

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social

**PSICOLOGIA SOCIAL: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS
DA MARGINALIZAÇÃO**

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

MARIA QUITÉRIA DOS SANTOS MARCELINO

2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

MARIA QUITÉRIA DOS SANTOS MARCELINO
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fernandes Martins Catão

João Pessoa
2006

MARIA QUITÉRIA DOS SANTOS MARCELINO

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Social da Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para obtenção do
título de Mestre.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fernandes Martins Catão

Fevereiro/2006

MARIA QUITÉRIA DOS SANTOS MARCELINO

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fernandes Martins Catão
PPGS/UFPB
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria da Penha de Lima Coutinho
PPGS/UFPB
(Membro da Banca)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Santos
UFPE
(Membro da Banca)

Viver é sentir-se fatalmente forçado a exercer a liberdade, a decidir o que vamos ser neste mundo. Não há um momento de descanso para nossa atividade de decisão. Inclusive quando, desesperados, nos abandonamos ao que queira vir: decidimos não decidir.

José Ortega y Gasset

*Aos adolescentes que estão
construindo seus Projetos de Vida na
escola.*

*E a todos aqueles que ainda acreditam
na Educação como um direito social.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, cujo amor e providência têm me acompanhado durante toda a minha trajetória na vida.

Aos meus pais, José e Helena, pelo apoio e carinho que me fortaleceram nos momentos mais difíceis.

Ao meu noivo, Antonio Marcos, por estar sempre ao meu lado, me incentivando incansável e incondicionalmente.

A minha irmã Ana e ao meu cunhado Adriano, que acreditaram no meu sonho e me apresentaram a João Pessoa.

A Prof^a. Fátima Catão, que além de me orientar neste projeto, colaborou com o meu crescimento pessoal.

A Prof^a. Penha Coutinho, pela leitura atenta e contribuições imprescindíveis a este trabalho.

A Prof^a. Fátima Santos, pela delicadeza com que sempre me atendeu, disponibilizando o ALCESTE e auxiliando na interpretação dos relatórios.

A Prof^a. Ana Alayde e ao Prof. Natanael, pela amizade e bons conselhos que honrosamente me dispensaram.

A Vitória Régia, por toda atenção, boa vontade, gestos e abraços cheios de carinho.

As minhas amigas Renata Toscano, Lavínia Brandão e Claudia Maria, irmãs de coração que encontrei aqui, por tudo que partilhamos e por tudo que ainda iremos partilhar pela vida afora.

A D. Vanilda e Sr. Pedro, pela acolhida mais que generosa em Recife.

Aos meus colegas do núcleo de pesquisa Aspectos Psicossociais da Marginalização, pela companhia sempre agradável e bem-humorada nesse percurso.

Aos meus vizinhos do LABPVIS, onde sempre me senti em casa e do qual fui eleita “membro honorário”.

Ao amigo Francisco Eduardo, pelas constantes palavras de conforto e ânimo, trazidas nos momentos mais necessários.

Ao conterrâneo Carlos, pelo apoio técnico e pela amizade da família.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

E às instituições escolares que gentilmente abriram as suas portas para mim.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

RESUMO	14
ABSTRACT	15
APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I	
Construção do Projeto de Vida de Adolescentes: Escolas Públicas e Privadas	20
CAPÍTULO II	
Bases Teóricas	33
2.1 A adolescência e seus significados.....	33
2.2 A construção do Projeto de Vida nas escolas públicas e privadas.....	41
2.3 O estudo do projeto de vida à luz da teoria das Representações Sociais....	58
CAPÍTULO III	
Percurso Metodológico	69
3.1 Delineamento.....	69
3.2 Campo de pesquisa.....	69
3.3 Procedimentos para realização da pesquisa.....	71
3.4 Participantes do estudo.....	72
3.5 Procedimentos de coleta de dados.....	75
3.5.1 Instrumentos de pesquisa.....	77
3.5.1.1 O questionário.....	78
3.5.1.2 A entrevista semi-estruturada.....	78
3.6 Procedimentos de análise de dados.....	80
3.6.1 Tratamento e análise dos dados.....	80
3.6.2 O sistema ALCESTE.....	83
3.6.2.1 Fundamentos e estrutura.....	83
3.6.2.2 O corpus.....	85
3.6.2.3 A análise do corpus.....	87
3.6.2.4 Resultados produzidos pelo sistema ALCESTE.....	88
3.7 Interpretação dos resultados.....	89
3.8 Plano de análise.....	89
3.8.1 Constituição do corpus e leitura flutuante.....	89
3.8.2 Preparação dos arquivos para utilização do sistema ALCESTE.....	89
3.8.3 Processamento de dados pelo sistema ALCESTE.....	90
3.8.4 Leitura em profundidade dos dados analisados pelo sistema ALCESTE.....	90

3.8.5 Apresentação e interpretação dos resultados.....	90
CAPÍTULO IV	
Considerações acerca do Projeto de Vida de Adolescentes.....	91
5.1 A multidimensionalidade do significado do Projeto de Vida.....	99
5.2 Eixos de análise dos significados de Projeto de Vida.....	152
CAPÍTULO V	
O Significado do Projeto de Vida de Adolescentes em Diferentes	
Contextos Escolares: Público e Privado.....	158
CAPÍTULO VI	
Representações e Implicações: A Construção do Projeto de Vida e a	
Relação do Adolescente com a Escola.....	158
6.1 Retomando eixos de estudo: questões de pesquisa, objetivos propostos e	
relações entre os dados obtidos e as análises resultantes.....	158
6.2 Adolescentes na escola: das Representações Sociais à construção do	
Projeto de Vida.....	163
6.3 Contribuições do estudo.....	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
ANEXOS.....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Proximidade/distância entre as classes do Projeto de Vida apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola pública.....	95
Figura 02 – Proximidade/distância entre as classes do Projeto de Vida apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola privada.....	96
Figura 03 – As Representações Sociais na Construção do Projeto de Vida.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição do total de adolescentes que responderam ao questionário por variáveis sócio-demográficas.....	73
Quadro 02 – Distribuição dos adolescentes da escola pública e da escola privada por variáveis sócio-demográficas.....	74
Quadro 03 – A multidimensionalidade do sentido do Projeto de Vida.....	100
Quadro 04 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.....	112
Quadro 05 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.....	113
Quadro 06 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.....	121
Quadro 07 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.....	122
Quadro 08 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Concepções do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.....	134
Quadro 09 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Concepções do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de	

adolescentes da escola privada.....	135
Quadro 10 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Inclusão Social e Melhoria de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.....	143
Quadro 11 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) do Projeto de Vida, apreendidas pela entrevista de adolescentes da escola pública e da escola privada.....	97
Tabela 02 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.....	104
Tabela 03 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.....	107
Tabela 04 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.....	115
Tabela 05 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.....	118
Tabela 06 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Concepções, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.....	125
Tabela 07 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Concepções, apreendido mediante entrevista de adolescentes da	

escola privada.....	129
Tabela 08 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Inclusão Social e Melhoria de Vida, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.....	137
Tabela 09 – Distribuição do vocabulário específico das Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.....	145

RESUMO

O objetivo deste estudo é apreender e verificar em termos de semelhanças e diferenças as representações Sociais do Projeto de Vida de adolescentes em diferentes contextos escolares: uma instituição pública e uma instituição privada. Tal verificação baseia-se na identificação e análise dos conteúdos representacionais e da organização simbólica do pensamento sobre o significado deste projeto, cuja construção é perpassada pelas instituições escolares, nestes diferentes contextos. Compreende-se a construção de tais representações sociais como fenômeno orientador das comunicações e dos comportamentos representacionais. Para tanto, foi utilizado o método descritivo com exploração dos aspectos qualitativos e quantitativos. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo com apoio do programa ALCESTE, sistema automático de análise de dados textuais. Os resultados alcançados mostram representações consensuais nos dois grupos, diferenciando-se em alguns elementos quanto aos conteúdos, intensidade e frequência. Evidencia-se ainda que as Representações Sociais do Projeto de Vida colocam-se como possíveis traduções de comportamentos em relação à escola e à sociedade, apoiados na relação existente entre representação e ação.

Palavras-chave: Adolescentes, Projeto de Vida, Escola, Representações Sociais.

ABSTRACT

The objective of this study is to apprehend and to verify in terms of similarities and differences the Social Representations of the Project of adolescents' Life in different school contexts: a public institution and a private institution. Such verification bases on the identification and analysis of the contents representacionais and of the symbolic organization of the thought on the meaning of this project, whose construction is laid across for the school institutions, in these different contexts. The construction of such social representations is understood as guiding phenomenon of the communications and of the representational behaviors. For so much, the descriptive method was used with exploration of the qualitative and quantitative aspects. They were applied semi-structured interviews. The data were submitted to the content analysis with support of the program ALCESTE, automatic system of analysis of textual data. The reached results show consensual representations in the two groups, differing in some elements with relationship to the contents, intensity and frequency. It is evidenced although the Social Representations of the Project of Life are placed as possible translations of behaviors in relation to the school and to the society, leaning in the existent relationship between representation and action.

Key words: Adolescents, Project of Life, School, Social Representations.

APRESENTAÇÃO

As instituições escolares e a forte responsabilidade social que lhes é atribuída, as inter-relações entre os participantes dessas instituições, as comunicações que ocorrem mediante essa interação, bem como a formação e transformação de Representações Sociais e os comportamentos de adolescentes na escola, induziram à realização desta pesquisa sobre as Representações Sociais de adolescentes sobre Projeto de Vida, de maneira geral, e sobre os seus Projetos de Vida em construção.

Este estudo refere-se à organização simbólica do pensamento de adolescentes na escola pública e na escola particular acerca do Projeto de Vida.

O desafio para a realização deste estudo veio da convivência desta pesquisadora com tais contextos, enquanto cidadã e profissional, que se depara com questionamentos acerca desta construção realizada por estudantes cujas inserções sociais concretas são diferenciadas. Num contexto social mais amplo, onde são negados os direitos econômicos, sociais e políticos nos quais consiste a cidadania, atribui-se às instituições escolares a tarefa de formar cidadãos. Como contribuir, mediante práticas institucionais adequadas, para que esses adolescentes, enquanto cidadãos, efetivamente ou não, construam seus Projetos de Vida? Mas que conhecimentos circulam entre eles acerca desta construção? E, principalmente, que contribuições estão sendo dadas para essa construção, já que esta é também uma das responsabilidades das instituições escolares? Ouvir o que os adolescentes têm a dizer pode ser um caminho para que tais questões sejam respondidas.

Os objetivos do estudo são, portanto, apreender as representações sociais da construção do projeto de vida de adolescentes inseridos em diferentes ambientes escolares. Busca-se, para tanto, Identificar as representações sociais de adolescentes da escola pública, e de adolescentes da escola privada, acerca da construção do projeto de vida, para verificar semelhanças e diferenças entre as representações sociais da construção do projeto de vida dos alunos desses dois grupos.

Nesta linha de pensamento se constitui o primeiro capítulo deste trabalho, que trata da construção do objeto de estudo e a justificativa de sua pertinência e relevância social, científica e acadêmica.

No segundo capítulo são definidas as bases teóricas deste estudo: os significados da adolescência do ponto de vista do saber erudito, e a concepção adotada aqui, construção do Projeto de Vida por esses adolescentes na escola enquanto instituição, e como se caracteriza o estudo do Projeto de Vida à luz da teoria das Representações Sociais, a que se propõe a investigação.

O terceiro capítulo trata da orientação metodológica desta pesquisa, numa articulação com as bases teóricas adotadas necessária à construção do objeto de estudo. Estabelece-se aqui a metodologia e as justificativas da escolha metodológica. Destaca-se o campo de pesquisa, a distribuição dos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, a fundamentação e estruturação do sistema de análise quantitativa de dados textuais ALCESTE, utilizado neste estudo.

O quarto capítulo descreve, com o apoio do sistema ALCESTE, o processo de apreensão dos significados do Projeto de Vida nos dois grupos (adolescentes

da escola pública e adolescentes da escola privada), processo este que ocorreu mediante entrevistas de caráter semi-estruturado. Neste mesmo capítulo descreve-se a organização simbólica do pensamento desses adolescentes sobre o Projeto de Vida em sua multidimensionalidade.

Compreende-se, assim, as Representações Sociais do Projeto de Vida como saberes multidimensionais que se processam e produzem sócio-cognitivamente. Compreendê-las assim implica compreender o indivíduo e a sociedade como entidades inseparáveis, e a noção de projeto como inseparável da noção de pertença social.

Neste sentido, considera-se que as Representações Sociais do Projeto de Vida em construção permitem a apreensão do sentido, das articulações e das grandes dimensões do objeto. Permitem também apreender o estabelecimento de estratégias para resolução de problemas, a elaboração de planos, a orientação das ações e comunicações, a construção da identidade pessoal e social, a justificativa de tomadas de posição diante do objeto em referência.

