



“Ser alguém na vida”: uma análise institucional do discurso de estudantes do litoral paranaense

Luciana Albanese Valore
Marlene Guirado

Resumo: Referenciado na Análise Institucional do Discurso, o estudo investigou os sentidos atribuídos ao “ser alguém na vida” no discurso de estudantes do ensino médio de uma escola pública do litoral paranaense. Realizaram-se entrevistas, cuja análise buscou delinear os modos de produção de subjetividade, atentando-se à maneira pela qual as falas se organizavam e às relações que estabeleciam com outros discursos. Evidenciou-se uma configuração do “ser alguém na vida” enunciada como transposição/legitimação das expectativas familiares e docentes, num dizer de si constituído em oposição aos que “não querem nada com nada” (lugar em geral atribuído a muitos jovens do litoral). Ao mesmo tempo, pôde-se identificar certa resistência na ordem dos discursos instituídos: ao assumirem um posicionamento pessoal em seu querer e ao relativizarem lugares e práticas, alguns estudantes não deixaram de sinalizar o desejo de serem escutados naquilo que suas vozes têm a dizer.

Palavras-chave: projeto de vida; discurso; subjetividade.

“Be someone in life”: an institutional analysis of students’ discourse of the Paraná coast

Abstract: Given the Institutional Discourse Analysis as reference, this study investigates the attributed meanings of “to be somebody” in the discourse of high school students in a public institution at the coast of Parana. Interviews were conducted, which analysis sought to outline the modes of production of subjectivity, paying attention to the manner in which the speeches were organized and the relationships established with other discourses. It was evident the configuration of “being someone in life” enunciated as transposition/legitimation of families and teachers expectations, in a self-made saying as opposed to those “who want nothing to do with anything” (place usually assigned to many young people from the coast). At the same time, we could identify some resistance on the order of speeches set: by taking a personal position in their will and by relativizing places and practices, some students did not fail to signal the desire to be listened to what their voices have to say.

Keywords: life project; discourse; subjectivity.

Introdução

O projeto de futuro de estudantes de escolas públicas tem sido bastante investigado, especialmente no campo da Orientação Profissional (OP). Referenciadas, em abordagens teóricas distintas da utilizada no presente estudo, as pesquisas têm evidenciado o trabalho e a família como principais elementos a compor tal projeto. Para tanto, a inserção num curso superior após a conclusão do ensino médio tem sido a alternativa privilegiada, ao ser percebida como meio de obtenção de um bom emprego (estável e rentável) e, com isto, de ascensão social (Bastos, 2005; Dias & Soares, 2007; Marcelino, Catão & Lima, 2009; Soares, Krawulski, Dias & D’Avila, 2007; Sparta, Bardagi & Andrade, 2005; Sparta & Gomes, 2005). Como observaram

Dias e Soares, no único estudo encontrado com jovens ilhéus do Paraná, além de ser associado a um projeto de independência, o trabalho “*é interiorizado também a partir da valorização dos estudos e do curso superior, como se o curso superior fosse uma garantia de sucesso profissional*”. (2007, p. 329).

Apesar de a realização pessoal estar presente no sonho de futuro, a questão socioeconômica como elemento central, tanto da escolha profissional como do projeto de vida dos estudantes das camadas populares, foi apontada por vários autores. Além dos supracitados, vale também mencionar Coutinho e cols. (2005), Nascimento (2006), Paredes e Pecora (2004), Ribeiro (2003), Valore e Viaro (2007), Zonta (2007). Ao mesmo tempo, curiosamente, o esforço pessoal foi recorrentemente identificado nesses estudos como o requisito mais importante para uma vida futura bem sucedida. Alguns estudantes, porém, afirmaram certo receio (sobretudo ao relacionarem tal sucesso à chance de aprovação no vestibular) tendo em vista a percepção de um ensino de menor qualidade comparado ao da escola privada (Bastos, 2005; Nascimento, 2006; Uvaldo & Silva, 2010; Zonta, 2007). Um outro aspecto destacado na literatura refere-se ao desconhecimento das condições do mercado de trabalho e suas transformações nas últimas décadas (Lassance & Sparta, 2003) e ao crescente desemprego dentre os trabalhadores jovens e com maior escolaridade (OIT, 2007).

Tais pesquisas têm sinalizado a urgência de novas metodologias na OP, visando a aproximá-la das necessidades concretas de jovens economicamente desfavorecidos. Como desafios do orientador nesse contexto, sugerem-se: conhecer suas condições de vida, demandas de orientação e os sentidos atribuídos ao trabalho/estudo; discutir os condicionantes da escolha e as alternativas possíveis de qualificação/inserção profissional; instrumentalizar a reflexão sobre as transformações no mundo do trabalho com vistas a criar estratégias de enfrentamento da exclusão; incentivar o comportamento exploratório (de si e da realidade ocupacional); engajar a escola na construção do projeto de vida e na educação para a carreira (Bastos, 2005; Bardagi, Arteché & Neiva-Silva, 2005; Lassance & Sparta, 2003; Lehman, 2010; Munhoz, 2010; Ribeiro, 2003; Sparta, Bardagi & Andrade, 2005; Uvaldo & Silva, 2010).

