pela possibilidade do autogoverno. Tal assertiva não deixa de ser polêmica, segundo a ótica de quem a analise. A ela retornaremos adiante. Por ora, destacamos a recorrência desse discurso assim como a de um outro que lhe é derivado: o que concebe a educação formal como sendo o passaporte de acesso e de permanência à/na *nova economia*.

Ao que parece, tanto a inserção do Brasil no competitivo cenário mundial, quanto as oportunidades de sobrevivência digna estarão - em tese - cada vez mais condicionadas pelas possibilidades de acesso à educação formal e pela criação e multiplicação de redes do conhecimento. Como coloca Schwartz (2000), a *nova economia* em nada difere da antiga: enquanto houver exclusão, restrições sociais e políticas, o tamanho do mercado estará limitado pela baixa qualificação da população e a tendência ao aumento da desigualdade na distribuição de renda será crescente. Nessas circunstâncias, como acena Carmo (1997), a hierarquização das ocupações tenderia a ser perpetuada: enquanto para uma pequena elite autônoma em suas ações e decisões caberiam os trabalhos mais criativos, aos excluídos dessa nova ordem tecnológica, restaria apenas o trabalho desvalorizado e anestesiado pela monotonia.

3.1.2 Competências para a qualificação profissional na “Economia do Conhecimento”

Ao contrário do que ocorria nas sociedades não industrializadas, onde a referência para o aprendiz era o passado - a experiência das gerações que o antecederam - na sociedade pós-moderna, o olhar volta-se para o futuro. Se, como afirma Martins (2001), na sociedade pré-industrial bastava ao artesão aprender em seu ofício, durante 5 ou 6 anos estando pronto aos 17 ou 18 anos para o exercício vitalício de sua atividade, na sociedade pós-capitalista, os trabalhadores do conhecimento que não se atualizem a cada 4 ou 5 anos tornar-se-ão obsoletos. A disponibilidade contínua em aprender torna-se igualmente importante no âmbito das empresas, sendo que as mais dinâmicas e competitivas passam a ser conhecidas como organizações “aprendizes”.

A necessidade de atualização permanente, por um lado, responderia à imprevisibilidade dos novos tempos e ao princípio da incerteza, sobretudo no que esta se aplica ao devir histórico e ao conhecimento (MORIN, 2001). Por outro, como aponta Bridges (1995, referido por MARTINS, 2001), tal necessidade sustentar-se-ia na tendência crescente ao trabalho temporário e contingente nas organizações, como forma de se adequarem às rápidas transformações requeridas pelos cenários econômicos e tecnológicos.

Assim, na perspectiva da qualificação permanente, os conceitos de *emprego* e de *carreira* estável, indicativos de prestígio e de sucesso profissional até o início da década de 80, vêm sendo substituídos pelo conceito de *empregabilidade*, concebido como o desenvolvimento, por parte do trabalhador, da condição de empregável: “ou seja, de tornar-se cobiçado no mercado de trabalho, ampliando suas chances de recolocação quando necessário.” (BRIDGES, 1995, apud MARTINS, 2001, p.21). Deste modo, o profissional deverá ter uma “mentalidade de fornecedor”, passando a perceber-se como uma unidade econômica autônoma, capaz de oferecer seus serviços e de administrar sua carreira como se fosse uma microempresa.

Na transição entre a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento algumas competências profissionais merecem destaque. Dentre elas, Martins enfatiza: a) especialização, com percepção da diversidade cultural e de conhecimentos; b) trabalho em equipes; c) gerenciamento por resultados; d) aprendizagem continuada; e) busca de trabalho com significado, indo além da mera execução de tarefas; f) raciocínio criativo e habilidade para a análise e para a resolução de problemas; g) desenvolvimento de liderança; h) autogerenciamento da carreira.

Tais competências são igualmente valorizadas por outros autores, como Bueno (1996), Macedo (1998) e Schwartz (2000), e resultam, para alguns deles, na compilação de uma série de recomendações voltadas à conquista da *empregabilidade*. Assim, para Schwartz:

Para competir no mercado de trabalho, não basta ter uma competência, é preciso ser competitivo, ou seja, estar disposto a reformular e atualizar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes. O trabalhador do futuro, seja qual for a sua especialidade ou setor, precisa estar habituado à gestão do próprio conhecimento. (2000, p.12).

Segundo este autor, a *competência* deveria então ser compreendida como “inteligência prática das situações”: com base nos conhecimentos adquiridos, a pessoa iria mobilizar recursos novos para situações novas. Assim, no lugar do especialista, seria preciso conceber um trabalhador multifuncional, conhecedor das várias dimensões da atuação de uma dada empresa.

Em todas as “recomendações” feitas, é visível a força da chamada *competência pessoal ou comportamental*: o saber relacionar-se, comunicar-se, trabalhar em equipe, ser empreendedor e curioso, o saber combinar as habilidades técnicas com a avaliação de interesses, gostos e preferências, com os valores éticos e com os objetivos de vida... Seguindo o argumento de que as técnicas mudam rapidamente e de que as características psicológicas nem tanto, conforme Schwartz, no contexto empresarial, “fazer carreira é, cada vez mais, ser capaz de desenvolver a própria personalidade, lidar com traços de caráter, enfrentar bloqueios psicológicos” (2000, p.58).

O esforço individual, como condição básica para atender as demandas suscitadas pelas contínuas transformações no mundo do trabalho e pela imprevisibilidade dos novos tempos, é algo constantemente enfatizado nos discursos das novas competências profissionais. Entretanto, ao mesmo tempo em que o reiteram, tais discursos atribuem à conscientização política, à promoção de

atividades econômicas menos excludentes e ao empenho coletivo em investimentos de infra-estrutura social, especialmente em educação, uma estratégia importante para garantir a concretização da empregabilidade dos trabalhadores brasileiros.

Tal noção (de empregabilidade), todavia, permanece intocada. Restam-nos, pois, algumas questões: numa sociedade que prima pela flexibilização do trabalho - e em que o desemprego tem se tornado regra - restariam possibilidades outras que não a de assumir-se continuamente em falta e, como corolário, a de submeter-se à permanente qualificação?; em que medida o conceito de autogestão (da carreira e do conhecimento) positiva-se como autogoverno?; afinal: que práticas institucionais, efetivamente, o discurso das novas competências legitima?

As análises empreendidas por Sennet (2004), em *“A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo”*, e por Bauman (1999), em *“Globalização: as conseqüências humanas”* e em *“Modernidade Líquida”* (2001), vêm em nosso auxílio para ampliar a discussão.

Ao questionar o impacto da *nova economia* nas relações homem-trabalho, Sennet lança uma tese: as mudanças aí processadas culminariam na corrosão do caráter e da ética do trabalho, uma vez que “as qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter” (p.21). Para demonstrá-la, opõe os modelos de trabalho da sociedade disciplinar (de longo prazo) e da sociedade contemporânea (de curto prazo), apontando como, nos dias atuais, a despeito da ênfase proferida ao autogoverno, as pessoas vêm perdendo o controle de suas vidas (do tempo, da perspectiva e do planejamento de futuro, dos valores na educação dos filhos, etc.), tendo em vista a exigência de serem flexíveis (no horário, nas tarefas, nas competências, nos papéis desempenhados, no trânsito pelos diferentes empregos, etc.) e de estarem continuamente prontas a mudar de função ou de local

de trabalho e de moradia. A conduta ética nas relações humanas - o *bom caráter* - como algo que demanda tempo, determinação, disciplina, confiança, lealdade e, sobretudo, continuidade tenderia a diluir-se na suposta sociedade de redes, onde tudo, inclusive os contatos humanos, passa a ser feito acelerada e sinteticamente, na ânsia de satisfazer o desejo de rápido retorno.

Nessa perspectiva, a noção de empregabilidade tornar-se-ia uma engrenagem vital a movimentar o engenho instituinte dessa sociedade de curto prazo, pois não haveria porque vincular-se a uma instituição ou às pessoas quando tudo é passageiro e negociável, quando a imprevisibilidade torna-se rotina: “O que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo.” (SENNET, 2004, p.33).

Na *nova economia*, o “estar aberto à mudança” é apresentado como livre ação. Para Sennet, no entanto, longe de criarem formas de libertação, a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e de controle, a saber: a reinvenção descontínua de instituições (processos de reengenharia que deixam de fora empresas perfeitamente viáveis e empregados competentes, simplesmente porque a organização “deve provar ao mercado que pode mudar”); a especialização flexível de produção (derivada da volatilidade da demanda do consumidor); e a concentração de poder sem centralização.

Num raciocínio semelhante, Bauman (1999) observa que a idéia de “flexibilidade” não explicita sua natureza de relação social, a qual demandaria a redistribuição de poder e implicaria uma intenção de expropriar o poder de resistência daqueles cuja “rigidez” está a ponto de ser superada. Assim concebida, a

flexibilidade não se aplicaria do mesmo modo para o mercado e para os trabalhadores:

Flexibilidade do lado da procura significa liberdade de ir aonde os pastos são verdes, deixando o lixo espalhado em volta do último acampamento para os moradores locais limparem; acima de tudo significa liberdade de desprezar todas as considerações que “não fazem sentido economicamente”. O que no entanto parece flexibilidade do lado da procura vem a ser para todos aqueles jogados no lado da oferta um destino duro, cruel, inexpugnável: os empregos surgem e somem assim que aparecem, são fragmentados e eliminados sem aviso prévio, como as mudanças nas regras do jogo de contratação e demissão – e pouco podem fazer os empregados ou os que buscam emprego para parar essa gangorra. E assim, para satisfazer os padrões de flexibilidade estabelecidos para eles por aqueles que fazem e desfazem as regras – ser “flexíveis” aos olhos dos investidores –, as agruras dos “fornecedores de mão-de-obra” devem ser tão duras e *inflexíveis* quanto possível – com efeito, o contrário mesmo de “flexíveis”: sua liberdade de escolha, de aceitar ou recusar, quanto mais de impor as suas regras do jogo, deve ser cortada até o osso. (1999, pp.112-113)

À ilusão de liberdade, contrapor-se-ia então um novo tipo de poder, menos voltado à disciplina e mais direcionado ao controle. Assim, com o objetivo de monitorar o “flexitempo”, produzem-se novas formas de vigilância: computadores em intra-rede, *e-mails* e celulares passam a cumprir a tarefa de tornar o trabalhador visível. Não importa onde ele esteja, na rede não há onde esconder-se; o poder “cara a cara” passa a ser substituído pelo poder eletrônico (SENNET, 2004).

Uma outra característica da modernidade, segundo Sennet, consiste no destaque dado ao trabalho em equipe, o qual, ao desconhecer diferenças em privilégio ou poder, passaria a constituir uma forma frágil de comunidade, pois:

O bom jogador de equipe não se queixa. As ficções de trabalho em equipe, pela própria superficialidade de seu conteúdo e de seu foco no momento imediato, sua fuga à resistência e ao confronto, são assim úteis no exercício da dominação. Compromissos, lealdades e confiança partilhados mais profundos exigiriam mais tempo – e por isso mesmo não seriam tão manipuláveis. (p.138)

O *auto-marketing*, a capacidade de tornar-se visível e atraente bem como a perspicácia em entrever oportunidades não previstas por outros tornar-se-iam, assim, qualidades imprescindíveis nesse novo contexto de laços sociais enfraquecidos. Além disso, para o autor, na moderna cultura do risco - em que a estabilidade configura uma morte em vida e em que o *ficar firme*, diferente da

firmeza que constitui o caráter, leva à exclusão- o *arriscar-se* tornar-se-ia demonstrativo de profissionalismo. Face a tal valoração, na qual legitima-se a ênfase na juventude, a experiência acumulada e a sabedoria perderiam, rapidamente, seu valor de mercado.

Diversamente do que ocorreu na sociedade industrial (sociedade de produtores), em que a saúde de seus membros, ao demarcar os limites entre “norma” e “anormalidade”, era considerada o padrão normativo a ser atingido (ser saudável = ser produtivo = ser empregável), na sociedade contemporânea (dos consumidores), conforme Bauman, o ideal a ser alcançado é o da *aptidão*:

O estado de “aptidão”, ao contrário, é tudo menos “sólido”; não pode, por sua natureza, ser fixado e circunscrito com qualquer precisão. [...] “estar apto” significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão. Se a saúde é uma condição “nem mais nem menos”, a aptidão está sempre aberta do lado do “mais”: não se refere a qualquer padrão particular de capacidade corporal, mas a seu (preferivelmente ilimitado) potencial de expansão. [...] Quase se poderia dizer que, se a saúde diz respeito a “seguir as normas”, a aptidão diz respeito a quebrar todas as normas e superar todos os padrões. [...] A busca da aptidão é um estado de auto-exame minucioso, auto-recriminação e auto-depreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua. (BAUMAN, 2001, pp. 91,92,93).

Outro aspecto analisado pelo autor refere-se ao papel do trabalho no que denomina *modernidade líquida*. Se, antes, além de servir para o aumento da riqueza, era visto como algo que servia para o estabelecimento da ordem, para o alcance do progresso e “para o ato histórico de colocar a espécie humana no comando de seu próprio destino” (BAUMAN, 2001, p.157), hoje, ao contrário, a continuidade no trabalho não mais caracteriza aperfeiçoamento; não haveria um destino a ser conquistado: “o que conta são os efeitos imediatos de cada movimento; os efeitos devem ser passíveis de ser consumidos no ato” (p.160).

Em tal contexto de incertezas, em que projetos a longo prazo são corroídos pela “impaciência do capital” (SENNET, 2004) em que a impossibilidade de contar com o outro transmuta-se no ideal do autogoverno, em que todos passam a ser

vítimas da mudança e não mais de ações e decisões de atores específicos, para Sennet, não é de espantar que os cortes operados pelas reengenharias passem a ser assumidos como *responsabilidade pessoal* (o que não deixa de corroborar a premissa ilusória da autogestão da carreira). A flexibilidade, tal como a coloca o autor, forçaria as pessoas a afirmarem a pura força de vontade como a essência de seu próprio caráter ético. Nesse sentido, parece-nos, o “ser capaz de desenvolver a própria personalidade”, apregoado por Schwartz (2000), poderia ganhar outro sentido: o de tornar-se flexível/dobrável às práticas de dominação, reconhecendo-se, paradoxalmente, como “alguém que a elas resiste.”

No sub-capítulo 3.4, voltado aos cenários das novas ordens de produção de subjetividades, ampliaremos estas análises, tendo em vista sua relevância na contextualização de nosso problema de pesquisa. A seguir, apresentamos um breve quadro da inserção brasileira no mundo globalizado, no intuito de configurar o cenário econômico-ocupacional em que se processa o ingresso profissional de nossos entrevistados.

3.1.3 Inserção do Brasil no contexto globalizado e seus efeitos no mundo do trabalho

Em uma reportagem da revista *Época* (2002), lia-se a respeito do surgimento de um novo tipo de pobreza brasileira localizado em São Paulo, curiosamente, o mais rico dos Estados do país:

No fim de 2001, o governo do Estado de São Paulo levou um susto ao descobrir o perfil dos candidatos a uma vaga nas frentes de trabalho: mais de meio milhão de moradores da região metropolitana, a maioria mulheres, inscreveram-se para ganhar R\$ 190 por mês durante nove meses em serviços como varrer e capinar. Não eram sequer migrantes nordestinos. Quase todos, 94%, nasceram no Estado ou estavam radicados ali havia mais de cinco anos. Perto da metade estava desempregada por um período entre um e três anos e 40% tinham entre 31 e 45 anos. **O mais surpreendente: apenas 4% nunca estudaram. Um terço apresentava ensino médio completo ou incompleto e quase 5 mil -ou seja, 1% da amostra- haviam alcançado a universidade.** (p.92 – grifos nossos).

A constatação acima não deixa de ser um dado interessante, na medida em que contraria algumas análises que relacionam a elevação do nível de escolaridade à diminuição do desemprego. Em que pese, porém, a realidade dos fatos denunciada pela reportagem, o lugar ocupado pelo estudo, quer no sonho de ascensão social de muitos brasileiros, quer nas exigências feitas pelos empregadores, parece ser bastante significativo. O depoimento de um trabalhador desempregado é ilustrativo:

O que mais me dói é que não consigo emprego por exigência de estudo. Aí não vou poder continuar dando estudo para os filhos. Vão ficar pais, filhos e netos trabalhando sem educação, no serviço que aparecer. Ficaremos todos sem escolha! Eu trabalhava em escritório, tinha datilografia e escrituração fiscal. Meus filhos iam comigo trabalhar e ficavam orgulhosos. Agora me tornei analfabeto, fiquei fora da informática. Se conseguir um emprego será de faxineiro. Vou começar do zero e não estou no zero. Não sou contra a tecnologia, mas é uma concorrência desleal. E meus filhos não têm computador. E eu não terei o dinheiro para mandá-los para a faculdade. E assim estaremos todos acabados. (ÉPOCA, 2002, p.91)

O desemprego e a competitividade, como produtos da doutrina do liberalismo econômico do século XIX, segundo nos adverte Whitaker (1997), não constituiria, exatamente, um fato novo em nossa sociedade. O aumento de ambos nos dias atuais resultaria do imbricamento de vários fatores como a internacionalização, em ritmo acelerado, da economia, a velocidade das inovações tecnológicas, o surgimento da *nova economia* e as transformações sociais e políticas nos cenários mundiais que fortaleceram o sistema capitalista neoliberal. Os efeitos - mais ou menos nocivos, segundo a perspectiva de quem os analise - produzidos por esses fatores no contexto das relações e do mercado de trabalho, não obstante a recessão econômica verificada em âmbito mundial²², diferem de acordo com as condições particulares de cada país.

²² Segundo estimativas da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 3 bilhões de pessoas - metade da população mundial - vivem na pobreza, com renda inferior a US\$ 2 por dia. O desemprego continua crescendo e atinge 180 milhões de pessoas em todo o mundo. Em 2003, época do levantamento da OIT, um bilhão delas encontrava-se subempregada, sendo que este fenômeno não se restringia aos países em desenvolvimento: 10% da população das 20 nações mais

No caso brasileiro, as mudanças nos cenários econômico e político, na última década, são conhecidas: a estabilização da moeda, as privatizações, a reconfiguração do papel do Estado, a abertura da economia, a consolidação da democracia, a revolução causada pelas novas tecnologias... Tais mudanças são geralmente associadas à inserção do Brasil no processo de internacionalização da economia, o qual, embora questionado – no âmbito de seus resultados para a população brasileira e para os países em desenvolvimento em geral – passa a ser visto como algo irreversível, com o que se terá de aprender a lidar de modo a poder extrair benefícios e a reduzir as desigualdades sociais. Para tanto, de acordo com os profissionais entrevistados por Troster (2001), será preciso investir, cada vez mais, no acesso à educação, na assimilação das novas tecnologias, no incentivo às políticas de qualificação profissional e de educação continuada, dentre uma série de outras reformas (tributárias, previdenciárias, etc.).

Algumas das condições descritas acima já vêm sendo postas em prática, configurando os princípios que regem o modelo político econômico neoliberal adotado pelos dirigentes brasileiros, principalmente a partir dos anos 90. Tal modelo, conquanto venha propiciando alguns avanços nos indicadores de desenvolvimento da população²³, tem sido alvo de críticas contundentes por parte de diversos segmentos da sociedade brasileira.

industrializadas do mundo vivia com menos da metade da média salarial de seus respectivos países. (fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 08 jun.2003, p.14).

²³ Tais avanços referem-se: ao maior acesso ao saneamento básico, à compra de eletrodomésticos e ao serviço de telefonia, à redução do trabalho infantil e à melhoria na escolaridade: entre 1996-2001, o percentual de crianças entre os 7-14 anos que não freqüentava a escola teve uma queda, passando de 8,7% para 3,5% e o número de estudantes, de ensino médio e fundamental, matriculados em escolas públicas era de 82%. (fonte: Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), elaborada pelo IBGE(2002), citada numa reportagem do jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 set.2002, Economia, p. 13).

Dentre os autores que tratam do tema, destacamos os estudos de Pochmann (2001) que, ao analisarem as repercussões das políticas neoliberais no cenário profissional, estabelecem uma relação direta entre as práticas governamentais e o quadro de exclusão crescente na sociedade brasileira (quadro este caracterizado pela maciça extinção de empregos formais, pelo “enxugamento” do Estado, pelo aumento do desemprego em trabalhadores com maior escolaridade, pela maior concentração de renda e pela perda do poder aquisitivo).

No relatório da Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo (2002)²⁴, lê-se que o Brasil, na época, era o segundo colocado no ranking mundial de desemprego em números absolutos (11,5 milhões de desocupados) perdendo apenas para a Índia. De 1980 a 2000, o número de desempregados cresceu 1.087%. Dados extraídos do Ministério da Previdência Social²⁵ indicam que 60% (42 milhões) dos brasileiros estavam no trabalho informal, sobretudo na prestação de pequenos serviços. No item “empreendedorismo” o Brasil ocupava o 1º lugar, dentre 37 países analisados: na totalidade dos novos empresários brasileiros entrevistados (grande parte composta por recém-graduados), tem-se que 56% deles montaram seu próprio negócio em função da falta de emprego e de perspectivas, e não, para aproveitar as oportunidades de mercado.²⁶ De acordo com o SEBRAE, cerca de 50 a 60% das novas micro e pequenas empresas fecham as portas no primeiro ano de funcionamento.

Os cenários social e econômico nacionais, tanto em seus indicadores de avanço como nos de retrocesso, aproximam-se bastante da realidade encontrada no

²⁴ Esse trabalho foi conduzido por Pochmann que cruzou os dados do FMI, da OIT (Organização Internacional do Trabalho), do BIRD (Banco Mundial) e do CEPAL. Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 mai. 2002. Economia, p.4.

²⁵ Apresentados na reportagem referida na nota anterior.

²⁶ Fonte: Projeto Global *Entrepreneurship Monitor*, coordenado por instituições da Inglaterra e dos Estados Unidos e divulgado numa reportagem do jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 24 nov. 2002. Economia, p.11.

estado do Paraná. Segundo a PNAD, tinha-se 84% de estudantes matriculados em escolas públicas, com 91,4% da população alfabetizada. Com relação ao saneamento básico, o índice passou de 28,68% de pessoas atendidas em 1994, para 41,57%, em 2001.

No que diz respeito à economia paranaense, transformações radicais têm ocorrido nos últimos 10 anos. As políticas conduzidas nesse estado têm se valido dos princípios que norteiam o modelo neoliberal brasileiro. Assim, ocorreram privatizações, acolhimento de capital estrangeiro, redução de postos de trabalho e aumento das dívidas interna e externa do Estado. Desde 1994, sobretudo com a atração de montadoras para Curitiba e região metropolitana, tem havido expansão e maior diversificação na industrialização, aumento das exportações (tornando o Paraná o 4º estado brasileiro em exportações), e um crescimento em 50% no setor de agronegócio²⁷.

Com relação ao emprego, a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) da região metropolitana de Curitiba, em abril de 2003, estimou a taxa de desemprego em 9,6% (equivalente a 128 mil pessoas desocupadas), contra a de 6,1%, em dezembro de 2002 (equivalente a 81 mil pessoas desocupadas). Um dos fatores determinantes do crescimento do desemprego, segundo o IPARDES, seria o aumento do número de pessoas com idade para ingressar no mercado de trabalho.

Se, em tal contexto, a permanência no mercado tem se revelado uma árdua empreitada para a maior parte dos trabalhadores brasileiros, o ingresso nesse mercado, por parte da população jovem, vem se transformando numa missão quase impossível.

²⁷ Fonte: Dados do IPARDES (Instituto Paranaense do Desenvolvimento) extraídos do jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 set. 2002. Economia, p. 13.

De acordo com dados da OIT e da ONU²⁸, mesmo tendo uma queda significativa na expansão da população juvenil (de 38,4% ao ano, desde 1960), o Brasil vem ocupando o 5º lugar entre os países com maior número de jovens, entre 15 e 24 anos de idade. São 30,8 milhões de brasileiros, sendo que 80% encontram-se no meio urbano (concentrados nas regiões Sudeste e Nordeste) e 20% no meio rural. Um em cada 10 desses jovens são analfabetos, 32% têm acesso ao ensino médio e 13% à universidade.

A cada ano, cerca de 1,5 milhões de jovens ingressa no mercado de trabalho, a maior parte inserindo-se em ocupações autônomas. O desemprego juvenil é bem maior para quem está à procura de uma primeira colocação e, de 1980 a 1998, saltou de 5,1% para 14,9% (POCHMANN, 2000). Mesmo uma parte dos jovens de classe média alta, com formação superior, tem sido obrigada a procurar trabalho no mercado dos países ricos, sobretudo os EUA e o Japão.

Quanto às políticas brasileiras para o trabalho juvenil, Pochmann critica a ênfase proferida à empregabilidade (oferta de cursos de qualificação e abertura de linhas de crédito para o desenvolvimento do negócio próprio), a qual, ao visar à redução do custo de formação do trabalhador, por parte da empresa, e ao incentivo de ações individuais na geração de ocupação e renda, contribuiria para fortalecer o mito neoliberal que confere ao talento individual o poder determinante do sucesso/fracasso ocupacional.

As ações governamentais em questão dirigem-se, essencialmente, aos egressos do ensino fundamental e médio. No âmbito específico dos jovens que concluem o ensino superior, as iniciativas provêm, basicamente, das universidades públicas e privadas (em parcerias com cooperativas de trabalhadores, sindicatos

²⁸ Dados registrados in: Pochmann (2000).

laborais e federações patronais) e consistem na criação de empresas júniores, incubadoras de empresas e cooperativas. Além destas possíveis oportunidades de inserção no mercado, resta ao universitário contar com os programas de *trainees*, ofertados por algumas empresas, e com o auxílio das consultorias privadas de colocação e recolocação profissional.

No cenário “montado” a seguir, veremos como os discursos das transformações no mundo do trabalho têm instituído (ao mesmo tempo em que assim se legitimam) novos discursos: os que normatizam – ou que a elas resistem - as diretrizes da educação superior.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

3.2.1 Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho

O debate internacional sobre os rumos da educação superior - e, em especial, da universidade pública - tem evidenciado várias preocupações, como a ampliação e a diversificação da demanda no ensino superior, seu lugar no mundo virtual das tecnologias da informação e comunicação, a integração entre ensino e pesquisa, as medidas para assegurar a eficiência e a qualidade, o papel da educação continuada, a independência intelectual e a liberdade acadêmica como condições essenciais para a condução do ensino e da pesquisa, a interdisciplinaridade, as relações com o Estado e as políticas contratuais com o setor produtivo, o problema do financiamento da educação superior, etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 1999).

Tais preocupações vêm sendo assumidas, igualmente, nos debates nacionais, os quais colocam em primeiro plano o compromisso das universidades brasileiras com a transformação da sociedade, sobretudo no que diz respeito ao

resgate da ética e da condição de cidadania. Nesse sentido versam os estudos de vários autores, como Boff(1994), Chauí(2001), Cunha(1999), Trindade(1999), Sobrinho(2000), Gadotti(2000), Sguissardi(2001), dentre outros educadores também inquietos quanto ao papel do ensino superior no contexto do mundo neoliberal globalizado.

Em meio à rede que vem sendo tecida pelos novos tempos, em que o *capital intelectual* passa a ser considerado como o maior bem econômico de um país, proliferam os escritos que buscam dar conta dos desafios que se impõem ao ensino superior diante dos novos cenários. Para a finalidade deste estudo, tomamos como principal referência o documento elaborado pela UNESCO (1998)²⁹, tendo em vista esta organização ter se tornado o principal fórum, em nível mundial, de discussão sobre a educação superior.

De acordo com este documento, a missão da Universidade consiste em cooperar com o mundo do trabalho, auxiliando na análise e na previsão das necessidades sociais. Para tanto, deverá guiar-se pelos seguintes princípios: a) ser uma comunidade comprometida com a produção e difusão do conhecimento e do avanço científico, tecnológico e cultural; b) aprimorar um ensino qualificado e responsável, irradiado nos espaços de construção da cidadania e a serviço do desenvolvimento social; c) ser um referencial para que as instituições públicas e privadas possam adquirir informações científicas e tecnológicas para as tomadas de decisões; d) constituir-se numa comunidade em que questões sejam apresentadas e debatidas, permitindo propostas e soluções importantes para o desenvolvimento regional, nacional e internacional.

²⁹ Este documento resultou das discussões empreendidas, entre representantes de 180 países, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, realizada em Paris (1998), cujo tema central foi “*Répondre aux exigences du monde du travail*”.

Além disto, segundo a UNESCO, a adequação da educação superior ao que dela espera a sociedade, requer normas éticas, capacidade crítica e uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, enfatizando o respeito às diferentes culturas e à proteção ao meio ambiente. Assim, suas atividades deveriam visar à erradicação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome e da doença, mediante um planejamento inter e transdisciplinar para analisar tais problemas. Nesse sentido, os eixos fundamentais³⁰ para o ensino superior consistiriam em: a) igualdade de acesso quanto às origens sociobiográficas; b) diversificação das estruturas e das condições de estudo e de ensino; c) atenção às competências genéricas, às qualificações sociais e ao desenvolvimento da personalidade; d) evolução para uma sociedade de aprendizagem continuada; e) preparação dos estudantes para a globalização e internacionalização das dimensões econômicas e sociais da vida; f) busca de meios diversificados de ensino (orientação, experiências de vida e de trabalho, auxílio na busca de emprego); g) maior comunicação entre o ensino superior e o mundo do trabalho.

Para dar conta desses eixos, os currículos deveriam estar orientados para a prática e a aptidão em resolver problemas, a aprendizagem interdisciplinar, a abordagem das problemáticas maiores da humanidade (paz, desenvolvimento ecologicamente sustentável, colaboração com respeito mútuo, democracia, valorização da cultura) e para as competências internacionais: estudos de campo, conhecimento de várias línguas, métodos comparativos, ramos internacionais de disciplinas como direito e comércio internacional, sensibilidade à cultura, aos costumes e às formas de pensar diferente .

³⁰ Estes eixos prevêem, também, a necessidade de encontrar soluções específicas adaptadas às regiões, às culturas, aos sistemas econômicos e aos diferentes campos de atividade.

Segundo a UNESCO, as reformas no ensino superior pressupõem a modificação das representações que sustentam as práticas acadêmicas: as universidades deveriam abdicar da idéia de que constituem uma “torre de marfim” elitizada, isolada e que se sobrepõe aos demais segmentos sociais com o objetivo de “busca da verdade”. Apesar desta advertência, porém, a UNESCO ressalta a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre uma “torre de marfim” e um “instrumentalismo estreito”, voltado à satisfação imediata do mercado, o que levaria à perda da reflexão crítica e da criatividade. Na relação com o mundo do trabalho, temos que:

Hoje, a educação superior precisa treinar cidadãos que sejam capazes de pensar claramente, analisar problemas, fazer escolhas, agir com ética e assumir responsabilidades. O fortalecimento de laços com o mundo do trabalho não pode fazer com que se esqueça que as direções fundamentais das instituições devem ser estabelecidas por longos períodos e de acordo com as necessidades sociais. O mercado é uma realidade, mas a crise corrente pode ser explicada, em grande parte, pela ausência de regras e a falta de visão abrangente onde os fatores sociais e culturais devem ser os mais importantes. O objetivo final da ação neste campo deve permanecer sendo o estabelecimento de uma sociedade mais justa. (DIAS, apud UNESCO, 1998, p.62).

Com relação às condições de emprego dos graduados, os relatores da conferência da UNESCO levantam alguns problemas; a saber: a complexificação e o alongamento do processo de passagem da vida acadêmica ao mundo do trabalho; a falta de adequação entre certos domínios de estudo e as demandas profissionais; a disparidade entre os altos investimentos para a realização de um curso superior e o retorno financeiro obtido posteriormente; a instabilidade do emprego, sobretudo para os recém-graduados. Tendo em vista estes aspectos, destacam algumas recomendações, segundo as quais as instituições de ensino superior deveriam: manter-se melhor informadas sobre a situação de emprego e de trabalho dos diplomados; desenvolver uma maior aproximação com o mundo do trabalho, visando à criação e à avaliação conjunta das modalidades de aprendizagem, a fim de garantir a integração entre a formação e a prática profissional; diversificar-se para

responder à expansão qualitativa do mercado de trabalho; ter maior clareza quanto ao que delas espera o mundo exterior para poderem ir além das demandas previsíveis e responder à necessidade de preparar estudantes para tarefas ainda indeterminadas, reduzindo as tensões entre o enfoque acadêmico e o profissional.

Em todas estas diretrizes, chama-nos a atenção a atribuição exclusiva do referido distanciamento, entre as práticas da formação e as do mundo do trabalho, à universidade. Ora, se a meta é de integração, o movimento não deveria ocorrer nos dois sentidos?

Em nossa prática docente, não raro temos constatado, por parte das instituições de trabalho, um certo descomprometimento com a formação universitária. Parece-nos, pois, que, embora se atente aos perigos do “instrumentalismo estreito”, as mudanças processadas nos cenários profissionais têm sido tomadas como eixos normatizadores de uma nova conduta a ser adotada, exclusivamente, por parte dos atores do fazer acadêmico. Sem destituir o mérito das recomendações feitas pela UNESCO, preocupa-nos a naturalização com que certas pressuposições (como a do desajustamento do ensino superior face ao ajustamento do mercado do trabalho) são assumidas como verdades. O discurso das reformas governamentais do ensino superior brasileiro, como veremos a seguir, pauta-se no mesmo pressuposto.

3.2.2 Diretrizes governamentais para as reformas do ensino superior brasileiro

Ao postular a “imaturidade do modelo acadêmico brasileiro atual”, Braga (2002) sintetiza as principais críticas dirigidas à formação universitária, as quais voltam-se, sobretudo, à falta de articulação entre a teoria e a experiência vivida e à ausência de interdisciplinaridade, à perpetuação de cursos tradicionais e à

descontextualização dos fenômenos estudados, ao uso excessivo de parâmetros quantitativos para a apreensão de uma realidade eminentemente qualitativa, à dependência cultural aos interesses econômicos e ao corporativismo acadêmico.

É no contexto dessas infundáveis críticas à formação universitária que se propõem, ao longo dos anos 90, as principais reformas no ensino superior brasileiro, no intuito de aproximá-lo às demandas do mundo do trabalho. Como referência para esta discussão, baseamo-nos no edital nº 4/1997 do MEC-SESU (Secretaria de Educação Superior) que, em consonância com os dispositivos da LDB (1996), dispõe sobre as propostas de diretrizes curriculares dos cursos superiores.

De acordo com o documento, a organização das diretrizes curriculares objetiva possibilitar maior autonomia e flexibilidade às Instituições de Ensino Superior, as quais deveriam estar orientadas para a formação de diferentes perfis profissionais, para a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades desejadas em cada área de formação e para a inovação do projeto pedagógico, em conexão com os parâmetros de qualidade contemplados no processo de avaliação institucional da SESU/MEC.

A publicação do Edital nº 4/97 deu início a uma ampla discussão nacional, com inúmeras propostas encaminhadas ao MEC, em torno da reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Assim, em 1999, o FORGRAD³¹ publicou o Plano Nacional de Graduação (PNG) que, ao discorrer sobre os aspectos decorrentes da globalização, adota algumas referências propostas pela SESU, principalmente no que concerne à garantia de autonomia e de respeito às particularidades de cada instituição de ensino (sua identidade, história, vocação e inserção regional) e às especificidades de cada curso de graduação.

³¹ As discussões empreendidas por este Fórum têm direcionado os princípios norteadores dos Projetos Pedagógicos de Graduação adotados pela maior parte das universidades brasileiras.

Ao endossarem, com otimismo, as mudanças curriculares para a flexibilização da formação acadêmica, os relatores do PNG não deixam de considerar, porém, algumas dificuldades, como o medo da mudança, por parte de alguns docentes, o atual momento histórico de desmonte das universidades públicas, o desânimo de professores e funcionários, as dificuldades de inclusão da juventude no mundo do trabalho, e o modelo de inserção do Brasil no cenário mundial.

Concomitantemente às recomendações dirigidas à formação universitária, em um plano mais amplo, têm sido propostas mudanças no ensino superior, no intuito de acompanhar os ajustes na reestruturação produtiva mundial e na tentativa de superar alguns problemas, especialmente nas universidades públicas, tais como: a isonomia salarial e a carreira única; o sistema predominante de financiamento universitário com verbas públicas e sua má gestão; o conservadorismo das instituições universitárias frente às mudanças na redefinição do papel do Estado e às novas exigências do mercado de trabalho; o crescimento excessivamente lento das vagas em relação ao aumento da demanda para a educação superior; a baixa relação docente/aluno e o alto custo/aluno no setor público, que o tornaria um problema financeiro sem solução; a falta, em geral de qualidade e de equidade.³² .(SGUISSARDI, 2000).

Tendo como principais modelos o sistema educacional chileno e britânico, em 1995, as autoridades brasileiras vinculadas ao MEC, sob o comando mais geral do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), iniciam o processo de reconfiguração da educação superior, norteado pelos seguintes

³² De acordo com Sguissardi, esses problemas são em geral apontados por documentos do Banco Mundial sobre o ensino superior (1994) e por autores nacionais como Durham (1996), Oliveira(1997), Schwartzman(1996), dentre outros.

princípios reguladores³³: 1) a expansão do sistema; 2) a sua diversificação para a democratização do acesso (Centros Universitários de Excelência –onde se faz pesquisa- e Centros de Ensino, Cursos Seqüenciais, Ensino à Distância, Universidade Virtual); 3) a avaliação da graduação (Provão, Avaliação das Condições de Oferta, Avaliação Institucional, Censo do Ensino Superior, Enem, Vestibular); 4) a supervisão da qualidade (Sistema nacional de avaliação dos cursos); 5) a qualificação do corpo docente (como instrumento de competitividade) e a modernização (reestruturação curricular).

A mudança dos dirigentes no âmbito do governo federal brasileiro, no início de 2003, acrescentou novas propostas ao debate: a redução da duração dos cursos de graduação, a mudança no sistema de ingresso nas universidades, a integração destas com programas sociais (como o da erradicação do analfabetismo e o “Fome Zero”), a ampliação do ensino à distância e a reformulação do sistema de avaliação do Ensino Superior, o Provão.

Nas reformas governamentais para a educação superior uma questão tem sido central: a da autonomia universitária. A orientação do MEC em relação ao assunto é considerada ambígua por vários autores, como Cunha (2000), Chauí (2001), Sguissardi (2000, 2001), Fávero (2000), Catani (2000), pois embora sustente, para as IFES, a condição de *entidades de direito público*, a serem mantidas, portanto, pelo governo federal, postula que:

as universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino.(MEC, 1995 apud SGUISSARDI, 2000, p.35).

³³ Estes princípios constam do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação superior, o qual vem sendo consolidado –em decorrência das disposições transitórias da LDB (1996)- a partir de 1997, através de discussões travadas no âmbito da sociedade civil, particularmente dos setores educacionais. O PNE resulta também de estudos vinculados a projetos de pesquisa sobre as políticas de educação superior (DOURADO;OLIVEIRA, 1999).

As diretrizes governamentais para o ensino superior brasileiro têm provocado diversas polêmicas nos meios universitários, em especial no que concerne à questão da autonomia, a qual, apesar de focada nos aspectos administrativos e financeiros, ao reconfigurar uma nova identidade institucional para as universidades, acabaria atingindo também as práticas educativas. Da interlocução dos atores das universidades - em defesa da “Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade”- com os textos das reformas governamentais, instituem-se outros discursos. É disto que trata nosso próximo tópico.

3.2.3 Mercantilização da educação superior: a universidade pública como foco de resistência

As exigências de avaliação do ensino superior, sua modernização e a democratização de suas formas de acesso, apontadas no discurso do governo federal, colocam-se, igualmente, no discurso dos professores universitários. Este, entretanto, na maior parte das vezes, encontra-se marcado por posicionamentos divergentes aos daquele, sobretudo no que diz respeito ao tipo de relação a ser mantida entre o Estado e a universidade e entre esta e o mercado de trabalho. Assim, do interior de um cenário caracterizado pela crescente precariedade das condições materiais e humanas das instituições públicas de ensino superior, tem se intensificado a produção de mecanismos de resistência (tanto no âmbito da discussão acadêmica, como no das contínuas manifestações – contra-propostas, greves, mobilizações) à assim nomeada *mercantilização do ensino superior* que estaria pressuposta nas recentes diretrizes governamentais. Como principais polêmicas relacionadas aos discursos do MEC destacamos:

- *A culpabilização do ensino pela defasagem na preparação dos profissionais:*

A falta de mercado de trabalho para graduados é uma preocupação constante em vários discursos, especialmente no da comunidade discente em vias de obter o diploma universitário. Segundo Whitaker (1997), esta falta não corresponde às necessidades concretas do país, sendo preciso analisá-la à luz dos interesses transnacionais que têm norteado as políticas econômicas brasileiras. A autora questiona:

Por que há professores desempregados, se as crianças estão sem escola? Se o povo mora em cortiços e favelas nas metrópoles, e se há milhões sem água e rede de esgoto pelo país afora, por que engenheiros estão desempregados? Se morrem 80 em cada mil crianças nascidas, e se os brasileiros perdem os dentes muito cedo, por que a desvalorização da medicina e da odontologia é fenômeno tendencial no quadro das profissões? E, diante da devastação da natureza e da erosão do solo, por que agrônomos vendem fertilizantes, ecólogos se refugiam em comunidades e engenheiros “viram suco”? (1997, p.47)

Outros autores alertam para o fato de que os discursos em torno da melhoria da qualidade de ensino, como condição para o ingresso no mercado de trabalho, estariam substituindo a histórica discussão sobre igualdade e democracia no sistema educativo, sem levar em conta os fatores políticos e econômicos determinantes da situação de desemprego. Além disto, o conceito de qualidade estaria sendo definido a partir de critérios oriundos do setor empresarial (BIANCHETTI; BARONE, 1996; CHAUI, 2001; ENGUITA, 1994; FRIGOTTO, 1996; WHITAKER, 1997).

Assim, em contraposição à tese da educação como principal instrumento de ajustes sociais e de inserção profissional na “Economia do Conhecimento”, há os que defendem a necessidade de reformas mais amplas, sobretudo no plano econômico - com o desenvolvimento de uma *economia solidária* (SINGER, 2000) - e nos modos de organização social, como condição básica de acesso à cidadania.

- *A expansão da quantidade em detrimento da qualidade:*

Anualmente, cerca de 1,3 milhão de jovens brasileiros concluem o ensino médio. No ensino superior, de 1 milhão e 945 mil alunos matriculados em 1997,

passou-se a 2 milhões e 125 mil em 1998.³⁴ O levantamento divulgado pelo Censo do INEP (2001) mostrou que havia três milhões de estudantes em 12.155 cursos de graduação presenciais, mais de um milhão de ingressantes e quase 400 mil concluintes.

Efetivamente, de acordo com a meta de *expansão do sistema*, as ofertas de vagas e de novos cursos de graduação têm aumentado consideravelmente nas instituições de ensino superior. Contudo, o crescimento maior tem sido registrado no ensino superior privado (com um aumento em 62,1% de alunos matriculados, no período de 1994-1998, contra uma elevação em 37,9% matrículas no ensino superior público). Em 2000, o nº de cursos de graduação oferecidos chegou a 8.000 (contra 6.252, em 1995)³⁵ e o de instituições de ensino superior a 1.024 (em 1995, eram 894)³⁶. Destas, apenas 57 são federais, das quais, 39 são universidades. Para manter essas IFES (que, em 1999, contavam com 43 mil professores para 426.187 estudantes), o MEC destinou anualmente, até 2000, 0,7% do PIB.³⁷

Se, por um lado, houve um aumento considerável no número de matrículas no ensino médio (em 57%, de 1994 a 1999), por outro, em 2000, apenas 7,7% da população brasileira de 20-24 anos freqüentava o ensino superior. Além disto, a expansão da quantidade de vagas, nem sempre viria acompanhada de uma expansão na qualidade de ensino, pois não obstante as universidades particulares contem com mais recursos, a formação oferecida, em alguns casos, tem sido questionada. O grande número de alunos em sala, o contrato “horista” de trabalho do corpo docente e sua menor qualificação (comparada a dos professores das

³⁴ Fonte: Programa Nacional da Educação (PNE) – versão preliminar (MARCHEZAN, 1999).

³⁵ Em Curitiba, desde 1998, o número de instituições de ensino superior passou de 15 para 47, com um crescimento de 478% no número de vagas reunidas quase que exclusivamente no setor privado. (Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 01 ago. 2003,p. 9)

³⁶ Em 2003, o MEC indicava a existência de 1.960 instituições, sendo 1.752 particulares. Fonte: Boletim Eletrônico da APUFPR, Curitiba, julho de 2003. site: www.apufpr.com.br

³⁷ Fonte: Relatório publicado pelo MEC(1999).

universidades públicas, onde, segundo o MEC, 76% dos doutores e 55% dos mestres estão concentrados), a oferta de cursos não reconhecidos, a baixa produção de pesquisa e um direcionamento voltado aos interesses imediatos do mercado de trabalho – características presentes em algumas instituições privadas - têm lhes valido o atributo de “fábricas de diplomas” que seus críticos lhes conferem.

- *A política de diversificação do ensino superior, o projeto de autonomia e a institucionalização do princípio da concorrência:*

De acordo com Trindade (1999), os problemas da universidade contemporânea evidenciam-se desde a intensificação do desenvolvimento tecnológico e científico decorrente da revolução industrial. Todavia, tanto este autor, como os demais consultados, reconhecem que as atuais políticas neoliberais têm contribuído bastante para a “crise de identidade” instalada nessa instituição.

Marques (2000) avalia que a tendência à saída crescente do Estado da cena educacional pública, fundamentada no argumento da concessão de maior autonomia institucional e profissional, constitui uma falácia, porque: a) se dá prioritariamente no âmbito do financiamento (pela estratégia de flexibilização das relações de trabalho, conforme tendências globais do mercado), conquanto a produção das políticas públicas reguladoras continua extremamente centralizada e autoritária e b) há perda crescente de autonomia institucional-profissional e acadêmico-pedagógica num claro retrocesso histórico, uma vez que instituições e profissionais tendem a estar à mercê de influências externas de caráter mercadológico – planejadores, alunos e pais, comunidades e empresas, na condição de gestores, financiadores, e consumidores.

Segundo Dourado e Oliveira (1999), a política de diversificação do sistema romperia com princípios construídos historicamente: a indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, o financiamento do ensino pelo setor público, a autonomia, a gestão colegiada e democrática e o padrão unitário de qualidade. Ao enfatizarem a modernização educativa, com destaque para a competitividade, os discursos que legitimam as políticas educacionais brasileiras, longe de contribuírem para a democratização do acesso e da qualidade de ensino, estariam expressando o ideário neoliberal e efetivando um novo parâmetro político-pedagógico o da “pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados” vinculada à lógica do mercado.

- *A lógica empresarial, a exigência de produtividade e a função da universidade:*

A ênfase na produção de um conhecimento aplicável, presente nas diretrizes da educação superior, insere-se no bojo de um outro impositivo: o de produtividade dos docentes e técnicos das instituições públicas de ensino superior. Tal exigência tem sido duramente criticada, especialmente pelos professores que entendem o estreitamento das relações entre o setor produtivo e o sistema universitário como algo que corrobora algumas teses do capitalismo-liberalismo concorrencial, pois: a) busca favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas; b) procura “naturalizar”, ainda mais, as diferenças individuais, instituindo um sistema meritocrático onde cada um terá o ensino superior que “possa” ter; c) amplia a subordinação do ensino superior ao mercado, especialmente no tocante à formação e à privatização das atividades e serviços; d) explicita a forma de funcionar do sistema mais do que as suas finalidades sociais. (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Como contrapartida, a defesa da produção e da difusão do conhecimento como funções básicas da universidade são constantemente retomadas. O Projeto Pedagógico da Graduação defendido pelo FORGRAD, por exemplo, assume as inovações tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho como aspectos

relevantes na formação e no exercício profissional, entretanto, ressalta que tais aspectos devem ser considerados no âmbito de uma formação global e crítica - e não meramente utilitarista - que capacite os graduandos para o exercício da cidadania, da cooperação e da democracia, e para a participação na transformação da realidade.

A lógica empresarial presente nos sistemas de avaliação do ensino superior também é contestada: a ênfase em critérios quantitativos além de reduzir a qualidade à produtividade, quando adotada pelos dirigentes das universidades, encorajaria a submissão à lógica globalizante, resultando numa destruição “a partir de dentro” das universidades.(SANTOS, 2002).

O momento atual da perda da identidade e do papel institucional social da universidade contemporânea, é claramente dimensionado por Chauí:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. **Virada para o seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna.** (2001, p.190 –grifos nossos).

A seguir, nosso “quadro” da inserção profissional busca configurar um outro cenário - o da crescente urbanização brasileira em suas conexões com as lógicas globais. Tal cenário, como veremos, produz-se na articulação com os demais e, como eles, opera na constituição de outros modos de viver e de novos cenários subjetivos, num mundo que se pretende globalizado.

3.3 LÓGICAS GLOBAIS E OS ARRANJOS DO ESPAÇO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Desde a fundação da primeira cidade murada do mundo, a população urbana levou 9 mil anos para chegar a 38% do total mundial, em 1975. De lá para cá, saltou para 47% e, segundo projeções das Nações Unidas, chegará a 55% em 2015 e a 61% em 2025. Ou seja: em apenas 50 anos, os moradores das cidades terão sido multiplicados de 1,5 bilhão para 5 bilhões de pessoas, o equivalente a 500 mil cidades de São Paulo.

Em consonância à tendência mundial, 80% dos brasileiros vivem em áreas urbanas dos estados. Em meio século, o Brasil sofreu um dos mais rápidos processos de urbanização: de 46% em 1940, as cidades passaram a abrigar 75% da população em 1991. Esse processo foi marcado pela formação de metrópoles e megalópoles, sobretudo no centro-sul (que abrigam mais de 30% da população³⁸), simultaneamente ao crescimento acentuado das cidades médias: em 1980 eram 7 cidades contando entre 400 mil e 1 milhão de habitantes; em 1996 eram 23, enquanto as cidades milionárias que perfaziam 6 chegaram a 12. (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

A partir da década de 90, as cidades de porte médio passaram a acolher maior contingente de classes médias e um número crescente de letrados, originando, segundo Santos e Silveira, um fenômeno paralelo de metropolização e de desmetropolização, pois, ao mesmo tempo, cresceram cidades grandes e médias, ostentando ambas um notável incremento demográfico, beneficiado, em grande parte, pelo jogo dialético entre a criação da riqueza e a criação da pobreza sobre o mesmo território. O crescimento das pequenas cidades do entorno das cidades médias industrializadas também tem se destacado e contribui para o

³⁸ Os dados aqui apresentados foram extraídos de uma reportagem da **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 mai.1999, p. 18.

estabelecimento de condições de favelização em cidades outrora orgulhosas de seus indicadores de desenvolvimento.

Os processos de urbanização, em suas articulações com as lógicas globais, foram cuidadosamente estudados, dentre outros, pelo geógrafo Milton Santos. Ao conceber o território como personagem principal da evolução ou do retrocesso nos diversos planos da vida social, o autor mostra como a divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares, redefinindo, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas e das instituições.

De acordo com o estudioso, os processos de globalização conferem novos usos ao território, os quais se superpõem e permitem ler, nas feições regionais, as descontinuidades. Estas resultariam do modo desigual que cada lugar acolhe as modernizações, ou mais precisamente, aquilo que Santos e Silveira denominam “meio técnico-científico-informacional” (2001, p.21). Representado pelo conjunto de técnicas que, tornado hegemônico, passa a constituir a base material da vida da sociedade, esse meio seria a “expressão geográfica da globalização”. Ou seja: frente à exigência de resposta às demandas do mercado mundial, os lugares tornam-se mais produtivos quanto maiores forem seus conteúdos em ciência, tecnologia e informação. O território fragmenta-se - em zonas de densidade e de rarefação, de rapidez e de lentidão, de luminosidade e de opacidade, de mando e de obediência... – contribuindo para legitimar, também na geografia, o princípio da concorrência:

É como se o chão, por meio das técnicas e das decisões políticas que incorpora, constituísse um verdadeiro depósito de fluxos de mais-valia, transferindo valor às firmas nele sediadas. A produtividade e a competitividade deixam de ser definidas devido apenas à estrutura interna de cada corporação e passam, também, a ser um atributo dos lugares. E cada lugar entra na contabilidade das empresas com diferente valor. A guerra fiscal é, na verdade, uma guerra global entre lugares (SANTOS, 2002, p.88).

As novas políticas das montadoras, no Brasil, configurariam um exemplo paradigmático dessa “guerra de lugares”:

Nos lugares escolhidos, o resto dos objetos, o resto das ações, e, enfim, o resto do espaço, tudo isso é, assim, chamado a colaborar na instalação da montadora; e tudo é permeado por um discurso eficaz sobre o desenvolvimento, a criação de empregos diretos e indiretos, as indústrias de autopeças, a exportação. Nada se fala sobre a robotização do setor, a drenagem dos cofres públicos para o subsídio das atividades, a monofuncionalidade dos portos e de outras infra-estruturas, os *royalties* e o aumento da dívida externa, a importação de peças e de veículos completos. (SANTOS;SILVEIRA, 2001, p.112).

Trata-se, pois, de lógicas vendidas como globais que, todavia, mascarariam interesses individuais de um pequeno número de agentes hegemônicos e contribuiriam para a mercantilização do território: importam-se empresas e exportam-se lugares que, embora permaneçam no mapa, escapam ao controle soberano da nação.

No caso das metrópoles, um aspecto interessante a observar é o de que, embora sua dinâmica esteja relacionada a dos países em que se inserem, elas apresentam uma cultura específica, mescla heterogênea dos diversos atores que as habitam, “uma vontade particular de ser mundo”:

Nesses lugares, há uma produção própria de sentido, que não é obrigatoriamente o mesmo da nação como um todo. Num “mundo” que se deseja impor sobre cada um dos seus pontos, as cidades, sobretudo as mais populosas, realizam uma espécie de “Revanche do lugar”. É aí que estão as maiores possibilidades de uma utilização mais racional e humana das novas tecnologias, numa espécie de regresso ao artesanato, à criatividade, à beleza, ao sentido da vida. (SANTOS, 2002, pp.115,116)

Em que pesem, porém, essas possibilidades, o autor não deixa de considerar o fato de que as grandes cidades do nosso tempo são também o lugar onde a ética da competição e a pressão contínua pelo *status* conduzem ao individualismo aberto e possessivo e à violência, ao mesmo tempo em que a massificação materialista termina por levar à fragmentação e à perda da individualidade: “ a cidade do medo termina por criar, todos os dias, novos medos” (p.126).

Esses “medos urbanos”, convém lembrar, ao contrário daqueles que outrora levaram à construção de cidades, concentram-se no “inimigo interior”. Como bem observa Bauman:

Esse tipo de medo provoca menos preocupação com a integridade e a fortaleza da cidade *como um todo* –como propriedade coletiva e garante coletivo da segurança individual- do que

com o isolamento e a fortificação do próprio lar *dentro* da cidade. Os muros construídos outrora em volta da cidade cruzam agora a própria cidade em inúmeras direções. Bairros vigiados, espaços públicos com proteção cerrada e admissão controlada, guardas bem armados no portão dos condomínios e portas operadas eletronicamente- tudo isso para afastar concidadãos indesejados, não exércitos estrangeiros, salteadores de estrada, saqueadores ou outros perigos desconhecidos emboscados extramuros. Em vez de união, o evitamento e a separação tornaram-se as principais estratégias de sobrevivência nas megalópoles contemporâneas. (1999, pp.55,56).

Em tal contexto, os espaços públicos – reduzidos aos “templos de consumo” que encorajam a ação, muito mais que a interação- deixariam de ser espaços civis, reservando à noção de comunidade a condição de “um estar junto dado de saída” (BAUMAN, 1999) que pouparia o esforço de negociação das diferenças.

Elevada, nos últimos 20 anos, à condição de metrópole, a cidade de Curitiba³⁹ contempla muitos dos aspectos analisados por Santos quanto à dinâmica de globalização das cidades. A partir dos anos 90, sua região metropolitana vem atraindo um número cada vez maior de brasileiros (jovens executivos, trabalhadores de nível médio, pesquisadores) e de empresários estrangeiros, em busca de emprego e de uma melhor qualidade de vida, na propagada “capital ecológica”⁴⁰. A privilegiada posição do Paraná em relação ao MERCOSUL, a vinda de montadoras internacionais e um IDH⁴¹ de 0,786 (que conferia ao Estado, em 2000, o 6º melhor lugar do país para se viver⁴²) têm tornado o Estado e, principalmente, sua capital, um importante pólo atrativo para investimentos de natureza econômica.

Curitiba tem sido caracterizada como uma cidade de poucos pobres: a renda mensal média, em 2002, era de R\$ 619,82 (contrastando com a renda de Itaperuçu

³⁹ Segundo o IBGE, a população de Curitiba, sem contar os municípios da região metropolitana, em 2000, somava 1.586.898 habitantes. (Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 jul. 2002, p. 7)

⁴⁰ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio(PNAD), o intenso movimento migratório tem caracterizado igualmente todo o Paraná, com índices superiores aos da região Sul e ao do país. A maioria dos recém-chegados é de São Paulo, depois vêm os catarinenses, os gaúchos, os mineiros e os baianos. Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 set. 2002, p. 8.

⁴¹ Índice de Desenvolvimento Humano, medido numa escala de 0 a 1.

⁴² Os dados aqui apresentados foram extraídos de uma pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 09 fev. 2003. Economia, p. 27

-município vizinho com o pior desempenho- de R\$ 133,47) e seu IDH de 0,856 (o maior do Estado⁴³ e próximo ao de algumas cidades européias), colocava a capital em 19º lugar, dentre todas as cidades brasileiras.

As transformações ocorridas a partir dos anos 70 fizeram com que o território curitibano se expandisse para a região metropolitana, obrigando a capital e os municípios vizinhos a terem uma administração conjunta de problemas urbanos. Mesmo assim, é interessante observar que as mazelas típicas das grandes metrópoles brasileiras, no caso de Curitiba, ficam reservadas às cidades vizinhas; nestas a desigualdade de renda é mais explícita do que na capital.

A inserção da cidade de Curitiba no mercado global parece-nos ilustrativa daquilo que Santos denomina de “guerra de lugares”, sendo que às vantagens competitivas do território oferecidas às empresas globais têm se articulado um conjunto de estratégias de *marketing* que a configurariam, segundo a análise de García (1997), como uma “cidade espetáculo”, de poucos atores principais.

Seguindo o raciocínio de Santos, a autora mostra como Curitiba, tornada marca nacional da modernidade urbana, através da cristalização da experiência urbanística bem como das diversas tentativas de exportação da “cidade que deu certo”, configura-se como um produto a ser vendido. O cidadão seria então transformado em mero espectador das ações desenvolvidas e em consumidor de uma cidade-mercado, escolhida para o lançamento de novos produtos, serviços e espetáculos. Idealizada a partir das cidades européias e voltada essencialmente à classe média, Curitiba teria se tornado uma cidade em que gestores externos ao lugar administram a vida social e garantem a satisfação de seus interesses, nem

⁴³ O IDH revela também os índices de alfabetização e de mortalidade infantil. Em Curitiba (de acordo com o Censo populacional de 2000), apenas 1% das pessoas entre 14 e 24 anos não são alfabetizadas. A longevidade no município passou de 68,7 para 71,57 anos (de 1991 a 2000). O índice de mortalidade infantil foi reduzido em 2001, foi de 13,7 a cada grupo de mil nascidos vivos. Fonte: jornal **Gazeta do Povo**, Curitiba, 12 jan. 2003. Paraná, p. 15

sempre comprometidos com o futuro da sociedade local. A qualidade de vida nesta “capital de 1º mundo”, cujos índices de criminalidade têm tido uma elevação crescente, seria garantida apenas para alguns:

A imagem-mito da cidade esconde bolsões de miséria na periferia e áreas metropolitanas que a aproximam mais ao Quarto Mundo. Estimativas de ONGs revelam que mais de 300 mil pessoas vivem em favelas na “Capital Ecológica”. Dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (1995) identificam 244 áreas de sub-habitações onde residem mais de 200 mil pessoas. Há falta de saneamento básico em 71% destas áreas e a coleta de lixo cobre apenas 57% delas. (GARCÍA, 1997, p.121).

O propagado sucesso de Curitiba, em termos de seu planejamento urbano, é tema de tese do professor de História da UFPR, Dennison de Oliveira (2000). Como García, ele explicita aspectos polêmicos na imagem vendida sobre a cidade, denunciando o fato de que o êxito de Curitiba está diretamente relacionado ao deterioramento das regiões vizinhas:

Isso se dá não só no caso da localização de atividades industriais perigosas ou incômodas, mas também do lançamento de novos loteamentos clandestinos e irregulares, com todo o cortejo de problemas que eles sofrem e provocam. Dentre estes últimos merece destaque a perda dos mananciais e das reservas de água, através da contaminação de esgotos e lançamento de lixo doméstico.[...] Assim, de certa forma pode-se dizer que a imagem de Curitiba só existe tal qual ela é precisamente devido aos serviços que os municípios vizinhos prestam à causa da sua manutenção. (OLIVEIRA, 2000, pp. 181,182).

Mesmo com sérios problemas ambientais (sobretudo o da emissão de poluentes pesados oriundos do transporte coletivo), segundo Oliveira, nos indicadores de qualidade de vida, Curitiba ainda emerge como uma das melhores cidades do país. Um fato curioso, apontado pelo autor, é o de que as políticas urbanas não são contestadas pelas classes subalternas, uma vez que estas também recebem gratificações e benefícios (no pagamento de uma única passagem, mesmo utilizando vários ônibus; na troca, promovida pela prefeitura, do lixo reciclável por hortifrutigranjeiros e/ou vales-transporte, etc.) e, com isto, sentem-se “participantes de um projeto comum de cidade” (p. 188).

Assim como nas demais metrópoles e megalópoles brasileiras, o processo de transformação de Curitiba vem configurando alguns aspectos abordados pelos

participantes do Seminário sobre “Cidades e Cultura” (2000)⁴⁴; quais sejam: a fragmentação do espaço urbano (com o surgimento de “cidades dentro de cidades”), a individualização da estrutura social, a midiática da cultura e a periferização do espaço central das cidades (com a criação de zonas industriais, de lazer, de *shopping* e de moradia nas regiões periféricas à cidade núcleo).

O principal efeito dessas mudanças consistiria no empobrecimento do espaço público, com a recharacterização da própria noção do que venha a ser *público*. Invocando a tradição da *pólis*, Negt (2002) afirma que a cidade sempre esteve intimamente ligada às formas de manifestação pública, de modo que o desaparecimento de ambientes comuns faz desaparecer também a vida urbana, contribuindo para a dispersão dos vínculos, modificando significativamente as formas de inscrição da sociabilidade. Além de produzirem novos modos de relação na economia, na educação e no trabalho, as lógicas globais instituem, portanto, novas formas de subjetivação. É o que veremos a seguir.

3.4 GLOBALIZAÇÃO, NOVOS MODOS DE VIVER: O DESENHO DE UMA OUTRA CENA SUBJETIVA

O conceito de globalização, não raro, assume na ordem dos discursos atuais um sentido unívoco: o de algo que veio para *unir*. No entanto, convém considerar que, assim como unem, os processos de globalização também dividem:

O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel. A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados – e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos. (BAUMAN, 1999, p.8)

⁴⁴ Os debates realizados nesse seminário, promovido pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e pelo Instituto Goethe de São Paulo, em 2000, foram publicados em livro organizado por Pallamin, 2002.

A mobilidade em questão refere-se, sobretudo, ao capital sem amarras que, pela via das empresas extra-territoriais, flutua livremente isento de grandes esforços de negociação e de compromissos com as localidades. Nessas condições, mobilidade passa a ser sinônimo de liberdade e, se nos primórdios da civilização, como observou Freud, o homem trocou parte significativa de sua liberdade por uma certa medida de segurança, nos dias de hoje, Bauman irá dizer que ocorre exatamente o contrário: troca-se a segurança pela crescente remoção de restrições que tolhem o exercício da liberdade, uma vez que a proibição de mover-se passa a ser um símbolo de impotência, de incapacidade e dor.

Mesmo os bancos eletrônicos de dados, em que todos – ou a maior parte - estamos capturados, não pretenderiam mais disciplinar, tal como o fizeram as estratégias do modelo panóptico, mas prestar-se-iam a dar credibilidade e oportunidade às pessoas ali listadas: “ao contrário do Panóptico, o banco de dados é um veículo de mobilidade, não grilhões a imobilizar pessoas”(BAUMAN, 1999, p.59).

Para este autor, teríamos hoje um tipo de sociedade menos caracterizado pela disciplina do que pelo controle, uma sociedade em que muitos vigiam poucos (em geral, celebridades admiradas e invejadas por seu estilo de “bem viver” a vida), em que a obediência aos padrões flexíveis tende a ser alcançada principalmente pela sedução e o poder descentraliza-se no anonimato:

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permite que esses poderes operem.(2001, pp. 21,22).

Mas não será apenas o poder a almejar a liberdade de “ir e vir”. O desejo de mobilidade, tornado marca desses novos tempos, configuraria um cenário a ser

compartilhado por personagens opostos e complementares, os *turistas* e os *vagabundos*:

O que se aclama hoje como globalização gira em função dos sonhos e desejos dos turistas. Seu efeito secundário –*colateral* mas inevitável- é a transformação de muitos outros em vagabundos. Vagabundos são viajantes aos quais se recusa o direito de serem turistas. Não se permite nem que fiquem parados (não há um lugar que lhes garanta permanência, um fim para a indesejável mobilidade) nem que procurem um lugar melhor para ficar. (BAUMAN, 1999, p.101).

A ânsia de rápido e contínuo movimentar-se atrás de novos desejos, a percepção de que se está continuamente em falta, tanto perpetuam os novos paradigmas, como são por eles perpetuados. Assim, se há um mal-estar, este não derivaria do contínuo movimento de busca dos “caçadores de emoções” em que nos transformamos, mas, ao contrário, resultaria da satisfação mesma de nossos desejos.

Ao analisar os laços humanos que se produzem no *mundo fluido*, Bauman relaciona a estratégia da satisfação momentânea à falta de segurança a longo prazo e ao risco de, de uma hora para outra, o “turista tornar-se vagabundo”. A percepção do mundo como um “contêiner cheio de objetos descartáveis” (onde o conhecimento passaria a ser mais um bem de consumo), a desilusão quanto a um estado de perfeição a ser alcançado no futuro, a intolerância social e a falta de confiança nas instituições, no futuro, nos outros e, sobretudo, em si mesmo (não obstante possa aparecer camuflada num discurso de exacerbação de si mesmo e de sua potência), constituiriam, segundo o autor, os novos modos de viver na contemporaneidade. Deste modo, a política de precarização conduzida pelos operadores dos mercados de trabalho acabaria sendo “apoiada e reforçada pelas políticas de vida”, convergindo para o mesmo resultado: o enfraquecimento dos laços humanos, a produção de individualidades momentâneas e a conseqüente destruição das civilidades. Nessa perspectiva, “compromissos do tipo ‘até que a morte nos separe’

se transformam em contratos do tipo ‘enquanto durar a satisfação’ (BAUMAN, 2001, p.187). E, ainda:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização de fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (BAUMAN, 2001, p.98)

Para o autor, a mobilidade e a flexibilidade da identificação que caracterizam a vida do “ir às compras”, mais do que “veículos de emancipação”, configurariam “instrumentos de redistribuição das liberdades”. A suposta autonomia e autosuficiência dos indivíduos revelar-se-ia ilusória, pois:

[...] se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam. Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje, e aquilo em que passaram a acreditar; de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade. (BAUMAN, 2001, p.43)

Em suma: frente às incertezas do presente e às contradições socialmente produzidas, caberá a cada um saber como salvar-se e, com isto, ocultar o lado sombrio do discurso do autogoverno. Como coloca Sennet (2004), “Quem precisa de mim?” é uma questão de caráter que sofre um desafio radical no capitalismo moderno, de seres humanos e relações humanas descartáveis.

Nessa mesma linha de análise, diversos são os estudos a discorrer sobre os efeitos produzidos pela globalização e, mais precisamente, pelas práticas neoliberais nas relações sociais e nos modos de subjetivação contemporâneos. Sem a pretensão de exaurir tal discussão – o que fugiria aos propósitos desta pesquisa - destacamos ainda alguns vetores discursivos em torno dos quais parecem se sustentar os múltiplos dizeres que configuram o cenário subjetivo atual. Um desses vetores (talvez o principal, posto que dele, ou em relação a ele, direcionam-se os

demais), organiza-se a partir de uma constatação recorrente, já acenada nas proposições de Sennet e de Bauman: a do crescente *individualismo* nas novas formas de “sociabilidade”.

Em contraponto à emergência de uma “sociabilidade virtual”, o individualismo – como marca da “sociabilidade real”- seria instituído pela lógica de mercado que atravessa as diferentes práticas sociais contemporâneas. Assim, para Souza Santos, por exemplo, o processo de mercantilização das relações sociais celebraria estilos de vida e imaginários sociais “individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social” (SOUZA SANTOS, 1995 apud BIANCHETTI; BARONE, 1996, p.145).

Caniato (1999), por sua vez, ancorada na leitura de autores como Lasch (1983), Sennet (1988) e Lipovetsky (1989), aborda a questão do isolamento das pessoas relacionando-o ao *esvaziamento do espaço público* e à *diluição do conflito de gerações*. De sua análise pareceu-nos particularmente profícua – para as reflexões sobre a qualificação profissional - a observação referente à descrença na sabedoria dos antepassados, hoje tomada na voz dos especialistas. Face a essa substituição, a autora se pergunta: “como fica para eles [jovens] a perspectiva de continuidade nos vínculos afetivos e de estabilidade nas relações de parentesco, quando um passado em que se respaldar foi fragmentado?” E, arriscando uma resposta, hipotetiza:

Se o passado vincular é eliminado na estruturação psíquica das individualidades, a fruição libidinosa esgota-se frenética e sofregamente, num vazio de comprometimento afetivo, porque desprovido da internalização de envoltórios anteriores acolhedores. (CANIATO, 1999, p.19)

Tal asserção vai ao encontro das teses de Lasch e de Lipovetsky, a respeito do *personalismo narcísico* e de *descrença no público*, como fenômenos que apareceriam fortalecidos no contexto das práticas neoliberais, favorecendo o surgimento de uma *tiranía da intimidade*:

Esta é a dimensão céptica das relações na atualidade que, ao empurrar o indivíduo para dentro de si mesmo, faz com que ele substitua o outro por um falso si-mesmo. O outro está pulverizado pela ameaça invasiva que sua alteridade passa a representar. É na indiferença com tudo que está fora de si, que se fragmentam os vínculos com o outro diferente. A insensibilidade afetiva e a descrença em tudo que rodeia o indivíduo tornam-no isolado (tiranizado), apenas entregue aos impulsos oriundos do seu interior que, embora conturbado, é a única “realidade” em que pode-se apoiar.(CANIATO,1999, p.25).

Para a autora, tais modos de viver deslocariam o controle social para os próprios indivíduos. Como vimos, tal deslocamento é também compartilhado por Bauman, encontrando ressonâncias no pensamento de outros autores. Para Mancebo (2002), por exemplo, as práticas neoliberais só se sustentam a partir de uma concepção que enfatiza a liberdade individual. Assim, ao mesmo tempo em que o individualismo configura um produto das práticas sociais contemporâneas, constitui-se como uma sua condição. Além disto, ao ser instituída nos moldes da lógica mercantilista-utilitarista, tal concepção de “liberdade individual”, ironicamente, serviria para consolidar o controle e a regulamentação da vida dos indivíduos e das populações.

Ao apresentar-se como “a função estruturadora das relações sociais e políticas, comportando um viés de interpretação dos homens marcadamente utilitarista”(MANCEBO, 2002, p.107), a lógica do mercado regeia, igualmente, a organização dos espaços urbanos – a cidade como “máquina de fazer negócios” - corroborando a impossibilidade de existência de um lugar para o indivíduo e para os laços sociais. Como observa Santos (2002), nas “metrópoles-necrópoles” importa fazer crescer, até chegar o momento em que a cidade não se reconhece como tal,

tornando-se um mero lugar de passagem, “onde cada vez menos se ensaiam convivências”.

A perda do valor do espaço público é também assumida por Lima (2001), que identifica a *cultura do narcisismo* (LASCH, 1983; SENNET, 1988), como um modo de ser e de viver na contemporaneidade, o qual, porém, não seria determinado por uma mera reação defensiva do sujeito frente às mudanças, e sim, por condições concretas produzidas no mundo do trabalho: a impessoalidade nas relações patrão/empregado, a redução dos contratos profissionais duradouros, o enfraquecimento das mobilizações e das negociações coletivas, o encolhimento do Estado na regulação das relações de trabalho, a precarização do trabalho (caracterizado pela diversidade e pela descontinuidade), a fugacidade e efemeridade dos objetos produzidos, o esvaziamento do espaço público, a imprevisibilidade do futuro.

Segundo Lima (2001), as soluções buscadas para enfrentar a solidão contemporânea (o “mergulho psicológico” na intimidade e na aquisição de bens de consumo) vêm assumindo as próprias qualidades da ordem social que as engendra. Em Mairesse e Fonseca, temos a tese de que o prevalecimento da lógica da racionalidade instrumental e da concepção utilitarista determinaria as formas atuais de socialização e de subjetivação:

Kits “estilos de vida” são expostos na vitrina de um grande mercado de subjetividade oferecendo oportunidades do sujeito se tornar alguém. Compostos desde vestuários, acessórios e até normas de comportamento, que ditam as regras de relacionamento social para todas as instâncias determinadas como legítimas, ensinando as condutas adequadas na família, com os amigos e no trabalho. (1999, p.152).

Nessa perspectiva, a experiência de autonomia apregoada pelos discursos neoliberais não passaria de um mito a acobertar a condição de governabilidade, à qual estaríamos todos assujeitados. Como verso/reverso de tais discursos, a experiência que se produz consistiria, justamente, em seu avesso; ou seja, numa

experiência de heteronomia, em que, frente à incerteza, ao excesso de opções e de pseudo-escolhas e à permanente remodelagem/flexibilização das subjetividades, não restaria outro sentimento que não o de impotência. Tal é a proposição de Birman (2000), ao afirmar que o desamparo fundamental da condição subjetiva (destacado pelo pensamento freudiano), ao ser marcado pelo imprevisível e sem ter qualquer garantia absoluta para sustentar-se, assumiria hoje uma feição trágica, muito mais do que crítica.