Desta forma, no capítulo cinco propõe-se a identificação e análise da produção de sentido para o Projeto de Vida por adolescentes da escola pública e da escola particular, examinando-se as diferentes modalidades de conhecimento, como são construídas e simbolizadas, quais as semelhanças e diferenças entre elas, suas dimensões e como elas se articulam.

Por último, organiza-se o capítulo seis, estruturado em função de um retorno aos principais eixos de análise desta pesquisa, complementando as análises propostas com algumas pontuações gerais acerca da relação entre as Representações Sociais e as ações direcionadas à construção de Projetos de

Vida por esses adolescentes na escola. São colocadas, também, as contribuições às quais se propõe o presente estudo.

CAPÍTULO I

CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: ESCOLAS

PÚBLICAS E PRIVADAS

O adolescente, enquanto sujeito em constante relação com outros, vivencia um permanente e contínuo processo de construção e transformação de si e das próprias relações sociais nas quais é ser ativo. Como qualquer indivíduo, ele estabelece uma rede de relações sociais e afetivas, na produção de sua vida cotidiana. Nestas relações ele se reconhece como indivíduo, ao mesmo tempo em que se reconhece como pertencente a um grupo.

É a partir destas atividades externas, das relações sociais, que se tornam possíveis as construções internas, subjetivas. Sendo assim, questionar acerca do Projeto de Vida de um adolescente, pressupõe considerar as condições nas quais esse projeto está sendo construído, isto é, que condições estão sendo dadas para que o jovem construa um projeto de vida diferente daquele no qual ele vive.

O Projeto de Vida é entendido como a perspectiva de transformação do real, orientada por uma Representação Social dessa transformação (Catão, 2001) o que implica dizer que esse projeto pode ser estudado em seu significado, enquanto Representação Social. Nesta perspectiva, considera-se que, tal como a realidade social, os significados desses projetos são construídos coletivamente, atrelados a essa realidade. Busca-se aqui conhecer, sob este referencial teórico e metodológico, como está se processando a construção do Projeto de Vida de adolescentes inseridos no contexto escolar, dado o alto grau de importância dado

à escola enquanto instituição social e um dos espaços onde se dá esta construção.

Basta que se atente brevemente para os meios de comunicação em geral, e facilmente se vê o alto grau de importância dada à escola e à educação formal para a participação social. Nestes meios, pode-se perceber claramente a veiculação de valores relacionados à importância do conhecimento, habilidades, comportamentos e hábitos desenvolvidos por meio da educação formal, como indispensáveis para a inserção profissional e social. Isto porque, historicamente, a escola se constituiu, em muitas sociedades, no ritual de passagem necessário entre a vida adolescente e o mundo do trabalho. Sem ela, neste contexto, o jovem justificará a impossibilidade de acesso ao trabalho ou a desqualificação do que conseguiu atingir. Nos dias atuais, o papel da qualificação profissional é exercido, perante os jovens, sobretudo pelas instituições de nível superior. E antes disso, durante o Ensino Médio, os adolescentes atendidos neste nível de ensino se deparam com a emergência da necessidade de se definir o seu futuro em termos de profissionalização.

Embora os planos para o futuro acompanhem os indivíduos durante toda a sua existência, considera-se que, na adolescência, a produção dos Projetos de Vida é ampliada, devido a um aumento na capacidade de pensar em termos de possibilidades. Sendo assim, as preocupações com o futuro marcam este período, cujo significado é construído pelos sujeitos a partir de um determinado modelo de sociedade.

Na sociedade em que se realiza o presente estudo, a adolescência marca a passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Nessa passagem, o amor, o

trabalho a amizade, a escola, a família e o Projeto de Vida constituem-se em grandes questões, cujo ponto central é a identidade (Serrão e Baleeiro, 1999). Considerando-se as exigências dessa sociedade em que vivem, a passagem ao nível superior de ensino, e a inserção futura no mercado de trabalho são temas de fundamental importância entre os adolescentes, especialmente aqueles de que tratamos aqui: adolescentes frequentando o último ano do nível médio. Isto é, vivenciando as incertezas de quem está prestes a enfrentar uma nova fase.

Sendo assim, é importante levar os adolescentes a fazer indagações pertinentes à construção de seus Projetos de Vida, que está intimamente atrelada à construção de sua identidade: Quem sou eu? Como sou eu? Qual o meu valor? Quem me valoriza? O que eu quero? O que eu quero ser?

Conhecer esses significados construídos pelos sujeitos é conhecer melhor a relação que eles estabelecem com o ambiente escolar, como instituição e segmento da sociedade mais ampla em que se situam. Para tanto, faz-se necessário atentar para o contexto educacional onde está inserido esse ambiente, bem como os parâmetros legais que o regem.

Faz-se, portanto, necessário neste estudo, caracterizar o atual contexto escolar brasileiro, e os modelos que seguem as escolas em questão, pública e privada. Mesmo porque estes modelos atuais, que configuram a escola pública e a escola particular no país, são frutos da reforma educacional levada à cabo no Brasil na década de 90.

Dentro do contexto de reforma educacional em toda a América Latina, nos anos 90, o Ministério da Educação do Brasil, por intermédio da Secretaria de Educação

Média e Tecnológica, e na administração de Fernando Henrique Cardoso, organizou o projeto de reforma do Ensino médio. Essa reforma seria parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, priorizando as ações na área educacional.

Como ação decisiva nessa reforma entrou em vigor a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), determinando que esta modalidade de ensino é educação básica. Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5692/71, na qual o 2º grau se caracterizava pela dupla função de preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova lei, o Ensino Médio, sendo parte da Educação Escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, Lei nº 9394/96). Essa vinculação deve permear toda a prática educativa escolar.

Em suma, a perspectiva que a lei estabelece para esse nível de ensino é a de que ele deve integrar, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos, quais sejam:

A formação da pessoa, de modo a desenvolver os valores e as competências necessárias para a integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade na qual se situa; o aprimoramento do educando enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básicas para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento

profissional e lhe permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, nos níveis mais complexos de estudo.

Já na constituição de 1988 esta concepção era prenunciada, quando, no inciso II do Art. 208, garantia, como dever do estado a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Posteriormente, a emenda constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso, contudo sem alterar as idéias originais, inscrevendo no texto constitucional a progressiva universalização do ensino médio gratuito. A constituição, portanto, considera esse nível de ensino como um direito de todo cidadão.

Merece ser destacado, contudo, acerca dessa alteração provocada pela Emenda Constitucional, que o Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do Estado, o que deveria consistir numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejassem. Por sua vez, a LDB reafirmou a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio. Esta, portanto, é uma diretriz legal, do ponto de vistas da LDB, ainda que não seja mais constitucional.

Isso significa que, do ponto de vista legal, o Ensino Médio passou a integrar a etapa do processo educacional considerada básica para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento de níveis mais elevados e complexos da educação, e para o desenvolvimento pessoal, que se refere à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela. Sua finalidade, portanto, seria “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9394/96)

Assim, o Ensino Médio passaria a ser a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito cidadão”. Para tanto, esta reforma deveria se dar também no nível curricular.

Tendo sido então redefinidas as diretrizes legais gerais que orientam esse nível de ensino, tornou-se também necessário redefinir os parâmetros curriculares aos quais ele deveria seguir. Foram lançados em 2002 os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neste documento consideram-se dois fatores como determinantes da urgência dessas redefinições curriculares: o fator econômico e a expansão crescente da rede pública, fatores estes que, embora considerados como de natureza distinta, mantinham, nesta ótica, relações observáveis entre si.

O fator econômico apontado nesses parâmetros se apresenta e define pela ruptura tecnológica inerente à chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica desempenharam papel primordial, principalmente a partir dos anos 80. A denominada “revolução da informática” teria ocasionado mudanças radicais no conhecimento, passando este a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. Considerou-se possível afirmar que, nas décadas seguintes, a educação fosse se transformar mais rapidamente do que em outras. Isto em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, mediante o estímulo da incorporação de novas tecnologias.

Desta forma, as propostas de reforma curricular para o Ensino médio deveriam ser pautadas nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, referindo-se à produção e às relações sociais de modo geral.

O desafio a se enfrentar, nos anos 90, já não era mais o de acumular conhecimentos, mas sim o de criar novos parâmetros para a formação de cidadãos, já que o volume de informações que se produziu em decorrência das novas tecnologias esta constante superação.

Sendo assim, o principal alvo da formação dos alunos deveria ser a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propôs-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica. O que implicaria no desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las. Enfim, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés da simples memorização.

Com relação à expansão da rede pública no Brasil, argumentou-se que a partir da década de 80, o Ensino médio foi o que mais se expandiu. As matrículas se concentraram nas redes públicas estaduais e no turno noturno. Concluiu-se, então, que parte dos grupos sociais, até então excluídos da escola, teria tido oportunidade de continuar os estudos, em função do término do Ensino Fundamental, ou teria retornado à escola, mediante a compreensão da importância da escolaridade frente às novas exigências do mundo do trabalho.

Entretanto, o índice de escolarização líquido neste nível de ensino não ultrapassava os 25%, o que mantinha o Brasil em situação de desigualdade em

relação a muitos países, inclusive da América Latina. Para se ter uma idéia, nos países do Cone Sul esse índice alcançava de 55 a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, alcançava cerca de 70%, de acordo com os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002).

Foi considerada, portanto, necessária a elaboração de um novo currículo para o Ensino Médio, que figura nos novos Parâmetro Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino. Um novo currículo que pusesse em destaque as mudanças estruturais decorrentes da chamada “revolução do conhecimento”, que tanto alterara o modo de organização do trabalho e as relações sociais. Que destacasse também a expansão da rede pública, que deveria atender a padrões de qualidade que se coadunassem com as exigências da sociedade. Estes passaram a ser, então, os princípios gerais, orientadores da reformulação curricular do Ensino Médio, expressos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Em detrimento disto e, mesmo consistindo hoje em uma necessidade para grande parte da população brasileira, a educação escolar continua produzindo um conjunto de relações caracterizadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização das crianças e dos adolescentes que nela ingressam (Rocha, 2002). O que acontece é um desencontro entre as expectativas das famílias acerca do valor da escola e as aspirações dos jovens: ascensão social e melhoria das condições de vida. Esse desencontro das esperanças construídas pelas famílias e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, podem gerar para o adolescente desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória de escolarização engendra insucesso e exclusão.

Para o referido autor, a escola não vem agenciando, em sua forma tradicional de funcionamento, uma ação socializadora sobre grande parte de seus alunos adolescentes, mantendo, antes, uma relação hierárquica de distanciamento construída na condição de aluno. Não deixa, no entanto, de evidenciar que tal perspectiva incide tanto no aluno quanto no professor, na medida em que este último não interfere nas regras de seu próprio ofício. A questão, portanto, não se reduz a sugerir um novo ou velho aparato técnico para o cotidiano educacional. O desafio consiste na gestão coletiva do sentido da vida escolar, em outras palavras, da política que orientará aquela comunidade e o processo de ensino-aprendizagem a partir do qual deverão ser estabelecidos os objetivos do trabalho docente, o modo de funcionamento dos dispositivos criados para o seu alcance e a dinâmica de intervenção dos diferentes segmentos.

Além dessas questões, está o problema da qualidade do ensino público no Brasil, tanto em termos do trabalho docente quanto da infra-estrutura e dos recursos materiais. Em contraste, a iniciativa privada ganha força e respaldo no âmbito educacional. Tudo isso se reflete numa diferenciação crescente entre os grupos, atendidos por instituições públicas e privadas, em termos qualitativos. Esses contrastes podem ser percebidos em resultados recentes, obtidos através de pesquisas educacionais promovidas pelo próprio governo federal.

De acordo com o INEP/ MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura), constatou-se no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2003 os reflexos das condições socioeconômicas dos adolescentes avaliados nos resultados obtidos. Entre um estudante de escola pública, com renda familiar mensal de até um salário mínimo,

e um aluno da rede privada, com ganhos acima de 30 salários mínimos, há uma grande distância educacional. Enquanto o primeiro obteve no ENEM uma nota média de 37,52, o segundo chegou a 70,41: uma diferença de 33 pontos na prova objetiva. Quadro semelhante foi identificado em relação à escolaridade dos pais. Na escola pública, a média de alunos cujas mães nunca estudaram é de 35,58, enquanto que na rede privada, a média de alunos cujas mães concluíram a pós-graduação é de 69,55. Permanece, portanto, válida a afirmação de Stacey (1976) ao dizer que as origens sociais afetam a consecução educacional. No ano de 2003, em todo o país, 427 instituições de ensino superior, sendo 52 públicas, utilizaram os resultados do ENEM em seus vestibulares.