O presente estudo voltou-se a este tema, buscando delinear as configurações de futuro e os sentidos atribuídos ao “ser alguém na vida” no discurso de estudantes de uma escola pública de ensino médio do litoral paranaense. Tal expressão foi escolhida tendo em vista seu uso corrente, no discurso do senso comum, como decorrência natural do estudo (“para ser alguém na vida, é preciso estudar”) e a escola em questão foi selecionada objetivando conhecer as eventuais demandas de OP numa comunidade que, dadas suas precárias condições de vida e a queixa de violência, consumo e tráfico de drogas, pode ser considerada em situação de vulnerabilidade social. O interesse pelo tema derivou do desejo de compreender a preocupação – quase profecia – do corpo docente em questão, recorrentemente expressa no enunciado “*Muitos alunos daqui não têm futuro. Não importa o que a gente faça, não levam nada a sério!*” Enunciado este que fez eco ao discurso de alguns moradores do município, segundo o qual o “destino” de muitos jovens dali seria o de sucumbir à “vida fácil” (leia-se o tráfico de drogas). Tanto para os professores, quanto para as demais pessoas da

comunidade, este comportamento teria como principal explicação a falta de controle e de incentivo aos estudos, característica das “famílias largadas” da região.

Diante deste cenário, e dentre as várias abordagens possíveis para o estudo da constituição da subjetividade, optou-se por nortear a pesquisa pela Análise Institucional do Discurso- AID – (Guirado, 2010). Nesta proposta de leitura, tal como no pensamento foucaultiano, com o qual dialoga – entende-se a subjetividade como produto de uma formação discursiva (Foucault, 2000a). Circunscrevê-la como efeito de discursos, porém, não impede de atribuir-lhe a condição psíquica, desde que se tomem – como seu engenho instituinte – as relações concretas, estabelecidas vida a fora e não uma interioridade supostamente constituída para além, ou a priori, destas relações. Tal modo de pensar sustenta-se numa determinada conceituação de instituição e de discurso, cuja articulação engendra uma maneira particular de realizar a análise.

Com base em Albuquerque (1980), entende-se instituição como o conjunto de práticas e relações sociais que, pela ação concreta de seus atores, repete-se e, com isto, legitima-se. Essas relações, definidas como relações de poder/saber (Foucault, 1999), são geralmente encenadas no discurso como naturais. Sua repetição, todavia, não anula a possibilidade de ruptura. Para tanto, há que se considerar outro pressuposto: o de que a subjetividade se produz na tensão assujeitamento-resistência na ordem mesma dos discursos instituídos.

Na AID não há, pois, como conceber uma exterioridade entre sujeito e instituição. Trata-se, antes, de uma relação constitutiva que se produz pela via do discurso – este sendo entendido como “cena enunciativa” (Maingueneau, 1997), como acontecimento, campo de correlação de forças, espaço de lutas, ocupação e subversão de lugares e de expectativas (Foucault, 2000b). Diferente, portanto, de uma representação da realidade (que estaria fora daquilo que se diz), nesta concepção o discurso é a realidade e tem como condição de sua produção outros discursos (daí a importância de se considerar as múltiplas vozes que sustentam a enunciação).

De tais concepções deriva um conceito de sujeito que se pode dizer psíquico se tomado no modo singular com que, em seu dizer, insere-se no universo de determinadas práticas, organiza e reedita (ou ressignifica) sua história de relações e os lugares nelas atribuídos (Guirado, 2010). Disto resulta uma analítica da subjetividade que se volta ao modo de produção/organização dos discursos, permitindo delinear as singularidades ao mesmo tempo em que se reconhecem suas condições institucionais de produção.

A escolha pela AID se deu por acreditar que a mesma, ao constituir-se como uma estratégia do pensamento que permite configurar uma analítica da subjetividade no âmbito das práticas discursivas, possa contribuir para evidenciar aspectos não abordados nas pesquisas anteriormente citadas. Dentre eles, as relações estabelecidas, nos dizeres de alguns estudantes da referida escola, com os demais discursos. E, nestas, os modos de produção de subjetividade. Ainda, espera-se contribuir com o campo da OP, intensificando os estudos voltados para segmentos da população, como esse, das pequenas comunidades.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa de campo 16 estudantes da 3ª série do ensino médio de uma escola pública do litoral do Paraná, os quais, após convite feito em sala de aula, voluntariaram-se a participar. Constituído por 7 moças e 9 rapazes, com faixa etária entre 16-17 anos, a maior parte do grupo (60%) morava no município desde o nascimento (com seus pais e irmãos), frequentando a escola em questão desde o início do ensino médio. Doze deles já tinham trabalhado e nove ainda o faziam. As ocupações exercidas, em sua maioria, consistiram em atuar como vendedores em estabelecimentos comerciais dos familiares (lojas de roupas, mercado, peixaria, lanchonete) ou como auxiliares em serviços ofertados pelos mesmos (pousadas, construção civil). Seis estudantes trabalhavam em funções desvinculadas do contexto familiar (jardineiro, instalador de alarmes, vendedor de roupas, estagiário de banco, estagiário de uma companhia de eletricidade, corretor de imóveis).

Instrumentos e coleta dos dados

O instrumento consistiu numa entrevista semiestruturada, cujas questões, dentre outras, versaram sobre a imagem de si como alunos, seus projetos de vida futura e expectativas –supostas– de seus pais com relação à tal vida, o modo como viam os jovens do litoral, o que pensavam sobre a opinião dos professores sobre alguns alunos da escola que “não querem nada com nada” e o que imaginavam ser necessário para serem bem sucedidos. As entrevistas foram gravadas na escola (mediante autorização expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos estudantes ou por seus pais, no caso dos menores de idade), com duração média de 30 minutos. Os cuidados éticos foram devidamente observados e o estudo foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (Res.196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde). Os depoimentos foram transcritos de modo a registrar, o mais fidedignamente possível, a fala dos entrevistados, tendo sido alterada, ou omitida, qualquer informação referente à sua identificação.