No contexto profissional, esse efeito de impotência seria intensificado, especialmente no jovem que, estimulado a acreditar que o futuro depende, unicamente, de atitudes individuais, passaria a sentir-se impotente e, sem perspectivas para acreditar no país, “passa a sonhar com outros valores, sendo o individualismo, a violência e a fuga da realidade através da droga crescentemente estimulados”. (POCHMANN, 2000, p.6). Para os profissionais já inseridos no mercado, a condição de desemprego levaria a julgamentos pautados em critérios próprios do tempo em que os empregos eram abundantes. Assim, como observa Lisboa (2002), a experiência do desemprego - atribuída a dificuldades pessoais e não conjunturais - além de dificultar aos sujeitos a organização de suas histórias de vida, viria a incentivar a criação de uma identidade de fracassado, a qual, uma vez assumida como sendo *sua identidade pessoal*, reafirmaria e naturalizaria as práticas que a produziram.

Em contraposição ao que ocorreu na modernidade, onde desejar a mudança coletiva, segundo o ideário da revolução, era a palavra de ordem, Birman (2000) destaca a falência do desejo na contemporaneidade: “o sujeito pós-moderno não consegue mais acreditar, como anteriormente, que pode transformar a si mesmo e ao mundo com seu desejo, de maneira a poder reinventar a si mesmo e a ordem

social”(p.82). Decorrente disto, como vimos nas proposições de outros autores, a onipotência tornar-se-ia impotência; a possibilidade de autogoverno transformar-se-ia na condição de ser governável. Tais efeitos da pós-modernidade precisariam ser anulados pela cultura da imagem, do *mise-en-scène*, do *marketing* pessoal:

A cultura da imagem é o correlato essencial da estetização do eu, na medida em que a produção do brilhareco social se realiza fundamentalmente pelo esmero desmedido na constituição da imagem pela individualidade. Institui-se assim a hegemonia da aparência, que define o critério fundamental do ser e da existência em sua evanescência brilhosa. Na cultura da estetização do eu, o sujeito vale pelo que parece ser, mediante as imagens produzidas para se apresentar na cena social, lambuzado pela brilhantina eletrônica. (BIRMAN, 2000, p.167)

Para o autor, falar de novas modalidades de inscrição das subjetividades remete a pensar nos “destinos do desejo”, pois estes nos permitem captar o que se passa nas subjetividades. A *fragmentação da subjetividade*, nas últimas décadas, no Ocidente, configuraria a própria matriz de outras formas de subjetivação, modalizadas a partir do auto-centramento. Este encontra-se paradoxalmente conjugado ao valor da exterioridade:

Os destinos do desejo assumem, pois, uma direção marcadamente exibicionista e autocentrada, na qual o horizonte intersubjetivo se encontra esvaziado e desinvestido das trocas inter-humanas [...] Dessa maneira (na cultura do narcisismo), o sujeito vive permanentemente em um registro especular, em que o que lhe interessa é o engrandecimento grotesco da própria imagem. O outro lhe serve apenas como instrumento para o incremento da auto-imagem, podendo ser eliminado como um dejetivo quando não servir mais para essa função abjeta. Com isso, as relações inter-humanas assumem características nitidamente agonísticas, de uma maneira perturbadora. Na ausência de projetos sociais compartilhados, resta apenas para as subjetividades os pequenos pactos em torno da possibilidade de extração do gozo do corpo do outro, custe o que custar. (BIRMAN, 2000, pp.24,25).

Na *cultura do espetáculo* de Debord (1967, referido por BIRMAN), o que se destaca para o indivíduo é a contínua exigência de *performance*, visibilidade e sucesso. Nas palavras de Birman, o que interessa agora, contrariamente à cultura dos sofrendores e dos espíritos desesperados que marcou as gerações do pós-guerra (como as gerações existencialista e *beat*), é a estetização da existência e a inflação do eu, os quais promovem uma ética oposta à do sofrimento. Nesse contexto, poder-se-ia compreender a cultura do evitamento da dor promovida pela medicina e pela

indústria de drogas pesadas, pois “por seu intermédio a magia do silêncio do sofrimento psíquico está sempre em pauta”. (BIRMAN, 2000, p.249).

A julgar pelas análises aqui referidas, parece que, do grande espetáculo profetizado em “2001, uma odisséia no espaço” aos pequenos espetáculos do *marketing* cotidiano, aonde tudo está por acontecer, ao mesmo tempo em que tudo parece estar determinado de saída, restariam às modalidades de inscrição das subjetividades na contemporaneidade algumas impossibilidades: a de desejar (não obstante a inflação do querer), a de tolerar a diferença, a de criar e revolucionar, a de ser singular.

Visto por uma outra ótica, porém, o “individualismo” contemporâneo não significaria, necessariamente, isolamento e indiferença, e os efeitos de impotência, ao serem desnaturalizados, poderiam gerar novas possibilidades de ser e de viver em comunidade. Tal é a posição assumida por Giddens (referido por PAIVA, 2000) que, ao considerar a impessoalidade da vida pessoal, conferida pelos sistemas abstratos das lógicas globais (a ciência, a mídia, as tecnologias), em oposição às lógicas locais (as pessoas), destitui qualquer sentido à “atmosfera depressiva do ‘mínimo eu narcisista’ à la Christopher Lasch, encapsulado diante do mundo frio do sistema”:

Para Giddens trata-se de ver outra coisa: **o potencial crítico, revolucionário que tal transformação do pessoal faculta aos indivíduos e às coletividades**. Isto porque tematizar a vida pessoal passa a ser descrito como um projeto aberto, reflexivo, crítico, com possibilidades imensas de transformação da vida interpessoal e mesmo dos contextos mais amplos, configurando-se como “uma força subversiva quanto às instituições modernas.”⁴⁵ (PAIVA, 2000, p. 27 – grifo do autor)

Ao discorrer sobre o projeto político da atualidade, Beck (mencionado por PAIVA, 2000) também preconiza um movimento de passagem: de uma biografia padronizada (garantida e fixada pelos contextos da tradição), estaria se partindo

⁴⁵ Giddens, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991, p.125 apud Paiva, 2000, p. 27

para uma nova biografia, a biografia reflexiva (decorrente da ruptura das tradições), a qual implicaria a mobilidade e a obrigação de ter de escolher, em todos os níveis da subpolítica. Para Beck, tal passagem possibilitaria a ativação da subpolítica - entendida como o moldar da sociedade de baixo para cima - frente “à imobilidade do aparato governamental e de seus órgãos subsidiários” (BECK, 1997, p.29 apud PAIVA, 2000, p.28).⁴⁶ Segundo Paiva, a subpolítica é correlata às transformações que se operam na produção e na manutenção das biografias dos indivíduos.

Outro autor a compartilhar desta perspectiva, e também estudado por Paiva, é o sociólogo francês Maffesoli que designa os processos de subjetivação como “técnicas de automodelagem”. Para este autor, o desengajamento político, a saturação dos grandes ideais, a fraqueza de uma moral universal “podem significar o fim de uma certa concepção da vida, fundada sobre o domínio do indivíduo e da natureza, mas isso pode também indicar que uma nova cultura está nascendo” (1996, p.15 apud PAIVA, 2000, p.30). Como consequência, as relações sociais, ao não serem mais regidas unicamente por instâncias transcendentais a priori e mecânicas, pelas lógicas econômica-política, ou por uma visão moral, passariam a se tornar “relações animadas por e a partir do que é intrínseco, vivido no dia-a-dia, de um modo orgânico; além disso, elas tornam-se a centrar sobre o que é da ordem da proximidade”⁴⁷. Uma nova lógica vinculatoria se constituiria, obrigando a reconfiguração dos mecanismos de produção de subjetividade:

É preciso destacar a importância das transações empáticas, com a fusão momentânea, parcial ou não, com o outro, com o contexto, tendo como consequência a posição de heteronomia da pessoa, completamente atravessada pelos contextos e situações de vida. Pessoa aberta, visceralmente ligada aos ambientes de vida, definida como relação ao outro. Daí também uma redefinição do domínio da ética, entendida como participação, transação

⁴⁶ Beck, U. “A Reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”. In: Giddens; Beck; Lasch, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997, p 29, apud Paiva, 2000, p.28.

⁴⁷ Maffesoli, M. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp.11,12 apud Paiva, 2000, p.31.

com o outro, ética esteticizada, pelo fato de os vínculos sociais serem entendidos como obra comum, fruto das sensibilidades encavaladas, do fruir a emoção do estar- com-os-outros. (PAIVA, 2000, p.33).

Essa ótica - digamos, mais otimista - das cenas subjetivas que se desenham na atualidade, perpassa os escritos de outros autores. Um deles é Svecenko (2002), para quem, se é fato que vivemos um “vácuo de valores morais”, este não se caracterizaria, necessariamente, como mero vazio, mas como substituição de valores, cujos efeitos deveriam ainda ser apreendidos, mediante um processo crítico-reflexivo. Ao lado dos demais estudiosos, Svecenko discorre sobre a privatização das relações sociais como fenômeno reforçado pelos avanços tecnológicos (em que as “janelas do mundo” se abrem numa tela de computador) e pelos perigos ameaçadores das ruas e dos espaços coletivos. Contudo, longe de conceber o processo de globalização como uma fatalidade determinante dos novos modos de viver, entrevê a possibilidade de que, uma vez compreendidos os seus potenciais, a globalização venha a ser redirecionada aos anseios mais amplos da sociedade.

Costa (2002), por sua vez, atenta para o fato de que, se, por um lado, as novas tramas da sociabilidade não permitem constituir uma identidade comum e nem formam uma opinião pública globalmente mobilizada; por outro, esses atores diversos, mesmo sem partilharem modos de vida ou idiomas comuns, podem vir a construir projetos políticos, propostas estéticas e ações públicas conjuntas rumo ao cosmopolitismo. É nesse sentido que Santos (1995) aposta na potencialidade de uma “globalização mais humana”, em que a reversão do destino do sistema técnico em uso, dotando-o de valores do humanismo, e o convívio com a diversidade, poderão resultar num mundo mais justo, no qual as pessoas venham a resgatar sua condição de cidadãs e possam vir a ser mais felizes.

Finalmente, Mancebo (2002) acredita que a regulamentação política da sociedade e a burocratização das diferentes esferas sociais não impedem a construção de uma nova economia das relações de poder tampouco, a de uma “arte de viver”. Pautada no pensamento foucaultiano, convida:

Retomar a “estética da existência” nas características fundamentais assinaladas por Foucault comportaria uma racionalidade estética, ou uma capacidade de percepção e abertura para a experiência, não só no domínio da vida privada, mas também uma sensibilidade política a tudo o que é intolerável e inaceitável; uma capacidade de escolha que não consista, de modo algum, numa simples relação consigo mesmo; uma capacidade de julgamento incessantemente reconstituída como resultado da comunicação e enfrentamento com os outros. (2002, p.110).

Ao considerarmos os cenários aqui configurados, vem-nos à mente a cena disparadora desta pesquisa: o movimento de migração de recém-graduados. Seu eventual ponto de chegada, numa modernidade que se constitui muito mais *fluida* do que sólida, irá engendrar novas partidas, em busca de um horizonte continuamente redesenhado, de uma “identidade” em permanente construção.

Como nosso personagem irá encená-lo (a esse movimento) e a si mesmo em seu discurso, não sabemos. Se irá representar-se *individualista*, *narcisista* e *indiferente* ou, ao contrário, se se mostrará *empático* e *sensível* ao mal-estar da comunidade globalizada, é algo que preferimos não nos apressar em responder, até porque, como já o dissémos, deixamos em suspenso – conquanto seja tentador fazê-lo, inspirados por análises tão fecundas como as que aqui reportamos - a pretensão de proferir um discurso *verdadeiro*, suportado por dizeres abstratos e generalizantes do tipo “a subjetividade configurada nos processos contemporâneos de inserção profissional é isto ou é aquilo”...

O rigor de uma pesquisa exige-nos uma certa cautela, uma boa dose de paciência e alguns recortes. Assim, optamos por fundamentar nosso discurso analítico na concreticidade dos discursos produzidos nas entrevistas, entendendo

que os cenários aqui demarcados configuram-lhes o solo discursivo, as condições de possibilidade daquilo que poderá ou não ser dito, como e desde que lugar. No limite, arriscamo-nos a pensar que nesse trânsito, entre o universo acadêmico e o mundo profissional, o recém-graduado irá provocar um rearranjo na ordem social, podendo contribuir, ora para efetivá-la, ora para transformá-la - quem sabe, no cenário idealizado por Santos *da globalização mais humana* ou da *vida como uma obra de arte*, como sugeriu Foucault. Irá provocar, igualmente, um rearranjo no modo de dizer a si mesmo, ora reconhecendo-se, ora desconhecendo-se na relação discursiva que estabelece com as práticas da inserção profissional.

Em que medida assumir a fugacidade e a fragmentação como marcas da subjetividade contemporânea implicaria decretar a impossibilidade de uma experiência de sujeito? Nessa condição, como sustentar nosso propósito de delineá-la no discurso dos recém-graduados?

Afirmar uma subjetividade fugaz, pressupõe concebê-la plena em circunstâncias outras que, talvez, tenham se perdido para sempre. Implica também afirmar que tais circunstâncias possam ter sido mais favoráveis à emergência de subjetividades dispostas ao enfrentamento e à comunicação com os outros do que as atuais, regidas pela lógica sombria do mercado e pela ótica do *aqui-e-agora*, a nortear práticas e ideais sociais. Talvez, assim seja - "*éramos felizes e não sabíamos*"- se pensarmos em condições concretas a favorecer a vida em comunidade, em subjetividade como dispositivo de singularidade mais do que como produção seriada de individualidades... Mas, quem sabe, talvez nossa memória, juntamente com o nosso caráter, tenha sido um pouco corroída e nem fossemos assim tão felizes... Nesse caso, não poderia ser produtivo operar com a hipótese de que tal subjetividade - ou experiência de sujeito, como preferimos pensá-la no

discurso – constitui-se na tensão constante entre o assujeitamento dócil à normatização e a resistência aos processos de subjetivação, próprios de um tempo e de um lugar?

Este é um dos riscos assumidos neste trabalho. Imaginamos que a análise dos discursos de nossos entrevistados permitirá entrever tal tensão. A tarefa que se impõe no momento, portanto, é a de precisar as noções de *subjetividade* e de *discurso* com que operamos. Passemos, então, à parte 2 deste escrito.

PARTE 2

FUNDAMENTOS DA LEITURA INSTITUCIONAL

Em seu *Cours de Linguistique Générale*, Saussure (1962, referido por ORLANDI, 1988) faz uma afirmação, no mínimo, provocadora: o método, nos estudos da linguagem, determina o objeto. Veyne⁴⁸ retoma tal afirmação apontando para o fato de que a utilização de perspectivas metodológicas distintas não implica visões distintas do mesmo objeto e sim, a multiplicidade de objetos diferentes, cada qual com suas características e propriedades particulares. Foucault (1999a), por sua vez, ao tratar do método de análise de um certo tipo de saber (no caso, o saber sobre a sexualidade), nos alerta para o fato de que um método de estudo não pode ser considerado como pertencendo a um domínio científico neutro, livre e exterior às relações de poder-saber que nele se articulam. Mais do que propor, portanto, um conjunto de procedimentos adequados à “captura” e à compreensão de um determinado objeto – que estaria ali, desde sempre, aguardando por seu deciframento - um método de análise configura uma *estratégia do pensamento*, cujo ponto de chegada seria um objeto investido pelos procedimentos discursivos e pelas relações de poder-saber.

Nosso estudo constitui-se a partir de uma dada perspectiva de leitura e de atuação em Psicologia que, mediante os estudos de Guirado (1986,1987,1995,2000), pode ser denominada de *leitura institucional*. E é dos escritos desta autora que partimos, no intuito de fundamentar uma apropriação

⁴⁸ Veyne, P. *Comment on écrit l'histoire?* Paris: SEUIL, 1971, p.37 apud Orlandi, 1988, p.15.

particular do que ela propõe como método: *a análise institucional de discurso* ou, simplesmente, *ad*.

Como todo método, o da *ad* também tem uma história: a de uma estratégia de pensamento constituída em momentos diferentes de interlocução com autores e campos do conhecimento também diferentes. Longe de ser assumido como produto acabado, posto que se encontra em constante processo, legitimado e reconstruído a cada vez que fundamente um novo trabalho, tal método nasce da articulação entre distintos discursos: o de uma certa psicanálise, o da sociologia - e, mais precisamente, da análise das instituições concretas de G. De Albuquerque - o da Análise do Discurso (escola francesa, de onde a autora retira de D. Maingueneau os principais pontos de aproximação) e, finalmente, da arqueogenealogia de M. Foucault.

Será, então, no interior de um amplo campo interdiscursivo que, em um incansável trabalho de “costura” e de demarcação de algumas rupturas, Guirado faz emergir alguns conceitos centrais; a saber: *discurso, instituição e sujeito psíquico*.

Tais conceitos serão abordados adiante. Antes, porém, a fim de viabilizar o trânsito entre a primeira e a segunda parte deste trabalho, pareceu-nos oportuno iniciá-la pela retomada da temática que finaliza o capítulo anterior, tendo em vista nosso interesse em delinear a experiência de subjetividade que se produz no discurso de nossos entrevistados. Para tanto, recorreremos à arqueogenealogia da subjetividade empreendida por Foucault, com o objetivo de trazer para esta discussão seu valioso estudo sobre os modos de subjetivação, suas transformações históricas e, o que nos parece mais instigador, suas implicações para a proposição de novas problematizações acerca da subjetividade na contemporaneidade.

Tal escolha, certamente, não é fortuita. A noção de *sujeito psíquico* com a qual operamos, embora diferente da noção de *sujeito* em Foucault, constrói-se na articulação entre a sua estratégia de pensamento e a de Guirado. Seus *pontos de toque*, parece-nos, fazem-se na maneira como tais pensadores irão conceber a tensão estabelecida entre os pólos *sujeição* e *resistência* implicados nos processos de produção de subjetividade. Em nosso entendimento, diferentemente dos autores que abordamos na composição dos novos cenários subjetivos, tanto Foucault, como Guirado, não operam com polarizações do tipo *práticas de dominação e assujeitamento* (produzindo indivíduos governáveis, subjetividades fragmentadas) de um lado, e *práticas de libertação e resistência* (resultando em sujeitos libertos e subjetividades singulares), de outro. Para ambos, as práticas de assujeitamento são, ao mesmo tempo, condição de resistência.

A perspectiva foucaultiana, como veremos, torna-se também relevante para dimensionar as relações que se produzem entre as instâncias *sujeito-discurso-instituição*, no campo da *análise de discurso* proposta por Guirado, e abre caminho para, com esta autora, concebermos uma singularidade possível nos modos de subjetivação.

1 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Ao discorrerem sobre os novos modos de viver na contemporaneidade, alguns dos autores estudados parecem assumir a subjetividade como algo que, embora sujeito às condições históricas e geográficas, as ultrapassa, guardando com elas uma certa relação de imanência. É o caso, por exemplo, daqueles que, ao tratarem da *cultura narcisista* produzida pelas práticas neoliberais - não obstante relacionem tal modo de ser a tais práticas- o fazem desde a perspectiva dos efeitos nocivos desta nova ordem sobre as subjetividades contemporâneas. Por um lado.

Por outro, encontramos pensadores que vislumbram novas experiências de sujeito possíveis, justamente, pelas rupturas que os novos cenários insinuam com relação às formas como tais experiências têm se processado. Ora apostando na *intimidade* – como condição de engendramento de singularidades - ora considerando as possibilidades contidas nas *transações empáticas* com o outro, tais autores parecem sustentar seu “otimismo” numa concepção de subjetividade que a define também como produto histórico. Numa ou noutra perspectiva, a subjetividade que nelas se delineia sugere-nos uma condição de existência prévia ou exterior a tais efeitos.

Foucault, entretanto, é radical: a subjetividade não é exterior a qualquer efeito, uma vez que ela mesma existe, apenas, como um efeito. Se se pode falar de um “eu” que se delineia a partir da relação que alguém estabelece consigo mesmo, esse “eu” configura um produto da articulação entre os cenários sociais de uma época e de um lugar, os seus modos de viver, os campos de saber, os tipos de normatividade e as formas de subjetividade que aí se constituem. A “experiência de sujeito” resultaria, pois, do exercício de algumas práticas: as *tecnologias* ou *técnicas de si*, entendidas como os procedimentos “prescritos aos indivíduos para fixar sua

identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si.” (FOUCAULT, 1997, p.109) E, como comenta Birman:

Com efeito, formular a existência de **tecnologias de si** é enunciar, ao mesmo tempo, que a subjetividade não é nem um dado nem tampouco um ponto de partida, mas algo da ordem da **produção**. [...] Portanto, a subjetividade deveria ser considerada no plural, pois que seria produzida por tecnologias, também no plural, já que ao longo da história do Ocidente estas se multiplicaram e se diversificaram, além, obviamente, de se transformarem. [...] Isso implica dizer que não existiria o sujeito, rigorosamente falando, mas apenas as formas de subjetivação. (2000, pp. 80,81 –grifos do autor)

Quanto à aposta em formas alternativas de subjetivação na contemporaneidade, encontramos em Foucault uma certa cautela: avesso a reconhecer a verdade aqui ou ali, a polarizar a experiência de sujeito na intimidade ou na coletividade, ele nos alerta a respeito dos inevitáveis “perigos” presentes em todo e qualquer novo modelo, sistema ou contra-sistema. Mesmo assim, convidamos a pensar: “Existem momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é indispensável para continuar olhando ou refletindo.” (FOUCAULT, 2001a, p.13)

Se o que somos, ou pensamos que somos, é algo da ordem do produzido, torna-se importante conhecer quais têm sido as engrenagens a regular tal produção. É aqui que a arqueogenealogia do sujeito - ou de como, historicamente, através das técnicas de si, articuladas aos jogos de verdade em suas relações com o poder, o homem ocidental foi levado a se reconhecer como sujeito de desejo - entra em cena, configurando, no dizer de Foucault, o objetivo de toda a sua obra (1995, p. 231).

Para tanto, o arqueogenealogista investigou três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos: o modo de investigação que tenta atingir o estatuto de ciência (objetivando o sujeito que vive, fala e trabalha); a objetivação do sujeito nas “práticas divisoras” (que, ao produzirem indivíduos “normais”, obrigaram-lhes a dizer, o tempo todo, aquilo que não são - loucos,

doentes, criminosos); o modo pelo qual um ser humano aprendeu a se reconhecer como sujeito de uma sexualidade. De um modo ou de outro, o sujeito que aí se produz resultaria, sempre, das relações saber-poder:

É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra **sujeito**: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p. 235 – grifo do autor).

Ao proceder à genealogia dos jogos de verdade, através dos quais o homem ocidental se configura como sujeito, Foucault irá percorrer a longa trajetória de constituição das estéticas da existência e das tecnologias de si, tendo como ponto de partida as problematizações formuladas, sobre a relação consigo mesmo, na cultura helenística do séc. IV a.C. Tal incursão, como postula Paiva (2000), possibilitará a inserção da subjetividade também num outro eixo: o eixo do *de si*, inscrito, pelos gregos, no domínio da ética.

Na arqueogenealogia da subjetividade, três são os domínios portanto: o do *saber*, o do *poder* e o da *ética*. A seguir, discorreremos brevemente a respeito desses domínios, procurando delinear suas relações bem como suas modificações ao longo da história, as quais culminaram na transformação do *sujeito moral* em *sujeito de desejo*.

- *As relações poder-saber*

Para Foucault, *poder* é sobretudo poder de afetar e de ser afetado (1999a). Além disto, na rede tecida entre os elementos que compõem um dispositivo, poder é algo que se produz vinculado ao saber. Daí a expressão “relações de poder-saber” empregada pelo autor que entende o dispositivo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (2001b, p. 246).

Essas relações, convém atentar, não são de natureza estritamente jurídica, contratual, ou repressiva, posto que possuem uma eficácia produtiva, uma

positividade. Disto deriva - segundo Machado, na introdução à *Microfísica do Poder* (2001b) - uma das teses fundamentais da genealogia; a saber, a de que o poder é produtor de individualidade. Assim, “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. **O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos**”. (2001b, p. XX – grifos nossos).

A dimensão positivadora do poder, em suas articulações com o saber - esboçada em *Vigiar e Punir* (2000b), ocasião em que as práticas objetivadoras da sociedade disciplinar são circunscritas - é retomada e aprofundada no primeiro volume da *História da Sexualidade* (1999a), quando, ao desmistificar a hipótese repressiva, Foucault demonstra como os efeitos do poder, na ordem dos discursos sobre o sexo, passam a regular o *o quê* e o *como* deve ser dito: a *vontade de saber* nesses discursos sendo regida por estratégias de poder que se articulam no *dispositivo da sexualidade*.

Ao falar do método de análise da história da sexualidade, Foucault precisa seu conceito de poder:

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e de aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise, em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. [...] **O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.** E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. (1999a, pp. 88, 89 – grifos nossos)

Para o autor, então, poder é algo que se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis que não são exteriores às outras relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais), mas lhes são imanentes; nem se encontra em posição de superestrutura, com um mero papel de interdição. As relações de poder-saber, específicas de uma época e de uma sociedade, dirigem-se a um alvo; contudo, ao mesmo tempo em que são intencionais, não são subjetivas, pois independem da decisão de um único indivíduo. Assim, disseminam seus efeitos anonimamente, o que contribui para intensificar sua força de individualização sobre aqueles em quem se exercem. Além disto, a rede tecida entre os elementos do dispositivo é reversível, exigindo constante rearticulação e reordenação. Conseqüentemente, o poder só pode ser pensado em sua dimensão relacional, no jogo de correlação de forças que se estabelece em seu exercício e

[...] **lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.** [...] Elas [as resistências] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. (FOUCAULT, 1999a, pp.21,22 –grifos nossos)

Ao serem concebidas como *ações sobre as ações das pessoas* (FOUCAULT, 1995), as relações de poder passam a ser pensadas em sua dimensão de *conduta*, mais do que de repressão; nesse sentido, a liberdade constituiria condição de exercício do poder, pois aquele sobre o qual se exerce poder é sempre um sujeito de ação e não, mero produto ou objeto passivo. Na visão de Silva:

Liberdade significa a condição de indivíduos ou grupos criarem condutas e comportamentos, mediante um campo vasto de possibilidades. As relações de poder supõem essas possibilidades, jogando com isto ininterruptamente. Portanto, o poder não anula a liberdade, não a destrói, mas a infiltra, coloniza, reduz (2001,p.25).

Se em *Vigiar e Punir*, Foucault discorre sobre o agenciamento do corpo, que produz como efeito um indivíduo codificável e regulável, cuja liberdade tornar-se-ia *infiltrada* e empobrecida, na *História da Sexualidade* (1999a) ele irá discutir sobre o agenciamento político da vida, o qual passaria a regular não mais apenas o corpo ou o indivíduo, mas a própria vida.

Do poder soberano sobre a vida, passando pelos dispositivos da sociedade disciplinar, chega-se então aos *biopoderes* da sociedade normalizadora, os quais, desenvolvidos a partir do séc. XVII (com a focalização do *corpo como máquina*) e aprimorados em meados do séc. XVIII (com a centralização no *corpo-espécie*, na atenção à proliferação, aos nascimentos e à mortalidade, ao nível de saúde, à duração da vida e à longevidade), resultaram numa *bio-política da população*. Nesta, segundo Foucault (1999a), a lei funcionaria cada vez mais como norma, favorecendo a crescente integração entre o sistema judiciário e um contínuo de aparelhos (médicos, administrativos, etc.) cujas funções seriam essencialmente reguladoras.

O biopoder caracteriza-se pela sua onipresença e pelo seu anonimato: poder que, ao valer-se do dispositivo da sexualidade, administra a vida e fabrica subjetividade. Como comenta Paiva (2000), esse dispositivo, que fornece instrumentos privilegiados para o exercício do biopoder, formaliza um discurso científico sobre a sexualidade; discurso este que classifica, normatiza e positiva o sexo como fundamento de nossa verdade mais íntima e, ao fazê-lo, sujeita o acesso ao nosso ser pela via da confissão sobre o sexo.

Quer pelas práticas objetivadoras, quer pelas práticas subjetivadoras, a *experiência de si* constituída no Ocidente, a partir do séc. IV, não prescinde da condição de governamentalidade (de si pelo outro).

O domínio de si sobre si, a possibilidade do autogoverno em sua articulação com as relações com o outro, serão identificados, apenas, nas práticas de si desenvolvidas na Antigüidade clássica, do século IV a.C. ao séc. II d.C, e descritas no segundo volume da *História da Sexualidade* (2001a).

- *As práticas de si e a constituição do sujeito moral*

Foucault encontra nos gregos a possibilidade de existência de um outro tipo de experiência de si, a qual, inserida no terreno da reflexão ética, sustentar-se-ia na possibilidade de uma decisão pessoal quanto a um determinado estilo de vida, a uma dada *estética da existência*.

Nessa estética individual não se trata de estabelecer, como será feito mais tarde, uma codificação universal e uma classificação normalizadora da conduta, nem de instituir práticas de si – como o exame, a confissão e a renúncia a si mesmo - voltadas à purificação ou à libertação. Para os gregos, o desafio era bem outro: tornar a própria vida uma obra de arte e o sujeito, um artista de si mesmo. Suas formas de subjetivação permitiam o exercício de uma singularidade no modo pelo qual o sujeito poderia conduzir-se em relação aos elementos prescritivos que constituíam o código, legitimando, desta maneira, uma ética pessoal na relação ao uso dos prazeres que comportava diferenças quanto ao *modo de sujeição*; isto é, quanto “à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT,2001a, p. 27) Desses diferentes modos de sujeição, processados no interior das práticas de si, produziu-se um *sujeito moral*.

A *enkrateia* – termo utilizado na língua clássica para designar a atitude necessária à moral dos prazeres e que se manifesta no bom uso que deles se faz – constitui a primeira tecnologia de si. Voltada ao autodomínio, no terreno dos desejos

e dos prazeres, implicava uma certa austeridade, a qual tinha a ver com um feixe de relações concretas: com o corpo, com a saúde, com o jogo da vida e da morte aí embutido; com o outro sexo, com a esposa (como parceira privilegiada no jogo entre a instituição familiar e o vínculo que ela cria); com seu próprio sexo e os parceiros que nele se pode escolher (e a questão do ajustamento entre papéis sociais e papéis sexuais); e, finalmente, com a verdade, onde se coloca a questão das condições espirituais que possibilitariam ascender à sabedoria.

Para os gregos, é interessante observar, o domínio de si e o dos outros tinha a mesma forma, devendo governar-se a si mesmo como se governava a própria casa e como se desempenhava seu papel na cidade. A fim de alcançá-lo, tornavam-se necessários alguns exercícios da alma, de ocupação consigo mesmo (a *askesis*).

A liberdade-poder que caracterizava o modo de ser do homem temperante não poderia ser pensada sem uma relação com a verdade e com um saber de si. O sujeito moral no uso dos prazeres é, ao mesmo tempo, um sujeito do conhecimento: somente assim a razão poderia sobrepujar as paixões e estabelecer o *o que*, o *como* e o *quando* se deveria fazer. Essa relação com o verdadeiro, porém, longe de constituir uma hermenêutica do desejo, inaugura uma estética da existência: estilizações na *Dietética*, como arte da relação cotidiana do indivíduo com o próprio corpo, na *Econômica*, como arte da conduta do homem enquanto chefe de família, na *Erótica*, como arte da conduta recíproca entre o homem e o rapaz na relação de amor.

Diferentemente do que veio depois com o biopoder, na cultura helenística a problematização médica do comportamento sexual fez-se menos a partir dos cuidados com a eliminação de suas formas patológicas do que a partir da vontade de integrá-lo, o melhor possível, à gestão da saúde e à vida do corpo. O cuidado

com o corpo, mais do que caracterizar uma obediência cega ao saber do outro, deveria resultar de um conhecimento de si que permitisse ao indivíduo escolher com conhecimento de causa a conduta a seguir. Contrariamente aos regimes de vida atuais, a dieta não objetivava prolongar a longevidade, nem melhorar o desempenho e sim, tornar a vida útil e feliz nos limites que lhe foram fixados. Seu escopo não era, tampouco, fixar todas as condições de uma existência, mas permitir ao indivíduo, através de uma prática refletida de si mesmo e de seu corpo, preparar-se para a imprevisibilidade e para a multiplicidade de circunstâncias possíveis, sem querer dobrar a natureza ou driblar a fatalidade. Como observa Silva:

Os gregos nos ensinaram a necessidade de circunscrevermos as partes de nós mesmos que queremos elaborar eticamente. Não permitiram que a pólis definisse suas experiências, ou codificasse completamente seus comportamentos. Mostraram a possibilidade da soberania do indivíduo, no momento em que escolhe a *substância ética* (a parte de si mesmo ou de seu comportamento que pretende elaborar na conduta moral); no momento em que considera o *modo de assujeitamento* (repensando sua relação com as obrigações morais); no momento em que se dedica à *atividade formadora de si mesmo* (escolhendo os meios pelos quais possa se modificar para tornar-se um sujeito ético); no momento em que reflete sobre que *tipo de vida aspira* (o que deseja para a sua existência). (2001, p.75)

As práticas de si e os modos de sujeição são constituídos historicamente, variando conforme a época, o local e o tipo de sociedade. Suas contínuas transformações, ora mais lentas, ora mais bruscas, são abordadas por Foucault no 3º e no 1º volumes da *História da Sexualidade*, como veremos a seguir.

- *Do cuidado ao saber de si: do sujeito moral ao sujeito de desejo*

No *Cuidado de Si* (1999b), Foucault analisa as correlações entre a produção de modos de subjetivação e as mudanças ocorridas nos cenários sociais, políticos, econômicos, no período que vai do século IV a.C. ao séc. II d.C. A ruína da pólis grega e o advento do Império, o crescimento das cidades, o aumento da população e o uso da moeda instituem a disputa entre as cidades-Estado gregas, fragilizando-as e desestabilizando sua organização política. Uma nova cena subjetiva desenha-

se abrindo espaço para a transformação da ética clássica do *uso dos prazeres* na ética helenística do *cuidado* ou *cultura de si*.

Nesse longo período, processa-se, lentamente, a transformação do modo pelo qual o pensamento moral define a relação do sujeito com a própria atividade sexual. Uma maior inquietação quanto à conduta sexual insinua-se, o casamento e as obrigações a ele relacionadas ganham importância, ao mesmo tempo em que diminui o valor dado ao amor pelos rapazes. Os cuidados médicos aumentam, através de uma atenção intensiva ao corpo, mais precisamente, à comunicação entre os males do corpo e da alma e à possibilidade de sua intercambiabilidade. Frente à possibilidade de abuso dos prazeres, um rigor mais intenso instaura-se nas práticas de si e no pensamento dos filósofos e dos médicos do séc.II.

Para Foucault, causa surpresa o fato de que essa vontade de rigor, expressa pelos moralistas da época, não tenha sido transformada em uma forma de intervenção do poder público, através de uma legislação coercitiva e geral dos comportamentos sexuais (era apenas para alguns indivíduos, que queriam se ocupar de si, que a austeridade se impunha), resultando, ao contrário, no “desenvolvimento de uma ‘cultura de si’, na qual foram intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo.”(FOUCAULT, 1999b, p.49).

Tal cultura de si, consagrada por Sócrates como uma verdadeira “arte da existência”, foi se constituindo, historicamente, como uma prática social e uma arte do conhecimento. Como uma arte, esse *cuidar-se* demandava um tempo para o exercício das práticas de si: as leituras, os momentos de recolhimento para o exame - daquilo que se fez durante o dia ou daquilo que se fará - e para a memorização de certos princípios (úteis ao exame de consciência), as conversas com os confidentes, amigos ou com o guia ou diretor, as correspondências...

Como pontua Foucault, em torno desses cuidados consigo, desenvolveu-se toda uma atividade de palavra e de escrita, possibilitando a ligação entre o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Assim, apesar da ênfase conferida ao *si*, tais cuidados instituíram uma legítima prática social, um “serviço de alma” que, aliado aos cuidados com o corpo, possibilitavam um jogo de trocas com o outro:

Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e para aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar. (FOUCAULT, 1999b, p.58)

Diante da mudança dos cenários, um novo sistema de obrigações recíprocas. Em vez de um esvaziamento do espaço público, derivado do retraimento individual, Foucault vê na cultura helenística a criação de novos modos de subjetivação em que o uso do poder estaria relativizado: o vínculo entre o indivíduo e a atividade política não mais pautado na identificação natural com o próprio status e sim, no ato de decisão e de engajamento pessoal. A constituição de um sujeito moral ancorada na relação consigo e com o outro, portanto.

Ao tomarem-se como objetos de conhecimento e de cuidado, os gregos inauguraram uma ética do auto-domínio, a qual, todavia, não era pensada como força exercida sobre si: a experiência que se forma nesse contexto é, antes de mais nada, a de um prazer que se tem consigo mesmo. Trata-se, pois, no entendimento de Foucault, do desenvolvimento de uma arte de viver, de uma resposta original às transformações sociais da época que resultou em novos modos de subjetivação.

Ao longo dos séculos, porém, mediante as práticas que constituíram a pastoral cristã, as formas de relação consigo mesmo sofreram profundas modificações. A ética cristã, diferentemente da greco-romana, fundamenta-se, sobretudo, na *renúncia de si* e no *reconhecimento da verdade no outro*. A *confissão* e o *exame de consciência* são vistos como caminho para a purificação e para a

libertação da alma, rumo à transcendência ao deus divino. Na moral cristã do comportamento sexual,

a sujeição não tomará a forma de um *savoir-faire* mas de um reconhecimento da lei e de uma obediência à autoridade pastoral; portanto, não é tanto a dominação perfeita de si por si, no exercício de uma atividade de tipo viril, que caracterizará o sujeito moral, mas sim a renúncia de si e uma pureza, cujo modelo deve ser buscado ao lado da virgindade. A partir daí, pode-se compreender a importância, na moral cristã, dessas duas práticas, ao mesmo tempo opostas e complementares: uma codificação dos atos sexuais, que se tornará cada vez mais precisa, e o desenvolvimento de uma hermenêutica do desejo e dos procedimentos de decifração de si.(FOUCAULT,1999b, p.85).

Ao desmistificar a *hipótese repressiva*, mostrando como, ao contrário de qualquer proibição, o que se criou a partir da pastoral cristã foi uma exigência de *tudo dizer* – quanto ao jogo dos prazeres - a si mesmo e ao outro, Foucault discorre acerca do modo como tal projeto da “colocação do sexo em discurso,” tornado uma regra para todos a partir do século XVII, gera novos modos de sujeição.

O imperativo de “não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (1999a, p.24), ganha, com o tempo, dimensões políticas, econômicas, jurídicas, médicas e pedagógicas que transformam o sexo em algo que não deve ser apenas julgado, mas também, e principalmente, administrado, policiado, visando à regulação do bem comum e à economia política das populações. O poder, nesse caso, não pode ser visto, portanto, exclusivamente em seu aspecto repressivo, uma vez que incita e multiplica os discursos sobre o sexo, ao mesmo tempo em que engendra uma série de medidas para geri-lo.

Apresentado pela pastoral cristã como enigma a ser decifrado (algo como: “diga-me sobre teu sexo e te direi quem és” e, assim, “poderei classificar-te, numa ou noutra categoria”) o sexo passa a constituir o que Foucault irá denominar de *dispositivo de sexualidade*: um imenso aparelho criado para a produção da verdade que faz do homem ocidental “um animal confidente”(FOUCAULT,1999a, p.59).

Surge assim uma *ciência sexual* movida pela vontade de saber relativa ao sexo. Sustentada, e sustentando-o, pelo dispositivo de sexualidade, produz-se no interior de relações de poder-saber, as quais delimitam a sexualidade, ou os discursos que se produzem em torno dela, como domínio da verdade. A verdade que se quer revelar é a do desejo que fica, nessas condições, igualado ao sujeito: o saber do sujeito equivale ao saber sobre o seu desejo, sobre aquilo que o cinde, que o determina, que o assujeita ao saber do Outro e de um outro.

A família, a medicina (sobretudo a partir do séc. XVIII) e a psicanálise desempenham papel essencial na generalização desse dispositivo, dotando de um “corpo sexual” todo o corpo social: a verdade do sujeito reside em seu inconsciente, naquilo que ele ignora a respeito de si e que, por isso mesmo, precisa ser decifrado. O imperativo da confissão assume com a psicanálise um novo sentido: o de eliminar o recalque, a fim de alcançar um saber sobre o sujeito e seu desejo. Sua “libertação” torna-se pois, paradoxalmente, sua condição de governabilidade. Esta, todavia, não irá se referir ao domínio de si mesmo, mas a formas violentas de submissão aos regimes de verdade. Da condição de *sujeito moral* da Grécia antiga, passa-se, pois, à condição de *sujeito de desejo* dos dias atuais.

- *A singularidade possível na contemporaneidade*

Pensar a subjetividade com Foucault é assumir, no lugar de um sujeito imanente, uma miragem de sujeito, efeito de relações poder-saber investidas discursivamente. Mesmo na *estética da existência* dos gregos, em que se pode conceber uma singularidade no modo como, a partir de suas escolhas éticas, puderam se posicionar em tais relações, o sujeito que aí se produz “aparece como resultado provisório de um processo de subjetivação”(SILVA, 2001, p.75).

Tal provisoriedade, com muito menos liberdade, marca, como vimos, as subjetividades contemporâneas. Produto de práticas disciplinares e hermenêuticas que o objetivam/subjetivam, temos hoje –pensado na perspectiva foucaultiana- um sujeito efeito de discursos, científicos sobretudo, que lhes dizem como viver consigo mesmo e com os outros. O “conhece-te a ti mesmo”, nessas condições, será possível, apenas, se delegado a um saber situado fora do sujeito.

Ora, supor que o saber liberta não deixa de ser um modo de sujeição à vontade de saber e às suas exigências de extorsão da verdade, de obediência aos códigos e de normalização a qualquer preço. Para Foucault, não precisaria ser assim, necessariamente. Mesmo negando à experiência dos gregos o estatuto de modelo a ser imitado, convida-nos a refletir:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, **não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?** (FOUCAULT, 1995, p.261 –grifos nossos)

Inspirados em tal indagação, alguns estudiosos⁴⁹ entrevêm no pensamento foucaultiano uma aposta: a de buscar uma ética, como relação consigo mesmo, que - embora não escape ao circuito das relações poder-saber - possa ser mais prazerosa e produtora de singularidade; uma ética que, diferentemente da renúncia, fundamentar-se-ia no *desprender-se desse si* constituído pelos discursos “verdadeiros”. Uma ética, enfim, que possibilitasse o conduzir a vida como uma “obra de arte”. A este respeito, pontua Araújo (2000):

Tecnologias de saber/poder, portanto de dominação, e tecnologias do eu, produzem o indivíduo e os grupos governáveis. Mas produzem igualmente os focos de resistência pelos quais grupos e indivíduos podem operar transformações, tal como o dândi que faz de seu corpo uma obra de arte, tal como o escolar que denuncia o autoritarismo de seu professor. São modos de construir a si mesmo como sujeito ético por meio de atos de liberdade, o que alguém sujeitado a códigos e regras de moral prontas não conseguirá. Ao lado da dominação maciça da economia, da política e dos meios de comunicação, há o fator disciplinar, isto é, os

⁴⁹ Como Deleuze (1991), Rajchman (1994) (mencionados por PAIVA, 2000), Araújo (2000), dentre outros.

instrumentos de objetivação e de subjetivação das disciplinas e do biopoder, que têm como alvo e produto o sujeito individualizado e sujeitado. É preciso tentar libertar-se dessas relações. Novas relações de poder surgirão e novamente será preciso denunciá-las, controlá-las por atos de liberdade, como apregoava Foucault em seus últimos escritos, guiados pela *ética*. E o que são atos éticos? Nada mais do que a prática refletida da liberdade. No lugar do círculo hermenêutico, o círculo ético.(2000, p.122).

Ao lermos, em Foucault, a respeito da complexificação e da globalização do mundo no período helenístico, torna-se quase inevitável uma analogia com o mundo atual - não obstante a distância entre a *cultura de si* daquela época e a propagada *cultura do narcisismo* dos dias de hoje. Mais do que pensarmos nos aspectos negativos - como o retraimento do indivíduo da cena pública - associados à crise de subjetivação oriunda das transformações dos cenários, no mundo helenístico e em nosso mundo, talvez fosse oportuno, à maneira deste autor, pensar tal crise como uma tentativa de resposta criativa aos novos cenários. Se, por um lado, temos hoje um sujeito que se constitui na *cultura da imagem de si* (imagem esta dada e disciplinada de fora), nos saberes ditados pelos discursos cientificizantes e, como coloca Paiva, num “esteticismo afeito à lógica do mercado” (2000, p.34), por outro lado, será no interior mesmo dessa *cultura narcisista* que se opera a possibilidade de recusa, posto que, numa mesma situação e momento histórico, podem coexistir experiências e práticas de si divergentes:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.(FOUCAULT, 1995, p.239).

Foucault, no entanto, não chega a explicitar qualquer modelo ético universal para a atualidade, posto que as lutas, na *recusa àquilo que somos*, devem ser sempre *locais, imediatas e pontuais*.

Para o autor, tais lutas insurgem-se, historicamente, contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa), contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem e, na atualidade, sobretudo, contra aquilo

que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão):

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p.235)

Se toda época tem seus modos de produzir verdade e de produzir sujeitos, convém, entretanto, não nos iludirmos em favor de uma ou de outra verdade. Como nos adverte o próprio Foucault, sempre haverão novos perigos que deverão ser descobertos e analisados, mesmo numa nova ética. Assim, não se trata de mudar as verdades produzidas, mas de mudar os modos de produção da verdade, o que nos coloca, para finalizar este capítulo e abrir uma nova discussão, diante dos desafios que se impõem aos intelectuais na contemporaneidade. Mais uma vez, recorreremos a Foucault, quando enfatiza:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. **Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade.** (2001b, p.14 –grifo nosso)

E ainda, no debate, dirigindo-se a Delleuze:

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. (2001b, p.71)

Como bem observa Silva, na perspectiva foucaultiana, não há como nos excluirmos do poder. Conseqüentemente, se há uma identidade esta apenas se define em meio às correlações de força. Contudo,

estar num *dispositivo* não significa ficar no local determinado por este para existirmos, mesmo que se apresente como vantagem a idéia de segurança pela correspondência com que é

considerado verdadeiro. Os dispositivos são máquinas produtoras de identidades, mas não são onipotentes a ponto de aprisionar completamente o processo de subjetivação do sujeito. Os dispositivos apresentam também linhas de fuga, possibilidades de resistência.(2001:21)

Visto deste modo, não há porque considerar os processos de subjetivação produzidos pelas lógicas globais como estratégias totalitárias que aprisionariam os indivíduos em um único modo de viver e de constituírem-se como sujeitos. Como já o dissémos, operar com a hipótese de que ao mesmo tempo em que alguém se assujeita, nas práticas discursivas de sujeição, nelas também resiste e, o que nos parece mais interessante, de que, mesmo nesse assujeitar-se, há maneiras particulares de fazê-lo, pode ser produtivo na análise que se propôs para esta pesquisa. A possibilidade de singularidade no modo de dizer e de dizer-se no discurso caminha nessa direção e configura uma das teses da análise institucional de discurso: a de um sujeito psíquico⁵⁰ que “extrapola o âmbito das competências individuais (o indivíduo da psicologia) mas que também não se confunde com o sujeito-discurso (da AD).” (GUIRADO, 1995, p.82).

⁵⁰ Este *sujeito psíquico*, como veremos, matricia-se nas concepções foucaultianas da *Ordem do Discurso* e da *Arqueologia do Saber*.

2 A ANÁLISE INSTITUCIONAL DE DISCURSO DE MARLENE GUIRADO

2.1 O DISCURSO COMO INSTITUIÇÃO: A ad EM SUAS APROXIMAÇÕES COM A ARQUEOGENEALOGIA FOUCAULTIANA E COM A ANÁLISE DO DISCURSO

A proposição foucaultiana de que “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” inspira-nos a vislumbrar um outro caminho - dentre os já consagrados - para a pesquisa em Psicologia, particularmente quando se trata de por em cena as relações entre os sujeitos e as instituições. E é pensando nesse outro caminho que situamos a análise institucional de discurso – a ad - como uma porta que se abre, de modo a poder percorrê-lo. Mudar os modos institucionais de produção da verdade, implica entender como, ao longo da história, foram investidos discursivamente. Aí reside uma preciosa contribuição da arqueogenealogia foucaultiana. Remontar essa história, conferindo visibilidade aos modos de subjetivação, entretanto, parece-nos ainda insuficiente para poder operar tal mudança. Resta compreender a dinâmica desse *efeito de subjetividade* que aí se produz, demarcar os contornos da *experiência de si* gerada no discurso, de modo a poder, talvez, criar novas formas de relação dos atores de uma dada instituição, consigo mesmo, com os demais atores e com o seu fazer. Tal tarefa, deixada em aberto pela arqueogenealogia, será retomada por Guirado.

Referenciada no pensamento foucaultiano e no que dele resgata a AD professada por Maingueneau (1997), em seu escrito de 1995, a autora articula estes campos do conhecimento com a ad que pratica, a fim de propor uma tese: a do sujeito psíquico matriciado nas relações institucionais, “com sede estabelecida no discurso, sempre.”

Articular tal proposição às concepções de Foucault e da AD sobre o discurso, de modo a nelas reconhecer seus pontos de aproximação e suas dinossâncias – sem a pretensão de esgotá-los, evidentemente - é o desafio que se apresenta para este capítulo.

A noção de discurso como *prática discursiva*, sua relação de interioridade com as condições em que se produz, e uma certa concepção do que seria a sua análise constituem os principais pontos de “toque” que identificamos em tal articulação. A seguir, retomaremos esses pontos no intuito de contextualizar, posteriormente, algumas diferenças entre estas abordagens e a ad de Guirado, as quais fundamentam suas proposições acerca do *sujeito psíquico* do/no discurso.

As relações de poder-saber que movem as práticas discursivas constituem tema constante na obra foucaultiana. Dentre as inúmeras referências, destacamos uma citação ilustrativa:

Quanto ao sexo e aos discursos da verdade que dele se ocuparam, a questão a resolver não será, portanto: dada a estrutura estatal, como e por que “o” poder precisa instituir um saber sobre o sexo? Também não deverá ser: a que dominação global serviu, desde o século XVIII, a preocupação em produzir discursos verdadeiros sobre o sexo?[...] Ao contrário: em tal tipo de discurso sobre o sexo, em tal tipo de extorsão de verdade que aparece historicamente e em lugares determinados (em torno do corpo da criança, a propósito do sexo da mulher, por ocasião das práticas de restrição dos nascimentos, etc.), quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais que estão em jogo? **Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte? De que maneira o jogo dessas relações de poder vem a ser modificado por seu próprio exercício-** reforço de certos termos, enfraquecimento de outros, efeitos de resistência, contra-investimentos, de tal modo que não houve um tipo de sujeição estável dado uma vez por todas? Como essas relações de poder se vinculam umas às outras de acordo com a lógica de uma estratégia global que, retrospectivamente, toma ares de política unitária e voluntarista do sexo?(1999a, pp.:92,93 – grifos nossos)

Se o discurso não pode ser dissociado das relações de poder que nele se alojam e se “não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto” (1999a:97), será preciso pois:

Admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (1999a,p. 96)

Disto decorre que, numa análise de discurso, será necessário recompor sua distribuição no campo das correlações de força e das diferentes estratégias que aí se compõem, atentando para o que se admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas, para os efeitos do dizer, segundo a posição de poder daquele que diz e o contexto institucional em que se encontra, e para o que comporta de “deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos.” (1999a,p.96). Assim, interessa a Foucault “tomar a análise dos discursos não numa perspectiva lingüística, mas antes belicosa” (PAIVA, 2000, p.108).

O discurso constitui tanto aquilo pelo que se luta como a própria luta. Daí concebê-lo em sua dimensão de *acontecimento*, de *prática discursiva*, cujas condições de produção se dão na própria ordem do discurso e não, numa realidade exterior. Esta tese será demonstrada a partir do reconhecimento dos procedimentos de controle do discurso⁵¹, utilizados para “conjurar seus poderes e perigos”, “dominar seu acontecimento aleatório” e regular os modos de sujeição daquele que fala à ordem discursiva (FOUCAULT, 2000a).

É no interior de uma formação discursiva, entendida como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2000c, p.136)

que se circunscrevem as condições de produção das práticas discursivas. Tal proposição, conforme observa Ribeiro (2001), dissolve a dicotomia usualmente sedimentada entre idéia e ação, teoria e prática, visto que ambas pertencem ao âmbito do discurso e derivam de condições de possibilidade.

Se os discursos sujeitam-se às formações discursivas e os falantes, à ordem do discurso, como propõe Maingueneau, falar é fazer uma *instituição discursiva*:

⁵¹ Os quais, é importante que se diga, não exercem apenas uma função restritiva no discurso, mas também conferem-lhe uma positividade, uma função criativa.

O discurso está na instituição, e a instituição também se configura por meio das instituições do discurso. A linguagem representa uma realidade mas, também, é parte dessa realidade. O discurso é um dispositivo social, mas também é uma representação dessa sociedade. É uma coisa paradoxal, mas é preciso pensar com o paradoxo. (2000, p.27)⁵²

Segundo o lingüista, na AD, não cabe caracterizar o discurso como mero instrumento para transmissão de informações e sim, “como o que permite construir e modificar as relações entre os interlocutores, seus enunciados e referentes”(MAINGUENEAU,1997, p.20), como instrumento de distribuição de poder e de disseminação de seus efeitos, portanto. Assim, concebê-lo como instituição é reconhecer seu componente pragmático (sem, porém, creditar à intencionalidade do falante a origem e o controle dos efeitos de seu dizer), pois falar é dizer algo e, também, dizer algo sobre o fato de dizer (função reflexiva da linguagem). Além disso, constitui uma atividade cooperativa que envolve, no mínimo, dois parceiros, os *co-enunciadores*.

Ao pensar o discurso como *cena enunciativa*, o autor atenta para o perigo de entender essa cena como duplicação ilusória de uma realidade. Em vez disto, propõe compreendê-la como “um dispositivo constitutivo da construção do sentido e **dos sujeitos** que aí se reconhecem” (1997,p.50 – grifo nosso). Trata-se, pois, de assumir as relações de interioridade entre as práticas sociais e os discursos, o texto e o contexto, que, na AD, ganham visibilidade através do conceito de *gênero de discurso* (GD).

Formulado por Maingueneau, o GD é entendido como um dispositivo social que regula os modos de enunciação; i.é, controla a produção e a recepção do discurso numa determinada prática (como uma aula, uma entrevista, um noticiário,

⁵² Sobre este aspecto Guirado comenta que não se trata de pensar que são as condições empíricas institucionais que originam o ato de fala, mas que, ao contrário, justamente, este ato efetuado é indicador de tais condições reunidas: “a pertinência de um ato de fala é dado por sua própria enunciação: aciona convenções que regulam as relações entre estatutos das falas dos sujeitos, distribuem papéis, instituem regras entre ‘parceiros’ na fala”. (GUIRADO, 1995, p.27).

uma propaganda, uma sessão de análise, etc.), definindo as qualificações que o falante deve assumir na ocupação das posições discursivas.

A inserção num determinado GD pressupõe um controle do dizer (nem sempre visível aos falantes), tendo em vista as reações esperadas do co-enunciador (real ou virtual): se enunciamos isto ou aquilo, deste ou daquele modo, o fazemos sempre a partir de uma imagem que construímos de nós e do outro. Além disto, o sentido daquilo que dizemos não nos pertence exclusivamente, posto que será reconstruído pelo co-enunciador. Estabelece-se, assim, uma espécie de contrato imaginário entre os falantes que institui a *dimensão jurídica da fala*; i.é, o fato de que, ao falar, tenta-se, simultaneamente, legitimar o *o que se diz*, o *como se faz* e, principalmente, o *lugar* de que se fala. Deste modo, tem-se que o GD tanto configura um quadro pré-estabelecido de enunciação, como o legitima (podendo, contudo, ser modificado).

A relação entre o discurso e suas condições de produção pode ser também reconhecida no plano da *heterogeneidade* que marca as práticas discursivas. Tal plano tem a ver com a suposição de que as cenas enunciativas assumem seu valor e sentido em relação umas às outras (*heterogeneidade constitutiva*) e de que, na fala de uma mesma pessoa, podem coabitar – ainda que de modo dissonante-múltiplas “vozes” (*heterogeneidade mostrada*). Com isto, cai por terra a separação entre o *dentro* e o *fora* do discurso bem como o ideal que supõe sua transparência e unidade.

O plano da *heterogeneidade mostrada* indica dispersão e descontinuidade das formações discursivas, tanto quanto dos sujeitos falantes, podendo ser evidenciado no discurso mediante inúmeras marcas como: ironia, negação, pressuposições, discurso relatado, palavras entre aspas, metadiscurso do locutor,

parafraseagem, discurso indireto livre, autoridade/provérbio/slogan, imitação, etc. Tais recursos evidenciam estratégias (nem sempre dominadas pelo enunciador, posto que remetem a posições ocupadas num determinado GD) que possibilitam uma divisão no discurso e, com isto, uma negociação entre os diferentes personagens (enunciadores e locutores) e seus lugares discursivos numa determinada cena.

A suposição em torno da *heterogeneidade constitutiva* do discurso atrela às próprias práticas discursivas suas condições de produção. Temos aí uma outra noção cara a Maingueneau, a de *interdiscurso*:

Um enunciado de uma formação discursiva pode, pois, ser lido em seu “direito” e em seu “avesso”: em uma face, significa que pertence a seu próprio discurso, na outra, marca a distância constitutiva que o separa de um ou vários discursos.[...] Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que **um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de um trabalho sobre outros discursos.** (1997, p.120 –grifos nossos).

Partindo das proposições foucaultianas, tem-se que a AD objetiva, então, remontar a história da produção de uma dada cena enunciativa. Além disso, cabe-lhe mostrar de que modo determinados enunciados puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais, sendo tal investimento considerado em termos da interação entre diferentes formações discursivas (interdiscurso) que sustenta uma dada enunciação.

Assim, pode-se afirmar que a AD articula o discurso com o seu modo de produção, relacionando falas a lugares. Esta proposição possibilita a Guirado enunciar uma compreensão do discurso como “relação entre posições”.

Em seu diálogo com Maingueneau, Guirado apropria-se da noção de discurso como *cena enunciativa*. Com Foucault, assume-o como *acontecimento*, como campo de correlação de forças, espaço de lutas, de ocupação e de subversão de lugares e de expectativas. Discurso que “supõe posição em relação a um alvo, posição a partir de que ele (o discurso) se exerce, ou seja, supõe relação entre

posições.”(2000, p.33). Assume também a relação de interioridade entre o discurso e suas condições de produção e, se estas, para Foucault, consistem nas formações discursivas e, segundo a AD, residem nos gêneros de discurso, para a autora, constituem-se nas práticas institucionais (no que de discursivo as sustentam). As condições de produção de um discurso são sempre, portanto, outros discursos.

Nessa perspectiva, evidentemente, não há como equiparar a noção de instituição à de estabelecimento, em cujo interior transitam sujeitos. Ao contrário, é preciso concebê-la como⁵³:

conjunto de práticas sociais que se reproduzem e se legitimam, num exercício incessante do poder; um poder entre agentes, dos agentes com a clientela; um poder na apropriação de um certo tipo de relação como própria, como característica de uma determinada instituição.(GUIRADO, 1987, p.69).

Uma instituição só existe pela *ação concreta* de seus *atores*⁵⁴, nas relações (de poder/saber) que estabelecem entre si e com o seu fazer, as quais, como veremos, os constituem como sujeitos. Entre sujeito e instituição, mais do que numa relação interativa, trata-se de pensar numa relação *constitutiva*. E, assim como essas práticas não apenas espelham e reproduzem uma formação social mais ampla, mas, através de seus *micropoderes*, produzem essa formação (bem aos moldes da *regra do duplo condicionamento* entre as estratégias globais e locais de Foucault⁵⁵), temos que os atores institucionais não apenas repetem o discurso da instituição ou refletem, pura e simplesmente, o que ela pensa e sim, organizam, normatizam, regulam, produzem, legitimam, rompem: práticas e lugares instituídos. Vejamos como prossegue a definição citada acima:

⁵³ Esta definição é retomada dos escritos de Albuquerque, J.A.G. (1978,1980).

⁵⁴ A metáfora do *ator* institucional é tomada de Albuquerque, J.A.G. (1978).

⁵⁵ Segundo esta regra, “Nenhum ‘foco local’, nenhum ‘esquema’ de transformação poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhes servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação.” (FOUCAULT, 1999a, p.95).

Esta prática se articula sempre às representações, que são efeitos de reconhecimento e de desconhecimento das relações concretas. E sua análise só é possível a partir dos ritos e mitos das instituições concretas. O discurso dos agentes sobre o seu fazer e a observação desse fazer são vias da análise de representações.(pp.69,70)

As representações das práticas institucionais articulam, num mesmo movimento, os planos *real* (das relações concretas), *imaginário* (das relações e dos lugares imaginários atribuídos e ocupados em tais relações concretas) e *simbólico* (o modo como estas relações se produzem na ordem discursiva). Sua elucidação “requer a compreensão de como as pessoas se localizam nas relações que vivenciam, ou seja, que lugar se atribuem e atribuem aos outros, que vínculos concebem como possíveis”. (GUIRADO, 1986,p.40).

Assim, em sua tese de doutorado, a autora propõe o estudo das representações discursivas remetendo-as ao plano das identificações imaginárias, através do qual os atores institucionais se reconhecem (não necessariamente de modo consciente) e se desconhecem na ordem das relações instituídas, legitimando o lugar discursivo nelas ocupado, sem se darem conta, no mesmo ato, do caráter instituído - e portanto, relativizável - desse lugar e dessas práticas (assumindo-os como naturais, como “tendo de ser assim” e não, como resultantes de um modo de produção).

De lá (1986) para cá, muitos foram os trabalhos de pesquisa norteados por essa proposta. Dentre eles, destacamos os estudos de Aquino (1990,1996) na configuração da lógica imaginária de atribuição de lugares, no caso da formação profissional e da relação professor-aluno, que sustenta tanto o fazer cotidiano institucional e os sentidos conferidos a esse fazer, como os processos institucionais de subjetivação.

A partir da interlocução com a AD, o conceito de *representação discursiva* redimensiona-se sendo pensado em termos de *cena enunciativa*, o que contribui

para dissipar qualquer mal-entendido acerca de uma possível relação de exterioridade entre discurso e realidade (a representação sendo entendida como visão de mundo que o discurso iria retratar) e põe em relevo o fato de que o que se repete e se legitima, na opacidade do discurso, é a lógica das relações de poder no jogo político institucional de atribuição e assunção de lugares discursivos. Desse modo, anunciam-se as condições de possibilidade e de perpetuação das práticas institucionais como sendo as *condições do discurso*, ocasião em que cada um dos atores, “*sujeito - suporte*” da ação e do discurso institucional, irá reconhecer (se), desconhecer (se) este (neste) fazer institucional (GUIRADO, 1987, p.74).

Ao assumir, como objetivo da ad, a demarcação do “complexo imaginário que reinventa, ao seu modo, lugares e assentos nas relações de poder/saber que, no discurso em curso, recria-se”(1995,p.131), Guirado nos diz do matriciamento de seu discurso no campo de uma certa psicanálise e, com isto, da possibilidade de pensar num sujeito psíquico no discurso, o qual, no entanto, não se confunde com o sujeito do inconsciente freudiano ou lacaniano.

Não obstante as diferenças no modo como a psicanálise concebe o sujeito e suas relações com o discurso, em seu escrito de 1995, Guirado vislumbra uma interlocução entre uma escuta psicanalítica e uma AD. Tal possibilidade se dá no plano da *heterogeneidade discursiva*; no reconhecimento da ocorrência de distintas vozes e de múltiplos sentidos numa mesma fala. O resgate da polifonia e do caráter polissêmico da palavra introduz a significação, os deslocamentos de sentido, as ambigüidades, como importantes operadores analíticos, contemplados pela psicanálise, que a autora irá adotar em sua *ad*. Ao mesmo tempo, a consideração desses operadores produz uma ruptura entre as duas abordagens, pois leva a deslocar *para o discurso* a cisão que se costuma supor *no sujeito*.

A análise das posições discursivas, nas diferentes cenas enunciativas, configura o campo da ad, o qual se delinea segundo uma certa concepção de análise que a autora fundamenta a partir de Albuquerque (1980).

Baseada em sua premissa de que uma análise das instituições concretas se dá num processo de desmontagem e de montagem do objeto (que nunca chega a ser uma remontagem exata do que era), para Guirado, numa ad, há que se deixar de lado a pretensão de uma análise totalizante das instituições –extraída do discurso de seus atores - a qual resultaria em generalizações que desconsideram os movimentos de oposição e contradição em seu interior, a dinâmica das relações e as particularidades de suas práticas. Da mesma forma, convém abdicar dos discursos *causa e efeito* que, ao fazerem uma identificação imediata entre o nível da explicação e o da realidade, inviabilizam a compreensão do **como** as coisas se dão, do “como se constituem relações concretas específicas ou particulares que acabam por ser reconhecidas ou desconhecidas no movimento imaginário que nestas relações se configura” (GUIRADO, 1986, p.14), e dificultam a explicitação do modo como se dá o jogo de distribuição de lugares nas relações institucionais e dos sujeitos que aí se reconhecem⁵⁶.

Assim, na análise do discurso dos recém-graduados, assumimos a impossibilidade de desvendar sua “essência” ou sua “verdade” (do discurso, das relações vividas ou do psiquismo de nossos entrevistados). Nosso objetivo será:

acentuar seu caráter de **dizer**, em vez de acentuar o **dito**. Ou seja, é atentar para o que se **mostra** enquanto se diz: que tipo de interlocução se cria, que posição se legitima na asserção feita, que posição se atribui ao interlocutor, o jogo de expectativas criado na situação, como se respondem ou se subvertem tais expectativas, e assim por diante. Qualquer interpretação, isto é, qualquer sentido a que se chegue será uma construção que considere todo esse modo de produção, ou melhor, o contexto (em) que (se) produz a fala e suas razões (seus sentidos). (GUIRADO, 2000, p. 34 – grifos da autora).

⁵⁶ Tal jogo, nunca é demais insistir, não ocorre em outro lugar que não o discursivo. Assim, a atribuição de lugares instituídos de que se fala não deve ser confundida com a outorgação burocrática de papéis ou de funções geralmente expressos no organograma das organizações.

Com Foucault e com a AD, Guirado legitima a rarefação do discurso e a descrição de suas regularidades e oposições⁵⁷ (sem buscar um sentido oculto, um sujeito fundador) como crivos norteadores da ad. Nesta, caberá atentar ao jogo das representações (suas articulações, descontinuidades, combinações), às tensões no discurso e, com isto, proceder à investigação das relações que aí se instituem e à demarcação do posicionamento do sujeito em tais relações. Sujeito este singular, que não se dissolve no *efeito de discurso* foucaultiano, mas que também não se infla de uma “essência” que usualmente caracteriza o indivíduo da Psicologia. É hora, pois, de explicitar algumas diferenças...

2.2 DA SINGULARIDADE POSSÍVEL NO DISCURSO: A ad E A NOÇÃO DE SUJEITO PSÍQUICO

Ao tomarmos o pensamento foucaultiano como referência para esta discussão, como vimos, não há como falar de sujeito sem se dizer de seus modos de subjetivação e estes se dão, sempre, em relação a uma prática que *o torna sujeito a*.

Em seus escritos arqueológicos, que tratam mais especificamente da questão do discurso, o autor nos fala de *posições possíveis de subjetividades* no acontecimento discursivo. Este será caracterizado como:

o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que aí se podem observar, o domínio em que certas figuras, em que certos entrecruzamentos indicam o *lugar singular de um sujeito falante* e podem receber o nome de um autor. **“Não importa quem fala”, mas o que ele diz, ele não o diz de um lugar qualquer.** (FOUCAULT, 2000c, pp.141,142 - grifo nosso)

⁵⁷ Nessa perspectiva, a ocorrência de coisas distintas que se afirmam numa mesma fala não será concebida como contradição ou incoerência no discurso, mas, como separações, oposições que nele coexistem.

Mais do que se insinuar com a “sua” subjetividade naquilo que diz, o falante irá ocupar, então, um lugar vazio e intercambiável na enunciação. Paradoxalmente, porém, será nessa enunciação – no movimento de apropriação/sujeição de/a um saber sobre si que o objetiva - que um sujeito, ou melhor dizendo, uma posição de sujeito irá se constituir. Logo, na visada foucaultiana, trata-se de circunscrever “as posições e as funções que o sujeito pode ocupar na diversidade dos discursos”. (FOUCAULT, 2000c, p.227)

Na AD, igualmente, em vez de sujeito, opera-se com uma *instância de subjetividade enunciativa*. A ênfase recai sobre a *posição no discurso* e sobre as *qualificações necessárias* (definidas pelo GD) *para poder ocupá-la* e não, sobre um sujeito a priori do discurso. Quando muito, o que se admite para essa subjetividade efeito das relações sociais/discursivas, como observa Guirado (1995), é que esse efeito é o de reconhecimento na ordem dos lugares da cena enunciativa. Segundo Maingueneau:

A AD prefere formular as instâncias de enunciação em termos de “lugares”, visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever. Um conceito de lugar “cuja especificidade repousa sobre esse traço essencial segundo o qual cada um alcança sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa”⁵⁸ [...] Esta instância de subjetividade enunciativa possui duas faces: por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso, por outro ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a este lugar.[...] Na realidade, para a AD, não é possível definir nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos. (1997, pp. 32-33).

Guirado, por sua vez - na proposição de uma Psicologia Institucional (1987) – formula um *sujeito-posição*. Posição esta a ser configurada no interior do discurso pois que remete ao lugar ocupado no movimento de construção/reconstrução/desconstrução dos sentidos produzidos nas redes discursivas que suportam o fazer institucional ou, como dirá mais tarde, nas *matrizes*

⁵⁸ Flahault, F. *La parole intermédiaire*, Paris: Le seuil, 1978, p.70 apud Maingueneau, 1997, p.33.

institucionais que irão constituí-lo *como sujeito psíquico, com sede estabelecida no discurso, sempre.*

Embora gestada no campo discursivo da psicanálise, a ad propõe uma subjetividade *efeito* - e não causa - da articulação de posições discursivas. Será no jogo dos efeitos de reconhecimento e de desconhecimento de tais posições e da ordem institucional que as engendra que um ator institucional irá se configurar como sujeito do/no discurso.

Ao falar e ser falado pela trama institucional em que tece o seu discurso, é de dentro dela que o sujeito o faz, como que atravessando-a e sendo por ela atravessado. Nesse movimento, reedita lugares:

Quando um profissional desenvolve seu trabalho numa instituição de saúde, por exemplo, sua intervenção, não se pode esquecer, dá-se em meio a um fabuloso entrecruzamento e a uma sempre surpreendente reedição de lugares ocupados e delegados, considerando-se sua história pessoal e aquela da instituição. Com sede estabelecida no discurso. Nele, as representações revelam e escondem, reconhecem e desconhecem suas origens. Despistam, ato contínuo, seu engenho instituinte. (GUIRADO, 1995, p.82)

Na citação acima é importante observar duas coisas: 1) a análise institucional não exclui a história pessoal e os lugares conferidos/assumidos ao/pelo ator no discurso familiar, mas aponta o papel das demais relações institucionais na reedição desses lugares, por ocasião dos vínculos afetivos construídos e encenados no discurso; 2) a “ilusão” das representações é a de reconhecer como seu *engenho instituinte* algo que está fora das relações e que, por isso mesmo, aparece reconhecido “imaginariamente, e sem se dar conta à consciência” como “legitimação e naturalização do vivido” (GUIRADO, 2004, p.43): daí ser oportuna a *desmontagem* do discurso, na medida em que possibilita refazer, de certa forma, a trajetória de constituição dessas representações (cenas enunciativas), evidenciando os modos de subjetivação produzidos, concretamente, a cada enunciação. Constitui-se, assim, um

sujeito que “se pode dizer psíquico, quando tomado no modo de sua inserção no universo de determinadas práticas instituídas” (GUIRADO, 1995, p.99).

A condição de *psíquico* atribuída a esse sujeito organizador de sentidos não deveria confundí-lo, porém, com o sujeito dos afetos de Freud⁵⁹. Sua condição de *sujeito-posição* tampouco deveria ser equiparada à noção de sujeito *efeito de significante* de Lacan, pois, na leitura institucional, não se trata de pensar o assujeitamento como se dando em relação a uma convenção significante supra-individual (o OUTRO)⁶⁰ e sim, de situá-lo (a esse modo de sujeição) em relação às práticas institucionais concretas, nas quais o sujeito se faz e se refaz, ao mesmo tempo em que as faz e refaz. Assim, a uma singularidade inconsciente – pronta a ser “capturada” pela atenção flutuante de um ouvido psicanalista, e impossível de ser reconhecida em análises de discurso que não as psicanalíticas – Guirado contrapõe uma “singularidade possível nesse trabalho organizador da posição de falante” (2000, p.34); ou seja, no modo como o sujeito se desenha, nas cenas que desenha em seu discurso.

Tomá-lo no *modo singular de sua inserção*, implica assumi-lo como um sujeito que, a seu modo, irá apropriar-se das pautas discursivas institucionais, “identificando-se” ou não, no discurso, com o objeto institucional, com a lógica de assunção e de atribuição de lugares e com a distribuição das relações de poder instituídas, podendo, com isto, legitimá-las⁶¹ ou reinventá-las. Implica também assumir que operamos com múltiplas possibilidades de subjetividade numa mesma fala, uma vez que igualmente múltiplos podem ser os modos de inserção/sujeição

⁵⁹ A perspectiva institucional, evidentemente, não exclui a dimensão dos afetos, apenas re-situa o âmbito de sua produção como sendo o âmbito discursivo e não, o de uma interioridade psíquica que se contraporá a um discurso supostamente exterior.

⁶⁰ Embora esta noção lacanianiana permita aproximações com a noção de dispersão do sujeito da AD, ambas não se identificam. A este propósito, o leitor interessado poderá consultar Guirado (1995, pp. 71-74).

⁶¹ Um exemplo interessante dessa legitimação encontra-se em Guirado (1995, 2000), na análise da prática clínica psicanalítica.

nas diferentes cenas enunciativas. Daí que *sujeito psíquico* (e não apenas *função enunciativa*), quando tomado no modo de sua inserção nas práticas instituídas, pois será sempre em relação a um outro discurso que esse sujeito, de maneira singular – mesmo “amarrado” à trama institucional na qual se assujeita- irá marcar sua posição, organizando sentidos, estilos de pensar, perceber e falar que se repetem – ou se re-inventam - ao longo das relações constitutivas de sua história e de si próprio como sujeito.