Com relação ao futuro, as perspectivas dos adolescentes também variaram de acordo com o tipo de ensino cursado e o perfil socioeconômico. Um levantamento dos inscritos através de questionário (ENEM/2003) mostrou que, enquanto 68% dos alunos da rede privada pretendem prestar vestibular e continuar os estudos no ensino superior, essa é a opção de 40% dos estudantes das escolas públicas.

Pode-se observar, através de dados como esses, que se instaura hoje uma nova realidade educacional mascarada pelos avanços em termos de acesso à escola, desde a instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96). Essa nova realidade precisa ser analisada através de uma fenomenologia dos processos sociais excludentes, que produzem e reproduzem relações marginais (Sawaia, 1999).

Se antes a escola pública no Brasil era privilégio de poucos, agora o livre acesso garante a todos uma educação formal cuja qualidade é colocada em

questão. Paralela a essa universalização do ensino básico nas escolas públicas, ocorre o fortalecimento e a ampliação da rede privada, para onde migra, ao sabor das mudanças econômicas, a classe média, e onde as classes mais favorecidas preparam seus filhos para o ensino superior. Aos adolescentes oriundos das classes menos favorecidas, resta, nas palavras de Sawaia (1999), a inclusão social perversa, dentro e fora da escola.

Há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade de sua educação (Gadotti, 2000), mas embora os indicadores mostrem que os rumos da educação no Brasil, em termos de acesso à escola, estão corretos, o caminho a percorrer rumo à qualidade de ensino ainda é longo (Gouvêa, 2000). Reconhece-se que mudanças estruturais no capitalismo influenciaram a atual política educacional, especialmente quanto ao ensino médio. Essas mudanças tiveram como suporte razões de ordem econômica (Júnior, 2002) e levam a questionamentos acerca dos novos rumos da escola brasileira, tanto na rede pública (Lucas & Leher, 2001), como na rede particular.

Reconhece-se, também, que as instituições educacionais não poderiam estar alheias ao modelo social em que se inserem. É nesse contexto que se desenvolvem os Projetos político-pedagógicos das mesmas. Segundo tais diretrizes é que se busca orientar as práticas institucionais e, conseqüentemente, influenciar a construção dos Projetos de Vida desses adolescentes.

Uma vez que não estão alheias ao modelo social no qual estão inseridas, as escolas públicas e privadas não compartilham de uma mesma realidade, de um mesmo contexto, mas são marcadas pelas diferenças sociais e estruturais que acompanham o modelo neoliberal. Na esfera pública, a universalização do Ensino

Médio não veio acompanhada de suficiente ampliação da rede, tampouco dos recursos materiais necessários ao bom funcionamento das unidades. Estes são alguns dos pontos fundamentais das discussões atuais acerca da qualidade do ensino nesse âmbito, que será detalhada mais adiante.

Na esfera privada, governada pelas leis de mercado, os que dela tomam parte obedecem ao critério econômico de que se possa pagar por um ensino que se acredita possuir qualidade superior em relação ao que se oferece na rede pública. A despeito disto, estas instituições normalmente possuem melhor infraestrutura e sua clientela dispõe de mais recursos materiais para o desenvolvimento de suas atividades.

Entretanto, tanto a rede pública como a rede particular de ensino obedecem à mesma legislação (Lei nº 9394/96), que prevê para o Ensino Médio, no seu artigo 35, parágrafos II e III, a preparação básica para o trabalho e a cidadania dos educandos, para que eles continuem aprendendo e que sejam capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores. Que eles possam se aprimorar como pessoas humanas no Ensino Médio, que deve incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Os demais parágrafos do referido artigo referem-se, sobretudo, a aspectos curriculares, entretanto, pode-se perceber que estes que foram citados estão voltados para a construção de Projetos de Vida, ou melhor, trata-se do Projeto de Vida ao qual a Lei se propõe e para o qual direciona o Ensino Médio no Brasil.

Nos projetos político-pedagógicos de ambas as instituições de Ensino Médio que participaram deste estudo, os objetivos das mesmas estão em consonância com o que prevê a legislação educacional para esse nível.

Diante desses contextos, este estudo visa apreender as representações sociais da construção do projeto de vida de adolescentes inseridos em diferentes ambientes escolares. Para tanto, busca-se Identificar as representações sociais de adolescentes da escola pública, e de adolescentes da escola privada, acerca da construção do projeto de vida, para verificar semelhanças e diferenças entre as representações sociais da construção do projeto de vida dos alunos da escola pública e dos alunos da escola privada.

Conhecer os saberes elaborados sobre o Projeto de Vida desses adolescentes, inseridos em diferentes contextos escolares, é atentar para como esses jovens percebem o seu futuro partindo de um dos aspectos da estrutura de oportunidades que lhe são disponíveis: o aspecto da educação formal.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS

2.1 A Adolescência e seus Significados

Costuma-se entender adolescência como a etapa que se estende dos 12 ou 13 anos até aproximadamente o final da segunda década da vida de uma pessoa. De acordo com Palácios (1995), consiste numa etapa de transição, na qual não se é mais criança, embora ainda não se tenha o status de adulto. Segundo o mesmo autor, podemos chamar de adolescência um período psicossociológico que se prolonga por alguns anos e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta.

Entretanto, tal fato psicossociológico não é, necessariamente, universal. Isso significa que a adolescência não adota, necessariamente, em todas as culturas, o mesmo padrão de características adotado na nossa cultura ocidental. Além disso, tal fato originou de uma grande variação histórica que, ao longo do séc XX foi configurando a adolescência tal qual é conhecida atualmente.

Assim sendo, não há um critério claro para definir essa fase, que vai da puberdade até a idade adulta. Como se torna evidente, a puberdade é um fenômeno universal, enquanto fato biológico, importante momento no calendário maturacional comum dos indivíduos (Palácios, 1995). Contudo, não se pode considerar a adolescência como apenas uma fase natural do desenvolvimento humano, pois ela deriva da estrutura sócio-econômica, divergindo, portanto, a depender da estrutura a partir da qual se analisa o fenômeno. Nas palavras de Bock, Furtado & Teixeira (1996), não existe a adolescência, mas sim

adolescentes. Isto significa que falar de adolescência é falar das condições sociais que constroem uma determinada adolescência.

Mesmo em concepções da adolescência enquanto estágio do desenvolvimento humano considera-se que ela é marcada pela capacidade de se pensar em termos de possibilidades, refletindo-se também nas preocupações do adolescente com o futuro e com problemas abstratos de valores e ideologias (Biaggio, 2000). Não se trata apenas de um período intermediário entre a infância e a idade adulta, mas um período de importantes decisões e transformações para o indivíduo na construção de seu projeto de vida, considerando-se que tal construção não se restringe ao nível individual, como vimos anteriormente.

Para (Serrão e Baleeiro, 1999), na sociedade brasileira considera-se que haja semelhanças entre aqueles que se encontram nessa fase, caracterizada por transformações e emoções intensas. Para os adolescentes, a adolescência representa uma passagem, em cuja crise de identidade se debate entre questionamentos relativos a seu corpo, aos valores existentes, às escolhas que devem fazer, ao que se exige deles e ao seu lugar na sociedade. A crise, então, significaria uma transformação, em que o adolescente desorganiza-se para poder reorganizar-se novamente:

Segundo esses mesmos autores, nesse processo de transformação, o adolescente se afasta da identidade infantil e vai construindo aos poucos uma nova definição de si mesmo. Trata-se de um período de reorganização pessoal e social que tem início, na maioria das vezes, com contestações, rebeldias, rupturas e inquietações, podendo também passar por transgressões, para convergir numa

reflexão sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e seus fatos e sobre a sua própria existência nesse mundo.

Essa concepção da adolescência caracterizada pela crise já é bastante tradicional. Desde que a adolescência passou a ser identificada como uma etapa marcada por tormentos e conturbações relacionadas à emergência da sexualidade, a concepção predominante na psicologia sobre a adolescência está fortemente ligada a estigmas e estereótipos, de acordo com Ozella (2002). Este autor relaciona algumas abordagens que contribuíram para a instalação de uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente que, sendo compartilhada pela psicologia, foi incorporada pela cultura ocidental e, sobretudo através dos meios de comunicação de massa, assimilada no senso comum.

Tal concepção foi reforçada, a princípio, por algumas abordagens psicanalistas que caracterizam-na como uma etapa de confusões, estresse e luto, devido aos impulsos sexuais que emergem nessa fase. Erickson (1976) é considerado o principal responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase do desenvolvimento.

As características imputadas aos adolescentes, nesse sentido, pressupõem uma crise preexistente no adolescente. Ozella (2002) coloca em questão a tradição psicológica que considera a adolescência como uma fase crítica. Em seus trabalhos, ele reflete sobre essa concepção apontando para a necessidade de que ela seja melhor discutida.

Busca-se, assim, uma saída teórica que supere essa visão naturalizante e patologizante da adolescência, que a vê como um conjunto de características tomadas como uma “síndrome normal da adolescência” (Aberastury & Knoebel,

1981). E a saída apontada por Ozella (2002) é a adoção de uma perspectiva sócio-histórica (Bock, 1997), a qual considera que só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade em que este fato foi produzido. Sendo assim, a adolescência precisa ser compreendida nessa inserção.

Uma outra visão, de caráter ideológico, é dada ao termo por Blay (2002). Este autor afirma que, ao nomear o adolescente como “menor”, a sociedade retira desta pessoa a condição de criança para substituí-la pelo conceito ideológico de menor, repleto de valores e preconceitos, e que se emprega, sobretudo, sobre os filhos dos pobres ou abandonados. Segundo este ponto de vista, na nossa sociedade, por exemplo, a jovem de classe média ou média alta que engravida será enquadrada na categoria “jovem com gravidez precoce”, enquanto a jovem das classes menos favorecidas entra imediatamente na categoria “mulher” responsável pelos seus atos e pelo filho gerado. Com este exemplo, a referida autora pretende demonstrar que a adolescência, na nossa sociedade, é uma questão de gênero e classe social.

Ante a essas considerações, Bock (1996) e Clímaco (1991) afirmam que a psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do adolescente e suas condições objetivas de vida. Negligenciando sua inserção histórica e condições de vida, ela supõe uma igualdade de oportunidades entre todos esses jovens, dissimulando, ocultando e legitimando as desigualdades sociais, situando no próprio jovem toda a responsabilidade de suas ações.

Ante a esses diferentes posicionamentos, considera-se que a adolescência é criada historicamente pelo homem, como representação, como fato social e psicológico. Ela se constitui como significado na cultura e na linguagem que

permeia as relações sociais. Sendo fato social, surge e adquire significado nas relações entre os homens. Definir adolescência, portanto, é construir significações, interpretar a realidade, a partir de realidades sociais e de marcas que servirão de referências para a constituição dos sujeitos.

Considera-se que, na sociedade moderna, o trabalho tecnologicamente sofisticado passou a exigir um prolongamento do tempo de formação adquirida na escola (Ozella, 2002). Além disso, o desemprego crônico e estrutural da sociedade capitalista exigiu o retardo do ingresso dos jovens no mercado, ao mesmo tempo em que aumentou os requisitos para tal ingresso. Por outro lado, a ciência, ao resolver muitos problemas do homem, prolongou a sua vida, o que trouxe desafios para a sociedade, com relação ao mercado de trabalho e formas de sobrevivência.

Instauraram-se, assim, as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Como conseqüências dessas exigências sociais, ocorreram a extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais. Criou-se, portanto, um novo grupo social, com padrão coletivo de comportamento: a adolescência ou juventude. Um outro fator importante é que a adolescência pode também ser entendida como uma forma de justificativa da burguesia para manter seus filhos longe do trabalho.

Nesta perspectiva, a adolescência não é um período natural do desenvolvimento, mas um momento significado e interpretado pelos sujeitos, em que algumas sociedades destacaram marcas, tais como as mudanças no corpo e

o desenvolvimento cognitivo. Considerando a construção social e histórica da adolescência, Ozella (2002) conceitua a adolescência como referente a um período de latência social, que se constituiu a partir da sociedade capitalista.

Nesse pensamento, tal latência é gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico e também da própria necessidade de justificar o distanciamento do trabalho de um determinado grupo social. Contudo, ao significar, interpretar e agir nesse período, o adolescente se constitui enquanto indivíduo sócio-histórico.

Tal concepção, aqui adotada, fundamenta-se na perspectiva da Psicologia sócio-histórica, que concebe o adolescente como um ser ativo, social e histórico, que produz, histórica e coletivamente a sociedade e, através do trabalho, cria também a sua vida material (Vigotski, 1998, 2004; Bock, 1996, 2001; Sawaia, 1999; Ozella, 2001; Catão, 2001b).