Considerando os pressupostos da AID, a análise focou as cenas discursivas, atentando ao modo de organização das falas e às marcas de subjetividade nelas produzidas. Nisto, o uso de alguns operadores linguísticos (verbos, referentes de pessoas, advérbios, adjetivos) também veio em auxílio. Seguindo as formulações de Guirado (2004), na análise de cada entrevista (e, posteriormente, na de seu conjunto), investigaram-se: as regularidades/descontinuidades/singularidades no dizer, as verdades instituídas, o deslizamento de sentidos, o movimento de atribuição/assunção/subversão de lugares (de si e dos outros), as interlocuções estabelecidas (e nelas, o jogo assujeitamento-resistência) e as expectativas criadas na cena da entrevista.

Quanto à apresentação dos resultados, cabe observar que, na AID, estes não se constituem à parte da leitura que deles se faz. Assim, mais do que uma transposição isolada dos discursos investigados (ordenada de acordo com temas pré-determinados),

produz-se outro discurso: o de análise. Este, embora suportado pelas falas registradas, as reorganiza e redistribui em novos arranjos. É o que veremos a seguir.

Resultados

Eu aluno: bagunceiro, porém cumpridor!

Ao serem perguntados sobre como se viam como alunos e como pensavam que seus professores o faziam, o discurso dos entrevistados fez equivaler as duas imagens, afirmando o conceito de bom aluno como recorrência. Tal qualificação, para a maioria, sustentou-se no pressuposto de que o que deles se esperaria, independente de conversarem em sala ou fazerem bagunça, era “tirar notas boas”.

O depoimento de Wellington foi emblemático: “*Como aluno, eu acho meio conversador, mas sou um bom aluno*”. À pergunta, o que é ser um bom aluno, respondeu: “*É fazer a tarefa, e tirar a nota que precisa, na média. Principalmente acima da média né, pra ter um bom resultado no final do ano*”. Assim, numa explicação, supostamente compartilhada pela entrevistadora/professora, o ser bom aluno foi equiparado aos resultados obtidos (mostrados como algo determinado de fora, tanto naquilo que os definiria – a nota que precisa –, quanto na temporalidade em que se circunscreveriam: no final do ano), sem qualquer menção ao conhecimento adquirido ou a alguma outra imagem de si além de “aluno aprovado”. Quanto à opinião de seus professores, a apreciação feita confirmou a sua própria, mas acrescentou algo novo – uma negociação entre as expectativas: “*Eu acho que... a mesma coisa que eu falei, que eu sou um bom aluno e que conversa bastante, só que eu presto atenção*”. Numa equação em que o “conversar bastante” é compensado pelo “prestar atenção”, nada se fica a dever quanto ao que do bom aluno o professor, por suposto, espera. Por um lado. Por outro, ao ser indagado se havia reclamação, o entrevistado não se intimidou, deixando entrever que há outras expectativas em jogo na prática docente, às quais nem sempre os estudantes atendem: “*Reclamam, isso, todo ano é assim*”.

Em alguns depoimentos, à imagem do bom aluno (ainda que conversador em sala de aula) associou-se uma outra – a de pessoa esforçada, participativa nos debates, curiosa. Outras condutas, que não apenas a de “tirar boas notas” foram então configuradas. No dizer de Maira, além disso, tal conduta legitimou-se como algo que escapa ao controle docente e que marca um querer do aluno que não se cola, exclusivamente, ao querer do professor:

Eu me vejo uma menina esforçada sabe, eu aprendo ali na aula, e depois, eu sou muito curiosa, então depois eu corro atrás da matéria. Eu aprendo aquilo que ela tá passando e ainda aprendo um pouco mais fora.

Quando considerado ativo na busca pelos seus direitos, curiosamente, a imagem de bom aluno em que se reconheceram, passou a ser nomeada de outra forma, atribuindo novos sentidos para o “correr atrás”. Como na fala de Inara, em que o “estar metida

em tudo”, aparentemente mostrado também como um direito, acabou por desenhar um interessante rearranjo de lugares – se o professor avalia e corrige, o aluno não faz por menos:

Eu acho que eles me veem como aquela pentelha, que tá sempre indo atrás assim, se vê que eles tão errados fala, brigo sempre por causa de nota, se tá errado, nem que seja por décimos eu quero ter o que eu tenho direito. Tá sempre nos teatro, sempre na rádio do colégio, tá metida em tudo.

De modo geral, o dizer de si como bom aluno reconheceu a possibilidade de conciliação entre diferentes condutas (bagunceiro e cumpridor). Entretanto, confrontada à dos jovens do litoral (ainda que reforçada), tal imagem trouxe à cena novos elementos e outro jogo de correlação de forças. É disto que trata o item a seguir.

A “moçada” do litoral: pensar grande X vidinha

Ao serem indagados sobre como viam os jovens de sua cidade, as falas dos entrevistados operaram uma marcante oposição: entre os que “querem ser alguém na vida” e os que “se contentam com pouco”. Nisto, os aspectos tomados como referência consistiram nos modos de se comportar frente ao futuro – “esforçar-se” ou “não levar nada a sério” – e nos resultados nele esperados. Entretanto, se houve mudança em relação à temporalidade privilegiada (não mais o final do ano letivo), a relação linear estabelecida na configuração do aluno bem sucedido – tirar boas notas e com isto, obter a aprovação no final do ano – se manteve na imagem insinuada de pessoa bem sucedida. Para tanto, bastou operar uma transposição: no tipo de ação (que passou a ser afirmada como “fazer faculdade”) e no produto a ser alcançado (obter um bom emprego, diferenciado de um simples emprego). Em ambos, presente e futuro, o que faz a diferença é o querer. O discurso de Sheila exemplifica:

Acho que a maioria não tem um objetivo né. Pra eles é normal né, acabar o colégio, arranjar um emprego né, ter a sua vidinha, eu acho que eles não têm um objetivo de vida depois que sair do colégio. São poucos que realmente pensam em crescer, em fazer uma faculdade. São poucos mesmo. A maioria é a mesma vidinha que quer seguir.