Parece-nos, pois, que a possibilidade de singularidade no discurso, demarcada por “regiões de sentidos construídos pelo (ou no) sujeito” (GUIRADO, 1995, p.75), pode ser pensada tanto em sua dimensão de legitimação, quanto como ponto de fuga, de resistência, aos modos de subjetivação na ordem do discurso⁶². Uma singularidade que se delinea, sempre, *numa relação*, como a que se estabelece, por exemplo entre o paciente e seu psicanalista:

Discurso como ato de enunciação, implicando reflexivamente os parceiros em relação, as expectativas (ou, como quer a psicanálise, os fantasmas) aí geradas a respeito da responsividade de um e outro nesse quadro. Não mais a fala do paciente como representante de **sua** inconfundível singularidade inconsciente, e sim como uma **singularidade possível, nesse trabalho organizador da posição de falante**. O que implica a presença **de um outro concreto na situação** e o **jogo** constante de disposição **em que é imaginariamente posto e em que se põe**. Tudo fazendo parte e refazendo, concretamente também, os termos, os lugares, os tempos e os motivos do âmbito mais geral do discurso da clínica psicanalítica. (GUIRADO, 2000, p.34 –grifos da autora).

Numa *ad*, o traçado dessa singularidade pode ser realizado a partir de alguns operadores analíticos, como os *índices de heterogeneidade discursiva*. Estes permitem esboçar algumas hipóteses quanto à relação entre o sujeito da enunciação (o enunciador da voz que aparece no enunciado) e o sujeito do enunciado (o locutor, o *eu* do enunciado)⁶³.

⁶² Daí a importância atribuída por Guirado à estrutura discursiva, ao **como** é dito, mais do que ao **o que** é dito, pois o **como**, remete a esses modos de subjetivação.

⁶³ Esta separação remete ao conceito de *polifonia* (múltiplas vozes no discurso) desenvolvido originalmente por Bakhtin e retomado por Ducrot (1987). Assim, por exemplo, quando alguém cita um provérbio, insere em seu dizer a voz da sabedoria popular, a qual configura-se como o sujeito daquela enunciação, podendo ser assumida, ou não, pelo sujeito do enunciado. Nesse caso, poder-

A análise desses índices sustenta-se num importante dispositivo da *ad*, formulado por Guirado (1995): o conceito *dobradiça* de sujeito, o qual permite-nos lidar com a tensão assujeitamento-resistência (*sujeito-suporte do discurso institucional – sujeito singular*), ao possibilitar o movimento das singularidades discursivas ao mesmo tempo em que se reconhecem suas condições institucionais de produção.

Com Ribeiro (2003), afirmamos que, através da metáfora da *dobradiça*, acionam-se modos de objetivação e de subjetivação no discurso, os quais possibilitam a reorganização de operadores de leitura para a apreensão da subjetividade-efeito dos modos de subjetivação. Assim, a *ad*, “ao propor o acionamento do sujeito dobradiça, imprime contornos à subjetividade e possibilita uma escuta de um ‘falar de si’, entendendo-se esse ‘si’ como ‘efeito de subjetivação’ numa concepção foucaultiana”. (RIBEIRO, 2003, p.10).

No entrelaçamento de uma singularidade possível no discurso e o interdiscurso em que este se engendra residem as possibilidades operadas pela *ad*. Nesta, o analista não se encontra fora da ordem discursiva que se propõe a investigar⁶⁴:

Nós também fazemos o discurso em análise, quer na expectativa atribuída pela fala do paciente, quer pelos sentidos que atribuímos ao que nos diz o paciente, quer pelo reconhecimento de que nossa fala faz parte do dispositivo discursivo da análise. E esta compreensão é fundamental para a leitura institucional que fazemos da prática clínica.(GUIRADO, 2000, p.69 - grifo nosso).

Tal compreensão marca os diversos âmbitos nos quais a análise institucional de discurso pode se fazer valer. Assim como Foucault, Guirado nos convida a pensar sobre os perigos de nosso fazer, onde quer que ele aconteça. Na clínica, na atuação profissional de psicólogos em práticas institucionais outras que não a do

se-ia perguntar: com que finalidade o locutor lança mão de tal recurso?; que vantagens tira disto?; como o faz e que lugar se atribui, no discurso, ao fazê-lo?

⁶⁴ Disto deriva uma outra possibilidade de compreensão do conceito psicanalítico de *transferência*, exaustivamente trabalhado por Guirado, sobretudo em sua publicação de 2000.

consultório ou em pesquisas acadêmicas, convém estar alerta quanto à *vontade de verdade* embutida em nossos discursos, ao *furor analítico* de nossos diagnósticos apressados. Ao vislumbrar um outro modo de escuta desse *si* que se configura no discurso e ao chamar os analistas de discurso à parte que lhes toca na produção desse *si*, Guirado põe em moto um *corte que faz pensar*⁶⁵ e, assim, incentiva-nos a *continuar olhando ou refletindo*⁶⁶, em direção a uma ética em nosso modo de fazer a instituição *Psicologia*.

No presente estudo, tal *corte* redimensionou olhares, dizeres, escutas. Virou do avesso o chão de nossas “certezas”, plantando perguntas - mais do que respostas - injetando inquietações e uma certa insônia... Ao mesmo tempo, porém, abriu fronteiras inexploradas, potencializando olhares, dizeres, escutas. A insônia tomou a forma de trabalho. As inquietações garantiram o *continuar olhando, refletindo...* As perguntas transmutaram-se em problema e os dizeres, alguns, como vimos, ganharam estatuto de hipótese. A terceira parte deste trabalho, referente à análise do discurso de nossos entrevistados, é fruto de tais “metamorfoses”.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados em nossa pesquisa, os dispositivos com que instrumentalizamos nossa análise e os recortes selecionados.

⁶⁵ Essa expressão é extraída de uma formulação de Guirado e Schmidt e que citamos na íntegra: “Uma análise do cotidiano, no cotidiano, e por meio de uma fala que veicula o reconhecimento/desconhecimento sobre ele: eis a natureza dessa Psicologia Institucional que estamos propondo aqui. Seu ‘efeito’ é o de estabelecer, na legitimação do vivido, um corte que faz pensar.” (GUIRADO, 1987, p.76).

⁶⁶ FOUCAULT, 2001a, p.13.

3 DOS DISPOSITIVOS ANALÍTICOS E DOS PROCEDIMENTOS DESTE ESTUDO

3.1 DISPOSITIVOS ANALÍTICOS

Como análise institucional de discurso, nosso estudo visa aos *modos de dizer* dos recém-graduados, mais do que ao *o que* por eles é dito. Assim, seguindo as proposições de Guirado, atentamos ao jogo discursivo de atribuição, assunção e subversão de lugares subjetivos, produzido nas relações institucionais que compõem as cenas da inserção profissional, tendo em vista nosso problema de pesquisa; a saber: que cenas o discurso do recém-graduado da UFPR produz no movimento de migração de uma prática a outra?; como ele relaciona e se relaciona (com) tais práticas em seu discurso e, ao fazê-lo, que lugar(es) se atribui ou, dito de outro modo, que experiência(s) de subjetividade aí se produz(em)?

Na tentativa de resposta a tais perguntas, norteamos nossa tarefa pelo dispositivo analítico da *ad* - o conceito *dobradiça* de sujeito- apostando que ele nos permitiria dar conta, quer do movimento das singularidades discursivas, quer de suas condições institucionais de produção, num sujeito do/no discurso concebido como “sujeito-suporte” da ação e do discurso institucional. Tal dispositivo reportou-nos a outros, como o da *heterogeneidade discursiva* (constitutiva e mostrada) e o dos *efeitos de reconhecimento e de desconhecimento* do/no dizer.

A consideração do primeiro possibilitou-nos evidenciar tanto as interlocuções produzidas entre o discurso dos entrevistados e outros discursos (da formação e da inserção profissional), quanto as relações estabelecidas entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado. Para tanto, atentou-se às *múltiplas vozes* a

enunciar seu discurso, as quais puderam ser delineadas nos índices de heterogeneidade discursiva propostos por Maingueneau (1997), como o uso da negação, da ironia, de pressupostos, do discurso relatado (direto ou indireto) e do discurso indireto livre, do metadiscurso e de provérbios.

A análise dos efeitos de reconhecimento e de desconhecimento, por sua vez, pautou-se na investigação das práticas e dos lugares subjetivos positivados no dizer, seja de modo explícito (naquilo que o entrevistado reconhecia e naturalizava como algo que “é assim e que não poderia ser diferente”) , seja de modo implícito (naquilo que o entrevistado não dizia, mas *mostrava*, quanto às condições institucionais de produção de seu dizer e quanto aos múltiplos sentidos operados por este dizer). Levar em conta tais efeitos, no interior de uma mesma fala, permitiu-nos evidenciar o mencionado jogo de atribuição, assunção e subversão de lugares discursivos bem como operar com a hipótese - contida no conceito *dobradiça* de sujeito- de que a experiência de subjetividade processada no discurso dá-se na tensão entre o assujeitamento e a resistência na ordem discursiva de produção desses lugares (tanto os atribuídos a si próprio, como os designados aos demais atores).

Ao priorizarmos, apoiados em Foucault, à uma análise lingüística, uma análise belicosa dos discursos (ainda que uma esteja perpassada pela outra), procuramos, então, “configurar o complexo imaginário que reinventa, ao seu modo, lugares e assentos nas relações de poder/saber que, no discurso em curso, recria-se”(GUIRADO,1995, p.131). Assim, considerando o discurso em sua dimensão de *ato*, nas cenas enunciativas que analisamos privilegiamos o movimento das representações discursivas (suas articulações, combinações, repetições, descontinuidades, etc.), nele destacando os sujeitos, suas ações e negociações quanto à ocupação de determinadas posições (os embates, as parcerias, os

distanciamentos, as transposições, as miscigenações e as tensões que configuram, em seu discurso, os efeitos de subjetividade) e as conseqüências dessas ações (a criação de expectativas, a afirmação ou a destituição de verdades, a produção de exclusões, oposições, naturalizações, etc.).

Nessa perspectiva, ao focalizarmos o *modo* como nossos entrevistados diziam sua formação acadêmica, seu ingresso no mundo do trabalho, sua prática profissional, suas imagens de sucesso, de si e de seu futuro, na análise de cada entrevista (e, posteriormente, ao relacioná-la com as demais), algumas perguntas tornavam-se fundamentais; a saber: que interlocuções se produzem em seu discurso?; que práticas discursivas são “incorporadas”?; que relações se estabelecem em tal apropriação e como são encenadas?; que verdades se afirmam?; que ações são positivadas, a quem são atribuídas, em que direções se dão e que efeitos produzem?; que atores se destacam?; que lugares – e como - se legitimam?; quais lugares – e como - se subvertem?; que imagens, enfim, o discurso desses recém-graduados produz?

No intuito de respondê-las, “desmontamos” discursos e análises. Estas ficaram então configuradas em diferentes etapas, às quais, evidentemente, corresponderam objetivos distintos que, não obstante sua especificidade, foram considerados de maneira a não perder de vista nosso objetivo principal, nosso problema de pesquisa e os dispositivos analíticos selecionados. Deste modo, em cada momento de análise, buscou-se circunscrever as cenas e os lugares que posicionavam o sujeito da enunciação, evidenciando regularidades e singularidades nos modos de dizer (e de dizer-se em cada uma delas) e atentando às continuidades e descontinuidades produzidas, às marcas de heterogeneidade mostrada, à atribuição e à assunção de lugares, às ambigüidades e aos sentidos

naturalizados ou inaugurados em tais cenas. Para tanto, recorreu-se à investigação do uso de alguns operadores lingüísticos, os quais – além dos já mencionados índices de heterogeneidade - consistiram em: adjetivos (relacionados às ações ou aos sujeitos dessas ações), tempos verbais, referentes de pessoa (pronomes pessoais, *você* genérico, *a gente*) modalizadores argumentativos (um pouco, pouco, quase, mesmo, só, mas, etc.) e figuras de linguagem (em especial, metáforas).

A seguir, apresentamos as diferentes etapas de análise, seus objetivos e procedimentos.

3.2 PROCEDIMENTOS

3.2.1 Da análise das entrevistas:

Findas as transcrições das entrevistas, deu-se início aos procedimentos de *desmontagem* e de *remontagem* dos discursos (sem se retornar, evidentemente, ao objeto original), conforme proposto por Guirado (1986). Tais procedimentos pautaram-se na observação dos operadores analíticos acima referidos e foram adotados em cada diferente etapa de análise; a saber:

- a) a de análise vertical, na qual cada entrevista era “desmontada”, a fim de se evidenciar as principais cenas produzidas, as repetições e as rupturas no dizer, a atribuição de lugares aos atores dessas cenas e os efeitos de reconhecimento e de desconhecimento (de *si* nesses lugares, das práticas instituídas e das relações estabelecidas - entre essas práticas, entre elas e os seus agentes). Num segundo momento, as falas eram “remontadas” na forma de um texto para cada entrevistado. Tal texto, embora não contemplado na

íntegra em nosso escrito, não deixa de compor, de alguma maneira, os demais.

- b) a de análise horizontal, momento em que confrontávamos as diferentes entrevistas e suas análises, com os objetivos de recortar as principais categorias temáticas e - tal como na análise vertical - de assinalar as regularidades e as singularidades quanto à apreensão e à articulação dos temas, aos modos de encená-los e de inserirem-se em tais cenas. Assim, partindo novamente de uma “desmontagem” – desta feita, das análises individuais - buscávamos investigar as possíveis interlocuções entre os diferentes depoimentos, visando, com isto, a uma “remontagem” das falas em categorias temáticas centrais. Estas categorias - convém observar - ainda que insinuadas nas questões formuladas em nosso roteiro de entrevista, só puderam ser organizadas como tais mediante a análise da totalidade dos diversos fragmentos discursivos, pois, o dizer um determinado tema, muitas vezes, perpassava vários momentos do dizer, não se limitando, portanto, à resposta para uma determinada pergunta. Além disto, as cenas recortadas para cada categoria temática puderam ser diferenciadas em distintos eixos discursivos que, ao nortearem as falas dos entrevistados, evidenciaram novas recorrências e singularidades também nos modos de dizer e de dizer-se nessas cenas: de seu agrupamento originaram-se, pois, sub-categorias. Desta etapa analítica resultaram outros textos, os quais, incorporados neste escrito, deram forma aos cinco capítulos que compõem a parte 3 desta pesquisa.
- c) a de análise transversal, composta, inicialmente, pela análise dos depoimentos recortados para cada categoria temática central e, num segundo momento,

pela interlocução entre os diferentes discursos produzidos nesta pesquisa: o dos entrevistados, o nosso de análise, o dos estudiosos que embasaram nosso método e o dos autores que contribuíram para a configuração dos cenários da inserção profissional. Tanto um momento como o outro (em que pese a especificidade do primeiro, na medida em que a análise relacionava-se a uma determinada categoria temática) buscaram atender às questões que propusémos como problema de pesquisa. As “remontagens”, num único texto, dos fragmentos discursivos extraídos para cada categoria temática e sua posterior retomada na interlocução com os diferentes discursos produzidos nesta pesquisa resultaram, respectivamente, na análise apresentada ao término de cada capítulo da parte 3 e nas conclusões que elaboramos na parte 4.

3.2.2 Da pesquisa de campo:

Tendo em vista os objetivos assumidos neste trabalho, o procedimento utilizado na pesquisa de campo, conforme já dito, foi o da entrevista. Nesta, procurou-se contemplar alguns temas relativos à formação e à inserção profissional dos recém-graduados, resultando no seguinte roteiro de perguntas⁶⁷:

- 1- Por que você escolheu este curso?
- 2- Quando você entrou na universidade, como foi? Suas expectativas bateram?
- 3- Como tem sido a sua vida desde que saiu da universidade?
- 4- O que lhe marcou mais na passagem da universidade para o mundo profissional?

⁶⁷ A ordem deste roteiro variou em algumas entrevistas. Em algumas situações, outras questões foram formuladas, a fim de clarear sua compreensão ou de ampliar as colocações de nossos entrevistados.

- 5- Como a sua formação está relacionada com a sua prática profissional?
- 6- Você estudou numa universidade pública. Conhece alguém que tenha feito o mesmo curso numa universidade particular? Vê diferenças entre uma e outra?
- 7- Como é que você procura (procurou) emprego - ou como faz para conseguir clientela (no caso de profissionais autônomos)?
- 8- O que é pra você um profissional bem sucedido, na sua área? A que distância você se vê desse profissional?
- 9- Como você se imagina daqui a 4, 5 anos?
- 10-Conforme o que você aprendeu na universidade, defina, em 3,4 palavras a sua área de atuação. E, hoje, há (tempo de formado) de sua colação de grau, que palavras definem, para você, a sua área de formação?
- 11- Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

As entrevistas foram agendadas por telefone⁶⁸, quando, ao apresentarmo-nos como professora da UFPR e aluna do programa de doutorado da USP⁶⁹, explicávamos os objetivos da pesquisa bem como a necessidade de gravação das entrevistas para posterior análise. A questão do sigilo, quanto às informações referentes à identidade dos entrevistados ou de qualquer pessoa ou instituição de trabalho, também era colocada. Uma vez obtido o consentimento, agendavam-se o local e o horário, conforme a conveniência do entrevistado. Assim, a maior parte das entrevistas foi realizada em sua residência ou em seu local de trabalho⁷⁰.

Antes de iniciar-se a gravação, solicitavam-se alguns dados (no intuito de conhecermos o entrevistado e de situarmo-nos na formulação das perguntas), como:

⁶⁸ Com relação aos critérios de escolha dos entrevistados, vide o próximo capítulo. Em uma única situação um recém-graduado recusou-se a participar da entrevista, alegando não estar disposto a falar sobre o assunto.

⁶⁹ Nossa área de atuação, quer na docência quanto no doutorado, era mencionada, apenas, quando solicitado (o que raramente acontecia, por ocasião da conversa telefônica).

⁷⁰ Quatro entrevistas deram-se em locais diferentes, sendo três na residência da pesquisadora e uma nas dependências de um curso de mestrado da UFPR.

idade, naturalidade, data da colação de grau, número de vestibulares prestados na UFPR para o curso freqüentado, atuação profissional durante a graduação, realização de outros cursos (de graduação ou de pós), participação em atividades curriculares (como pesquisa, monitoria ou extensão), estudantis (movimento estudantil) e em estágios extra-curriculares (na área de formação), situação profissional atual.

A duração das entrevistas variou de 30 minutos a uma hora e meia. Sua transcrição buscou fazer um registro, o mais fidedigno possível, quanto ao modo de falar dos entrevistados (mantendo-se as palavras repetidas e os enunciados interrompidos, respeitando-se as pausas e sublinhando-se as ênfases na entonação).

3.2.3 Da exposição das entrevistas e das análises:

A fim de evitar repetições desnecessárias, na exposição do material discursivo analisado selecionamos os dizeres que nos pareceram ilustrar, de modo mais significativo, as categorias e sub-categorias evidenciadas em cada um dos cinco capítulos de análise. Assim, embora o objetivo desta pesquisa não fosse o de fazer um mapeamento quantitativo dos modos de dizer, em alguns momentos, optamos por inserir entre parênteses o número total de falas configuradas em cada sub-categoria temática. Tal inserção visa proporcionar ao leitor um panorama das recorrências/singularidades nos discursos analisados, lembrando, porém, que o dizer de um mesmo entrevistado pôde, por vezes, ser relacionado a sub-categorias distintas.

A apresentação dos extratos discursivos procurou, sempre que possível, manter sua integralidade, o que, se por um lado, resultou em trechos longos, tornando sua leitura um pouco cansativa, por outro, preservou a estruturação discursiva dos enunciados - aspecto relevante para a análise dos modos de dizer nas cenas produzidas. No intuito de facilitar a localização do leitor (quanto às análises feitas para cada extrato), colocamos em negrito, nas falas recortadas, as palavras e os enunciados que melhor evidenciavam os aspectos considerados em tais análises. Termos ou expressões enfatizadas pelo entrevistado foram sublinhados; suas pausas marcadas pelo uso de reticências e os cortes que operamos em seu dizer assinalados pelo sinal [...]. Por fim, nas análises, utilizamos a grafia em itálico toda vez em que “resgatávamos” palavras ou frases proferidas pelos entrevistados, e o recurso de sublinhar quando queríamos enfatizar determinado termo em seu dizer ou em nosso.

4 DOS RECORTES DESTA PESQUISA

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Nossa pesquisa relaciona dois conjuntos de práticas institucionais: as do ensino superior público (aqui configurado pela UFPR) e as do mundo profissional. Tendo em vista a inviabilidade de discorrer sobre as diferentes instituições de trabalho em que atuam (ou atuaram) os recém-graduados que entrevistamos, pareceu-nos oportuno tecer uma breve caracterização da UFPR, de modo a situar o leitor quanto ao contexto concreto da formação dos atores implicados neste estudo.

Conforme se pode ler, nos diversos boletins informativos produzidos pela instituição, esta universidade surge no início do séc.XX, como produto de uma conjuntura sócio-econômica bastante favorável. Assim, na página virtual que a apresenta à comunidade paranaense⁷¹, lê-se que o aumento da população do estado, o crescimento do comércio e da indústria, a vinda de médicos, engenheiros e advogados, o dinamismo irradiado do jornalismo e das letras (que mudaria a face urbana da capital) e, acima de tudo, a abundante produção e exportação da erva-mate em direção ao Prata e os ventos intelectuais soprados das universidades argentinas e uruguaias, constituíram-se no terreno fértil para a materialização do sonho acalentado pelo político, professor, jornalista e historiador Rocha Pombo em 1892. Nesse ano, ele colocava, no largo Ouvidor Pardinho, a pedra fundamental da então denominada *Universidade do Paraná*.

Em torno da efetivação deste ideal somaram-se intelectuais, políticos, militares, religiosos e a burguesia instalada na indústria e no comércio da erva-mate.

⁷¹ Endereço eletrônico: www.ufpr.br

Uma grande articulação paranista comandada por Vitor Ferreira do Amaral, em parte como reação à derrota política imposta ao estado (pela decisão judicial desfavorável na Questão do Contestado), viabilizava em 19/12/1912 a *Universidade do Paraná*. O projeto, entretanto, não foi adiante, devido ao movimento federalista que impediu a criação da Universidade: em 1913, o Decreto Maximiliano, ao estabelecer a reforma no ensino superior, impunha uma série de restrições que tolhiam a liberdade de ensino no país.

Face a estas exigências, a *Universidade do Paraná* optou pelo reconhecimento de suas escolas isoladamente e decidiu desmembrar-se em três faculdades - Medicina, Direito e Engenharia - mantendo-as, contudo, estrategicamente reunidas sob uma única diretoria administrada por Vitor do Amaral. Em 1950, a Faculdade de Ciências Econômicas é integrada e a instituição obtém a federalização, passando a se chamar *Universidade Federal do Paraná*. Durante esta década, estabeleceu as bases de suas principais áreas físicas, contribuindo nos eventos mais significativos para a transformação do estado do Paraná. Ao longo destes 93 anos, vem se inserindo de forma crescente na sociedade paranaense, através de projetos, programas e pesquisas de ponta, formando os principais nomes no campo científico, tecnológico e cultural, além de quadros políticos de renome, lideranças empresariais e sindicais, professores, artistas de expressão e tantos outros, nos mais variados campos da cultura, da ciência e das artes.

Com um espaço físico de 8.753.649 m² de área total e de 271.244m² de área construída, a instituição conta com 3 campi em Curitiba, um em Palotina (para o curso de Medicina Veterinária) e 7 campi espalhados pelo PR (Museu de Arqueologia e Etnologia de Paranaguá, Centro de Estudos do Mar e mais 5

fazendas experimentais). Seu Prédio Central, situado no centro histórico de Curitiba, foi eleito pela população, em 2000, como símbolo da capital.

A UFPR desenvolve suas atividades de acordo com o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias. Com relação a sua estrutura acadêmica, temos o seguinte panorama⁷²:

O ensino de graduação divide-se em três grandes áreas: Humanística, Biológica e Tecnológica. Cada uma delas oferece, respectivamente, 28, 12 e 19 cursos, totalizando 59 cursos ofertados em turnos integrais ou matutinos, vespertinos e noturnos. A partir de 2000, foram criados 10 novos cursos: Ciências do Mar; Engenharia Ambiental; Engenharia de BioProcessos e Biotecnologia; Matemática Industrial; Engenharia Industrial Madeireira; Zootecnia; Terapia Ocupacional; Gestão da Informação; Música –Produção sonora- e Música –Edição Musical. Além da graduação, a UFPR oferta 9 cursos de nível técnico, 91 de especialização, 40 de mestrado e 23 de doutorado. Em 2001, iniciou-se o ensino à distância para o curso de Pedagogia.

Ao todo, em 2002⁷³, a instituição contava com 20.876 alunos matriculados (18.592 graduação, 1664 no mestrado e 620 no doutorado –fora os alunos de especialização), 2.025 docentes (888 doutores, 669 mestres, 265 especialistas e 203 graduados) e 3.262 técnicos-administrativos. Segundo dados do censo do ensino superior elaborado pelo INEP, o número de alunos concluintes na instituição, em 2001, foi de 2.382. A relação candidato-vaga no concurso Vestibular de 2002 foi de 13,55, tendo 52.077 candidatos inscritos para 4.149 vagas. Algumas informações referentes ao perfil do aluno que prestou Vestibular de 2003 mostram que a maioria se caracterizou como sendo da raça branca; 59,8% tinha entre 18-20 anos; 91,86%

⁷² Fonte: compilação de dados extraída da agenda da UFPR/2003

⁷³ Segundo dados do Jornal Informativo da UFPR, publicado pela Assessoria de Comunicação Social da UFPR, Curitiba, nov. 2002.

eram solteiros; 67,37% moravam com os pais; 72,76% residiam em Curitiba e RM; 45,72% nunca trabalharam; 50,16% pertenciam a famílias com duas pessoas contribuindo para a renda familiar; 46,97% possuíam formação de ensino fundamental em escola pública e 43,09% de ensino médio (também na rede pública). As mulheres constituíam a maioria: foram 4.277 candidatas a mais.

Ao término de 2002, a UFPR instituiu o conjunto de provas para a ocupação de vagas remanescentes (PROVAR), a fim de favorecer o ingresso de acadêmicos oriundos de outras instituições de ensino, bem como de alunos da própria universidade que desejassem mudança de turno ou de habilitação no mesmo curso, reopção de curso, complementação de estudos, aproveitamento de curso e re-integração.

Com relação aos resultados do PROVÃO, a UFPR tem se destacado dentre as universidades privadas e estaduais do Paraná, sendo considerada a quarta melhor instituição de ensino público federal superior do país, pelo MEC, em 2001. Em 2002, além das Cátedras da Paz e do Meio Ambiente, a UNESCO premiou a universidade com a Cátedra de Biotecnologia Agroindustrial.

A UFPR mantém um programa institucional de bolsas de graduação, distribuídas entre programas PET, de iniciação científica, de monitoria, de extensão, de trabalho e projeto PROLICEN (programas de incentivo à licenciatura). No total, em 1999, 1.691 bolsas foram financiadas pela Universidade.

No tocante à pesquisa e à extensão, tem-se que, em 2000, 161 grupos de pesquisa estavam credenciados na Universidade e mais de 100 programas de extensão, dirigidos à população de Curitiba, à região metropolitana e ao litoral paranaense, foram desenvolvidos pela comunidade acadêmica. Atividades de lazer,

esportivas e culturais, cursos e eventos de extensão também são oferecidos com bastante frequência.

Além disto, a instituição conta com 18 cooperativas nas várias cidades paranaenses e alguns núcleos de estudo: NIMAD (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Meio Ambiente); NEMPS (Núcleo de Empreendedorismo e Projetos Multidisciplinares –Incubadoras Tecnológicas); NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica); NEAD (Núcleo de Educação à Distância); NAA (Núcleo de Acompanhamento Acadêmico),etc.

A estrutura administrativa divide-se em: a) Administração Superior (composta pelos Conselhos Universitário; de Ensino, Pesquisa e Extensão; de Planejamento e Administração; de Curadores, pela Reitoria e pelas 6 Pró-Reitorias) e b) Administração Setorial (composta basicamente pelo Conselho Setorial, formado pelo diretor e vice-diretor do setor, chefes de departamento, coordenadores de curso e por representantes discentes e técnicos-administrativos de cada um dos 10 diferentes setores que integram a universidade).

Há, ainda, os órgãos suplementares e unidades de apoio, tais como: FUNPAR (Fundação da UFPR para o Desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura); Centro de Computação Eletrônica; Hospital de Clínicas (hospital-escola); Sistema de Bibliotecas (com 15 bibliotecas); Unidade de Apoio Gráfico; Central de Transportes; Hospital Veterinário; Centro de Estações Experimentais; Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento; Centro de Estudos de Engenharia Civil; Centro de Pesquisa de Processamento de Alimentos; Centro Integrado de Estudos em Geoprocessamento; Usinas Piloto de Tecnologia Química; Centro de Estudos do Mar; Centro de Psicologia Aplicada; Centro de Educação Física e Desportos; Museu de Arqueologia e Etnologia; Editora da Universidade; Livrarias da UFPR; Centros

Integrados de Atenção à Saúde; Escola Técnica; Restaurantes Universitários e Casas de Estudantes Universitários.

4.2 OS ENTREVISTADOS

O *corpus* selecionado para a nossa pesquisa de campo constituiu-se de 17 profissionais graduados -entre janeiro de 2001 e fevereiro de 2003⁷⁴ - em 8 diferentes cursos ofertados pela UFPR.

O critério de seleção dos cursos de graduação baseou-se no número de candidatos inscritos no concurso vestibular, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2003, optando-se pela realização de entrevistas com ex-alunos provenientes dos cursos de **maior demanda**. Assim, mediante o estudo do número de inscritos, ao longo desses 6 anos, no concurso vestibular da UFPR⁷⁵, estabeleceu-se uma média relativa aos cursos mais procurados⁷⁶ e aos menos procurados, nas três grandes áreas do conhecimento delimitadas pela Universidade⁷⁷. Considerando-se os vestibulares realizados nesse período, temos o seguinte quadro:

- Na área Tecnológica: O curso de **maior** demanda tem sido o de Bacharelado em Ciências da Computação; em 2º lugar, aparece o curso de Engenharia Civil e, em 3º, o de Engenharia Elétrica (o qual não perde o posto diante dos novos cursos de Engenharia implantados em 2000). Os cursos **menos**

⁷⁴ Sendo aqui considerada a data de colação de grau e não, a de finalização das disciplinas.

⁷⁵ Este número foi-nos fornecido pela Comissão Central do Concurso Vestibular da UFPR.

⁷⁶ O que não equivale, necessariamente, à classificação dos cursos mais concorridos, pois esta se dá tendo em vista a relação nº de inscritos / nº de vagas.

⁷⁷ Embora existam cursos que ofertem dois turnos ou diferentes habilitações, tanto nos cursos de maior demanda, como nos de menor, o número de candidatos inscritos foi considerado em sua totalidade para cada curso. Assim, por exemplo, para obter-se o número de inscritos para o curso de Comunicação Social, somaram-se os inscritos para cada uma das três habilitações ofertadas.

procurados têm sido: Geologia, Eng.Cartográfica, Matemática Industrial e Matemática;

- Na área Biológica, o curso **mais** procurado é o de Medicina. Em 2º lugar, o de Educação Física (o qual, a partir de 2001, supera a procura pelo curso de Odontologia -campeão absoluto em 98, 99 e 2000), seguido pelo curso de Farmácia. Os **menos** procurados têm sido: Zootecnia, Ciências do Mar e Terapia Ocupacional (todos ofertados a partir de 2000);
- Na área Humanística, o curso **mais** procurado tem sido o de Direito. Em 2º lugar, vem o curso de Administração, seguido pelo de Comunicação Social e pelo de Economia. O curso de Psicologia oscila entre o 4º (1999, 2003) e o 5º lugar. O curso **menos** procurado tem sido o de Educação Artística.

A partir desse levantamento, optou-se pelos 2 cursos mais procurados na área Biológica e na Tecnológica, e pelos 3 cursos de maior demanda na área Humanística mais o curso de Psicologia⁷⁸, o que resultou na seguinte delimitação:

- a) Área Biológica: **Medicina e Educação Física;**
- b) Área Tecnológica: **Bacharelado em Ciências da Computação e Engenharia Civil;**
- c) Área Humanística: **Direito (diurno⁷⁹); Administração (noturno); Comunicação Social (em suas três habilitações) e Psicologia.**

Uma vez selecionados os cursos, escolheu-se entrevistar, de forma aleatória, 2 ex-alunos de cada curso⁸⁰. O critério adotado na seleção dos entrevistados foi o

⁷⁸ Nesta seleção, procuramos contemplar uma certa proporcionalidade entre o número de cursos escolhidos para esta pesquisa e o número total de cursos ofertados em cada área. Por esta razão, na área Humanística (com 28 cursos, contra os 19 da área Tecnológica e os 12 da área Biológica) incluímos mais 2 cursos. A inclusão do curso de Psicologia deveu-se ao fato de configurar, também, um curso de alta demanda e ao nosso particular interesse no mesmo, na medida em que nele atuamos como docente.

⁷⁹ A escolha pelo turno, no caso desse curso e do de Administração, orientou-se segundo o critério de maior procura.

tempo de formado; ou seja, em um primeiro momento, planejou-se contactar alunos que colaram grau entre janeiro/fevereiro de 2001 e março/abril de 2002 e que, evidentemente, concordassem em participar de uma entrevista gravada. Este intervalo de tempo foi estipulado pensando-se em focar, preferencialmente, profissionais formados há aproximadamente 12 meses, no mínimo, e há 2 anos, no máximo, tendo em vista nosso interesse em entrevistar pessoas que estivessem estabelecendo, concretamente, relações com o mercado de trabalho. Em função da época de realização das entrevistas (abril/maio de 2003), no entanto, acabou-se incluindo também, embora em menor número, profissionais formados há menos ou mais tempo do que o previsto. O intervalo de tempo entre a colação de grau e a participação na entrevista ficou circunscrito, portanto, entre janeiro de 2001 e fevereiro de 2003.

Outros possíveis critérios de seleção dos entrevistados como idade, terem iniciado ou concluído outra graduação, estarem ou não trabalhando (na área de formação ou não), foram deixados intencionalmente ao acaso na condição de variáveis a serem eventualmente consideradas por ocasião da análise.

A maior parte de nossos entrevistados – sendo 8 rapazes e 9 moças- nasceu em Curitiba (8 deles). Os demais provêm do interior do Paraná (6) ou de outro estado (03 de São Paulo). Sua faixa etária variou de 22 a 29 anos, estando assim distribuída: 02 entrevistados com 22 anos; 04 com 23; 02 com 24; 01 com 25; 02 com 26; 01 com 27; 03 com 28 e 02 com 29. Dos 17 entrevistados, somente um não passou no primeiro vestibular prestado, na UFPR, para o curso em questão e apenas 4 iniciaram uma outra graduação anteriormente (também na UFPR, sendo

⁸⁰O nome dos ex-alunos, a data de finalização do curso, seu endereço e telefone foram obtidos através de uma listagem fornecida pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação da UFPR. No caso do curso de Psicologia, entrevistaram-se 3 recém-graduados.

que uma delas foi concluída). Por outro lado, à época da entrevista, dois outros profissionais estavam cursando uma nova graduação na UFPR (uma em área correlata, outra não). A continuidade dos estudos, através de cursos de especialização, vinculados à área da graduação, foi ou estava sendo realizada por 06 entrevistados.

Quanto à participação em projetos acadêmicos, temos o seguinte: 02 entrevistados participaram da atividade de monitoria; 05 de projetos de extensão e 04 de projetos de pesquisa, sendo que, muitas vezes, o mesmo profissional esteve envolvido em mais do que uma dessas atividades. Somente 02 entrevistados participaram do movimento estudantil. A grande maioria (12 pessoas) vinculou-se aos estágios denominados extra-curriculares na área de formação (os quais não são exigidos pelo curso e, freqüentemente, não contam com supervisão acadêmica), com ou sem remuneração (a maior parte com), principalmente nos dois últimos anos da graduação. Quatro entrevistados não participaram de nenhuma dessas atividades (curriculares ou extra-curriculares), 3 deles tendo trabalhado durante a graduação (embora o fizessem fora da área de formação: somente um deles começou a atuar na área, no último ano do curso). Apenas uma entrevistada não trabalhou durante o curso, nem se vinculou a qualquer atividade extra-curricular.

Com relação ao tempo de formado (considerando-se o intervalo entre a data da colação de grau e a data da entrevista) tem-se que: 01 pessoa era formada há 2 meses; 02 há 3 meses; 01 há 6 meses; 03 há 1 ano; 01 há 1 ano e 1 mês; 03 há 1 ano e 03 meses; 01 há 1 ano e 7 meses; 01 há 1 ano e 10 meses; 02 há 2 anos; 02 há 2 anos e 2 meses. Tem-se portanto: 04 entrevistados formados há menos de 1 ano; **11 entrevistados formados no período de 01 a 02 anos** e 02 entrevistados formados há mais de 2 anos.

Quanto à situação profissional temos que: 04 entrevistados não estavam trabalhando (uma delas, formada há 3 meses, aguardava o resultado de um concurso prestado na área de formação, outra cursava uma nova graduação em área correlata ao 1º curso, outra tendo atuado na área, encontrava-se desempregada e outra iniciava-se na carreira autônoma); 02 entrevistados estavam trabalhando fora da área de formação (um nunca tendo nela atuado, outra atuando em área mais ou menos próxima); 11 entrevistados trabalhavam na área de formação (destes, 10 na condição de empregados e 02 na de autônomos, um deles também contratado por uma instituição).

No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, atribuiu-se a cada um deles um número (correspondente ao curso realizado) e uma letra, sendo que “a” corresponde ao entrevistado com menor tempo de formado e “b”, ao de maior tempo. Com relação ao número atribuído para cada curso temos:

NA ÁREA TECNOLÓGICA: Bacharelado em Ciências da Computação nº 1;
Engenharia Civil nº 2

NA ÁREA BIOLÓGICA: Medicina nº 3; Educação Física nº 4

NA ÁREA HUMANÍSTICA: Direito nº 5; Administração/ Habilitação Comércio Exterior nº 6; Comunicação Social nº 7; Psicologia: nº 8

Além destes dados, na relação apresentada a seguir, incluíram-se a idade dos entrevistados, as atividades realizadas durante a graduação e a situação profissional atual. Em alguns casos, acrescentaram-se outras informações, como o nº de vestibulares prestados para o curso em questão (quando superior a 1) e outros cursos de graduação ou de pós, concluídos ou em andamento. Considerando-se tal numeração, tem-se o seguinte elenco de entrevistados:

1a: Formado há 2 meses, 24 anos, fez estágios extra-curriculares na área, a partir do 3º ano. Atua na área, como funcionário concursado em uma instituição pública estadual. Cursa especialização na área.

1b: Formado há 1 ano e 7 meses, 23 anos, fez estágios extra-curriculares na área, a partir do 3º ano. Atua na área, como funcionário de uma instituição privada.

2a: Formada há 1 ano, 29 anos, sua atuação na área deu-se por um período de 3 meses, na condição de autônoma. Desempregada, cursa uma nova graduação em Engenharia Ambiental, também na UFPR. Nesta instituição, ainda, antes de ingressar na Eng. Civil, chegou a cursar uma outra graduação (em área distinta), durante 6 meses.

2b: Formado há 2 anos e 2 meses, aos 27 anos, trabalhou durante a faculdade em área distinta da formação, na qual permanece até o momento, como funcionário de uma empresa privada. À noite, leciona física em uma escola pública. Na Eng. Civil teve uma única experiência de atuação num estágio curricular realizado no último ano. Cursou especialização em área correlata à graduação.

3a: Formada há 3 meses, aos 23 anos, participou de projetos de pesquisa e de extensão universitária, fez monitoria e alguns estágios extra-curriculares na área. Atua como residente no Hospital das Clínicas da UFPR e como funcionária de uma unidade de saúde da prefeitura de Curitiba.

3b: Formado há 1 ano e 10 meses, aos 26 anos, fez estágios extra-curriculares na área e participou de projetos de pesquisa e de extensão universitária e do movimento estudantil. Atua, na área, como funcionário de um sindicato e de uma clínica médica particular. Cursa especialização na área.

4a: Formado há 1 ano e 1 mês, aos 28 anos, trabalhou durante a faculdade; na área, porém, apenas no último ano. Atua como professor em uma instituição privada (academia de esportes) e como treinador autônomo na área de esportes.

4b: Formado há 2 anos, aos 23 anos, participou de projetos de extensão e fez estágios extra-curriculares, na área, desde o 3º ano da faculdade. Atua como professor em uma escola pública e em uma instituição privada (academia de esportes). Cursa nova graduação, na área humanística, na UFPR.

5a: Formada há 3 meses, aos 22 anos, fez estágios extra-curriculares, na área, durante o curso e participou do movimento estudantil. Desempregada, aguarda resultado de um concurso público que prestou.

5b: Formado há 1 ano e 3 meses, aos 29 anos, trabalhou durante toda a graduação; na área, porém, apenas no último ano, em estágio extra-curricular. Atua na área, como autônomo, num escritório constituído por outros advogados recém-formados pela UFPR. Cursou especialização na área. Prestou 3 vestibulares para o curso em questão.

6a: Formada há 6 meses, aos 22 anos, fez estágios extra-curriculares durante o curso. Atua como funcionária, concursada, numa instituição bancária, fora da área de formação (ainda que mais ou menos próxima).

6b: Formada há 1 ano e 3 meses, aos 25 anos, fez estágios extra-curriculares na área, nos últimos 2 anos da graduação. Atualmente, atua como funcionária, concursada, numa instituição bancária pública, em área correlata à da formação.

7a: Formada há 1 ano (habilitação: Publicidade e Propaganda), aos 23 anos, fez estágios extra-curriculares, durante a graduação. Tendo atuado na área, atualmente está desempregada, buscando colocação em área próxima da formação. Cursa especialização em tal área.

7b: Formada há 2 anos e 2 meses (habilitação: Jornalismo), aos 24 anos, trabalhou fora da área durante a graduação (segundo ela, a prática de estágio em Jornalismo não é autorizada). Atualmente, atua como funcionária, na área de formação, de uma instituição pública de ensino. Atua também na área artística, na qual tem formação em nível pós-médio.

8a: Formada há 1 ano, aos 28 anos, trabalhou durante a graduação (fora da área), tendo feito um estágio extra-curricular na área. No momento, atua como psicóloga numa empresa privada de recursos humanos. Antes deste curso, concluiu outra graduação também na UFPR (na área tecnológica).

8b: Formada há 1 ano e 3 meses, aos 26 anos, participou de projetos de pesquisa e de extensão universitária. Trabalhou 6 meses no exterior, em área próxima da formação. Atualmente, tenta se inserir como autônoma em um consultório particular.

8c: Formado há 2 anos, aos 28 anos, participou de projetos de pesquisa e de extensão universitária, fez monitoria e estágios extra-curriculares na área. Atua como autônomo, em uma clínica privada de Psicologia (a qual gerencia), junto a colegas recém-formados pela Federal. É também funcionário de uma instituição filantrópica de atendimento a portadores de necessidades especiais. Antes deste curso, fez 2 anos e meio de graduação, em área não correlata, também na UFPR.

Todos os entrevistados mostraram-se bastante solícitos e interessados em participar e, deste modo, no dizer de alguns após o término da entrevista, poder *“ajudar a pesquisadora”*. Passemos, pois, às análises que constituem a terceira parte desta pesquisa, a qual encontra-se dividida em 5 capítulos; a saber:

1- A Escolha da Profissão: de suas fundações e legitimações

2- O “Caos que Ensina”: as práticas da formação universitária pública

- 3- O “1º Ano do Resto de Nossas Vidas”: a passagem para o mundo profissional
- 4- Na Beira do Abismo Tem uma Ponte: das relações entre as práticas da formação e o exercício da profissão
- 5- “Quem Espera (e faz) Sempre Alcança”: a escada em direção ao sucesso

PARTE 3

DOS DISCURSOS E DE UMA SUA POSSÍVEL ANÁLISE

1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO: DE SUAS FUNDAÇÕES E LEGITIMAÇÕES

Em seu dizer o(s) *porquê(s)* do curso escolhido, os entrevistados tecem motivações, expectativas, imagens da profissão e do fazer acadêmico. Ao mesmo tempo, desenham imagens de si, efeitos de subjetividade, na relação com uma profissão imaginada e com um futuro antecipado no momento de ingresso na universidade.

No tocante às fundações da escolha da profissão/do curso de graduação⁸¹, nossa análise permitiu recortar 2 eixos discursivos principais: o da escolha encenada como efeito de um gostar construído na história pessoal e o da escolha encenada pela perspectiva de inserção no mercado. Quanto aos lugares assumidos no discurso, a posição recorrente é a de autoria da escolha, legitimada em enunciados que afirmam um *eu* que *decide*, *opta* ou *resolve* - ainda que tal decisão se configure em relação ao fazer, querer ou à ajuda de um outro e que, em alguns casos, seja mostrada como não-escolha.

Tanto um plano discursivo - o das condições de produção da escolha - quanto o outro - o dos modos de subjetivar-se em relação a essa escolha - evidenciam regularidades; estas, todavia, não anulam as singularidades que marcam o modo de enunciação de cada entrevistado. Vejamos, em seus discursos - produzidos em resposta à nossa pergunta *Por que este curso?* - como isto se dá.

⁸¹ No discurso de nossos entrevistados sobre a escolha, evidenciamos uma identificação entre curso e profissão. Assim, autorizamos-nos a utilizar *escolha do curso* ou *escolha da profissão* como expressões similares, uma vez que guardam relações próximas de sentido.

1.1 A ESCOLHA ENCENADA COMO EFEITO DE UM GOSTAR CONSTRUÍDO NA HISTÓRIA PESSOAL

Como condição de produção da escolha que se repete em grande parte dos dizeres temos um gostar produzido ao longo de uma história pessoal, freqüentemente situada no período da infância ou da adolescência. Nesta história, evidenciam-se as práticas escolares, configuradas na relação estabelecida com uma determinada matéria do ensino fundamental ou médio, e, em menor proporção, as práticas profissionais de familiares como elementos fundantes da escolha, os quais sinalizam a presença de outros personagens em sua produção (em especial, o pai e, de modo implícito, os professores). Tal presença, contudo, mesmo quando reconhecida, não é tomada pelos entrevistados como eixo discursivo central das fundações de sua escolha; o que o define, segundo nossa análise, é o gosto pessoal tomado em sua dimensão de atributo da personalidade, presente *desde sempre*, a garantir a perpetuação de uma identidade. E, se num primeiro plano de análise, esse gostar apresenta-se genérico, será na identificação de seu objeto que se poderá afirmar uma sua especificidade. Assim, evidenciamos 4 modos distintos de enunciar o *gostar*: relacionado ao fazer imaginado na profissão; a uma matéria que identificaria o curso escolhido; ao fazer de uma outra pessoa e a um ideal configurado na profissão.

- *O gostar do fazer imaginado na profissão (4) :*

1b: *Ah, eu sempre gostei assim de computadores, desde novo assim, eu sempre gostei, até quando fui decidir fazer vestibular, eu decidi assim poucos dias antes de terminar a inscrição, foi um negócio assim bem, ah! Fiquei pensando um monte, fui fazer odonto que era um negócio que eu gostava também mas, odonto sei lá, eu não sou muito fã de área biológica essas coisas, sempre gostei de matemática, bastante, física gostei um pouco também, então tem um pouco a ver com o curso de informática, então aí, nesse, nesse universo de coisas que eu gosto sobraram poucas matérias, e delas assim achei que o que eu me*

encaixava melhor é informática. Até porque é assim, eu sempre gostei assim de videogame, ficava imaginando pô! Como é que faz, como é que eu não consigo criar um jogo? Assim, curiosidade mesmo...e acabei fazendo vestibular pra informática... na época eu até tinha medo assim, porque entre os cursos de matemática, o de informática era o mais concorrido, né...então até fiquei com medo assim, mas, mas eu fui, fiz, vestibular sem medo, assim, passei...

A expectativa com relação à profissão é positivada como um gostar desde sempre de computadores e de algumas matérias, e como curiosidade em torno da criação de jogos de videogames. Subjetivando-se como alguém que até (como se esta não fosse uma reação esperada) se atemorizou diante da grande concorrência para o curso, afirma-se como alguém que *decide, pensa um monte*, vence seus medos e conquista o que quer (*mas eu fui, fiz, passei*). Na relação com a profissão, o lugar ocupado, porém, é o de uma certa passividade: no mosaico representado pelos cursos de graduação, encena a si próprio como uma “peça”, alguém que se *encaixa no pouco que sobrou*, em contraposição ao universo de coisas de que gostava e das quais era fã. O lugar atribuído e reconhecido no dizer, no entanto, legitima-o como autor de uma escolha fundada num gostar, num querer e num modo de ser que se mantêm.

4b: Quando você está no ensino médio passa mil e quinhentas, mil cursos pela cabeça, né, cada dia você quer fazer uma coisa...e como eu gostava de esporte apesar de nunca ter sido um atleta, eu gostava de esporte, gostava de praticar esporte fazer algumas loucuras com esporte, aí então eu resolvi que então eu deveria trabalhar nessa área, já que eu gostava tanto de esporte, de atividade física, então eu resolvi fazer educação física. E quando eu fui mesmo pra... fazer o curso eu tinha intenção mesmo de ser professor e é o que eu faço agora ser professor e é uma coisa que eu gosto de fazer, sempre gostei de se professor...e de educação física também porque é uma disciplina diferente, né, das demais, mas eu gosto muito, eu me identifiquei bastante com o curso.

Nada além dele, de seu gostar e de suas habilidades é assumido como determinante de sua resolução, a qual, no momento da entrevista, é encenada como fato consumado e bem sucedido: *eu me identifiquei bastante com o curso*. A diferença reconhecida em sua área, quanto às demais disciplinas ensinadas numa

escola, parece supor estranheza por parte de algum interlocutor imaginário, ao que ele reage: *mas eu gosto (algo presente) muito.*

8c: *Porque psicologia... É uma boa pergunta na verdade né, difícil de responder... Eu acho que por desejo acima de tudo, por vontade de mexer com o desenvolvimento humano. O fato mais marcante que eu tenho certeza que me levou à psicologia foi o envolvimento com uma instituição que estudava o ser humano, né, o desenvolvimento das potencialidades humanas e o curso mais próximo deste tipo de situação, que me agradava muito tá junto, tá envolvido com isto, era a psicologia, daí realmente entrei na psicologia, acho que por este fator. Vale à pena também comentar eu tinha escolhido antes a engenharia civil, porque há na história da minha família, meu pai era engenheiro civil, **meu avô desejava ser engenheiro e se tornou dentista**, então há alguma coisa muito forte com a área de engenharia, área de exatas e o colégio que eu estudei em São Paulo é um colégio bastante forte, e chegava no segundo grau eles abrem três áreas, **pro aluno já escolher** que é biológica, humanas ou exatas, **ali mesmo você já faz uma escolha**, na oitava série, onde você vai ter uma carga, uma ênfase maior de acordo com enfim a sua escolha...**E foi uma escolha não muito pensada** na verdade ali né, e eu escolhi matemática ou exatas basicamente pela facilidade que eu sempre tive, e era um colégio muito puxado...Então de exatas lá me desenvolveu muito a capacidade, me adestrou eu diria, muito bem na área de exatas. Aí fiz engenharia, mas um tempo depois, lá pelo segundo ano, entrei em crise assim o que que eu estou fazendo aqui dentro? né, aí eu pensei... “Eu sei...Eu posso aprender isso, mas o que isso quer dizer comigo? Pra que que eu vou usar...Tudo bem...Não é nem o uso prático, mas que droga isso...O que que eu estou fazendo aqui dentro,né?” Levantei minha bunda da cadeira e nunca mais apareci na engenharia. Desapareci de lá e **decidi** depois de 4 meses de vai não vai, tomar uma atitude de sair do curso e fazer alguma coisa **que realmente que eu gostasse na vida né**, daí a minha família, é obvio que essas coisas não são fáceis reopções de curso, a família entrou em pânico quando eu tranquei o curso. **Mas o meu desafio, aquilo que me dava tesão, vontade de mexer, era com o lado humano, que até então era uma coisa assim ainda...um déficit na minha formação pessoal né, meu colégio a vida inteira, desenvolveu muito bem as habilidades lógico matemáticas, tudo bem, legal e no inter-relacionamento com as pessoas e na conquista com as meninas, e na compreensão do que que é ser humano, isso aí realmente é um buracão, tá um pouco menor hoje em dia, mas** (risos) **foi o que me atraiu basicamente pra psicologia e até hoje tô aí né, na área.***

Escolha é um termo recorrente no dizer deste entrevistado. Ora mostrada pelo avesso, nas não-escolhas dele ou de seu avô, ora encenada em sua positividade, quando da descoberta de seu interesse pelo *desenvolvimento das potencialidades humanas*. À sua escolha pela psicologia atribui ações como *gostar, vontade de mexer, ter a ver com ele*, sintetizadas no termo, instituído num determinado jargão “psi”, *desejo*. A expectativa quanto ao curso mostra-se como sendo a de preenchimento de um *buracão* –contraposto ao bom *adestramento* nas

habilidades lógico-matemáticas- em sua *formação pessoal*, particularmente *no inter-relacionamento com as pessoas e na conquista com as meninas*. A relação que se estabelece, a princípio, com a profissão é, pois, a de clientela. É do lugar de alguém que sabe de seu desejo e que parte em busca de sua realização que este psicólogo insere-se em seu dizer. A decisão passada é ratificada no presente, ainda que a possibilidade de uma desistência pareça assombrar sua permanência na área: e até hoje tô aí né, na área.

- O gostar de uma matéria que identifica o curso escolhido(4):

O desejo de dar continuidade ao estudo de uma determinada matéria, imaginariamente equiparada à profissão escolhida, configura uma outra condição recorrente de produção da escolha. Assim, como no depoimento do egresso do curso de computação, a ligação com a *matemática* determinou a escolha desta engenheira:

2a: Bom, como eu entrei em 94, eu era bem novinha assim, de 19 pra 20 anos, não era bem nova, é mais é imatura, digamos, com relação à profissão, é ah.. eu saí empolgada do cursinho com a matemática, porque era a matemática, e matemática...Eu já tinha tentado, até fiz educação física, daí na Federal mesmo, daí eu passei e fiz meio ano e depois saí, mas eu quero matemática né, eu gosto de esporte, mas não quero dar aula!...Falei assim, "Então eu vou tentar", daí eu larguei tudo, tive que cancelar meu curso na Federal porque você não pode se inscrever pro vestibular tendo um curso na Federal né, daí eu entrei em 94, na civil né, só que a gente tava na empolgação Ah! Eu gosto de matemática, quero calcular, quero o raio de, quero né, só que eu não tava pensando muito lá na frente né, eu não tinha maturidade, assim, meus tios são engenheiros civis, meu pai é engenheiro mecânico, ah! Vou fazer civil!, aí, foi meio na louca assim né, não vou dizer que foi assim ah! Eu sempre quis civil!, não foi assim.

Ocupando, ao mesmo tempo, os lugares de narradora e personagem, observadora e atriz de/em seu próprio discurso, a entrevistada apresenta-se como alguém mais madura que olha à distância uma moça *bem novinha* que escolheu o curso de forma *imatura, empolgada, meio na louca, sem pensar muito lá na frente*. Uma escolha profissional *madura* fica assim pressuposta tanto em sua referência ao futuro - o qual, no decorrer da entrevista, aparece como possibilidade concreta de

inserção no mercado – quanto em sua relação com o passado – configurado por um querer consistente, constituído *desde sempre*. Mesmo não enunciando qualquer dúvida ou arrependimento quanto ao curso escolhido, é do lugar de alguém que revê seu modo de escolher que a entrevistada discursa.

2b: Desde a oitava série eu já gostava de exatas, eu era bem ciente que eu queria seguir um ramo da de exatas mesmo, né, e eu também admirava os professores, né eu pensava assim: “Puxa! Como é legal!”, que eu tive uns professores bacanas, né, então... Pô, deve ser legal ser um professor também! então eu meio que queria meio que ser um professor mas eu, eu não pensava naquilo. Depois, mais pra frente, hoje eu tô dando aula, né, hoje eu sou professor. Tá, mas eu sabia que era exatas, eu tinha certeza. Então aí, no segundo ano eu achei que era engenharia elétrica eu ia fazer engenharia elétrica, aí no terceiro ano que eu tive eletricidade eu achei difícil, não gostei de eletricidade e daí, eu pensei “Não. Acho que eu vou fazer civil, né porque civil é mais matemática, sei lá, vou fazer engenharia civil”, né mas eu não me arrependi, porque, se eu fizesse engenharia mecânica, engenharia elétrica hoje, né, olhando pra trás eu penso assim, eu é é minha área, meu ramo, né, eu sabia que era exatas. Hoje, eu olho pra se eu tivesse escolhido qualquer ramo da exatas, assim, qualquer engenharia eu não ia ter me arrependido muito não, sabe, eu só ia tar num ramo um pouquinho diferente, mas, mas eu não me arrependi, sabe, de ter feito engenharia civil. E daí, eu olho para outros cursos o de matemática e o de física, eu vejo assim que são cursos também interessantes né, só que daí eu vejo que não me arrependi de ter feito civil mesmo, porque o de matemática e o de física, eles não abrangem, eles não entram em detalhes assim... Eles não olham, como dizer assim, o mundo como um mundo capitalista, eles olham como, Agora, já o curso de engenharia civil já enxerga o mundo mais capitalista, já não é um curso de esquerda, já não é aquele curso de estudante você ser de esquerda, entendeu, já é um curso que olha empresa, olha custo, olha... quer dizer, eu acho que é uma coisa mais real, entendeu, é uma coisa..pelo menos eu acho, que nas outras engenharias é uma coisa que lida com real, com custo, porque o curso de matemática, assim, é de exatas então, você acha o valor exato ou o infinito, né, no curso de civil não existe isso infinito, quer dizer, os valores muito pequenos são desprezados é uma coisa assim, mais real é... você trata com valores, você trata com a vida real mesmo, né, cê trata com o que existe né... Quer dizer, isso, esse conceito de custo de valores, de matemática financeira que você tem, ele é importante assim pra pra você desenvolver qualquer outro tipo de trabalho, você Pô.. vai fazer uma empresa vai montar uma indústria, pode ser do que for, mas você tem uma base, entendeu, que esse dois outros cursos de exatas, eu acredito que eles não dão essa base e que eu acredito que qualquer engenharia te dê, entendeu, e isso eu achei bom.

O gostar da área de exatas e, em especial, da matemática, mais uma vez, marca as fundações da escolha e remonta à 8ª série, na relação de admiração/identificação com a profissão de professor exercida atualmente. A opção pela engenharia afirma-se e confirma-se na condição de *não arrependimento*. Será, pois, deste lugar que irá dizer de sua escolha, não tanto pelo que a motivou no

passado, mas pelo que a justifica no presente. Mostra-se, portanto, no momento mesmo da entrevista, ainda operando uma escolha, a qual parece ser legitimada a partir daquilo que pode aprender sobre o curso durante a graduação. Assim, no contínuo re-arranjo de termos e de argumentos, o entrevistado parece tecer o arranjo de lugares em que se posiciona e subjetiva: 1) como alguém que *olha* e avalia - *olha pra trás, olha para os outros cursos e, identificado ao olhar do curso de civil, olha empresa, olha custo, olha para o mundo como um mundo capitalista e olha para aquilo que existe, como vida real mesmo* – 2) como alguém que *sempre soube o que quis* e que, do lugar de *não-arrependido*, dissipa qualquer dúvida que o ter deixado para trás outras escolhas poderia ter lhe suscitado. A formação universitária é creditada como condição de produção de sua identidade profissional.

8a: *Eu sempre quis fazer psicologia, desde que eu descobri que eu queria fazer alguma coisa né, eu fiz magistério no segundo grau, e lá a gente tinha uma disciplina que era da área de psicologia, e daí me interessei muito né, me apaixonei por aquilo, e desde então eu pensava em fazer psicologia, daí, só que eu não tive muito apoio, por parte dos meus pais né, na escolha do curso, então acabei optando por outra coisa né, fiz cheguei a fazer vestibular pra psicologia na UEL né, passei, passei aqui em informática, acabei vindo pra cá pra fazer o curso, e desde o começo eu sabia que não era o que eu queria assim, mas fui levando, fui levando, e depois que você chega na metade você pensa “Ah! Eu cheguei na metade e agora eu vou até o fim!” e daí é, cheguei, terminei e vi que não era aquilo mesmo, e continuava com a coisa da psicologia na cabeça né, por eu já ter conhecido durante o curso de magistério que eu fazia né, e era uma coisa que eu tinha muito interesse em estudar mais, aí sim né, eles Ah! Então vai fazer tal, não cheguei nem a trabalhar na área de informática, daí que entrei no curso e fui..estou até hoje né, espero continuar na área, tô lutando pra isso!*

Também nesta entrevista, ainda que configurado como primeira opção, o curso de psicologia só é levado a cabo após uma outra graduação (neste caso, concluída). A paixão pela área é reconhecida como produto de uma *descoberta sobre si mesma/sobre o seu querer fazer alguma coisa*, inicialmente enunciado como algo presente *desde sempre*, depois afirmado como efeito das práticas do magistério. Um querer que resiste/persiste, na tensão entre o *ser levada* pelo querer dos pais e o *ir levando* (ainda que se diga *optando*) um primeiro curso. Se entre os

quereres há ruptura, no modo de ser a entrevistada mostra continuidade, subjetivando-se na posição de quem, querendo ou não querendo, *leva até o fim!* Tal persistência, porém, parece ameaçada: a área, já abandonada uma vez, corre o risco de ser abandonada novamente: *estou até hoje, né, espero continuar na área, tô lutando pra isso!* (a permanência na profissão assumida como *luta*, na qual fica implícita a desistência de alguns com os quais espera não ter de se identificar).

- *O gostar do fazer de uma outra pessoa (4):*

5b: *Por influência de um tio meu, tenho um tio que é promotor de justiça e eu sempre gostei do que ele fazia. Trabalhar com direito é muito interessante eu, desde menino, eu sempre disse que ia fazer direito. Eu fiz alguns cursos técnicos, fiz CEFET, saí do CEFET pra fazer o vestibular pra direito, mas sai, justamente, porque não era minha área... então é desde moleque mesmo.*

Como um “homem de palavra”, este advogado cumpriu o que *sempre disse que ia fazer*, reconhecendo-se, em relação à escolha, como alguém que vai atrás de sua área e que, no presente, concretiza um futuro e uma imagem de si profetizados *desde moleque mesmo*.

A escolha calcada no querer ser como alguém –familiares ou professores - ainda que não assumida, explicitamente, é igualmente mostrada nos dizeres abaixo:

3b: *Meu pai é médico, meu pai é médico. Desde criança eu achava que queria ser médico daí...Na hora de fazer a inscrição, podia ser alguma área humana ou matemática, pelo que eu me lembro, ou medicina né, eu acabei optando por medicina.*

2a: *[...] assim, meus tios são engenheiros civis, meu pai é engenheiro mecânico, ah!, Vou fazer civil!, aí, foi meio na louca assim né, não vou dizer que foi assim ah! Eu sempre quis civil!, não foi assim.*

Ao falar da presença de engenheiros na família, a entrevistada mostra, sem se dar conta, que a escolha –embora não fosse algo desejado *desde sempre* (como parece supor ser o caso de outras escolhas mais “sãs”)- não se deu *tão na louca assim*, pois contou com algum referencial: o fazer de seus familiares. Talvez, o que

se reconheça como *meia loucura* seja o fato de ter tomado para si um querer que não era seu.

Por fim, no depoimento do outro engenheiro, como vimos, a admiração pelos *professores bacanas de exatas* é mostrada como condição de produção de sua escolha pela área.

- *O gostar do ideal configurado na profissão:*

3a: *É uma boa pergunta... Acho que é naquela tentativa de que, **eu tenho que ajudar as pessoas, e trabalhar.** Eu sempre quis trabalhar com pessoas né, jamais me vi trabalhando atrás de escritório, com papelada, essas coisas... Eu trabalhava muito com papel aqui também, mas tudo bem né, **mas eu acho que quando a gente decide fazer as coisas a gente não tá pronto pra decidir, mas estamos mais naquela idéia de poder ajudar as pessoas e fazer alguma coisa por elas.***

A motivação, ou o dever, de *ajudar as pessoas* é enunciada em oposição ao trabalhar, numa voz um tanto genérica, supostamente exterior ao discurso, com a qual, entretanto, a entrevistada se identifica. O *querer trabalhar com pessoas* remete a algo que vem com ela, *desde sempre*: um *sempre* que se opõe a um *jamais* que, ironicamente, caracteriza uma prática de sua graduação, em relação à qual, porém, resigna-se - *eu trabalhava muito com papel aqui, mas tudo bem né*. Rompendo a direção na qual tece o discurso de sua escolha, passa a dizer de um sujeito indeterminado, num momento igualmente indeterminado, *que não está pronto pra decidir o que fazer*. Incluída nesse *gente*, legitima sua escolha mais como *idéia* atribuída a todos e menos, como *decisão*. É, pois, da posição genérica dos candidatos a uma vaga no ensino superior, configurada em seu idealismo e despreparo em relação à escolha da profissão, que esta profissional - instigada, como todos, pela *vontade de poder ajudar as pessoas e fazer alguma coisa por elas* - insere-se na medicina. Diferentemente dos demais entrevistados, porém, não se apresenta como alguém que resolveu, optou, escolheu e sim, como alguém que se reconhece não estando pronta para decidir.

1.2 A ESCOLHA ENCENADA PELA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO NO MERCADO

A possibilidade concreta de inserção, antecipada pela percepção de um mercado em crescimento na área ou pelo reconhecimento de sua inviabilidade na profissão desejada, fundamenta alguns discursos da escolha profissional. Nestes, à exceção de uma entrevistada, a relação com o curso não se sustenta por um *gostar* prévio e sim, pela promessa de inserção que o seu mercado supostamente acenaria.

A afirmação do futuro (em que pese a menção às experiências profissionais passadas ou aos atributos pessoais presentes), como referência central para a escolha, marca, então, diferenças em relação aos demais discursos analisados até aqui:

4a: *É... porque era um mercado que, quando eu fui prestar vestibular o mercado estava crescendo né. Como eu já tinha trabalhado com algumas coisas relacionadas a esporte, me chamou atenção o curso na época e, acabei optando pelo curso.*

7a: *[...] por mesmo me achar uma pessoa comunicativa e por, de repente, acreditar né, naquela época que o mercado de publicidade estava em crescimento em Curitiba e de se ouvir muita coisa, o curso começou a ter uma disputa muito grande, era um curso bem concorrido, desde aquela época era o curso mais concorrido na Federal, até hoje é.*

A possibilidade de “unir o útil ao agradável”, trocando a profissão do *sonho* pela do *sustento*, também aparece. Em ambas as histórias, a carreira deixada em segundo plano, mas de certa forma resgatada na vida atual, é a artística e, mais uma vez, a presença do pai na relação com a escolha do curso, faz-se notar:

6b: *Ah!! Essa história é meio complicada, na verdade foi por exclusão, eu gostaria assim, de início eu queria trabalhar com eventos tanto é que eu prestei na USP turismo, mas aqui em Curitiba eu tava vendo os cursos...tinha turismo inclusive, só que na verdade a escolha acabou vindo pela, pela ajuda do meu pai assim, ah! É, interessante comércio exterior! E eu tinha facilidade com os idiomas e tudo mais e por isso acabei escolhendo esse curso, e fui aprendendo a gostar ao longo do curso. [...] Mas acho ... não sei se tem a ver falar isso, mas acho que tenho um pouquinho de tendência às artes, mas foi uma coisa que eu bloqueei desde sempre sabe, apesar de ter feito doze anos de ballet clássico e gostar disto e*

*ter feito teatro. **Eu não sei, não foi um bloqueio vindo dos pais eu acho, que eu me lembre, foi acho que meu mesmo de acho que nunca vou poder me sustentar com isso então tenho que ver um curso que me sustente, foi por isso que eu fui atrás de administração.** Mas agora eu faço tudo isso como um hobby, sabe, tenho meu trabalho, no começo eu não gostava muito de trabalhar no banco, eu acho que tinha também...minha mãe ela é aposentada do Banco do Brasil, eu não tinha uma visão muito boa da profissão de bancária, **mas eu aprendi a gostar também, trabalhando nisso**, então assim prá mim tá ótimo, tô trabalhando, tô tendo meu sustento e **ainda faço a complementação como um hobby é música, dança, às vezes algum idioma, quando dá tempo eu encaixo ah! Esse ano eu vou fazer, vou cuidar mais do corpo, ah!! Esse ano vou cuidar mais da cabeça, assim, mais do que outras coisas...***

Mais do que dizer dos determinantes que a levaram a fazer administração e, não obstante receosa quanto à adequação de seu dizer no contexto da resposta que produz (*não sei se tem a ver falar isso*), a entrevistada discorre sobre as opções profissionais que deixou para trás. O trabalho atual que sustenta o corpo e a arte que sustenta o espírito são legitimados em sua oposição. A escolha, ainda que afirmada como tal, é encenada como não-escolha, no interior de uma história apresentada como *meio complicada*. Se esta “escolha” deu-se como exclusão, o que se mostra excluído é o seu próprio querer, assumido como algo que ela *bloqueou desde sempre*. O comércio exterior veio pelo que reconhece como *ajuda do pai* (enquanto ela *estava vendo os cursos*, é ele quem vê o curso que ela deve fazer), à qual parece ter somado a sua *facilidade com idiomas* (bem como, a sua voz na voz da pai que, na fala, acaba se confundindo com a sua: *Ah! É interessante comércio exterior!*). Assim, subjetiva-se, ao mesmo tempo, como agente da escolha e da adaptação: *acabei escolhendo esse curso e fui aprendendo a gostar ao longo do curso e mas eu aprendi a gostar também, trabalhando nisso*. Mostrando-se mais reação e menos ação, nas atividades que pratica como *hobbies*, todavia, afirma-se exercendo suas escolhas (naquilo que, em cada ano, *vai cuidar mais*): a profissão atual positivada como possibilidade de resgate de antigos interesses e habilidades.

7b: Bom eu sabia que o que eu queria era o lado artístico mesmo, meu pai é médico e é músico, ele tem esse mesmo problema assim, de tar em duas áreas,

*então assim, só que na época de fazer vestibular eu queria fazer teatro na UNICAMP e não tinha como eu ir pra lá e meu pai pagar, essas coisas assim, **daí eu fiquei, tipo, pensando em outra coisa que eu quisesse**, porque não tinha nada que eu queria além disso, porque eu achava, tinha essa coisa de não, não vai fazer teatro, isso não tem como **só que isso pra mim era tão natural, o mundo artístico, não me convenceu muito esse argumento de não, você não pode entrar no mundo artístico porque não ganha nada, e bababababa, mas tudo bem, tinha que achar outra coisa, e eu gostava muito de escrever então Ah! Jornalismo, jornalismo é legal!**, pensei né, cheguei até a cogitar psicologia, que eu achava legal, também por causa **do meu pai** ele é médico homeopata, tenho...eu gosto dessas coisas assim e tal, mas daí jornalismo, **eu gosto de jornalismo, gosto de escrever e isso é uma coisa muito equivocada**, porque quando você tem lá, quando eu passei no vestibular eu tinha acabado de fazer 17, era bem nova, daí é equivocada, **você tem que decidir uma coisa só que você não sabe de fato o que é, você não viveu aquilo** mas enfim [...] é até estranho falar que eu quis fazer jornalismo porque eu gostava de escrever, porque hoje em dia é o que eu não quero fazer em jornalismo, essa parte da imprensa escrita, assim ...é o que menos me atrai, **eu gosto assim, mas eu gosto de escrever outras coisas...minhas coisas...se fôsse pra ser alguma coisa não seria, estaria mais pra escritora do que jornalista da imprensa escrita...***

No reconhecimento de um saber sobre o seu querer, a entrevistada enuncia o interesse por duas áreas profissionais distintas como *problema*, deixando implícita a escolha profissional *não problemática* como sendo a que se volta a uma única área, sem qualquer cisão ou dúvida. Assim, numa relação de identificação com o pai, apresenta-se, logo no início, como uma *pessoa com problemas* na área vocacional. Sua “escolha” (dentro das “escolhas” possibilitadas pelo pai) produz-se na tensão entre a *naturalização* da voz do senso comum (artista não ganha dinheiro) e a *naturalidade* com que sempre vivenciou o mundo artístico. Diante da impossibilidade de seguir seu gosto/talento natural, resigna-se: *mas tudo bem, tinha que achar outra coisa* (desde que fosse algo de que também gostasse). O *gostar de alguma coisa*, no entanto, como justificativa para a opção de uma graduação, é reconhecido como *opção equivocada*, tanto para ela como para os demais jovens vestibulandos, na medida em que se trata de um gostar imaginado e não, *vivenciado* numa prática profissional. Hoje, a relação com a profissão é reconhecida como mudada, a partir do conhecimento adquirido durante a formação: frente às antigas expectativas depositadas no jornalismo (poder escrever), ela se *estranha*. Se por um lado, porém,

seu dizer acena mudanças no modo de ver a profissão e de nela inserir-se, por outro, afirma continuidade (e com isto, ratifica, no momento da entrevista, sua primeira escolha): a de seu querer ser artista – *se fosse pra ser alguma coisa não seria, estaria mais pra escritora do que jornalista da imprensa escrita...*

Nas falas a seguir, a escolha é encenada, tal como nos dois últimos depoimentos, como alternativa em relação a uma outra escolha. Diferente destes, porém, a opção por um novo curso não se produz pela perspectiva de inserção no mercado e sim, pela imposição do pai, em um caso, e pelo fracasso no vestibular no outro. Vejamos:

5a: *Na verdade eu não queria fazer vestibular pra direito. Queria fazer vestibular pra história. Daí meu pai me deixou fazer vestibular pra direito, eu preferi direito. Daí eu comecei a me interessar mais pela parte de relações internacionais e entrei na faculdade com o objetivo de fazer o instituto Rio Branco pra tentar ser diplomata. Daí passei no vestibular, comecei a me interessar, comecei a estudar, voltada pra esta área de relações internacionais e vi que não era o que eu queria. Daí agora tô, tipo, gostei da faculdade. Fiz inclusive umas matérias eletivas em história pra ver se... se era, se eu tava no caminho certo e resolvi que escolhi o direito como profissão. Quero ser membro do ministério público, que é pra isso que eu estou prestando concurso, e história, o meu grande sonho fazer, mas, como... assim uma segunda faculdade, quando eu estiver mais velha, assim...*

À suposição, contida em minha pergunta, de que teve escolha, mostra-me que, *na verdade*, não teve escolha, pois o pai deixou fazer direito, ao que ela, num movimento de afirmar-se como alguém que, afinal, fez uma escolha, rebate: *eu preferi direito* e, adiante, *vi que não era o que eu queria, resolvi que escolhi direito como profissão*. Numa seqüência de *daí(s)*, que sugerem relações causa-efeito na relação com a formação, sua escolha se dá como conseqüência de algo que ela testou e *resolveu* em oposição ao seu *grande sonho*, deixado para *quando estiver mais velha* - e puder, de fato, escolher?