Oliveira (1997), que também compartilha da perspectiva sócio-histórica, aponta para a relação entre pensamento e a linguagem, enquanto transformadores do biológico no sócio-histórico, ao afirmar que a função generalizante do pensamento é o que faz da linguagem o seu instrumento, pois a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização da realidade que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, a compreensão das relações entre pensamento e linguagem torna-se essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Desde esse ponto de vista, a autora considera que, para que houvesse o intercâmbio dos indivíduos, e para que eles pudessem agir coletivamente e de maneira cada vez mais sofisticada, os seres humanos precisaram criar um

sistema de comunicação que permitisse a troca de informações específicas, bem como a ação no mundo baseada em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados num projeto coletivo. No desenvolvimento da espécie humana, o surgimento do pensamento verbal marca, portanto, o momento crucial em que o ser biológico passa a ser sócio-histórico.

Sabe-se que o materialismo dialético está nas bases da perspectiva sócio-histórica. Cole e Scribner (1998) apontam para essa influência no pensamento vygotskiano. Os autores colocam como ponto central desse método que todos os fenômenos sejam estudados como processos em constante movimento e mudança. Acerca do objeto da psicologia, a tarefa do cientista deveria ser a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do pensamento e da consciência. Isto porque se considera, nesta perspectiva, que todo fenômeno tem sua história, e que essa história se caracteriza por mudanças qualitativas e quantitativas.

Com estas asserções, os referidos autores apontam para o caráter sócio-histórico do pensamento vygotskiano, ao afirmarem que para ele o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem suas raízes na sociedade e na cultura (Cole e Scribner, 1998).

Acerca deste seu posicionamento, Vygotsky (2004) afirma que, na vida, o homem não se serve apenas da experiência que herdou fisicamente. Toda a sua vida, seu trabalho e seu comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores. Essa experiência não é passível de ser transmitida de pais para filhos por meio do nascimento, e é chamada por ele de “experiência histórica”.

Junto à experiência histórica, Vygotsky (2004) situa a experiência social, isto é, a de outras pessoas, considerada como um fator importante e designada por ele como “componente social do comportamento”. Assim, o autor propõe um termo novo em sua fórmula do pensamento humano, que passa a adotar a seguinte forma: experiência histórica, experiência social e experiência duplicada. Esta última, referindo-se à experiência herdada fisicamente.

Sendo assim, o adolescente, concebido como ser sócio-histórico expressa, através da linguagem, os componentes históricos e sociais do seu pensamento acerca do seu Projeto de Vida em construção.

Nesse direcionamento, Rocha (2002) propõe que, sendo na adolescência que as produções de Projeto de vida se intensificam, e que as estratégias para a realização de sonhos são desenvolvidas, é preciso então favorecer a expressão verbal de ideais e de frustrações, considerando os limites e as possibilidades do contexto em que vive o jovem. É preciso também conhecer o que se constitui, para eles, em desafios e problemas na sociedade atual. Saber que diferenças eles trazem a partir das suas condições concretas de existência e das diversas experiências vividas no seu cotidiano, em sua relação com a família, com os amigos e com a escola. Enfim, saber o que constitui, para eles, a sua experiência histórica e social acerca dessa temática.

Considera-se que a preparação dos adolescentes para o trabalho, e o papel da escola nesse processo, são fatores que influenciam essa construção nas sociedades atuais, marcadas historicamente pela divisão social do trabalho. Neste estudo, prioriza-se a relação entre esses jovens e as escolas das quais participam, enquanto constroem seus Projetos de Vida.

2.2 A Construção do Projeto de Vida nas Escolas Públicas e Privadas

Na infância, a existência da criança está atrelada ao projeto dos pais, ao que eles pensam, desejam, escolhem e idealizam, no contexto social em que se vivem. Entretanto, na adolescência o jovem não aceita mais o que os outros determinam para a sua vida. Ele quer decidir o seu próprio destino, e por isso questiona, rompe, entra em conflito, se reconstrói (Serrão e Balleiro, 1999).

Como já foi dito anteriormente, adolecer não consiste necessariamente num momento de crise, mas, sobretudo, num momento em que escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos. Nesses projetos está contida a visão que o adolescente tem de si mesmo, das suas qualidades e daquilo que deseja alcançar, e “essa visão de futuro está ligada às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas até então, na sua história” (Serrão e Balleiro, 1999, p. 278).

Para essas autoras, a construção do Projeto de Vida é a instância final de um projeto de desenvolvimento pessoal e social. O autor considera que o adolescente está preparado para iniciar essa construção após ser capaz de formar sua identidade, compartilhá-la com o grupo e comunicar sonhos, desejos, planos, metas. É neste momento que ele pode ingressar numa nova etapa de vida.

Catão (2001) entende como Projeto de Vida a intenção de se transformar a realidade. Ele é orientado por uma Representação Social do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais para que ela aconteça. Isso significa que na perspectiva do futuro, considera-se a relação entre presente e passado.

Segundo a mesma autora, o Projeto de Vida, como perspectiva de futuro, é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social e de classe, por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas se caracteriza na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que o indivíduo e o coletivo vêem possibilidades, ou impossibilidades, de superação de uma determinada realidade, no futuro.

Acerca disto, a referida autora afirma que toda participação social implica um sujeito em situação, e envolve as dimensões psico-sócio-históricas. Ressalta, portanto, que a construção do Projeto de Vida é processo e produto da práxis, da relação com o outro e consigo. A práxis, enquanto atividade consciente, corresponde à transformação constante do próprio indivíduo e do seu grupo de pertença, a partir das práticas sociais nas quais está inserido, pois este é um contexto de formação e transformação, tanto de Representações Sociais como de construção do Projeto de Vida.

A escola é espaço de construção da subjetividade e, sendo assim, é também importante espaço para a construção do Projeto de Vida, especialmente no ensino médio, nível que corresponde à fase em que se intensifica essa construção. Nessa fase, os adolescentes na sociedade em que se insere este estudo, devem “optar” por tentar a continuação dos estudos no nível superior, o que significa profissionalização, ou tentar a inserção no mercado de trabalho, por questões de sobrevivência. Um outro caminho, não menos difícil, é a tentativa de conciliar ambas as atividades, como única possibilidade de continuar os estudos e garantir um futuro melhor, ou mais digno.

Considera-se, nas sociedades influenciadas pelo modelo capitalista, a educação formal como um caminho para a melhoria de vida e preparação para o futuro. Sendo assim, um dos espaços importantes para essa construção é a escola, que está historicamente vinculada ao mundo do trabalho.

O alto grau de importância dado à escolaridade e à educação formal pelos adolescentes que vêem os estudos como meio de ascensão social, pode ser explicado, segundo Ozella & Liebesni (2002), pelos meios de comunicação em geral, especialmente seu segmento voltado para a administração. Percebe-se nestes a veiculação de valores referentes à importância do conhecimento (titulação, línguas), habilidades (domínio de tecnologias), comportamentos (dinamismo, flexibilidade, extroversão) e hábitos (o que ler e o que fazer) para lograr êxito na inserção social e profissional.

Outros valores, veiculados pelos meios de comunicação na pós-modernidade são a competitividade, a responsabilidade individual pelo sucesso e a “desresponsabilização” dos indivíduos pelo conjunto social. Nesse sentido, se a responsabilidade do jovem não é social, se ele se vê como apenas responsável por si próprio_ e não como sujeito ativo_ ele se poderá se converter no modelo apresentado pela realidade atual, sem questionar e sem considerar a possibilidade de transformação.

Entretanto, como toda e qualquer instituição social, a escola não pode ser pensada como se existisse autônoma e independente da realidade histórico-social da qual faz parte. Como afirma Franco (1991), Não se pode pensar a escola como se ela estivesse isolada do conjunto das demais práticas sócias, cercada por uma espécie de muralha. E mesmo quando os saberes transmitidos parecem ser

vagos, abstratos e independentes dos condicionantes sociais, eles não o são. Pois a escola é “parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social” (p. 54).

Tomando a escola como uma das dimensões da totalidade social em que os adolescentes constroem seus Projetos de Vida, entende-se a mesma como instituição, no modelo preconizado por Lourau e Ardoino (1994), que reproduz e transforma o modelo social no qual se insere e as relações sociais que nele se estabelecem. Essa postura é adotada também por Franco (1991), que considera a escola ao mesmo tempo como reprodução/ transformação da realidade histórico-social existente, ou seja, ela é transformação e reprodução ao mesmo tempo. Mesmo sendo elemento determinado, ela não deixa de influenciar os elementos determinantes.

Contudo, o fato de os fenômenos sociais existirem nessa dependência recíproca, não deve levar ao engano de considerá-los como equivalentes, ou como tendo forças idênticas na modificação da ordem social estabelecida. De fato, nas sociedades capitalistas o que existe é o primado da economia e da política sobre os demais fenômenos sociais. O que existe na totalidade social é “um jogo de ações recíprocas entre forças que são desiguais e, nesse sentido, a educação (e, particularmente, a escola) está relativamente subordinada à economia e à política” (Franco, 1991, p. 55).

Por estar associado a importantes riscos sociais, o sistema escolar sempre esteve marcado pelos grupos sociais que nele ocupam diferentes posições. Ainda que essas marcas não sejam proporcionais entre si, a área educacional é tida

como um campo privilegiado para se observar a construção, evolução e transformação das Representações Sociais no interior de grupos sociais.

São grandes as desigualdades que permeiam esta área. Contudo, compreende-se que os sistemas de representações são feitos de contradições, e que as representações sociais garantem aos sujeitos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno, ainda que este esteja repleto de contrastes que vão de encontro as suas possibilidades de participação.

Adotando-se o ponto de vista de que a evolução histórica da educação formal é resultado das lutas entre classes desiguais, pode-se perceber que o papel da escola não tem sido meramente o da transmissão de conhecimentos, mas, de acordo com Ponce (1996), a “educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.” (p. 169).

Seja em qual for o momento histórico, e até os dias atuais, desde o surgimento das relações de poder entre os homens, a educação figura como estreitamente ligada à estrutura econômica das classes sociais. Como coloca Chauí (1997), a divisão social do trabalho converteu-se na ideologia da competência técnico-científica, baseada na idéia de que, quem possui esses conhecimentos, está naturalmente dotado de poder de mando e direção. Entretanto, bem longe de ser a grande niveladora, a educação tem reproduzido os alinhamentos da sociedade mais vasta, de uma geração à seguinte (Stacey, 1976).

Uma das principais funções da escola tem sido a reprodução da divisão social e manutenção das relações de poder no mundo do trabalho, conforme o modelo social vigente. Considera-se aqui que o Projeto de Vida, nas sociedades baseadas no trabalho, é construído por esta mesma via, e que as instituições de ensino são espaços privilegiados dessa construção, historicamente institucionalizados como portões de acesso ao mundo do trabalho, alimentando os mitos da mobilidade social ascendente, da liberdade de escolha e do trabalho como vocação nas sociedades capitalistas.

Historicamente, a institucionalização da escola ocorre atrelada à institucionalização do trabalho. A educação formal passa a ser via de acesso ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, passou a estar relacionada ao desenvolvimento econômico. Assim sendo, educação e trabalho são assuntos que não podem deixar de ser abordados dentro da temática Projeto de Vida.

Num contexto histórico capitalista foi que se colocou, de modo preciso e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Como resposta ao esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a ampliação deste modelo, surge, então o neoliberalismo, modelo semelhante embora renovado, que enfatiza a economia como prioridade em todos os setores sociais, que devem, nesta perspectiva, estar a serviço do desempenho no mercado em função do crescimento econômico.

A importante influência deste modelo no cenário educacional brasileiro atual não pode ser ignorada em um estudo que considera os contextos público e

privado. Por isso, essa influência será aqui brevemente descrita em seus aspectos históricos mais recentes, isto é, os antecedentes da nova legislação.

Diante de uma grande crise econômica, um conjunto de administrações governamentais da América Latina assumiu um conjunto de propostas e discursos, oriundo dos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Tratou-se de um programa de ajuste e estabilização econômica, que passou a ser implementado nesses países a partir dos anos 80, e que foi chamado nos meios acadêmico e jornalístico de “consenso de Washington”.

Após o Consenso de Washington, na década de 80, um programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente à grande maioria dos países da região. No campo educacional, houve a expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos acerca da crise educacional e de suas saídas. Os documentos e as recomendações do Banco Mundial e do FMI (Fundo Monetário Internacional) na definição das políticas públicas destinadas ao setor educacional passaram a circular abundantemente. As reformas propostas foram intensamente implementadas pelos governos latino-americanos a partir da década de 80.

No que concerne à educação, as perspectivas neoliberais mantêm a ênfase economicista, que está a serviço do desempenho no mercado e cuja expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, especificamente, no mercado de trabalho.