Ao falar sobre como entendia o abandono dos estudos no ensino médio, reafirmou a potência dessa vontade, tomando a si própria como exemplo:

A maioria começa a trabalhar cedo, às vezes pra ajudar os pais, e aí acaba desistindo. Porque é puxado, assim, eu vejo por mim sabe. Trabalhar, e daí chegar, e você quer dormir entendeu. A matéria parece que não entra na cabeça, você tá com tanta coisa na cabeça que você acaba não prestando atenção, então tem que querer mesmo. Ainda mais quem estuda à noite, tem que querer estudar mesmo. Porque senão é complicado, desiste.

Interessante observar nestes extratos o sentido atribuído ao “trabalhar” como algo que prejudica o “pensar em crescer” e o “estudar”. Interessante também o quanto o querer, apresentado como um imperativo, apesar de legitimado como algo do sujeito, não deixou de ser mostrado em sua dependência a outros fatores (necessidade de ajudar os pais, de dormir, de esvaziar a cabeça).

Tal como em Sheila, o não reconhecimento do “arranjar um emprego” como um objetivo para a vida após o ensino médio, também se deu na fala de Inara, para a qual, a imagem encenada dos jovens do litoral também foi a de pessoas “em falta”. Curiosamente, porém, se há falta num lado é porque “sobra” num outro: “*Os jovens, eles não sabem muito bem o que querem. Eles vão muito pela cabeça dos outros, são muito influenciáveis*”. Exemplifica o excesso – a condição de influenciável – dizendo:

Muitos acham que pra se dar bem na vida tem que sair de X (nome da cidade), tem que procurar emprego lá fora. Sendo que aqui tem, aqui tem a nossa faculdade aqui, que dá bastante oportunidade.

Se os jovens não sabem o que querem, Inara pareceu sabê-lo: “*se dar bem na vida*” consiste em obter um emprego e isto depende de fazer faculdade, o que pode ser realizado “aqui”, na instituição já assumida como “nossa”. Assim, ao mesmo tempo em que afirmou um desconhecimento de seus pares quanto ao que querem, a entrevistada parece não ter se dado conta de que o referido querer é sim sabido por eles (obter um emprego). Só que, deste querer, Inara não quer saber! Afinal, é preciso resistir às influências, como ela mesma enfatizou ao explicar as razões desse “ser influenciável” e dele diferenciar-se:

Dizem que é más companhias, mas não é porque eu ando com tal fulano que eu preciso ser igual a ele. Eu tenho que ter a minha opinião e manter a minha cabeça no lugar.

Já no discurso de Vera, conviver com as “más companhias” e, ao mesmo tempo, a elas resistir, pareceu demandar uma atitude mais radical:

Bom, com quem eu ando assim, é a galera não tem esse negócio de beber, fumar, arrumar briga, assim. Eu converso com todo mundo, só que quando eu vejo que já, aí eu já dou uma afastada.

A responsabilização da família quanto ao querer menos dos filhos, repetida à exaustão no discurso docente do “aluno-problema”, também foi endossada em alguns depoimentos. O dizer de Ester, todavia, evidenciou certa ambiguidade na cena montada para explicar o que leva alguém a “se folgar”:

Às vezes, o pai e a mãe trabalham bastante e daí vem na escola só quando é pra pegar boletim e daí acaba só escutando reclamação. Daí não vê o que o filho tá precisando, o que o filho pensa, não senta pra conversar.

Efetivamente, não se pode saber, se a falta reconhecida seria de intenção ou de oportunidade, nesse círculo vicioso que aí se desenhou: o trabalho, desejado para a vida futura como resultado para o esforço empreendido nos estudos, ao mesmo tempo, quando excessivo, impossibilita uma maior aproximação com os filhos. De qualquer forma, os dois lados acabam sendo punidos ao não terem suas vozes ouvidas. A fala de Camile repetiu o discurso dos filhos “largados”:

Eu acho que eles são muito solto, eu vejo assim porque, eu não saio, não faço quase nada. Nunca fui pra uma festa, nunca, nem sei o que é beber, nunca fiz nada, eu fico em casa porque a minha mãe não deixa.

Todavia, ao ser interrompida na descrição dos exageros cometidos pelos jovens com a pergunta “O que você acha do modo como a sua família educa você?”, seu dizer marcou uma reviravolta: de alguém que a princípio produziu um discurso pela ótica dos pais, passou a ocupar o lugar de alguém que gostaria de fazê-lo através de seu próprio olhar. Nem que fosse uma única vez! Vejamos:

Eu acho legal, mas assim, eu queria às vezes ter uma experiência de ver como que é essa vida de balada, dessas coisas assim. Pelo menos uma vez, pra mim ver se é bom ou não, se é isso que... eu queria ter essa experiência. Mas pela minha mãe e meu pai não.

A oposição “mocinhos” e “bandidos” também apareceu no discurso dos rapazes. Entretanto, a adesão aos discursos instituídos, quanto aos caminhos do “bem” e do “mal” na constituição da vida futura, não foi tão marcada, evidenciando algumas rupturas:

Muitos deles desviam do seu caminho né, começam a usar droga e tal e coisa. Só que tem uns que apesar de que eles usam droga, são boas pessoas sabe, trabalham, têm seu dinheiro. Não tenho nada contra eles. (Wellington)

Num modo de dizer que antecipa expectativas (em relação à entrevistadora, vide o “né”, e a outros possíveis interlocutores que poderiam ter “algo contra”), o desvio afirmado remeteu a um comportamento e não, à pessoa como um todo (que continua sendo “boa”), possibilitando uma conciliação entre as duas ações, geralmente circunscritas em lados opostos: usar drogas e “ser alguém” de valor.