No próximo depoimento, a outra escolha provém da própria entrevistada. Sua *decepção* com o primeiro vestibular produz a “distribuição” da escolha em diferentes opções de curso: uma *salada* montada com o objetivo de afugentar o *nervosismo* e a

ansiedade frente a uma eventual nova reprovação. Assim, a migração para um novo curso é encenada como tentativa de continuidade e de resgate - de interesses, de condições de vida (morar com a família) e, sobretudo, de uma imagem de si mesma:

8b: *Bom, eu fiz meu primeiro vestibular pra medicina e eu me decepcionei muito porque eu fiz oito anos de colégio marista, era uma das primeiras da classe e...eu tinha certeza que eu ia passar e todo mundo do colégio, os professores diziam “Nem es quente a cabeça! Você é primeira aluna da sala, cê vai passar!” Eu praticamente fiquei um ano sem sair, sem fazer nada, só estudando pro vestibular, só que eu era muito nervosa, não sabia controlar minha ansiedade e acabei não passando. E eu fiquei decepcionadíssima, minha família também, porque tava todo mundo já contando que eu ia passar, daí eu falei: “Nossa !! Mas se eu estudei tudo isso e não consegui passar é porque realmente é muito difícil, vou ver se tem outras alternativas”, né, e realmente foi assim, pelo fato de não ter passado, e daí eu comecei a pensar que a psicologia também, ela lida com a saúde mental, de uma maneira ou outra ela também aborda o ser humano, é um tratamento, uma ajuda. Aí, neste vestibular foi uma salada, eu tentei medicina na Puc, enfermagem na Usp, passei em enfermagem na Usp, é ..psicologia na Federal, com segunda opção nutrição, e daí eu fiquei entre enfermagem e a psicologia, aí realmente foi por questão econômica, eu ia ter que morar sozinha em S.Paulo, ia ter que alugar apartamento e o medo, eu falei “Vou tentar a psicologia, fazer 1 ano, ver se gostar, se for realmente aquilo que eu estou achando que é...” foi muito mais do que eu esperava, eu me encantei, me apaixonei e foi... não me arrependo nunca de ter feito a faculdade, por mais que seja difícil agora no momento, mas assim o que eu aprendi, valeu. Valeu muito!*

A expectativa com a psicologia é tecida no confronto com as demais áreas da saúde e consiste no *tratamento* e *ajuda* na saúde mental, na *abordagem de uma maneira ou de outra* do ser humano. Diante da dificuldade de inserção na área, a entrevistada afirma-se em sua convicção pelo curso escolhido, o qual, ao contrário do que será assumido nas outras entrevistas⁸², *foi muito mais do que esperava*. À psicologia associam-se verbos afetivos: *me encantei, me apaixonei*. Tal paixão, mostrada como efeito do que aprendeu e que avalia como sendo *muito*, institui-lhe o lugar de *não arrependida*.

Na fala a seguir, não obstante se legitime o gostar da área e a perspectiva de inserção no mercado como fundações da escolha, seu eixo norteador, parece-nos, configura-se pela relação que a entrevistada estabelece com a imagem do curso:

⁸² Vide o próximo capítulo, no qual o ingresso na universidade será abordado.

*7a: Então,é... foi mais por ter uma visão da publicidade, mais relacionada à criação, a esse lado da criação,né, então foi mais ou menos isso que me chamou a atenção. Então... **também pela Federal é... não pensei em nenhuma outra faculdade porque queria passar na Federal, minha irmã também é formada na Federal, então é, por todos esses atrativos né,eu preferi comunicação**, por mesmo me achar uma pessoa comunicativa e por, de repente, acreditar né, naquela época que o mercado de publicidade estava em crescimento em Curitiba **e de se ouvir muita coisa, o curso começou a ter uma disputa muito grande, era um curso bem concorrido, desde aquela época era o curso mais concorrido na Federal, até hoje é. Então começou a ter aquela procura,né, e realmente eu comecei a me identificar assim**, eu olhava pros outros cursos mais tradicionais,meu pai é advogado, minha mãe é médica e tenho irmão engenheiro. Então é,eu olhava pra essas três facções da formação **e não me identificava muito bem com nenhuma delas**. Eu achava que seria pra mim uma coisa **mais alternativa**, então eu pensei em comunicação, né, publicidade.*

A *imagem*, quer do curso, quer da universidade (é a única a atribuir um valor explícito à *Federal*), constitui o *atrativo* na opção desta entrevistada, curiosamente, uma profissional formada em publicidade e propaganda. Frente às escolhas familiares *mais tradicionais*, afirma-se como alguém que se *identificou* com uma *coisa mais alternativa*. Não obstante reconheça em seu atributo pessoal ser *comunicativa* o motivo de sua identificação com a área, mostra que o *identificar-se* se deu, *realmente*, com os demais candidatos que procuraram o curso - o *mais concorrido até hoje*. A lógica de que a maior concorrência indicaria um mercado em crescimento, a *publicidade* em torno do curso, configuram, portanto, as fundações de sua escolha.

Por fim, o fragmento extraído abaixo é singular, à medida que a entrevistada subverte a expectativa contida em nossa pergunta, dizendo mais dos procedimentos adotados ao escolher e menos do porquê de sua escolha. De qualquer maneira, seu discurso não deixa de mostrá-lo:

*6a: Eu, como todo adolescente tinha mil dúvidas né, no início do primeiro ano tinha um curso, no segundo outro curso, aí, chegou no terceiro **tinha que escolher algum**. Aí eu comecei a fazer pesquisas, na época, o cursinho que eu fiz ele disponibilizou várias... algumas apostilas publicadas na Gazeta que tinha os cursos, daí eu fui lendo, debatendo aqui em casa, conversando com um com outro, então.. Vou fazer administração e a Federal tinha esta opção de administração/comércio exterior. Aí ficou,né, no comércio exterior,né, uma área legal e tudo então Ah! Vou fazer porque...**Não deixa de ser administração né?***

[...] **Talvez hoje eu teria feito somente administração sem habilitação**, porque tem algumas matérias que eu gostaria de ter feito né, **mas nada que uma pós-graduação não me...supra essas necessidades né**, e o lado bom é que além de administração eu tenho esta habilitação. Então, né, tem esses dois lados assim... **Não é um arrependimento** Ah! Eu deveria ter feito! Não, porque administração é uma área que eu gosto, gostei do curso, **talvez eu teria feito** porque **depois que você termina é que você vê o que realmente é não, este curso é isso, esse curso é aquilo**. Então **talvez eu teria optado, mas não, assim, não me arrependo** de ter feito... eu gostei muito do curso.

Ao indicar a ação de *pesquisar* (no universo de informações disponível acerca das profissões) como efeito da imposição de uma escolha, colocada num momento reconhecido como sendo *de mil dúvidas*, a entrevistada configura, na busca planejada de informações, as condições de sua produção (da escolha). Tais dúvidas, no contexto do ensino médio, são naturalizadas na vivência típica de *todo adolescente*, cena genérica em que insere sua escolha particular. No lugar de uma profissional formada, porém, a *normalidade* (de pôr em dúvida) parece suscitar algum receio: a escolha consumada precisa ser afirmada e re-afirmada - curiosamente, pela negativa - como algo que *não causa arrependimento*, que *não deixa de ser administração*. Tanto na escolha – produto de *pesquisas* e do *debate com um, com outro* - quanto na legitimação do curso freqüentado – sustentada, igualmente, no debate imaginário com um interlocutor que lhe apontaria os prós e os contras da decisão tomada - a entrevistada subjetiva-se como agente de suas ações e opções, trazendo-se em cena e ao mesmo tempo dela se distanciando, numa voz que atualiza pensamentos e decisões passadas no momento de sua enunciação. Efetivamente, ela não responde a questão, apenas legitima suas escolhas e não escolhas no lugar de *não arrependida*. Seu modo de dizer, contudo, mostra-a na posição de alguém que, por ocasião da entrevista, ainda faz uma escolha e que, mesmo não mais se afirmando como adolescente, tem dúvidas. Estas constituem-se como efeito de conteúdos que não teve durante a graduação, *mas nada que uma pós-graduação não supra, né...*

As condições de produção da escolha recortadas em nossa análise evidenciam a reedição de discursos socialmente instituídos, nos quais determinados saberes a respeito da escolha da profissão e de suas chances de sucesso e de acerto são afirmados como verdades. Destacam, igualmente, nas expectativas quanto ao curso e à profissão escolhida, imagens correntes acerca da função da formação universitária.

Em seus depoimentos, como vimos, a maior parte de nossos entrevistados credita o passado, em especial os gostos, interesses e habilidades produzidos na infância ou na adolescência, como referência a legitimar uma escolha. Disto resulta que, para a maioria, o “o que se vai ser quando crescer”, é algo a ser definido antes de se ter crescido, tendo em vista o gostar de uma atividade, de uma matéria específica do ensino médio ou fundamental, ou a identificação com uma determinada pessoa ou ideal. Para estes entrevistados, a vida profissional futura pressupõe continuidade da vida pessoal/estudantil passada e o objeto institucional suposto à formação universitária gira em torno do ensino de um saber especializado a ser aplicado a) para a perpetuação desse fazer o que se gosta, numa prática profissional futura (quer seja *mexer em computadores* ou nas *potencialidades humanas, praticar esportes, ajudar as pessoas* ou *escrever*) ou b) para a transformação de si no profissional que se quer ser (*médico como o pai, advogado como o tio*).

Em que pese a história passada, na qual gostos e experiências são alinhavados, para um outro grupo de entrevistados, o dizer de sua escolha legitima o futuro, o *olhar para a frente* na perspectiva de inserção no mercado, como eixo norteador de sua decisão. Assim, a “boa” escolha - ou a escolha *madura* mostrada no dizer de alguns – não se afirma a partir de um querer consistente, construído

desde sempre, mas institui-se como prática que requer planejamento, pesquisa, conhecimento de mercado e das possibilidades concretas de trabalho e, em alguns casos, do nível de concorrência no vestibular, relegando eventuais habilidades ou interesses artísticos ao estatuto de *hobbie*. Nessa perspectiva, como enuncia uma das entrevistadas, o gostar do curso e da profissão não precisa ser algo produzido desde antes, mas pode configurar algo de que se *aprende a gostar* depois. Além disso, como é afirmado numa outra entrevista, o gostar de alguma atividade, por si só, não oferece garantias: é preciso vivenciar tal atividade para *saber do que se trata*. De qualquer modo, em quase todos os dizeres, o interesse único num determinado fazer, com a conseqüente exclusão de outros, é positivado como condição de sucesso da escolha e do exercício profissional. O reconhecimento de interesses variados, em contrapartida, é afirmado como *problema* vocacional.

Tanto uma categoria discursiva, quanto a outra, instituem a oposição produzida pelos discursos correntes sobre os requisitos para a escolha de uma profissão de nível superior: por um lado, a necessidade de gostar da profissão - o “mandamento” de correr atrás do sonho; por outro, a exigência de ser prático e considerar, de forma realista, as chances concretas de sobrevivência com a profissão escolhida.

Em paralelo aos discursos das fundações da escolha, evidenciou-se, em algumas entrevistas, um outro discurso: o que atribui, explícita ou implicitamente, à precocidade do momento da escolha sua dificuldade e, em determinadas situações, seu caráter de *equívoco*. A *imaturidade* na escolha, embora associada à pouca idade, afirma-se em relação à falta de vivência na área e à insuficiência de conhecimento sobre o curso e a profissão. A maturidade, como requisito de uma escolha “acertada” da profissão, aparece, pois, configurada mais como efeito de

práticas institucionais do que de um desenvolvimento endógeno a ser processado autonomamente.

Os discursos da escolha, fundados no *gostar*, mostram-na como efeito de um saber sobre si e sobre o seu querer, e sinalizam um *eu que escolhe* em continuidade a um *eu que sempre gostou* ou que *teve alguma experiência* na área em questão. A continuidade deste gostar, por sua vez, é projetada para o futuro, numa imagem perpetuada de si que se apresenta, de certo modo, impermeável aos efeitos das práticas institucionais futuras. Assim, no momento mesmo em que algumas falas reconhecem a *maturidade* ou o *acerto* da escolha em sua dependência das práticas institucionais (de informação e de formação profissional), mostram, igualmente, como efeito de desconhecimento do dizer, uma expectativa: a de conservação dos modos de funcionar da sociedade, do mercado, da profissão e de si próprios. Tal efeito pôde ser também identificado nas falas que mostram a formação universitária em sua condição de produtora da identidade profissional, quer confirmando ou redimensionando a escolha, quer modelando ou produzindo interesses inexistentes até então.

Na relação de saber sobre si, como vimos, o afirmar-se autor da escolha constitui uma posição recorrente. Distintos e particulares, porém, são os modos de enunciá-la. Desta forma, na análise dos lugares discursivos atribuídos pelos agentes da enunciação, foi possível configurar alguns efeitos de subjetividade, os quais evidenciam mais singularidades e menos regularidade. Ainda assim, pode-se identificar na relação com a escolha, no momento da entrevista, uma outra recorrência, reconhecida ou apenas mostrada: a de enunciar seu dizer no lugar de não-arrependido. Para estes entrevistados, a escolha, relatada e assumida como fato consumado, confirma o saber sobre si bem como a própria escolha. Em

contrapartida, numa minoria, evidenciou-se uma outra posição: a de quem, conquanto se afirme *não-arrependido*, mostra-se, como vimos, imaginariamente, refazendo sua escolha. De qualquer modo, seja para os mais convictos, seja para os supostamente não-arrependidos, a ocasião de dizer o porquê da escolha configurou-se como ato: de fazê-la uma vez mais ou de refazê-la.

Quanto ao tempo de formação e à área de atuação, encontramos apenas uma regularidade: no dizer dos psicólogos. Para eles, a relação com a profissão (concretizada, sempre, após uma outra graduação) configura-se como *paixão* e *encantamento*; a permanência na área, entretanto, coexiste com a ameaça de abandono.

É do lugar de quem se autoriza uma escolha que nossos entrevistados discursam. Pode-se pensar que, se assim se posicionam, é porque tiveram condições de fazê-lo. E, se um discurso supõe a reedição de lugares, não seria incorreto presumir que tal lugar tenha sido produzido na história destes recém-graduados. Como representantes de uma minoria que tem a oportunidade de concluir seus estudos numa instituição pública de ensino superior, tendo sido aprovados, no 1º vestibular, em cursos considerados de alta demanda, configuram aquilo que se convencionou nomear de “elite brasileira”, para a qual a possibilidade de escolha é real. Nesse caso, talvez possamos afirmar que o lugar ocupado – o *daquele que escolhe* – diz, pelo avesso, de um outro lugar, o de *escolhido*.

2 O “CAOS QUE ENSINA”: AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PÚBLICA

As práticas da formação universitária pública, de um modo ou de outro, compõem as diferentes falas ao longo da entrevista. Para o presente capítulo, recortamos os dizeres específicos sobre essas práticas quando reportados aos primeiros anos da vida universitária e à comparação com as práticas das universidades particulares, procurando destacar o modo com que são positivadas nos discursos - as verdades que aí se afirmam e legitimam – e o jogo de atribuição e assunção de lugares subjetivos produzidos nas relações estabelecidas com essas práticas e com os seus atores. Assim, os extratos discursivos apresentados a seguir versam sobre duas categorias temáticas: 1) a das expectativas quanto ao ingresso na instituição; 2) a do confronto com o ensino superior privado. De sua análise, evidenciaram-se sub-categorias, as quais tentam dar conta dos diferentes modos de encenar o curso universitário, tanto em relação às expectativas de seus atores, quanto em relação às particularidades que lhes são atribuídas no mencionado confronto.

2.1 AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS EXPECTATIVAS QUANTO À VIDA UNIVERSITÁRIA

Atributos como *decepção, choque, baque, vazio* conferem o tom com que nossos entrevistados tingem a cena do ingresso na instituição e legitimam a vida universitária em seu caráter de descontinuidade com tudo o que se fez e se imaginou até então: quer na relação com a vivência estudantil do ensino médio, com as expectativas quanto ao curso, à profissão e ao modo de funcionar de uma

universidade pública, quer na relação com a imagem de aluno, na qual acostumaram-se a ver-se.

Os discursos produzidos, em resposta à questão *Quando você entrou na universidade, como foi? Suas expectativas bateram?*⁸³, foram organizados de acordo com o modo como o curso foi encenado; a saber: 1) como desencontro, tensão entre interesses; 2) como descontinuidade da vida escolar, em relação ao nível de exigências; 3) como decepção quanto à sua estrutura –ou à falta dela e 4) como produção de uma identidade profissional.

- *O curso encenado como desencontro, tensão entre interesses (4):*

A tensão entre a expectativa de aprender algo diretamente relacionado à prática profissional e a imposição de conteúdos diferentes ou *mais básicos*, marca os discursos a seguir. Neles, o conhecimento acadêmico é positivado em sua condição de utilidade imediata:

2b: *Eu me **decepionei** no primeiro ano, porque eu achei que ia chegar lá e ia ser um curso assim, é.. **que eu ia chegar e botar a mão na massa, no concreto**, (riso) e chapiscar parede né, e eu achei que ia aprender essas coisas, **porque eu entrei e não sabia nada**, não sabia o que era uma areia brita, eu não sabia o que era, entendeu. Eu sabia que era construção né, e depois **eu achava que engenharia civil era construir prédio**. E eu achava isso né, e no primeiro ano né, pô! Tive cálculo, álgebra, geometria analítica e aquilo ficava... **Pra quê? Mas pra que isso meu Deus?!**, “**Não! Isso é base, isso é base**”, os professores diziam “Isso é base pra você” e tal, “É base, é base” (engrossa a voz) No segundo ano a mesma coisa “Não, isso é base, isso é base”. Chegou o terceiro ano, **mas que base, que porra de base é essa?!** né...chegou no terceiro ano, cê num via nada de cálculo, ía estudar mecânica de solos ía estudar transportes, ia estudar mecânica dos fluidos, mesmo, estudar na prática resistência, mas daí, mas que base que é aquela, onde que tá o cálculo, onde que tá a física, onde que tá a algebra? Não tem nada disso, né. **Eu não sei**, depois falaram “Não, é pra forçar!”, **depois, uns próprios alunos amigos meus me disseram que é pra forçar o raciocínio, não sei...***

Num modo de dizer marcado por repetições enfáticas e teatralizações, em que distintas vozes se entrecruzam e se contrapõem (na paródia debochada da voz dos professores e na desconfiança atribuída à sua intenção de *forçar o raciocínio*), o

⁸³ Em algumas entrevistas, os fragmentos discursivos referentes aos primeiros anos da graduação foram extraídos de respostas a outras questões que não esta, as quais estão incluídas nos trechos apresentados.

ingresso na universidade é encenado como *decepção*, efeito da postergação imposta pelos professores quanto ao que ele queria aprender: do *prédio que quer construir* só lhe mostram *as bases*! A formação, mostrada em seu poder de conferir sabedoria, produz um aspirante a engenheiro, subjetivado na posição de *não saber* (no mínimo, o para quê daquilo que aprende).

Um certo tom depreciativo, quanto aos ensinamentos dos primeiros anos, aparece, igualmente, no depoimento a seguir:

3b: *Não, não correspondeu. Um estranhamento né, o estranhamento foi bem intenso, mas já tinha entrado, eu pensei “vamos ver o que dá”, e **acabei ficando**.*

- Estranhamento, como assim? Com o funcionamento da Universidade?

*Não, com a matéria. A matéria era meio estranha, bem diferente, ficar vendo as moléculinhas do colesterol, de fosfolípedes, de membrana, era meio estranho, era meio chato, o cursinho é mais divertido né. Depois a coisa ficou interessante, né, **um pouco de paciência**, acaba ficando interessante.*

- A partir de que ano ficou mais interessante?

*A partir do quarto ano, **demorou um pouco**. Quando eu comecei a fazer **plantão** ficou muito gostoso, as coisas começaram a fazer sentido. Antes, era só conhecimento inútil era bobagem, **não fazia nada, não podia**. Depois ficou bem gostoso, **a gente começa a virar médico, daí vale a pena**.*

Assim como *acabou optando*⁸⁴, *acabou ficando* num curso que lhe provocou um *estranhamento bem intenso*, o qual se opõe ao *divertimento* do cursinho. Embora referido à matéria, é com a sua (in)utilidade que tal estranhamento parece se dar. O *conhecimento inútil* produz como efeito um aluno inútil, mostrado em sua impaciência em *poder fazer alguma coisa* e, com isto, reconhecer-se como *médico*.

A expectativa não concretizada de obtenção de conhecimentos *práticos* produz, também no educador físico, senão o sentimento de inutilidade, o reconhecimento de que *muita coisa mudou na cabeça*:

4a: *É... na verdade você vai com uma imagem de coisas bem práticas e não só a prática física, mas coisas que você pode usar mais no cotidiano e na verdade a gente teve muita teoria, **muita coisa que até hoje eu não usei ainda**. Espero que **um dia eu vá usar**, né. E, digamos assim, **eu não me decepcionei né, mas muita***

⁸⁴ Vide seu depoimento sobre a escolha, no primeiro capítulo de análise.

coisa assim mudou na minha cabeça. Que não era tudo aquilo que a gente esperava, né.

Subjetivando-se no lugar de quem *ainda espera, um dia*, poder utilizar aquilo que aprendeu, mostra, com cuidado (*digamos assim*) um certo desencontro – ele sabia do que precisava e o curso não – o qual parece positivar uma imagem mudada acerca da utilidade de uma graduação⁸⁵.

Por fim, para este outro egresso, apesar de *não ser o que imaginava*, a realidade encontrada não se afirma como decepção, *mas* como algo que não *fugiu ao gosto*:

1a: *Mais ou menos, né, eu mexia no computador mas eu me importava mais com a parte gráfica, assim, daí passado o tempo fui puxando mais pra programação e mexer no computador mesmo. E no curso puxava mais pro lado do design, assim, do que pro lado de informática, mas acabei gostando da mesma forma, assim, é uma coisa que não era o que eu imaginava, mas não fugiu do meu gosto.*

Mesmo sem *fugir ao gosto*, a vida universitária é encenada na tensão entre interesses: no jogo de *puxar e ser puxado* pelo curso em que, apesar de ativo (*fui puxando*), no final, acaba cedendo à proposta do curso- *mas acabei gostando da mesma forma*. Ao utilizar o *mas* o entrevistado opõe-se a uma possível interpretação; no lugar onde se poderia supor decepção, mostra uma boa surpresa, à qual pode adaptar-se, gostando igual e não menos.

- *O curso encenado como decepção quanto à sua estrutura – ou à falta dela* (4):

Nas falas que encenam a universidade ou o curso como *decepção*, reconhecida em sua falta de estrutura ou na ação de seus agentes, chama-nos a atenção a afirmação de sua inevitabilidade. A condição de universidade *pública* é naturalmente equiparada (justificando-a) à condição de *pobreza*: de recursos, de práticas, de professores e, em alguns casos, da qualidade de ensino. Tal condição,

⁸⁵ Convém lembrar que o entrevistado já havia atuado na área e que sua motivação para o ingresso na universidade deu-se em função de um mercado em crescimento.

todavia, não inviabiliza a assunção, ainda que ambivalente, do lugar de satisfeitos que os entrevistados se atribuem. Mesmo reconhecendo-se *desmotivados*, *esvaziados* em relação às greves, à falta de professores e às práticas curriculares de transição, ou mostrando-se *arrepentidos* em relação a conteúdos que não foram ensinados ou à presença de *professores ruins*, é do lugar de quem *gostou do curso* que estes recém-graduados discursam. Tal lugar supõe a ação, também inevitável, de *ter que se adaptar*. Há quem afirme, inclusive, que o confronto com uma nova realidade *foi importante para o conhecimento*. Vejamos:

5a: *Sim e não, porque quando eu entrei em 98, a primeira decepção foi a greve, que teve dois meses e... você pensa que está naquela maravilha, conhecendo gente nova, é um mundo totalmente diferente, porque eu estudei a vida inteira em colégio particular, daí fui pra uma universidade pública, vi que não tinha papel higiênico no banheiro! Eu vi que não era tudo aquilo bonitinho do jeito que eu tava acostumada. Então sob este aspecto **foi super importante pro meu conhecimento, assim, tipo enfrentar uma realidade nova**. Com relação à Universidade, **tirando esses problemas estruturais, que eu acho que existe e a gente tem que se adaptar** eu acho que foi, não teve nenhum, tipo correspondeu a minha expectativa, **porque eu sei que nem tudo é mil maravilhas, podia ter sido um curso melhor, só que tem umas partes boas e ruins**. Só que os bons sobrepõem os ruins. Então... Tirando esses aspectos não foi uma decepção assim...*

O ingresso na universidade positiva 2 conhecimentos: um adjetivado como *maravilha* (de gente nova), outro, como *super importante* (de um *mundo totalmente diferente*). A naturalização dos problemas *enfrentados* (*eu sei que nem tudo é mil maravilhas*) minimiza a decepção quanto a um curso que *podia ter sido melhor*, redimensionando suas expectativas. E será com a generosidade de quem perdoa “aquilo que não tem remédio, nem nunca terá” que, no embate entre as *partes boas* e *ruins*, a entrevistada mostra-se vitoriosa: onde um interlocutor poderia supor só decepções, ela *tira as partes ruins* e legitima as *boas*, ao mesmo tempo em que encena uma capacidade sua - a *adaptação* (o custo de uma universidade pública é a *adaptação às precariedades* e isto é encenado como uma capacidade pessoal).

Já, nos extratos abaixo, a ação dos agentes da formação insinua-se em seu poder de afetar a relação com a profissão escolhida. Mesmo assim, será do lugar de quem não se deixou afetar tanto assim –uma vez que *a Universidade Federal não adianta, sempre, claro, falta* alguma coisa - que as entrevistadas atualizam sua escolha pelo curso:

6b: [...] *por isso acabei escolhendo esse curso, e fui aprendendo a gostar ao longo do curso. Às vezes eu me desmotivava um pouco, mas eu acho que era mais por causa das greves do que pelo curso em si* [...]

- **Por que esse curso?**

6a: [...] *Aí claro, depois que você entra lá dentro você tem algumas...algumas decepções com o curso de comércio exterior em especial né, porque faltam professores, porque a Universidade Federal não adianta: você entra, sempre vai ter, qualquer curso que você faça você vai ter alguma coisa que você não vai gostar porque falta professor, tem professor ruim, né. Então, né, tem esses dois lados assim... Não é um arrependimento Ah! Eu deveria ter feito! Não, porque administração é uma área que eu gosto, gostei do curso, talvez eu teria feito porque depois que você termina é que você vê o que realmente é não,este curso é isso, esse curso é aquilo. Então talvez eu teria optado, mas não, assim, não me arrependo de ter feito... eu gostei muito do curso.*

- O curso encenado como descontinuidade da vida escolar, em relação ao nível de exigências (3):

Exigências não enfrentadas no ensino anterior, conteúdos e frustrações desconhecidos até então, redimensionam a imagem do curso, da profissão e de si na cena do *choque* configurado pelo ingresso na universidade. A começar pelas dificuldades encontradas pelos engenheiros, ilustrada no depoimento abaixo:

- **Por que esse curso?**

2a: [...] *A gente entra assim, ah! Aquela felicidade! Cê passou no vestibular, na Federal, que alegria! Só que daí você já começa a ver as primeiras provas e já começa a tomar bomba, (risos), pra não dizer a palavra certa, (risos) assim, eu sempre fui boa aluna sabe, eu sempre tirei médias, nunca fui pra final, sempre foi, é... eu nunca tive problemas com notas, sempre passava por média. Daí, você chega na Federal, ah! Física 0,9! Eu pensei “O que que é isso, 0,9?”, sabe assim, quando te jogam um balde de água fria, mas tem muita gente que chega na Federal e toma um choque tão grande que assim desiste. Simplesmente desiste! Muita gente desistiu porque chega lá não é aquela coisa de cursinho, tudo mastigadinho né, e você estuda o que tem lá e o que tem lá vai pro vestibular, mas chega na faculdade o negócio é livro, você assiste aula de um professor, mas tem que é, praticamente você é obrigado a estudar em casa, você precisa, só ir à aula num vai adiantar nada, você tem que complementar a aula do professor com o teu*

*estudo em casa, e sempre surge dúvidas, tem que ir atrás do professor, nunca é assim ah! Aprendi ali, ah! Ótimo! Sei fazer!, não é assim, sabe, cheguei com essa mentalidade na faculdade, é só ir pra aula, tudo bem. Que nada! Chega lá na prova O que é isso, nunca vi isso na vida! e é uma provinha atrás da outra, né... Bom, daí é.. **vai fazendo prova, vai pegando o esquema** né, que você precisa estudar, **que você não pode pensar que você é suficiente, você tem que se juntar, um ajuda o outro, que você vai ter que ir atrás do professor, você tem que ir atrás das coisas, porque sozinha, só com a explicação do professor, não vai pra frente.** Depois já veio matéria mais complicada que era mecânica e resistência, é mecânica já tipo cálculo assim, assim mecânica, já me **travou o ano**, daí fiz resistência, de novo fiz duas vezes, me travou dois anos. Então fiz o curso em sete, tirando o ano que eu tranquei né, na verdade, foram oito no total, né, fiz só na Federal...então **você vai pegando as manhas, vai pegando tudo.***

O ingresso na universidade é dramatizado do lugar de quem *toma bomba*, leva um *balde de água fria*, toma um *choque muito grande*, numa cena, cuja tragicidade a entrevistadora é interpelada a compartilhar (tanto pelo uso recorrente do *você* genérico, quanto pela atualização de ações passadas, através do tempo presente empregado na maior parte dos verbos). Diante da necessidade de aprender a *mastigar* as coisas, a entrevistada subjetiva-se no lugar de *não desistente* (diferente, portanto, da *muita gente que desiste*). A dificuldade do curso, a super exigência dos professores, confronta a suficiência do aluno, impondo a necessidade de agrupar-se como saída à solidão: quer imaginariamente, com os autores dos conteúdos estudados em casa, quer concretamente, com os colegas - *um ajuda o outro*. Ao *aluno insuficiente* subjaz a imagem de um professor igualmente insuficiente: sua explicação ou sua aula, por si só, *não adianta nada*, exceto a produção de um aluno que, ao sentir-se sozinho – na responsabilidade para com a formação - aprende a *ir atrás* e, por isto mesmo, *não desiste*. O curso é positivado em seu poder de *travar* a vida do aluno. Por um lado. Por outro, mostra-se, ele mesmo como uma trava que, todavia, pode ser desativada: *daí você vai pegando o esquema... vai pegando as manhas, vai pegando tudo*.

O *baque miserável*, em que o que *bate* é a cara e não, as expectativas, é também instituído no dizer abaixo. Sua inevitabilidade, todavia, é naturalizada pelo

reconhecimento - ainda que possível só *depois*, na condição de profissional - que sua legitimidade impõe - só *que isso é necessário, tem que ser dessa forma*:

5b: Não, foi um choque. Foi um **baque miserável**, principalmente porque o curso de direito ele é um curso que antes de mais nada ele **tem que te dar** uma certa base, uma formação humanística né, você **tem que ter** no primeiro, segundo ano você tem muita sociologia, filosofia e tal, são matérias que lamentavelmente foram excluídas do nosso currículo de segundo grau, então, nunca vi filosofia! Chega na faculdade, **você bate de cara** com filosofia do direito que é um negócio assim ainda mais específico ainda, então você já não conhece a filosofia em geral e... **bate de cara** com filosofia do direito, com um monte de coisa, com um sujeito muito esquisito que *cê nunca ouviu falar e isto que, tipo, pelo amor de Deus!* **Direito não pode ser isso! E realmente não é, não é, só que isso é necessário, tem que ser dessa forma, mas até você entender isso, é complicado!**

Já, para esta entrevistada, as dificuldades da formação remetem à sobrecarga. As frustrações, ao contrário, são atribuídas ao *pouco* que recebeu/recebe:

3a: *Eu acho que, na verdade, é muito mais difícil do que a gente tem a impressão aqui de fora, quando a gente presta vestibular a gente não tem noção nem de um décimo do que acontece no curso, do que a gente passa e o que que vai ser a profissão da gente. A gente sabe muito pouco quando a gente escolhe, eu costumo falar que hoje, talvez, eu pensaria duas vezes apesar de eu gostar bastante do curso, da área.*

- Você diz em termos da dificuldade, da sobrecarga, ou o quê?

*Eu acho... o curso trabalhoso. Quando você compara com outros cursos...Eu faço estágio desde o segundo ano da faculdade, e nunca fiz estágio remunerado, então **você trabalha muito, você não tem...** Você vê pessoas que fazem direito no primeiro ano, está recebendo, **então a gente passa seis anos sem receber nada**, e é um curso longo, acaba ficando complicado e **te impõe muita responsabilidade** sabe...**te impõe muito serviço**, você faz plantão, você não dorme em casa, você tem que passar noites acordada atendendo os pacientes sabe...Acho que nesse ponto ele é bem complicado.*

Ao falar do curso⁸⁶, diz de sua posição - enunciada num *a gente* em que se inclui - no momento da escolha: *sabia muito pouco o que iria passar e, principalmente, como iria ser vista*. Vendo-se com os olhos das pessoas *aqui de fora*, para quem ser médico parece ser fácil, diz, igualmente, da imagem e das expectativas criadas em torno da profissão. Diz, ainda, do lugar em que a formação

⁸⁶ A conjugação dos verbos no presente (sendo que a pergunta referia-se ao ingresso na universidade), mostra a vida profissional em continuidade com a vida estudantil (convém observar que ela faz residência no hospital-escola da UFPR).

a subjetivou: o lugar do engodo, no qual afirma seu quase arrependimento. Algo se enuncia nos moldes de uma verdade: *a gente sabe muito pouco quando a gente escolhe* (o que, em contrapartida, mostra-a na posição de quem, hoje, sabe muita coisa). Assim, à decepção atribuída, não tanto ao curso, mas à pouca valorização do profissional da área, parece se somar uma outra: a decepção consigo mesma por não ter sabido escolher. Ao mesmo tempo, porém, a cena que desenha - ainda que num cansaço que, por pouco, não invade o interlocutor - positiva a perseverança, a dedicação, a capacidade de lidar com a *complicação* e com a *muita responsabilidade*, com as quais corrobora a imagem do *bom médico*, instituída socialmente.

- *O curso encenado como produção de uma identidade profissional:*

Da mesma forma que a vida universitária é reconhecida como decepção, ao ser encenada, em alguns discursos, em suas relações com a profissão, aparece mostrada como condição de produção de uma identidade profissional. Este parece ser o caso dos cursos de Educação Física, Psicologia, Engenharia Civil e Direito, nos modos de dizer, de alguns de seus ex-alunos, as fundações da escolha. Também é o caso, no presente capítulo, do curso de Medicina que, como vimos, *acaba ficando interessante* com os plantões, os quais possibilitam o *virar médico*, bem como do curso de Jornalismo, como se poderá observar no depoimento a seguir. Neste, o reconhecimento da *serventia* dos conteúdos ensinados, ainda que atribuído apenas ao último ano da graduação, produz o *encontrar-se na área*:

- Como é que tem sido sua vida desde que você saiu da universidade?

7b: *É, na verdade assim, até o terceiro ano eu fiquei achando que eu ia pegar meu diploma e jogar fora, assim, quer dizer eu não pensava, eu não cogitava desistir do curso.... falei "Não, eu acho que tem que ir em frente, tem que fazer e alguma coisa vai restar disso!", e daí do terceiro pro quarto ano eu comecei a descobrir coisas que me interessavam, por exemplo, me interessa a parte de pesquisa, que é uma área que eu gosto, né, eu falava "Ah! Eu gostaria de escrever naquelas revistas National Geographic" que você vai lá pro fim do mundo e pesquisa alguma coisa que é*

completamente diferente, mas isso é... você não faz jornalismo por causa disso, mas e daí, acho que foi no quarto que a gente começou a ter rádio e tele daí eu falei “Não, vai servir pra alguma coisa então” que daí eu me encontrei assim, daí eu comecei a gostar do curso, no último ano eu comecei a gostar do curso assim... Aí, nesse quarto ano eu falei “Ah! Então serve pra alguma coisa!” Eu me surpreendi muito porque a gente precisava gravar muita coisa de rádio e de tele e as pessoas me chamavam, falavam “Ah! Tua voz é legal pra fazer”...eu nunca tinha pensado sobre isso.....e daí eu comecei a gostar assim de fazer locução, de trabalhar com isso e no telejornal que a gente tinha que fazer no final, é... o professor me chamou “Não, você vai fazer a apresentação, porque você tem que ir!” e ele adorou [...]

2.2 AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO NO CONFRONTO COM AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

Ao realizarem o confronto solicitado⁸⁷, os entrevistados dizem das práticas que, para eles, caracterizam a formação numa universidade pública e numa universidade privada, do tipo de qualificação obtida e dos lugares atribuídos aos agentes da formação. Do mesmo modo, dizem de si, dos lugares assumidos ou recusados em tais práticas.

Em seus discursos, o assinalamento de diferenças supera, de longe, o de semelhanças. Estas são reconhecidas, apenas, em 4 entrevistas e remetem ao nível de conhecimento/qualificação obtido⁸⁸.

O discurso das diferenças é enunciado com cuidado. Na maior parte dos dizeres, expressões como *não sei, parece, o que a gente ouviu falar, dá a impressão que, pelo que eu vi, pelo pouco que eu sei, digamos assim, meio que, não dá pra saber ao certo*, etc. indicam preocupação quanto a generalizações ou afirmações indevidas, as quais poderiam comprometer, tanto a imagem de colegas de profissão

⁸⁷A questão proposta era: *Você fez a formação numa universidade pública. Você tem algum amigo que fez o mesmo curso numa universidade particular? Você vê diferenças?*

⁸⁸Cabe observar, porém, que a instituição tomada como parâmetro, tanto para as semelhanças como para as diferenças, foi quase sempre a mesma e consiste na universidade particular mais antiga de Curitiba. Quanto às demais instituições particulares, somente duas delas (uma mais antiga e outra de fundação relativamente recente na cidade) foram tomadas como referência, em algumas entrevistas.

formados em outras instituições, quanto a imagem da universidade em que estudaram. Mesmo assim, algumas diferenças significativas são afirmadas e referem-se ao: 1) tipo de perfil profissional produzido; 2) ensino propriamente dito; 3) nível de exigências feitas aos alunos e 4) nível dos alunos que ingressam nas instituições.

Organizá-las como categorias discursivas distintas configurou-se como desafio, tendo em vista as relações de contigüidade que entre elas se estabelecem, na medida em que uma supõe a outra: ou como efeito, ou como condição de produção. Assim, foi preciso operar um recorte que, no caso, consistiu no foco em direção ao qual os dizeres foram ordenados.

O confronto entre as formações pública e privada ora reconhece ganhos, ora afirma perdas. Nas análises apresentadas a seguir, buscamos evidenciar tal economia, bem como sinalizar seus efeitos nos modos de subjetivação.

- *A diferença encenada na produção de um perfil profissional: o caos que ensina (11)*

Para grande parte de nossos entrevistados, as práticas da formação no ensino público e no privado diferenciam-se no tipo de perfil produzido, o qual aparece reconhecido, ou apenas mostrado, como efeito de um modo de funcionar das instituições ou de um certo “método” de ensino, positivado em alguns discursos, como um diferencial da UFPR. Este, conquanto seja encenado em suas dificuldades, legitima-se como *vantagem* para os profissionais formados na instituição.

Começamos pelos discursos do “método”. Nestes, uma intencionalidade é atribuída aos agentes da formação:

1a: *Têm algumas diferenças mas não sei é....parece que são diferenças **no que uma busca ensinar e no que a outra busca ensinar....essa parte a Federal busca a.... o que eu vejo ela busca ensinar essa parte de trabalhar como que a pessoa faz pra pensar, pra resolver problemas coisa assim**, muitos professores, professores que eu lembro, que eu considero tão bons, trabalharam nessa parte, então eles*

*pegam e ensinam coisas, assim, **que muitas vezes a gente pensa assim “Não sei, talvez isso não tenha utilidade”, mas a forma como eles ensinaram isso é, como resolver os problemas naquela área, nas outras faculdades que a gente ouve falar bastante é que eles buscam bastante soluções ah! Vamos ensinar a trabalhar em tal coisa mais específica, é isso que eu vejo deles, não sei se eles tem essa área também ,de aprender coisas mais genéricas...***

Não obstante suscite desconfiança quanto à sua *utilidade*, o “método” empregado pelos *professores tão bons* acaba sendo mostrado como produtor de um aluno/profissional diagnosticador de problemas, o qual é também afirmado nos depoimentos abaixo:

2a: [...] *Parece que o pessoal que vem da Federal tem um certo tipo de pensamento que vai assimilando, sabe, a gente começa a ver que as opiniões convergem, sempre são aquilo, a gente vai criando uma certa linha de pensamento, sabe, quando a gente, tanto pelo esforço além do normal da Federal quanto pelo curso de engenharia que vai fazendo pensar de uma certa forma, vai te fazendo mais ou menos ter um método de você pensar, de você ver as coisas, de pensar o problema e ver a solução. Assim, porque o método de pensar você vai desenvolvendo um certo raciocínio, porque você precisa ler, precisa conversar com os outros pra ver o que tá acontecendo, precisa ir lá na sala do professor e discutir com ele o que que tá acontecendo. Daí ele te explica “Você tem que imaginar isso, isso e isso!” Daí, a gente começa a ficar com o raciocínio mais amplo, sabe cadê o problema? pra daí solucionar, você começa a ter uma visão maior da coisas, sabe, então isso esse método, não é um método, mas eu digo que a dificuldade que a gente passa vai fazendo com que a gente fique com essa forma de pensamento problema e solução que, já sabe, que se você pensar de outra forma, vai dar num lugar errado... e a resposta chega mais rápido justamente por causa dessa metodologia que a gente se obriga a aprender na graduação.*

Embora o ator principal, na criação do *método de pensamento problema-solução*, seja reconhecido na figura do aluno *que se obriga a aprender*, frente ao *esforço além do normal* do curso de engenharia, a ação do professor não deixa de ser afirmada, quer como provocação desse esforço, quer como ampliação da visão e do raciocínio. Assim, em seu dizer, esta engenheira legitima as práticas da formação como produtoras de um aluno *que vai atrás* e que, com isto, conquista o lugar diferenciado de *aluno Federal que sabe diagnosticar um problema e solucioná-lo*, no qual se reconhece.

Para os advogados, as práticas da formação produzem, além disso, um profissional crítico:

- De que modo a sua formação se relaciona com a sua prática profissional?

5a: *Eu acho que, que a gente se forma na Federal e...tem assim uma qualidade que as outras faculdades não têm que é o **lado crítico**, então eu posso não saber, na verdade eu não sei tudo que está numa lei, posso não saber tudo que tá nos códigos, mas eu sei criticar aquilo, de alguma forma, então eu acho que isso foi a grande lição que a Federal me trouxe assim, pecou por algumas coisas mas a questão de, tipo, **saber como sair de uma situação, saber como resolver um problema**, acho que é, foi assim a coisa que eu mais aprendi (risos).*

- E essa crítica, que você falou que é uma marca da Federal na sua área, tem a ver com o quê? Que tipo de crítica seria?

Sei lá! *A maioria dos professores, o corpo docente da faculdade de direito, apesar do conservadorismo, é formado por pessoas de esquerda. **Tem uma meia dúzia que manda na faculdade são conservadores mas o resto, todo mundo é de esquerda lá**, e eu acho que é uma crítica social, uma crítica à ordem imposta, e você, **a gente vê o direito como um instrumento de revolução**, digamos assim, a **teorização** mas, aprendemos uma teorização na faculdade que sempre privilegia o **lado social**, não sei se colegas meus vão conseguir aplicar isso na prática, mas pra mim foiacho que foi uma experiência.*

- Você vê mais alguma diferença na formação em Direito, numa escola particular?

*Eu acho que daí uma questão assim da estrutura da Federal, como a gente não, **nada lá a gente consegue mastigado, tudo a gente tem que lutar, então a gente tem que dialogar bastante**, então esse aprendizado eu acho que é um grande diferencial, assim entende, a maioria das pessoas quando saem de uma universidade privada, eu via assim que havia um certo conformismo e a gente não, a gente sempre tentava conversar, através de diálogo pra **ver se conseguia mudar as coisas**, entendeu, então, com relação ao ensino propriamente dito, eu acho que o traço da universidade Federal no plano pedagógico, assim do direito, **é desse lado voltado mais pro lado crítico**.*

Apesar de não saber de que crítica afinal se trata, a entrevistada assume-a como algo que lhe *serviu como experiência para sair de uma situação ou resolver um problema*. Tal crítica, reconhecida como *teorização aprendida na faculdade que sempre privilegia o lado social, assim como a revolução*, sem maiores qualificações, são naturalizadas como atributos das *pessoas de esquerda* (do resto –elevado à categoria de *todo mundo-* que *não manda na faculdade*, mas que *critica a ordem imposta*) com as quais se identifica. O que aqui se positiva é uma profissional que *sabe criticar*, que advoga em defesa da crítica configurada pela teorização da universidade. A *estrutura da Federal*, antes vista como problema e causa de decepção, faz o grande diferencial: produz um profissional que *vai à luta*.

A formação de um profissional pesquisador, que pode *continuar seus estudos numa pós-graduação*, é também reconhecida, por uma das psicólogas entrevistadas, como o que caracteriza o *ensino público melhor*. Para ela, na Federal, os alunos *quase que são obrigados a fazer pesquisa e pesquisa é super interessante, eu acho que você se desenvolve pra caramba...* Já, para um de seus colegas, *todo perfil profissional modifica entre o profissional que é formado pela universidade pública e uma particular*, e isto seria atribuído à *desestruturação* daquela. Assim, será de um aparente paradoxo, encenado como o *caos que ensina a fazer ordem*, que um profissional autônomo, que se arrisca para o novo, poderá emergir:

8c: *Por exemplo né, o profissional que vai numa universidade particular, em geral, ele é um **consumidor de educação**, ele paga pra ter aquilo, é como se fosse um consórcio de diploma, ele vai lá mensalmente paga a taxa dele, faz as coisas que ele tem que fazer, é um McDonalds, tem um sistemão né, e ele vai ficar muito mais passivo ao se formar, se não houver um outro sistemão esperando ele, por exemplo uma grande empresa onde ele vai entrar, e vai continuar, vai continuar sendo uma engrenagem. Já universidade pública, tem uma grande vantagem, por estar se deteriorando e ser tão desestruturada, porque no caos a gente aprende a fazer ordem, a gente aprende a ser criativo e desenvolve outras habilidades, né, no meio da guerra, então eu sinto que os profissionais da área que vêm da universidade pública, eles ainda guardam um pouco mais de **inovação, criatividade, é...empreendedorismo**, coisa que na área privada as pessoas se receiam mais, tendem a mais tocar o negócio da família, ou se envolver em coisas já prontas, do que **arriscar o novo, o novo surge da universidade pública**, por enquanto, não sei até quando...*

- E você acha que esse novo que surge da pública tem a ver com o quê?

*É... entendo essa desestrutura como um maior grau de liberdade também, não é só a bagunça da universidade né, mas é também um nível maior de autonomia que é dado aos alunos não é tanto, é que imagina, vamos fazer um paralelo com fazer turismo né, você vai conhecer Salvador e eu também, você é universidade particular e eu sou pública né, então você vai todo chique de avião, de primeira classe com guia turístico, já com todos hotéis e negócio tudo programado. É o tal do gado de turismo, que hoje a gente tem o gado de turismo das universidades né, que vai fazer todo esse passeio, então você vai voltar assim conhecendo, Salvador, mas você vai conhecer uma Salvador facetada e mastigada de um jeito, né, cê vai traçar uma trilha completamente diferente daquele que vai por uma mochila nas costas né, vai de carona, ou vai de carro com os amigos rachando combustível, e lá em Salvador não tem uma coisa pré-programada, é mais amplo, mais grau de liberdade, mais autonomia, e realmente isso permite é um profissional **mais polivalente, mais corajoso no mercado de trabalho, a gente nota esse tipo de diferença, então eu faço esse paralelo porque acho que torna um pouco mais claro, não é só a bagunça, mas esse grau de inovação.***

A diferença delineada no tipo de perfil produzido marca igualmente os discursos reportados abaixo. Nestes, porém, nenhuma intenção é atribuída, explicitamente, aos agentes institucionais. Se há diferenças, estas se devem ao modo de funcionar das instituições - à sua estrutura ou falta de- ou à própria pessoa:

3a: [...] *no hospital de clínicas, o exame de sangue, se precisar colher é a gente que colhe. A gente colhia como acadêmica e a gente que colhe agora como residente. O pessoal do laboratório passa a fazer a coleta só de manhã. Se pedir em outros horários, é você que tem que colher. Exame de gasometria arterial é um exame de sangue que também é o residente que colhe ou então é o acadêmico que colhe e esse tipo de coisa eles nunca tinham lá. O laboratório sempre colheu os exames pra eles, aqui, se eu pedir um raio x pro paciente eu tenho que pegar o paciente botar na cadeira e levar lá embaixo. Ninguém vai fazer isso pra mim, lá não...lá eles pedem pro pessoal da enfermagem, levam pra fazer raio X retornam...então eu acho que no sentido de como funciona o,...na prática mesmo, eu acho que muda um pouco. **Na formação teórica eu acho que as coisas são bem parecidas assim sabe, eu acho que não tem muita diferença. Acho que na prática mesmo o pessoal daqui tem um pouco mais de traquejo até porque já estão acostumados a fazer as coisas, né?***

A pobreza ensina a lidar com a pobreza e, nesse sentido, a desvantagem acaba virando vantagem na prática profissional. Para tanto, é preciso haver quem saiba tirar proveito, quem tenha *um pouco mais de traquejo*. Este é efeito do *costume* e não, da formação teórica, do ensino ou de qualquer outro fator.

A produção de um profissional crítico é também reconhecida no discurso de uma psicóloga. Neste, porém, as condições de produção não ficam claras, posto que remetem a um “banho de realidade” em que o aluno é *obrigado* a mergulhar:

- De que modo a formação universitária se relaciona com a sua prática profissional?

8a: [...] *Por que que o aluno da Federal é tão crítico né? Acho que nas outras universidades, você é levado a acreditar que você tá no melhor lugar do mundo né, que aquela universidade é a melhor universidade de Curitiba né, uma coisa assim, e que os professores são os melhores, e que o teu conteúdo que você tem é completo...**O aluno fica meio entorpecido né, na Federal você vê a realidade, você é obrigada a ver a realidade entendeu, então isso acho que... forma de maneira diferente né, o aluno.***

A produção de perfis profissionais distintos, como aspecto que diferencia os dois tipos de ensino, pode ser também evidenciada em outras três entrevistas. Nestas, os determinantes de tal produção são atribuídos à própria pessoa. Em duas delas, porém, as práticas da formação, ainda que recusadas na condição de produtoras de atitudes, são mostradas como tais:

7b: *Então ... isso eu sinto diferença, por exemplo na xxx eu acho que tem muito mais topeira, assim, sabe, falando em termos é no curso de jornalismo, pelo menos assim, não sei muito dos professores, eu sei que tem professores bons, mas assim, os alunos que eu vejo saírem de lá, mesmo pessoas que eu conheço, eu vejo que têm muito essa coisa de mercado e... acho que têm uma visão muito ... é isso, não têm criatividade que é uma coisa, por exemplo, que eu acho que a minha turma tinha. Eram pessoas que vieram com isso, sabe, não era uma coisa técnica, era um negócio assim, de.. Tanto que muita gente acabou nem sendo jornalista ... mas, assim, sabe, tipo, tinha, tem um que é escritor, ele trabalha como jornalista mas é outra coisa, sabe, pra mim ele é um escritor, assim... gente muito criativa. Então isso eu não vejo muito no curso de jornalismo da xxx, as pessoas que eu conheço, claro!*

- Você acha que o curso de Jornalismo da Federal favorece essa criatividade ?
Eu não sei como é que tá agora mas, o que eu senti na época que eu estudava é que o curso não favorecia nada, você que se virasse. Então assim, essas pessoas que eu acho que eram criativas, elas preferiam matar uma aula horrorosa e ficar lá fazendo as coisas delas, então, favorecia nesse sentido: as aulas eram tão ruins, que você precisava ser criativa pra conseguir alguma coisa [...] e eu sinto que eu não sei nem os termos, entendeu, falou um termo, ah! Tá, isso deve ser isso e tal e tal, vou me virando assim, uso a criatividade e lá, acho que é o contrário, eles aprendem muito esta coisa toda técnica , não sei quê, não sei quê, mas não têm ...

A diferença entre as instituições é reconhecida no nível dos alunos: os da Federal como tendo uma *visão mais ampla* e um *fazer mais criativo, menos voltado às exigências do mercado*. À nossa insistência em relacionar a diferença à formação, a entrevistada resiste: *o curso não favorecia nada, você que se virasse*. Se há o reconhecimento de algum favorecimento, este se dá pelo avesso: a má qualidade das aulas, produz a necessidade de *criar para conseguir alguma coisa*; a falta de recursos e da *coisa técnica* gera criatividade, embora se afirme que os alunos *vieram com isso* (a incapacidade da instituição emerge frente à capacidade do aluno). A legitimação das práticas da formação, ainda que recusada pela

entrevistada, se dá tanto pela afirmação do aluno/profissional *criativo* que aí se produz, como pela incorporação do discurso acadêmico que rechaça a adequação ao mercado como fundamento da formação nas universidades públicas.

Para esta outra entrevistada, a participação da formação é assumida de modo ambíguo, posto que a ênfase recai no esforço individual:

6a: *O que eu vejo de diferença por exemplo de alunos que fazem particular é aquilo... **as faculdades particulares elas te dão, eu não sei, acho que por você pagar, as responsabilidades dentro da universidade tudo é mais rígido, tem um trabalho pra fazer, respeita, sabe, e acho que pela Federal deixar mais largada assim, faz com que o aluno pense “Final, eu quero aprender então eu vou ter que correr atrás, se eu quiser aprender vou ter que ir por mim, porque se eu depender de aluno, de professor que vai bêbado pruma sala de aula, eu não me formo!”** Então essas são as diferenças assim, que às vezes você pega, dependendo da universidade você vê o nível. Não é porque eu fiz Federal que eu fico, mas é verdade... Você vai numas universidades que têm o curso de administração, você vê o pessoal assim **e você não acredita o nível dos alunos de uma universidade! né, então essa é a diferença. Do nível profissional é aquilo, varia de cada pessoa, que nem, eu conheço uma que fez comércio exterior, poxa! Tá trabalhando, e ela é disputada pelas empresas e tudo, e fez numa particular, né, talvez ela tenha tido mais base na matéria? Talvez porque meus professores foram mais largados, né, mas com relação a outros alunos, né, na mesma universidade, que nem essa minha amiga ficou assim besta de ver, do nível dos alunos que estavam lá dentro. Então acho que isso não é tanto, é claro, é da faculdade também, **mas eu acho que é da pessoa, se a pessoa quer estudar, se a pessoa quer batalhar, ela consegue.** O aluno que faz o seu currículo, é o aluno que faz o seu histórico dentro da faculdade, que não adianta nada um cara fazer Universidade Federal do Paraná, fazer uma universidade nos Estados Unidos, na Inglaterra, se o cara é um vagabundo, **não tem força de vontade nenhuma, não batalha.** Que profissional que vai ser? Né? Então...***

Embora as práticas da formação, encenadas em seu modo *largado* de ser, sejam consideradas na produção de um aluno que, por *correr atrás* do prejuízo, apresenta um *nível melhor* que o dos alunos das universidades particulares, no que concerne ao *nível profissional*, o tipo de instituição freqüentada *não adianta nada*. Parece, então, que a diferença se produz no âmbito de quem toma para si a *responsabilidade*: nas particulares são os professores e administradores que *cobram tarefas e mensalidades*, na pública, são os alunos (em resposta a uma suposta falta de responsabilidade dos demais). A entrevistada cinde as diferenças da formação em dois universos distintos: no nível dos alunos (melhores, quando da Federal –

sendo assim que ela se reconhece, ainda que minimizando, pela negativa, a autovalorização que seu dizer produz) e no nível profissional, daqueles que já saíram da universidade. Naquele, não fica clara a exata medida da ação institucional em sua constituição (uma vez que o *nível* parece *vir* já com o aluno); neste, a diferença, *varia de pessoa para pessoa*: a ação institucional não se faz mais sentir, mostrando no discurso uma aparente descontinuidade entre o aluno e o profissional que irá se tornar, exceto, talvez, pela maior base que a matéria lhe deu. No final, tanto a formação quanto a inserção são positivadas como efeitos do querer do aluno, mostrando o *ser profissional* produzindo-se em continuidade ao como se foi aluno (subvertendo, portanto, o que foi dito pouco antes). Numa aparente relação de exterioridade com as práticas da formação e da profissão, será no discurso da naturalização da *força de vontade* que ela irá subjetivar-se como alguém que *batalha*, que *quer* e que, portanto, *vai conseguir*.

- *A diferença encenada na relação com o ensino propriamente dito (7):*

A qualidade de ensino, como eixo ordenador de alguns discursos, acena com diferenças quanto ao currículo, aos recursos didáticos e humanos. Estas, na maior parte das vezes, são reconhecidas como desvantagens, ainda que isto se dê na tensão com um outro discurso: o que afirma, *segundo o que falam por aí*, a presença de professores mais bem qualificados.

Como recorrência, temos o discurso que positiva a falta de recursos materiais adequados, em cursos como o de Educação Física, Jornalismo e Publicidade e Propaganda, instituindo uma formação que *deixa a desejar*, por *ter menos a oferecer*. Assim, mais uma vez, é do lugar de quem *teve que correr atrás*, utilizando recursos próprios (como o computador de casa) para, no dizer de uma entrevistada, *poder evoluir alguma coisa* que estes egressos dizem de si e de sua formação.

Do mesmo modo, as práticas curriculares desatualizadas culminam na produção de um profissional ao mesmo tempo *ultrapassado*, pelos conteúdos que teve, e *em falta*, pelos conteúdos que não teve. A expectativa de uma boa profissionalização é assumida como *luta, batalha*:

4a: *Tem vários cursos que... deixam a desejar assim, né, mas nós temos umas duas faculdades aí que a gente pensa assim, dava até vontade de voltar a fazer educação física, né. Pelo fato deles adaptarem totalmente a educação física à realidade de hoje, né, visando até tendências ou tentando realmente buscar coisas novas, né. Quando eu fiz meu curso ele é... digamos assim... as matérias já estavam meio ultrapassadas, assim.*

- E você se sentiu prejudicado com isto?

É... pra você ter uma idéia teve matérias que eu não tive, né. Eu fui quase aprovado sem ter elas porque não tinha professor e ...então são coisas que vão fazer falta um dia. Hoje eu não necessito delas, mas, mais pra frente não sei como te dizer. Então, isso deixa muito a desejar, né, porque você, tanto em matérias optativas que você precisa fazer a gente não tinha professores, entende, você vê de um leque gigante de optativas, você tinha umas 6 só disponíveis! Então daí era aquela luta pra você conseguir encaixar teu horário e... aquela batalha. Então neste aspecto é...a gente fica, né, meio chateado por não ter feito, né, que tem muitas coisas que eu gostaria de ter feito, né, lá. Só que tinha muitas optativas muito boas assim, só que não tinha como fazer, que não tinha quem desse a matéria, né.

Numa universidade pública, pobre de recursos e de professores, permanece (como algo atual) o desejo de querer ter feito algumas disciplinas. Mostrando-se roubado por ofertas que lhe foram tiradas (se a expectativa era a de *tirar* algo da formação, como vimos em seu discurso da escolha profissional, foi a ele que lhe tiraram alguma coisa), chateado por promessas não cumpridas de *optativas* que não pode optar, subjetiva-se como profissional em falta que, mais dia menos dia, pode vir a ser cobrado pelo mercado. Tal ameaça põe em risco seu futuro e sua condição de nele se afirmar como profissional: *mais pra frente não sei como te dizer.*

Quando presentes, os professores são reconhecidos em seu esforço:

- E teria algum aspecto positivo que você acha que só tem lá na Federal?

4a: *Ah... eu acho que é... é muito ... é... acho que aspecto dos professores, né, lá tem muita gente boa assim, que eu não vejo em outras faculdades, é...a gente sabe que são muitos esforçados, mas é que eles não têm, né, mais como oferecer*

*porque a faculdade infelizmente de repente não tem o material ou não tem a disponibilidade de ceder aquilo que eles precisam, mas nesse sentido é... **ainda eu acho que a Federal detém os melhores ou um dos melhores professores da área ainda, né. Claro que eles dão aulas lá e em vários lugares também, né, mas questão de professores lá é uma coisa que marcou bastante assim. Eles se esforçavam o máximo, assim, pra dar o que eles tinham, né.***

As limitações de uma universidade pública não se restringem aos alunos, atingindo também os professores *que são os melhores ou um dos melhores professores da área*. Destacados como sendo o aspecto positivo da formação (que eu incluo na conversa e não o entrevistado), sua condição de *melhor* se faz na medida do *pior* que a universidade tem a oferecer. A pobreza de uma (o que ela não dá) possibilita o reconhecimento da nobreza do outro que consiste, justamente, em *ser esforçado* (ainda que não tenha uma dedicação exclusiva à universidade, *dá o máximo do que tem*). Os professores aparecem, portanto, como aqueles que administram a pobreza (da universidade) e a riqueza (de si). As falhas curriculares afirmadas anteriormente, nesse momento, parecem se dar por si só, sem um agente específico a produzi-las, na oposição instituição-professores. O uso do *claro!* chama a atenção ao naturalizar como esperada a “realidade” de uma universidade pública: a do professor que se divide dando aulas em diferentes instituições (sua qualidade, portanto, não seria exclusiva da Federal, sendo compartilhada com alunos de outras universidades) cujo esforço, mesmo assim e, talvez, por isto, *marcou bastante*.

O discurso dos *professores esforçados* ou *melhor preparados da Federal* aparece em mais 2 depoimentos e parece-nos ter sido produzido de modo a corresponder a alguma nossa expectativa – quer pela forma com que enunciemos a pergunta (introduzindo a referência a alguma vantagem), quer pelo fato de formulá-la do lugar de docente da instituição. Vejamos um outro exemplo:

8b: [...] *hum... deixa eu ver o que mais... não sei, daí tem o que falam também né, por aí assim, que os professores da Federal são melhores, isso não sei, realmente no momento eu não sei como que tá a Federal. Eu soube que muitos professores saíram, que tá uma rotação super grande, né, isso eu ouvi falar, então*

*eu acho assim... que eu fiz um bom, um bom ensino superior, eu posso considerar a Federal, pelo menos na área de psicologia, **tive excelentes professores**, alguns poucos assim deixaram a desejar, mas assim, no geral, acho que foi um ensino super satisfatório pra mim. Só mesmo a questão do direcionamento e da prática clínica que eu acho que foi muito pouco tempo, além de ser pouco tempo é mal administrado, porque você fica com várias pessoas pra ter duas horas de supervisão ... **na verdade os professores sempre falam “Olha, se ficar com alguma dúvida a gente marca ou, liga pra mim”, mas depois eles nunca têm tempo!** (risadas) Eu sei porque eu sofria. Acho que só nisso mesmo que ficou a minha queixa.*

Independente do direcionamento escolhido pelo aluno, os professores detêm o poder: de administrar o tempo (bem ou mal), de prometer e não cumprir, de provocar sofrimento. A falta de tempo dos professores, ou o tempo que é por eles regulado, também aparece abaixo, encenada como *desrespeito*, num dizer de perguntas retóricas que configura as relações de poder, entre alunos e professores da instituição:

2a: [...] *Mas, na particular **tem seu valor porque os horários são com respeito ao aluno**, sabe, tem o horário marcado pro aluno, e na Federal como não são só **professores da Federal e trabalham em outros lugares dá a impressão que a prioridade está com os professores então se ele pode, pode, se não pode... e o aluno pode?** O aluno perde a aula, o professor dá aula no horário que ele pode, então a gente acaba perdendo com isso porque ocupa muito espaço de tempo, às vezes eles querem que a gente faça estágio em período integral... Como é que vou fazer em período integral, se na faculdade o professor pode dar aula um dia de manhã um dia de tarde? Então na xxx não é essa bagunça, essa desorganização de você ter que ficar se deslocando várias vezes por dia, ou ficar lá o dia inteiro, sabe, se desgastando. E, imagina, tá cheio de gente que precisa ter um trabalho, mesmo fazendo faculdade, precisa trabalhar pra se sustentar, né, **então é fogo isso!***

Num outro fragmento dessa mesma entrevista, em resposta ao porquê do curso:

[...] *E agora, na ambiental, a gente entrou pelo Provar, **a gente é mais velho e a gente se põe no lugar e vê como a gente era antes, quando a gente entrou de calouro, a mentalidade, a gente fica meio avoado**, assim, né, a gente pensa ah! Tô na Federal, não preciso pagar, todo mundo precisa pagar e eu não preciso!”, mas não é bem assim não, né...é (risos) **cê paga com os anos a mais que você fica né!** (risos) Mas aí a gente vê, nossa! **Eles não vêem o que a gente vê**, tipo essas coisas assim é, a gente tem um horário por exemplo 9 e meia da manhã na segunda e a mesma matéria uma e meia da tarde na quarta, por que que não é nove e meia na quarta? Né, por quê? Porque o professor trabalha em outra coisa né, ele trabalha, **a maioria dos professores trabalham na Federal e têm outra coisa, eles é, fazem o horário deles de acordo com o que eles podem né, só que...isso não quer dizer que os professores não têm que ter respeito pelos alunos, ficam janelas muito grandes sabe...***

Ao dizer do *valor* que tem na particular - posicionando-se como alguém *mais velho* que, ao cursar uma nova graduação, se vê no lugar dos *calouros avoados* - a entrevistada mostra a desvalorização do aluno da universidade pública. Nesta, o prejuízo do aluno é assumido como efeito de uma intenção deliberada, por parte dos professores, cujo *poder* não reside tanto no fato de montar a grade horária segundo suas prioridades, mas em impossibilitar o mesmo aos seus alunos (o aluno é aquele *que não pode* justamente porque *quem pode* é o professor). Tal poder, no entanto, é relativo, na medida em que esbarra no poder *de ver* de alguns alunos (como ela). De qualquer modo, em meio à *bagunça* e a *desorganização* da Federal, o aluno da particular é mostrado como alguém que *pode mais* e *isso é fogo!* De fato, ela se queima e seu discurso inflama....

O atributo de *bom professor* - correlacionado à sua atuação na área, em oposição ao professor que *só dá aula* – também aparece:

7b: Olha, a impressão que eu tenho, **porque não dá pra saber ao certo**, alguns dos meus professores é...eram bons, eram bons, assim, às vezes tava tudo errado, mas tinha alguns professores, tinham algumas coisas que ,sabe, **não! esse cara é bom, esse sabe o que ele está fazendo, esse cara ele trabalha, ele não vem só aqui dar aula, ele faz jornalismo, ele é jornalista.**

- Cê acha que o mercado faz uma distinção entre as universidades?

Na verdade eu... eu não sei muito dizer o que é privilegiado, porque eu também vejo alunos da ... essa menina é da xxx, ela também não tá numa situação muito melhor, mas eu acho que talvez seja mais, talvez as pessoas que saem da xxx tenham mais facilidade de ir procurar um emprego, **mais certeza assim, porque fizeram aquilo que,tiveram um pouquinho daquela prática, então talvez já vá direto** ,sabe, aquela coisa que você não fica pensando “O que que eu vou fazer agora ?” Cê vai lá e procura o emprego e acaba dando certo ou não dá mas assim, a pessoa é... **se sente mais segura!**

A prática na graduação, ainda que só um *pouquinho*, pode configurar privilégio na hora de procurar um emprego: professores que *atuam*, ao possibilitar a prática aos seus alunos, produzem um profissional *mais seguro* e que, assim como eles, *sabe o que quer* e o que pode fazer.

Já, para a sua colega de área, ter *professores que atuam na área* configura uma outra vantagem – a de inserção na *rede de conhecer*: o professor reconhecido em seu lugar de potencial QI,

7a: *Hoje em dia a **competição é muito grande**, então você tem que ser o melhor, e às vezes, se você teve um diferencial na tua faculdade com professor que... isso faz diferença, né, não adianta. Então eu posso ter tido bons estágios, tenho um currículo bom, acredito, mas é... faz um pouco de diferença justamente porque esta minha área, inclusive, **você tem que ter muito o tal do QI**, né, a **rede de conhecer, conhecer pessoas e... é... geralmente nesses outros cursos, nas universidades particulares quando você tem professores que atuam na área é... você consegue formar uma rede maior**, né, então isso acaba ajudando, então eu vejo um pouco essa dificuldade na minha parte...*

- *A diferença quanto ao nível de exigências feito aos alunos: a complicação desnecessária (4):*

A exigência, como vimos, configura o choque do ingresso na universidade e remete a um determinado modo de funcionar dos professores. Seu reconhecimento, como diferença entre as instituições de ensino superior, marca uma singularidade, na medida em que se produz nos discursos dos egressos da área tecnológica. Nestes, a superexigência dos professores - ou das *matérias*, como usualmente enunciam- é positivada em seu atributo de *complicação desnecessária* e acaba sendo mostrada como efeito da *intenção de ferrar* atribuída aos professores:

- Alguma diferença do ponto de vista do jeito das universidades funcionarem?

1b: *Do jeito? Humm... uma coisa que eu vejo na faculdade, que quando eu era acadêmico ainda senti essa diferença com a xxx ou qualquer outra faculdade, é que na xxx eles têm um esquema assim que **não podem reprovar muita gente**. Lá na Federal **a gente se ferrava, pô!** No primeiro período, a gente teve cálculo integral: era 55 calouros que entraram na faculdade, desses, só nove passaram no primeiro ano, sabe, isso a gente não vê numa universidade particular até porque, o professor deve correr o risco do emprego dele se fizer uma coisa dessa, **já na Federal não tem esse tipo de coisa... não tem muitos escrúpulos assim por parte da matéria**, então é uma diferença assim que a gente vê que eles forçam, **mas depende até que ponto ficar forçando, assim, principalmente numa matéria que, assim, não acrescentou muito ao curso, que pra gente não seria importante**.*

O descrédito quanto à exigência de muito estudo, como requisito para a inserção profissional, é também encenado por este engenheiro:

2b: Olha, eu acho que na xxx eles têm menos matéria, sabe, lá eles, eles estudam menos, não sei, eu acho que lá também é o seguinte, lá parece que o pessoal é um pouco mais vadio eu, mas assim, a nível profissional, eu acho que eles têm a mesma competência, sabe, pra pra exercer assim profissionalmente, sabe, pelo que eu vi, pelo que eu sei, pelo que me falaram, eles estudam, eles têm menos matéria né, **ai, se vai fazer diferença, isso sei lá, né, eu acho que..os professores dizem que vai, que vai que né, mas, pô! Se for assim a gente passa a vida inteira estudando e não termina nunca!** Daí, né, às vezes eu penso em fazer mestrado também, eu vejo que o pessoal que tá fazendo mestrado **também não é bem assim**, esse negócio de “Ó, fazer mestrado!” (muda a voz) Teve um lá que conseguiu um emprego, conseguiu bem e tal, **mas não sei se é tudo aquilo, né...**

Por outro lado, a “super” exigência, ainda que assumida como *complicação* e mostrada igualmente como *intenção de ferrar*, é legitimada em seu poder de preparo para a realidade do mercado, na qual o *reprovar contínuo* aparece pressuposto:

2a: [...] E depois, eu acho, é...dá a impressão que é... na Federal as coisas são mais difíceis pra você é... **parece que as matérias você tem que desvendar** sabe, não é um negó... parece... é, faculdade particular dá impressão que é.. segue um pouco a linha de cursinho, que você tem a matéria mais ou menos dada no quadro e a matéria que é dada no quadro e falada pelo professor é aquela que cai na prova. **Agora na Federal, eles dão um jeito de complicar o negócio, que o que eles explicam na sala você vai lá na prova, você fala: “Meu Deus!! O que que é isso?”** [...] Agora é... não sei se são em todos os cursos assim, mas eu acredito é... **ou é a Federal que complica as coisas pra gente ou a particular que acaba facilitando um pouco pros alunos, não sei te dizer.** É facilitar, talvez, não, mas é que.. deixa os caminhos mais é... largos assim, sabe. Porque a Federal é complicada...

- E isso ajuda?No fim das contas... Isso te ajudou, te atrapalhou?

Ele ajuda porque... É... **É mais real,né, é mais real com o mercado**, do que você sair deslumbrado, também, da faculdade, porque sair deslumbrado do cursinho pra faculdade é...Pra Federal você já toma um choque, daí você acaba se arrumando na faculdade e daí então você acaba é,**você tem mais ou menos a dificuldade que você vai encontrar aí fora no mercado, uma dificuldade que você tem que ir atrás das coisas que você, já não é mais aquele negócio que você tem na mão!** Você tem que se esforçar, que nem eu falei, na, na faculdade particular, quem sabe, seja uma continuação de cursinho assim. **Você chega no mercado, você leva um choque maior do que quem sai da Federal, que cê já tá mais malhado, de reprovar, reprovar, reprovar,** assim, sabe (risos).