Neste contexto, o neoliberalismo orienta-se para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais. Sendo assim, descartar a centralidade do estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educacional implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados à mesma. Esta questão, na opinião de Gentili (2001b), constitui uma das grandes operações políticas do neoliberalismo, na qual residiria parte de sua originalidade: a educação se justifica somente em termos econômicos, contudo a decisão do investimento em educação é uma ação individual que se resolve no mercado.

Ambas perspectivas (capitalismo e neoliberalismo) consideram o mercado de trabalho como o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional. Tanto em um caso como no outro a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, que se restringe aos limites estritos do mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma visão utilitarista da educação.

Numa época em que o mercado de trabalho encontrava-se em expansão, a preocupação dos tecnocratas do capital humano consistia em revelar e determinar precisamente quais seriam as necessidades de mão-de-obra e quais os critérios mais eficientes de planejamento de recursos humanos. Toda política educativa dependia dos resultados destas pesquisas.

Por outro lado, na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenham produtivamente num mercado de trabalho em

permanente e “ilimitada” expansão. O desafio passou a ser o de formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito, e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso. Como propõe Cancio (1992), o ethos economicista neoliberal consiste na educação para a competência num mercado competitivo. Ademais, se os mercados de trabalho se flexibilizam, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais, que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas.

Acerca destes fatos, Cancio (1992) afirma que, se a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em expansão, por outro lado, os enfoques neoeconomicistas teriam hoje a função de “legitimar novos e velhos processos de exclusão, em sistemas já relativamente expandidos e submetidos a uma intensa dinâmica de diferenciação e segmentação interna” (p.110).

Estes processos de exclusão educacional fazem parte dos processos mais amplos de exclusão social, dos quais Sawaia (1999) fala, ao dizer que o fenômeno da exclusão social, entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro, se manifesta de diversas formas e tende a ser reproduzido através de mecanismos que o reforçam e que o expandem.

Corroborando com este pensamento, Catão (2005) conceitua a exclusão social como um processo social, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, que faz parte do cotidiano da população de forma implícita ou explícita, produzindo e sendo produzido por políticas públicas deficientes e pela desigualdade social. Deste ponto de vista, a superação desse processo demandaria políticas públicas

eficientes no sentido da redução das desigualdades sociais e, por conseguinte, da exclusão social.

Em contrapartida, a abordagem neo-economicista de que fala Cancio (1992) aponta para o crescimento econômico como a possibilidade de solução dos processos sociais amplos de exclusão. E, do ponto de vista educacional, considera que sem a expansão do sistema educativo, não seria possível garantir o crescimento econômico. Entretanto, a simples expansão da matrícula, sem um planejamento da oferta dos recursos humanos e materiais, geraria uma lógica improdutiva e ineficiente dentro das instituições escolares. Era preciso, pois, criar e aplicar mecanismos de controle da qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantissem uma dinâmica de eficiência seletiva, isto é, que permitisse premiar os melhores e castigar os piores.

Dito de outro modo tratava-se de, no marco de uma lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência. Semelhanças entre este modelo e os novos paradigmas educacionais, em vigor legal no Brasil desde 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96) não são consideradas como mera coincidência. Isto se reflete, por exemplo, na expansão da rede particular de ensino e na implementação de programas governamentais de avaliação dos diversos níveis de ensino (fundamental, médio e superior), por meio da aplicação de provas aos respectivos alunos. Convém ressaltar aqui as propostas de avaliação, neste modelo, da “qualidade” dos próprios professores, que deveriam ser também submetidos a exames.

Na perspectiva de Gentili (2001b), para o enfoque neo-economicista ou neoliberal, a expansão da matrícula como simples critério político aprofunda e

amplia a ineficiência e a improdutividade das instituições públicas de educação. Sendo assim, o que tem sido difundido no interior do sistema escolar são as relações mercantis de concorrência. Ou seja, que o próprio sistema educativo precisa começar a funcionar como um mercado.

Do ponto de vista desse autor, a explicação básica que se dá para a difusão dessa lógica mercantil é a de que quando tal lógica se expandir e penetrar profundamente nas relações internas das instituições educacionais, as matrículas se expandirão, por conseguinte. A ampliação das matrículas e, conseqüentemente o acesso à escola, dependeriam, nesta perspectiva, do livre jogo de oferta e procura que iria ocorrer no interior do sistema educacional enquanto mercado.

Entretanto, a universalidade do ensino contradiz a própria dinâmica competitiva que fundamenta esta ótica, pois, à medida que elimina a idéia de concorrência por mérito (ou meritocrática), com a universalização do ensino, defende que sem tal concorrência seria impossível alcançar critérios de qualidade quanto a distribuição do serviço em educação.

Para o referido autor, essa interpretação meritocrática neoliberal baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos, enquanto proprietários, como consumidores racionais. Considera, pois, que nesse pensamento, um dos núcleos de sentido se busca desintegrar é a idéia dos direitos sociais e da necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los.

A escola, e a educação formal, portanto, deixa de ser vista como direito e passa a ser vista como propriedade. Apontaria-se, assim, para a desintegração da

escola pública, para a progressiva privatização, não no sentido da sua “venda”, mas no sentido do seu enfraquecimento em relação às instituições privadas, que ganham força num modelo mercantil.

Segundo Gentili (2001b), a escola pública é mais que uma simples e conspiratória armadilha do capital para ampliar seu poder sobre as massas, pois consiste num direito social e, portanto, num núcleo de sentido em processo de desintegração no modelo neoliberal. O referido autor coloca uma problemática bastante atual: significaria isto o adeus à escola pública?

Gentili (2001a) afirma que, independente do sentido particular que assume a concretização das políticas neoliberais, elas vão sempre acompanhadas de uma conseqüente mudança cultural. Isto significa que tais políticas levam a cabo na escola pública uma série de estratégias privatizantes, por meio da implementação de uma política de descentralização e, ao mesmo tempo, de uma política de reforma cultural que visa apagar do horizonte ideológico das sociedades mesmo a possibilidade de uma educação pública, democrática e de qualidade para as maiorias.

Nesta ótica, a ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que, se não garante, ao menos possibilita o êxito de políticas antidemocráticas e dualizantes em educação. Para tanto, ou seja, para a recriação de um consenso baseado na aceitação do caráter mercantil da educação como algo inevitável, duas estratégias discursivas tem sido utilizadas: o discurso da qualidade e o discurso dominante de articulação do universo educacional ao universo do trabalho. Tais estratégias têm permitido a esses setores avançar e

estender o que o referido autor chama de “modernização conservadora na esfera educacional” (p. 245).

Como já foi observado, nesses discursos a qualidade da educação possui o status de propriedade, com seus respectivos atributos. Sendo assim, a qualidade não é algo que deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, conseqüentemente, uma distinção interna no universo dos consumidores de educação, como também legitima a exclusão de outros de seu usufruto, afinal, enquanto propriedade em geral, a qualidade não é algo universalizável.

Nessa perspectiva conservadora isto é considerado bom, já que são os critérios diferenciais de concessão, assim como as formas também diferenciais de aproveitamento do bem (educação), que estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. Levado a extremos, este argumento defende que o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional, sem que produza o efeito contrário do “nivelamento por baixo”.

A ausência de qualidade, ou a não disponibilidade de qualquer propriedade, já não é um assunto do Estado, mas dos mecanismos de correção que funcionam naturalmente em todo mercado que, por si só, já é um mecanismo autocorretivo (Ashford & Davies, 1992). A qualidade da educação, enquanto propriedade, está sujeita às regras do mercado, e somente assim pode constituir-se em algo desejável e conquistável por indivíduos empreendedores. Nesta concepção, é no

mercado que ela se conquista, e é por sua condição de não-direito que ela se define.

Nesta moderna sociedade do mercado, o emprego, assim como a educação de qualidade, não é um direito, e nem deve sê-lo. A redução da relação educação-trabalho para a fórmula “educação para o emprego” é derivada tanto de uma série de formulações sobre o funcionamento autocorretivo dos mercados, como de uma particular interpretação da dinâmica que caracteriza as novas formas de competição e intercâmbio comercial nas sociedades pós-fordistas (Gentili, 2001a). A esse respeito, duas questões fundamentais merecem ser assinaladas:

Em primeiro lugar, a educação, enquanto direito social, remete inevitavelmente à ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos, sem os quais a categoria “cidadania” se reduz a uma mera formulação retórica, desprovida de qualquer conteúdo. Numa perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a sua materialização e concretização. Neste direcionamento, Gentili (2001a) afirma que defender “direitos”, esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram, é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal como é o caso, nos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo seria “privilégio”.

Se a educação de qualidade é, pois, propriedade de alguns, ela remete ao exercício do direito de propriedade, que só pode ser efetivado num cenário onde

existam mecanismos “livres” de regulação mercantil. Assim sendo, a propriedade educacional se compra e vende no mercado dos bens educacionais, servindo, como propriedade “possuída”, para competir no mercado dos postos de trabalho, os quais definem a renda das pessoas, também enquanto direito de propriedade. Esta lógica desobriga neoconservadores e neoliberais de aceitar que a educação é algo mais que uma propriedade, conseqüentemente, de aceitar mecanismos de intervenção externos ao próprio mercado, para garantia do acesso à mesma.

Enquanto isso, a distância entre quem tem e quem não tem acesso a melhores cargos no mercado de trabalho tende a ampliar-se e aprofundar-se (Therborn, 1989; Therborn, 1993). E a educação para o emprego, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, passa a ser a educação para o desemprego e a marginalidade (Gentili, 2001a).

Com efeito, nestes termos, reduzir a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho significa a resignação diante de uma nova forma de violência que se caracteriza em sociedades não-democráticas, onde as oportunidades são desiguais. A esse respeito, Carone (2004) afirma que, mesmo sendo contrário à tradição do liberalismo individualista, o princípio da igualdade de oportunidades, de inspiração socialista, pode ser absorvido pelo modelo capitalista de produção, à medida que permite uma melhor distribuição da população, tanto na estrutura educacional como na hierarquia política, além de diminuir os focos de grandes tensões sociais. Neste pensamento, admitir que o melhor regime de governo é a democracia, e não admitir que a vida democrática inclui a exigência radical de igualdade econômica e eliminação das várias formas de exclusão social, parece um contra-senso.

Até aqui foram discutidas as bases e o processo histórico que, no Brasil, culminou na expansão da rede particular de ensino e no seu fortalecimento. Tendência que se segue atualmente, enquanto a rede pública passa por sérias dificuldades estruturais. Em termos de respaldo, o ensino público atualmente tende a levar desvantagem, conforme a já referida “crise da qualidade”, agravada pela escassez de recursos materiais, além da grande demanda de alunos para uma rede de unidades de ensino ainda insuficiente para comportá-la adequadamente em muitos pontos do país, mesmo com a universalização do Ensino Médio, enquanto parte da educação básica, garantida pelo governo brasileiro.

E assim, continua válido o argumento de Darcy Ribeiro (1986) sobre uma das coisas que ele tem como óbvio: a crise educacional no Brasil, de que tanto se fala, na verdade não é uma crise, e sim um programa em curso, cujos frutos falarão por si mesmos no futuro.

Nestes aportes históricos, percebe-se a escola como parte integrante e inseparável do conjunto de fenômenos componentes da totalidade social. Contudo, percebê-la assim significa reconhecer a possibilidade de sua transformação. Reconhece-se que a escola vem desempenhando importante papel no sentido da conservação da estrutura social vigente, mas seu papel não se restringe a isso, pois ela é, ao mesmo tempo, reprodução e transformação da realidade histórico-cultural existente. Dito de outro modo, a escola, ao mesmo tempo em que é instituída histórica e culturalmente, também institui a realidade histórica e cultural de uma sociedade (Franco, 1991). Como se pode ver, fazem-se

presentes, na escola, as contradições da sociedade no modelo neoliberal e os diferentes interesses sociais que estão em jogo.

Diante das estratégias culturais hegemônicas no sentido de transformar o senso comum, sobre o qual se fundamentam a potencial democratização da escola pública e a existência de um modelo institucional que garanta a efetivação deste direito, está lançado um novo desafio, que se situa também no terreno da disputa cultural. O desafio atual é o de projetar e pôr em prática, propostas políticas que defendam e ampliem o direito à educação pública e de qualidade.

Para tanto, é necessária também a criação de novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos sociais. O alcance e superação destes desafios são fatores indispensáveis na luta pela construção de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça social.

2.3 O Estudo do Projeto de Vida à Luz da Teoria das Representações Sociais

Construir um Projeto de Vida num determinado contexto escolar pressupõe reflexões acerca das contradições dessa realidade e das diferenças que constituem e possibilitam a compreensão do mundo e das coisas, contradições estas que figuram fortemente no campo educacional. Pressupõe, portanto, reflexões acerca do significado do Projeto de Vida que está em construção.