Outros aspectos, que não a relação com os estudos ou as baladas, também organizaram alguns depoimentos sobre os jovens do litoral:

Geralmente lá em Curitiba sempre no primeiro dia de aula tem briga, essas coisas, aqui é todo mundo de boa, cada um no seu lado, todo mundo respeita todo mundo. (Caio, recém-chegado na cidade)

Para Caio, assim como para um outro entrevistado, a diferença em relação aos demais jovens não foi reconhecida como falta e sim, legitimada em sua positividade: como algo que produz pessoas “de boa”, “tranquilas”, “sem maldade”.

O discurso sobre os jovens da cidade foi também produzido em outros momentos da entrevista. Dentre eles, um merece destaque por ter trazido à cena atores mais próximos: seus colegas e professores. Perguntamos aos participantes o que pensavam de um enunciado proferido por alguns membros do corpo docente; a saber: “alguns alunos daqui não têm futuro porque não querem nada com nada”. Como resposta, obtivemos várias falas que concordaram com tal avaliação, legitimando, mais uma vez, a relação estabelecida entre “querer ser alguém” e “fazer faculdade”, e a “pouca força de vontade”, as condições da cidade – quanto ao tamanho de suas exigências e/ou oportunidades – e a falta de incentivo familiar como determinantes do “não querer nada”. Alguns dizeres, porém, resistiram a essa lógica:

Às vezes, assim, pela sala ser muito bagunçeira, eles tiram de todos um sabe. Daí tem vezes que o aluno tem dificuldade e daí o aluno às vezes até conversa, mas tenta se enturmar. Daí pela turma bagunçeira não consegue. Daí eles falam que o aluno não tem futuro. Mas eu não acho que é isso. Eu acho que assim, se pegasse assim, se ajudasse ele, se tivesse do lado dele, tipo, não brigasse com todo mundo sabe, tirasse aqueles que atrapalha e ficasse em cima daqueles que precisam eu acho que teria futuro sim, porque eu já vi assim um exemplo. Que nem ano passado, tinha um amigo meu, o Y. que, assim, ele era bastante, tipo, evangélico assim sabe, ele é obreiro da igreja e ele ajuda e tudo. E muita gente zoava com ele tipo, qualquer coisinha que acontecia na sala falava “ah Y. faz uma oração aí pela sala”, “manda o Y. tirar o diabo”. E daí isso atrapalhava bastante ele sabe e os professores não viam. E daí às vezes ele ficava até nervoso e até discutia com os outros e os professores não viam e acabavam brigando com ele, sabe. Eu achei que isso, que nem muita gente no começo, muito professor falou que ele não tinha futuro, que ele não ia dar nada sabe. Só que agora, eu vi assim, que o último bimestre, nos últimos bimestres assim ele tava bem mal, e eu vi. Ele sentava lá na frente, se desligava de todo mundo sabe, deixava tipo, se alguém, às vezes os outros eram tipo tão sacanas que às vezes nem precisava de borracha, e ficava pedindo borracha só pra ele dispersar a atenção. E daí ele já deixava tudo ali do lado pra ninguém ficar cutucando ele. E que nem, ele caiu no terceiro “B” que tem aqueles casos que no ano passado foram maus, mas que conseguiram passar pendurado e tão tudo no terceiro “B”. E ele não, tipo, chamou o pai dele, correu atrás e mudou pro terceiro “A”, e isso já foi um passo que eu achei assim que ele quer mudar sabe. Ele quer ser alguém na vida, ele não quer ficar só naquilo. (Ester)

Lado a lado aos alunos que “só fazem bagunça”, o dizer de Ester instituiu uma outra categoria, mostrada como algo que apenas a entrevistada pôde ver: dos alunos com dificuldade, cujo futuro poderá ser mudado dependendo do seu “correr atrás”. Ao mesmo tempo, expectativas em relação às ações do professor foram anunciadas: não brigar, ajudar, tirar os maus alunos. A sala de aula foi encenada como um campo de batalha, uma disputa entre querereres que passa despercebida ao corpo docente. Por sorte, ao quererem “ser alguém na vida”, alguns alunos resistem ao que, ironicamente, foi mostrado como um certo não querer (ver/fazer) docente.

O reconhecimento de um equívoco na profecia do professor e a expectativa de que sua ação contribua na construção do querer do aluno também foram produzidos no dizer de Tiago que, além disso, assim como Ester, deixou entrever um apelo:

Os professores dizem “ele não quer nada com nada”, mas às vezes eles não procuram chegar mais perto do aluno pra tentar ajudar, eles não procuram se aproximar mais do aluno, dizer “você tá no terceiro ano, você não pensa em fazer alguma coisa?” Não, eu nunca vi um professor chegar e falar isso. O aluno fez uma bagunça, bagunçou e tal, aí já é aluno que não quer nada com nada. Às vezes não é bem isso, porque muitas vezes ele espera uma brecha pra falar só que ninguém dá essa brecha pra ele falar, pra ele poder se expressar, pra ele poder falar o que tá acontecendo e tal, ninguém abre esse espaço pra ele. Então ele se fecha e continua daquele mesmo jeito.

O mesmo ato de dizer como viam os jovens de sua cidade e de sua escola mostrou como os estudantes se viam ou queriam ser vistos (bons alunos, bons jovens). Delineou também os contornos do “alguém” que querem ser, naturalizando a continuidade e a identidade entre presente e futuro. No item a seguir, um novo personagem entrou em cena: o do “bom filho” que pensa o futuro “como nossos pais”...