- A diferença encenada quanto ao nível dos alunos que ingressa na instituição (4):

Para um outro grupo de entrevistados (como vimos, já, em alguns extratos reportados), a diferença na formação universitária está dada de saída, pelo nível dos alunos que ingressam na universidade pública. A eficácia das práticas de seleção

para o ensino superior público (em oposição à pouca eficácia das práticas da formação) e o lugar de melhor qualificados que se atribuem são assim legitimados. Como exemplo, reportamos os dizeres desta publicitária, os quais, além de instituírem a diferenciação pelo nível dos alunos, acenam com uma singularidade: a de reconhecer no conceito da UFPR, atribuído pela comunidade, um diferencial. Tal conceito, todavia, produz-se na tensão entre um olhar *exterior* à instituição e um olhar que se faz a partir de *dentro*:

7a: [...] *mas hoje se você ... ainda existe isso, né, se você diz que é um aluno da Federal, as pessoas olham diferente porque sabem que é uma instituição mais difícil de se entrar, você tem que estudar pra passar, é mais concorrido, então ainda olham por este lado, mas pelo fato do curso de publicidade ter esta imagem que é ruim, também tem um pouco uma certa barreira, porque isso até já se divulgou né, que o curso de publicidade é ruim, então é uma imagem que se tem, ruim fora e que é realmente ruim dentro, né, e às vezes, se é só ruim dentro e as pessoas não sabem, você ainda consegue se sustentar, né, sozinho, mas é uma coisa que acaba se divulgando, chegou a sair matérias na imprensa, então, sempre vem alguém perguntar, assim “Mas então o curso de publicidade ía fechar na Federal?” falei “É ... não... não vai fechar”. Então, tem um pouco esses probleminhas assim de imagem, é até engraçado um curso de publicidade que tem problemas com a sua imagem.... Hoje em dia, eu acho que existem outras instituições aqui em Curitiba muito bem conceituadas, com professores muito bons, que estão crescendo bastante, então é...a Federal ainda é pela tradição, pela tradição de ser uma universidade pública considerada, né. Então, geralmente os profissionais que saem dali são pessoas que, de repente tiveram uma formação é muito boa, conseguiram entrar, porque realmente é difícil de entrar, mas é, com relação à comparação é ...deixa um pouco a desejar com os outros cursos que existem nas particulares.*

Se o *olhar* de quem está *dentro* reconhece falhas, o ser *olhado diferente* pelas pessoas que estão *fora*, minimiza-as, na comparação com as demais. Contudo, o exercício de sua profissão –a publicidade em torno do curso– ironicamente dificulta o *sustentar-se sozinho* na imagem profissional (ainda que os problemas de imagem sejam enunciados como *probleminhas*). Esta, por suposto, deveria ser respaldada pela instituição (a qual foi escolhida pelo nome que tem). Nesse embate, entre o que gostaria de poder projetar como imagem do curso –e de si mesma– e a imagem que o curso projeta de si próprio, a entrevistada reconhece-se sozinha. Cabe a ela a difícil tarefa de vender e sustentar a imagem do curso: a

UFPR mostrada como seu primeiro cliente. Frente às novas instituições de ensino, o que “sobra” para a Federal é a tradição. Mesmo assim, o olhar externo que, num momento, sustenta e legitima a escolha pelo curso⁸⁹, noutro, balança seu conceito. A *formação muito boa* relaciona-se aos estudos anteriores daqueles que *conseguiram entrar*: o que “salva” a universidade são seus alunos, os quais, como ela, *evoluem* por conta própria...

Os discursos das práticas da formação configuram uma regularidade: a da universidade pública encenada como ruptura em relação à vida escolar pregressa.

Se, no início, a decepção é a marca – ainda que por vezes não assumida como tal, mas apenas mostrada no dizer - paradoxalmente, no lugar de quem concluiu a formação e que a compara com outras, o reconhecimento de um melhor preparo produz uma recorrência: na economia das perdas e ganhos praticada nas entrevistas, estes superam aquelas.⁹⁰ Tal “deslizamento” nos modos de dizer-se (antes *decepcionado*, depois *melhor preparado*) sinaliza diferenças quanto aos modos de subjetivação, fazendo com que o mesmo ato enunciativo, que credita discursos instituídos sobre as práticas da formação numa universidade pública, delineie singularidade, no modo particular com que cada entrevistado neles se assujeita ou resiste. Vejamos, em cada contexto discursivo, como isto se dá.

É do lugar de um certo engodo (a profissão não sendo mostrada em seu lado supostamente *prático*) que nossos atores constróem a cena de seu ingresso na universidade. Tal lugar - que os uniformiza, posto que independe do curso escolhido - parece-nos, constitui-se na interlocução com outros discursos: desde o mais antigo que acena, no imaginário social, com a promessa de que “para ser alguém na vida é

⁸⁹ Em seu discurso da escolha profissional, capítulo 1.

⁹⁰ A formação pública positivada como *vantagem* aparece em 11 dos 17 depoimentos tomados.

preciso estudar” (sobretudo se esse estudar se der numa universidade *tradicional*) e que supõe um vestibular concorrido como garantia de qualidade de um curso universitário, aos mais recentes que instituem o sucesso profissional como resultado de uma educação continuada e a validade do conhecimento em sua possibilidade de consumo imediato.

Nesse ingresso, como vimos, a decepção com a falta de recursos é legitimada em sua inevitabilidade. Um trânsito entre lugares configura-se: da indignação implícita à resignação, explícita, com a realidade *pobre* da universidade pública brasileira (a qual, ao que parece, seria desconhecida antes da graduação). Tal realidade, ao ser assumida como inevitável após o término da graduação, sinaliza, igualmente, uma interlocução; no caso, com os discursos que naturalizam a precariedade dos serviços públicos na sociedade brasileira.

De um modo ou de outro, na encenação do curso como tensão entre interesses, como *choque tão grande* quanto ao nível de exigências ou como decepção quanto à sua estrutura, a posição que aí se afirma é a de sujeito não desistente. Sua positividade materializa-se na tensão com os lugares que a ação dos professores lhes atribui; a saber: o do não saber e da inutilidade, o da espera pela concretização de promessas não cumpridas, o da adaptação a interesses não imaginados e a esquemas desconhecidos, o do vazio frente a práticas curriculares de transição. Assim, se a relação com as práticas da escolha é atualizada a partir do não arrependimento, a relação com as práticas de inserção na universidade, afirma-se a partir da não desistência.

Os discursos do ingresso na vida universitária dizem das relações de poder entre os seus atores, de uma certa elasticidade a ser exercitada pelo aluno no

direcionamento pré-figurado por seus professores. Dizem, portanto, de um lugar de objeto da ação docente, no qual, a princípio, as práticas da formação o colocam.

Seu assujeitamento a tais ações, ora evidenciado nos discursos da negação ou inevitabilidade da decepção (reconhecendo-a como *algo importante para o conhecimento de uma realidade nova* ou como algo que *obriga o aluno a ir atrás*), ora materializado na assunção da formação generalista, ou *mais básica e filosófica que tem que ser dessa forma*, ou no dizer-se *gostando da mesma forma* ou *aprendendo a gostar*, não se produz, porém, sem a sua contrapartida: a de resistência a essas mesmas práticas. Esta pode ser evidenciada tanto nos dizeres do *choque* e do *estranhamento* (nos quais fica implícita a suposição de que poderia ser diferente), quanto nos discursos que reconhecem o *encontrar-se no curso*, apenas quando este se mostra vinculado às práticas da profissão - e aí *acaba ficando interessante*- ou nos que põem em dúvida a validade do *forçar o raciocínio* apregoado pelos professores das disciplinas básicas.

Os modos de subjetivação produzidos no discurso do ingresso são encenados, pois, em sua dupla configuração: a de sujeição e a de resistência ao/no lugar de objeto da ação docente. Assim, mesmo assumindo-se adaptados nesse lugar (afinal, todos sobreviveram à graduação!), seu dizer não deixa de mostrar uma certa recusa à sua ocupação e, concomitantemente, às práticas discursivas do ensino público superior que instituem um determinado modo de fazer a formação nessa instituição.

A tensão entre esses dois movimentos presentifica-se, igualmente, nos discursos do confronto. Nestes, o assujeitamento nas práticas da formação pública (legitimadas em seu atributo de superioridade quando comparadas à formação particular) produz como efeito a resistência nas práticas do mercado.

A ruptura configurada pelo ensino superior público, em oposição ao ensino particular – caracterizado como *extensão do colégio*- institui-se, creditando os discursos críticos da academia contra o tecnicismo e a formação voltada exclusivamente aos interesses do mercado⁹¹. A produção de perfis profissionais diferenciados, que se fabricam em continuidade aos perfis de aluno, legitima-se, propiciando a transmutação dos modos de ver-se: não mais resignados ou *em choque* e sim, amadurecidos, pensadores-diagnosticadores de problemas, críticos sociais, pesquisadores e profissionais autônomos, com *um pouco mais de traquejo* e criatividade. Frente aos profissionais formados por outras instituições, a decepção do ingresso transforma-se, pois, em aprendizado vantajoso e, sobretudo, necessário.

Em que pesem os modos singulares de encenarem a diferença em relação ao ensino particular, a ação que se destaca - como efeito das práticas da formação ou de suas faltas- é a do recém-graduado e consiste em *ir atrás*: quer ocupando o lugar de crítico e diagnosticador, designado por uma intencionalidade docente, quer inicialmente resistindo e depois assumindo (a) o lugar de não tutelado atribuído por uma universidade *largada e desestruturada*, é da posição de um aluno que *obrigou-se*, ou foi obrigado, a *ir à luta* e que, com isto, *sabe se virar no universo profissional*, que nossos entrevistados discursam.

Assim, conquanto positivado em seus efeitos de abandono, desrespeito ou produção de uma identidade (de profissional formado pela Federal), o poder da ação dos professores não anula o poder da ação do aluno; ao contrário, possibilita-o, legitimando-lhe a condição de não desistente, mostrada em seu discurso.

Os discursos do ingresso reeditam-se nos discursos do confronto entre as instituições. Nestes, porém, tivemos algumas surpresas. A primeira refere-se ao fato

⁹¹ Ainda que o *bom* professor possa ser reconhecido como aquele *que sabe o que está fazendo, que não vai só dar aula, que trabalha na área...*

de que, não obstante grande parte dos entrevistados tenha participado de práticas curriculares como a pesquisa, a extensão e a monitoria, seu dizer a formação universitária restringiu-se às práticas de sala de aula. A segunda, mais contundente, diz respeito ao reconhecimento da desestrutura da universidade pública como produtora de uma formação; no caso, de atitudes que favoreceriam a desenvoltura no mercado de trabalho. Deste modo, na contramão dos discursos correntes da insuficiência do ensino público superior⁹², afirmada em sua falta de recursos ou de conhecimentos atualizados quanto às demandas do mercado de trabalho, um outro discurso ganha força: o que credita ao caos da universidade pública (seja ele intencional ou não) a produção de um profissional autônomo. A formação universitária mostrada em seu contra-efeito, portanto.

Por fim, a constatação de algo que não chega a constituir exatamente uma surpresa, posto que já observado por outro pesquisador⁹³, mas que, ainda assim, põe a pensar: as práticas acadêmicas, ao formarem, efetivamente, atitudes –mais do que conhecimentos técnicos- legitimam-se, antes de mais nada, como práticas de subjetivação.

⁹² Os quais, como vimos, são também ratificados nos discursos de alguns egressos.

⁹³ Vide a dissertação de mestrado de Aquino, J.G. (1990), referida anteriormente.

3 O “1º ANO DO RESTO DE NOSSAS VIDAS”: A PASSAGEM PARA O MUNDO PROFISSIONAL

O trânsito entre as práticas da formação e as práticas da profissão pôde ser configurado desde diferentes perspectivas: do fazer que aí se constitui, do momento em que tal passagem é assumida e dos efeitos subjetivos que dispara.

Para a maior parte dos recém-graduados, a saída da universidade, em termos da atuação, é encenada como continuidade, uma vez que 10 deles já trabalhavam na área e outros 4 foram contratados em seguida à colação de grau: a saída constitui, pois, uma passagem natural e “casada” entre a formação e o trabalho e, subvertendo nossa expectativa, se dá antes da formatura.

Tal continuidade, porém, não representa estabilidade, quer pelas condições móveis do mercado ou pela busca de uma colocação mais satisfatória (empreendida por alguns), quer pela assunção da exigência da “carreira dinâmica”, na qual, como se verá no depoimento que segue, o permanecer numa mesma empresa é reconhecido como *situação cômoda*:

1b: *É... a minha história foi assim, tinha que fazer um estágio obrigatório, né, que é um ano da faculdade, e eu comecei no final do segundo ano e fiz estágio durante um ano e meio até porque é estágio remunerado, **então eu comecei a trabalhar por lá mesmo e fiquei por lá mesmo, né, fiquei por lá mesmo porque é situação cômoda** até...então passou o período do estágio obrigatório, **continuo por lá...Então é, eu fiz aí os 2 semestres de estágios que eram necessários, daí eu continuei por lá mesmo né** então, durante o 5º e 6º período eu fiz estágio, o 7º período também, é sempre meio período, **até mesmo porque eu tinha aula à tarde, então complica, assim, você querer trabalhar.** Chegou no final do 7º período indo pro 8º, faltava só seis meses pra eu me formar, meu chefe veio e falou “Ó, quero te contratar”, certo, então, aí eu até pensei comigo “Pô! Tenho que trabalhar oito horas, e tenho que estudar à tarde, é um negócio complicado, né”, só que... eu só ía passar isso, é, essa vida por seis meses, de trabalhar bastante e estudar e... **a minha empresa é assim, bem flexível, em termos de horário, você tem de trabalhar 40 horas por semana não necessariamente 8 horas por dia, então como no 8º semestre as matérias são mais “light”, assim, que é final de curso, tudo, eu topei a parada e fui fazer ... aí, então posso dizer assim que terminei a faculdade empregado já, e é no emprego que eu tô até hoje....***

No mesmo ato e na mesma medida o entrevistado encena a luta entre o manter-se estudando e o querer trabalhar: se *sua* empresa é *bem flexível* e a universidade nem tanto, coube a *ele* flexibilizar-se para dar conta de uma e de outra. Assim, ao reconhecer sua permanência na empresa como *situação cômoda*, desconhece seu movimento de inserção, mostrado em seu dizer, como um esforço nada cômodo.

A passagem para o universo do trabalho provoca novos posicionamentos. O *sentir-se profissional* ou *mais responsável* é recorrente nos discursos. O momento em que isto se dá, todavia, marca algumas diferenças. Deste modo, temos entrevistados que se impõem a necessidade de *começar a buscar mais*, já na prática do estágio, outros que assim o fazem na obtenção do “canudo”, e outros, ainda, que esperam a oportunidade efetiva de reconhecimento do mercado para poderem se afirmar *profissionais da área*. Vejamos:

- O *sentir-se profissional antes* da formatura (7):

Nos discursos que afirmam o *sentir-se profissional* durante a graduação a prática do estágio (obrigatório ou extra-curricular), configurada como algo exterior ao fazer acadêmico, ganha destaque.

No depoimento abaixo, a antecipação da vida e da condição de profissional surpreende, como algo *acima do que esperava* e que lhe faz, no ato, sentir a necessidade de *buscar mais coisas*. Em tais expectativas, o *acima* do que lhe foi oferecido, mostra o *abaixo* em que se sentia e inaugura uma nova posição - a de reconhecer-se inserido, *mesmo*, no mercado:

1a: [...] *então eu fiz um ano de estágio e não renovaram o contrato do estágio...só que um mês depois a mesma empresa me ligou, que eles tavam precisando de novo do serviço, então eu voltei com a idéia de ser estagiário de novo e eles me falaram: “Não, agora a gente precisa de funcionário”, tipo, eu tava procurando uma coisa e eles me ofereceram um coisa acima do que eu tava esperando. Nessa hora é que eu me senti mesmo que tava entrando, assim, que tinha que começar a buscar mais coisas...*

- Foi aí que você se sentiu um profissional da área?

*Imagino que sim, foi aí que eu comecei aa me sentir que tava... um pouco...tava assumindo posições, né, **tava começando a entrar no mercado mesmo**, assim...*

A saída da universidade mostrada enquanto a entrevistada ainda estava dentro:

6a: *A minha inserção assim no mercado de trabalho, digamos que...o canudo foi só mesmo é... como é que eu posso dizer, foi a concretização do teu estudo, daqueles quatro anos não...na realidade são 22 anos, 20 anos, que eu estudo, né! É aquela concretização não!Terminei aquela fase, né. **Na realidade, pro aluno de administração, por você não precisar do diploma pra começar a trabalhar né, então quando eu entrei na faculdade, na administração, isso no primeiro ano né, que eu comecei a... comecei ver a área, o que eu queria o que eu não queria, aí veio greve e ninguém conseguia estágio. Falei “Não! Vou me preparar!”** Comecei a fazer cursos, isso no primeiro ano, curso de informática, meu inglês dei uma apressada e chegou no segundo ano eu falei “Não! Agora eu vou batalhar”, a greve já tinha acabado né. **Porque a greve atrapalhou muito os alunos que queriam estágios, porque em greve, ninguém pega estagiário, ainda mais no primeiro ano. Aí, chegou no segundo ano eu falei “Agora eu vou procurar”.Tive dificuldades, porque sem experiência, no segundo ano da faculdade não é qualquer empresa que pega.** Tive dificuldade assim uns 4,5 meses mais ou menos procurando, sem tanta insistência, eu fui lá no CIEE, mas eu ainda tava fazendo o curso, ainda não tinha né, aquela ah! Eu preciso obrigatoriamente trabalhar. **Só que, eu vendo todos os meus amigos trabalhando, trazendo as suas experiências para a sala de aula, os professores trazendo experiências e você querendo aplicar ali, porque já desde o 2º,1º ano, você já começa a ver algumas coisas que são aplicadas no trabalho então é aquela vontade de você querer fazer e querer aplicar, né..** Aí falei: “Não, eu vou!” Até que um dia eu fui chamada “Ó, tem uma oportunidade na xxx”. Fui lá fazer entrevista, passei e fui né, foi assim, não foi dramático porque eu fui totalmente assim, não fui com aquela não! Eu preciso trabalhar porque eu tenho que pagar a faculdade. Eu tenho que pagar minhas contas! **Não, eu fui trabalhar porque eu queria me iniciar, queria começar a trabalhar cedo, pra justamente chegar no quinto ano, tar formada com o diploma na mão, e aí?***

Tentanto ajustar seu discurso a uma suposta realidade externa, a entrevistada modaliza seu dizer (*como é que eu posso dizer*) anunciando, *en passant*, o equívoco da lógica que atribui à preparação acadêmica o estatuto de requisito para a inserção profissional: para o mercado, o que fica subentendido como necessária é a *experiência*, sem a qual *não é qualquer empresa que pega*. Ao incorporar essa máxima, nossa heroína vai à luta: através de um enfático e recorrente *não*, enuncia as decisões tomadas na graduação em recusa àquilo que esta parece querer lhe

impor - a paralisação de seu preparo profissional. Assim, no movimento de negociação entre posições contraditórias (de imobilidade e de *batalha*), positiva a greve como agente institucional que, paradoxalmente, interrompe a formação, *atrapalha os alunos que queriam estágios*, na mesma medida em que favorece o preparar-se para a inserção. A “propaganda” da experiência alheia produz a vontade de *querer fazer e querer aplicar*: o *drama da obrigatoriedade de trabalhar*, embora não produzido pela instituição, passa a ser instituído na instituição, no movimento de começar a *ver todos os amigos trabalhando*. O espaço institucional legitima-se, então, como espaço de formação - ainda que o desejo aponte para o que está fora desse espaço. Assumindo o discurso da pouca valia do diploma, mostra-se no lugar que a formação lhe ajudou a construir: o de uma profissional responsável (que se superpõe e “atropela” ao/o lugar de estudante), de “olho” no futuro e, sobretudo, disposta a *batalhar* para subverter a posição de recém-formada desempregada a ser-lhe atribuída pelo mercado.

No discurso a seguir, a ambigüidade do lugar de estagiário no mercado de trabalho - por um lado, isento da cobrança de *estar acertando* (mesmo fazendo o serviço dos outros), por outro, sentindo a *responsabilidade de fazer o melhor possível*:

- Quando foi que você começou a se sentir profissional da área?

5a: *Na verdade, no começo do meu primeiro estágio, foi num cartório que eu fazia aquele serviço que qualquer estudante do 2º grau conseguiria fazer que é carimbar. Então eu tipo, me sentia inútil, mas tava lá, estava tendo contato. Fiz estágio daí no Tribunal xxx e agora, na xxx, que eu praticamente fazia serviços pros assessores, tava junto com eles, mas é serviço deles, que são os, na verdade era os serviços deles que são os titulares do cargo, que nunca trabalham, então eu sempre me senti completamente responsável e ... me sentia às vezes, no estágio do terceiro ano que foi no Tribunal até, agora na xxx sempre me senti, por mais que não tivesse responsabilidade de estar acertando, a responsabilidade de... tipo... se não fosse alguém lá assinar, que eu fosse.... não fosse... levasse meu nome, eu sempre me senti que era uma responsabilidade que eu teria que fazer o melhor possível, assim, então, tirando este meu estágio, no comecinho que foi meramente de bater carimbo, o resto acho que sempre...eu sempre senti assim ...que consegui levar com um certo profissionalismo, entre aspas.*

A utilidade dos contatos reconfigura o *sentir-se inútil* no primeiro estágio. Sentir-se profissional não é algo livre de embates: *que eu fosse...não fosse, um certo profissionalismo entre aspas* são modos de enunciar que dizem de um modo de subjetivar-se como profissional, o qual se produz na relação estabelecida com outros profissionais mostrados, também, como profissionais *entre aspas*, uma vez que são os *titulares do cargo que nunca trabalham, que só vão lá pra assinar, mas é serviço deles...*A assinatura do nome (assim como o exame da Ordem⁹⁴) parece representar a possibilidade de sentir-se e de dizer-se profissional por inteiro ou sem aspas.

- O *sentir-se profissional **depois** da formatura (6)*:

- E você se sentiu profissional depois que você pegou o canudo ou foi uma coisa que aconteceu antes, quando você começou a fazer estágio?

1b: *Senti mais depois ...é... isso até por causa da experiência no trabalho né ... eu acho que eu me sinto um profissional cada vez mais gradualmente, assim cada vez me sinto mais profissional pela experiência que eu tenho em trabalho então, antes do estágio, eu me achava um toquinho, assim, mas não era aquilo,né, mas depois que eu me formei foi que eu pensei “Nossa! Como que eu era fraquinho quando eu fazia estágio!”, esse tipo de coisa, né, então cê sente que você vai aperfeiçoando e tal, então assim eu senti mais profissional foi depois que eu me formei assim, tanto pela faculdade, como pela experiência de trabalho que já tava tendo, né no momento...*

O sentir-se profissional confere força e grandeza (em oposição ao *toquinho* e *fraquinho* dos tempos de estágio) e é mostrado em sua relação gradual com o trabalho. Será, pois a força e a grandeza de sua experiência que irão modular, na comparação que estabelece consigo mesmo, em cada diferente etapa de sua inserção no mercado, seu modo de subjetivar-se *cada vez mais profissional*.

Na entrevista a seguir, o *sentir-se profissional* está associado ao *ser responsável*, o qual parece se produzir, antes de mais nada, na relação com o *próprio nome* e não, com o trabalho propriamente dito (como no caso dos profissionais não liberais), ainda que um aspecto, obviamente, implique o outro:

⁹⁴ Mencionado, em outro trecho, como requisito para poder advogar.

3a: *Ah... Na verdade, a gente continua aqui dentro do meio acadêmico mesmo, porque continua dentro do hospital né. Diferente do pessoal que tá fazendo residência em outro lugar, tem gente fazendo residência até mais no mercado de trabalho assim, na verdade, pra mim continua como se fosse uma extensão da faculdade, só que agora quem assina os papéis sou eu, quem faz as prescrições sou eu, é o meu nome que tá em jogo, então aumenta a responsabilidade, mas acho que aqui no hospital já tenho a vantagem de ter sempre....sempre não né, na maioria das vezes, você ter alguém mais experiente para perguntar alguma coisa, pra te orientar...*

- Você sente que teve uma mudança no status de universitária pra profissional, você acha que isso bateu mais agora ou quando você fazia os estágios?

Ah, não! Bate mais agora, porque tudo que você faz de estágio antes, você está sempre por trás de uma pessoa, né, você sempre tem alguém responsável por você no caso né...agora que te jogam aqui que você passa a ser responsável mesmo pelas coisas, né. Acho que até, até cair, cair no mundo aí, num tinha essa noção assim.

O meio acadêmico de um hospital-escola é reconhecido em sua oposição ao mercado de trabalho (ele é *menos* mercado). A saída não configura ruptura, exceto por seu *nome* agora estar *em jogo*. Assim, é do lugar de aluna - num ambiente tutelado *como se fosse uma extensão da universidade* - mas *com um pouco mais de responsabilidade* que a entrevistada discursa. Ocupar este lugar não anula o de profissional. Este é reconhecido como *estar na frente*, ser vista, sem aparatos protetores. Mostrando-se *jogada* para a frente dela mesma, *caída no mundo* do trabalho, encena o tornar-se *profissional responsável* (do mesmo modo como o escolher a profissão) como algo que veio antes do seu tempo.

Ao falar sobre os *rituais de passagem* na qualificação profissional, a questão do *agir em nome* próprio também aparece no discurso deste advogado. Para ele, conquanto estivesse atuando na área antes de se formar, a obtenção do “canudo” inaugura um novo modo de ver o trabalho e a si próprio (ver que *a coisa é séria*, produz o levar-se a sério) bem como, uma nova etapa – a do *1º ano do resto de nossas vidas*:

5b: [...] *E o segundo (ritual de passagem) é quando você recebe o canudo, **você recebe o canudo e você passa a ser um profissional, a trabalhar como profissional, a agir em nome próprio, aí você vê que muda a forma como você é olhado, assim como você é visto**, porque é até uma questão de ética, você não se apresentar como advogado, por exemplo, antes de você ser um advogado, como bacharel em direito, antes de você ser advogado, porque no nosso curso tem uma peculiaridade, não sei se você prestou atenção, nós não saímos advogados da faculdade, nos saímos bacharéis em direito! A única coisa que eu sou habilitado a fazer, quando eu saio da faculdade, praticamente a princípio, a grosso modo, além de fazer concurso pra promotor, pra delegado, pra juiz essas coisas assim, o que eu sou praticamente habilitado a fazer é só dar consultoria, eu não posso atuar, eu tenho que fazer exame da Ordem, conseguir a carteirinha da OAB e tal pra eu poder advogar em nome próprio, mas então tem mais essa particularidade que, você pega o canudo, você é um profissional, as pessoas te tratam como profissional, você pode agir em nome próprio, ainda não assina e a outra é quando você pega a carteirinha, por exemplo, se o teu caso é advogar, como é o meu... **mas realmente, tudo começa, você começa a se ver de jeito diferente a partir do momento que você tá formado, que você cola grau, que você tá com o canudo na mão...** eu nunca fui de dar valor pra esse tipo de frescura, mas que a coisa fica diferente, fica diferente, **você se sente diferente, tipo assim, você vê que a coisa é séria** sabe, agora acabou né, tipo, eu nunca tive muito problema com meu pai, com minha mãe desse negócio de me sustentarem assim, porque desde 16 anos tô com 29, faz 13 anos que eu vivo mais ou menos sozinho, assim e tal é isso, só que agora a coisa ficou séria tipo assim, como dizia o Paulo Coelho “Agora é a tua lenda pessoal”, você se coça mesmo! **Então é isso que o canudo marca sabe, como tinha um filminho uma vez que dizia “Este é o primeiro ano do resto das nossas vidas!”** é basicamente isso, é isso daí mesmo.*

- *O sentir-se profissional, ainda adiado (4):*

Esta categoria configura-se a partir de uma situação específica, a dos 4 recém-graduados que, no momento da entrevista, buscavam uma oportunidade de inserção na área: 2 deles, engenheiros, sem nunca terem nela atuado, uma, publicitária, tendo-o feito, mas desempregada na ocasião, e uma outra iniciando sua prática de psicóloga clínica, após ter morado no exterior nos meses que se seguiram à colação de grau.

A “saga” da inserção na área de engenharia civil, o subjetivar-se excluído das tantas “cartas marcadas” do mercado, encontram-se bem ilustrados nos depoimentos abaixo. Nestes, a vida profissional, embora configure ruptura do ponto de vista do fazer que aí *não* se constitui, é mostrada numa certa continuidade com a vida universitária – ambas consistem em ter de *ralar*:

2a: *Ah! Então o que eu falo é assim: aproveita a hora da tua formatura lá no Guaira, que chamam teu nome, aproveita o baile, aproveita os dias antes da formatura que você acabou a aula e que você ainda não recebeu o diploma, porque você está esperando a formatura, tem que aproveitar esse momento, **porque antes, você se rala pra conseguir e depois, você se rala pra conseguir emprego**, também, porque em engenharia civil tá sendo o seguinte: ou você estuda e faz um concurso público, que concurso público é fogo! Que tem muita desonestidade nesses concursos, a gente não sabe o que acontece, se tem cartão marcado, sei lá... Então, já começa por aí, concurso público que é uma coisa ééé seria um salário fixo por mês, é uma coisa que você não tem confiança e, depois se você é um engenheiro civil que trabalha como autônomo, que trabalha em casa, quem disse que você vai ter um salário fixo todo mês, pra você programar tua vida,tá? Casar, ter filhos né, como é que você vai programar? E outra é, se você tem um pai que trabalha na área e essa área tá dando certo tudo bem, agora que nem eu, eu tenho dois tios que são engenheiros civis, um tio meu não tá trabalhando mais na área porque já não tá dando mais é.. não tem mais campo é, as grandes construtoras já tomaram parte e as pequenas que não tem lugar e.. o outro tio meu ele tá trabalhando só ele na empresa,terceiriza tudo, porque não tem condições de ter seus funcionários... **Como o mercado tá saturado hoje tá totalmente saturado, por quê? É muita gente saindo da universidade**, só aqui em Curitiba, são 4 cursos de civil, é muita gente vindo pro mercado e **normalmente esse pessoal que vem pro mercado não está qualificado, muitas vezes, tecnicamente pra exercer um bom serviço na parte de projetos e...e o que acontece? Como as grandes empresas sabem disso eles empurram o preço lá pra baixo, daí quem já tem mais tempo de vivência na área, quer cobrar um preço certo não pode, por quê? Porque o preço tá indo lá pra baixo, por causa do pessoal que sai da faculdade, começa a fazer serviço por qualquer coisa**, esse que é o grande problema hoje...*

A cena do ingresso na área é produzida de modo a legitimar sua imensa dificuldade. A saturação do mercado é atribuída ao *pessoal que sai da faculdade, que não está qualificado* (com os quais, apesar de recém-formada, parece não se identificar) e que *começa a fazer serviço por qualquer coisa*. Ao estabelecer e naturalizar tal relação causa-efeito, e embora aponte o uso que as grandes empresas façam dos recém-formados, a entrevistada parece não reconhecer o mercado como agente: *o grande problema são os colegas de profissão que atrapalham quem quer cobrar um preço certo*.

Tal como ela, seu colega de área responde nossa questão, sobre a vida após a universidade, mostrando-nos a vida que não tem sido:

2b: *[...] aí me formei. Meu pai falou “Não, você não vai conseguir emprego só com um diplominha”, não sei o quê, “Você vai continuar estudando!”. Aí, eu fiz pós-graduação em engenharia ambiental, porque eu tinha gostado, tinha feito um curso*

de uma semana de geotécnica ambiental e eu achei bem interessante. É...eu, me decepcionei um pouco porque eu achei, eles querem passar muita matéria em muito pouco tempo, e passam todo mundo, né, eles dão nota alta pra todo mundo, qualquer coisinha que você faça, e eu **acabei não aprendendo muita coisa**, mas chegou na parte de, que eu aproveitei mesmo foi na parte aproveitamento de lixo, e a minha monografia foi sobre isso que eu gostei, achei bem interessante, né. Pensei “Pôxa! Isso é uma coisa que provavelmente dê dinheiro! Não existe!”, **mas custa muito caro pra montar uma indústria dessa, e, claro! cê não tem experiência, não tem o principal, você não tem dinheiro... Tá. Daí, eu sei que tá na moda, todo mundo não, porque civil, com pós em ambiental, tá na moda! E sei que, que não aparece nada, você manda currículo, procura no jornal, não aparece nada aí, quando aparece, é empresa de caçadora de talentos querendo que você pague pra eles, entendeu.** Tem um amigo meu que ele, ele começou, ele não tinha o que fazer, **ele meteu a caral Chegou numa obra “Ô! Eu faço projeto!” ele nunca tinha feito.** Daí, apareceu uma coisa pra ele e ele falou “Olha, eu não quero pegar, cê quer pegar?” “Ah! Se você me ensinar, eu pego”. Daí ele fechou com o cara, mas era coisinha bem simples, assim, era uma coisa mais... serviço de despachante de luxo porque a gente cobrou 700 reais, e precisava só fazer uns projetinhos no computador, **eu não sabia fazer** ele me ajudou a fazer, né. Aí eu tentei começar a anunciar nos jornais, né, eu me empolguei com ele “Pô! A gente podia começar a anunciar, né?” E eu comecei a anunciar tal, **mas não aparece muita coisa também,** e daí aparecia uma ligação ou outra **mas não deu em nada e custava carinho,** assim um anúncio! Daí, depois apareceu um cara que tem construtora, tal eu conversei com ele pra ver se fechava alguma coisa, só que pra ele também era difícil, né, conseguir alguma coisa pra mim, pra eu assinar, pra eu fazer, porque pra ele quase não aparecia obra [...] **às vezes eu penso, podia montar um escritório, mas pô! Vou montar o quê? Com quem? Sem saber nada? O que eu sei fazer é no escritório de meu pai,** que é trabalhar com finanças, descontar cheque pré datado, né, que a gente faz isso, a gente tem uma factoring. O pai também tem outras empresas, **mas eu não sei mexer com as outras,** ele tá pensando em montar uma construtora, mas ele também acha que não é o momento...

- Você continua buscando alguma coisa na área de Civil?

Busco, busco, eu sempre...procuro anúncios, mas é difícil aparecer, **às vezes eu penso em mudar de país também, né, mas eu também não sei exatamente como fazer...**eu olhei nos sites de imigração, que tem chance na Austrália e no Canadá pra pessoas pra engenharia civil. [...] Aí **eu já pensei** em ir para o interior também, meu avô tem uma fazenda em xxx, eu já pensei em ir e tentar lá que é uma cidade menor, tentar um escritório de engenharia, alguma coisa assim.

- Você gostaria de ter um negócio seu?

Sim, sim. É porque também é o seguinte, você procurar um emprego eu, apareceu uma chance na construtora xxx, eles selecionaram os currículos, eu fiz uma seleção e dos mil e trocentos inscritos, eu fiquei no meio dos duzentos e cinqüenta finalistas, eu fiz uma avaliação escrita, passei, você passou, vai pra entrevista! Qual é teu nível de inglês? aí, depois você passou na entrevista, agora você vai para avaliação psicológica! Aí eu fui, fiz lá o teste, era mais um teste de QI pra ver se você tinha jeito pra coisa também. Eu sei que, mais pra frente eles me mostraram depois a avaliação. Realmente, poxa! Eu me impressionei, sabe, que geralmente quando a gente faz uma avaliação, uma dinâmica de grupo, o pessoal liga, dá o retorno, mas eles falam porque você reprovou, eles não falam “Olha! Você foi bom nisso, nisso” e eu não sabia meus pontos positivos, ali que eu fui saber, nossa! que eu tinha um monte de pontos positivos, e eu não sabia. Nossa! Puxa! (risos) e era testes assim, bom você deve saber, mas, aqueles testes assim de lógica, de desenhos... eu sei

que... você passou! Daí, no teste de inglês, puta! eu fui lá, fiz o teste, bom, eu tava com medo do psicológico nossa! Não sei como é que eu vou me sair... porque não existe estudar pra teste psicológico! Aí pensei, “Ah! No inglês, eu me garanto!” e, realmente, no teste do inglês, saiu o que eu já tava esperando: Você passou, vem pra dinâmica de grupo. Putz! Fui pra dinâmica de grupo, eu senti que eu me saí bem, assim, eu senti que eu participei, e eu já tinha participado de outras dinâmicas e alguma coisa foi meio parecida, então eu já fiquei mais ligado, né, no que a mulher falou, e eu sei que eu me saí bem, foi a única dinâmica que eu senti que eu me saí bem e daí... Daqui a um mês a gente dá retorno e num deram, aí eu liguei pra lá, pois é, tá em andamento ainda. Daqui um mês você liga e eu liguei e falaram “Pois é, a gente cancelou o programa de trainee, porque vai vir uma crise muito grande... Puta!!! **Aquilo me me desmoronou, porque eu pensei “Puxa vida! O único lugar que eu fui bem, era o emprego que eu queria era!” e eu sabia que eu ia passar, porque ia chegar na entrev... eu sabia que eles iam entrevistar quinze pra selecionar dez, eu sabia que ia ser selecionado porque eu tava interessado, eu queria aquela vaga, eu ia demonstrar isso se tivesse, porque eu tava interessado, mesmo, né, eu ia chegar lá interessado, né, e não deu e eu, puta! **Aquilo foi uma água fria pra mim!** Aí eu fiz uns testes no xxx pra ser gerente e tal, mas não passei, eee.. mandei currículo, eventualmente alguém chama e tal, bate uma conversa e tal e **também não dá nada**. Então eu acho que a única chance que eu teria seria de montar uma empresa porque com o meu pai ... se eu for ficar no ramo dele, não ia ficar na área né..... E, bom, bom **eu consegui também por causa da minha mulher, ela dá aula e ela me conseguiu** olha, cê vai no estado e faz assim, assim que você consegue. Daí, eu fui lá e consegui. Aí, hoje, eu tô dando aula à noite de física, aqui em Curitiba, mas, assim, também não é bem o que eu quero... é interessante sabe, porque você dar aula você, tem que desenvolver algumas habilidades que você não tem, tem que saber falar, tem que ter didática e didática acho que é uma coisa importante que porque, sabe pra você, eu vejo as empresas que têm sucesso são assim empresas que ensinam e preparam os talentos, né, dão cursos. **Então, eu penso, se eu for ter a minha empresa eu vou ter que ensinar os meus funcionários, né, então não é uma coisa assim que é tão ruim**, né, e eu até gosto assim de dar aula, não ganha bem né mas, mas não é tão tão ruim assim a profissão, meio cansativo, mas não é nada, assim, **não é exatamente o que eu queria**, eu queria tá trabalhando com obra ou com lixo né, com a questão da reciclagem sabe, **só que a gente não tem tempo pra ficar desenvolvendo, pra ficar correndo atrás**, e quando cê num tem tempo e você trabalha de noite, eu não tenho tempo de noite também, e tem minha filha, eee eu tenho minha mulher e a gente enfim, final de semana **não quero saber de nada, né, eu deito e durmo, assisto filme e leio um livro e não quero saber de nada!****

É do lugar de alguém barrado, que *não sabe fazer nada*, que o entrevistado encena sua saída da universidade, recusando a esta o estatuto de prática de formação: o que ele *sabe fazer*, aprendeu com o pai, à margem da graduação. Se o trânsito na carreira é impedido colocando-o na espera de alguma coisa que apareça, no pensamento, em contrapartida, ele pode migrar: o *aparecer alguma coisa* é então trazido à cena. De modo envolvente, convida-nos a reviver seu entusiasmo e *desmoronamento*, no movimento de ascensão e queda de sua tentativa frustrada de

inserção na área. Desta experiência, à qual somam-se outras, em que *também não dá nada*, institui-se uma verdade: o querer, não é poder! Ter o próprio escritório – como estratégia para permanecer na área - apesar de reconhecido como um desejo seu, acaba sendo mostrado como reação às condições do mercado. Assim, se as práticas da formação não lhe garantem a segurança do saber/fazer sua profissão, as práticas do trabalho tampouco o subjetivam na condição de profissional. A ajuda, o *como exatamente fazer*, vem de sua mulher. O exercício da docência, afirmado repetidamente como não sendo *bem o que eu quero*, é aceito mediante a promessa futura de se tornar dono de uma empresa. No lugar de quem, por si só *não conseguiu nada*, ele espera e, enquanto isso, *não quer saber de nada* (ao mesmo tempo em que se mostra pensando muito, sabendo do que quer e do que precisaria fazer): *deita, dorme* e sonha.... acordado! Assujeita-se, assim, ao provisório.

Para a psicóloga, o trabalho realizado no exterior (como bolsista, junto a idosos) constituiu-se como uma *experiência maravilhosa*, da qual não se arrepende. O retorno, porém, e a inserção na clínica têm se mostrado difíceis e cheios de supresas:

8b: [...] *Então eu cheguei aqui e essa minha amiga que já estava com a clínica me convidou pra trabalhar com ela [...] Só que aluguel, condomínio e mais não sei o quê era muito caro! E elas me impuseram uma condição de que pra eu manter o atendimento tinha que fazer supervisão lá. Daí, só a supervisão era 50, então eu ia gastar por mês uns 650 reais! Então a questão do dinheiro, fiquei meio assim, sabe, e daí foi super chato. **Eu tô super decepcionada porque essa minha amiga não entendeu quando eu falei pra ela que eu não tinha condições de pagar essa quantia por mês. Então eu tô vendo como que, quando você vai buscar a tua carreira, até mesmo as tuas amizades, pessoas que você confiava... como interfere... porque elas foram me buscar no aeroporto com flores, foram na minha casa, a gente passou uma semana, assim, juntas, saímos! E desde que eu falei pra ela que eu não ia ficar lá, ela não me procurou mais é... eu fiquei super decepcionada assim, porque eu achei que era uma amiga verdadeira, que... como minha mãe falou “Negócios, negócios, amizade à parte.”** Infelizmente parece que nesse caso foi. Então essa já foi minha primeira grande decepção, muito mais no lado pessoal do que qualquer outra coisa, daí eu comecei a procurar lugar pra alugar e **tudo é superdifícil, super caro, inconveniente, longe...** e também porque eu quero fazer um curso de formação, vou também ter que gastar, então... no dia que eu fui pegar o CRP eu encontrei uma amiga de infância que estudou comigo num colégio chamado xxx até a primeira série. A gente se reconheceu de*

*cara, ela se formou na xxx e foi assim um achado porque ela é uma pessoa super bacana, me convidou pra dividir sala com ela. E o lugar é super legal, é perto de onde eu moro, tem clínica de Odontologia, Fisioterapia e daí eles tão alugando duas salas pra Psicologia. Já tem uma rotação de pacientes muito grande [...] e agora gasto com cartão, com folderzinho e vendo alguns projetos que a gente pode fazer pra divulgar... **E eu tenho também o projeto de, uma vez por semana, ir numa instituição de idosos, porque eu estou sentindo muita falta daquele contato, de fazer um trabalho voluntário de psicologia...E agora assim primeiro mês que eu vou pagar o aluguel vai ser agora, nenhum paciente, nenhum!** Mas assim, eu tô bem realista, pé no chão, sei que é super difícil, se você quer ser autônomo, se você quer escolher uma clínica... eu infelizmente, por um lado, **achei que foi uma experiência super boa ter ido pra fora, mas os contatos que eu tinha meio que se dissolveram. Você já não fica mais tão conhecida! Quebra, fez uma quebra que eu tô tendo que correr atrás do prejuízo, não só em relação a isso, mas também em relação ao conhecimento, né, que eu enquanto tava lá eu não tinha tempo de estar estudando psicologia, então agora tô correndo atrás do prejuízo, vendo curso de formação!***

Diferente de outras profissões, na psicologia, o profissional precisa bancar seu trabalho, ainda que não completamente sozinho. A experiência profissional fora do país, conquanto tenha lhe ensinado muito, não pode ser aproveitada: se o faz, o faz por conta, através de um *trabalho voluntário*. Reconhecendo-se no lugar do *prejuízo*, efeito da *quebra* e de uma formação mostrada como insuficiente, paga pra ver!

Nesses relatos, o sentir-se profissional ainda adiado decorre da impossibilidade concreta de inserção. Tal adiamento também se evidencia no dizer dos outros psicólogos entrevistados. Para eles, embora atuando na área, o ingresso na profissão ainda produz insegurança, frustração e desilusão.

As cenas da saída permitem delinear aspectos marcantes na passagem do meio acadêmico para o mundo do trabalho, os quais, todavia, não foram enunciados como tais. A positivação de algo como *marco* se dá em resposta a uma questão específica que lhes propusémos⁹⁵ e consiste, basicamente, nas condições do mercado de trabalho e no desencontro entre a formação e as demandas das

⁹⁵ A saber: *o que te marcou mais na passagem da universidade e entrada no mundo do trabalho?*

práticas profissionais. A surpresa consigo mesmo também aparece encenada como marco em duas entrevistas.

- *O marco configurado nas condições do mercado de trabalho (9):*

Se o ingresso na universidade representa um *baque*, as condições de exercício profissional no mercado não deixam por menos: o susto e a decepção com a falta de oportunidades, com a competição desmedida e com o desequilíbrio entre as exigências da formação e o reconhecimento neste mercado são recorrentes no dizer aquilo que marcou/marca a inserção profissional. Vejamos alguns depoimentos:

1b: *Teve uma coisa que marcou muito foi o seguinte: quando comecei meu estágio, a área de informática era bem promissora, tinha assim, mercado de trabalho tava sobrando, os alunos, simplesmente assim, **tava tendo até briga de faculdade com as empresas porque a faculdade não gosta que você... eles querem que você trabalhe no máximo quatro horas por dia, eles não... eles têm, seus argumentos pra não querer que o estudante trabalhe o dia todo** e... no momento que eu saí, que eu terminei meu estágio e fui pra ser contratado assim, é... a gente teve que fazer meio, sabe, foi meio **assim uma briga** até, porque... a universidade assim não queria, eles não assim, não no meu caso, sabe, mas de um modo geral, **a gente sabia que o coordenador do curso não gostava, então havia até uma briga realmente e todos que estudavam comigo estavam meio assim nessa situação também, né, o mercado de trabalho querendo pegar pra trabalhar.** Depois que eu me formei, daí eu ganhei um aumento de salário, porque a minha empresa distingue, né, quem não tá formado de quem tá formado, passou mais uns seis meses, um ano, aí ficou ruim a situação do mercado de trabalho, por causa do atentado de 11 de setembro, porque... o mercado de informática é, assim, depende muito da crise mundial, assim, pra ele tá bem ou tá ruim. Então, como 2001, 2002 foi um ano bem ruim, assim, inclusive tinha um amigo meu que terminou e tava fazendo estágio lá, e, ou a empresa tinha que contratar ele ou tinha que mandar embora, ela optou por mandar embora porque não tinha serviço, projeto pra trabalhar, **então é um mercado que varia bastante** assim, de acordo com o mercado mundial mesmo. Então eu considero 2002 um ano ruim assim, então essa foi uma coisa que marcou mesmo pra mim... porque mudou muito assim, e um fator também é que a informática prometeu muito, então eu acho que muita gente pulou pra essa área e... **tá sobrando profissional.** Hoje, se eu tivesse me formado hoje, talvez eu não teria esse emprego, porque tá bem mais difícil pra quem se forma hoje sim arrumar um emprego. A gente sente na pele, **a gente tem muito contato, assim, a gente sabe, né, o que que tá acontecendo assim ...***

O marco se dá na saída e remete ao reconhecimento da oscilação do mercado de informática, em função do mercado mundial. Tal “descoberta” produz outra surpresa: a expectativa de um mercado estável, até certo ponto impermeável

aos acontecimentos “externos”, não se sustenta. Como *seu amigo*, nosso entrevistado corre o risco de passar da condição de profissional contratado e valorizado para a de *profissional sobrando...* Desta maneira, o tornar-se *mais profissional* subjetiva-o, também, no lugar da vigilância (da situação dos colegas, do mercado, da situação político-econômica nacional e mundial) e da insegurança. De quebra, a tensão entre os interesses da universidade e os do mercado é encenada como *briga*, na qual o objeto a ser *disputado* é o aluno: a formação positivada em seu poder de segurar.

O mercado saturado pela concorrência desleal, quer pela não exigência do diploma, quer pela falta de escrúpulos dos colegas de profissão ou do próprio mercado, é também afirmado como marco no discurso dos educadores físicos e das administradoras. Para uma delas, o susto com a *competitividade* insinua-se já na graduação:

6a: [...] *E o lado ruim mesmo é você ver é...por exemplo, como é que eu posso dizer...a competitividade dentro do teu trabalho, o clima às vezes, que fica. É uma pessoa engolindo a outra e a pessoa não quer nem saber, te puxa o tapete, é toda hora aquela pressão, desemprego, né, não desemprego, mas tipo... aquela insegurança que vai, a empresa vai mudar, vai fazer isso, vai fazer aquilo, né, mudanças, mudanças! Este é um lado que assim, de início, por um lado te assusta porque né, você fica suscetível a uma série de coisas, só que por outro lado te fazem ver “Não, é assim mesmo, não adianta, o mundo é assim, né, o trabalho é assim!”. Existe aquela pressão na tua cabeça, é o pessoal um puxando o tapete do outro sabe, isso é um lado assim que, é difícil de ver assim, as pessoas querendo um puxar o tapete do outro só porque o outro está subindo mais que você... Não que eu tenha assim tanto isso na empresa que eu trabalhava, mas que você vê né, em outras empresas teus colegas contando histórias, é uma coisa que assusta um pouco, **você tem medo e diz “Pôxa! Isso pode estar acontecendo comigo!”** né, um dia eu tô querendo subir, vem alguém e faz coisas pra te puxar pra baixo, aquela força negativa. Tem esse lado que me assustou assim, e ainda assusta, né, porque é ruim você ver né, **mas é aquilo, é o mundo da sobrevivência, não é só numa empresa, não é na outra, né, as empresas são feitas de pessoas e sempre é assim. Então a gente acaba se acostumando, né, e vai tocando.***

Tocada pela possibilidade de ser *puxada pra baixo*, assujeita-se e legitima (a) o que *lhe fazem ver* - ainda que seja difícil de aceitar: *o mundo é assim, as empresas são feitas de pessoas e sempre é assim*. E, se o trabalho tem a cara do

mundo, o que sobra é o *acabar se acostumando, ir tocando*, sempre de olho aberto, posição à qual nossa entrevistada parece resistir. No mundo da sïbrevivência, a descoberta de sua potência⁹⁶ fica ameaçada, pois pode ser *engulida pelo outro* ou diluída pelas *forças negativas*. Tudo, enfim, pode mudar, ainda que em sua experiência direta de trabalho, enunciada no lapso do tempo verbal – *não que eu tenha assim tanto isso na empresa que eu trabalhava* - tal *puxação de tapete* seja negada.

A falta de oportunidade para poder *deslanchar* é dramaticamente encenada no dizer abaixo:

2a: *O que marcou mais é você estudar, estudar, estudar, estudar e você sair empolgada da faculdade pensando assim “Agora eu tenho um diploma, agora eu deslancho!” Só que você não tem pra onde, como é que você, né? Você não tem... é ah! Vou tentar concurso! Aí, tenta concurso, é concorrido, é.. a gente tem que se esforçar, mas a gente não sabe até que ponto aquilo lá é confiável. Daí você tenta empresas...cê manda currículo. Daí não te aceitam porque você não tem experiência e como que você vai ter experiência se nunca te aceitam em nada? Cê só foi estagiária?É. E você nunca...eu nunca, porque estagiária eu geralmente falo “estagiária, a gente está aprendendo. A gente não tem responsabilidade, então... estagiário não conta como emprego”. Então o que conta como emprego é a partir só da faculdade e de quem tem um diploma. E se eu não consigo emprego, como é que eu vou ter experiência? Sabe... é uma coisa levando à outra. Só tem emprego quem já tinha! [...] E... o que acontece também é que o mercado quer mão de obra barata. Então pra profissional de engenharia que tá se formando, eles não têm emprego, mas eles têm emprego pra estagiário que trabalha com responsabilidade de engenheiro, mas não assina, né? Ganhando um salário de estagiário, entendeu?*

Se as múltiplas exigências do curso *travam*, a expectativa da formatura é a de *deslanchar*. O ritmo da produtividade interrompe-se: como profissional, mostra-se, mais uma vez, *travada*. Do lugar de quem, fazendo eco ao discurso do mercado, tem algo a dizer a um público que parece extrapolar o da entrevista, determina: a posição de aprendiz não implica responsabilidade; sua experiência *não conta como emprego*. No entanto, o mesmo mercado que desacredita a experiência do estagiário, usa-o como *mão de obra barata*. Se, a experiência de estágio *não conta*

⁹⁶ De alguém que se surpreendeu *pra bem* naquilo que pode conquistar, como veremos num outro extrato, apresentado na p. 221.

como emprego, no jogo perverso do mercado, toma seu lugar. E se, *só tem emprego quem já tinha*, o que a entrevistada desconhece, em tal naturalização tacitamente legitimada, é a cilada em que seu próprio dizer a coloca, pois, uma vez que a vida profissional como empregado se produz em continuidade à vida estudantil como estagiário, só quem ocupou um dia esta posição poderá ocupar a de profissional contratado: a experiência do estágio, portanto, parece contar... Esta aparente contradição no discurso, configura, mais do que isto, um modo de subjetivar-se ao mesmo tempo encenado como objeto de injustiça (por parte de um mercado voraz que não admite a inexperiência) e como sujeição a um princípio: o de que, à *responsabilidade de engenheiro* (adquirida após a formação), o mercado deverá corresponder com igual responsabilidade - a mão de obra barata, sendo substituída pela mão responsável que assina seu nome naquilo que faz.

No dizer deste psicólogo, o *vazio de oportunidades* do mercado, produz um outro tipo de esvaziamento: o das ilusões alimentadas ao longo da vida. O “o que você vai ser quando crescer” tranforma-se no quem não se pode ser depois que se cresceu:

8c: *A coisa mais imediata que você já sente quando tá na Faculdade mas percebe depois, é o vazio, a sensação de vazio muito grande de oportunidades, mas isso supponho seja uma série de fatores, é a situação social do país, que a gente vive, mexe com isso então não é automático, me formei, vêm as empresas, que nem todo mundo espera, contratar né. [...] Na verdade um dos sentimentos maiores que a gente tem quando sai da **faculdade é desilusão, uma desilusão, porque, acho que a minha geração foi preparada com mentalidade da geração anterior**, a idéia de que você tornando-se um profissional liberal, logo após sair da faculdade sua vida muda em termos de representação social, de renda, de quem você vai ser, suas possibilidades, especialmente através do dinheiro que você vai poder, é receber de retribuição pelos seus serviços prestados você vai poder ser mais independente na vida, ser mais autônomo, adquirir enfim as coisas que você sempre teve desejo né, encaminhar, ou seja, mais dono da rédea da sua vida, parar de depender tanto, através de uma profissão de outro nível, que não um subemprego né. **E eis que nós, da nossa geração se formando, temos um choque muito grande, porque não é isso, essa promessa de que você se formando vira um profissional autônomo que vai ter uma renda, não é por aí.** Outro dia eu tava vendo uma notícia na tv, uma entrevista na tv. Tinha saído no jornal “Faculdades despejam avalanches de profissionais recém formados”, aí quem tava comentando era o D. tava fazendo aqueles comentários dele, por aí é que a gente vê, como que a*

*população ainda reflete isso né, e ele problematizando, colocando a culpa em dois aspectos: na quantidade de cursinhos, ou cursos novos de baixa qualidade que tão surgindo, e no governo que não acha, não cria novos postos de trabalho. **Eu acho um absurdo, porque a gente sabe que tá surgindo faculdade de muito boa qualidade, tão saindo avalanches de profissionais, mas não só mal formados, avalanches de profissionais bem formados**, a maioria já com seus esquemas né, e a maioria não, a minoria com seus esquemas, e grande parte desses profissionais com desejo de ter um diploma, com desejo de se formar, mas não pensando na continuidade, **porque a continuidade a gente imagina na faculdade que tá praticamente assegurado**, ou uma empresa vai te contratar, ou o mercado vai te absorver, né... Isso às vezes demora um pouco mais, mas depende da pessoa se esforçar, batalhar, isso talvez fosse válido pra uma certa época, hoje eu tenho conhecimento de colegas meus de psicologia, que têm alta qualidade como profissionais e não conseguiram achar um espaço no mercado, se desiludiram, sumiram, simplesmente foram fazer outra coisa, né, por que não são bons psicólogos, por que o curso foi falho? Não... Porque não há espaço pra continuidade né, alguns pagam pra trabalhar no início da profissão, que não é muito diferente do nosso caso, **a gente faz uma troca, renda por trabalho, cê abre mão da renda, pra poder trabalhar e aperfeiçoar sua técnica, que a faculdade não forma um profissional pronto, a gente fica meio assim né, cru**, e cada vez mais, essa saturação de mercado vai **levando mais pra longe o horizonte da pessoa que começa realmente a funcionar como um profissional, vai levando, é antes, era vinte anos, com vinte anos já tava ganhando a vida, era vinte e cinco, hoje vinte e oito, trinta e poucos anos, os profissionais ainda ali suando pra começar a se inserir no mercado, então é um sentimento de ilusão!***

A *desilusão* com o mercado, encenada em cumplicidade com o interlocutor (note-se o uso do *você* genérico), é produto da ação de uma geração, iludida, sobre outra. Efeito de promessas que, na sociedade de “curto prazo”, não mais se sustentam, tal *desilusão* institui para o recém-formado o lugar de *menos dono da rédea de sua vida* (a vida profissional tomando conta da vida como um todo). Ainda assim, nosso entrevistado resiste: diferente de outros, não se assujeita ao credo de que *depende da pessoa se esforçar, batalhar*, mas legitima as chances e os modos de inserção profissional como produtos de um momento histórico. Tampouco, acredita o fracasso nessa inserção à má qualificação, reconhecendo-o como efeito da falta de espaço para a continuidade profissional. Tal espaço, quando existe, é mostrado na relação implícita entre um mercado que se aproveita da mão de obra barata ou mesmo gratuita e uma formação que produz *profissionais meio crus* e que precisam *aperfeiçoar sua técnica*. A passagem do universo acadêmico para o universo do

trabalho subjetiva, então, um profissional ainda em vias de se fazer (e que corre o risco de *sumir*, antes mesmo de tentar fazê-lo) cujos *horizontes vão sendo levados cada vez mais pra longe*. Assim, não deve ter sido à toa que, em vez de fechar sua fala, enunciando o sentimento de desilusão, o faz afirmando-o como *ilusão* – a de *começar a funcionar realmente como um profissional* num mercado que não possibilita isto!

Para a publicitária, é no momento do estágio que a desilusão se produz. Ao assumir as feições do trabalho e ocupar o lugar de “teste de realidade”, será essa prática a gerar o *choque* com o mercado. A expectativa de um trabalho de criação publicitária, produzindo-se por *insights* de genialidade e não, pelo esforço contínuo *até às 10 horas da noite*, revela-se como propaganda um tanto quanto enganosa da profissão:

7a: *Eu acho que o que me chocou bastante foi no meio do curso, quando eu comecei os estágios, porque a minha expectativa com o mercado era muito diferente, praticamente de todo o estudante é diferente, né, **cê idealiza uma coisa e quando você vai ver a profissão não é!** Eu idealizava assim, eu achava que publicidade era aquela coisa, realmente, o que eu te falei assim, eu faria criação e seria espetacular assim. O ambiente de propaganda é uma coisa muito corrida, você às vezes tem que passar numa agência até às 10h da noite, fazendo um trabalho, ou até mais, né, então eu tive um certo... e aqui em Curitiba é um mercado muito difícil com relação à remuneração também. Então eu imaginava uma coisa e comecei a perceber que não era né... e acho que **também, quando eu me formei sim, você tem aquele choque porque, enquanto você tá na graduação você ainda se sente um pouco mais seguro porque você tá buscando e tal... e quando você se forma você imagina que talvez você já tenha que ter aquilo bem definido, né, e... não é tanto assim, muitas coisas você só aprende na prática, até de você mesmo, de você se conhecer**, então isso você tem um certo choque, assusta um pouco, né, dá uma certa insegurança né, mas daí você começa a perceber que **é assim mesmo, isso acontece com todo mundo e começa a buscar né, pra frente...***

Paralelamente ao *choque* com o mercado se dá o *choque* com ela mesma. Desta feita, após a formatura. Assim como a expectativa idealizada do mercado é afirmada em sua universalidade (*praticamente de todo estudante é*), a inevitabilidade de uma *certa insegurança* – efeito do não conhecer a profissão e *a si mesma* - é naturalmente atribuída a *todo mundo*. Seu dizer configura, pois, uma singularidade:

o usual “abismo” enunciado entre a teoria da formação e a prática do trabalho institui-se, também, entre os saberes que produziu sobre si antes e aquilo que a prática pode lhe ensinar, depois, a seu respeito. Mostrando-se pega de surpresa, ao ocupar, ainda, o lugar do *susto* e da *insegurança* (os quais positivam, pelo avesso, o lugar que atribui a alguém já formado – como sendo o de alguém pronto) reconhece a vida profissional numa continuidade com a vida de estudante, no que ambas pressupõem quanto ao estar buscando. O uso do *né* e do *você*, ao enunciar tal “descoberta”, sinaliza a expectativa de sua confirmação.

- *O marco configurado no desencontro entre a formação e as demandas das práticas profissionais (4):*

O desencontro entre as práticas da formação e as demandas concretas da profissão constitui tema recorrente no discurso de nossos entrevistados. Sua dimensão e especificidade serão abordadas no próximo capítulo. Por ora, registramos o fato de que, afirmado como aquilo que marcou a passagem para o universo profissional, tal desencontro, ao contrário do que se poderia esperar - haja vista os tantos discursos da insuficiência da formação – remete mais às exigências pessoais e menos aos conhecimentos técnicos demandados pelo exercício da profissão. Assim, no depoimento a seguir, as dificuldades são encenadas como aquilo que, para a entrevistada, extrapola a *parte médica*:

3a: *O que me marcou mais... eu acho que o pior de tudo é você... a dificuldade que a gente enfrenta aqui no hospital pra conseguir resolver as coisas. Muito paciente, muito paciente ruim, a dificuldade pra internar, não tem vaga, a dificuldade para encaminhar porque ninguém quer aceitar sabe, a falta de material pra atender. Acho que a gente acaba se estressando muito se sobrecarregando muito, com problemas que não são necessariamente relacionados à parte médica, assim, sabe. É problemas com funcionários, falta enfermagem para atender os pacientes, falta medicação, falta material, você não tem como monitorar, acho que essa parte extra medicina acaba te estressando muito mais assim, acho que é o maior problema que a gente enfrenta aqui, no hospital, pelo menos.*

O excedente, a parte *extra medicina* é o que traz a sobrecarga: às inúmeras faltas que enuncia, contrapõem-se atividades e estresse que sobram. Poder-se-ia supor que, para ela, a parte *intra- medicina* não traria problemas...

A parte *extra-medicina* também aparece no discurso a seguir, no caso, relacionada ao modo de funcionamento dos pacientes:

3b: *Na verdade não houve nada muito marcante. **Eu já sabia o que eu esperava, eu já fazia plantão na região metropolitana, então, eu sabia o que eu ia esperar, sabia, acabei indo pro HC, então eu sabia como era a realidade do SUS, não houve um impacto muito grande, eu já sabia, eu sabia... o que eu ia encontrar, como que eu tinha que lidar, tava bem preparadinho já, não teve muito impacto não.***

- Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

*É...**Nós saímos do curso de Medicina, um pouco ingênuos, com o passar do tempo e não leva muito tempo, nós ficamos mais...nós perdemos um pouco do respeito pelo paciente, quer dizer.... não é bem perder o respeito, a gente aprende com muita crítica a entender o paciente, então o paciente ansioso não é muito bem quisto, é um paciente chato, trabalhoso, que não... que vai à consulta não pra ouvir o que nós temos a falar, mas só pra falar. É um paciente que num que num responde ao tratamento, é muito ruim, e... pacientes assim com distúrbios psiquiátricos, é uma boa parcela, pelo menos 50% deles têm distúrbios psiquiátricos, são vistos com... com um pouco mais de cautela, o médico fica....nós ficamos mais interessados em ganhar o dinheiro, em ter um bom emprego. A preocupação com o paciente é deixada um pouco de lado, a gente não se preocupa tanto em promover saúde, é muito difícil promover saúde, isso depende um pouco da, de política de saúde pública, depende do interesse das empresas. Aliás isso é uma coisa que é deixada de lado, saúde ocupacional é negligenciada, né...e os próprios pacientes não têm muito interesse em se....se sentirem bem, eles gostam é de estarem doentes, estar doentes! É engraçado, as pessoas querem ficar doentes, quando a gente diz que está tudo bem, eles ficam, eles voltam frustrados pra casa, pô! Eu não tô doente e daí? O senhor que é um incompetente, que não me diagnosticou... Que é que eu posso fazer?***

- E esse tipo de problema que você está colocando, ele é discutido na Universidade?

*É. É sim! É sim! Antes da gente aprender fazer entrevista com o paciente, portanto antes de começar a ter contato com eles, pelo menos na Federal, nós temos um mês de discussão com psiquiatra, com um dos psiquiatras do curso, todos os alunos se sentam juntos, e começam a discutir os pontos. Por exemplo é... sexualidade com o paciente, se a gente tá com tesão pelo paciente, ou se o paciente manifesta desejo pelo acadêmico ou pelo médico, é...discussão em relação à doença, em relação à morte, a postura que nós devemos ter em relação aos pacientes com transtornos psiquiátricos, pacientes ansiosos, isso tudo é discutido, **mas é...discutido no momento em que nós somos acadêmicos, a gente não é médico ainda. Quando é médico, é diferente. E na academia, nós temos que fazer tudo, nós temos que ser muito educados, é um pouco de fingimento, de uma certa forma. Fingimento não é bem a palavra adequada, mas nós temos que manter uma postura muito artificial, e eu nos meus empregos não é incomum ter que discutir com o paciente, se o paciente é ríspido comigo eu tenho...ou eu fico quieto, ou às vezes eles passam do limite, ou eu estou já estressado e brigo de volta, é muito***

comum. **Na academia isso não acontece, na academia nós aguentamos quietinhos, nós somos extremamente educados, nós não somos muito bem preparados pra lidar com o psiquismo do paciente, mas nós somos preparados, pra nós mantermos uma conversa, pra entender como que nós devemos pensar, entender, e como nós temos que nos sentir com os pacientes.**

- Como é que faz para lidar com o psiquismo, é na marra, é no dia a dia...

Tem que ter boa vontade, tem que ter consciência, eu tenho colegas que brigam mesmo com os pacientes, que dizem desaforos, que são muito rudes. Eu entendo a situação deles, é difícil... os pacientes às vezes são muito grossos, muito grossos, são muito ingratos é...a gente tem que entender, que são pessoas fragilizadas, que estão sensíveis, às vezes são pessoas que são ansiosas, que são ansiosas ou estão ansiosas por algum motivo, é...geralmente não é pessoal, a gente tem que entender isso, mas é difícil, porque nós também estamos sobre grande pressão, nós temos que mostrar produtividade, nós temos que conter gastos, as empresas não querem que nós peçamos exames, a gente tem que atender bastante gente, produzir bastante gastando pouco senão te chamam atenção, daí a gente é despedido, a gente tem que atender em pouco tempo, não tem tempo pra ouvir paciente reclamando da vida... a gente faz o que é possível. Então é... a... o problema é a falta de autonomia, nós, o médico é cerceado, não existe mais o médico profissional liberal, médico agora é celetista, ou é terceirizado, mas de qualquer maneira ele é contratado, então nós não temos autonomia. Isso é muito difícil pra boa prática da medicina, muito difícil! E outro problema muito importante é a falta de condições de trabalho, um local bom que tenha...nós tenhamos um hospital por trás, exames complementares rápidos, uma boa terapia específica, rápida pro paciente isso é muito incomum, então nos postos de saúde vinte e quatro horas aqui da cidade, recentemente nós tivemos medicações importantes pra infarto, nós não tínhamos medicamento para tratar isso, era muito difícil, uma tomografia demorava horas então o paciente batia a cabeça, **morria na nossa mão, falta de condição é... é muito difícil, muito problemático, mas isso não depende da gente né, a gente faz o que pode, depende de paciência.**

Num primeiro momento, formação e trabalho aparecem em continuidade, pois a realidade – pobre de recursos- já era conhecida e esperada. O *eu já sabia* afirma-se em sua insistência, marcando sua posição de subversão a uma nossa suposta expectativa quanto à sua, também suposta, falta de preparo para enfrentar a “realidade”, a qual, no dizer do entrevistado, reduz-se à realidade do SUS.

No momento em que enuncio o encerramento da entrevista e pergunto se quer acrescentar algo, porém, a tensão contida nas respostas dadas ao nosso roteiro (também contido e, ao que parece, “contenedor”) encontra uma brecha para o seu “escoamento”. O personagem *médico educadamente bem comportado*, na situação formal que lhe propomos – um ex-aluno respondendo a uma professora da instituição - dá passagem ao personagem *médico sem fingimentos*: liberado para

direcionar seu dizer, “explode”, reconfigurando as cenas, tanto da passagem para o universo profissional, quanto da própria entrevista⁹⁷. Assim, a tensão mostrada passa a ser dita na configuração das tensões que se produzem entre o ideal que parece sustentar sua profissão (a promoção de saúde) e as condições concretas de seu exercício. O desencontro entre a formação e a atuação é mostrado na tensão, reconhecida como *perda da ingenuidade e do respeito*, entre o querer e o poder do médico e o querer e o poder de seu paciente: a impotência de um positivada como efeito da potência do outro; o lugar de um não se fazendo senão em relação ao lugar do outro. Tal relação, entretanto, longe de pressupor harmonia, legitima-se em seu caráter de disputa de lugares. Assim, diante de pacientes que *só querem falar*, o saber médico se cala – ainda que não ouça o que o outro tem a dizer. A disputa com o paciente, pela autorização do uso de um saber sobre a doença, é configurada num cenário marcado pela perda do *respeito* (do médico) e pela *negligência* (das empresas, da política pública de saúde, do paciente que *quer ficar doente* e do próprio médico *mais interessado em ganhar dinheiro, em ter um bom emprego*). A tensão entre o que se propõe a fazer como médico e o que seus pacientes demandam, como *peças*, institui a diferença reconhecida entre o lugar obediente atribuído ao acadêmico (marcado pelo *fingimento*, pela *extrema educação*) e o lugar de desobedecido, ocupado na condição de médico (marcado pela discussão e pela briga com o *paciente grosso, ingrato, que não responde ao tratamento*). Desse modo, o desafio a ser superado passa a ser o de lidar com o *psiquismo* do paciente – algo que não pode ser excluído da ação do médico e para o qual parece não ter havido preparo “real”: o discurso acadêmico mostrado em sua artificialidade e pouca valia,

⁹⁷ Tal tensão pôde ser observada em seu comportamento pouco à vontade, ao longo da entrevista, e, sobretudo, em seu modo “ligeiro” e irônico de responder a maior parte das questões propostas. O uso da ironia, parece-nos, não deixa de subverter, de algum modo, o enquadre *educado* com que o entrevistado procurou configurar a cena.

portanto. Como estratégia, o entrevistado assume o impositivo da *boa vontade* e da *consciência* (atributos supostamente ausentes nos pacientes), subjetivando-se, em seu dizer, numa posição de aparente superioridade, força e mais saber (na relação com pacientes *fragilizados*, *sensíveis* e *ansiosos*). Por um lado. Por outro, a identificação com essa mesma fragilidade, atribuída à clientela atendida, produz o lugar do qual discursa sua relação com as empresas de medicina. O médico é legitimado em sua condição de *fazer o que pode* (ainda que esse poder seja mostrado como não poder muito) num contexto que parece conspirar, o tempo todo, contra a *boa prática da medicina*. No jogo de tensões em que se processa a prática de sua profissão, médico e paciente se igualam no exercício da *paciência*... Nessas circunstâncias, a parte *extra-medicina* acaba sendo incorporada em seu fazer cotidiano e ajuda a constituir a imagem de impotência - ainda que indignada - na qual desenha a si próprio.

- *O marco configurado na surpresa consigo mesmo:*

6a: *Bom... A surpresa pra bem assim foi comigo mesma assim, né, porque a gente começa a trabalhar e a gente não sabe às vezes do potencial que a gente tem, e foi uma coisa que o curso me ajudou bastante. Os meus colegas de trabalho me ajudaram bastante e aquela vontade de trabalhar... Eu vi que, sabe, você pode fazer, então eu me surpreendi assim que, você consegue conquistar aquilo, as conquistas que você tem a partir de quando começa a trabalhar, desde o primeiro salário... Então é muito bom, eu me surpreendi com isso.*

Como em suas outras falas, a entrevistada posiciona-se do lugar de quem pode ver o *lado bom* e o *lado ruim* de cada situação, sempre *administrando* vantagens e desvantagens de cada um. Assim, a *surpresa pra bem*, naquilo que marcou seu tornar-se profissional, regula-se por aquilo que a entrevistada pode ver de si mesma.

Como ela, esta outra entrevistada reconhece no *estágio* um divisor de águas na assunção de um lugar institucional distinto do de aluna - o lugar de terapeuta, a

partir do qual irá reconhecer-se, *efetivamente*, como alguém que pode ver resultados, não vistos até então:

8b: *Na verdade foi antes de eu me formar, **que foi realmente quando eu fiz estágio e dei atendimento em clínica porque, você tá trabalhando ali com paciente, você vê efetivamente que, pra mim pelo menos, eu vi resultados sabe, e não só assim profissional, mas assim, foi uma experiência humana pra mim também muito grande!** Bom, a começar por aí né, que já foi um marco assim **que realmente é isso que eu quero e eu vou ser feliz fazendo isso.***

Os resultados extrapolam as expectativas profissionais (que parecem pressupor uma experiência exclusiva do paciente), surpreendendo-a: *foi uma experiência humana **pra mim também** muito grande!* (o exercício da psicologia clínica configurado em seu poder de afetar também o agente institucional). Será, pois, na relação com o cliente que a psicóloga se produz, confirmando, no mesmo ato, sua escolha passada e sua felicidade futura.

De modo singular, em relação aos demais depoimentos, o desenho de uma outra cena –não propriamente de surpresa consigo, mas de seu desencontro na profissão:

7b: *É como se fosse assim, na verdade tem uma semelhança entre as duas coisas que é o vazio completo, assim tá, a mesma coisa que eu senti quando eu entrei na faculdade de... ah! Eu estudei tanto pra tá aqui, o que que é isso! A mesma coisa eu senti depois, falei “Tá, eu fiz uma faculdade e daí?” Porque...eu não sei, não tenho nenhuma sugestão pra como deveria ser a universidade perfeita, ideal, pra gente não sentir isso que a gente sente que é um... **é uma coisa de órfão assim. Você sai... Não que alguém tivesse que me pegar pela mão, mas assim...eu acho que quando eu entrei eu tive a decepção de entrar e de falar “Putá! Não é isso, o que que eu tô aprendendo aqui? Será que eu vou usar isso, será que eu quero ser jornalista?” E essa dúvida a universidade não me resolveu, não me tirou, mesmo depois lá, não, eu gosto disso, eu gosto daquilo, não tem um encaminhamento forte, não tem uma coisa assim “Ó, esse curso é legal, sim, você faz isso, você pode fazer isso”, sabe, não tem...eu não acho que a universidade deva encaminhar para o mercado, não é isso, dessa forma assim, não acho que a universidade deva se nivelar pelo mercado, sabe, mas eu acho que você aprende muito pouco lá. Você não aprende... talvez na psicologia seja um pouco diferente porque você tem os ramos, tem alguns ramos **que você sabe que você pode trabalhar naquilo.** No jornalismo, acho que não tem muito isso, quer dizer você pode trabalhar com pesquisa, você pode fazer assessoria, mas... enfim, você pode trabalhar numa redação de jornal, cê pode trabalhar numa revista, você pode fazer edição, você pode fazer milhares de coisas, você pode fazer milhares de coisas, só que isso... não sei, parece que não fica claro. **Não fica uma coisa ó, jornalismo é legal!** Então eu acho que por isso que depois você sai, eu sei, tem gente que sai encaminhada, que sai sabendo o que quer, mas assim **eu vejo a maioria das pessoas saem meio*****

assim “Ah! Será que é isso o que eu quero”?, sabe, depois de ter feito 4 anos de um curso, você não saber o que você vai fazer porque você não sabe nem por onde começar a procurar, porque o curso não te deu nenhuma certeza assim, então é isso que eu sinto assim... que são dois mundos, porque é um negócio que tá, você ficou brincando ali, só que o que você fez de brincadeira não serve pro que você vai ter depois, sabe, poucas coisas eu trouxe da universidade pra... pro meu trabalho agora!