O Projeto de Vida é entendido, na perspectiva de Catão (2001), como a “intenção de transformação do real, orientada por uma Representação Social do sentido dessa transformação, considerando as suas condições reais na relação presente/passado, na perspectiva do futuro” (p.27).

Nesta perspectiva, o Projeto de Vida se fundamenta na Representação Social que se tem acerca desse projeto. Toda a sua construção, todas as ações realizadas em prol desse projeto, são orientadas pelas Representações Sociais elaboradas acerca do Projeto de Vida.

Gilly (2001) afirma que a noção de Representações Sociais está voltada para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, o que torna a compreensão dos fatos educacionais um interesse essencial da noção de Representações Sociais.

Referindo-se ao fenômeno da produção de sentido, comum a todas as sociedades, as Representações Sociais são definidas por Jodelet (2001) como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Consistem, na visão de Moscovici (1984), em um conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida cotidiana no decurso da comunicação individual. Trata-se, portanto, de um saber prático que liga um sujeito pensante a um objeto.

Para a compreensão desse saber prático, há que se lançar mão de alguns conceitos trazidos no enfoque teórico das Representações Sociais, através dos quais será possível compreender esses significados construídos pelos grupos acerca do Projeto de Vida.

No estudo das Representações Sociais é importante considerar a análise dos dois processos geradores das mesmas: a ancoragem e a objetivação. Considera-se que não é fácil tornar familiar aquilo que não é familiar, e esta é a tarefa primordial das Representações Sociais. Afinal, isto implica em transformar

palavras idéias ou seres não familiares em palavras usuais, próximas e atuais. Para que a estes seres, idéias ou palavras, possa ser dada uma feição familiar, é necessário que sejam postos em funcionamento esses dois mecanismos de um processo de pensamento que se baseia na memória e em conclusões anteriores.

A ancoragem tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Trata-se de um processo que transforma algo estranho, perturbador, intrigante, em um sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria considerada mais apropriada.

No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado com ao modelo de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Mesmo quando se está consciente de alguma discrepância, ou da relatividade da avaliação, há uma fixação nessa transferência, ainda que seja apenas para garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido. Ancorar é, pois, classificar e nomear. Tudo aquilo que não é classificado e que não possui nome é estranho, não existente e ameaçador. Em síntese, classificar e nomear são dois aspectos dessa ancoragem das representações.

A objetivação visa transformar algo abstrato em algo quase concreto, em outras palavras, transferir o que está na mente para algo que exista no mundo físico. Moscovici (2003) considera a objetivação um processo mais atuante que a ancoragem, pois é a objetivação que une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se, assim, a verdadeira essência da realidade.

Fundamentalmente, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia. É descobrir a sua qualidade simbólica, e representar um objeto pelos seus traços mais característicos. Afinal, é reproduzir um conceito em uma imagem.

O autor supracitado afirma que um grande estoque de palavras, referentes a objetos específicos, está em circulação nas sociedades, e seus membros estão sob constante pressão para dar-lhes sentidos concretos equivalentes. Mas nem todas as palavras desse estoque podem ser ligadas imediatamente a imagens, seja pela não existência de imagens suficientes e de fácil acesso, seja pela possibilidade de as imagens lembradas serem tabus.

As imagens que foram selecionadas pela sua capacidade de serem representadas são integradas no que ele chama de um padrão de núcleo figurativo, ou seja, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias. A partir do momento em que uma sociedade aceita tal modelo, ou núcleo figurativo, torna-se fácil para ela falar sobre tudo o que se relaciona com esse modelo. Devido a essa facilidade, as palavras referentes a esse paradigma passam a ser utilizadas com maior freqüência.

Assim sendo, esses dois mecanismos, a ancoragem e a objetivação, transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo um dado objeto para uma esfera particular, na qual se pode transformá-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que se pode ver, tocar e, conseqüentemente, controlar.

Nessa perspectiva teórica, são os objetos sociais que compõem o campo da Psicologia Social. Isto significa que são os grupos e indivíduos que criam sua realidade social, sendo esta, de fato, a sua única realidade. Através dessa

realidade em construção, eles controlam-se mutuamente, criam tanto seus laços de solidariedade quanto suas diferenças. As ideologias são seus produtos; a comunicação é o seu meio de intercâmbio e consumo; a linguagem é sua moeda.

Sendo assim, Moscovici propõe que o comportamento dos grupos e indivíduos seja focado em uma nova perspectiva, que em lugar de localizar o “social” no comportamento, localize o comportamento no “social”. Deste modo, as principais funções das RS são, segundo Moscovici (1961), a orientação dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. A estas, Abric (1994) acrescenta outras duas funções: a identitária, referente à identidade social; e a justificadora, referente à pertença grupal.

Como já foi dito, Moscovici (2003) considera que, de modo geral, a finalidade de todas as representações se resume em apenas uma: tornar familiar algo não-familiar. O não-familiar atrai e intriga as comunidades, as ameaça de perder os marcos referenciais. A transferência do não-familiar para o familiar ocorre pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído numa categoria conhecida. Desse modo, o que primeiramente parecia ofensivo e paradoxal torna-se um processo comum e normal.

A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida em nossos universos consensuais, em favor do familiar. Afinal, os universos consensuais são lugares onde os indivíduos podem evitar riscos e conflitos, sentindo-se a salvo deles. São locais onde “tudo o que é dito ou feito apenas

confirma as crenças e as interpretações e corrobora, mais do que contradiz, a tradição” (p. 54).

Nesse pensamento, estudar representações sociais implica estudar o ser humano enquanto ele pensa, faz perguntas e procura respostas, quando seu objetivo é compreender o seu mundo e não apenas comportar-se nele. Para tanto, o estudo das representações sociais deve ir além de uma visão behaviorista do ser humano contemporâneo. Para que se possa observar e compreender o que é uma sociedade pensante é necessário, portanto, o estudo das circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões, revelam ou escondem significados, e também das ações e crenças dos grupos, suas ideologias, ciências e representações.

Moscovici (2003) sugere, pois, que pessoas e grupos não são receptores passivos, mas pensam por si mesmos, produzem e comunicam a todo tempo suas próprias questões, soluções e representações. Ele aponta para duas qualificações importantes das representações sociais. Primeiro: a de que as representações consistem numa maneira de compreender e comunicar o que já se sabe, igualando toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem. Segundo: a de que elas consistem em estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e comportamentos igualmente dinâmicos. Assim sendo, as representações sociais que interessam são inerentes à sociedade atual, que nem sempre têm tempo de se tornarem tradições.

É importante salientar aqui a noção de tridimensionalidade da representação, pois esta é uma característica fundamental para que um

conhecimento coletivamente construído possa ser chamado de Representação Social. Acerca disto, o referido autor formulou a hipótese de que cada universo de opinião possui três dimensões: informação, imagem e atitude.

A informação, ou conceito relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um determinado objeto social. A imagem, ou campo representacional remete à idéia de modelo social, ou seja, ao conteúdo concreto e limitado das proposições inerentes a um aspecto preciso do objeto da representação. A atitude logra destacar a orientação global, o posicionamento do grupo em relação ao objeto da Representação Social.

Partindo-se do pressuposto da legitimidade do conhecimento do senso comum , há que se considerar as afinidades entre representações sociais e identidade social, que têm sido exploradas por diversos autores (Vala, 1993; Filho, 1993; Doise & Lorenzi Cioldi, 1992; Amâncio, 1993; Zavalloni, 1973). Considera-se aqui a influência exercida entre identidade social dos adolescentes e as Representações Sociais que eles elaboram acerca dos seus Projetos de Vida.

Além disso, acredita-se na existência de uma estreita ligação entre Projeto de Vida e identidade pessoal, concebida como representação social (Doise, 1991 citado em Catão, 2001a). A identidade pessoal e o Projeto de Vida, enquanto Representações Sociais, são compreendidos como princípios organizadores de tomadas de posições pelos indivíduos, nas relações simbólicas que estabelecem com outros indivíduos ou grupos. Com efeito, considera-se que a visão que o adolescente tem do mundo e de si, e a relação que ele estabelece consigo mesmo e com o mundo, dão sentido à construção dos seus projetos.

Nessa concepção, a compreensão do significado de Projeto de Vida e da identidade social, como interseções entre o psicológico e o social, só será possível considerando-se a indissociabilidade entre essas noções e as de pertença social e cultural. O Projeto de Vida e a identidade social estão imbricados, portanto, em uma determinada cultura e pertença social, o que torna necessária uma abordagem multidimensional do objeto em questão.

Acerca destas questões, Catão (2001b) afirma que não é a vontade, as circunstâncias ou o indivíduo que, isoladamente, constrói o sentido de Projeto de Vida, mas a relação entre indivíduo e sociedade produzida pela interação do indivíduo com o mundo, com os outros, em que ele forma e transforma sua visão de mundo, suas Representações Sociais. É no cotidiano, na perspectiva do senso comum, que se busca entender e reconstruir o sentido de Projeto de Vida para esses adolescentes.

A visão de futuro e o Projeto de Vida de jovens de escola pública e particular, cursando desde a oitava série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, foi enfocada em vários estudos (Greggio, Ulbrich & Faggion, 1998; Junqueira, 1998; Liebesny, 1998; Maiorino & Neves, 1997). Nestas pesquisas, foram utilizados como instrumentos redações prospectivas referentes à vida dos adolescentes se imaginando dos 23 aos 29 anos de idade, ou seja, de então há dez anos. Os dados obtidos mostraram a perpetuação, na próxima geração, do modo de vida adulto atual (Liebesny & Ozella, 2002).

De acordo com esse conjunto de pesquisas, o adolescente está na escola porque a educação formal é vista por ele como o percurso necessário e natural para a inserção no mundo do trabalho. Mesmo para aqueles cujo projeto de futuro

retrata a necessidade imediata do sustento, o que adia ou impede a continuidade dos estudos, não se perde o significado de meio de ascensão: os estudos continuam a figurar como objetivo desejado. A escola figura entre esses jovens como ritual de passagem necessário da vida adolescente para o mundo do trabalho. A ausência dela justificará, tanto a impossibilidade de acesso ao trabalho, quanto a desqualificação para o mesmo.

Com relação à especificidade do trabalho nas Representações Sociais desses jovens pesquisados, tanto na escola pública como na escola privada, os dados levaram à consideração de que a atividade denominada trabalho, única e exclusivamente à atividade-meio de sobrevivência, à medida em que resulta, no sonho sobre o futuro, em ganho financeiro, que possibilita a compra e usufruto de bens. Na forma de bom emprego, ou negócio próprio, o trabalho resulta em bem-estar e gozo do lazer e dos bens em companhia de uma família tradicionalmente constituída.

Considerando-se, nessas pesquisas, a inserção em classes sociais, foram identificadas algumas diferenças quanto à qualidade da visão do trabalho nas perspectivas de futuro e de Projeto de Vida. Nos jovens de classe mais favorecida, esteve presente uma visão otimista, despreocupada e até mesmo irresponsável quanto aos seus futuros, como se o trabalho fosse uma condição garantida, não tanto pelo percurso de aprendizagem, mas principalmente pela própria condição sócio-econômica. Esta visão otimista e despreocupada, entretanto, não se fez presente nos dados obtidos, no presente estudo, junto aos adolescentes da escola particular, como será possível observar mais adiante.

Ainda a respeito dos estudos de Ozella, Aguiar e Sanchez (2001), a partir da classe média, surgiu a relação entre o estudo universitário e a possibilidade de sucesso profissional em busca de autonomia. Na classe menos favorecida, também se destacou a necessidade de curso superior, embora visto como uma possibilidade distante. De uma forma ou de outra, a relação entre estudo e trabalho continua muito forte, como a única forma de inserção e integração social. A não consecução dos estudos figura como justificativa do fracasso. E isto também figura nos dados do presente estudo.

Nesse segmento social, destacou-se também a formação de família por meio do casamento, e uma preocupação com o peso da responsabilidade social. Em contrapartida à despreocupação do jovem da classe favorecida, os jovens da classe média mostraram-se mais reticentes em relação ao sucesso futuro. Estes afirmaram encontrar mais dificuldades e empecilhos para a concretização de seus projetos e se apegam à necessidade do esforço pessoal como o que propicia tal empreendimento, ou seja, dependerá deles o alcance ou não de seus objetivos (Ozella, Aguiar & Sanchez, 2001).

Nos jovens de classe menos favorecida, tal preocupação mostrou-se acentuada, atingindo um pessimismo exacerbado e um sentimento de infelicidade por ter que enfrentar, em comparação a outros jovens, uma adolescência e um futuro pesados. Não afirmaram viver os prazeres que essa etapa da vida permitiria, já que desde muito cedo têm de se engajar na luta pela sobrevivência.