“Se dar bem na vida” para poder ser alguém:

À exceção de dois entrevistados que reconheceram não saber como seriam seus futuros, os demais prontamente arriscaram uma resposta na qual tal configuração legitimou cenas de inquestionável sucesso. Este, para boa parte dos estudantes, resultou na constituição de um arranjo – ora enunciado impessoalmente “*Casa própria, um carro próprio, uma faculdade e um bom emprego*” (Pedro), ora apresentado como algo seu:

Eu sonho em ter o meu próprio negócio, assim eu sou muito louca por maquiagem, então assim, meu sonho é ter a minha própria loja, fazer o que eu gosto, porque eu amo trabalhar com isso. (Lidiane)

Constituir família e dar “um bom futuro para os filhos” compôs igualmente os sonhos dos entrevistados. Mas isto apenas após o cumprimento de certas etapas (concluir a faculdade, trabalhar, conseguir uma vida estável adquirindo bens materiais e casa própria). Tal encadeamento, contudo, foi rompido em alguns dizeres, abrindo espaço para a imprevisibilidade:

Eu quero ir encaixando, não sei a ordem ainda sabe. Você também tem que deixar um pouco, tem que ter aquela vontade, aquela ambição, mas você tem que ir deixando né, as coisas acontecerem e tal. (Maira)

Na maioria dos discursos, o “se dar bem” como possibilidade de vir a “ser alguém na vida” (constituída pela junção das aquisições reportadas acima) legitimou as expectativas de futuro supostas aos pais, desenhando cenas em que as vozes de ambos os atores (pais

e filhos) se superpuseram e sinalizaram a interlocução com outro discurso socialmente instituído, o de que, para ser alguém na vida, é preciso estudar:

Ela (mãe) fala que quer que eu faça uma boa faculdade, que eu me forme, que seja uma pessoa boa na vida, alguém na vida. (Diego)

Eles querem o melhor de mim né, 'estuda, estuda, estuda', eles pegam no meu pé até o último né, principalmente a minha mãe. Porque a gente tem que ter um futuro, não adianta querer se igualar aos outros. (Davi)

Ela (mãe) incentiva a fazer uma faculdade, ela deixa ser da minha livre escolha. Ela sempre fala que se a pessoa quer ser alguma coisa na vida ela tem que pelo menos falar duas línguas e ter um curso superior, né? (André)

O desejo dos pais (ou da mãe) implica a desautorização de outros eventuais desejos: “se igualar aos outros”, “ser alguma coisa na vida” diferente dos tantos “tem que” instituídos para o seu futuro. Questionados quanto à importância, para eles, de fazer faculdade, o mercado de trabalho foi reconhecido como agente a ditar a imposição:

Ah! É importante porque hoje ninguém com terceiro ano consegue um serviço bom né. Hoje pra sobreviver, um salário mínimo não dá, se for pensar bem entendeu? (Celso)

A adesão a esses discursos, porém, não deixou de encenar resistência – quer em relação ao querer da mãe (como em André: “*Eu acho que ela tá certa né, mas a preguiça às vezes é maior*”), quer em relação à escolha do curso superior. A autoria dessa escolha foi afirmada de maneira unânime pelos estudantes, legitimando uma correlação de forças um pouco diferente do jogo em que a mãe “deixa” e o filho aparentemente aceita (André). No dizer de Pedro, por exemplo, quem “acaba aceitando” são os pais:

Pra mim o futuro, eles pensam que eu vou tá bem, com a minha faculdade já. Só que, eles queriam que eu fosse advogado, a família inteira é advogado. Daí eu fui pra computação, mas eles aceitaram. (Pedro)

Já, na fala de Clara, mãe e filha se revezam quanto aos lugares ocupados no movimento assujeitamento-resistência:

Ah, minha mãe queria que eu me alistasse no exército. Mas eu falei “ah no Exército não. Pode até ser na Aeronáutica, mas no Exército não”. Ah eles, eles querem o melhor pra gente né, querem que a gente seja feliz com o que a gente faz. Assim, eu falo assim pra ela “ah eu quero ser veterinária”, “ah, mas tem que ver isso, tem que ver aquilo”, então têm muitas possibilidades de fazer e possibilidades de não fazer.

Se o “querer o melhor para os filhos” constitui-se argumento irrefutável do qual não há como escapar, a definição do que seja esse melhor se dá numa negociação que

abre possibilidades de fazer (muitas) e de não fazer. Tal argumento, como pressuposto compartilhado por todos, também organizou o dizer de Caio sobre seu pai. Entretanto, ao longo da cena, um deslocamento em relação ao sujeito da enunciação chamou a atenção (vide o uso do “mas”):

Como todo pai né, procura sempre o melhor pro filho né, então meu pai e minha mãe sempre me aconselham a estudar. Meu pai, sempre, desde pequeno sempre investiu em mim, pagou curso, pagou tudo pra mim, entendeu. Mas eles querem que eu seja alguém na vida.

À voz coletiva e de autoridade, com que “deu o tom” de sua fala, Caio deixou entrever uma voz singular (ainda que não assumida) que, de certo modo, questiona a validade da contrapartida a ser feita na negociação de pai para filho. Assim, ao mesmo tempo em que falou desta negociação, também a fez em seu dizer.

Em alguns depoimentos – em complemento ao desejo de uma vida estabilizada ou como aspecto isolado – outros alvos puderam ser delineados na configuração deste “ser alguém na vida” como alguém que irá se “dar bem”. E neles, a possibilidade de pensar um futuro um pouco descolado do pensamento de seus pais, na medida em que se privilegiaram outras ações que não apenas a de ter (diploma, bom emprego, dinheiro para sustentar a família), mas também a de ser: feliz, independente, tranquilo, respeitado profissionalmente, alguém que trabalha com o que gosta, que está bem consigo mesmo e que, além de trabalhar, também se diverte.