Posicionando-se como quem vê um problema, atribui-se a responsabilidade de solucioná-lo: embora não tenha sugestões, acena com as suas expectativas quanto a uma universidade *perfeita*, suficientemente paterna para contrapor a orfandade vivenciada na saída da instituição – o lugar de estudante instituído como sendo o de filho. Se, para a universidade, recusa a função de *encaminhamento para o mercado* (numa perfeita incorporação do discurso crítico da academia), para o aluno, afirma a condição de dúvida – não saber *o que quer e o que pode fazer* – como efeito da falta de um *encaminhamento forte*, a direcionar-lhe a vida e a escolha profissional. A formação é mostrada em seu poder de produção desse querer: o *legal* da profissão legitimado na relação especular com um suposto dizer do professor Ó, *jornalismo é legal!* O marco encenado é o da continuidade de um vazio: de querereres, de certezas e de credibilidade das práticas desenvolvidas na graduação, em sua utilidade no mundo *sério* da inserção profissional. Assim, se a formação é um “faz de conta”, o profissional que aí se produz também não poderia ser levado a sério, ao que parece, sequer por ele mesmo...

A passagem para o universo profissional demanda estratégias. A busca de emprego em classificados de jornais, ou através da apresentação do currículo, válida até há pouco tempo, não mais se sustenta. Hoje, é preciso pertencer à *rede do conhecimento*. Este, todavia, no discurso de nossos recém-graduados, não remete ao saber especializado de um determinado fazer profissional, como poderiam sugerir os tantos discursos sobre as competências da *nova economia*, e sim, a pessoas reconhecidas como potenciais QIs na obtenção de um trabalho. Deste modo, a

estratégia de inserção instituída pelo dizer de nossos entrevistados configura-se, essencialmente, na *indicação de amigos*: a experiência, por si só, não basta; é preciso ser atestada por um outro.

Num tempo em que não há tempo a perder, não será mais quem contrata a “checar” as credenciais de seu contratado: o candidato ao emprego deverá apresentar-se com o “selo de qualidade” já conferido. Também não será quem contrata a comprometer-se com a sua qualificação: de saída, o profissional deverá apresentar-se “pronto para o consumo”...

Dentre todos os entrevistados, apenas um aposta no envio do currículo alguma esperança. Os programas de *trainee* são mencionados uma única vez. A estratégia consiste, então, em tornar-se visível na rede, quer aparecendo *nos lugares certos na hora certa* (no *bom* estágio, em programas de TV), quer montando um *bom port-fólio*, cadastrando currículos na internet (o que, segundo quem o faz, não dispensa uma boa indicação) ou apelando para a *propaganda corpo a corpo, boca a boca*, como reconhece um dos advogados.

Em meio ao discurso recorrente que institui a indicação como prática de inserção, evidenciamos algumas singularidades. Uma delas produz-se no discurso de uma das administradoras (não obstante também afirme a importância da indicação). Ao recusar-se a ter de *fingir* num processo de seleção – e ainda que isto tenha lhe custado perder algumas oportunidades - legitima a fidelidade ao *modo de ser da pessoa* como principal estratégia, ao mesmo tempo em que mostra o fingimento como algo esperado e creditado pelo mercado (na figura de seus recrutadores):

- Como foi para você passar por essas experiências de seleção?

6b: *É difícil, muitas vezes, eu participava de dinâmica de grupo e não entendia qual era a intenção daquilo, muitas vezes eu era eu mesma na dinâmica, e percebia que tinha pessoas que estavam lá, sabe, **fingindo ser uma pessoa que não era, e***

aquelas pessoas acabavam levando as vagas. Na verdade, com relação a isso realmente não sei, mas de qualquer forma, **eu acho que a pessoa tem que ser ela mesma.**

Se “a necessidade é a mãe da invenção”, em tempos difíceis, há que se usar a criatividade e esta, como veremos, delinea na inserção dos psicólogos uma certa peculiaridade. Assim, para uma das entrevistadas, a tentativa de inserção, por meio da qual se apresenta e apresenta a psicologia ao mercado, mostra-se em sua condição de efetivo exercício profissional, ainda que gratuito:

8b: [...] *Acho que tem que pensar em alguma outra estratégia (além da distribuição de cartões e de folders), quem sabe **montar algum curso, alguma palestra.** Eu mandei cartas pra psiquiatras, eu peguei a lista da UNIMED e fiz uma carta falando da importância do tratamento de duas vias né, que em alguns pacientes só a medicação não é suficiente, que se eles perceberem que precisa de alguma psicoterapia, que eu estaria disposta a atender e fazer um intercâmbio, sempre e estar comunicando e também eu, no meu caso, se eu ver que o paciente necessitaria de algum tratamento com medicamento que eu estaria encaminhando, né? Mandei pra todos os médicos da UNIMED, é... gastei um monte no correio!*

Em sua busca de uma melhor oportunidade, esta outra psicóloga tem adotado uma prática das empresas de recolocação profissional: a *campanha de busca*. Esta consiste em

8a: [...] ***você escolher empresas alvo mesmo,** né, fazer uma relação de empresas que você gostaria de trabalhar e tentar entrar em contato com alguém de lá pra mostrar um pouco do teu perfil, dizer porque que você quer trabalhar lá, o que você tem pra oferecer, então uma coisa assim que chame mais atenção, do que simplesmente mandar o currículo, né, que possa te abrir mais portas.*

e, ao fazê-lo, possibilita-lhe ocupar um lugar diferente: de possível “alvo” passa a reconhecer-se como “atiradora”. O jogo se inverte: no movimento de buscar *abrir mais portas*, é ela quem chama alguém da empresa, quem mostra e oferece (ainda que quem *te irá abrir* ou não *mais portas* continue sendo a empresa).

Por fim, num dizer que rompe com os demais discursos, este psicólogo aposta suas fichas numa outra estratégia - a do trabalho em *grupo*:

8c: [...] ***como auto empregador sozinho eu já teria fechado há muito tempo, eu nem teria existido né,** então tive habilidade de agregar outros colegas em mesma situação de pós-formados que separadamente teriam forças praticamente nenhuma,*

*ou tariam se submetendo a outras condições piores, e juntos, nós temos uma possibilidade diferenciada de se inserir no mercado, **quase como uma cooperativa**, mas é uma sociedade mesmo de amigos, e colegas de profissão, que se ajudam no começo da profissão a ter mais, maior força, maior respaldo e aí criei esse, esse ambiente aqui, que permanece, existe não por minha competência, **mas por competência de um grupo, então o grupo faz muita diferença nos dias de hoje.***

Para poder *existir* como profissional e não se tornar um *sumido*, como alguns colegas seus, é preciso existir no coletivo. Assim, conquanto se afirme nas habilidades que atribui a si mesmo como *auto-empregador*, não se ilude: sua potência como profissional autônomo produz-se, apenas, na relação com a potência do outro.

A idéia de que “a união faz a força” está presente no discurso de dois outros entrevistados. Para um deles, porém, embora posta em prática (no exercício da advocacia junto a outros recém-formados que integram seu escritório), curiosamente, não é reconhecida como estratégia de inserção. Para o outro, não passa, ainda, de uma *utopia*, à qual atribui um nome - a *idéia da cooperativa*:

2b: [...] *Daí, eu comecei, tipo, a ter a idéia da é...da cooperativa, né. Eu pensei “Puxa vida! Tinha que ter um jeito de pegar todo esse pessoal que se formou, que tá desempregado, um jeito de juntar todo mundo e botar todo mundo num escritório só, né, e fazer um anúncio só, né, e todo mundo meio que trabalhar junto!” O problema é que é meio utópico, porque as pessoas, as pessoas não querem trabalhar assim, eles não querem assim. Ninguém, inclusive eu, ninguém quer começar a trabalhar pra depois, daqui dois anos, ver o resultado, que seria o ideal, que seria você fazer um nome fazer alguma coisa, e **se fizesse com todo mundo junto, com bastante gente, seria mais ideal assim, né, você alugar um escritório, botar todo mundo ali, que nem os advogados fazem... fazer um projeto tal, e meio que um ajuda o outro, mas é uma coisa meio utópica, quem que vai querer fazer? O pessoal precisa do dinheiro pra já, todo mundo quer emprego, né [...]***

Nos discursos que inauguram o *primeiro ano do resto das vidas* dos profissionais que entrevistamos, o mercado de trabalho – em sua competitividade, saturação e perversidade - rouba a cena. Até aí, nenhuma novidade: os dizeres da passagem da universidade ao mundo profissional reeditam outros tantos que

configuram o contexto discursivo desta pesquisa e que instituem, para o recém-formado, o lugar de objeto da ação desse mercado.

Algumas surpresas, porém, insinuem-se nesses já ditos. A primeira delas refere-se ao momento em que tal passagem se produz. Subvertendo nossa expectativa, para a maior parte dos entrevistados, a saída da universidade acontece enquanto ainda estavam dentro, concretizada pela prática do estágio. Esta, ao mesmo tempo em que ganha o estatuto de inserção profissional, parece perder sua dimensão de prática formadora. Tal economia, entretanto, não deixa de se processar ao sabor de um certo “faz de conta”, especialmente em algumas áreas: o mercado tratando o estagiário *como se fosse* profissional (em seu uso e em seu abuso, mas não em sua remuneração) e o universitário tratando o estágio *como se fosse* seu trabalho.

Efetivamente, o dizer dos recém-graduados institui uma curiosa oposição: de um lado, a formação, reconhecida naquilo que se produz em sala de aula (aquisição de conhecimentos e de um *método de pensar*⁹⁸), de outro, o exercício da profissão, reconhecido no que se faz fora da universidade. E, se tal oposição não é nova, uma vez que se funda, na mesma medida em que a perpetua, na (a) conhecida dicotomia teoria/prática – pensamento/ação, o que traz de novo é a substituição do lugar de estudante pelo de *praticante*: o aprender sendo validado, cada vez mais, em sua condição de aprender a fazer.

Mas não será apenas a necessidade - ou o desejo - de aprender um ofício, legitimada pelos discursos contemporâneos da aplicabilidade do conhecimento, o que irá mover esse aprendiz na busca de um estágio; sua motivação parece também se produzir na assunção de que o “canudo” – e, mesmo, a educação continuada,

⁹⁸ Vide capítulo 2, referente às práticas da formação.

pela via da pós-graduação e dos cursos especializados- por si sós, pouco lhe garantem quanto à conquista de uma colocação no mercado. Caberá ao estágio desempenhar essa função de “elo” entre a formação e a profissão. Assim, nem bem uma coisa, nem bem outra, a prática do estágio acaba se efetivando como legítima estratégia de inserção a garantir a continuidade “natural” da vida pós universitária. E, se assim o dizem ou mostram, é de se perguntar em relação a que outros discursos o fazem. De outros recém-formados, provavelmente, mas... em que medida seu dizer não se produz, também, na interlocução com o discurso docente, no qual a prática é quase sempre instituída como aplicação da teoria? Não seria isto o que a expectativa contida em nossas perguntas, de que a passagem se daria após a saída da universidade, repete? A separação da formação em etapas – primeiro se estuda e aprende, depois se trabalha? Ao que parece, como professora, acreditamos, ainda, no lugar de estudante... Repensar tal “crença”, a partir do lugar de pesquisadora de nosso próprio discurso docente, constitui, certamente, um dos tantos desafios que nosso método de análise nos impõe.

A análise dos efeitos subjetivos bem como dos “marcos” da passagem de um universo a outro, vem ampliar esta discussão. Como vimos, a continuidade nela encenada dá-se, essencialmente, no âmbito do fazer constituído nesse momento. O mesmo, todavia, ao menos para a metade de nossos entrevistados, não ocorre no plano das imagens produzidas de si, uma vez que o *sentir-se profissional* legitima-se após a formatura (ainda que estivessem já inseridos no mercado de trabalho). De qualquer modo, quer antes, quer depois da obtenção do diploma, a mudança no modo de ver-se configura um efeito do modo em que se percebem vistos: o *sentir-se profissional* não se produz senão em relação às práticas do mercado de trabalho, as quais atribuem-lhe maior responsabilidade, permitem-lhe assumir posições (nem que

seja para fazer o serviço dos outros), autorizam-lhe o uso do nome e da assinatura ou, ao contrário, colocam-no na posição de espera, num sentir-se profissional, ainda adiado. Tais atribuições geram novos efeitos, como o de *começar a buscar* e a *secoçar mais*, o de *assumir seus atos* (sem “escudos” protetores), o de *levar* (e levar-se), enfim, *mais a sério*. O dizer destes recém-graduados legitima, pois, a responsabilidade no exercício da profissão. As práticas da formação, em contrapartida, não parecem suscitá-la: mesmo quando afirmam a necessidade de buscar algo *por conta, fora* da universidade, as demandas supostas ao mercado serão sempre o paradigma - à exceção dos engenheiros que *se ralam* de estudar na graduação e, ironicamente, não conseguem se inserir no mercado.

A cena dos marcos da passagem, por sua vez, põe em destaque, para a maioria dos entrevistados, a vida depois da universidade. Ao fazê-lo, redimensiona a continuidade que o “estar atuando na área” evoca e positiva uma ruptura nas imagens produzidas (do mercado de trabalho, das demandas concretas do exercício de sua profissão e de si mesmos). O *baque* do ingresso no ensino superior repete-se, instituindo a vida universitária como uma espécie de suspensão entre dois sustos...

Assim, atendendo à nossa expectativa docente⁹⁹, seus discursos reconhecem na saída da universidade o início de uma nova vida. Nesta, o *sentir-se profissional* - possibilitado, justamente, pela inserção concreta no mercado de trabalho- parece potencializar o choque em relação à falta de profissionalismo deste último (pensado amplamente e não apenas como o local em que atuam).

Tal choque sugere-nos uma idealização com base na qual, durante a graduação, parece ter se imaginado um mundo profissional suficientemente

⁹⁹ A qual, sendo evidenciada neste momento de análise nos diz de um certo atravessamento, na elaboração do roteiro da entrevista, do lugar de pesquisadora pelo de professora.

acolhedor e justo a recompensar os tantos esforços da vida estudantil. Cultivada em meio à proliferação desmesurada de discursos, cuja tônica é o desemprego e a concorrência no mercado de trabalho, essa idealização não deixa de nos surpreender: quais seriam suas condições de produção?; os discursos liberais que instituem o sucesso como fruto do empenho individual (visto como algo separado das possibilidades concretas de seu exercício)? Talvez. Mas, talvez também o sejam as práticas da formação mostradas, no discurso desses egressos, em sua orientação a um mercado pensado ainda nos moldes antigos do emprego estável, a ser conquistado no *ir à luta* de cada dia e de cada um, ou das regalias a serem usufruídas pelos profissionais liberais¹⁰⁰.

Na relação entre a universidade e o mercado de trabalho, uma outra surpresa: o aproveitamento da mão de obra barata ou mesmo gratuita legitimado como efeito de uma formação que produz *profissionais meio crus* e que precisam *aperfeiçoar sua técnica* - a universidade mostrada num certo conluio com a perversidade do mercado, portanto.

O outro marco enunciado pelos recém-graduados também surpreende, pois o desencontro entre as práticas da formação e as demandas do exercício profissional aparece relacionado à conduta pessoal diante das dificuldades concretas da prática da profissão, como a falta de recursos de um hospital público, o *psiquismo dos pacientes* ou o funcionamento dos trâmites burocráticos da advocacia¹⁰¹.

De um modo ou de outro, quer reconhecendo, quer apenas mostrando no dizer, a cena da passagem institui uma cisão entre *dois* mundos: o do “faz de conta” e da *brincadeira* da formação e o mundo *sério* do trabalho. Uma vez assim

¹⁰⁰ A formação, assim explicitada, aparece numa única fala, como vimos: a do entrevistado que recusa os discursos que creditam à má-qualificação dos profissionais a causa de seu fracasso.

¹⁰¹ Dos 4 entrevistados que afirmam tal desencontro, apenas uma o positiva como insuficiência de conhecimento técnico *ligado ao trabalho prático*.

configuradas, as práticas da formação em sua *artificialidade e fingimento*, caberia perguntar: de que artificialidade se trata?; do fazer docente?; do tipo de profissional que este fazer produz?; da responsabilidade discente?; do tipo de mercado que institui?

Por fim, o discurso dos modos de inserção que, como vimos, atribui à *indicação* o status de principal estratégia. E, se não é de hoje que o QI é famoso, o que de novo aí se produz, no crescente privilegiamento desta estratégia em detrimento de outras, é o fato de que, enquanto nas práticas da formação nossos entrevistados se afirmam como profissionais que se fazem sozinhos¹⁰², nas práticas de inserção, este *fazer-se* é condicionado à ajuda de um outro. Uma certa subversão dos discursos do individualismo contemporâneo imprime, pois, o tom da inserção profissional: ao assujeitarem-se ao imperativo do *entrar na rede*, em que o *saber se relacionar* torna-se uma importante competência, o trabalho *em grupo* – quer pela via da indicação, quer pela *idéia da cooperativa - faz a diferença*. Assim, o reconhecer como *orfandade* a condição imposta pela universidade, desconhece uma sua certa retaguarda no processo de inserção (uma vez que os colegas que *indicam* ou que *cooperam*, em geral, são os ex-colegas de curso).

As cenas do trânsito entre o meio acadêmico e o universo profissional redimensionam os lugares ocupados por seus atores principais.

Na relação com a formação – ainda que acenando, paradoxalmente, para o que está fora dela – é do lugar de quem resiste e enfrenta a *briga* com os professores para poder trabalhar (nem que, com isto, reprove e atrase seu curso) que este recém-graduado discursa: *Não, eu tenho que me preparar! Não, eu vou trabalhar...*

¹⁰² Vide capítulo 2 – O “CAOS QUE ENSINA”...

Uma vez no mercado de trabalho, porém, assujeita-se às suas práticas, tanto no reconhecimento de suas exigências de ingresso (as quais ao mesmo tempo em que instituem a competitividade, favorecem o coleguismo), quanto na assunção da inevitabilidade de que *todo começo é assim*, de que *as empresas são assim* (quanto à *puxação de tapete*), ou na naturalização da saturação do mercado como consequência do excesso de profissionais mal qualificados. Assujeita-se, igualmente, aos seus efeitos, como o ter que postergar *cada vez mais para longe seus horizontes* reduzidos, ao que parece, a um projeto profissional que toma conta do projeto de vida.

Se o assujeitar-se é recorrência, os modos de fazê-lo, todavia, são singulares, posto que dependem, também, do tipo de relação que se estabelece entre as práticas específicas de cada profissão e o mercado. Em função disto, como vimos, diferentes cenas da inserção profissional são produzidas: desde a efetivação, antes da formatura, dos profissionais das áreas de computação, administração e educação física, passando por uma certa dificuldade dos profissionais de medicina, direito e comunicação social, até a quase impossibilidade de inserção dos engenheiros e psicólogos.

Independente da área ou do tempo de atuação, porém, pode-se afirmar que, na mesma medida em que é objeto da ação desse mercado, o recém-graduado também o regula, perpetuando-o ou, em certos casos, subvertendo-o (ao burlar as estratégias de inserção demandadas¹⁰³). O afirmar-se *profissional da área*, portanto, dá-se na tensão entre esses dois lugares - objeto/ agente das práticas do mercado - os quais mostram uma outra duplicidade, a de ter que *ser visível* e, ao mesmo tempo, *ficar de olho*: no mercado de trabalho, em suas brechas e demandas (por

¹⁰³ “Criando” uma experiência profissional que não possui, pondo-se ao par – e por vezes recusando-os -dos “macetes” das dinâmicas de recrutamento e seleção, tornando a *cooperativa* uma possibilidade de *auto-emprego*...

suposto não vistas pela universidade), na situação profissional de seus colegas, em seus concorrentes ávidos em lhe *puxar o tapete*, e em si próprios (nos seus avanços e retrocessos). A autogestão da carreira, instituída nos discursos das práticas da formação, ganha assim novos atributos: de visibilidade e de vigilância contínuas.

4 NA BEIRA DO ABISMO TEM UMA PONTE: DAS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO E O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Na passagem para o mundo profissional, a universidade como “limbo”, como uma “espécie de suspensão entre dois sustos”, dizíamos no capítulo anterior, instituiu-se. Efetivamente, o ingresso na profissão parece revelar algo da ordem do não conhecido, reconhecido ou mostrado pelos egressos como aquilo que a universidade não conta e deveria. Por um lado. Por outro, as análises tecidas no presente capítulo, conquanto confirmem um distanciamento entre as práticas da formação e o exercício da profissão (em 15 dos 17 depoimentos tomados), instituem, muitas vezes numa mesma fala, relações outras que não as de oposição entre essas práticas, relações de continuidade. Como veremos, a própria enunciação do decantado abismo sustenta-se na pressuposição de uma continuidade. Dimensionar tais relações, delineando a trama discursiva nas quais são tecidas bem como os efeitos de reconhecimento e de desconhecimento (dessas relações e de si) no dizer, constitui o desafio proposto na análise a seguir.¹⁰⁴

4.1 O ABISMO: OU DE QUANDO, NA TEORIA, A PRÁTICA É OUTRA

Na relação com o que se afirma como exigência ou contingência do mercado de trabalho, a oposição - ou a descontinuidade - entre a formação e a prática profissional cotidiana pôde ser configurada em duas dimensões distintas, ainda que

¹⁰⁴ Para tanto, consideraram-se as respostas à questão “*Como a sua formação se relaciona com a sua prática profissional?*” e, em algumas entrevistas, também às questões “*De acordo com o que você aprendeu na faculdade, como você define, em 2 ou 3 palavras a sua área de atuação? E hoje, tanto tempo após ter se formado, que palavras seriam?*”

interligadas: (1) a dos conhecimentos e/ou habilidades; (2) a do perfil profissional ou das expectativas quanto ao exercício da profissão.

- *A descontinuidade encenada nos conhecimentos e/ou habilidades (11):*

1b: *A universidade ela dá uma base, assim, ela **não te mostra justamente aquilo que você vai ver no teu mercado de trabalho** mas ela te prepara, a ponto que você precisa assim de pouco aperfeiçoamento pra trabalhar em qualquer coisa...É, esse é um diferencial assim pelo menos no mercado de informática, eu sei que é assim....então eles criam uma base pra você então ah! **Tem um negócio que é o top de linha, assim, tem que aprender. Não, eles não ensinam na faculdade, eles ensinam assim os fundamentos, os paradigmas, esse tipo de coisa**, então quando você entra na faculdade, no começo tem muito cálculo, muita coisa, que você acha pô! Pra que eu tenho que ter isso?! mas depois vê assim que serve de base pra algumas coisas, assim, e **aí pra entrar nesse estágio meu, até assim há uns dois três meses antes de eu me inscrever nesse estágio eu comecei a estudar algumas coisas em casa assim, que eu achava interessante, que teriam mais chance de entrar em qualquer estágio....algo mais comercial** ...aí eu entrei assim nesse estágio, mas com aquele intuito de aprender mesmo, trabalhar, mas aprender.*

Não obstante a cena produzida desenhe continuidade entre uma prática e outra – a universidade sendo positivada em seu poder de, mesmo sem mostrar, saber aquilo que o profissional *vai ver em seu mercado de trabalho* e, com isto, poder ser reconhecida como o que *dá uma base, prepara, ensina os fundamentos* - não deixa de acenar também uma certa oposição: da *base ao top de linha*, resta ainda um caminho. Percorrê-lo irá possibilitar *ter mais chance de entrar em qualquer estágio*. Para tanto, será preciso estudar por conta, atendendo à imposição do mercado - cuja voz imiscui-se na sua - de que *tem que aprender*. O que fica de fora da formação é a possibilidade de aprendizagem de *algo mais comercial* a ser permutado por uma vaga de estágio. E, se tal aprendizagem na graduação não resulta em trabalho imediato, o estágio, ao contrário do que um interlocutor poderia supor, afirma-se como possibilidade de *aprender mesmo, trabalhar, mas aprender*.

A assunção de que algo *mais prático* – leia-se, atualizado e passível de uso no exercício profissional – encontra-se fora da formação compõe os dizeres dos egressos do curso de comunicação social e dos entrevistados que reportamos

abaixo. Sua adesão ao imperativo do *ter que aprender* não se faz, porém, sem algum protesto ou contrapartida, conferindo às cenas um certo tom queixoso em relação à formação. Para o educador físico, por exemplo, a legitimação explícita da oposição entre os dois universos positiva o espaço extra-institucional da formação como aquele que *supre*, ainda que mostrado como barreira em que se *bate a cara*:

4a: [...] *Porque, é, digamos assim, a parte de esportes infelizmente eu não utilizei nada. Eu acabei buscando em cursos fora, né, extra-curriculares, palestras, seminários, simpósios, seja o que for. Então essa parte foi suprida fora, né, não foi dentro da faculdade. Eu tive que aprender batendo a cara aí, aí fora mesmo.*

Na fala a seguir, o *precipício muito grande* entre a universidade e o mercado de trabalho reeditaria um outro – o que se produz entre o ensino médio e o superior - e insinua os perigos que o lugar de alto risco, ocupado pelo profissional em início de carreira, institui. E, se o mercado constitui barreira, as instituições de ensino não deixam por menos: a condição de iniciante supõe a de barrado. Resta creditar o acesso, durante a graduação, ao funcionamento de uma organização de trabalho, o poder de encurtar a distância entre uma ponta da encosta e a outra:

6b: *Acho que tem uma diferença muito grande é...vamos dizer assim, **existe uma lacuna**, entre o ensino médio e a universidade muito grande, é um **precipício muito grande, você não tem noção do que vai ser o mercado de trabalho depois**, aliás, acho que você nem pensa em mercado de trabalho ainda! Quando você sai do ensino médio, você tá pensando mais pra você escolher o que você vai estudar, **você precisa saber como que funciona e você num, num..tem acesso a isso**, entende, **há uma lacuna aí, e depois, da universidade pro mercado de trabalho também tem outra lacuna, porque você vê muita teoria, e não tem, pelo menos não na Federal, não tem os convênios com as empresas da cidade, ou do Estado pra que as empresas vão lá e façam com que você tenha um contato, um conhecimento das empresas do mercado de trabalho, num sei tanto se mercado de trabalho, mas o funcionamento de uma estrutura de uma empresa, pra você já ter contato com o que você vai encontrar depois da faculdade, né, se for essa área que você for seguir. Eu senti essa dificuldade assim, **entre a universidade e a profissão depois é uma distância muito grande, cê vai aprender depois!*****

A aprendizagem, configurada como o *saber como a coisa funciona de fato*, em oposição ao *estudar*, afirma-se em sua condição de exterioridade e de posterioridade à formação. Em que pese tal recorrência, seu dizer enuncia uma

novidade, a qual positiva uma subversão de papéis: caberá às *empresas da cidade ou do Estado* fazerem-se visíveis na universidade e não, o contrário.

Já, para os entrevistados a seguir, conquanto positivem o *conhecimento acadêmico das bases* como algo que *tem que ter* ou que *teria que ter*, como algo que se *relaciona* à prática e que, enfim, pode ser reconhecido como bom, a exigência de “correr atrás do prejuízo”, no intuito de aproximar a formação à prática cotidiana, não se limita ao estudante universitário, uma vez que se estende às práticas da formação, ora enunciadas de modo impessoal (*a universidade, a prática acadêmica, etc.*), ora explicitadas na figura de seus agentes concretos, como nesta fala:

5b: Bem distante, a minha formação acadêmica é anos luz da prática cotidiana. O conhecimento acadêmico que você tem é...digamos assim, ele não é, **ele não se atualiza.** O conhecimento acadêmico que você tem, tudo bem que você tem, que teria que ter, tem que ter como é dado as várias bases do direito, como é que funciona tudo assim, isso são coisas que não mudam, princípios gerais... **Agora, o conhecimento acadêmico se você sair da faculdade hoje e for querer fazer uma petição advogar no fórum, digamos sem nenhum conhecimento do mercado, hoje você não consegue, sabe, você absolutamente não consegue, sabe. Você têm professores fósseis na universidade,** isso cê tem em qualquer curso, tem em qualquer lugar, cê tem um pessoal que não se atualiza, a universidade em si, **a estrutura da universidade ela é refratária à mudança, ela é tipo assim ela é uma estrutura pesada, uma estrutura pesada,** e ao lado, ao mesmo tempo, você tem muitos professores novos, um pessoal que até eu poderia citar nomes mas não é o caso, que deu aula pra gente e assim assado, que os caras trazem tendências novas e tal e o método de dar aula novo, você sai daquele esquema, **a faculdade de direito é o esquema de aula de Coimbra, é a mesma coisa: o sujeito sentado lá em cima, em outdoor e tal essas coisas assim,** então, você sai um pouco desse esquema, **não que eu acho que deva sair muito,** acho que esse é o ideal, o ideal. **Aula, você vai na aula pro cara te dar o caminho geral, você que estuda em casa, tem que estudar.** Eu aprendi isso muito tarde, por isso eu levei sete anos pra sair da faculdade, **eu nunca fui de estudar na vida, agora tô me obrigando, mas basicamente é isso, a formação acadêmica é muito distante do mercado de trabalho, muito distante mesmo assim, sabe.** A questão prática mesmo, você veja, direito comercial, embora o código civil levou praticamente todo o direito comercial, ficou somente os capítulos de crédito do código comercial e **você não vê uma coisa assim, a não ser num cursinho esporádico de uma semana de atualização,** é fundamental você pegar um sujeito, cê deu aula de título de crédito pro cara, no mês seguinte você pega o sujeito e traz uma petição e faz a moçada peticionar, manda a galera no fórum, faz trabalho, fica em cima, **é fundamental o sujeito saber o que que é como tá em curso qual é a origem não sei o quê, são elementos fundamentais no nosso mercado. E o direito comercial é um ramo extremamente importante, e pombas, por exemplo, da minha turma de direito comercial ninguém sabe nada, sabe, ninguém sabe nada! É uma vergonha! O**

ano de direito comercial que eu tive o 1º ano, o 2º foi bom assim, de direito comercial que eu tive, **o 1º ano não serviu pra nada, absolutamente nada, nada mesmo!**

- Em síntese, daria para pensar que a questão central aí seria a falta de atualização?

Não.. Eu acho que o grande problema, você vai me matar por eu tá falando esse tipo de coisa, quem escutar vai, o grande problema que você tem na Universidade Federal é a ausência de formas de avaliação e de...não é exatamen...avaliação de desempenho, mas principalmente de avaliação de adequação de professor e critérios de remoção sabe, você tem, na verdade você tem um cargo vitalício ali que um determinado sujeito que faz um concurso e passa, e ele tá ali por status, no nosso curso você tem MUITO disso, muito, o sujeito tá ali por status, ele tá tocando o barco tal, tranquilo, o negócio dele é o escritório dele, sabe, o escritório dele, ele ganha o dinheiro dele com isso, então tá, beleza, a única coisa que ele quer é ter “professor da Universidade Federal do Paraná” no cartão, só, sabe, e isso é uma coisa complicada sabe, que eu acho que se deveria fazer o seguinte, a estrutura lá é uma coisa muito solidificada, muito complicada, devia ter por exemplo um professor, um professor de cada área que fosse o titular se voltar, mas no rigor daquele regime das cadeiras sabe, o professor titular da cadeira assim assim assado, tal, e os demais professores serem contratados, os caras que vão dar aula efetivamente, contratados, eu acho que contratado flexibiliza o negócio e tal ... Porque a questão é a seguinte o professor, é é o aluno que faz o professor, é o aluno que faz o curso. Você sabe o que que faz a gente tá na frente em Provão? Esse negócio todo, o que faz a gente tar na frente da X (outra faculdade) são os alunos! É porque o vestibular seleciona demais! A minha sala, nunca fizemo isso pra ver, mas a minha sala a média de QI da minha sala deve ser acima de 110 tranquilo! Então você tem os cara, os melhores caras aí pra entrar na faculdade! O material humano é excelente! Excelente, certo, o que teria que ser entregue para a sociedade dali, teria que ser muito melhor do que é, sabe, e isso a gente vê, eu fico olhando hoje, até me preocupava com prova, na época da faculdade e tal não sei o quê.. e isso que a gente aprende na faculdade é é o mínimo, é o mínimo, é o mínimo! Tem que ter, teriam que ter elementos assim, ou formas de você ter avaliação...que você fizesse o sujeito, que você obrigasse, teria que ser mais difícil sabe, tem que ser mais difícil, isso eu tô falando agora, graças a Deus já me formei! (risos) Esse negócio não vai pegar pro meu lado(risos), mas vamos ser bem hipócrita na coisa aqui, agora, a faculdade é muito fácil, é sério mesmo, muito fácil e é por isso que a Ordem tá fazendo exame e você vê, no último exame reprovaram 73 % dos acadêmicos! Gente! Meu Deus do céu... o que que é isso? Se você pegar o exame da Ordem pra dar uma olhada sabe, é o básico do básico!

Efetivamente, a formação está no céu enquanto a prática cotidiana faz queimar aqui na terra. Do conhecimento acadêmico parece ter sobrado apenas o brilho de algo que, se um dia foi estrela, hoje ofusca-se diante das exigências concretas do exercício profissional. Por um lado. Por outro, brilhar no mercado torna-se, paradoxalmente, condição reservada aos professores fossilizados, sentados lá em cima em outdoor, cuja ação – ou falta de - produz profissionais igualmente

fossilizados, ainda que reconhecidos e enaltecidos em sua excelência e poder de *fazer o professor e o curso*. A diferença, parece-nos, não se restringe à formação e à prática, posto que se institui também e, principalmente, entre os lugares de aprendiz e de mestre: se este, a despeito de sua falta de atualização, navega *tranquilo* no “lugar ao sol” que conquistou no mercado, aquele muito terá de suar, ainda, para poder comprar seu barco... A disputa pelo saber quais são os *elementos fundamentais do nosso mercado e o como deveria ser feito* entra em cena num discurso que se autoriza - em alto e bom tom para quem quiser ouvir- e põe em ato o poder de *avaliar* aquilo que configuraria o *grande problema da Universidade Federal do Paraná: a ausência de avaliação*. Esta, por sua vez, efeito da *estrutura pesada, refratária à mudança* das instituições públicas, enlaçaria docentes e discentes num mesmo modo de relação com o seu fazer: frente ao máximo atribuído aos alunos, o que se produz *é o mínimo, o mínimo, o mínimo!* Assim, embora reconheça o aluno como quem faz o professor, a fala deste entrevistado mostra, igualmente, o aluno sendo feito e, ao mesmo tempo, “desfeito” por aquele: de um aluno com alto QI, que sai na frente nos exames previstos pelas instituições de ensino (tanto a universidade, como o MEC, através do Provão), ao profissional reprovado pelas instâncias reguladoras da profissão (a OAB). É da posição de quem está no mercado e que com ele compartilha o que é preciso para a prática profissional e para a universidade pública que nosso advogado monta a sua defesa: se ao aluno compete fazer a sua parte, *estudar em casa*, ao professor cabe *dar o caminho geral*, mostrar como é que se faz e, sobretudo, *exigir* (de seu aluno, a manutenção da excelência; de si próprio, o fazer valer o *status* de professor que ostenta em seu cartão).

O *ter que fazer alguma coisa* atribuído às práticas da formação sustenta igualmente a fala de dois dos psicólogos entrevistados. Para ambos, a conscientização de outras habilidades, como o *auto-marketing*, constituiria um auxílio efetivo da universidade para a inserção profissional de seus ex-alunos:

8a: [...] *precisaria, sei lá, talvez alguma disciplina que fosse voltada mesmo pro mercado de trabalho ou algum tópico mesmo dentro de alguma disciplina, alguma orientação, algum tipo de orientação mesmo na hora do estágio, o orientador do estágio poderia fazer esse papel, mas não tem isso, realmente é uma falha, é...até bem grave! Eu acho que cada vez mais as universidades tão se preocupando né, com essa entrada no mercado de trabalho né, porque tá cada vez mais competitivo, cada vez saem mais alunos das universidades, tá mais concorrido, e além da tua competência, de você ter competência, você tem que saber mostrar isso né, você tem que saber fazer seu marketing, e você tem que saber como chegar aos lugares certos né, como fazer a coisa certa. Então...até conheço projetos de faculdades particulares, que tem disciplinas voltadas pra essa área né, ou mesmo um tipo de programa diferenciado e espero que a universidade pública também possa dar esse respaldo pros seus alunos né, não só oferecer o que já oferece que é muito bom em termos de conhecimento, de pesquisa, de extensão, mas é... a parte prática também precisa ser vista né (risos)...o depois, o fora da universidade! Então precisa ter mais esse link mesmo.*

Ao reconhecer os *projetos de faculdades particulares* voltados à entrada de seus alunos no mercado de trabalho como um diferencial, o dizer desta entrevistada insinua: a exclusão do ex-aluno da universidade pública desse mercado resultaria de uma outra exclusão, a da própria universidade pública do mundo da concorrência entre as instituições de ensino superior.

A formação configurada em sua falta de *respaldo* para a inserção profissional é ratificada no discurso de uma outra psicóloga. Para ela, no entanto, tal respaldo se sustentaria na re- distribuição do tempo nas práticas curriculares:

8b: *A nível de conhecimento eu acho que tudo valeu na faculdade, foi tudo super interessante, matérias interessantíssimas, mas a nível prático teve muita coisa que eu acho que podia ser redirecionada antes que nem, foram gastos não sei quanto tempo em psicanálise; acho legal você ter uma base, mas era muita coisa em psicanálise e não foi a linha que eu simpatizei, por exemplo, né, e agora você veja bem, eu vou ter que gastar muito mais tempo estudando e esse tempo eu podia ter estudado, antes, né, já mais direcionada e... deixa eu ver [...] muito pouco tempo de estágio de clínica, supervisão pra 3, 4 durante duas horas e você nem tem tempo de falar direito. Uma pessoa é um universo! Tem tanta coisa pra você falar, pra você discutir e aquele tempo limitado “Acabou seu tempo!” e eu ficava meio frustrada, mas é... a gente sabe que faculdade é só o começo, infelizmente, principalmente aqui no Brasil porque até em outros países é*

mais direcionada a coisa, né, aqui é só o começo então ... você tem que ir atrás mesmo daquilo que você escolheu, começa outra jornada. Então acho que é por isso minha insegurança, sabe Luciana, não me sinto assim como profissional mesmo, ainda me sinto super recém-formada , insegura e lutando, mas pelo menos eu tenho muita força, muita vontade de...

O reconhecimento inicial de que *tudo valeu* (portanto é passado) em termos de matérias na graduação é revertido, em seguida, na demonstração (você veja bem) de que nem tudo, aos olhos de quem pode *ver bem*, valeu tanto assim, uma vez que terá de *gastar muito mais tempo estudando* o que não foi visto. Na paródia da cena terapêutica que produz “*Acabou seu tempo!*” e na ambigüidade com que superpõe os lugares de paciente e de supervisionanda - *Uma pessoa é um universo!* - a entrevistada encena sua frustração pela insuficiência da formação. Tal insuficiência, ironicamente, subjetiva-a numa condição de excesso: a de sentir-se *super recém-formada*. E, se em outros países *a coisa é mais direcionada*, o desperdício de tempo e, paradoxalmente, sua exigüidade, nas práticas educativas brasileiras aparecem naturalizados em sua inevitabilidade: *a gente sabe que faculdade é só o começo*. Contudo, ainda que a graduação não lhe tenha dado a segurança e o profissionalismo esperados, *pelo menos*, não lhe roubou a *muita força* e a *muita vontade*. Como outros entrevistados, nossa psicóloga resiste: na luta empreendida contra os agentes – em débito - da formação (mais do que contra os agentes do mercado de trabalho), contrapõe à insegurança profissional, a certeza de sua fé em si mesma como motor a impulsionar a *outra jornada que começa*.

O subjetivar-se inseguro, como produto das práticas da formação, ajuda a compor a posição de barrado, no sonho de tornar-se profissional liberal, também na fala a seguir. Sua singularidade reside na maneira como o entrevistado configura - e nelas transita, ora remetendo a insegurança às suas dificuldades pessoais, ora reconhecendo-a como efeito inevitável da ação de seus professores – as condições de produção de tal posição. Outro aspecto a chamar a atenção diz respeito ao modo

como a relação entre a formação e a profissão é encenada: mais do que oposição ou distanciamento, o que aí se produz é um certo ocultamento. Assim, da posição de quem, hoje, está fora da universidade e talvez por isto consiga ver, convida-nos a enxergar aquilo que os *professores não mostram*:

2b: *Eu vejo que, que existe um, um como é que se diz...Ah! Uma fantasia dos professores né, de querer se fazer, querer dizer né, eles não dizem assim "Olha, é fácil!" Outra assim que eu senti, os professores eles não levam assim uma foto, uma maquete, é ó, isso aqui vai calcular isso aqui, eles começam a falar as coisas mais como se você já soubesse, já começou a falar em pórtico e eu não sabia direito o que era aquilo lá, depois eu fui entender...não, é pórtico, é como se fosse uma casa, né, uma casa, um sobradinho, mas eles não dizem isso, eles usam uns nomes assim e eles fazem questão de não dizer que é fácil, entendeu, e eu não sei, eles, eles não mostram exatamente a prática:... "Ó, isso aqui é uma casa, isso aqui é um prédio, isso aqui, olha aqui a gente tá calculando isso!",né e, assim, levar uma maquete por exemplo e mostrar "Olha, a gente tá calculando isso aqui!" ...a gente meio que calcula as coisas mas é meio sem saber direito o que que tá fazendo, entendeu, meio sem saber direito como é que aquelas forças tão atuando no edifício né, você faz, mas você não consegue enxergar aquilo na prática, aquilo lá existe na prática, na prática é assim, mas você não enxerga a relação, entendeu, você não enxerga. O professor uma vez falou "Dizem que a prática é diferente da teoria, mas a prática é igualzinha à teoria, né, olha aqui", aí, ele dava os exemplos falava, realmente eu acredito, hoje eu vejo a prática, é real... é igualzinha à teoria que cê aprendeu na faculdade, só que você, você tem dificuldade em enxergar a relação, entendeu, você tem dificuldade de olhar a prática e juntar com a teoria,entendeu, se você colocar a teoria ali na prática, se você souber, ela encaixa direitinho, mas você num, num enxerga aonde que você tem que colocar, entendeu...Que nem eu te falei no começo, eu tenho dificuldade de colocar aqui no português, nas palavras, o que eu penso, entendeu, mas também existe, existe a dificuldade minha existe, eu acho que às vezes a dificuldade é da gente mesmo né, não sei, às vezes é culpa do professor ou a culpa é da gente mas, por exemplo, por que que eu ainda não abri um um escritório? Tem amigo meu de direito que já conseguiu, no começo teve medo, mas hoje vive do escritório e eu não consigo, né será, será que o problema é meu? Será que não me ensinaram? Será que eu, que eu tenho medo? Eu vejo, eu vejo meus amigos, ninguém abriu escritório, ninguém e... então a gente pensa "Ah! As coisas não tão boas, mas será que é eu que não tô correndo atrás das coisas?" Olha, eu já fui, já procurei psicólogo assim por outros problemas e a gente começa a ver que o problema, muitas vezes é a gente mesmo, né, o problema é nosso, de repente você vai no psicólogo e a mulher fala "Por que você não faz?" Porque, pô! De repente você começa a ver, pô! Você que é um idiota mesmo, você que não faz as coisas!*

- *Teus colegas formados em civil, estão bem?*

Não, eles, eles pensam que nem eu, eles querem, eles querem arranjar um emprego. A situação não tá fácil, aí, eles pensam em montar um escritório, alguma coisa, mas não têm experiência, não sabem, têm medo, né, pensam tudo igual "Não, eu tenho que continuar estudando!" (muda voz, num tom de deboche) E tá todo mundo nos cursos de pós de engenharia de segurança do trabalho, engenharia ambiental, né.

- Você acha que a formação universitária poderia ajudar na entrada no mundo do trabalho, na sua área?

*Não é que pode, não sei se pode, eu sei que deveria, agora como, eu também não sei, porque você estuda tanto e aquela história só sei que nada sei, **porque quanto mais você estuda mais você vê que tem... os professores não, a gente não estudou muito, né, e a minha maior decepção** foi, cheguei em mecânica, que é fundamento pra resistência de materiais que é fundamento pra estruturas de concreto armado, cheguei em mecânica não! Vocês vão aprender a base, e realmente mecânica foi a base pra resistência, chegou na resistência, **não! Vocês vão aprender a base, não adianta querer sair por aí, calculando edifícios, vocês vão aprender em concreto armado!** Quando eu cheguei em concreto armado o professor falou assim: “Aqui, vocês vão aprender o feijão com arroz, não vão querer sair por aí, desenhando estrutura, cês vão aprender, isso ano que vem, quem quiser fazer optativa de concreto armado que é continuação lá, daí você vai aprender o programa”, pensei, “Porra! Mas que porra é essa então, cheguei no último ano, aqui o cara me diz uma coisa dessa! Que não é pra sair calculando, né, outra vez! **Eu ... uma vez eu perguntei prum professor: “Professor, acho que vai sair uma obra aí, como é que, quanto que o senhor cobra, porque eu tenho medo de fazer o projeto, nunca fiz e tal”. Ele falou: “Por que você não faz?” Eu fiquei pensando... Por que eu não faço? Porque ele falou pra não sair projetando por aí (risos), agora vem me dizer por que eu não faço????***

A saída da universidade possibilita o *enxergar*: não só a concreticidade da prática que é igualzinha à teoria que cê aprendeu na faculdade, como, e principalmente, a omissão dos professores que *não dizem e não mostram exatamente essa prática*. Ao reconhecer a *fantasia dos professores em quererem se fazer* como um querer esconder algo, o entrevistado mostra, sem se dar conta, uma superioridade sendo atribuída também aos alunos - *eles começam a falar coisas como se você já soubesse*. Flagrado no descompasso que o ritmo da academia lhe impõe, não deixa de flagrar seus professores num outro descompasso: o do discurso que, ora segura o aluno no ensino do *feijão com arroz*, ora lhe cobra um desempenho “*Por que você não faz?*”? O “fazer - sem fazer” acadêmico, legitimado como engenho instituinte da oposição teoria e prática, subjetiva-o, então, como aprendiz pela metade - *a gente meio que calcula as coisas mas é meio sem saber direito o que que tá fazendo, meio sem saber direito como é que-* numa relação às cegas com a prática. Conquanto positivo o *enxergar do aluno* como efeito do olhar do professor que mostra, o encaixe teoria e prática, creditado, hoje, na posição de

pós-formado, parece ter se dado sem qualquer ajuda. De qualquer modo, o profissional que aí se produz é um profissional *inseguro*, que *não sabe e tem medo de ir atrás* – condição esta que, mesmo compartilhada com os ex-colegas, não o redime de uma possível culpa. Assim, a pergunta “Por que você não faz?”, ao ser reeditada pela psicóloga, faz eco em seus pensamentos, redefinindo imagens: a dificuldade de por em prática a profissão passa a ser assumida como *problema pessoal*¹⁰⁵. Fica, pois, instituído o jogo de “esconde-esconde”: professores escondem o que sabem ou o que deveria ser sabido pelos alunos, alunos se escondem do mercado de trabalho e este, por sua vez, esconde oportunidades de inserção.

A descontinuidade que as cenas desenhadas nestes depoimentos configuram permite antever algo que vai além de um distanciamento ou, em alguns casos, de uma efetiva oposição entre os conteúdos ou habilidades aprendidos durante a graduação e aquilo que é exigido na profissão, ratificando um certo artificialismo das práticas da formação, já esboçado pelas análises dos discursos reportados nos capítulos anteriores. Tal artificialismo retorna, pois, explicitado nos discursos a seguir, possibilitando-nos redimensionar os vetores que norteiam e suportam o dizer a profissão *idealizada* na academia em oposição às condições concretas de seu exercício. Vejamos.

- *A profissão ideal e seu exercício no mundo real: a cena de um desencontro (8)*

- Conforme aquilo que você aprendeu na faculdade, se você fosse definir a sua área de atuação em duas, três palavras, que palavras seriam essas?

1a: Definir como que.. ééé... difícil falar assim de uma forma mais menor... eles sempre falavam, eles querem formar pessoas que pensam, que não vão só resolver problemas, uma pessoa que pense na parte de informática, que você trabalha é pensamento lógico também...Uma grande briga na faculdade era que

¹⁰⁵ Tal cobrança, parece-nos, regulou o modo como o entrevistado encenou, ao longo da entrevista, a condição de excluído da profissão que se atribui, justificando-a para a entrevistadora psicóloga.

os alunos buscavam mais pra área do trabalho, eles querem estudar na faculdade pra poderem sair e ter um trabalho, os professores eles querem formar cientistas, eles querem que os alunos estudem lá, pra saírem como cientistas, é isso que eu lembro assim da faculdade, os professores sempre batendo na tecla que eles tinham que formar pessoas para serem cientistas, nós não sermos trabalhadores.

- E hoje em dia, como é que você define sua área de atuação? Com que palavras?

*O que eu faço hoje é a parte de suporte mesmo, a gente...auxiliar os outros na hora ...não sabe fazer as coisas, então tem um problema.... **tentei fazer dessa forma e não saiu, então agora o problema é nosso.***

- E como é que você vê hoje essa discussão que tinham na faculdade?

Dou valor pros dois lados só que, eu acho que eles deveriam dar chance pro aluno escolher se ele quer ser cientista ou se ele quer se trabalhador...então seria. Se fosse possível ter o....curso de duas formas diferentes, e a pessoa pudesse escolher que forma ela quer seguir melhor, mas alguns defendem mais um lado, outros defendem mais do outro lado, e não dá.

A cena da formação é a de uma *grande briga*: alunos querendo ser trabalhadores, professores defendendo formar cientistas. Na tensão entre interesses apresentados como distintos, mesmo distanciando-se na posição de espectador, nosso entrevistado toma partido: hoje, na condição de profissional, define-se como solucionador de problemas, legitimando a oposição entre os *dois lados* que impossibilita, na perspectiva do discurso acadêmico, o dizer sua área de forma unívoca. Defender tal posição, embora o aproxime do universo dos alunos que *vão resolver problemas*, não o distancia do perfil idealizado pelos professores, uma vez que a integração entre ambos é mostrada na relação causa-efeito que seu dizer pressupõe: *o fazer a parte de suporte exige o profissional que pensa – que você trabalha é pensamento lógico também* (a ênfase no pensar das pessoas que trabalham com informática, sugere o debate com um interlocutor, para o qual, talvez, o computador faria tudo sozinho, inclusive pensar). Na disputa pela valorização de uma ou de outra palavra que pudesse conter a profissão, denuncia: a voz que impera é a do professor; ao aluno não é dada a *chance de escolher o que ele quer ser*.

No dizer de seu colega de área, o desencontro entre a formação e a profissão é legitimado pela voz do mercado:

1b: *É... o que eu posso dizer é assim é que a faculdade é bem teórica, bem teórica mesmo é.. a gente vê pouca, pouquíssima prática na faculdade, a meu ver assim, é... o máximo que a gente fazia era trabalho acadêmico coisa desse tipo e às vezes as empresas não contam com isso cê fez trabalho acadêmico, mas, sei lá, pra gente não interessa muito, vou pegar um profissional, deixa que depois... até às vezes, pra gente que é contratado às vezes, eles perguntam: “Nesse negócio aqui você já trabalhou?” Daí você fala: “Ah!..Fiz isso lá na faculdade”, aí eles te olham com uma cara assim, tal, é, então eu acho que você não tem o melhor perfil pra fazer esse tipo de coisa! Eles preferem pegar alguém que já tá naquela área, né, eu até concordo, assim, pra empresa, é melhor mesmo, porque quando você tem uma experiência, a chance de acontecer um erro é bem menor, de acontecer alguma coisa assim, ele tá mais preparado pra tal tipo de caso e eu senti isso, aconteceu muito comigo. Quando eu fui trabalhar, assim, às vezes tinha alguma coisa que eu não conseguia resolver, eu empacava, sabe, eu num sabia como resolver aquilo, daí tinha que pedir ajuda. Hoje, eu já sei onde procurar a solução, mesmo que eu não sei eu sei quem saiba e tal, eu senti assim um amadurecimento mesmo né, essa diferença da teoria e prática...*

A mesma universidade assumida antes¹⁰⁶ como algo que prepara e dá base, é aqui enunciada em seu excesso de teoria e *pouquíssima prática*. Esta última justificaria o descrédito do mercado de trabalho quanto ao fazer acadêmico e *coisas desse tipo* (das quais teríamos conhecimento), naturalizado na relação que o entrevistado produz entre este fazer e a *maior chance de erro*. Assim, o *saber como resolver* algo há que ser buscado junto aos colegas de área e não, no discurso docente. Este, embora convença como teorização acadêmica, parece não “colar” muito no dia-a-dia da profissão. A *diferença da teoria* (o fazer mínimo que não interessa às empresas) e da *prática* (a experiência que pode dar certo) positiva-se como *amadurecimento* de um profissional que, hoje, *sabe* onde procurar a solução.

A profissão ensinada de modo *ideal* aparece explicitada, organizando-a, na fala dos médicos¹⁰⁷, dos educadores físicos, de uma advogada e da jornalista.

¹⁰⁶ Num momento anterior de sua fala, reportado na p. 235.

¹⁰⁷ Vide também o depoimento do entrevistado identificado como **3b** no capítulo 3, pp. 218, 219.

A começar pelo discurso da médica que, após encenar sua queixa quanto à incompletude dos estágios curriculares, à falta de estímulo dos professores e a *gente acaba não aproveitando e tem muita coisa que hoje eu tenho que fazer aqui*¹⁰⁸ que eu nunca fiz na graduação, conclui:

3a: [...] *aí de repente você chega aqui e tem que ver tudo isso, e a gente agora nós somos os primeiros a reclamar dos acadêmicos que estão aqui, porque eles não fazem o que também a gente não fazia sabe, assim, **o estágio não é bom para o acadêmico, e...então o acadêmico também não é bom pro estágio...***

Assim, será a mudança de postura a balizar a diferença entre o ser estudante (acatar e esperar) e o ser profissional (exigir, fazer, auto-motivar-se e *ir atrás*):

*A gente se obriga muito a aprender por si mesmo assim eu acho sabe, você tem que ir atrás das coisas porque as coisas não vêm pra você, talvez a diferença seja que a gente tenha, a gente é obrigada a ir atrás, **porque se você não for atrás, você não consegue, você não aprende...***

O encenar tal diferença, entretanto, não se limita a opor à falta de respaldo docente, a ação compensatória discente; se há oposição entre o que se aprende na prática acadêmica e o que se encontra depois, esta residiria, antes de mais nada, entre aquilo que a entrevistada denomina (como vimos anteriormente), e não por acaso, a *parte extra-medicina e a medicina do papel*:

- E com relação àquelas dificuldades que você estava me falando antes, que você está tendo, dificuldades que não têm a ver com a medicina...Isso era tema de aula?

Nunca!

- Se falava do mundo do trabalho?

*Não. É que é assim, a gente ficou sempre aqui dentro do HC, então, na verdade, desde que você entra, você já sabe que o hospital passa por dificuldades. Eu não sei...pelo menos na parte do SUS assim eu diria...Aqui no hospital, mesmo nas unidades de saúde, que eu comecei a trabalhar numa agora, **você não pode prescrever nada pros teus doentes porque não tem nada no posto e eles não têm condição nenhuma de comprar a medicação, sabe, isso não é assim muito discutido assim. Na verdade não é discutido nada assim no curso desta parte... Eu acho que a gente acaba tendo um protocolo do que seria o melhor que a gente poderia fazer pelo paciente, não necessariamente o que vai ser possível fazer né, apesar de a gente já estar acostumado a quebrar a cabeça aqui dentro faz tempo, né, daí já falta fita crepe pra colar o exame no prontuário, então imagina o resto!***

¹⁰⁸ No hospital em que estagiou e hoje faz sua residência.

-De acordo com o que você aprendeu na universidade, como é que você definiria em duas, três palavras, sua área de atuação?

É complicado.

-E, hoje, que palavras seriam?

Hoje? MUITO complicado (risada).

-Essa complicação... os professores passavam essa idéia?

Ah! Eu acho assim, os professores eles passam, mas é que a medicina no papel ela é muito diferente da medicina na prática, né, quando você aprende a medicina do papel, cada paciente tem uma doença, você trata uma doença por paciente, sabe, você já vê o que é mais certo, e o paciente melhora, quando você vai ver, você pega um paciente tem dez coisas diferentes sabe, você não tem como tratar tudo aquilo, então eu acho que é bem, não é a medicina do papel mesmo, que a gente aprende que a gente vai encontrar na prática....

Embora não discutida no curso, a parte *extra-medicina* não deixa de compor, ainda que pelo avesso, o quadro que regula o discurso acadêmico da profissão inspirado na necessidade de se *ter um protocolo do que melhor se poderia fazer pelo paciente*. À *pouca prática* somam-se, então, novos distanciamentos, provocando uma reação em cadeia: a precariedade das instituições públicas de saúde e a abundância do paciente que, ao invés de uma *tem dez coisas diferentes para tratar*, instituem-se como causa do distanciamento entre a *medicina do papel* e a *medicina na prática*. Assim, a complicação, já reconhecida e naturalizada como sendo da profissão e não, das condições de sua prática, intensifica-se e, conquanto tenha sido *passada* pelos professores - assim como o estar *acostumada a quebrar a cabeça aqui dentro* - parece não dar conta do lugar de impotência que essa *medicina na prática* atribui ao médico. Tal lugar, ora mostrado como efeito da ação dos professores (que, numa outra sua fala, aqui não reportada, é adjetivada como *desorganizada* e *prejudicial* ao exercício efetivo da medicina), ora assumido como produto do distanciamento entre a teorização acadêmica da profissão e a sua prática, ora, enfim, demarcado pelas limitações concretas da *parte extra-medicina*, redimensiona o *complicado* da profissão. Este, ao ser reconhecido como *muito*, põe em cheque um outro lugar agora ocupado na condição de profissional: o daquele

que é convocado a assumir sua potência, assinando seu nome naquilo que faz¹⁰⁹. E, se a assinatura nos papéis (protocolo, prescrições do paciente) garante o estatuto de médico, confere, ao mesmo tempo, um outro sentido à medicina acadêmica *do papel*: o de representação e faz de conta, com o qual o aluno universitário parece se identificar. O *muito complicado* (as limitações concretas do exercício da profissão) sendo assim imaginado como efeito daquilo que os *professores não passam...*

A idealização da profissão produzida pelo discurso acadêmico configura a “aplicação” da teoria na prática como impossibilidade também nos depoimentos abaixo. Para o educador físico, embora sustente, no abandono dos professores e na distância entre as normatizações da *teoria linda e maravilhosa* e aquilo que precisa ser feito na prática, as oposições que legitima em seu dizer, será a clientela a constituir o principal problema:

4b: *A universidade serve muito pra dar teoria mas, é... a parte prática mesmo, a hora que você vai aprender pra valer como é que é pra fazer é na hora que você tá trabalhando, sabe, mesmo sendo professor, que eu fiz prática de ensino, e na minha prática de ensino eu não aprendi absolutamente nada, fiz dois anos de prática de ensino, que simplesmente fui largado dentro de uma escola, e o professor não ia nem ver como é que tava, nem fiscalizava o trabalho, então eu acho que comecei mesmo a ver na prática no trabalho, mesmo, né, eu acho que isso falta um pouco na formação, entendeu, você vê muita coisa que não se deve fazer, mas quando cê chega na hora lá da prática, às vezes você tem que fazer muita coisa que, teoricamente, não se deve fazer...porque não tem outra maneira de fazer. Então às vezes fica muito na teoria mas na prática falta bastante.*

- Como assim? Dá um exemplo....

É por exemplo, né, pessoalmente na área de escola, mesmo, você aprende que tem várias técnicas, várias coisas que você não deve fazer determinadas coisas, que você deve ser criativo, que você deve ser isso, que você tem que pensar numa maneira diferente só que isso é muito bonito no papel e seria muito bom se pudesse ser feito assim.... mas quando você se chega na realidade da escola tem muita coisa que cê pretende fazer que você não consegue e não vai conseguir mudar tão fácil, né, então é por isso que eu acho que você tem muita coisa que parece lindo maravilhoso que você não tem como colocar em prática, principalmente na área de educação, né as pedagogias que existem, essas formas diferentes, mas você chega na sala de aula é diferente...[...] você chega e vê uma sala de aula, você vê que é totalmente diferente, né, os alunos não são todos quietinhos, que eles não te respeitam, e às vezes você tem que usar atitudes que até pra você não são, tipo fere os teus valores, os teus ideais mas você tem que fazer isso.

¹⁰⁹ A propósito, vide seu depoimento no capítulo 3, p. 204.

- O que impede de por em prática essa realidade bonita que você tava falando? Eu acho que a cultura das pessoas, a cultura da escola num tá preparada pra essas mudanças que a gente vê na teoria, né, só se vê na teoria mas não se coloca em prática, eu acho que isso que falta, né, muita coisa que se coloca muito na teoria mas que as pessoas não tão preparadas né,[...] mas eu acho que antes tem que preparar a escola, não simplesmente já querer implantar algo sem ter uma preparação antes, sabe, é uma coisa muito difícil trabalhar.

Entre a universidade, instituída como lugar do saber aquilo que *deve* ser feito, e as demais escolas, fica faltando a ação do *preparo*, cujo agente, mesmo não explicitado, aparece sugerido na figura do *teorizador* acadêmico, reconhecido em seu atributo de vanguarda e de mais saber (a universidade é mais escola, portanto). Na tensão entre os impositivos do discurso universitário e as imposições do dia-a-dia como professor, mesmo reconhecendo-se *ferido* em seus valores, nosso entrevistado conforma-se, impondo-se um outro modo de lecionar que o coloca no mesmo nível de *resistência à mudança* atribuído aos professores com quem atua. Por um lado. Por outro, frente à essa resistência, autoriza-se a dizer, ancorado no discurso acadêmico, o que é melhor ou o que deveria mudar no exercício profissional. Tal mudança vislumbrada pela universidade, ao que parece, funcionaria, apenas, no discurso da própria universidade, perpetuando-o. E, se nesta as coisas também não mudam tanto assim, o lugar que aí se produz é o de *despreparado*, quer seja “destinado” aos profissionais que nela se formam, quer seja atribuído à clientela com que irão atuar. Assim, numa perspectiva semelhante à da fala da médica, o dizer deste educador físico positiva no fazer acadêmico o engenho instituinte das tantas dificuldades da prática profissional (uma vez que caberia à universidade também *preparar* a clientela com que ele atua).

Por fim, para a advogada, a oposição entre o *dever ser* e o que é instituí-se como *conflito* que, embora mostrado como efeito de um outro conflito (entre o que se

aprende no direito e o que se aplica no trabalho), institui-se como sendo de ordem pessoal:

5a: [...] **O problema é que no direito a gente aprende o que está na lei e a, tipo, o que deveria ser, o dever ser que a gente chama, e quando a gente chega, não sei, lá no trabalho a gente vê que não é bem aquilo, então é isso que entrei um pouco em conflito. Porque eu tava aprendendo uma coisa na faculdade que não era totalmente aplicável daquele jeito** os professores não passavam para gente daquele jeito assim. Então, é aí que tinha que ter aquela, aquela, digamos assim aquela metamorfose, assim, saía a X estudante que gostava de teorizar tudo e entrava a X que tava ali pra fazer, prestar um serviço que tinha que ver o que era mais adequado pra situação assim, qual teoria usar, acho, acho que isso que pegou bastante mesmo, **a grande diferença, mas o resto eu.... e tirando que eu participei do movimento estudantil na faculdade, estando envolvida com política e no meio do trabalho não podia nem tocar nem tocar nisso, né, então acho que essas são as duas grandes diferenças, a questão da teoria e a questão da política.**

A realidade do trabalho, não reconhecida no jeito com que era *passada pelos professores* produz um efeito *metamorfosador*: é ela quem toma para si a responsabilidade de dissipar qualquer hiato e isto, além de naturalizar uma possível distância entre os dois universos, produz um modo de subjetivação em que uma pessoa exclui a outra. Esse efeito de exclusão, mostrado como acontecendo no meio do trabalho, é igualmente legitimado em seu dizer, no enunciado *tirando que eu participei do movimento estudantil*. A tensão se assenta entre dois personagens, mais do que entre duas práticas institucionais: uma aluna que gostava de fazer política e de teorizar o *dever ser* e uma profissional que *tava ali pra prestar um serviço*. No entanto, apesar de encenar a cisão, o exercício que se impõe é curiosamente enunciado como sendo o de ver *qual teoria usar...*

4.2 AS RELAÇÕES DE CONTINUIDADE: A PONTE QUE LIGA AS MONTANHAS

A continuidade entre as práticas da formação e da profissão aparece circunscrita, de modo explícito, em 15 depoimentos, na *base ensinada na*

faculdade. Esta é reconhecida tanto nos conteúdos teóricos, quanto naquilo que, resgatando algo já visto em outro capítulo, configura a principal diferença entre o ensino superior público e o privado; a saber: o método de pensar e um determinado perfil profissional que a partir dele se produz.

Assim, o engenheiro credita a fala de um seu professor, o único a lhe mostrar o encaixe real teoria e prática que, apenas hoje, consegue enxergar (*realmente eu acredito, hoje eu vejo a prática, é real... é igualzinha à teoria que cê aprendeu na faculdade*) e a médica reconhece entre a *teoria das doenças* ensinada na graduação e a *teoria das doenças* praticada no hospital *bastante relação*. Já o educador físico positiva a *parte biológica* aprendida no curso como aquilo que os diferencia da *muita gente que não é formada mas que trabalha na nossa área*:

- Você contou que deu sorte, não precisou muito procurar emprego, mas... como é que faz pra procurar emprego na sua área? O que vale?

4b: O maior problema da nossa área, principalmente fora de escola é porque existe muita gente que não é formado mas que trabalha na nossa área. Principalmente em academia, você vê gente trabalhando na academia das mais diversas áreas, menos professor de educação física, agora, isso aqui tá começando a mudar, mas ainda tem muito, né, então o maior problema é concorrer com gente que não é formado, que tem mais prática, mais experiência, e as pessoas não vêm pelo lado de ser formado ou não...né, muitas vezes o que acontece é isso. É, é, que nem aonde eu trabalho, lá, na academia que eu trabalho eu sou o único professor formado então eu sou responsável pela academia, o outro que trabalha lá não é formado, né, então, quer dizer tem muito disso, eles acham que a prática, que o importante é ter a prática, saber na prática, **só que o conhecimento teórico é muito importante, é muito mais importante do que a prática, porque a pessoa que não tem a formação teórica, ela sabe como que deve de fazer determinado exercício e tudo, agora quem tem o conhecimento da teoria sabe porque tá fazendo aquele exercício, se é bom a pessoa fazer ou não, se a carga tá pesada ou não, é diferente de uma pessoa que só tem a prática... só vai pro lado prático...**

- De acordo com aquilo que você aprendeu na faculdade, se fosse pra definir sua área de atuação em 2, 3 palavras, quais seriam?

Toda atividade que trabalha com o corpo entra na minha área de atuação... e por isso até isso é complicado e tanta gente, **é é tão amplo por isso que tem tanta gente que entra na nossa área, né.....**

- E hoje que palavra definiria a sua área de atuação?

Eu acho que hoje Educação Física é consciência corporal... você conscientizar as pessoas de que têm um corpo, de como que esse corpo funciona, o que ele pode fazer o que ele não pode fazer, como que ele deve fazer, eu acho que, pra mim, Educação Física é consciência corporal....

Na tensão entre o dizer-se na profissão pelo discurso do mercado que valoriza a prática (e a naturaliza como efeito da própria prática) e o afirmar-se pelo discurso acadêmico que a submete à exigência de uma formação teórica, e no ato de diferenciar-se da *tanta gente que não é formada e que entra em sua área*, o entrevistado encena uma conciliação: aos moldes do egresso de informática, atrela o lugar de trabalhador ao de cientista. Assim, se num primeiro momento reconhece a insuficiência (da parte prática) na formação, num outro inverte o jogo positivando-a no exercício profissional (desta feita, porém, o que falta e que é *muito importante*, é o conhecimento teórico). As bases sobre as quais arquiteta os ideais que o sustentam na profissão fazem-se então em continuidade ao discurso acadêmico que atribui ao educador físico o estatuto de conhecedor do funcionamento do corpo e de seus eventuais ajustes. A disputa pelo saber da prática profissional, inicialmente empreendida com seus professores, passa a ter na figura dos empregadores e dos colegas de profissão que *só vão pro lado prático* seu principal adversário, em relação ao qual subjetiva-se como um *conscientizador corporal*: de uma profissão concorrida, ao ter como objeto o *corpo* – território de todos e de ninguém em particular - deriva uma profissão cujo objeto passa a ser enunciado como *consciência corporal*, passível de ser exercitada, portanto, apenas como produto de um conhecimento teórico.

No depoimento a seguir, a continuidade entre as práticas, apesar de afirmada como algo que *ajudou* ou *ajuda* naquilo que ela mesma se propõe a ajudar, é mostrada, sobretudo, como promessa futura:

6a: Hoje onde eu tô assim, eu tô no atendimento. É, não que não me ajude assim, porque é um trabalho mais simples, você vai lá, no auto-atendimento, ajudando e tudo, mas por exemplo, do que eu tô querendo crescer, do que eu tô querendo trilhar eu vejo que... a formação da universidade, te traz desde conceitos a coisas que vem que você já, não! Eu já vi isso na faculdade! experiências que te trazem, né, destes conceitos. Do meu curso específico, ele acaba gerando algumas matérias fazem por exemplo a tua é... a tua capacidade de raciocínio rápido, aí

*you already think on that organizational side of the thing, strategy, this **me helped quite**, the theory and the experiences of the faculty together with these **reasonings** that the course makes you have and that **me help** quite like this!*

The development of a certain reasoning in the formation institution became as a link with the profession. E, se o *já visto* (uma somatória que separa a teoria das experiências da faculdade e estas dos *raciocínios que o curso faz você ter*) *já auxilia bastante no trabalho mais simples* que hoje executa (ao contrário do que o interlocutor poderia supor), naquilo que pretende *trilhar* tal auxílio parece prometer crescer ainda mais, possibilitando, com isto, seu próprio crescimento.

Para a sua colega de área, os conteúdos de *marketing* tidos em aula ajudaram no desenvolvimento de uma certa *postura que se deve tomar na área comercial do banco*. Já, para os advogados, se há continuidade entre a *postura* ensinada na faculdade e aquela exigida no exercício profissional, mais do que remeter a conteúdos, tal postura configura-se no modo *crítico* de relacionarem-se com estes:

-Tem alguma diferença entre a universidade pública e a privada?

5b:[...] *na questão da formação mesmo, da forma como é dada, eles têm um ensino muito mais técnico, muito mais técnico do que o nosso e realmente eu acho que esse é o forte da federal, **pode parecer um paradoxo**, mas eu acho que **a grande vantagem que a gente leva em cima dos sujeitos é que você olha uma situação, por exemplo, cê pega, senta, analisa o negócio pra ver como é que você faz a coisa funcionar, como é que você ataca.** [...] a gente, pelo fato de ter uma formação mais filosófica por exemplo, eles são extremamente tecnicistas, muito técnico e é essa que é a diferença principal. Cê comenta um caso e o cara vira pra você e fala isso é caso da lei tal, artigo tal, não sei o quê, beleza! Pra mim, era caso de chamar o pessoal aqui no escritório “Vamos dar uma conversada” tal, tipo: “O que que dá pra fazer”, vamos sentar, vamos ver [...] quando a gente tem essa visão um pouquinho mais ampla não extremamente técnica certo, **quando você, tipo, você é técnico, você parte do princípio de que tudo o que tá aqui** (aponta o livro do código civil) **é verdade, sabe, e o que tá aqui não precisa ser provado, e na verdade precisa, então, é aí que os caras patinam**, porque é uma formação extremamente técnica, muito boa até tranquilo, **mas ela é um pouquinho divorciada da realidade e é nesse divórcio que a gente ganha dinheiro!** (risos)*

Curiosamente, a mesma formação anos luz distante da prática, é aqui mostrada como *não divorciada da realidade* (na medida em que esta realidade exigiria uma *formação mais filosófica* que demanda o *sentar e conversar para ver o*

que dá pra fazer). Subjetivado no lugar de profissional diagnosticador, tanto do que é preciso *para fazer a coisa funcionar*, quanto do que é ou não verdade, reconhece no método de pensar da formação uma poderosa munição: na guerra da concorrência que encena, agora não mais contra os professores *fossilizados* e sim, contra os profissionais formados nas universidades privadas, assume a vantagem, pois é *nesse divórcio que a gente ganha dinheiro!* Na escalada ao topo da profissão, as bases dadas na formação parecem garantir o não *patinar*...

A produção, nas práticas da formação, de modos de subjetivar-se como profissionais *mais críticos* (reconhecidos em seu atributo de *não aceitar as coisas prontas*) é recorrente na fala de dois psicólogos. Para um deles, além disto, a ação dos *bons professores*, em seu poder de imprimir *marcas*, confere a *diferença* na relação com a profissão:

8c: *Olha! Eu tenho uma crítica né, da minha formação, acho que os anos mais interessantes foram os primeiros e os últimos, o meio foi o grande deserto a cruzar, não havia nada, deserto semi-árido, onde a gente tinha que ir por formalidade, cumprir uma carga horária, passar naquelas matérias que supostamente tavam enriquecendo o meu aprendizado pra me tornar um profissional de psicologia! Hoje, se eu pudesse, eu deletaria do segundo ao quarto ano praticamente né, manteria uma ou outra disciplina isolada daquela, foi revisto o currículo, tal tal tal, coisa assim, **mas enfim não é isso, são os professores que fazem a diferença, bons professores preparam bons profissionais**, não existe currículo ou grade horária bonitinha que faça ninguém virar um bom profissional e o que eu aprendi tá diretamente ligado com o que eu exerço, se você aprende a assar um peixe de um jeito, né, é quase que artesanal, a psicologia é uma coisa muito culinária né, muito.. você tem que pegar o jeito o touch..E isso aí você pega com a prática que você exerce nos seus estágios, e a orientação dos seus professores, e é óbvio que tá marcado em mim, na minha prática profissional, aquilo que eu desenvolvi nos últimos anos de faculdade, com um pouco de base teórica que eu achei interessante, nos primeiros anos né.*

De modo singular, em relação ao dizer dos demais egressos (em que a continuidade ou descontinuidade das práticas afirma-se naquilo que *serve* ou *serviu* da formação), o dizer deste entrevistado pauta-se naquilo que *ficou marcado nele* (tal como os outros psicólogos, institui a pessoa do profissional como instrumento de sua ação). O uso de metáforas e de ironia, ao longo de toda a entrevista, legitima

um profissional criativo, corajoso e crítico (que incorpora o discurso crítico da academia contra o mercantilismo do ensino), produto do “turismo aventura” praticado na Federal. A programação do ensino, da grade horária e do currículo são desacreditadas: o *bom professor* - professor “mochileiro” que não “aprisiona” os alunos- é o que *faz a diferença*, ao produzir, igualmente, profissionais que se aventuram para o *risco*.¹¹⁰

A aproximação entre o fazer acadêmico e o fazer profissional é encenado também na fala da engenheira. Nesta, entretanto, o que se reconhece como “ponte” não são as bases teóricas ou as posturas aprendidas na graduação e sim, o *conhecimento do modo de funcionar do mercado* antecipado no discurso dos professores:

- Como é que a sua formação tá relacionada com a prática profissional?