Liebesny & Ozella (2002) entendem, dadas essas asserções, que o jovem não se vê como sujeito da sua própria ação, mas se contenta em ser “rebocado” por ela. Ele, portanto, não é sujeito, e sim objeto. Isso ocorre porque, uma vez que

sua subjetividade se constitui a partir de suas relações construídas socialmente, é preciso atentar para os valores sociais que permeiam essas relações sociais, cujos significados serão subjetivados mediante a constituição de sentidos para o jovem.

Corroborando com esse ponto de vista, Catão (2001b) afirma que o projeto é o que caracteriza a dialética entre o subjetivo e o objetivo. Deste modo, considera que toda participação evoca um sujeito em situação, que todo projeto é projeto em situação. Tal concepção fica bastante evidente na seguinte colocação, em que o sentido de Projeto de Vida é compreendido como produto das práticas sociais e profissionais, assim como das relações sociais mantidas consciente ou inconscientemente, das reflexões espontâneas, alienadas ou críticas, das inserções sociais concretas, das pertenças e partilhas grupais, nas quais os coletivos transformam constantemente suas representações sociais do Projeto de Vida, enquanto constroem a sua identidade.

Segundo essa perspectiva, é nas relações de construção e partilha com os demais, com as coisas, com a natureza, com o passado, e com o futuro, que o homem constrói sua própria objetividade, constituindo-se sócio-cognitivo e afetivamente numa identidade orientadora de suas ações. Acredita-se que o estudo da construção do Projeto de Vida de adolescentes no contexto escolar público e privado, poderá contribuir para uma melhor compreensão das relações estabelecidas entre estes jovens e as instituições escolares em que estão inseridos. Entende-se, como Levisky (2002) que o conhecimento da organização estrutural e dinâmica do pensamento, bem como das características dos

movimentos psicossociais, são fatores fundamentais para o encontro de rumos mais saudáveis de vida em sociedade.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento

Trata-se de um estudo de campo, feito através da exploração de aspectos qualitativos e quantitativos dos discursos dos participantes, fundamentado na Teoria das Representações Sociais.

Adotando esse posicionamento, Gondim e Lima (2002) ressaltam que é a natureza do objeto o guia para a escolha da metodologia. Assim como diversos outros autores, a exemplo de Mann (1975) e Minayo (1993), consideram que dados qualitativos e quantitativos podem ser usados numa mesma pesquisa, conforme as exigências do objeto que se pretende estudar.

3.2 Campo de pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida na cidade de João Pessoa, Paraíba, Nordeste do Brasil, com adolescentes, em uma escola pública e uma escola privada de ensino médio.

A instituição pública funciona há 169 anos e contou, quando os dados foram coletados, com um corpo docente composto por 79 professores, atendendo aproximadamente 2.670 alunos no ano de 2004, exclusivamente no nível médio. Seu corpo administrativo é composto por um diretor geral e três diretores adjuntos. Possui uma equipe técnica que substitui o coordenador pedagógico, equipe esta composta por 05 supervisores, 03 orientadores educacionais, 02 psicólogos e um assistente social. Toda a população atendida é composta por adolescentes e adultos, sendo que estes últimos freqüentam, sobretudo, o turno noturno. Todas as séries do ensino médio são atendidas nos três turnos. A escola possui um Projeto Político Pedagógico convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual figura como objetivo geral da instituição formar cidadãos com autonomia intelectual e com pensamento crítico, de modo a serem capazes de prosseguirem os estudos e de adaptarem-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.

A instituição privada funciona há 60 anos, contando em 2005 com um corpo docente de 88 professores. Foram atendidos 1.500 alunos no referido ano letivo, nos turnos da manhã e tarde, sendo que, no matutino funcionavam turmas da sexta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio e, no vespertino, turmas do primeiro período da Educação Infantil à quinta série do Ensino Fundamental. No turno noturno eram atendidos 380 adultos, numa parceria entre a escola e o governo estadual, num programa de Educação de Jovens e Adultos, para o qual a instituição cedeu espaço físico e materiais didáticos. Seu corpo administrativo é composto por um diretor geral e dois adjuntos (um administrativo e um pedagógico); uma equipe técnico-pedagógica, composta por

três supervisores (um da Educação Infantil à 5ª série do Ensino Fundamental, um da 6ª à 8ª série do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio) e quatro coordenadores de ensino (um da Educação Infantil à 3ª série do Ensino Fundamental, um da 4ª e 5ª séries, um de 6ª à 8ª séries deste mesmo nível, e um do Ensino Médio). Possui também quatro Orientadores Pedagógicos nesta mesma distribuição, cujo trabalho é direcionado ao aluno, assim como o dos quatro inspetores com que conta a escola. Em seu Projeto Político Pedagógico, também convergente com as diretrizes legais, consta como objetivo geral contribuir para a formação de educandos críticos, criativos, oferecendo um ensino de qualidade, baseado na pedagogia evangélico-libertadora, e a partir de um ambiente acolhedor.

Ambas as instituições funcionam em instalações adequadas, com boa estrutura física, salas de aula iluminadas e arejadas suficientemente, quadras de esportes e espaços para socialização dos alunos durante o intervalo. Como ocorre na maioria dos casos, os recursos materiais são mais abundantes na escola particular, onde há um atendimento mais individualizado aos alunos, bem como uma inspeção constante para a permanência dos mesmos em sala de aula.

Na instituição pública, as turmas do terceiro ano do Ensino Médio são de formação geral, enquanto na instituição particular elas estão voltadas para áreas específicas, de acordo com os cursos para os quais os alunos prestarão o vestibular.

3.3 Procedimentos para realização da pesquisa

Inicialmente foi solicitada autorização ao comitê de ética, quando já haviam sido selecionadas as escolas. Foram realizadas as primeiras visitas, mediante permissão dada pelos respectivos diretores, nas quais foram expostos os objetivos e dadas garantias de sigilo. Após desenvolver todos os passos necessários para a realização do estudo, teve início a pesquisa propriamente dita.

Para a sua realização, foi feito um levantamento junto às secretarias das unidades de ensino para a constituição das amostras, que são intencionais, e cujos sujeitos correspondem aos seguintes critérios:

- Estar matriculado e freqüentar a escola;
- Aceitar participar do estudo;
- Estar cursando o terceiro ano do Ensino Médio.

3.4 Participantes do estudo

Inicialmente, responderam a um questionário para caracterização sócio-demográfica 316 jovens de escola pública e escola privada. Destes, 113 eram do turno matutino da escola particular e compunham a população total da escola no terceiro ano, distribuída em quatro turmas. Os outros 203 participantes eram do turno vespertino da escola pública, distribuídos em seis turmas.

Quadro 1 – Distribuição do total de adolescentes que responderam ao questionário por variáveis sócio-demográficas

VARIÁVEIS	ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA		ALUNOS DE ESCOLA PRIVADA	
	(f)	%	(f)	%
Sexo				
Masculino	73	36	69	53,9
Feminino	130	64	59	46,1
Faixa etária				
15-16	60	29,5	48	37,5
17-18	114	56,1	75	58,6
19-20	19	9,3	01	0,8
21-22	05	2,5	-	-
23-24	02	1	-	-
Não declarada	03	1,5	04	3,1
Escolaridade dos pais				
Sem escolaridade	06	1,5	-	-
1º grau incompleto-completo	141	34,7	08	3,1
2º grau incompleto-completo	171	44,6	55	21,5
3º grau incompleto-completo	35	8,6	162	63,3
Pós-graduação	01	0,3	01	4,3
Não declarada	42	10,3	20	7,8
Sempre estudaram na rede				
Pública	72	35,5	-	-
Privada	-	-	118	92,2
Mudaram para a rede				
Pública	129	63,5	-	-
Privada	-	-	10	7,8
Não declararam	2	1	-	-
Cursaram o Ensino médio				
Todo nesta mesma escola	148	72,9	88	68,7
Mudaram para esta escola	55	27,1	40	31,3

Pretendem após a conclusão				
Apenas prestar vestibular	93	45,8	90	70,3
Apenas procurar emprego	15	7,4	-	-
Conciliar ambos	95	46,8	37	28,9
Não decidiram	-	-	01	0,8

Num segundo momento, tendo sido definida uma amostra de 48 participantes, composta por 24 em cada grupo, emparelhados por sexo, foram realizadas as entrevistas individuais de carácter semi-estruturado. Esses 48 participantes foram sorteados entre aqueles que correspondiam aos critérios da pesquisa. Os critérios para definição dessa amostra são expressos no item 3.4.1.2. Seguindo o critério de saturação, foram analisadas 40 entrevistas, sendo 20 de cada grupo, emparelhados por sexo.

Participaram desta pesquisa 40 adolescentes distribuídos em dois grupos: Grupo A (adolescentes que freqüentam uma escola pública), e grupo B (adolescentes que freqüentam uma escola privada), todos cursando o terceiro ano do ensino médio, selecionados para a entrevista mediante questionário sócio-demográfico.

Quadro 2 – Distribuição dos adolescentes da escola pública e da escola privada por variáveis sócio-demográficas

VARIÁVEIS	ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA		ALUNOS DE ESCOLA PRIVADA	
	(f)	%	(f)	%
Sexo				
Masculino	10	50	10	50
Feminino	10	50	10	50
Idade				
16	04	20	07	35
17	09	45	13	65
18	05	25	-	-
19	02	10	-	-

Sempre estudaram na rede				
Pública	20	100	-	-
Privada	-	-	20	100
Cursaram o Ensino médio				
Todo nesta mesma escola	20	100	20	100
Mudaram para esta escola	-	-	-	-

Como se pode observar no quadro 2, tanto os participantes da escola pública como os da escola particular sempre estudaram na mesma rede e cursaram todo o Ensino Médio na mesma instituição. Com relação às idades dos participantes, entre os adolescentes da escola pública as idades variam entre 16 e 19 anos. Os adolescentes da escola privada, por sua vez, têm entre 16 e 17 anos.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa foi construída sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais, as quais, enquanto formas de conhecimento, ancoram-se na esfera cognitiva e, sendo o conhecimento um produto social, ancoram-se também no contexto social no qual emergem, circulam e se modificam.

Dado este seu caráter sócio-cognitivo, no estudo das Representações Sociais dois desafios metodológicos se impõem: o da coleta de representações e o da análise dos dados obtidos (Abric, 1994 citado em Catão, 2001b). Um outro problema central no estudo das Representações Sociais, tanto no nível teórico quanto metodológico, consiste na identificação do material veiculado no conteúdo da representação. Jodelet (1986) considera que este problema envolve tanto a fidedignidade como a validade da identificação desse material veiculado.

A referida autora adota a perspectiva de que uma representação consiste em um saber prático que liga um sujeito a um objeto, saber este ao qual se podem fazer alguns questionamentos aqui relacionados.

Primeiro: “Quem sabe e de onde sabe?”. As respostas a esta questão se referem às condições de produção e circulação das Representações Sociais. No que se refere ao presente estudo, aborda-se esta questão no capítulo II.

Segundo: “O que e como sabe?”. Esta questão relaciona-se ao estudo dos processos e estados das Representações Sociais. De acordo com Sá (1998), ela se ocupa dos discursos ou dos comportamentos dos participantes, podendo-se inferir sobre o seu conteúdo e estrutura, bem como analisar os seus processos de formação, sua lógica própria e sua eventual transformação. Os capítulos IV e V deste estudo se detêm mais especificamente nesta análise.

E o terceiro: “Sobre o que sabe e com que efeito?”. Ocupa-se nesta questão com o estatuto epistemológico das Representações Sociais, dando enfoque às relações que se estabelecem entre a representação, a ciência e a realidade. Remete-se também ao estudo da relação entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão de conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro (Jodelet, 1998; Sá, 1998). Estas discussões, neste estudo, são abordadas mais especificamente nos capítulos II e V.

Todas essas indagações envolvem três grandes dimensões do campo das Representações Sociais que, segundo Sá (op. cit.), devem estar articuladas na configuração de uma pesquisa. Nesta perspectiva articulam-se a descrição do conteúdo de uma representação (segunda dimensão) com as condições sociais, históricas e culturais que favorecem a sua emergência (primeira dimensão) e com

a discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito (terceira dimensão). Tal articulação foi considerada neste estudo, dada a sua importância para a configuração de uma pesquisa à luz do referencial teórico das Representações Sociais.

A respeito da metodologia de coleta de dados, considera-se importante pontuar alguns de seus tipos no campo das Representações Sociais. Ainda de acordo com Sá (1998), pode-se falar na perspectiva de Jodelet, que corresponde às estratégias chamadas qualitativas; na perspectiva de Doise, que são as estratégias ditas correlacionais; e na de Abric, a estratégia experimental. Embora existam tais preferências, observa-se atualmente neste campo uma considerável inter-relação entre elas. No presente estudo, optou-se pela exploração de dados qualitativos e quantitativos.