Uma brecha para dizer

Como último aspecto a registrar, vale mencionar o crédito dado pelos estudantes à entrevista, reconhecida como oportunidade de falar de um tema que raramente se apresenta em suas conversas cotidianas. Mais do que isto, dar seu depoimento foi algo assumido como possibilidade de mostrarem seus pontos de vista a uma pessoa imaginada como alguém que, apesar de desconhecida (ou talvez por isto), poderia ouvi-los e entendê-los sem criticá-los:

Muito bom, eu gosto de falar desse tipo de coisa assim, e às vezes dependendo da pessoa que você conversa ela não consegue te entender, às vezes ela tira até sarro, “ah, por favor, vai fazer outra coisa, nada a ver” sabe? Então você é muito criticada, então é legal você conversar com uma pessoa que tá ali pra ouvir o que você tem pra dizer! (Maira).

Ah! É legal tipo, a gente conversar com alguém que tipo, entenda assim, que, que escute o que a gente tá falando, que nem muita gente dá bola pra isso né. Então a gente se sente tipo, compartilhando tipo, uma opinião tua assim, que por mais que eu não conheça você bem assim, é legal conversar com você assim, tipo foi bom entendeu? (Davi)

Considerada a aparente convicção com que enunciaram seu dizer o que definiria o “ser alguém na vida”, tais comentários não deixaram de surpreender. Por um lado.

Por outro, confirmaram algo evidenciado na análise: na maior parte das vezes, mais do que se fazer numa interlocução (pensada como diálogo) com outros discursos, o destes estudantes se teceu na incorporação inquestionável de outras vozes. Mas, talvez, nem tão inquestionável assim. Vide o intrigante comentário de Wellington (dado a poucas palavras, ao longo de toda a entrevista): *“Ah eu, tipo, parece que eu tirei um peso da consciência, tá falando isso com alguém.”*.

Discussão

Em relação ao o quê foi dito, o discurso dos participantes confirmou alguns dados obtidos nos estudos reportados anteriormente; a saber: cursar faculdade, obter um bom emprego e constituir família como principais ações a compor tal projeto e a definir o “ser alguém na vida”; a relação causa-efeito entre tais ações; o ensino superior creditado como principal meio de inserção profissional e ascensão social; a falta de informação quanto às condições e atuais demandas do mercado de trabalho – vide a ênfase conferida ao “emprego melhor” (estável, bem remunerado, consequência imediata do diploma universitário), na contramão dos discursos contemporâneos sobre a empregabilidade e dos altos índices de desemprego em profissionais mais qualificados; o esforço pessoal como aspecto exclusivo na obtenção do sucesso profissional. Em contrapartida, a percepção de uma formação escolar insuficiente, comparada ao ensino particular, não foi verificada. Em relação à condição socioeconômica, como determinante prioritário da escolha profissional de jovens oriundos das camadas populares, também se observou uma diferença, uma vez que o critério utilizado pelos participantes consistiu na afinidade pessoal. Mesmo assim, há que se observar sua presença na definição de uma vida futura bem sucedida. Neste sentido, é interessante registrar a diferenciação feita em relação ao “mau” e ao “bom” emprego: o primeiro (atribuído aos jovens que “se contentam com pouco”), como algo que interrompe a continuidade dos estudos e restringe a ambição à mera sobrevivência; o segundo como algo que depende dessa continuidade e dá suporte ao “pensar grande”, ao abrir um leque maior de opções e, nelas, a chance de trabalhar em algo de que se goste.

Em relação ao como foi dito, entretanto, o modo de fazer a análise dos discursos permitiu evidenciar aspectos inexplorados na literatura. Dentre eles, a relação texto – contexto da entrevista que posicionou os atores da cena em lugares específicos, conforme um jogo de expectativas previamente determinado. Assim, pode-se afirmar que os estudantes que se dispuseram a participar da investigação, efetivamente atenderam ao pedido da pesquisadora-professora de uma instituição pública de ensino superior (a eles apresentada também como orientadora profissional), falando daquilo que lhes foi solicitado: suas perspectivas de futuro. E nisto, ao mostrarem-se como pessoas que pensavam no futuro – relacionando-o à necessidade de fazer faculdade – recusaram-se a ocupar o lugar atribuído, no discurso de seus professores, daqueles alunos que “não querem nada com nada” e que, por isto, “não têm futuro”. Tal atrelamento de expectativas (certamente importante na configuração do perfil dos estudantes que se voluntariaram – todos assumidos como “bons alunos”) poderia levar a questionar os resultados obtidos. Embora limitador da amostra, na AID, todavia, este fato não constitui problema; ao

contrário, confirma o pressuposto quanto às suas condições de produção, uma vez que, longe de se buscar uma neutralidade, entende-se que os discursos produzidos numa investigação serão sempre parte do referido jogo de expectativas (Guirado, 2010).

A recusa ao lugar atribuído pelos professores, porém, acabou por legitimar as expectativas a eles supostas quanto ao que definiria o “ser alguém na vida”. Tal legitimação, como vimos, também se produziu em relação ao que imaginavam que seus pais esperavam para o seu futuro. Produziu-se, assim, um discurso fechado, politicamente correto, que equiparou as figuras de bom aluno, bom filho e profissional bem sucedido e engendrou um modo de subjetivação sustentado numa polarização entre o “bom” e o “mau”. Pode-se supor que tal assujeitamento aos discursos instituídos tenha se dado em função do contexto, e não apenas o da entrevista. Provavelmente, as condições concretas de vida destes estudantes (empregos escassos, temporários e pouco remunerados, violência, uso de drogas) contribuem para reforçar os discursos de autoridade, deixando pouco espaço para questionamentos ou para a imprevisibilidade no desenho de futuro. Para dois estudantes, todavia, o não saber imaginar como seriam seus futuros se fez valer, levando-nos a pensar, inspirados na reflexão de Dib e Castro (2010), que este pode ser um aspecto importante a ser explorado e não, “prontamente eliminado ou reparado” (p.7) numa Orientação Profissional: como observam as autoras, considerar a incerteza pode ser produtivo para romper a linearidade e o automatismo atribuído às etapas da vida. Mais do que o não saber, preocupam-nos, pois, as respostas prontas no discurso destes estudantes, o que faz supor tal orientação – aqui pensada na perspectiva da modalidade clínica proposta por Bohoslavsky (1991)- também como possibilidade de exercício de desconstrução de verdades, em busca de maior implicação e autonomia na elaboração do projeto de vida.