2a: *Ai, é aquele jeito que eu falei pra você, é, a faculdade ela direciona o aluno, os professores de civil, principalmente nos últimos anos, são muito é... preocupados com o que a gente vai ser fora no mercado, mas a gente tem que dar é.. 80 por cento é a gente, né, porque eles dão a aula, a gente presta atenção, a gente ouve os conselhos, eles dão muitos conselhos pra gente não se decepcionar, porque eles sabem como está fora, no mercado de trabalho e a gente, daí, depois dá de cara com o que eles falaram mesmo. Então daí a gente não toma um choque tão grande, né, mas em relação assim, à formação inteira, desde o comecinho assim, é meio assim... ilusória sabe, a gente entra na federal pensando assim “Ah! Vou me formar na federal! Vou me formar na federal, eu saio ali e já tenho um emprego!” Mas depois, no finalzinho do curso, quando a gente vai amadurecendo e como a civil é um curso que ... a gente vai é... acaba repetindo anos, no último ano a gente acaba ficando com colegas também mais velhos, a gente começa a ficar mais maduro. E não são todos os novinhos que conseguem se formar com 22, 23 anos, então a gente começa a ficar com uma mentalidade mais madura e os professores é... vendo que a gente está com a mentalidade mais madura dão conselhos maduros também pra gente. Então a gente é... o importante da formação na federal, e a gente teve na civil, foi a boa vontade de professores de último ano ou de penúltimo ano. É que eles dão um ânimo pra gente, assim “Engenheiro que é formado pela Federal, você tem campo, você tem força! Tem um desempenho muito bom no mercado. Vocês não se preocupem, assim, se já de cara, se vocês não encontrarem uma coisa que vá pro caminho de vocês. Não desista porque não é o emprego direcionado em engenharia. Você vai em frente ali, se você, entrar pra trabalhar num banco ou em outro lugar é... mesmo você sendo engenheiro você é útil ali, você fica ali, você, sabe, você vai seguindo a tua, não desista porque não é o teu campo”.*

¹¹⁰ Esta última análise se dá no diálogo com uma outra; a saber: a do discurso que o entrevistado produz, em um outro momento, sobre as diferenças entre o ensino público e o privado (vide seu depoimento no capítulo 2, p. 182).

Engenheiro é pau pra toda obra que nem fala, né? Não desmerecendo nenhum curso de jeito nenhum, mas falando do nosso, do jeito que os professores é...eles preparam a gente pra saída da universidade. O que não é no começo, né, que a gente é imaturo, por isso que os professores não podem dar conselhos, porque professor dando conselho pra... pra turma do começo entra por aqui, sai por aqui, né, infelizmente é assim (risadas) e a gente já esteve nesse lugar por isso que a gente sabe que não os professores de começo de ano a gente nem lembra de ter falado, né, só no final que vai segurando porque sabe que eles estão falando a verdade, né, quando a gente já teve um pouquinho de contato com o mercado...

O preparo para a saída configura-se, paradoxalmente, como preparo para a não-entrada. Num mercado de má-vontade para com os engenheiros, a *boa vontade dos professores* institui-se como um diferencial. Note-se, porém, que esta boa vontade não se faz sem sua contrapartida, a boa vontade do aluno (positivada como *maturidade*) em *segurar* entre os ouvidos seus *conselhos maduros*. Ao término do curso, a maturidade de uns (efeito moral do *repetir anos*) produz a maturidade dos conselhos de outros: será sempre o grau de maturidade dos alunos a condicionar a ação dos professores (desconhecendo-se a possibilidade inversa). Às expectativas *meio ilusórias* do *comecinho* (equiparadas à formação inteira), contrapõe-se o choque de realidade do *finalzinho*, amenizado pelo discurso do “Você tem a força”. Este, produto da preocupação dos professores com *o que o aluno vai ser* (e não, com *o que vai fazer*) *fora no mercado*, legitima-se em seu poder de produção de subjetividades. Assim, será do lugar de profissional preparado para não se deixar abater que nossa entrevistada segura (e se segura em) tal discurso como elo entre a formação e a prática¹¹¹: a restrição no campo de trabalho sendo combatida pela imagem de um engenheiro *que é pau pra toda obra*. Numa formação em que 80% *quem tem que dar é o aluno* o que sobra são os conselhos dos professores. Estes, conquanto reconhecidos como efeito da maturidade dos alunos, são mostrados como efeito do contato com o mercado, o qual legitima sua veracidade: *só no final*

¹¹¹Convém observar que a entrevistada em questão ainda não havia se inserido na área e, no momento da entrevista, cursava uma outra graduação.

que vai segurando porque sabe que eles estão falando a verdade, né, quando a gente já teve um pouquinho de contato com o mercado. Ao longo do curso, positivase, pois, uma inversão de posições: no início, professores avaliam a maturidade e o desempenho do aluno; no término, alunos avaliam e atestam, ou não, a maturidade e a verdade do discurso dos mestres.

A continuidade entre a formação e a prática profissional é também encenada no modo de definir a profissão, após a saída da universidade: em 12 depoimentos, as palavras utilizadas repetem-se, indicando um modo de ver e de ver-se na profissão que permanece regulado pelas imagens produzidas no discurso acadêmico.

Para 5 egressos, porém, o ingresso no mundo do trabalho re-significa as imagens da profissão e, mesmo mantendo algumas palavras utilizadas em sua primeira definição (de acordo com o que aprenderam na graduação), acrescentam outras. Assim, a impotência do médico frente às limitações das instituições de saúde torna a medicina *complicada*, *muito complicada* e o mundo real do jornalismo reconfigura a suposta *imparcialidade* do jornalista, transformando-o num *comunicador*. Além disso, as condições concretas do mercado de trabalho inserem o profissional na *instabilidade*, na *competitividade* (em oposição à *abrangência* da área vista no curso), na visibilidade e na *flexibilidade*:

- Pra gente terminar, conforme o que você aprendeu na universidade, usando duas três palavras, como é que você definiria sua área de atuação?

1b: Legal, instável e desafiadora...

- E, hoje, 1 ano e 8 meses depois, que palavras você usaria?

1b: Hum... bem a resposta que dei foi a de hoje, tá? Vamos inverter então: o que que eu achava antes...é **legal também** é... acho que era tudo que eu pensava assim, acho que eu não tinha uma visão assim muito... acho que era um negócio legal e financeiramente boa, acho que era a única expectativa que eu tinha, **eu não imaginava o que vinha pela frente assim.**

- Conforme o que você aprendeu na universidade, usando duas três palavras, como é que você definiria sua área de atuação?

4a: Na faculdade... Hum...**abrangente**, acho que é essa palavra aqui. Você vê lá que você pode trabalhar desde pré escola até treinamento você pode trabalhar, desde com esportes radicais até esportes tradicionais, então acho que é isso, ela abrange muita coisa. É só saber procurar tua área e se especializar nela.

- E hoje em dia, que palavras você utilizaria?

Competitiva... bastante. É... você tem que estar, digamos assim, **sempre aparecendo**. Se você, bobear ou marcar e parar de aparecer digamos assim, você é engolido, você é esquecido, e é trocado. É como uma pecinha assim, então é complicado ... você tem que sempre estar esperto.

7a: Hoje eu acrescentaria **flexibilidade**. **Você tem que estar pronta pra mudar, pra você saber que você pode mudar e o mercado muda** e, de repente, aquilo que você aprendeu não é realmente o que você quer fazer, ou o que você vai usar, então ... mudar e ir buscar, né, o que possa acrescentar essa... essa mudança sua.

Reafirmando alguns já ditos analisados anteriormente, os discursos tomados para o presente capítulo arrematam: entre a academia e a vida que se produz fora dela estende-se *mesmo* um abismo, o qual, como vimos, aparece já enunciado na cena disparadora desta pesquisa. O dito popular de que “na prática, a teoria é outra”, no entanto, subverte-se: no dizer dos entrevistados será na teorização acadêmica que a prática profissional irá tornar-se outra. Mais do que oposição, porém, descontinuidade entre os dois territórios (não por acaso a metáfora empregada é a do *precipício muito grande*) circunscrita no modo desatualizado e/ou idealizado de dizer a profissão no discurso universitário, o qual parece não encontrar eco nos discursos do mercado. Por um lado. Por outro, o dizer dos egressos explicita, na beira mesmo desse abismo, uma ponte. Esta, como veremos, pôde ser também configurada nos efeitos de desconhecimento que o enunciar tal descontinuidade dispara, trazendo-nos algumas surpresas. Vamos por partes, pois.

Encenado a partir das singularidades de cada área de atuação e de cada entrevistado o desencontro entre a formação e a atuação profissional legítima discursos do tipo *a gente sabe que a faculdade é só o começo*. Ao mesmo tempo,

naturaliza suas condições de produção, ora atribuindo à necessidade de algo *mais comercial* do mercado, à maior *chance de erro* e à *fossilização* do saber acadêmico, ora reconhecendo na *falta de acesso ao conhecimento do funcionamento das empresas*, na não inserção da universidade pública no mundo da concorrência e naquilo que *os professores não mostram* na graduação, o engenho instituinte do lugar de barrado no qual nossos egressos subjetivam-se.

Numa outra cena, a descontinuidade que une práticas e sujeitos na condição de ser ou de estar só no começo transcende aos conteúdos e/ou habilidades ensinados e exigidos e passa a configurar-se como engodo: o abismo será então reconhecido no desencontro entre a profissão *do papel* e a profissão *na prática* produzido a partir de *ideais lindos e maravilhosos* de uma universidade de vanguarda, cujas propostas de mudança ou de um *protocolo do que deveria ser melhor batem de cara* com o desinteresse do mercado, o pouco preparo da clientela ou as limitações das condições concretas do exercício profissional. E, se muito passa a ser dito sobre um certo *fazer- desfazendo* ou sobre o *não saber* da academia, pouco se diz - ainda que se mostre - sobre o fazer que desfaz ou sobre o não querer saber (do saber que se produz na universidade) desse mercado. Que mercado é este, que o dizer de nossos entrevistados produz, é uma outra questão a ser retomada adiante. Por ora, cabe observar que seu discurso – ou aquilo que é reconhecido como tal - ao contrário do acadêmico, impõe-se soberano: será ele a regular o que precisa ser feito, o que *serve* e o que *não serve*, o que pode e o que não pode, o que é verdade e o que não é. Será ele, enfim, embora de uma outra maneira e num enfoque distinto, a instituir, na mesma medida em que o discurso acadêmico, a relação de distanciamento entre a formação e a prática profissional.

De um modo ou de outro, as discontinuidades que aí se delineiam dizem de um profissional que se subjetiva à imagem e semelhança de seu criador: na relação com as práticas da profissão, será no lugar de despreparo, de desatualização ou de distanciamento entre o dever ser e o que é, produzido nas práticas da formação, que nossos egressos discursam seu modo de inserir-se na vida profissional (o qual positiva o *ter que aprender* e o *ter que correr atrás* tanto para o profissional, quanto para os agentes de sua formação).

A universidade é então lembrada, sobretudo, como falha: à *grande briga na faculdade*, superpõe-se uma outra - a da *grande briga com a faculdade*. Vejamos.

A cena da *grande briga na faculdade* legitima modos instituídos de dizer as relações entre a formação e a prática - e, em última análise, entre a escola e a vida - bem como lugares usualmente atribuídos a mestres e discípulos. Assim, à ação do professor que não ensina (porque não sabe ou não quer mostrar) o que o mercado pede, que não se atualiza (e que portanto está “por fora” do que acontece na profissão), que defende a ciência (enquanto seu aluno pede trabalho), que não exige mais do aluno (porque também não exige de si mesmo) ou o *segura* na profissão (ao mostrar-lhe apenas as bases), deixando de prepará-lo para a concorrência do mercado, resulta um profissional que se vê despreparado, sujeito a erro, inseguro, barrado e, sobretudo, excluído, quer daquilo que a universidade não conta, quer das oportunidades de trabalho que o mercado esconde.

Mostrando-se, uma vez mais, subjetivado no lugar de objeto da ação docente reconhece, porém, uma saída: a de *obrigar-se a ir atrás*, na clandestinidade que o *por fora* da sala de aula parece sugerir. O mesmo ato enunciativo que positiva esse lugar de assujeitamento sinaliza, pois, resistência e subversão de posições: à não escolha (entre tornar-se *cientista* ou *trabalhador*) mostrada no discurso acadêmico

responde, sem se dar conta, com uma escolha – a de fazer-se, quase sozinho, sujeito de sua formação e *ir à luta*; ao olhar supostamente desatento do professor contrapõe o olhar vigilante do ex-aluno que *tudo vê* (desde as falhas ou *fantasias* do professor às necessidades mais concretas e menos idealizadas do exercício profissional), o qual autoriza-lhe a dizer, tomando de empréstimo as vozes atribuídas ao mercado, o que é importante *mesmo* na formação, o que há de verdade ou não no discurso dos mestres.

O assujeitar-se a essas vozes, todavia, não destitui a possibilidade de outros modos de relação com o mercado, como o que alguns entrevistados entrevêm em seu dizer ao instituir a ocasião de fazer o que se sabe como oportunidade de aprendizagem desse saber *que o estágio não é só pra trabalhar, mas é para aprender mesmo*. Além disso, da posição de vigilante ocupada em tal relação, alguns egressos passam a encená-lo não apenas como aprendizagem e sim, como prática de omissão (as empresas que não vão à universidade), de cumplicidade (com os profissionais *fossilizados* que se dão bem), de não ciência e de não crítica.

Numa outra perspectiva, porém, o assujeitamento aos discursos do mercado - suporte das críticas tecidas ao fazer acadêmico bem como do abismo que o distanciaria de suas exigências - não se produz senão na tensão com um outro assujeitamento, desta feita, ao discurso acadêmico: ainda que acrescentem, no modo de definir a área de atuação, algo da ordem do não dito e do não mostrado nas práticas da formação e que enunciem os tantos desencontros entre os dois mundos, será sobretudo com os olhos *críticos* da academia que a maior parte dos egressos irá ver e ver-se na profissão. Conseqüentemente se, por um lado, a formação universitária produz visões de mundo e subjetividades reconhecidas em sua impossibilidade de inclusão nas práticas do mercado, por outro, ao serem

mostradas como aquilo que *pode ser levado para a prática profissional*, constituem as bases da relação estabelecida entre os entrevistados e o seu modo de afirmarem-se profissionais da área.

Isto posto, pode-se afirmar que a explicitação de uma relação outra, que não apenas a de oposição ou de descontinuidade entre as práticas da formação e o exercício profissional, por si só, constitui novidade em relação ao que a maior parte das pesquisas com recém-graduados não conta; a saber, a relação de continuidade que também se estabelece entre essas práticas. Contudo, será a análise dos efeitos de desconhecimento, produzidos nos modos de relação com essas práticas, a permitir-nos um outro avanço: o de reconhecer na própria descontinuidade a demarcação de uma continuidade. Esta, ao mesmo tempo em que diz de uma expectativa quanto à relação imaginada entre a universidade e a profissão, diz de um modo de subjetivar-se nesta relação. E aí, anunciam-se algumas surpresas.

A começar pela maneira com que o dizer desses egressos circunscreve o mercado de trabalho, a qual parece remeter mais a um mercado “em geral”, produto de um conjunto de práticas abstratas, imaginadas num certo “como se” fossem assim, do que a um conjunto de práticas concretas a delimitar especificidades de uma dada atuação profissional. Nesse sentido – e em que pesem as referências à sua competitividade, instabilidade, exigência de visibilidade, etc. – o mercado de trabalho que aí se institui constitui-se, sobretudo, a partir de uma negatividade, ao ser mostrado como projeção daquilo que a universidade não lhes deu (o *fora* sendo delineado a partir daquilo que não foi contemplado *dentro*).

A *grande briga na* faculdade passa então a ser encenada com a universidade. A relação professor-aluno, em meio a tantas outras que compõem o processo de inserção profissional, ganha destaque. O reconhecimento de uma ponte (as *bases*

dadas pela faculdade a garantir o solo mais ou menos firme de uma boa escalada) produz-se na mesma medida do desconhecimento de um outro tipo de ponte que o seu dizer desenha: a da ponte que “arrasta” para o mundo profissional as demandas direcionadas às práticas da formação...

O assujeitar-se aos/nos discursos da formação, como vimos, não se produz sem uma certa queixa: à continuidade reconhecida como aquilo que a universidade lhes deu (as *bases*, o modo *crítico* de pensar a realidade) subjaz uma outra mostrada como aquilo que ela deixou de lhes dar e deveria (a retaguarda no processo de inserção profissional). Uma disputa imaginária entre mestres e ex-discípulos (mais do que entre a universidade e o mercado de trabalho) rouba a cena em que o abismo, e a ponte em sua beira, são alinhavados. Efetivamente, o desencontro, antes de mais nada, produz-se entre lugares (de saber e de não saber) e entre discursos: o discurso tomado como alvo, em relação ao qual investem-se e disputam-se relações de poder-saber, ajuda a compor o objeto da *grande briga* e redimensiona os lugares a serem ocupados por seus adversários.

Assim, embora positive a distância – e no ato mesmo de fazê-lo - o dizer de nossos entrevistados institui igualmente a proximidade esperada entre os dois mundos: a universidade sendo idealizada em seu poder de preparo e de ajuste para/a um mercado de trabalho problemático ou *muito complicado* e tais atributos sendo naturalizados como efeito exclusivo de um despreparo e não, de uma sua condição (do mercado) que extrapola – de longe - a potência imaginariamente atribuída às práticas da formação.

Será, então, do lugar de “malformado” inconformado que este recém-formado encena para nós (representantes que fomos, no momento da entrevista, da instituição à qual reclamam uma dívida) uma sua imagem: a de alguém que,

abandonado pela universidade e não acolhido (do modo como esperava) pelo mercado, toma para si, não sem algum protesto, a tarefa de remediar as tantas faltas. Frente ao que poderia ter sido e não foi, sua assumida impotência – de alguém que *está só no começo*- reconfigura-se, mostrando-se, em seu avesso, como potência a superar a de seus próprios mestres...

5 “QUEM ESPERA [E FAZ] SEMPRE ALCANÇA!”: A ESCADA EM DIREÇÃO AO SUCESSO

As imagens de sucesso na profissão, encenadas por nossos entrevistados em resposta à questão “*O que é pra você um profissional bem sucedido na sua área?*”, resgatam, ao mesmo tempo em que redimensionam, os discursos das fundações da escolha. O quadro configurado, porém, altera-se: se, ao dizerem o porquê da escolha, o gostar enuncia-se em prioridade à perspectiva de inserção na área, ao construírem suas imagens de profissional bem sucedido, a satisfação pessoal no exercício da profissão – embora bastante enfatizada - aparece quase na mesma proporção (em 13 depoimentos) que o ganhar um bom salário. Este - conquanto, por vezes, minimizado em sua importância - é legitimado em 15 depoimentos (quer na resposta à questão mencionada acima, quer, sobretudo, na avaliação da distância que os separa, ou os aproxima, desse profissional imaginado como bem sucedido¹¹²).

O reconhecimento da competência no fazer profissional, o tempo para a vida pessoal, o exercício ético da profissão e a oportunidade de inserção na área compõem outras imagens de sucesso igualmente produzidas pelos entrevistados. Ora encenadas como imagem única, ora delineadas, em igual “peso e medida”, junto às demais, exigiram-nos – na tarefa de recortá-las em categorias distintas - o esforço de circunscrever, na análise de cada fala, aquilo que nos pareceu constituir seu eixo norteador. Mesmo assim, alguns dizeres puderam ser relacionados a mais do que uma categoria discursiva.

¹¹² Em resposta à questão: *A que distância você se vê desse profissional bem sucedido que você descreveu?*

A análise a seguir busca, pois, dar conta das múltiplas facetas que instituem, no discurso desses egressos, a imagem de profissional bem sucedido. Esta, como veremos, norteia seus projetos de vida¹¹³ e regula modos de subjetivação, tanto em relação ao momento presente, quanto na imagem de si projetada para o futuro.

- *O sucesso encenado como realização pessoal (7):*

Embora presente na maior parte dos depoimentos, a legitimação do sucesso como realização pessoal (efeito do *gostar do que se faz*) constitui o eixo norteador da imagem de profissional bem sucedido em 7 falas (ainda que em 4 delas, compartilhe sua importância com outras imagens). Nestas falas, a profissão é instituída como condição de produção de felicidade e de um *sentido na vida*, sendo que o *gostar daquilo que se faz* passa a ser reconhecido como motor a propulsionar a busca daquilo que *ainda falta* para poderem *chegar lá*; a saber: estudo e experiência. A assunção desta falta, contudo, não impede o subjetivar-se, no presente, como profissional *bem sucedido* tendo em vista, justamente, o *sentir-se feliz* – ou *não sofrendo* - *com aquilo que faz*.

De modo geral, tal realização leva em conta a satisfação sentida pelo profissional. Apenas para um entrevistado, a clientela ajuda a compor o quadro da imagem de sucesso:

4b: *Um profissional bem sucedido pra mim é um profissional que faz aquilo que gosta, né, que esteja feliz com aquilo que esteja fazendo né, que se sinta bem e não seja fazendo por causa de dinheiro, por causa de status, que realmente esteja fazendo aquilo que goste aquilo que se sinta bem e esteja feliz com aquilo. Eu acho que pra ser um profissional bem sucedido, **não importa tanto a questão de tar ganhando bem, se você faz bem aquilo que você gosta e consegue passar isso pras pessoas você é um profissional bem sucedido.....***

O *gostar daquilo que faz* é afirmado em oposição ao fazer algo por dinheiro ou por status. Na condição de educador, o entrevistado positiva a realização como

¹¹³ Para esta análise considerou-se, principalmente, a resposta à questão: *Como você se imagina daqui a 5 anos?*

algo que se dá, também, pela capacidade de passar o seu *gostar e fazer bem para as pessoas*. Para tanto, reconhece em si, no *precisar se dedicar mais aos estudos*, aquilo que falta para a concretização de seu projeto de vida: tornar-se professor do ensino superior. E, se este lugar produz-se em continuidade ao lugar (de professor) já ocupado, o futuro acena com a promessa de sucesso por inteiro, imaginado como mais saber e mostrado como possibilidade de superação do fazer de seus mestres:

Olha, eu em partes me considero um profissional bem sucedido porque eu faço aquilo que eu gosto né, é uma coisa que me faz bem, eu gosto de trabalhar com educação eu gosto de trabalhar com atividade física com esporte, é... não vejo muita distância, é, eu acho que eu posso me dedicar mais, eu acho que eu preciso me dedicar mais, pra dizer que eu sou um profissional bem sucedido ainda, no sentido, é estudar mais, né.

- Como é que você se imagina daqui a 5 anos?

*É eu pretendo terminar filosofia e depois fazer um mestrado, meu plano que eu digo assim que até 2010, eu pretendo já tar com mestrado e tar dando aula no ensino superior, dentro de uma faculdade, isso é o que eu me imagino assim, mas ainda em que área, provavelmente seja as duas coisas, provavelmente seja alguma coisa relacionada então a estudar mais a questão teórica da educação física, tal, **mas não só na teoria, tentando mostrar a prática também, porque a gente vê muita teoria como eu falei pra você, às vezes a gente vê teoria demais e não vê a prática, então, a minha expectativa é essa.***

No depoimento a seguir, o assumir-se *meio idealista* sugere a oposição em relação à qual a imagem de sucesso é tecida - não ser alguém que trabalha por dinheiro e sim, por *vontade*:

5a: *Um profissional que se sinta bem naquilo que faz, assim...eu acho que é isso. A pessoa que acorda de manhã com vontade de trabalhar... meio idealista isso, mas é o que eu acho (risos).*

Essa mesma vontade, reconhecida como uma sua necessidade de *mais empenho em estudar* (a qual, aparentemente, “neutralizaria” tanto a ação dos avaliadores, quanto a de seus concorrentes, no concurso que prestou ou nos que irá prestar futuramente: *eu acho assim que **depende só de mim**, eu acho que agora, eu fiquei a duas questões desse sonho*), positiva-se, então, como condicionante exclusivo da realização do *sonho* que *internalizou* quanto a quem *quer ser* no futuro:

procuradora da República. Será, pois, no lugar de quem aposta na potência desse querer que esta advogada reconhece, desde já (ainda que em meio a risos), sua condição de sucesso – estar com a *vidinha encaminhada*- como algo *não tão* difícil:

- Como é que você se imagina daqui a 5 anos?

*Ai... eu me imagino morando fora, fora daqui de Curitiba porque eu quero fazer um concurso federal né, e podem me mandar para qualquer lugar do país, aí então morar fora de Curitiba é, digamos assim, alguma coisa que **já internalizei e, sei lá, já tar com minha vidinha encaminhada assim, já ter tar atuando, ser procuradora da República, que é o que eu quero ser, se daqui a cinco anos eu não conseguir passar, daí eu vou desistir, daí não sei o que eu vou fazer da vida**, e, não sei assim.. já tar com o patrimônio mais ou menos feito, quero já ter começado a fazer um mestrado então... eu acho que é isso, **eu acho que não vai ser tão difícil!** (risos)*

Na fala abaixo, o sucesso vai além do *fazer o que gosta*, sendo reconhecido como um *estado de ser* (em oposição a *um lugar estático que se tem que chegar*), no qual trabalho e vida estão *integrados* na produção contínua de uma *pessoa melhor*¹¹⁴, cujo *crescimento* se daria de modo *natural, espontâneo, sadio, harmônico, sem fixações*. Como tal, aparece basicamente associado a determinantes pessoais que configurariam, na relação com a profissão, *um sentido na vida* - a pessoa fazendo o profissional, o profissional fazendo a pessoa, portanto:

8c: *Pra mim um profissional bem sucedido não é algo que ele chegou a um lugar estático que se tem que chegar, mas uma condição, um estado de ser, um profissional bem sucedido ele está num estado do dia- a- dia que o trabalho tá super bem integrado com a vida dele, ele faz o que gosta, faz com prazer, faz bem feito, se dedica àquilo, aquilo não é desgastante pra ele, cada vez mais ele melhora e depende daquilo, e os ganhos dele proporcionalmente, vão aumentando à medida que enquanto pessoa ele vai se tornando uma pessoa melhor, vai exercendo a profissão dele, vai exercendo a função dele, ele se sente bem, ele tem um sentido na vida, uma significação praquilo que ele diz que é um trabalho né, é sucedido pra mim vai, vai pra dentro dessa esfera, né. E não é simplesmente chegar a um ponto e estagnar, que a gente sabe de bons profissionais que chegam lá se dão por satisfeitos né, e tudo bem, agora vamos ficar parados no mesmo degrau! **Há um nível de continuidade, um nível de evolução**. Bem sucedido é, como se esse crescimento, fosse feito sem maiores é, paradas, sem maiores problemas, sem maiores fixações, **é um crescimento espontâneo, natural, sadio, e harmônico**.*

¹¹⁴ É interessante observar que sua expectativa inicial em relação ao curso era a de *desenvolvimento pessoal* (vide seu depoimento no capítulo 1 sobre as fundações da escolha).

Na perspectiva de sucesso como *um estado de ser*, o afirmar-se numa ou noutra condição (bem ou mal sucedido), para este psicólogo, não constitui um atributo permanente, posto que depende de seu *desempenho num determinado momento histórico enquanto profissional*. O parâmetro a definir seu sucesso presente e futuro regula-se pelas *metas que traçou para si*:

Num espaço de tempo daqui cinco anos, o que eu gostaria ou tracei pra mim enquanto profissional... eu quero tar com uma inteligência verbal, melhor, quero estar com uma fluência, uma comunicabilidade bem mais bem desenvolvida, porque eu noto que isso é uma ferramenta fundamental não só pro psicólogo na área clínica, mas pra você poder vender seu trabalho, pra você poder transmitir quem você é, sua identidade profissional, na área da psicologia, você precisa de uma boa fluência de idéias, concatenar direito, não é só a oratória do discurso, é mais do que a oratória do discurso, é uma das coisas que eu quero é isso. Outra coisa, eu quero tar com, com, algum tipo de especialização, mestrado, uma qualificação além, um estudo oficializado, além do que a graduação. Pretendo, ter renda, melhor do que eu tenho hoje, que é uma renda irrisória pra um recém formado né, que é o que a gente vê a maioria hoje ter uma renda irrisória, pretendo ter uma renda pelo menos satisfatória, pra aquilo que eu imaginava que teria, quando a gente era pequenininho quando você vai ser grande, que que você vai querer ser na vida? e vou começar ganhar meu dinheiro e daí poder fazer minha vida, quero poder, quem sabe, daqui cinco anos tá já tendo um retorno financeiro mais adequado né, e quero que esse meu empreendimento daqui cinco anos, tenha um reconhecimento na área, quero ter um renome maior não só enquanto profissional, mas enquanto participante desta clínica, que é minha clínica né, que compartilho disso, que meu grupo cresça, que a gente possa aparecer daqui a cinco anos de uma forma um pouquinho maior dentro da sociedade né.

O futuro é *traçado* (e não apenas imaginado) como oportunidade de desenvolvimento pessoal/profissional em meio a um conjunto de metas que, uma vez alcançadas, propiciariam o *ser grande* e o *aparecer* na profissão. Projetando-se no lugar de empreendedor bem sucedido, atribui ao aprimoramento de sua *inteligência verbal* a condição de *ferramenta fundamental pra poder vender seu trabalho*: a pessoa do profissional de psicologia legitimada, uma vez mais, como instrumento de trabalho. Assim, o que falta é poder transmitir *quem ele é* e, com isto, *poder fazer sua vida* (como conseqüência do *ganhar o seu dinheiro* e do sair da condição de *recém-formado irrisoriamente remunerado*), *sua clínica*, *seu nome* e, sobretudo, a imagem de si que traçou quando *era bem pequenininho*.

O *retorno financeiro mais adequado* auxilia a montar a imagem de sucesso, norteada basicamente pelo *gostar do que se está fazendo*, também na fala da jornalista. Tal gostar, no modo como é enunciado, institui-se/institui em base a uma oposição: desta feita, entre *emprego* – como algo de que naturalmente se *reclama* - e *trabalho* – como algo que se *curte*. Vejamos:

7b: *É o profissional que gosta do que está fazendo. Por mais que ele reclame do emprego, não é uma coisa assim ... é uma coisa que ele consegue ir pra casa e relaxar, ir no emprego noutro dia, porque ele gosta do emprego, ele tá pensando naquilo, ele está vivendo esta coisa...não do emprego, do trabalho. Profissional bem sucedido é um cara que não tem um emprego, ele tem um trabalho que ele curte e que ele consegue ganhar um salário razoável com isso. Que ele não fica achando que ele está ganhando pouco pelo muito que ele está fazendo.*

Reconhecendo o sucesso na relação que se produz entre *trabalhar* e *conseguir ir pra casa e relaxar*, seu dizer mostra as eventuais tensões entre a vida no trabalho e a vida em casa em dois níveis: na satisfação com o fazer e na satisfação com a remuneração. Esta última ganha importância no modo como a entrevistada se vê em relação ao sucesso profissional:

Talvez eu até seja bem sucedida, se for ver eu... Não, eu não ganho o tanto que eu quero ganhar na minha vida, claro, mas assim, eu tô começando isso agora, mas eu não trabalho mais do que eu acho que eu deveria trabalhar, assim, eu não tô sofrendo com o meu trabalho, assim, é... então eu acho que nesse sentido assim, só que eu acho assim, eu me vejo numa distância mais de tempo e de experiência do que numa distância de impossibilidade, assim. Por mais que eu saiba que tá muito difícil esta questão de emprego e tal e que é uma coisa difícil, eu acho que isso vai acontecer pra mim, assim, quer dizer, isso que eu tô desenvolvendo um processo é, que eu comecei já a caminhar nisso assim. Isso eu sinto assim. Não posso dizer por exemplo, mudou muito da coisa do ano passado que eu tava completamente sem saber o que que ia acontecer, e assim, por mais que o piso de jornalista seja na verdade muito pouco pra vida real, tipo assim... agora eu tô casando, quer dizer, eu vou dividir despesas e é muito pouco. Só que eu sei que assim... quantas pessoas ganham isso que eu tô ganhando? Assim... então isso é uma questão assim que eu não tenho como ignorar. Eu falo "Meu Deus! Eu ganho tanto e é tão pouco!" Então assim, isso é uma coisa.. eu pretendo ganhar mais, eu quero ganhar mais. Eu não me importo em ter que trabalhar bastante assim porque eu gosto, se eu tiver que trabalhar com comunicação tá tudo bem assim, sabe, que eu consigo, não reclamo de trabalhar, mas assim esta questão financeira é uma coisa que tem no nosso país assim, então eu acho assim, se você pergunta o que é um profissional bem sucedido eu tenho que pensar nas dimensões do Brasil, e é isso assim que eu penso. Eu acho que eu tô no caminho do bem sucedido porque eu gosto, eu tô conseguindo escolher o que eu tô fazendo, eu não tô tendo que trabalhar de

secretária por exemplo, eu já trabalhei como secretária na clínica do meu pai porque eu precisava e agora eu não preciso fazer isso agora.

O fazer o que se gosta reconfigura-se como o poder fazer o que se gosta. Ver-se na condição de alguém que *consegue escolher*, num mercado que não oferece muitas opções, possibilita-lhe reconhecer-se no *caminho do bem sucedido* (curiosamente afirmado pela negativa: *eu não trabalho mais do que eu acho que deveria, eu não tô sofrendo com o meu trabalho, eu não reclamo do trabalho*), cujo ponto de chegada a brindaria com um *ganhar mais*. Inserida no coletivo - *as dimensões do Brasil* - a partir do qual ao ver o outro pode se ver, positiva a distância naquilo que lhe falta: *tempo e experiência*. Seu futuro ainda incerto - por conta da *velha história* do passado - positiva-se em continuidade a um modo de ser: *eu vou ser sempre assim, uma colcha de retalhos*. Seus múltiplos querereres, reconhecidos como problema¹¹⁵, *atrapalham* sua projeção numa carreira imaginada como tendo de ser única. Mesmo assim, o reconhecimento obtido no fazer atual possibilita o imaginar-se *crecida* na profissão de jornalista:

- Como é que você se imagina daqui a 5 anos ?

*Ai... pergunta difícil! Pra mim esta pergunta é difícil por causa daquela velha história lá da questão artística, porque é uma coisa que eu não escolhi o jornalismo ou o outro [...] Eu acho que eu vou ser sempre assim uma colcha de retalhos, vou tá trabalhando com isso... eu acho que...é desde que eu entrei aqui, desde que eu comecei a fazer as matérias e tal, **todo mundo gosta muito, acha que eu tenho jeito pra isso,então, eu acho que uma possibilidade é eu realmente investir nisso** e ir pra frente eu não sei até aonde que se caminha nisso, assim, não sei, o que é o máximo?É ser apresentadora do Jornal Nacional? Mas eu não sei, não quero, não precisa ser, não é isso, mas assim... **eu me vejo com mais dinheiro daqui uns anos, eu acho que isso é possível, assim, acho que é possível eu...eu conseguir crescer nessa profissão assim.***

O sucesso reconhecido como *ganhar bastante* e *ter um bom emprego* é enunciado, ao lado do *gostar do que se faz*, também na fala de um dos egressos do curso de computação. Além disto, tal profissional é mostrado como alguém dotado

¹¹⁵ Vide seu depoimento em relação à escolha da profissão, capítulo 1, p. 160

de *visão de futuro*, que *vai atrás* de novas oportunidades, diferente da posição de *acomodado* na qual nosso entrevistado insiste em afirmar-se:

1b: [...] Eu gosto do meu trabalho certo, mas às vezes, assim, eu me sinto um pouco é, passivo, às vezes eu acho que eu poderia ter algumas idéias, poderia parar pra pensar um pouco no que seria melhor pra minha carreira sabe, eu às vezes não tenho visão de futuro assim, tanto é que eu tô na mesma empresa até hoje, né, nunca pensei assim em querer mudar apesar da crise taleu já tô aqui há praticamente um ano e teve aquele ano que eu me formei, aquele foi o último aumento que eu tive, fora os dissídios né, e apesar disso eu sempre fui um cara acomodado, é por isso que eu não me considero um profissional beeeeem sucedido mas eu me considero um profissional sucedido até, um meio termo ali né, porque eu gosto do que faço falta é ganhar bem, ir mais atrás.

Os discursos contemporâneos da autogestão da carreira, que instituem o “correr riscos” em projetos profissionais de curto-prazo, dão suporte ao lugar de *acomodado* que se atribui na empresa e na vida. A resistência a tais discursos é então naturalizada como atributo pessoal (ser *passivo*), desconsiderando-se as condições institucionais que contribuem em sua produção, pois, se a empresa não tem lhe concedido aumento de salário, a *passividade* ou *acomodação* que toma para si diz respeito, igualmente, a seus contratantes. Assim, ao mesmo tempo em que resiste, mostra-se assujeitado ao imperativo de “pular de emprego em emprego” como requisito da condição de *beem* sucedido e, tal qual a outros entrevistados, legitima o empenho pessoal como fator determinante do sucesso. Na relação com o que virá depois, entretanto, a *instabilidade do mercado* é reconhecida em seu poder de dificultar qualquer planejamento a longo prazo, o que não impede de assumi-la como falha pessoal – *um ponto que falta pra mim* – subjetivando-o no lugar resignado de quem *não tem muita visão de futuro mesmo* que seu discurso lhe atribui. Na comparação com profissionais de sua área que *trabalham no governo*, porém, uma surpresa – a *acomodação* reconhecida como algo que *não combina comigo*:

É... pois é... daqui a 4, 5 anos eu não sei, eu assim eu acho que nem tentei imaginar isso, eu não tenho muita visão de futuro mesmo, é um ponto que falta

pra mim, é... apesar que daqui 1, 2 anos, eu imagino que estarei na mesma empresa ainda, talvez num cargo melhor, isso eu imagino, agora passou disso, assim, eu num sei o que acontece até porque o mercado é muito instável, hora tá bom, hora tá ruim, hora tá bom, sabe, e agora eu pretendo assim...tenho um interesse de mudar pra uma coisa melhor certo, tipo uma empresa grande, tipo xxx, é uma empresa bem conhecida aí é... trabalhar lá dentro num posto mais alto um pouco, eu tenho vontade de ser gerente um dia e subir assim, mas eu acho que hoje eu não tenho maturidade pra isso certo, pra agir nas situações adversas... acho que me falta isso, então, eu imagino daqui uns 4, 5 anos eu serei um gerente assim não dos melhores assim, um gerente ao menos pra ter minha equipe pra trabalhar, tal, um postinho melhor assim,mas tem vantagens assim de ser gerente né, é a responsabilidade de um trabalho por turma, por equipe, mas eu acho que se a gente quiser alguma coisa a gente tem que assumir essa responsabilidade e não ter medo, então é isso que eu imagino pra daqui uns 4 anos assim, não sei aonde que eu vou tar trabalhando...

- Você acha que a experiência que você vai ter nesse tempo vai te dar mais segurança, mais maturidade?.

Vai, vai... eu tô trabalhando pra isso. Tudo o que eu vejo que acontece assim... se eu cometo um erro, eu não cometo o mesmo erro de novo. Eu, sei que aquilo lá não posso fazer mais, ao menos naquela situação, então esse tipo de coisa a gente vai se preparando,né,...uma coisa que eu não gosto de fazer é trabalhar por exemplo no governo, até pode me dizer assim “Ah, tem estabilidade, tem tudo”, só que no governo, pelo menos na área de tecnologia, você sempre vai trabalhar a vida inteira com a mesma coisa, sempre assim, sabe, ah.... vamos fazer uma página da internet, pro site do governo, vai lá e faz ah....mas agora tem que fazer uma outra página pro site do governo, quase igual, você vai lá e faz, sempre fazendo na mesma tecnologia, vai ser sempre igual, aquela mesma vidinha de sempre. Eu, na minha empresa fui alocado na xxx (órgão da prefeitura) pra trabalhar um tempo, trabalhei lá durante uns 7,8 meses lá eu vi que o pessoal assim, era bem diferente do trabalho de uma empresa privada totalmente diferente, eles assim não vêem a hora de chegar seis horas da tarde, na sexta feira vão embora às quatro da tarde, é... Ah! Eu adoro feriado, não vou negar, mas pô! Os caras lá, era demais assim! Até porque aquele trabalhinho deles assim, não sei sabe, acho que não combina comigo, na minha empresa é legal que a gente sempre tá num lugar diferente, sempre trabalhando com coisa diferente, eu posso dizer assim que no meu currículo, em termos de tecnologia, meu currículo é bom, porque sempre tô trabalhando com ponta, assim, um diferencial da empresa é que eles sempre tão reciclando,sabe, te forçando a aprender um negócio novo pra trabalhar num negócio novo. Então... isso é um negócio bom assim....

O futuro acena com a promessa de superação. Esta, embora configurada no cargo a ser ocupado, mostra-se sobretudo como algo a ser processado em si mesmo. Vendo-se numa posição menos amedrontada, de quem assume a responsabilidade de uma equipe e que possui a maturidade necessária para poder agir nas situações adversas, baseia-se no trabalho que vem desenvolvendo pra isso para poder projetar-se no futuro: o profissional bem sucedido sendo afirmado como aquele que não comete erros. Assim, o lugar de “caminhante rumo ao sucesso” que

seu discurso institui produz-se na tensão entre o cobrar-se uma postura menos passiva (em relação ao profissional *ativo* que idealiza ser) e o mostrar-se como alguém que está se *preparando para não errar, sempre aprendendo um negócio novo pra trabalhar num negócio novo* e que, paradoxalmente à imagem de acomodado em que se reconhece inicialmente, *não suporta ter a mesma vidinha de sempre* suposta no funcionalismo público.

- *O sucesso encenado como reconhecimento da competência (6):*

As falas reportadas até aqui não deixam de mostrar a competência naquilo que se faz (como objetivo a ser conquistado pelo *mais estudo* ou pelo *aprimoramento* de alguma habilidade pessoal) como parte da imagem de sucesso. Em 6 depoimentos, todavia, tal competência – reconhecida pelos outros ou pelo próprio profissional - configura-se como atributo organizador da imagem de profissional bem sucedido e como parâmetro a definir a maior ou menor distância em relação a essa imagem. Nessa perspectiva, o tempo (como requisito da experiência) e o conhecimento são positivados em seus poderes de encurtar a *escada* em direção ao sucesso.

Na fala de um dos egressos da área de informática, por exemplo, ser bem sucedido é fazer algo *do gosto, conseguir continuar* no trabalho e, sobretudo, *ser confiável*:

1a: *Acho que é **alguém que consegue dar continuidade ao trabalho**, que tem, quando ele tá trabalhando **ele mostra tranquilidade no que ele tá fazendo**, que é uma coisa que é do gosto dele e, digamos assim, **as pessoas com quem ele trabalha têm confiança nele**. Talvez isso seja uma definição boa. Sem levar pro lado de ah, é a pessoa que ganha bem, profissional bem sucedido no que ele gosta, **ele consegue tar tranqüilo enquanto tá trabalhando e as outras pessoas confiam nele**.*

- E a que distância você se vê desse profissional, que você descreveu?

*Eu acho que não muito distante, eu acho que **tô conseguindo chegar pra esse nível. Ainda tô começando aqui, não faz muito tempo que eu tô trabalhando aqui, então, tem muita coisa que eu não conheço, nesse ponto eu não fico tranqüilo nisso, mas eu começo a me cobrar por não saber aonde que as coisas***

estão, como é que as coisas funcionam e... como eu já trabalhava na X, aqui faz 4 anos como terceirizado, então conheço bastante gente, então é mais fácil de eu conseguir que o pessoal confie em mim, que o pessoal já não tenha, sabe que quando as coisas tão comigo, as coisas podem acontecer certas... não vão dar erradas. É bom, essa parte de tranqüilidade acho que é a coisa mais importante que eu tenho aqui. Entraram mais catorze pessoas comigo e todas tirando o Y que já tinha trabalhado aqui, todas novas, então é um... diferencial pro meu lado isso.

O tempo na instituição, ora assumido como *não muito*, ora como suficiente ou maior que o de outros, norteia sua auto-avaliação. Visto como *não muito* esse tempo é reconhecido como causa das *muitas coisas* que não conhece. Seu efeito é de intranqüilidade, diante da qual, posiciona-se como alguém que *se cobra por não saber aonde as coisas estão e como é que as coisas funcionam*. Como mais tempo (que o dos demais colegas novos de instituição), os *4 anos na X* deram-lhe um outro tipo de conhecimento: o de pessoas que atuam na empresa. Se, por um lado, *não conhece muitas coisas*, por outro, *conhece bastante gente*: conhecer pessoas e, mais do que isto, saber-se conhecido por elas equilibra a intranqüilidade afirmada no início, posto que o subjetiva, no ver-se visto pelo outro, como alguém confiável para *as coisas poderem acontecer certas* quando estão com ele. Assim, formado há 2 meses, será sua condição de profissional da casa, nela inserido há 4 anos, a posicioná-lo como *conseguindo chegar pra esse nível* de profissional bem sucedido. Seu tempo na instituição, ao mesmo tempo adversário e aliado, é seu diferencial.

Daqui a 5 anos:

Bom, eu estaria casado, não gostaria de parar de estudar, queria fazer uma pós e continuar os estudos, eéé... talvez estar aqui, não sei se continuaria aqui, ou se surgiriam outras, ou se houver uma oportunidade de trabalho novo, se eu vou partir pra essa ou se vou continuar aqui, o pessoal sempre diz "Ah, o xxx (local de trabalho) é uma coisa estável", então o pessoal não costuma sair. Mas, pra mim tô por aqui, mas não penso, não precisa ser o último trabalho esse, porque se surgirem oportunidades boas eu vou atrás. Espero que seja assim, mas acho que o mais importante pro futuro é não parar de estudar, independente de onde eu estiver...

O futuro - embora atrelado a condições não explicitadas (vide o uso de verbos no futuro do pretérito) - é encenado em continuidade ao presente, quer nas ações,

quer no modo de subjetivar-se na relação com a profissão. Ao contrário de seus colegas de trabalho, mesmo com dúvidas (*espero que seja assim*) reconhece-se ousado, não acomodado e disposto a *ir atrás de oportunidades boas*. A despeito de tudo o que possa vir a mudar, institui uma referência permanente: a ação de *estudar*, como verdade/necessidade presente e futura a condicionar o lugar de bem sucedido.

Para as psicólogas, conquanto positivem o gostar do que se faz e, sobretudo, o *conseguir fazer aquilo que se quer*, como principal atributo de um profissional de sucesso, o parâmetro a nortear a distância, maior ou menor, em relação a este é o da *segurança* no fazer profissional, num caso, e, no outro, o *reconhecimento* dessa segurança/ competência pelo mercado. Vejamos:

8b: [...] *Segundo é ... você já ter adquirido uma certa segurança naquilo que você está fazendo porque trabalhar com insegurança é horrível, é sofrido demais! Daí você atende, você fica "Será?" você leva muito trabalho pra casa. Se você já tá segura, você consegue desligar o botãozinho quando você sai do seu trabalho, ou seja, da empresa, da clínica. Você inseguro, você chega em casa e você não pára de pensar. Então a profissional que tá segura naquilo que está fazendo, que tá fazendo aquilo que quer, o lado financeiro, acho que é consequência. Eu acho que... apesar de que eu conheço muita gente que tem um potencial super grande e que pelo lado financeiro também não está satisfeito, então o lado financeiro também conta né? O dinheiro vem com esforço, com... não desistir, que nem eu podia já tá querendo desistir então, por causa do dinheiro, mas eu acho que é tudo uma escada e aquele que teve paciência (risos) pra subir devagarinho chega lá.*

- A que distância você se vê deste profissional bem sucedido?

Quantos degraus? Deixa eu ver... (risada) imaginar a minha escada. Ah! É tão difícil dizer ... porque eu me espelhando, vendo, né, eu me espelho muito em profissionais que inclusive eu conheci na faculdade. Eu fiz terapia também em psicodrama durante 1 ano com a ... Eu vi assim, os profissionais que eu me espelho ... só a prática vai dizer. Eu não sei te dizer agora... quanto tempo vai levar pra eu conquistar minha segurança, pra eu conseguir pacientes, pra enfim...

- O que falta pra essa segurança?

Experiência. Eu acho que a partir do momento que eu estiver assim, atendendo bastante eu acho que... porque os 4 anos anteriores ao meu estágio em clínica eu tive muita teoria né, mas não se compara aquele um 1 ano que eu tive atendendo, é totalmente diferente! [...] então é atendendo mesmo, é pondo a mão na massa, pegando aquele paciente que você tem medo e ir, você aprende junto, você aprende junto. Acho que é por aí, é interação.

Na *escada* que imagina ter de subir *devagarinho* para alcançar o sucesso (o profissional bem sucedido configurado em seu atributo pessoal de *paciência*), a entrevistada subjetiva-se como *não desistente* (ao contrário do que alguém poderia supor), mesmo que não possa visualizar, ainda, *quantos degraus tem pela frente* e que reconheça que, nem sempre, o retorno financeiro seja conseqüência de um *potencial super grande*. Se, por um lado, tem em quem *espelhar-se* concretamente (é a única entrevistada a tomar, como uma boa referência, os profissionais que conheceu na graduação), por outro, não tem com quem exercitar os modelos incorporados: sem os pacientes (que podem *dizer* dela e ensinar-lhe algo), não há como a terapeuta afirmar-se como tal. Apesar de assumir-se em falta quanto à experiência, imagina para si um novo modo de ser que o futuro poderia vir a concretizar:

Olha, eu sou otimista, sou otimista apesar das minhas inseguranças eu confio em mim porque eu sou muito responsável, às vezes demais, assim, porque daí eu me preocupo demais, e ... um pouco de, como é que eu posso dizer? Expectativas menos, padrões de expectativas mais assim... flexíveis, eu acho que eu preciso porque eu sou muito assim crítica comigo, então ... assim, super responsável. Eu confio em mim, agora, o mercado de trabalho, as condições também é outro fator que daí não sei até quanto tempo que eu vou agüentar se eu vou ter que partir pra outra área só que daí também não vou ser muito feliz, ou quem sabe não. Também quem sabe experimentando né, acho que tem que ser flexível, e ... daqui a 5 anos eu me imagino bem. Não me imagino assim, jamais super bem sucedida assim, mas ... sabe, razoável, assim, mais tranqüila, mais segura, mais estável e.... olha Luciana, será? Daqui a 5 anos? Puxa vida! Acho que sim, né, daqui a 5 anos com a agenda cheia ...E principalmente mais segura né, acho que 5 anos, assim de atendimento, dá uma segurança assim que dá pra desligar o botãozinho (risos) quando você vai pra tua casa. Então Luciana, mas eu sou otimista, acho que eu vou estar legal..

Na tensão entre a confiança que deposita em si e a desconfiança que sinaliza em relação às condições do mercado de trabalho, encena a batalha que parece travar consigo mesma (e não com o mercado) quanto às expectativas *mais flexíveis* idealizadas na profissão e as expectativas *mais críticas* que deposita em si mesma. A despeito de seu *otimismo*, o futuro parece ser visto em continuidade a um presente inseguro e a um modo autocrítico de ser (que também produz insegurança)

e, como tal, provoca angústia: a relação consigo mesma produzindo-se na ambigüidade do confiar desconfiando de si. A possibilidade de ter de desistir do sonho da clínica assombra seu dizer: o reconhecimento do mercado e as condições de trabalho em psicologia assumidas como algo sobre o que não tem controle (em oposição ao auto-controle desejado). Mesmo assim – afinal é *otimista!*- para o futuro *acha que vai estar legal* (adjetivo que tanto poderia remeter à sua situação profissional futura, como à sua situação pessoal: esta insinuando-se em seu poder de condicionar aquela).

No depoimento de sua colega, o reconhecimento do mercado - em termos de remuneração e de perspectivas de crescimento - ganha importância, em que pese o *fazer o que se gosta* ser afirmado como *essencial*. Assumindo-se, também, como alguém que *cobra muito* (não apenas do mercado, mas sobretudo dela mesma), vê-se ainda *muito longe* da imagem de profissional bem sucedido que desenha em seu dizer. Apesar disto, espera um dia poder *chegar lá*; a saber, no lugar de alguém a ser *lembrado depois com uma boa lembrança*:

- Como é que você se imagina daqui a cinco anos?

8a: *Ah! Uma boa pergunta (risos). Eu gosto de me imaginar bem, sabe é... Eu gosto muito de ter liberdade, então, o que eu gostaria de tar fazendo daqui cinco anos: trabalhando como autônoma né, é fazendo dentro da área que eu escolhi que é a área de desenvolvimento organizacional, ou desenvolvimento individual seja profissional ou clínica, não sei, clínica tá mais distante... então, trabalhar como autônoma né, e ser reconhecida por esse trabalho, fazer um bom trabalho... Eu cobro muito de mim também né, de tar fazendo...eu quero que o que eu faço seja marcado né, que lembrem depois com uma boa lembrança assim né, ah! Ela fez isso e foi legal aqui, então ter essa liberdade pra trabalhar, conseguir fazer bem feito, e ser bem remunerada por isso, é isso que eu espero.*

Na fala da publicitária, o sucesso configurado no poder dizer-se *uma pessoa feliz no que faz* constrói-se, do mesmo modo que no dizer de alguns outros egressos, em oposição ao *ganhar bem*. Este, conquanto afirmado em sua importância, só é aceito se souber ser *bem aproveitado* numa *boa qualidade de vida*

e de trabalho. Ao profissional, por sua vez, o impositivo de ter qualidade é também atribuído - *é preciso estar sempre buscando, isso é importantíssimo:*

7a: [...] hoje, você tem que ter, realmente, pra ser um profissional bem qualificado, você tem que ter bastante conhecimento, então você tem que ser uma pessoa atualizada, uma pessoa que tá sempre buscando, que não está parado realmente esperando, você tem que tar atualizada, você tem que conhecer o que você faz, isso é importantíssimo né, porque o profissional, acho que bem sucedido é aquela pessoa que não precisa dizer que ele é bom, os outros dizem que ele é bom porque ele faz as coisas bem, ele demonstra o conhecimento, a experiência dele, que ele sabe que ele merece aquele cargo, né ... e acho que é um pouco de salário também, você tem que ter uma condição de vida boa né....

- E a que distância você se vê deste profissional bem sucedido?

Eu vejo que eu tenho muito chão ainda né, porque sou bastante nova e ...a minha experiência é muito pouca, então eu ainda tô aprendendo muitas coisas, mas acredito que eu tenha iniciativa pra isso, eu vou buscar isso né, buscar realmente tar num lugar bom, então é por isso que eu até tô mudando um pouco minha profissão que é esse meu foco quero fazer o que eu gosto né, e que eu veja que tô sendo hã..bem aceita no mercado por isso né. Às vezes, publicidade tem um pouco disso aqui, você faz uma coisa, mas é parece que é uma opção um pouco sucateada ainda em alguns lugares sabe, você faz uma função bem qualificada que de repente faria uma diferença muito grande pras empresas e tal, e a tua valorização não é muito grande não é muito boa. Então, por isso que eu me frustrei um pouco com publicidade, eu tô buscando mais essa outra área, que isso é importante pra você também, cê perceber que você é reconhecido dentro do mercado, que você tem um certo valor, daí então, eu acho que eu ainda tenho que buscar um pouco. Tô fazendo essa pós e... experiência prática mesmo, algumas coisas você aprende só com experiência prática, então eu sei que eu ainda tô num nível de vida, que eu preciso aprender um pouco mais, pra um dia poder chegar a ser, ocupar um cargo de chefia ou então ter essa segurança. Penso no futuro também em fazer mestrado, talvez dar aula, mas agregar com ter a vida prática né, na profissão, então acho que pra isso tem um caminho a ser percorrido e eu tô no começo.

Subjetivada, pois, no lugar de quem, em nome de tal qualidade, está sempre em busca – o que supõe poder fazer escolhas em sua profissão - assume o reconhecimento do bom profissional (aquele que *demonstra o conhecimento*) como algo a ser instituído pelo *dizer dos outros*: o *bem sucedido não precisa dizer que é bom*, apenas pratica o seu *fazer bem*. O mais saber – suposto em sua mais valia no reconhecimento do mercado - configura sua imagem de bem sucedido e seu projeto de vida: o gostar do que faz é mostrado em sua dependência do gosto e da aceitação de seus empregadores. O *muito chão que tem pela frente* produz-se como

efeito da pouca idade e *muito pouca experiência*. Entretanto, no lugar de *boa aprendiz* que se atribui (desconhecendo na *opção um pouco sucateada* do mercado em *publicidade* – área em que atuou durante um ano – a condição de produção desse lugar de eterno começo), afirma-se como alguém que *tem iniciativa* para avançar no novo *caminho a ser percorrido* (o caminho percorrido até agora, ao não ser reconhecido pelo mercado, também não é reconhecido por ela como tal). A relação com o mercado é mostrada como conflitante: a valorização atribuída ao profissional qualificado nem sempre encontra respaldo nas empresas. Como uma das psicólogas, ainda que *en passant*, denuncia: nem sempre a maior competência resulta em maior ganho financeiro. Mesmo assim, imagina-se *aprendendo* (e sendo valorizada por isto) *com a experiência prática*. Esta, ao ser positivada como requisito para lecionar, subjetiva-a, como futura professora (do mesmo modo que o discurso do educador físico), no lugar de superação de seus *teóricos* professores¹¹⁶. O futuro é então encenado como tempo de colheita (*evolução*) dos esforços (buscas) que vem plantando:

*Olhe... eu me imagino com **muito mais conhecimento que é isso que eu tenho buscado hoje**, então, até ser uma pessoa bem mais preparada pra tar ocupando de repente um cargo de chefia, de liderança mesmo né, **pretendo estar bem mais estabelecida, tar já numa empresa numa situação estável né, já vou ter um conhecimento maior do mercado né, então, já vou poder tar atuando com mais liberdade sabendo realmente, conhecendo mesmo, que isso é importante** e ... eu acho que **até lá vou estar estudando, nem que seja línguas, nem que seja outros cursos de especialização, mas estar atualizada no mercado né, porque daqui a 5 anos, com certeza, o que eu aprendi hoje na faculdade vão ser coisas totalmente diferentes, então você precisa estar acompanhando né e a minha intenção é tá, ter realmente evoluído e tá ocupando um bom cargo.***

O aprendizado obtido na graduação afirma-se em sua provisoriedade e, se tudo muda, o futuro esperado é o de uma situação estável, num *status*, porém, elevado: o de chefia. A expectativa é a de acúmulo de *conhecimento* o que, quer se refira ao fazer profissional, quer ao mercado, produziria uma atuação mais *livre*, um

¹¹⁶ A propósito, vide seu depoimento sobre as práticas da formação, no capítulo 2.

saber realmente e um *conhecer mesmo*. Na relação com o futuro, a entrevistada posiciona-se como agente principal: é ela quem intenciona, quem faz e quem fará. Na busca de uma *real evolução*, estudar é preciso, sempre: *nem que seja línguas*.

O sucesso condicionado à obtenção de um *bom nome* e não, apenas, de uma *boa clientela* faz com que um dos profissionais de medicina se reconheça ainda *meio longe* daquilo que positiva como sendo o *real* exercício da profissão. Este seria constituído pela possibilidade de *ter seus próprios pacientes*:

3a: [...] *A gente trabalha muito com hospital – escola, é procura direta do paciente. Você não é médico de ninguém assim, né. Eu acho que é bem diferente de você ter o teu paciente, entende? O paciente que você acompanha, que você pode rever, que você pode orientar, você pode ver melhor o paciente quando ele vem. Aqui, cada dia você atende uma pessoa diferente, você não tem um segmento certo, né? Eu acho que por enquanto tá meio longe, né...*

Subjetivada no lugar de *médica de ninguém*, num trabalho em que o que está em jogo é o nome da instituição e não o seu, encena para o futuro uma outra posição, *mais encaminhada*, com consultório montado e seus *próprios pacientes*:

eu acho que o que a gente mais quer é ter os seus próprios pacientes, assim alguém para você cuidar realmente, que você possa assistir. Acho que, se Deus quiser daqui uns cinco anos eu vou tar mais encaminhada...

A questão do *bom nome* – como resultado do *saber fazer* - é mostrada também na fala de um dos engenheiros:

2b: [...] *Que assim, de engenharia civil, profissional bem sucedido seria um profissional que chega numa obra, que já sabe de obra, que já sabe o que fazer, é... um profissional com agenda cheia que todo mundo “Porra! Esse cara é... falou em projetos de hidroelétrica, tem que falar com fulano de tal, que ele é o que sabe”e daí, eles ganham bem assim fazendo esse tipo de consultoria, eles ganham bem, né.*

Tal *saber*, no entanto, só se tornaria consistente se assumido em sua incompletude:

Agora também o que eu vejo, nos professores que eu tive, assim, nas pessoas bem sucedidas, assim, ganham acima de dez mil reais por mês é, são pessoas assim que sabem muito, mas, é aquela história que eu vi na pós-graduação, elas parecem que são meio limitadas, elas parecem que não têm visão geral do mundo, e um professor da pós falou assim “O cara estudou tanto, né, em vez dele namorar, ele estudou, em vez de sair, ele estudou, em vez de.. estudou, em vez de

estudou”, então, ele sabe que aquilo é importante pra ele, que aquilo é muito importante, então ele quer resolver os problemas do mundo com aquilo que ele sabe, entendeu, e os outros, ele não quer saber do resto do mundo, ele quer saber daquilo que ele estudou porque ele sabe que aquilo é importante, entendeu? E eu vejo isso realmente, eu vejo que são bem sucedidos, ganham bem, mas que às vezes falta um pouco de humildade, de enxergar que o mundo existe, é existe outras soluções né, existe outros problemas, que o mundo é mais do que aquilo que você estudou, né...

Sua imagem de sucesso – efeito do saber o que se faz - configura-se tanto em continuidade à imagem de sucesso produzida pelo mercado (legitimadora do sucesso atribuído a seus professores), como em oposição a ela. Assim, no lugar de quem enxerga o que seus *professores bem sucedidos* não vêem (apesar de *saberem muito*), opõe resistência a uma competência cega e arrogante. Na perspectiva de que *o mundo é muito mais do que aquilo que você estudou*, o mesmo ato que positiva o saber como condição de segurança profissional, ao ser produzido no lugar de disputa com seus ex-professores, destitui-lhe a potência (desse saber). Seu futuro é então encenado na tensão entre o mostrar-se com uma *visão mais geral de mundo* do que a de seus mestres e o assumir-se dependente da *orientação de uma pessoa mais velha*. Tal orientação, legitimada em seu poder de produção de segurança, confirmação e maturidade, auxiliaria-o a visualizar-se na condição de “auto-superado” que prospecta para si:

- A que distância você se vê de um profissional bem sucedido?

Uns 20 anos (risos).

- Como é que você se imagina daqui a 5 anos?

*Putz! Daqui a cinco anos... Olha, eu não sei porque eunão tenho assim, não sei exatamente aonde, eu sei que me vejo assim mais experiente, olhando pra trás e falando assim: “Nossa! Eu eu sei fazer isso hoje e acho tão fácil, e cinco anos atrás eu achava que não sabia, né. Putz! Que bobeira, como eu era burro!” Eu tenho certeza que daqui a cinco anos eu vou tá ganhando melhor, com certeza, porque eu, por mais que as coisas que a gente faça sejam fáceis, o que eu faço é uma atividade assim relativamente fácil né, só que é trabalhosa, só que cada dia que passa aprende uma coisinha, aprende outra né, que te deixa assim um profissional mais seguro. Por exemplo, hoje, eu teria segurança de fabricar, né, se meu pai chegasse “Ô, vamos pegar um dinheiro aí, vamos montar, você topa?” “Topo!” Porque eu não teria medo hoje. Hoje eu sei, que há 5 anos atrás eu não faria isso, eu teria medo, sei lá, ou eu achava que sabia só uns macetezinhos na factoring. **Daqui a cinco anos, eu tenho certeza que eu vou tá me vendo mais seguro, mais é...***

maduro, né, mais tudo.[...] Então, eu, eu sei lá, eu sinto falta de uma orientação de uma pessoa mais velha, de alguém que vai acabar falando o que você já sabe, o óbvio, mas que você precisa de uma pessoa com experiência que te diga “Olha, eu fiz assim, você tem que, né, fazer assim!”. Então é uma orientação assim que você precisa..

- O sucesso encenado como tempo para a vida pessoal (3):

A profissão imaginada como algo que *não estraga a vida pessoal* ou que permite a concretização de alguns sonhos (como o de poder fazer aquilo que se gosta *fora* da profissão) norteia o dizer de 3 entrevistados, embora também apareça, com menor ênfase, em outros depoimentos.

O discurso de um dos educadores físicos, por exemplo, é singular. Para ele, o sucesso profissional é enunciado num certo paradoxo: dispor de tempo para não trabalhar e, deste modo, *fazer as coisas que gosta*. O sucesso, nessa ótica, afirma-se como valorização e controle do tempo pessoal, como possibilidade de opção e como algo a ser administrado, exclusivamente, pelo profissional:

4a: É você ter disponibilidade de horários vagos pra você fazer as coisas que você gosta, porque senão você se mata de trabalhar. Se você quiser você dá aula das sete horas da manhã às 10 horas da noite sem parar. Isso eu não acho ser bem sucedido não. Tem que aprender a se valorizar no sentido de você poder dar é... várias aulas e tal, mas se valorizar ao ponto de você ganhar hora-aula suficiente pra você ter o tempo de fazer as tuas coisas, é, fazer a tua grade horária. Que você tenha oportunidade de resolver seus problemas no banco, problemas familiares, porque eu conheço muita gente que dá aula todo dia, um monte de aula, só que são daquelas pessoas que não têm tempo de almoçar direito, que não têm tempo de resolver problema nenhum no banco, entende, então a vida do cara gira em torno daquilo. Eu acho que é isso. Você ter tempo pra fazer as tuas coisas e o dinheiro acho que não é tudo nesta área, né, dá pra você ganhar razoavelmente bem sem se matar de trabalhar. É o que eu tento fazer, né, tenho meus horários vagos aí na semana, terça e quinta livre pra fazer o que quiser e daí segunda, quarta e sexta mais puxado.

- Você se considera um profissional bem sucedido?

*Ah...Eu acho... pro estilo de vida que eu quis levar assim,né, que eu tinha planejado, eu acho que, graças a Deus está tranquilo, assim. Não, não, não dá pra reclamar. Eu consigo fazer as minhas coisas, consigo suprir minhas necessidades aí, se você quiser ter uma vida simples, normal, tranquilo... tá. Claro, se quiser mais regalias, se quiser gastar um pouco mais aí você vai ter que ralar um pouquinho mais, **mas eu me considero bem sucedido sim, feliz no que faço, assim, tranquilo.***

Assumindo-se no lugar de quem não se deixa seduzir por uma vida de *mais regalias*, subjetiva-se, *tranquilo*, como profissional *bem sucedido*. A tranquilidade presente, porém, não o isenta do imperativo *de ter que se atualizar* e de *ter que ficar variando sempre*, tendo em vista as mudanças inevitáveis reconhecidas e desejadas em seu fazer profissional:

- Como é que você se imagina daqui a uns 5 anos ?

Fora a careca, eu acho que eu vou tá provavelmente fazendo outras atividades na área, né. Não vou... de repente talvez não tenha o pique que eu tenho pra dar tanta aula seguida que eu dou agora, mas com certeza trabalhando na área e tentando manter este padrão. Não é...ocupar todo o meu tempo trabalhando, se quisesse eu ocuparia desde às 7 da manhã até às 11 horas da noite. E quero trabalhar em algumas outras coisas mais variadas. Não quero só ficar em duas ou três áreas, quero poder mudar um pouco, de repente escolinha de alguma coisa...

- Você vê necessidade de continuar estudando, fazer alguma pós?

Sim. Isso aí eu tenho convicção que eu preciso fazer. Eu só dei um tempo agora até estabilizar né, a situação financeira e tudo, mas já pro ano que vem, já tem o projeto aí pra fazer uma pós. Aí quem sabe mais pra frente aí, de repente um mestrado, alguma coisa assim, mas tem que continuar estudando, não pode parar. Se atualizar sempre. Não necessariamente uma pós, né, seria bom, mas sempre cursos que tiver da área sempre tem que tá fazendo, porque isso aí muda sempre, né, então não dá pra você ficar com aquele conhecimento antigo só. Tem que ficar variando sempre.

Se a aparência e o vigor físico podem mudar acenando perdas, a opção atual de vida permanece prospectando ganhos, ampliando atividades e áreas de atuação. Seu projeto de futuro, comparado a outros entrevistados, é modesto: o status não muda, o que muda é a rotina. Nesse sentido, o esforço não é para alcançar coisas melhores, como nos outros discursos e sim, para não perder o que tem hoje. A vida é imaginada *simples* e sobretudo *tranquila*. Se a perspectiva de *ralar um pouquinho mais* não lhe convence, a continuidade dos estudos (por mim introduzida) é algo que positiva com convicção. A mudança, reconhecida inicialmente como um querer seu, passa a ser assumida como obrigação: o conhecimento antigo (da formação) não é suficiente; a palavra de ordem é *não pode parar, tem que ficar variando sempre*.

Nas falas das administradoras, a definição de sucesso depende, também, de cada pessoa, dos objetivos que ela *trilhou*, dos sonhos dela (os quais, parecem ser traçados no interior da pessoa, independente das condições concretas). Uma delas enuncia: a vida profissional bem sucedida é a que *não estraga a vida pessoal*. O sucesso teria, pois, que abranger ambas (afirmadas como instâncias separadas), e será nessa perspectiva que irá avaliar a si mesma:

- E a que distância você se vê deste profissional?

6a: *Deixa eu ver... Bom... Digamos o salário né? (risadas), o cargo, né, que eu acho que preciso né... Agora, se falar assim não, **fazendo proporcionalmente claro, né, eu acho que eu sou bem sucedida**, assim porque, né, tudo bem que eu agora tô num cargo de autoatendimento que é um cargo... não mais baixo, mas um dos, né, básicos ali do banco, **mas eu tô trabalhando pra crescer, sabe, eu tô vendo ali que eu vou conseguir começar a sair de onde eu tô, né, agora que tá acabando o meu período de experiência...** Meu lado pessoal é, sabe, muito bom, eu tenho uma família que me ama e que eu amo eles também, eu tenho meu namorado, sabe, eu consigo fazer minhas coisas pessoais, né, então o que me falta é um cargo alto e o salário alto, é só o que me falta (risadas) pra eu ser bem sucedida!*

- Como você se imagina daqui a 5 anos?

*Cinco anos? É, é difícil ver assim. Onde eu tô trabalhando agora assim, **pela estabilidade, eu consigo me ver mais ou menos na mesma empresa, apesar de que o futuro a Deus pertence, né, chega, de repente daqui a dois anos, eu não agüento mais e tô chutando, mas eu me vejo assim num cargo legal, assim, num cargo gerencial já, ganhando bem mais do que ganho né, daqui a 5 anos eu vou estar com 28 anos, quem sabe casada, já começando a pensar em, né, começar minha família, né, eu acho que isso assim, mas é aquilo, o futuro a Deus pertence. De repente uma empresa própria, né, mas 5 anos né, **acho que é um prazo curto, ainda mais dentro do banco** assim, eu acho que eu me vejo já num cargo, num cargo gerencial, cargo de confiança e tudo...***

Se ainda lhe faltam um *salário* e um *cargo* altos, sobram-lhe o *amor da família* e do *namorado*, bem como o tempo pra *fazer as coisas pessoais*, como condições que a subjetivam no lugar de *bem sucedida*. Reconhecer-se neste lugar é igualmente possível pela relativização do sucesso, a partir de sua posição de iniciante na empresa. O futuro, embora a *Deus pertença*, é carregado de expectativas e de objetivos que *trilhou para si*, os quais são tecidos no diálogo com os discursos da estabilidade e ascensão numa mesma empresa, de uma sociedade de projetos a longo prazo. Assim, mesmo assumindo-se assujeitada a um plano que

não o seu, a entrevistada insere-se na cena como alguém no comando daquilo que projeta - estar num *cargo legal gerencial* ou numa *empresa própria, quem sabe casada*.

- *O sucesso encenado como ética no fazer profissional:*

Num dizer bastante singular, o entrevistado a seguir, conquanto não recuse fama e fortuna, legitima a *dignidade* no exercício da profissão como norte regulador do sucesso profissional. O profissional bem sucedido é então imaginado em seu poder de desejar e de *indicar a mesma profissão para o filho*: a importância do nome, ou do bom nome, legitimada, implicitamente, mais uma vez. Neste caso, porém, o bom nome não se prestaria a angariar uma boa clientela e sim, a servir como herança para os descendentes:

5b: *Na minha área, um profissional bem sucedido, olhe **o meu sonho** é meio complicado, **o meu sonho**, na verdade, é fazer concurso né, **porque eu tô advogando porque eu tenho que ganhar dinheiro, tenho que pagar as contas dentro de casa, essas coisas assim, alguém tem que pagar as contas mas, na minha cabeça isso é uma situação temporária**. Eu acho que dentro do ramo de direito você tem contato com o melhor e com o pior da natureza humana, sabe, você tem contato com o sujeito que preserva a lei, que tá ali pra garantir o cumprimento da lei, pra garantir igualdade pro pessoal, perante isso perante aquilo, e você ao mesmo tempo cê tá tendo contato com um sujeito que foi lesado, com a vítima, cê tem contato ao mesmo tempo com o sujeito que fez aquilo ali, que fez a palhaçada que eu não tô falando só em termos de direito criminal, então você tem n, digamos assim, situações ambíguas, falcatrua, safadeza, você tem um campo fértil pra safadeza na coisa, **eu acho que o cara bem sucedido na área é o cara que não se deixa levar por esse tipo de coisa, sabe, é o cara que pode deitar a cabeça no travesseiro de noite e dormir, ainda que ele não tenha um um carro do ano na garagem, que ele não tenha coisas, mas que ele pode chegar e falar pro filho dele tipo, indicar sabe, querer que o filho dele seja advogado realmente, querer a profissão pro filho dele e exercer com dignidade**. Acho que é essa que é a questão: é só isso, só isso. Logicamente que, se possível, sem morrer de fome (risos) e se der pra ter o carro zero na garagem (risos), sucesso também (risos), agora **eu acho que o fundamental da coisa é você estar sem esqueleto no armário assim**, isso é o fundamental do negócio.*

- E a que distância você se vê desse profissional bem sucedido?