Nem só de respostas prontas, contudo, constituiu-se o dizer dos entrevistados. Ainda que boa parte tenha se posicionado no lugar de porta-voz dos discursos paterno e/ou docente, em alguns depoimentos, como vimos, evidenciaram-se resistências, marcando uma diferenciação em relação aos demais discursos e ao lugar neles ocupado. Assim, a relativização entre o “bom” e o “mau” e a legitimação de certas negociações (em especial quanto à configuração do “bom aluno”, à escolha do curso e, em alguns casos, aos dizeres sobre os demais jovens) evidenciaram a tese presente na AID de que o ato de assujeitar-se não anula o de resistir, nas relações de poder/saber em que uma condição de sujeito vem a se produzir. E, nisto, a confirmação de uma outra possibilidade: a de um modo de subjetivação, nas e pelas práticas discursivas, que resiste à sujeição. Uma resistência que, se surda por um lado (pois não há ouvidos para ouvir), por outro, certamente não é muda, ao ter palavras para se fazer dizer. Neste sentido, chamou especialmente a atenção o pedido de uma “brecha” (nas palavras de Tiago) na relação com os professores, sem a qual, o aluno “se fecha e continua do mesmo jeito”. Pedido este igualmente mostrado nos comentários sobre a entrevista, em que, mesmo não explicitando a quem se referiam, deixaram entrever que eram criticados, ou não escutados, ao falarem de seus sonhos futuros.

Ao que parece, seus discursos foram direcionados à entrevistadora professora, aos docentes da escola e, também, a alguém disposto a ouvir (a entrevistadora psicóloga, talvez?), o que sinaliza a necessidade de diálogo, na escola principalmente, a fim de

propiciar a oportunidade de estes estudantes, efetivamente, serem “alguém na vida”, desde já. Assim, paralelamente à oferta de um projeto de orientação profissional e a um trabalho de informação sobre cursos e profissões, que poderia ser desenvolvido junto à Universidade pública sediada na região, considera-se importante elaborar, com a equipe pedagógica da escola em questão, ações de orientação profissional que favoreçam: 1) a criação de um espaço – no interior das práticas educativas – voltado ao desenvolvimento das competências relativas à escolha e à tomada de decisão profissional; 2) a discussão sobre o projeto de vida futura, os elementos componentes de um planejamento de carreira e os vários elementos implicados no sucesso profissional (os quais transcendem o esforço pessoal). Além disto, considerando-se as limitações da amostra desta pesquisa, sugerem-se estudos que possam contemplar um maior número de alunos do ensino médio da instituição selecionada – bem como de outras escolas do litoral paranaense – e, principalmente, que venham a escutar o discurso dos professores, de modo a aprofundar a investigação quanto ao futuro (esperado para os estudantes de escolas públicas) e ao lugar que nele se atribuem em seus discursos.

Referências

- Albuquerque, J. G. (1980). *Instituição e poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Bardagi, M. P., Arteché, A. X., & Neiva-Silva, L. (2005). Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. Em C. Hutz (Org.), *Violência e risco na infância e na adolescência: Pesquisa e intervenção* (pp.101-146). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* (8.ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Coutinho, L. G., Insfrán, F. F. N., Peixoto, M. V., Gomes, R. M., Backes, J. C., Carvalho, H. P., & Oliveira, F. S. (2005). Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 33-39.
- Dias, M. S., & Soares, D. H. P. (2007). Jovem, mostre sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. *Psicologia, ciência e profissão*, 27(2), 316-331.
- Dib, S. K., & Castro, L. R. (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 13(1), 1-15.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade* (Vol. 1, 13.ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2000a). *A arqueologia do saber* (6.ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000b). *A ordem do discurso* (6.ed.). São Paulo: Loyola.
- Guirado, M. (2004). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. (ed.rev. e ampl.), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guirado, M. (2010). *A Análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume.

- Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 13-19.
- Lehman, Y. P. (2010). Orientação profissional na pós-modernidade. Em R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional*. (pp.19-30). 2.ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.
- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes do ensino médio. *Psicologia, ciência e profissão*, 29(3), 544-557.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (2007). Desemprego no mundo registrou recorde histórico em 2006. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/2007/01/24/jhtm>> Acessado em: 11/2011.
- Paredes, E. C., & Pecora, A. R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: teoria e prática*, 6(3), 49-65.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 141-151.
- Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. de L., & D'Avila, G. T. (2007). Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia, ciência e profissão*, 27(4), 746-759.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005) Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22(2), 79-88.
- Sparta, M., & Gomes, W. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45 – 53.
- Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2010). Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. Em R. S. Levenfus e D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Vocacional Ocupacional* (pp. 31-38). 2.ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.
- Zonta, G. A. (2007). A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. *Psicol. Argum.*, 25(50), 261-268.

Recebido em janeiro de 2012

Aceito em junho de 2012

Luciana Albanese Valore: Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

Marlene Guirado: Professora Livre-Docente do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP, orientadora desta pesquisa.

Endereço para contato: luvalore@uol.com.br