*Então, eu sou um cara assim, eu gosto do meu esquema, logicamente que eu não tenho o carro do ano ainda né, tá bem longe disso e, tipo, **a questão do sucesso material, nossa! Tá bem longe! Mas agora eu tô feliz, com a profissão sabe, tô fazendo uma coisa que eu gosto e, graças a Deus, os casos que eu peguei até hoje aqui no escritório, eu peguei exatamente essa vítima que eu acabei de te dizer sabe, eu peguei o pessoal que foi sacaneado mesmo, então você se sente***

como dizia São Tomaz de Aquino “combatendo um bom combate” eu acho que isso é fundamental, fundamental.

Diante dessa imagem de sucesso, construída na tensão entre os sonhos e as situações concretas (do bem e do mal) da profissão, não por acaso, nosso entrevistado subjetiva-se como alguém *combatendo um bom combate* (ainda que lhe falte o carro do ano na garagem). Na batalha que reconhece em sua profissão afirma, ao mesmo tempo, a vulnerabilidade e a resistência do profissional de direito. Ele - *graças a Deus!* - ainda resiste e antevê no futuro - *se Deus quiser* - a concretização do sonho construído em torno de quem ele *quer ser* (e não *ter* ou *estar*): *o meu sonho principal é ser promotor estadual de justiça mesmo e... daqui uns 5 anos se Deus quiser, eu tô fazendo isso já, daí é tranquilo tranquilo.*

- *O sucesso encenado como oportunidade de inserção na área:*

Na perspectiva de alguém que ainda não atua na área, a imagem de sucesso configura-se, antes de mais nada, pela possibilidade de inserção. Tal imagem, embora positiva o *gostar do que faz*, o *conseguir um salário compatível com o tempo de estudo* e o *ser bem sucedido na vida pessoal* (o *poder ter sonhos* como o de *constituir família*), é sobretudo encenada como *oportunidade de tar no lugar certo na hora certa pra poder deslanchar*.

2a: *Então, na minha área, um profissional bem sucedido é um profissional que primeiro tá trabalhando porque gosta daquilo que faz, e também que tem a oportunidade de tar no lugar certo na hora certa, se você tem a oportunidade e você gosta, o negócio deslancha, eu acredito. Eu acredito que o profissional bem sucedido é aquele que encontrou oportunidade, que aproveitou a oportunidade, agarrou a oportunidade, tipo, é estagiário você tem que se mostrar que é um bom profissional já como estagiário, porque ali onde você está eles te agarram, porque você é bom, então você tem que aproveitar desde o começo, que é o que eu não fiz [...] Então, um profissional bem sucedido é um profissional que conseguiu agarrar uma oportunidade, que teve alguém que indicasse que visse o seu desempenho, que gostou de você e que daí conseguiu com o trabalho dele mesmo, gostando do que faz, conseguiu um salário é compatível com o tempo de estudo, conseguiu um salário é, como que eu posso dizer, um salário que você possa constituir uma família, que você possa fazer previsão, que você possa pensar em poder viajar com a tua família, ir pro litoral, isso que eu acho de um profissional bem sucedido, que você possa ter sonhos, que você possa, não precisa ser exagerado [...] então é... ser bem sucedido é, acaba sendo uma generalização de*

ser bem sucedido em tudo, né? Tanto na vida profissional desde o começo como você é ..como acertar no curso que você escolheu, então você tem que gostar e também você ser bem sucedido daí na vida pessoal, né, conseguir constituir uma família, tudo!

Ao contrário dos demais entrevistados, o sucesso aqui começa no passado: na *escolha certa* do curso, no conseguir ser *visível* e *agarrado* já no estágio. Ser bem sucedido equivale a *acertar* e, assim, *deslanchar* e isto será conseqüência de atributos pessoais (ser *indicável* e *agarrável*) e de oportunidade (a qual pressupõe *um lugar e uma hora certos*). Tal sucesso não se esgota em si mesmo, estendendo-se à vida pessoal, a qual, para quem já tem uma filha e um noivo, permanece ainda em suspenso. Imaginar o sucesso, nesse caso, não se faz senão pelo olhar de quem se vê no lugar do fracasso de uma oportunidade que *não agarrou* (e que não a agarrou) e que, em função disto, projeta na realização de uma nova graduação um *horizonte na frente*, um futuro no qual possa *infiltrar-se*:

- E a que distância você se considera deste profissional que você descreveu?
*A que distância? Eu preciso agarrar oportunidade e uma delas foi essa de entrar na engenharia ambiental....que eu comecei é a ver o horizonte, ver um horizonte na frente, sabe, porque a civil era um muro na minha frente. Depois desse 1 ano que passou, que eu vi como é que é o negócio, é um muro na frente da gente! Então a ambiental fez é... unir uma coisa à outra, porque você acaba tendo é, você fica mais é... como é que eu posso falar? Se você já fez um curso, vai fazer um outro curso, você fica mais é...mais... não é experiente, mas é.... é.. você consegue, você vai começar um curso e **já não começa com a imaturidade que você tinha no primeiro né**, resumindo, então você vai unir um curso ao outro, você já vê o teu horizonte porque daí você já sabe que qualquer oportunidade **que te surja no meio do teu curso** será agarrada, **você não vai largar, sabe**. Então, é isso que tá me faltando! **Essa graduação é uma porta, pra eu, no meio da graduação, eu...conseguir me infiltrar, eu conseguir é... me interessar e ter mais contatos pra eu conseguir um emprego. Daí eu deslancho, sabe.***

Se a civil é reconhecida como *muro* a barrar-lhe a visão daquilo que hoje assume como o que deveria ter feito, a ambiental é imaginada como *porta* de acesso à oportunidade tão esperada. Oportunidade esta configurada tanto como inserção na área quanto como maturidade e interesse para *não largar* algo que *surja no meio* do curso e do percurso. Ao naturalizar a dificuldade de inserção como efeito de sua *imaturidade*, a entrevistada subjetiva-se em falta consigo mesma, desconsiderando

as práticas institucionais do mercado (anteriormente reconhecidas em sua fala) como condições coadjuvantes de produção da situação de desemprego. O futuro (compartilhado com o noivo que também cursou civil e que também está na ambiental) é então imaginado como segunda chance para poder *se mostrar* e, assim, *deslanchar*. E, se o passado é visto como erro, “daqui pra frente, tudo vai ser diferente”. A aposta, como nas falas de outros egressos (e fazendo coro ao discurso do “você tem a força!” de seus professores¹¹⁷), se faz em si mesma, em sua *capacidade, vontade e força de fazer o negócio acontecer*.

*Daqui uns 5 anos eu imagino é é ... empregada é, não vou te dizer bem sucedida porque o tempo é curto, mas também não vou dizer que eu não possa ser em tão pouco tempo né, mas é... com trabalho fixo, uma coisa que me satisfaça todo mês e que... eu já seja casada, né? Então, **o que falta pra gente é esta oportunidade do emprego pra gente deslanchar, porque capacidade a gente tem, não querendo se achar, né, mas a gente tem capacidade de encarar um emprego, de fazer o negócio acontecer sabe, a gente tem vontade, a gente tem força, a gente tem coisa na cabeça sabe. Então é, eu tenho bastante otimismo em relação a isso, em relação ao futuro, em estar bem realizada profissionalmente...***

Como nos demais dizeres analisados, encontramos nos discursos do sucesso profissional a repetição e a legitimação daquilo que configura o “pano de fundo” a regular suas condições de produção. Assim, as imagens desenhadas por nossos egressos bem como a distância em que se vêem em relação a elas não se produzem senão pelo “atravessamento” de outros discursos em que o gostar do que se faz, a educação permanente (por vezes desacreditada em outros momentos), a renda e o cargo elevados, a autogestão da carreira e outras “novas competências” são instituídos como determinantes do sucesso profissional.

Visto por uma maioria como algo que, em continuidade ao que funda a escolha da profissão, define-se como *realização pessoal*, ao ser pensado, porém,

¹¹⁷ Vide seu depoimento, no capítulo 4, relacionado à continuidade que estabelece entre as práticas da formação e as práticas do exercício profissional.

em relação à *escada* imaginária traçada em sua direção, esse sucesso redimensiona-se: a quase repulsa em supor-se trabalhando *apenas pelo dinheiro*, transforma-se, aos poucos, em necessidade primeira, sobretudo nas falas dos profissionais formados há mais tempo. Tal movimento no dizer leva-nos a hipotetizar: em que medida os pudores iniciais, em reconhecer o retorno financeiro como sucesso, não “responderiam” a um outro discurso socialmente instituído, o da profissão como *vocação* inata, como *dom* gratuito pelo qual não se poderia cobrar, sob o risco de “cair em tentação”?

A imagem de sucesso configura-se também, para alguns egressos, como mais saber. Este, tantas vezes cindido entre um saber teórico e um saber prático, em outros momentos da entrevista, parece aqui integrar-se numa mesma imagem: a de mais *experiência*, a qual, mostrada ou reconhecida como efeito da mais *prática* e do mais *estudo*, institui um outro efeito - o do mais ter (confiança, segurança, reconhecimento social e financeiro). Desta forma, numa lógica construída na expectativa de continuidade entre uma coisa e outra, produz-se uma recorrência: a do sucesso profissional legitimado como resultado de um reconhecimento do mercado de trabalho quanto ao empenho pessoal de cada dia e de cada um em estudar e em tornar-se mais competente e experiente. A garantia desse reconhecimento sendo questionada somente por duas entrevistadas, segundo as quais *nem sempre o financeiro é consequência de um potencial super grande*. A necessidade de *estudar sempre*, em contrapartida, é positivada como requisito para o sucesso em 10 depoimentos.

Numa outra perspectiva, tem-se o sucesso encenado como *qualidade de vida*: a possibilidade de administrar o “tempo livre” para fazer e estar o(com) que(quem) se gosta reconhecida como algo que configura, no presente, a condição de bem

sucedido. Para os três entrevistados que assim o caracterizam, o sucesso profissional assume, pois, sua indissociabilidade do bem-estar pessoal.

Por fim, uma singularidade digna de nota: a do dizer que condiciona o sucesso à capacidade de deixar uma *boa lembrança* ou mesmo uma herança - a da profissão sendo indicada *também para os filhos*. Frente a tantos discursos a instituir, de forma crescente, o impositivo do “time is money”, a legitimação do sucesso como ética no exercício da profissão não deixa de nos surpreender...

Se o presente impõe a falta, o futuro será então encenado como possibilidade de superação (de si mesmos, de seu conhecimento, de sua condição profissional e, em alguns dizeres, de seus mestres) e acena com a promessa de mais saber, mais ter, mais ser e mais poder. E será, novamente, do lugar de quem aposta em sua potência, mais do que em qualquer outra coisa, que nossos egressos se imaginam *bem* daqui a cinco anos¹¹⁸. Ao fazê-lo, desconhecem os múltiplos determinantes de sucesso, para além dessa potência, que seu dizer nos mostra e que, em outros momentos da entrevista, reconhece: as condições concretas do mercado de trabalho, sua perversidade, concorrência, etc.

No movimento que lhes propomos de “transportar” o *sucesso em geral* para a sua situação particular, o subjetivar-se, no presente, bem sucedido -ou quase lá - é sustentado no dizer de 10 entrevistados que legitimam o *fazer o que gosta*, o *poder escolher com que trabalhar* (naturalizado como opção pessoal e não, como possibilidade ofertada, ou não, de inserção na área), o *não sofrer com aquilo que faz* e o *ter tempo para a vida pessoal* como ações a garantir tal condição.

Ocupar por inteiro o lugar de *beem* sucedido institui-se como concretização plena de alguns projetos pessoais; relembrando: o de *dedicar-se mais aos estudos*,

¹¹⁸ Apenas um educador físico, como vimos, reconhece o futuro como *menos*: ao assumir seu corpo como principal instrumento de trabalho arrisca: *talvez não tenha o mesmo pique que eu tenho pra dar tanta aula...*

o de *tornar-se uma pessoa melhor*, o de *adquirir mais experiência e coragem para ir atrás de outro emprego* e, sobretudo, o de *ganhar mais* e, deste modo, *poder ser mais dono de sua vida*. Encenando a si mesmos na tensão entre o “ser menos dono de sua vida” e o “sentir-se feliz com aquilo que faz”, tais profissionais (todos atuando na área escolhida) reconhecem no estar fazendo a sua parte, para a concretização de tais projetos, a condição de um sucesso e de uma felicidade ainda maiores no futuro. Ao ser mensurada em termos do que falta em si, a distância rumo ao sucesso, mais dia, menos dia, poderá ser superada...

Para os outros 7 entrevistados, no entanto, a condição de bem sucedido é postergada para o futuro. A possibilidade concreta de inserção na área escolhida, visualizada também em sua dimensão de estabilidade e de satisfação financeira, configura os “degraus” a mais a encompridar a distância rumo ao sucesso dos engenheiros, das psicólogas, da publicitária e dos médicos (estes, conquanto atuem na área, esperam ainda pela oportunidade de tornarem-se *médico de alguém*, em um caso, e *empresário rico*, no outro).

A condição de não inseridos no mercado (mais presente em determinadas áreas de atuação do que em outras, como vimos) produz a imagem de profissional não bem sucedido. Até aí, nada de novo. Curiosamente, porém - embora mostrem no dizer o “aquilo que falta para o sucesso” como proveniente, basicamente, do outro (quer este assuma a forma de empregador ou de clientela) - reconhecem em si mesmos, em sua *iniciativa de estar sempre buscando*, em sua *força de vontade*, em sua capacidade de *agarrar a oportunidade*, os determinantes para alcançar a posição de bem sucedidos: a falta, sendo assumida e naturalizada, mais uma vez, como falta pessoal.

Ao mesmo tempo, a apropriação dessa falta revela uma outra faceta: a de alguém que se mostra confiante em si mesmo (a despeito da desconfiança depositada no mercado ou, talvez, justamente, no contra-ataque a tal desconfiança) e que, atribuindo-se, uma vez mais, o lugar de não desistente, antecipa, na batalha presente e futura com o mercado, a posição de vitorioso. O futuro encenado, portanto, como ruptura em relação ao presente (nas condições de vida) e, ao mesmo tempo, como continuidade (no modo de ser - imaginado no lugar de quem aprendeu a *ir à luta sozinho*, a *correr atrás do prejuízo* e que, por isto, *consegue o que quer*: passar no vestibular, superar o *choque* do ingresso numa universidade pública, corresponder às *superexigências* do curso, burlar a intolerância dos professores quanto à realização de estágios em horário de aulas, formar-se). E, se o mercado não sugere mudanças, o modo de encará-lo, todavia, pode ser outro. Assim, subvertendo uma possível imagem de alguém “à deriva”, nossos egressos resistem dizendo-se *otimistas* e mostrando-se – ainda que na ambigüidade da afirmação/negação das limitações do mercado – donos de seus destinos. Fazendo coro ao dito popular, seus discursos creditam: “*quem espera sempre alcança!*”, sobretudo se, nessa espera, cada um faz aquilo que acredita ser a sua parte.

Essa imagem de potência (que não anula, porém, o ver-se impotente frente às restrições do mercado), todavia, não deixa de nos sugerir uma outra maneira de “estar à deriva”, mostrada em alguns dizeres e em alguns deles combatida: a de estar à deriva de imagens de sucesso instituídas em práticas discursivas nas quais enredam seu dizer, de responsabilidades e de condições concretas de trabalho que extrapolam o âmbito de suas competências e potência (afinal, como eles mesmos mostram, nem todos fazem a sua parte), de um sucesso fugaz (impossível de ser

agarrado de uma vez por todas), de uma identidade profissional cuja construção é infundável (por mais altos que sejam o cargo e o salário).

De qualquer forma, ora com mais, ora com menos *otimismo*, nossos recém-graduados, dizíamos anteriormente, encenam o futuro como possibilidade de superação. Assim, a um mercado que lhes exige “cresça e apareça” parecem responder: “tudo bem, sou pequeno, mas ainda posso ser grande, tão grande que posso perdoar a pequenez de seus agentes, de meus mestres e de mim mesmo”...

A cena do futuro poderia então ser redimensionada, a superação sendo imaginada como remissão de todos os pecados: o de ter desejado ganhar bem (afinal, todo o esforço merece ser recompensado), o do *abandono* dos professores (pois conseguiu-se superá-los), o da *grande briga na e com* a faculdade (o que ela deixou de fora não serve mais mesmo), o da perversidade do mercado (afinal, comigo foi diferente: reconheceu meu talento), o de ter sido *fraquinho, burro* ou *inseguro* no início da carreira (pois agora sou grande!)...

PARTE 4

CONCLUSÕES

No momento de dar por acabada uma tarefa que se apresenta de todo modo inconclusa - posto que, longe de encerrar o movimento de atribuição de sentidos, reinaugura-o, pondo em moto outros discursos – uma palavra, ainda, merece ser explicitada: a análise que fizemos é uma dentre as várias possíveis. Suas *amarrações*, no duplo sentido deste termo, residem nos recortes que operamos; seus limites configuram-se nas limitações dos efeitos de reconhecimento e de desconhecimento de nosso próprio dizer; sua liberdade, enfim, constitui-se na mesma medida de nosso assujeitamento aos tantos discursos com os quais estabelecemos alguma interlocução. Assim, no difícil exercício de estranhar algo que nos soasse convenientemente familiar e de deixarmo-nos surpreender pelo inesperado nas falas de nossos entrevistados, certamente deixamos de fora muitas coisas. Além disto, como toda pesquisa, a nossa desenvolveu-se na tensão entre uma intencionalidade – reconhecida e materializada em seus problema, objetivos e método - e a ingovernabilidade dos efeitos que nossas análises, ao serem apropriadas pelo leitor, possam vir a produzir.

Isto posto, no esforço de organizar estas conclusões e ver o que de novo ainda pode aparecer em meio aos tantos já ditos, há que se fazer algumas retomadas.

- ***Do problema e das hipóteses***

Nossas análises não se iniciaram sem uma certa inquietação. Diante de uma dada subjetividade nos modos globalizados de viver, desenhada por alguns autores

que consultamos, indagávamo-nos: em que medida assumir a fugacidade e a fragmentação como marcas da subjetividade contemporânea implicaria decretar a impossibilidade de uma experiência de sujeito?; nessas condições, como sustentar nosso propósito de delinear-la no discurso dos recém-graduados? E ainda: frente aos cenários econômicos e educativos atuais - que insinuam, para o profissional em início de carreira, o lugar de alguém continuamente em falta, produto das tantas falhas da formação universitária e dos decantados abismos entre esta última e o mundo do trabalho – como pensá-lo para além de um *limbo subjetivo* entre uma teoria ensinada e uma prática exigida?; produzir-se-iam, em seu discurso, outros modos de subjetivação que não apenas o de atribuir-se, assumindo-o, o lugar de objeto de uma prática exterior (a ação docente e/ou a do mercado)?

Apoiados no pensamento de Foucault e nas proposições da análise institucional de discurso de Guirado, decidimos assumir o risco e operar com a hipótese de que a subjetividade, no discurso, dar-se-ia na tensão entre o assujeitamento numa ordem discursiva e a possibilidade de resistência nessa mesma ordem. Para tanto, adotamos como dispositivo analítico o conceito *dobradiça de sujeito*, o qual, possibilitar-nos-ia evidenciar um *sujeito suporte do discurso* institucional que também se constitui como um *sujeito psíquico* singular.

Em relação ao(s) tipo(s) de subjetividade a ser configurada no discurso de nossos entrevistados, porém, não tecemos qualquer hipótese, além das referentes às suas condições – institucionais - de produção: os sujeitos que aí se produziram seriam, sempre, efeitos de um discurso, no caso, de nosso discurso de análise. Quando muito, imaginávamos que as diferenças nas condições concretas de qualificação e de inserção profissional poderiam demarcar diferenças nas cenas constituídas bem como nos lugares em que nelas ocupariam.

Nossas análises não se iniciaram também sem um certo mal-estar. Diante da proliferação dos discursos a questionarem o distanciamento da universidade pública em suas relações com o mercado de trabalho, a insuficiência ou o desajuste de suas práticas frente às novas competências profissionais e, diante de uma recorrência no dizer, na prática, uma teoria sempre outra, incomodávamo-nos: tal distanciamento seria sustentado no discurso dos recém-graduados? Como? ; seriam produzidas relações outras, entre a formação universitária e o mundo profissional, que não apenas estas de oposição?; que efeitos tais relações engendrariam nos lugares que nossos entrevistados se atribuiriam no dizer?

Apostando na fertilidade que costuma acompanhar os incômodos, orientamos nosso pensamento pela premissa de que um discurso não nasce de um retorno às próprias coisas e sim, de um trabalho sobre outros discursos (MAINGUENEAU, 1997). Assumimos então a hipótese de que as falas de nossos entrevistados seriam produzidas e reguladas no interior de um campo interdiscursivo composto pela articulação de diferentes práticas discursivas da inserção profissional. Nessa perspectiva, as relações de oposição acima mencionadas, caso enunciadas, teriam como seu engenho instituinte discursos outros que não apenas o dos recém-graduados. E ainda: sua apropriação e legitimação não inviabilizariam a produção de outros modos de relação, os quais, mesmo não explicitados no dito, poderiam ser mostrados, como efeito de desconhecimento no dizer.

Nossas hipóteses “nasceram”, portanto, de um trabalho sobre outros discursos.

Ao longo deste escrito, acreditamos ter demonstrado o que denominamos *dimensão subjetiva* na inserção profissional dos recém-graduados da UFPR - isto é, as experiências de subjetividade produzidas nas relações estabelecidas, no

discurso, entre (e com) as práticas da formação e as práticas da profissão – evidenciando o jogo de atribuição e de assunção de lugares subjetivos aí instituídos, em consonância ao pressuposto de um *sujeito psíquico constituído nas relações institucionais*. Acreditamos, igualmente, ter delineado algumas condições institucionais de produção de seu discurso - o solo interdiscursivo a regular-lhe suas condições de enunciação. Por fim, acreditamos ter podido também demonstrar a dimensão pragmática do discurso – concebendo-o como ato de produção (e não, de mera reprodução) de práticas e de lugares subjetivos – na cena mesma da entrevista, em que esses recém-graduados mostravam-se não apenas *reagindo* aos discursos instituídos, mas, efetivamente, instituindo-os, como sujeitos que são *constitutivos das relações institucionais* (GUIRADO, 1987). Será, então, em meio a um mosaico de vozes – ora legitimadas, ora subvertidas - que compõe o seu dizer que nossos passageiros em trânsito, entre o universo da formação e o mundo profissional, colocam-se em cena, constituindo e ao mesmo tempo sendo constituídos pelos cenários discursivos da inserção profissional.

Assim, lado a lado às regularidades no dizer - num mesmo, ou nos vários, depoimento (s) - pôde-se configurar modos particulares de apreensão das pautas instituídas, permitindo-nos, em alguns momentos, entrever rupturas, linhas de fuga, em relação a essas pautas. Pois bem: que lugares miscigenados são esses, de sujeição e de resistência, que o discurso de nossos recém-graduados positiva?

- ***Da subjetividade no discurso do recém-graduado***

Independente da área ou do tempo de formação - e em que pesem, evidentemente, as especificidades concretas de seu campo de atuação bem como as singularidades nos modos de dizer – no contínuo arranjo dos lugares subjetivos configurado em cada cena, evidenciamos uma regularidade quanto à maneira com

que nossos entrevistados encenam os vários tempos de seu processo de inserção profissional e a si mesmos nesses tempos.

Assim, ao dizerem das fundações da escolha profissional, a maior parte dos recém-graduados credita o *passado*, em especial os gostos, interesses e habilidades produzidos na infância ou na adolescência, como referência a legitimar uma escolha. Para um outro grupo, em contrapartida, o dizer sua escolha positiva o *futuro*, o *olhar para a frente* na expectativa de inserção do mercado, como eixo norteador de sua decisão. Tanto numa, quanto noutra perspectiva, o mesmo ato que reconhece a *precocidade* ou *imaturidade* da escolha, em sua dependência das práticas institucionais (da informação e da vivência profissional necessárias para uma escolha *acertada*), dispara efeitos de desconhecimento no dizer. Estes evidenciam a escolha da profissão sendo regulada por uma expectativa: a de continuidade histórica de si (na figura de alguém que se imagina idêntico a si mesmo, no passado, no presente e no futuro e que, desta forma, supõe-se “impermeável” aos efeitos de tais práticas) e a de conservação de modos de funcionamento da sociedade, do mercado de trabalho e das profissões.

Quer mostrada como efeito de um saber sobre si e sobre o seu querer, quer encenada como tentativa de governo de uma inserção profissional futura, tal escolha legitima-se a partir de um lugar recorrente no dizer: o de autor da escolha profissional que nossos recém-graduados se atribuem (na mesma medida em que desconhecem – conquanto a enunciem - a ação de outros atores a compor tal autoria). Tal lugar aparece confirmado, como vimos, na posição, por vezes mostrada em seu avesso, de não arrependido.

O dizer-se *não arrependido*, quanto ao curso freqüentado, sustenta-se, igualmente, nos discursos do ingresso na universidade pública. Nestes, o não

arrependimento confere força e suporte à configuração de um outro lugar: o de não desistente em relação à *decepção* reconhecida, ou mostrada, nesse ingresso. Tal lugar produz-se como estratégia de resistência ao lugar de objeto da ação docente: esta sendo reconhecida em sua condição de abandono, de não-tutela, de desrespeito (aos horários do aluno) e de autoritarismo (ao querer impor disciplinas *básicas, inúteis*). Essa mesma decepção, naturalizada em sua inevitabilidade (dada a condição *pública* da universidade em que se formaram), entretanto, na comparação com profissionais formados em instituições particulares, passa a ser assumida como ganho, ao ser reconhecida como prática produtora de profissionais *críticos, pensadores e diagnosticadores da realidade: o método de pensar dos professores* e o *caos* da universidade pública sendo positivados em seu poder de ensinar e de conferir *um pouco mais de traquejo e de criatividade* a este egresso subjetivado no lugar de quem se obriga, ou foi obrigado, a ir atrás.

Essa ação de ir à *luta* revigora-se nas cenas seguintes¹¹⁹, rearranjando imagens de si: a impotência e a insegurança (reconhecidas, na passagem para o mundo profissional, como efeito da insuficiência da formação) transmutam-se em potência e “super” visão (de alguém que aprende a se fazer sozinho - ou quase – e que consegue *enxergar* algo que os professores *não viam* ou *não mostravam*).

O subjetivar-se como alguém que se fez sozinho, na clandestinidade que o *por fora* da sala de aula parece configurar, não se produz, porém, sem um assujeitamento; desta feita, ao lugar de objeto da ação do mercado, o qual, paradoxalmente, irá possibilitar-lhe o reconhecimento de um *sentir-se profissional* (muitas vezes antes da conclusão do curso) aparentemente negado pelas práticas da formação. A prática do estágio extra-curricular ganha destaque, legitimando-se

¹¹⁹ Da passagem para o universo profissional, das relações entre as práticas da formação e as do exercício da profissão e das imagens de sucesso e de futuro.

como estratégia de inserção profissional a garantir a continuidade “natural” da vida pós-universitária. A oposição entre aquilo que se faz *dentro* da sala de aula (adquirir conhecimento teórico e aprender a pensar) e o que se pratica *fora* da universidade (adquirir conhecimento prático e aprender a fazer) institui-se; a responsabilidade no exercício da profissão (reconhecido como tal no estágio) produz o tornar-se responsável nos estudos (sem que a recíproca, necessariamente, se dê). Surge, assim, a figura do *praticante* em substituição à de estudante e, com ela, a necessidade de uma certa *metamorfose* a ser operada no trânsito entre o ambiente universitário (*teórico, crítico e politizado*) e o de trabalho (voraz, e supostamente a-crítico, em sua demanda de *soluções práticas*).

O assujeitar-se ao lugar de objeto da ação desse mercado (ação esta afirmada tanto em seu poder de propiciar o aprendizado *mesmo*, quanto em sua perversidade de remunerar mal aos iniciantes e de *postergar cada vez mais para longe seus horizontes*), contudo, não deixa de sinalizar a possibilidade de resistência, na medida em que, como pudemos evidenciar em seu discurso, o recém-graduado também o regula, perpetuando-o e, em certos casos, subvertendo-o (ao burlar suas estratégias de inserção, por exemplo).

Na relação com as práticas da formação, outras linhas de fuga: a mencionada *passagem* (com vistas à obtenção de uma prática no estágio extra-curricular) será possível apenas mediante alguns “dribles” – o das *superexigências do curso* e dos *horários complicados* da universidade, o das múltiplas insuficiências e defasagens de professores e de conteúdos, o das expectativas dos professores que *querem formar cientistas e não, trabalhadores*, o da *briga* desses professores com as empresas na disputa pelos alunos... Além disto, com Aquino, pudemos pensar que a potencialização imaginária desse *por fora* configura-se “como estratégia de

resistência e confrontação às relações instituídas”(1996, p.122). Assim, aos lugares de não-desistente, de alguém que vai à luta, e de alguém que, antes de mais nada, precisa se fazer visível como profissional, articula-se um outro: o de alguém continuamente vigilante (quanto ao mercado de trabalho, às suas brechas e demandas – supostamente não vistas pela universidade - à situação profissional de seus colegas e a si próprios – em seus avanços e retrocessos).

A cena do abismo e da ponte, por sua vez, consolida esses lugares. Não sem um novo rearranjo, porém, visto que se constituem no avesso do lugar de barrado (em que as tantas faltas ou *idealizações* da formação os colocariam), no qual se reconhecem. Deste modo, o mesmo egresso que se reconhece em vantagem, no confronto com os profissionais formados nas instituições particulares, curiosamente, passa a subjetivar-se, numa relação de identificação com os agentes de sua formação, como alguém em falta¹²⁰. Ao mesmo tempo, a *grande briga na faculdade*¹²¹ passa a ser encenada como a *grande briga com* a faculdade (naquilo que os efeitos de desconhecimento de seu dizer permitiram-nos evidenciar como sendo a ponte queixosa que arrasta para o universo profissional as demandas direcionadas às práticas da formação).

Lado a lado às relações de descontinuidade, entre a formação e a prática da profissão, seu dizer legítima, portanto, relações de continuidade: explicitadas nas *bases* e no *método de pensar* dados pela universidade e mostradas, na afirmação mesma de uma descontinuidade, como aquilo que – ao olhos do mercado, com os quais se põem a ver- precisaria ter lhes sido dado. O mercado de trabalho,

¹²⁰ O assumir-se nessa condição não se faz senão pela assunção, ainda que não explicitada, dos lugares de vigilante (posto que vê aquilo que falta), de não-desistente e de alguém que vai à luta (uma vez que “dribla” a insuficiência da formação através de cursos e de estágios extra-curriculares) encenados até então. Neste sentido, dizíamos, tais lugares constituem-se no avesso do lugar de barrado em que, nesse momento, reconhecem-se.

¹²¹ Entre professores que *defendem o formar cientistas* e alunos que *querem ser trabalhadores*.

circunscrito até então numa certa concretude (na cena da passagem para o universo profissional), passa a ser representado, sobretudo, como projeção daquilo que a universidade *deixou de dar*; seus desajustes sendo naturalizados como efeito exclusivo do despreparo da formação. Um outro lugar institui-se pois: o de alguém que, mesmo reconhecendo na faculdade *só o começo*, reclama uma dívida (ainda que em seu modo de definir e de definir-se na profissão mostre-se, de algum modo, “colado” ao discurso de seus mestres¹²²).

Por fim, a cena do sucesso em que, embora o imaginar-se *bem sucedido* seja reconhecido como condição presente para a maioria (ao assumir-se *fazendo o que gosta, podendo escolher com o que trabalhar, não sofrendo com aquilo que faz ou tendo tempo para a vida pessoal*), não deixa de insinuar-se, em relação ao futuro, como possibilidade de mais saber, mais ser e mais ter. O sucesso profissional sendo legitimado como resultado de um reconhecimento do mercado de trabalho, quanto ao empenho individual em *estudar* e em tornar-se *mais competente*, e o futuro sendo positivado como promessa de superação (de si, daquilo imaginado como falta em si ou em seus mestres) e igualmente mostrado como ocasião de remissão de todos os pecados. Será, então, do lugar de alguém que se diz *otimista*, porque se vê fazendo a sua parte (o “aquilo que falta”, para ser plenamente sucedido, sendo afirmado em sua exterioridade – estudo, emprego, salário - e, ao mesmo tempo, naturalizado como falta pessoal), e que se mostra perdoando toda e qualquer dívida que nosso recém-graduado irá antecipar a posição de vitorioso projetada para a vida futura. O lugar de barrado subverte-se passando a ser imaginado como lugar de alguém que

¹²² Convém lembrar que, em 12 depoimentos, as palavras utilizadas para definir a área de atuação, durante a graduação e após terem se formado, repetem-se, indicando um modo de ver e de ver-se na profissão que permanece regulado pelas imagens produzidas no discurso acadêmico. A incorporação desse discurso pôde ser também evidenciada em outros momentos, como quando, por exemplo, alguns entrevistados defendem a crítica ao *tecnicismo* das universidades particulares.

deslança e que não desiste; o *eu não sei* convertendo-se no *eu tenho a força!*; a insuficiência da formação sendo compensada pelo discurso da potência...

A análise do discurso desses egressos atesta: as práticas da formação e do exercício profissional constituem-se, antes de mais nada, como práticas de subjetivação. Será na relação que, com elas e entre elas, seu dizer estabelece que as diferentes experiências de subjetividade encontram suas condições de produção. Assim, como vimos, tanto as peculiaridades dos cursos de graduação e das áreas de atuação, como o tempo de inserção nas mesmas (contado a partir dos estágios, mais do que a partir da formatura) mostram-se determinantes na produção das imagens de si (como profissionais bem ou mal preparados, bem ou mal sucedidos). E, se a análise dos modos de subjetivação não anula a singularidade do dizer/dizer-se de cada entrevistado (não fosse assim, não teríamos identificado maneiras distintas de encenar uma mesma categoria temática), tampouco inviabiliza o recorte de algumas regularidades, como a desse contínuo movimento de disposição dos lugares subjetivos (na articulação com as diferentes expectativas e interlocuções, produzidas em cada cena) e a da ambivalência que o jogo de efeitos de reconhecimento e de desconhecimento configura em seu dizer.

Efetivamente, é na tensão entre as posições de impotência e de potência - as quais não se produzem senão em relação ao modo igualmente ambivalente com que (se) reconhecem / (se) desconhecem as (nas) práticas da formação e do mercado de trabalho - que as diferentes experiências de subjetividade desenham-se nesses discursos: a legitimação e/ou subversão dos lugares subjetivos não se dando sem a legitimação e/ou subversão das práticas nas quais se produzem. Assim, as práticas da formação ora são creditadas (na comparação com outras práticas universitárias, no modo de ver e de ver-se na profissão, nas críticas feitas ao *excessivo tecnicismo*

do mercado), ora são desacreditadas (fazendo coro às vozes supostas ou reconhecidas ao/no mercado de trabalho, quanto à sua *excessiva* e, ao que parece, inútil *teoria*, a seu idealismo e *faz de conta* frente à *seriedade* do mundo profissional). As práticas do mercado de trabalho ora são legitimadas como lugar da *verdadeira* aprendizagem, ora são positivadas em sua condição de perversidade. A a potência ou impotência de seus mestres, por sua vez, só se fazendo como tais em relação à impotência ou potência de seus alunos.

Adiante, retornaremos a este ponto. Antes, porém, torna-se necessário fazer uma outra retomada, a qual permitirá precisar um pouco mais a dimensão subjetiva das práticas da formação e da inserção profissional desses recém-graduados. É hora, pois, de “resgatar” alguns outros interlocutores.

- ***Da subjetividade nos discursos contemporâneos***

Os discursos das novas ordens de produção da subjetividade acenam com algumas recorrências. Uma delas diz respeito ao contexto sócio-histórico de tal produção: as lógicas globais e as práticas neoliberais sendo positivadas em seu poder de produzir determinados modos de inscrição das subjetividades contemporâneas. Uma outra remete ao tipo de sujeitos “fabricados” nesse/por esse contexto. Vejamos.

Em consonância às demandas configuradas pela *nova economia*, os cenários do mundo do trabalho instituem a *empregabilidade* como condição primeira a regular o acesso e a permanência ao(no) mercado. Novas *competências*, sobretudo de ordem pessoal, passam a ser exigidas aos *profissionais do futuro*. A produtividade (identificada na capacidade de aplicar o conhecimento), a qualificação permanente, o autogoverno (na autogestão do conhecimento e da carreira), a competitividade, o empreendedorismo, o esforço individual e, sobretudo, a flexibilidade (no trabalho em

equipes e na disponibilidade contínua à mudança) legitimam-se como principais atributos deste profissional *empregável*, capaz de se tornar adequadamente visível e “cobiçável” aos olhos de seus eventuais empregadores.

Tais cenários produzem-se e legitimam-se como tais na interlocução com outros cenários. Assim, como vimos, os discursos das competências profissionais (instituídos/instituintes pelos/dos discursos da *nova economia*) engendram outros discursos, como os que normatizam as condutas no fazer acadêmico de modo a *ajustá-lo* às exigências dos novos tempos.

Mas não serão apenas as condutas nas práticas educativas ou profissionais a serem afetadas: ao instituírem uma outra temporalidade (de uma *sociedade de curto-prazo*, como postula Sennet, em que a continuidade no trabalho não mais caracterizaria o aperfeiçoamento, como observa Bauman), esses novos tempos provocam, igualmente, rearranjos na ordenação e na apropriação do espaço. A *guerra de lugares* (SANTOS, 2001) a movimentar a cena da competição profissional reedita-se na cena geográfica, instituindo o princípio da concorrência também entre os territórios. O espaço divide-se - em espaços de luminosidade e de opacidade, de mando e de obediência, de riqueza e de pobreza - e separa: o espaço de uns do espaço de outros. Ao mesmo tempo, a violência urbana, a reordenação geográfica das metrópoles (com a criação de cidades dentro de cidades), a individualização da estrutura social e a midialização da cultura, como bem colocam os estudiosos do tema, contribuem para o esvaziamento do espaço público. Uma outra conduta passa a ser afetada: a que regula os modos de viver e de conviver nesses espaços.

O lado escuro dos processos de globalização, no desenho de uma cena subjetiva pouco animadora, desvela-se. À luz dos críticos da *nova economia*, a cultura da globalização passa a ser então mostrada em seu poder de produzir

relações descartáveis, privatistas, consumistas e sujeitos narcísicos, exibicionistas e governáveis muito distantes do sujeito potente e autônomo, tecelão infatigável de *redes de conhecimento*, projetado nos discursos neoliberais.

Assim, em que pese a possibilidade - de outros modos de ser, mais críticos, reflexivos, revolucionários, e de nascimento de uma cultura de *transações empáticas* - entrevista no individualismo contemporâneo (por autores como Beck, Giddens e Maffesoli), teríamos, como efeito de desconhecimento produzido nessa nova ordem, subjetividades essencialmente fragmentadas, fugazes, descartáveis e auto-centradas, marcadas pela impossibilidade de desejar (não obstante a inflação do querer), de criar e revolucionar (a si, ao seu mundo e ao seu destino) e de tolerar a diferença (BIRMAN, 2000). Tal impossibilidade instituindo e sendo instituída a/pela *tiranía da intimidade*, a qual “ao empurrar o indivíduo para dentro de si mesmo, faz com que substitua o outro por um falso si mesmo” (CANIATO, 1999, p. 25).

Pertencer ao mundo globalizado não se dá, então, senão através do assujeitamento a alguns imperativos, os quais, nos discursos da nova economia, são apresentados como se fossem *competências pessoais*.

Desta forma, como observa Sennet, o “estar aberto à mudança” passa a ser reconhecido como *livre ação* e como demonstrativo de profissionalismo. Na moderna cultura do risco, em que a estabilidade configura uma morte em vida, o *ficar firme*, diferente da firmeza que constitui o caráter, leva à exclusão. Além disto, num contexto de incertezas, em que projetos a longo prazo são corroídos pela *impaciência do capital* e em que todos passam a ser *vítimas da mudança* e não mais de ações e de decisões de atores específicos, não surpreende que os cortes operados pelas reengenharias sejam assumidos como *responsabilidade pessoal* (o que não deixa de corroborar a premissa ilusória da autogestão da carreira).

Nessa perspectiva, uma outra competência a ser destacada é a *flexibilidade*. Assumida como atributo de uma personalidade madura (suficientemente maleável nos relacionamentos, continuamente disposta a correr riscos e a adquirir conhecimentos), ao ser reconhecida como algo da ordem do auto-gerenciável, sinaliza o desconhecimento da perda de controle que aí se constitui: do tempo, dos valores, da própria vida. Assim, segundo Sennet, à ilusão de liberdade contrapor-se-ia um novo tipo de poder, menos voltado à disciplina e mais direcionado ao controle. Ao sujeito flexível (no horário, nas tarefas, nos papéis desempenhados, nas relações pessoais e no trânsito pelos diferentes empregos e locais de moradia) pressupor-se-ia um sujeito *dobrável*: sua força de vontade sendo positivada como a *essência de seu caráter ético*.

Não obstante a configuração homogeneizadora das subjetividades contemporâneas delineada por esses autores, é interessante pensar, com Bauman (1999, 2001), que o processo de globalização, ao mesmo tempo em que unifica, também divide. Nessa circunstância, dois tipos de sujeito poderiam ser configurados: o *turista* e o *vagabundo*.

Tanto um, quanto o outro, estariam sujeitados à imposição da mobilidade contínua característica dos modos de viver contemporâneos, aos vagabundos, contudo, alguns “direitos” (como o de tornarem-se turistas e assim poderem circular em qualquer espaço) seriam recusados. Os turistas, em contrapartida, conquanto aprisionados na imagem ilusória da autosuficiência e no mal-estar proveniente da satisfação mesma de seus desejos, podem – e devem - mover-se a qualquer custo: sua liberdade e sua potência residindo, justamente, em sua mobilidade; sua obediência aos padrões flexíveis dando-se menos pela disciplina e pelo medo do que pela sedução.

Para Bauman, esses padrões, embora aplicados a todos, não seriam exigidos da mesma maneira. Assim, separando empregadores de trabalhadores, irá demonstrar como, para aqueles, o ser flexível aos olhos dos investidores demanda, paradoxalmente, o ser inflexível nas regras impostas aos trabalhadores, enquanto para estes a flexibilidade implica na total expropriação de seu poder de resistência (sua firmeza sendo *dobrada* a qualquer custo).

Mas não será apenas a vontade a ser dobrada na *modernidade líquida*. O corpo deverá também fazer a sua parte, mostrando-se “flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão” (BAUMAN, 2001, p. 91). Sua docilidade sendo substituída pela *aptidão* e esta sendo transformada, na sociedade de consumidores em que nos tornamos, no padrão normativo a ser alcançado.

Em contraposição à *saúde*, instituída como o ideal normatizador dos membros da sociedade industrial (sociedade de produtores), tal aptidão, mais do que seguir as normas, remeteria à sua superação. Para tanto, implicaria um “estado de auto-exame minucioso, de auto-recriminação e auto-depreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua”(p.93).

Assim, nas tipologias da subjetividade, instituídas nos tantos discursos - dos mais céticos aos mais otimistas - da contemporaneidade, Bauman delineia um sujeito que se configura, também, a partir do ideal da *aptidão* e que, com isto, submete-se aos imperativos da auto-superação, da visibilidade e da autovigilância contínuas.

Na análise do discurso dos recém-graduados, mais precisamente das imagens que produzem de si, identificamos efeitos de reconhecimento e de

desconhecimento destas/nestas tipologias. Estes, na mesma medida em que as legitimam, insinuam outras possibilidades. É disto que trata o tópico a seguir.

- ***Da condição de “limbo” subjetivo à positividade de uma visibilidade***

A reedição de discursos que instituem os novos cenários da formação e da inserção profissional (em especial o das ditas *novas competências profissionais*, o das *insuficiências do ensino superior* em relação às demandas do mercado de trabalho e o do *esforço individual* como condição do sucesso ou do fracasso profissional) é recorrente nos depoimentos analisados.

Tal recorrência pôde ser também evidenciada na produção e legitimação de modos de subjetivação regulados pelas práticas da nova economia: quer no reconhecimento de si como profissional *em falta*, batalhador incansável na busca da aptidão necessária para a conquista de “um lugar ao sol” no mercado, quer no desconhecimento de uma certa perda de auto-confiança e de controle mostradas, em seu avesso, na exacerbação de sua potência.

Efetivamente, mesmo afirmando-se *livres para correrem riscos*, *flexíveis* para ajustarem-se às exigências do mercado e com uma *vontade* suficientemente *forte* para vencer os obstáculos a distanciá-los do sucesso, nossos entrevistados não deixam de mostrar-se em sua condição de impotência, de “dobrabilidade”... Ao mesmo tempo em que enunciam as novas competências como *opção* ou *qualidade pessoal*, positivam a voracidade e a imprevisibilidade do mercado como suas condições de produção. Do mesmo modo, encenam, como vimos, o *auto-exame*, a *auto-recriminação permanente*, o fazer-se *visível* e “capturável” (em sua força de trabalho e em sua subjetividade) como requisitos para a empregabilidade e para a condição de profissional *bem sucedido*, em projetos de vida cujo alcance comunitário parece se restringir à constituição de uma família.

Vistas pela ótica dos discursos da subjetividade contemporânea, estas recorrências não deixariam dúvidas: frente aos impositivos e às restrições instituídas nos processos de globalização, não restaria a esse profissional em início de carreira outra saída além de assujeitar-se. Analisadas, porém, por uma outra lente, as legitimações que aí se produzem parecem não anular a possibilidade de ruptura no interior mesmo dessa ordem discursiva.

Assim, nas relações com o mercado de trabalho, evidenciamos algumas subversões, como a das denominadas *redes de conhecimento em redes de conhecidos* (potenciais QIs na concorrência por um emprego) e a do privilegiamento do *trabalho em grupo* (em que um ajuda ao outro, pela via da *indicação* para uma vaga ou mediante a organização de uma *cooperativa* nas carreiras liberais) à competição individualista na inserção profissional. Da mesma forma, pôde-se identificar uma certa resistência aos projetos de *curto-prazo* (na aspiração de uma carreira estável, cuja única mudança consistiria na possibilidade de ascensão) e ao *seqüestro* da subjetividade pelo trabalho¹²³ (na definição de sucesso profissional como *tempo livre* para a vida pessoal).

O mesmo movimento do discurso que perpetua modos globalizados de viver - em sua competitividade, culto às aparências, sujeição aos ditames do mercado e à condição de governabilidade - põe em ato, portanto, estratégias de resistência, engendrando, com isto, um outro modo de se fazerem *flexíveis* - ou não seria também uma forma de flexibilidade a que o trânsito entre os diferentes lugares subjetivos, assumidos ou mostrados no dizer, configura?

Se, à ocupação dos lugares de vigiado, avaliado, recriminado/reprovado, quer na relação com as práticas da formação, quer nas do exercício profissional,

¹²³ Este conceito de *seqüestro* é retirado da obra de Foucault, *A verdade e as formas jurídicas* (2003).

corresponde, na mesma medida, a ocupação dos lugares de *vigilante*, de *avaliador* e de *crítico* das pautas instituídas, ao que parece, o ser flexível não se reduziria ao ser *dobrável*. Ou, dito de outro modo, será no interior mesmo das relações de poder-saber, em que um modo pré-figurado de flexibilidade institui-se, que a possibilidade de subvertê-lo se produz.

Na mesma linha de raciocínio, poderíamos considerar que, se o *espaço público* como o conhecemos não existe mais, não necessariamente deveríamos concebê-lo, a esse público, como algo esvaziado de sentidos. Sem entrar no âmbito de uma discussão aprofundada a dimensionar as noções de *público* e de *privado* na contemporaneidade (para a qual sequer teríamos fôlego), levando em conta o modo como nossos entrevistados o encenam, sugerimos, apenas, pensá-lo, também, a partir dos novos contornos que seus discursos lhe delineiam. Ou não seria também da ordem de um *espaço público* aquilo que o seu dizer configura nas relações que se estabelecem no mundo acadêmico e no mundo profissional? Menos harmonioso ou territorialmente mapeável (muito mais líquido do que sólido, como diria Bauman), sem dúvida, mas, nem por isso, menos *público*. E, se não se fazem mais negociações coletivas, no sentido que costumamos atribuir a esse coletivo, parece-nos, não deveríamos, necessariamente, concluir pelo seu desaparecimento, mas, quem sabe, pensá-lo numa outra perspectiva: a de um coletivo construindo-se a partir de negociações locais (entre ex-colegas de curso, entre alunos e seus professores, profissionais e seus empregadores), nas disputas cotidianas pelo saber e por uma vaga no mercado de trabalho.

Quer num movimento (de assujeitar-se), quer no outro (de resistir), o dizer dos recém-graduados da UFPR positiva práticas e subjetividades. Assim, o aparente vazio configurado pela condição de alguém *em falta* (presumida nos discursos da

formação e da inserção profissional e em seu próprio), “preenche-se” na ocupação, ainda que provisória, de lugares subjetivos que, no discurso, materializam-se: será, pois, no ato mesmo de dizer a instituição universitária, a instituição profissional e a si próprios como profissionais, que esses atores constituem-nas como práticas e constituem-se como sujeitos.

Desta forma, à imagem de deriva que, ao iniciarmos este estudo, lhes atribuímos (ao supor-lhes uma subjetividade configurada como *limbo*), podemos, agora, contrapor-lhes uma outra: a de alguém que, ao resistir a esse lugar de espera e de invisibilidade em que o colocamos, positiva-se na condição de *se fazer visível* - para o mercado, para a universidade e para nós, representantes que fomos desta instituição na entrevista.

Isto considerado, caberia perguntar: com que cara esses recém-graduados tornam-se visíveis em seus discursos? Para respondê-la, redimensionamos nossa análise incluindo uma outra perspectiva: a das *personagens* que se desenham no discurso de nossos entrevistados. Estas, como veremos, põem em moto algumas das competências assinaladas anteriormente.

- ***O como se fosse, o opositor e o atleta***

Entendendo a noção de *personagem* como aquilo que irá configurar uma positividade - o perfil, as marcas de subjetividade - desses atores, a análise dos modos com que se tornam visíveis em seu discurso evidenciou três personagens: a do *como se fosse*, a do *opositor* e a do *atleta*. Vejamos como isto se dá.

O discurso de nossos entrevistados demarca regularidades, como vimos. Dentre elas, afirmávamos, a da ambivalência que o jogo de efeitos de reconhecimento e de desconhecimento circunscreve em seu dizer. Como tal, acena, pois, com duplicidades, uma delas consistindo em não ser apenas um e sim, um

composto. Assim, nas falas em que encena sua inserção profissional, ao mesmo tempo em que é ele mesmo, no efetivo exercício de sua flexibilidade, nosso recém-graduado mostra-se também *como se fosse* um outro.

Tal *metamorfose* pôde ser delineada em vários momentos. Desde o da escolha da profissão, em que encena a si mesmo como se fosse seu autor (ainda que mostre, por vezes, tal autoria sendo compartilhada), passando pelas práticas da formação (nas quais o ter de mostrar-se como se fosse *obediente e educado* passa a regular o *faz de conta* em que se processam as relações professor-aluno, universidade-profissão) e pelas práticas de inserção no mundo do trabalho, em que o como se fosse profissional no estágio e o ter que ser um como se fosse (experiente, visível, empreendedor, inovador e a-crítico) passa a ser o diferencial para a sua aprovação em uma vaga, chegando na imagem de si como profissional desde já e para sempre como se fosse bem sucedido, malgrado as inúmeras falhas reconhecidas em si e combatidas por um outro como se fosse, no caso, suficientemente potente para dar conta dos tantos obstáculos a serem superados.

A incorporação desta personagem como marca de subjetivação não se constrói senão na articulação com outros *como se fosse* igualmente encenados nas oposições tecidas em seu dizer: o da escolha acertada (ao mesmo tempo em que se reconhece a escolha inconsistente ou *imatura* como efeito da precocidade e da falta de vivência no momento de escolher); o do não-arrependimento (mostrado, em alguns casos, como se fosse um arrependimento) e o da decepção *necessária e vantajosa* para o crescimento pessoal e para a concorrência com outros profissionais (ao mesmo tempo em que é afirmada ou mostrada como decepção e desvantagem); o do aprender como se fosse apenas um aprender a fazer; o do estágio como trabalho e elo de ligação entre as práticas da formação e o exercício profissional

(constituindo-se como efetiva estratégia de inserção no mundo da concorrência, a assegurar a continuidade “natural” da vida pós-universitária); o do estagiário como se fosse um profissional (embora se reconheça seu uso e seu abuso pelo mercado e sua condição de aprendiz); o da profissão *do papel* como se fosse a profissão real (no discurso de seus professores); o de um mercado de trabalho que se configura problemático porque a universidade *não preparou*; o da educação continuada e o do empenho individual como se fossem garantias do sucesso profissional; o do profissional que sozinho faz a si mesmo (enquanto se mostra sendo feito nas relações institucionais)...

Como efeito desses *como se fosse*, instituem-se alguns deslocamentos e uma negociação interminável: as demandas voltadas à formação, reconhecidas como não supridas, acabam sendo direcionadas ao mercado de trabalho (pela via do estágio, durante o curso); as demandas direcionadas ao mercado, após a formatura, por sua vez, ao não serem supridas, redirecionam-se mais uma vez, inicialmente às práticas da formação e posteriormente para si mesmos - na imposição, configurada como auto-exigência, de *maior empenho* (sobretudo quanto ao *estudar*, ironicamente desvalorizado por ocasião da graduação - exceto pelos engenheiros que se *ralam* de estudar e que depois, nova ironia, não conseguem se inserir no mercado de trabalho). Tal negociação, parece-nos, não se produz senão na esteira de uma dada expectativa: a de reeditar, no futuro, uma condição de auto-superação já vivenciada (como a de vencer a concorrência no vestibular e a de conseguir se formar, a despeito das tantas dificuldades).

Uma outra personagem que o discurso em questão põe em cena, e que se compõe em meio à do *como se fosse*, é a do *opositor*. Efetivamente, a afirmação de um determinado lugar subjetivo geralmente se faz em oposição aos lugares

atribuídos aos demais atores tomados como referência num dado momento do dizer, quer sejam estes os profissionais formados pelas universidades particulares, seus empregadores e clientes (potenciais ou reais), quer sejam seus ex-professores. Estes – conquanto reconhecidos, ou mostrados, em sua condição de referência identitária – destacam-se, delineando-se, principalmente, como adversários: a identidade profissional do recém-formado sendo desenhada à sombra da ameaça da ação docente. Ameaça esta representada (ainda que não explicitada como tal) como algo que vai além de sua *superexigência nas matérias*, de seu *desrespeito quanto aos horários do aluno*, de seu autoritarismo quanto às escolhas deste último ou de seu poder de produzir o *despreparo*, uma vez que captura, imaginariamente, possibilidades outras de subjetivação que não a do lugar de *barrado* na inserção profissional. Assim, com Aquino, podemos configurar as relações professor-aluno, como “um ininterrupto *campo de luta*, sujeito a *perdas e danos* – o que significa um constante estado de tensão e embates imaginários, quer em relação à ocupação do lugar do outro, quer em relação ao próprio lugar”(1996, p. 156). Tal tensão, como vimos, diz de uma estratégia de resistência por parte do aluno, a qual, não obstante desconhecida (ao dirigir o olhar para o campo dos reconhecidos), materializa-se em seu *olhar vigilante que tudo vê* (incluindo o que supõe como *fantasia* do professor)¹²⁴.

Finalmente, na articulação com essas personagens, produz-se uma terceira: a do *atleta*. Seu modo de mostrar-se no discurso sugere-nos uma metáfora.

Na “aventura radical” de alto risco com que este recém-graduado encena o seu *cair* no mercado, dentre as tantas exigências, impõe-se a de estar em boa forma. Ao olhar vigilante que monitora sem descanso a intensidade dos ventos que

¹²⁴ Tal proposição vem ao encontro da tese de Aquino, segundo a qual, uma das estratégias de resistência do aluno consiste em seu olhar diagnosticador e reordenador sobre a ocupação do lugar do professor (1996).

varrem o topo da montanha (em cuja beira estendem-se um abismo e, ao mesmo tempo, uma ponte), soma-se, então, um corpo ágil, corpo de atleta, disposto a *bater a cara* naquilo que, porventura, vier a lhe barrar a vista e a passagem, pronto a descobrir por sua conta e risco o modo de *metamorfosear* o saber que carrega na bagagem numa ação concreta que positive o *melhor protocolo* e as *teorias lindas e maravilhosas* como equipamento seguro de escalada, o qual lhe possibilite *chegar aos lugares certos*. Algo, porém, parece escapar-lhe: por melhor que tenha sido seu preparo, a natureza indomável da montanha constitui-se à revelia de sua vontade, de sua aptidão ou da qualidade de seus equipamentos; seus avanços pressupõem, de saída, a possibilidade de um recuo. Por um lado. Por outro, as marcas que deixa com suas passadas reconfiguram a geografia da paisagem, modificando-a, ora a seu favor, ora contra. Resta, pois, ficar atento: às intempéries, ao modo de dispor as cordas, aos próprios limites e à possibilidade de superá-los. Confiante em si mesmo, nosso atleta prossegue viagem, como se não se desse conta do sobrepeso que leva consigo – o rancor quanto à dívida não paga por seus instrutores – o qual, talvez, venha a dificultar-lhe o movimento de escalada transformando-o num outro como se fosse...

- ***A formação universitária e o mundo do trabalho***

As relações entre o ensino superior público - circunscrito nas práticas da formação universitária - e o mundo do trabalho, constituíram o ponto de partida desta pesquisa. Assim, para finalizarmos este escrito, há que se fazer um último retorno: à hipótese de que, ao dizerem as relações entre a sua formação e o exercício da profissão, nossos recém-graduados reeditariam a oposição teoria/prática presente em tantos discursos.

Efetivamente, como vimos, suas falas positavam um distanciamento entre as práticas. Este, conquanto remeta também à atualidade ou à serventia dos conteúdos ensinados, parece referir-se, principalmente, a algo percebido como uma certa idealização ou artificialismo da profissão no discurso acadêmico.

Ao mesmo tempo, porém, suas falas explicitam continuidade. Pode-se afirmar então que se, por um lado, a formação universitária produz visões de mundo e subjetividades reconhecidas em sua quase impossibilidade de inclusão nas práticas do mercado, por outro, ao serem encenadas como aquilo que *pôde ser levado para a prática profissional* (os conhecimentos teóricos básicos, um certo método de pensar), constituem as bases da relação estabelecida entre os recém-graduados e seu modo de afirmarem-se profissionais (*críticos, diagnosticadores, autônomos*) da área. Assim, a despeito da ênfase atribuída ao aprender *por fora* da formação, será também de *dentro* dela (nas disputas e negociações intermináveis com professores e coordenadores de curso) que um profissional que *sabe se virar* e que *pode levar isto para a prática profissional* se produz.

Tanto um modo de relação, como o outro, produzem-se na interlocução com outros discursos, corroborando, com isto, uma outra nossa hipótese: a de que seu dizer um *abismo* ou uma *ponte* sustentar-se-ia nos discursos da formação e do mercado de trabalho.

No jogo de expectativas e de atribuição de lugares em que essas relações são tecidas, vimos, pois, como os recém-graduados repetem e legitimam os tantos discursos “extra”-universidade¹²⁵ nos quais esse abismo - desenhado na pressuposição mesma de uma continuidade possível entre uma prática e outra - se institui. Ao fazerem-no, reeditam o lugar ambivalente - de insuficiência e desajuste;

¹²⁵ Aqui pensados como os discursos dos agentes do mercado – tanto na figura de seus empregadores, como na de seus analistas - dos especialistas das reformas educativas e, de certo modo, do senso comum.

de solução de todas as defasagens sociais - usualmente atribuído ao ensino superior.

Efetivamente, os discursos contemporâneos sobre a formação universitária fundam-se num paradoxo: o de instituir, no imaginário social, sua onipotência - quanto às possibilidades de inclusão e de ascensão, do Brasil e dos brasileiros, na *nova economia* - ao mesmo tempo em que destituem sua potência quanto à formação profissional e à produção do conhecimento (o saber acadêmico sendo desvalorizado pelo mercado de trabalho e, de alguma maneira, pela exigência da educação continuada). Nessas circunstâncias, em que o *desajuste* da universidade é instituído na suposição do *ajuste* do mercado, não é de espantar, portanto, que o discurso dos egressos mostre a condição *problemática* desse mercado como efeito do despreparo da formação (aquilo que esta não lhes deu).

Ao encenar a prática profissional em sua postergação à aquisição dos conhecimentos *teóricos básicos* e em sua suposta idealização quanto às condições concretas de seu exercício no mundo *real* do trabalho, o dizer dos recém-graduados explicita e reinscreve, igualmente, as oposições instituídas no discurso acadêmico. Ao que parece, ao ser produzido (dentre outras condições) na resistência contra a *mercantilização* do conhecimento e das instituições públicas de ensino superior, o discurso “intra”, tal como o “extra”, universidade acaba por configurar o distanciamento entre um universo e outro.

No discurso dos entrevistados, tal distanciamento é mostrado em seu efeito de produção de *profissionais pouco preparados ou meio crus* que se assujeitam a *trabalhar como mão-de-obra barata visando ao aperfeiçoamento*. Ao mesmo tempo, a intencionalidade docente - quanto ao ensino de um certo *método de pensar* (reconhecido como algo que se contrapõe ao *tecnicismo do mercado*) - lado a lado

ao caos da universidade pública (que tanto se condena e se tenta normatizar nos discursos das reformas educativas) são positivados em seu poder de produzir profissionais que *vão à luta*, que se dispõem a *correr riscos* e a *buscar conhecimento*, na exata medida daquilo que o atual mercado de trabalho impõe como exigência.

O reconhecimento, pelos egressos, de um abismo nas práticas da formação sinaliza os efeitos de desconhecimento que o discurso acadêmico, ao instituir esse abismo, dispara: o da universidade sendo mostrada em sua relação de aproximação a um modo de funcionar do mercado. Desta maneira, em que pese a defesa (no dizer dos professores) da *autonomia* da universidade pública, o discurso dos entrevistados não deixa de evidenciar um certo conluio do fazer acadêmico com a perversidade do mercado (o *aperfeiçoamento prático* dos recém-formados sendo trocado por uma *irrisória* remuneração) bem como a adequação de seu preparo às competências impostas pela nova economia.

Assim, se, na fala dos recém-graduados, os abismos insinuam a pressuposição de uma ponte, naquilo que se enuncia como sendo a fala de seus professores, as descontinuidades são mostradas em seus efeitos de continuidade.

A dificuldade em lidar com as exigências cotidianas da profissão, particularmente nas relações com a clientela e com os demais profissionais da área, a expectativa de inserção num mercado ainda regulado pela estabilidade, pela oferta maciça de empregos e pela viabilidade de projetos a longo prazo, sugerem-nos que alguns abismos reconhecidos por nossos entrevistados possam, talvez, ser transponíveis.

Deste modo, se, por um lado, a produção de atitudes (o caos que ensina) não nos parece constituir algo da ordem do governável por diretrizes curriculares, por

outro, o trazer para a sala de aula o mercado de trabalho em suas configurações atuais (as quais não deixam de ser instituídas também nas relações acadêmicas) poderia ser produtivo: tanto para a explicitação dos diferentes modos de relação entre uma prática e outra, quanto para a discussão das relações institucionais constitutivas de/constitutivas em uma dada prática profissional. Nesse sentido, apoiados naquilo que nossas análises evidenciaram, pensamos que, se navegar no mercado é impreciso, mudar alguns aspectos da formação universitária pode ser preciso...

Pressupor a necessidade e a precisão desta mudança, no entanto, não deveria creditar a *insuficiência* exclusivamente às práticas do ensino superior. Concebendo o mercado de trabalho e a universidade como conjuntos de práticas sociais *que se repetem e assim se legitimam* na constante tensão que entre elas se estabelece, entendemos que tal insuficiência, mais do que num pólo ou no outro, situa-se no jogo de correlação de forças, entre as diferentes expectativas, que aí se produz. Conseqüentemente, se há alguma mudança a ser feita, esta deveria abarcar a *relação* e isto implica que os agentes do mercado também precisariam ser convocados. Em última instância, como bem coloca Foucault, o que é preciso mudar é “o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (2001b, p.14).

Além disto, a considerar as proposições deste autor, tal mudança não deveria nos conduzir à crença de uma universidade *ideal*, pois, mesmo num outro tipo de relação entre a universidade e o mercado de trabalho, novos perigos irão surgir e, como tais, precisarão ser evidenciados...

Ao longo desta pesquisa, muitas foram as questões deixadas em aberto, em especial as que nos fizemos, no diálogo imaginário que estabelecemos com nossos

entrevistados, a respeito das relações entre o ensino superior público e o mundo do trabalho na contemporaneidade. Continuar deixando-as em aberto, em respeito aos limites configurados pelo rigor analítico do método que escolhemos, é o desafio que se coloca neste momento de conclusão. Assim, optamos por encerrar nosso discurso na aposta e na esperança de que os resultados desta pesquisa possam produzir outros discursos e assim, quem sabe, contribuir para novos estudos.

REFERÊNCIAS*

ALBUQUERQUE, J.A.G. **Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Instituição e poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

AQUINO, J.G. **Os discursos da formação do psicólogo: um estudo de representações institucionais**. 1990. 244p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, I.L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNDT, A. Atributos do administrador recém-formado. **Revista de Administração**, São Paulo, v.30, n.3, p.91-97, jul-set.1995.

BIANCHETTI, L.; BARONE, R.E.M. Funções sociais da educação e as demandas do trabalho nos anos 90 - alguns subsídios bibliográficos. **Revista PERSPECTIVA, Trabalho e educação: um olhar multirreferencial**, Florianópolis: Editora da UFSC, ano 14, v. 26, p.105-159, dez.1996.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOFF, L. A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. **Cadernos de Extensão Universitária**, Rio de Janeiro: Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, ano 1, v.1, p. 3-15, mai. 1994.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação; referências; elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRAGA, R. Anacronismo do ensino superior no Brasil. **Revista @prender on line**. Disponível no endereço: www.uol.com.br/aprendiz/aprenderonline, acessado em abr. 2002.

BUENO, J.H. **Autodesenvolvimento para a empregabilidade: sobrevivendo e prosperando numa sociedade sem empregos**. São Paulo: LTr. , 1996.

CANIATO, A.M.P. A subjetividade na contemporaneidade: da estandarização dos indivíduos ao personalismo narcísico. In: SILVEIRA, A. F. (Org.) **Cidadania e participação social**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999. p.13-29.

CARMO, P.S. Tecnologia e trabalho: a máquina substituirá o homem? In: KUPSTAS, M. (Org.) **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997. p. 39-55.

CARVALHO, M.M.M.J. **Orientação profissional em grupo: teoria e técnica**. São Paulo: Editorial Psy,1995.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, A.M; OLIVEIRA, J.F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A UNESCO e o futuro do ensino superior: documentos da Conferência mundial sobre a Educação Superior**. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, 1998.

COSTA, S. Teoria social, cosmopolitismo e as sociedades pós-nacionais. In: WARREN, I.S.; FERREIRA, J.M.C. (Orgs.) **Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal**. São Paulo: Cortez, 2002. p.23-46.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul:CIPEDDES, 1999. p.39-56.

DOURADO, L.F.;CATANI, A.M. (Orgs.) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas:Autores Associados;Goiânia: Editora da UFG, 1999.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M. (Orgs.) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas:Autores Associados;Goiânia: Editora da UFG, 1999. p. 5-22.

DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-Capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1997.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

FAGUNDES, C. Entrevista com Carlos Fagundes. In: TROSTER, R.L. (Org.) **Um novo século, um novo Brasil: como compreender os cenários financeiro, político e social do Brasil no novo século.** São Paulo: MAKRON Books, 2001. p. 77-84.

FÁVERO, M.L. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000. p. 179-196.

FORGRAD **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras.** Curitiba: Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 1999.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **História da sexualidade –Vol.1 A vontade de saber.** 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **História da sexualidade- Vol. 3 O cuidado de si.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **A ordem do discurso.** 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. **Vigiar e punir.** 23ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. **A arqueologia do saber.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

_____. **História da sexualidade- Vol. 2 O uso dos prazeres.** 9ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. **Microfísica do poder.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** 3ª edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FRIGOTTO, G. Apresentação. **Revista PERSPECTIVA, Trabalho e educação: um olhar multirreferencial**, Florianópolis: Editora da UFSC, ano 14, v. 26, p.7-12, dez.1996.

GADOTTI, M. e col. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, F.E.S. **Cidade espetáculo: política, planejamento e city marketing**. Curitiba: Editora Palavra, 1997.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Summus, 1986. Edição revista e ampliada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo: Summus, 1995.

_____. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HAWKING, S. **O universo numa casca de noz**. São Paulo: Mandarim, 2000.

JADER, R.C. **Egressos do centro de graduação em enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro: sua formação e trajetória profissional**. 2002. 114p. Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

JERUSALINSKY, A. e col. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2000.

KANDIR, A. Entrevista com Antonio Kandir. In: TROSTER, R.L. (Org.) **Um novo século, um novo Brasil: como compreender os cenários financeiro, político e social do Brasil no novo século**. São Paulo: MAKRON Books, 2001. p.1-5.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LASSANCE, M.C. P. A orientação profissional e a globalização da economia. **REVISTA DA ABOP**, Porto Alegre, v.1,n.1, p.71-80,1997.

LEHMAN, Y.P. O papel do orientador profissional – revisão crítica. In: BOCK, A.M.B. e col. **A escolha profissional em questão**. 2ª edição. São Paulo:Casa do Psicólogo, 1995. p. 239-247.

LEVENFUS, R.S. e col. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, J.C.C. Solidão e contemporaneidade no contexto das classes trabalhadoras. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília: CFP, ano 21, nº 4, p. 52-65, nov.2001.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS,R.S.;SOARES,D.H.P. e col. **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p.33-49.

MACEDO, R. **Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT,M. **Microfísica do poder**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001b. p.vii-xxiii.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª edição. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. Sobre o discurso e a análise do discurso. In: GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p. 21-31.

_____. Sobre os gêneros discursivos. In: GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p.91-105.

MAIRESSE, D.; FONSECA,T.M.G. Devir de diferença/devir de identidade e paradoxos do mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, A. F. (Org.) **Cidadania e participação social**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999.p.149-156.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades:breve percurso histórico. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília: CFP, ano 22, nº1, p.100-111, mar. 2002.

MARQUES, M.R.A. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p.219-234.

MARTINS, H.T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2001.

MARTINS, R.C.T. **A inserção do recém-formado no mundo do trabalho: os significados dessa experiência na enfermagem**. 2000. 145f. Tese de Doutorado. Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MEC/SESU. **Enfrentar e vencer desafios**. Brasília: Secretaria de Educação Superior,1999.

MEGALE, F.C.S. **Formação e profissão: um estudo das representações de alunos e professores de psicologia em uma instituição particular de ensino.** 1996. 296p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

NEGT, O. Espaço público e experiência. In: PALLAMIN, V.M. (org.) **Cidade e cultura: esfera pública e transformação urbana.** São Paulo: Estação Liberdade, 2002. p.17-25.

OLIVEIRA, D. **Curitiba e o mito da cidade modelo.** Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAIVA, A.C.S. **Sujeito e laço Social: a produção da subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

PIMENTA, S.G. **Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil.** São Paulo: Ed. Loyola, 1981.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho.** São Paulo, Publisher Brasil, 2000.

_____. **A década dos mitos.** São Paulo, Contexto, 2001.

FORGRAD **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção.** Brasília: Fórum Nacional de Pró-reitores de graduação, 1999.

RIBEIRO, C.R. **Uma narrativa foucaultiano-institucional dos processos de exclusão escolar.** 2001. 207p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RIBEIRO, C.R. **Sujeito-Dobradiça: metáfora de subjetividade, metonímia institucional.** Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003. (Trabalho não publicado).

RIBEIRO, W.C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania/ Milton Santos.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, M. Por uma globalização mais humana. 1995. In: RIBEIRO W.C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania/ Milton Santos**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 79-80.

_____. Guerra dos lugares. 1999. In: RIBEIRO W.C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania/ Milton Santos**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 87-89.

_____. O novo século das luzes. 2001. In: RIBEIRO W.C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania/ Milton Santos**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 115-118.

_____. Os deficientes físicos. 1999. In: RIBEIRO W.C. (Org.) **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania/ Milton Santos**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 149-152.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHWARTZ, G. **As profissões do futuro**. São Paulo: Publifolha, 2000.

SENNET, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **A corrosão do caráter**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J.R. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. 2ª edição. São Paulo: Cortez/Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, M. **Subjetividades no pensamento de Michel Foucault**. 2001. 81p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Filosofia, PUC, São Paulo, 2001.

SINGER, P. A crise das relações de trabalho. In: JERUSALINSKY, A. e col. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2000. p. 57-65.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, L.P.P. **Da adolescência à fase adulta: um ritual de passagem e transformação**. 1998. 155p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SVECENKO, N. O desafio das tecnologias à cultura democrática. In: PALLAMIN, V.M. (org.) **Cidade e cultura: esfera pública e transformação urbana**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 37-47.

TOLEDO, J.E.C. Entrevista com Joaquim de Toledo. In: TROSTER, R.L.(org.) **Um novo século, um novo Brasil: como compreender os cenários financeiro, político e social do Brasil no novo século.** São Paulo: MAKRON Books, 2001. p. 91-100.

TORRES, M.L.C. **Orientação profissional clínica: uma interlocução com conceitos psicanalíticos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis:Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TROSTER, R.L. (Org.) **Um novo século, um novo Brasil: como compreender os cenários financeiro, político e social do Brasil no novo século.** São Paulo: MAKRON Books, 2001.

WARREN, I.S.; FERREIRA, J.M.C. (Orgs.) **Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal.** São Paulo: Cortez, 2002.

WHITAKER, D. **Escolha da carreira e globalização.** São Paulo: Moderna, 1997.