De acordo com Doise et al. (1992) e Abric (1994) citado em (Catão, 2001b) pode-se falar da estratégia interrogativa, na qual se solicita aos participantes que se expressem acerca do objeto social em questão, verbal ou iconicamente. Pode-se lançar mão nesta estratégia de técnicas associativas ou estimular expressões verbais mais espontâneas e menos controladas. Acerca disto, Moreira (1998) destaca cinco técnicas de caráter associativo, que estão distribuídas entre entrevistas; questionários; pranchas indutivas; desenhos e suportes gráficos e, por fim, abordagem monográfica.

Neste estudo, optou-se pela estratégia interrogativa, mediante a entrevista de caráter semi-estruturado.

3.5.1 Instrumentos de pesquisa

Os dados foram obtidos, num primeiro momento, em um questionário semi-aberto para caracterização sócio-demográfica dos participantes. Posteriormente e, mediante essa caracterização, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas.

3.5.1.1 O Questionário

Foi aplicado às secretarias das escolas um questionário para identificação organizacional, para caracterização das instituições. Foi aplicado um questionário semi-aberto aos participantes da pesquisa, de caráter sócio-demográfico, a fim de caracterizar as amostras, incluindo as variáveis: idade, sexo, escolaridade dos pais, trajetória escolar e no nível em curso, plano após a conclusão do ensino médio. Foi solicitado neste questionário, que os participantes escrevessem redações prospectivas sobre como se imaginam no futuro, daqui a dez anos. Este procedimento já foi utilizado em outros estudos do mesmo objeto, conforme observado anteriormente.

3.5.1.2 A Entrevista Semi-Estruturada

Do ponto de vista de Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios pelos quais o investigador realiza a coleta de dados para alguns tipos de pesquisa qualitativa. Nesse pensamento, entende-se por entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses, ou questões norteadoras, que interessam à

pesquisa e que, por conseguinte, ampliam o campo de interrogativas, geradas por novas hipóteses que surgem à medida em se recebe as respostas do participante.

Consoante a essa visão, a entrevista semi-estruturada é privilegiada neste estudo, pois considera-se que ela, além de valorizar a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante enriqueça a investigação de maneira livre e espontânea. Pensa-se que ela “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (p. 152). Esta é uma característica da entrevista semi-estruturada que favorece tanto a descrição dos fenômenos sociais, como a explicação e compreensão na sua totalidade, seja em uma situação específica ou em situações de maiores dimensões.

Nesta pesquisa, as entrevistas aconteceram em espaços individuais, cedidos pelas escolas, e mediante garantia de não identificação dos participantes, bem como das instituições. Em média, foram entrevistados quatro alunos por turma na escola pública e seis alunos por turma na escola particular.

Como critérios para a participação na entrevista, os participantes deste estudo deveriam:

- Ter respondido a todos os itens do questionário;
- Ter estudado sempre na rede de ensino onde está atualmente;
- Ter cursado todo o Ensino Médio na escola onde está atualmente;
- Concordar em ser entrevistado individualmente e com a gravação da entrevista;

Dentre os participantes que corresponderam a esses critérios, foram escolhidos aleatoriamente os que iriam compor as amostras. Foram feitas listas aleatórias por classe. Na ausência, ou recusa, de um participante, era chamado o seguinte da lista.

As perguntas da entrevista se basearam nos seguintes itens para os dois grupos:

1. O que você entende sobre Projeto de Vida?
2. Para você, o que é ter um Projeto de Vida?
3. Qual o seu Projeto de Vida?
4. Como você se vê na escola?
5. Fale sobre a sua vida na escola.

É importante salientar que a aplicação deste roteiro não se reduziu a uma mera questão técnica, mas envolveu, e permitiu, as relações interpessoais entrevistador/ entrevistado.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

3.6.1 Tratamento e análise dos dados

Para o estabelecimento do plano de análise dos dados coletados neste estudo, tomou-se como referência a análise de conteúdo manual, no modelo de Bardin (2002). Esta análise, contudo, foi feita por meio do software estatístico ALCESTE- Analyse de lexèmes cooccurrent dans lês ennoncés simples d'un texte, de Max Reinert (1987, 1993, 1997, 1998) citado em Catão (2001b).

A análise de conteúdo não é um método, mas uma técnica de pesquisa, ou um conjunto delas, na concepção de Richardson (1985). Como tal exige a explicitação cuidadosa de cada procedimento utilizado. Sendo assim, pode se integrar a grandes tipos de procedimentos lógicos, em diferentes níveis de investigação empírica.

Toda análise de conteúdo pretende estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. Leva em consideração a influência mútua entre pensamento e linguagem (Davidoff, 2001).

Para poder se adaptar ao vasto campo de aplicação que é a comunicação, a análise de conteúdo figura como um conjunto de técnicas marcado por uma disparidade de formas, pois qualquer comunicação, entendida como transporte de significações de um emissor para um receptor deveria, de acordo com Bardin (2002), poder ser decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Como objetivos desse conjunto de técnicas, Richardson (1985) relaciona os seguintes: analisar as características de um texto (mensagem) sem se referir às intenções do emissor ou aos efeitos sobre o receptor; analisar causas e antecedentes, buscando conhecer as condições de produção dessa mensagem; analisar os efeitos da comunicação para fins de estabelecer a influência social da mensagem.

A descrição analítica, como tratamento da informação contida nas mensagens, ocorre mediante procedimentos sistemáticos e objetivos. Trata-se da primeira parte da análise. De acordo com o que se pretende estudar, são delimitadas pelo analista as unidades de codificação, a exemplo da palavra ou da

frase. Para que não haja ambigüidade na referenciação do sentido dos elementos codificados, definem-se também unidades de contexto, que propiciam a compreensão da significação dos dados obtidos, recontextualizando-os. Esta é a análise categorial, o primeiro e mais generalizado tipo de análise. Seu objetivo é classificar e recensear a totalidade de um texto segundo a freqüência de presença ou ausência de unidade de registro. A categorização permite a classificação dos elementos de significação que compõem a mensagem.

A primeira etapa necessária à análise é a descrição, que é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A última etapa é a interpretação, em que se concede significação a estas características. Como procedimento intermediário situa-se a inferência, que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

Não é a descrição, mas a inferência, a intenção da análise de conteúdo. Busca-se o que os conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Busca-se deduzir, de maneira lógica, conhecimentos sobre o emissor ou receptor da mensagem.

De acordo com Bardin (2002), a passagem da descrição à interpretação se dá através da inferência. É ela que dá sentido às características do material coletado. Para se chegar, contudo, à inferência, deverão ser realizadas algumas operações inerentes à prática da análise de conteúdo.

Primeiro, seleciona-se um certo número de conceitos analíticos, referente a um ou vários modelos teóricos, definindo-se assim os objetivos do estudo e o quadro de referência teórico sobre o qual está sendo construído. Seja por critérios

qualitativos ou quantitativos, seleciona-se o material a analisar, isto é, constitui-se o corpus da pesquisa. Tendo sido constituído esse conjunto de dados, definem-se categorias, que são os elementos-chave do código do analista. Cada categoria deve ser composta por um termo-chave voltado para a significação central do conceito que se pretende apreender e de outros indicadores que delimitam o campo semântico desse conceito. Formadas as categorias, são definidas as unidades de análise, que podem ser: de registro, de contexto ou de enumeração.

A última fase do trabalho é a quantificação. Esta pode ser feita de três formas. Na análise de ocorrências, objetiva-se determinar o interesse da fonte por diversos objetos ou conteúdos, tendo como hipótese implícita a de que quanto maior for o interesse, maior será a frequência de ocorrência dos indicadores desse objeto no discurso. Na análise avaliativa, estudam-se as atitudes da fonte em relação aos objetos em questão. A análise estrutural objetiva inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte, implicado no discurso em estudo.

Vala (1986) considera que os métodos estatísticos disponíveis hoje permitem tanto a descrever a estrutura do pensamento como avaliar as diferenças significativas entre emissores. Embora considere a análise de conteúdo quantitativa mais segura que a qualitativa, o autor afirma que não há modelos ideais para a análise de conteúdo, e que as regras do processo inferencial estão subordinadas ao quadro teórico e aos objetivos da pesquisa.

3.6.2 O sistema ALCESTE

3.6.2.1 Fundamentos e estrutura

O sistema ALCESTE é um instrumento informático para análise de dados textuais, que foi criado por Max Reinert no final dos anos 70. Este instrumento utiliza a análise das co-ocorrências das palavras nos enunciados que constituem um texto para organizar e resumir informações consideradas mais relevantes. A base metodológica do sistema ALCESTE tem como referência a o conceito de “mundos lexicais e sua lógica” desenvolvido por Max Reinert (1993) citado em Catão (2001b).

O termo “mundo” refere-se a uma organização psíquica coerente dentro da multiplicidade de experiências sensoriais e motoras (Reinert, 1990) citado em Catão (2001b). A noção de “mundo lexical” trazida por Reinert (1987) citado em Catão (2001b) refere-se a instanciações, no discurso, de universos mentais nos quais o expositor transita. Ainda acerca desses mundos lexicais, Lahlou (1998) acrescenta que estes são lugares particulares da representação total do mundo.

Segundo esta autora a abordagem do ALCESTE está claramente no nível semântico. Assim sendo, ele considera as bases lexicais das palavras plenas, portadoras de sentido (substantivos, adjetivos, verbos), operando uma redução do vocabulário por eliminação dos marcadores de sintaxe, das desinências de conjugação, e alguns sufixos. Reduz também as palavras ferramentas (artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções) guardando somente as suas raízes significantes.

Um outro fundamento da lógica desse sistema é o procedimento estatístico de Classificação Hierárquica Descendente (CDH), no qual, a partir do corpus de base, um número de classes são definidas uma a uma com suas características de base, apresentando o máximo de homogeneidade, tanto intra-classe como de

oposição entre classes. Obtêm-se, assim, uma ordem de classificação (dendograma), que é constituído das divisões sucessivas e mais significantes do corpus.

O corpus geral deste estudo foi divide-se em dois corpus analisados pelo ALCESTE: corpus I (entrevistas dos adolescentes da escola pública) e corpus II (entrevistas dos adolescentes da escola particular). Os respectivos corpus foram analisados individualmente, gerando um grupo de classes por corpus, as quais serão apresentadas no capítulo seguinte com suas respectivas Classificações Hierárquicas Descendentes.

3.6.2.2 O corpus

O ALCESTE tem como objetivo classificar os enunciados do texto em função das palavras contidas nesses enunciados. Ele tem por objeto de análise o corpus, que pode ser composto por textos, discursos, entrevistas, reportagens gerais, ou seja, relatos que façam sentido para um investigador.

Serão apresentados a seguir os segmentos do método ALCESTE, tendo como referência exemplos do presente estudo, como o que se segue, um trecho do corpus organizado no formato que requer o já referido programa:

**** *num_015 *ida_2 *pla_1 *esc_1 *sex_2

Projeto de vida hoje em dia tem que, eu entendo assim, porque você tem que seguir uma meta pra conseguir, estudar, seguir uma meta de estudo, pra quando você chegar no futuro ter um emprego, assim, decente ao seu estudo, ao estudo

que você tem conseguido. Porque, você tem um projeto de vida, você tem que lutar com todos, unhas e dentes pra conseguir tudo que você quer.

Na constituição do corpus deve-se utilizar como critério a homogeneidade na sua apresentação e nas condições de produção dos textos. As unidades que os constituem são denominadas Unidades de Contexto Elementar (UCE), as quais se situam entre a frase e o parágrafo. Neste estudo emergiu um total de 209 UCES nos dois grupos, correspondentes a 144 UCES no grupo de adolescentes da escola pública e 95 no grupo de adolescentes da escola particular. Esses dados serão retomados no capítulo IV para efeito de análise.

Durante o processamento do texto, as formas originais são transformadas, mediante a utilização de dicionários apropriados, em formas reduzidas à sua raiz. Assim, as flexões de um mesmo verbo reduzem-se ao modo infinitivo, por exemplo: “cresce”, “crescer”, “cresceu” reduzem-se todas à forma “cresc+”, e as flexões resultantes do verbo “olhar” reduzem-se à forma “olh+”.

Pode-se distinguir, também, no corpus, as palavras plenas, palavras auxiliares e palavras estrelas. As palavras plenas são as palavras que constituem o vocabulário propriamente dito, podem ser substantivos, verbos e adjetivos. São elas as palavras que vão dar sentido ao texto, e é sobre este vocabulário que o ALCESTE baseará a análise do corpus. As palavras auxiliares são as palavras necessárias à sintaxe. E as palavras estrelas são aquelas com as quais o usuário pretende distinguir características nos elementos do corpus. Embora não interfiram na análise efetuada, elas podem ser muito importantes na interpretação dos resultados. Isto porque as palavras estrela representam variáveis com

diferentes modalidades, constituídas por uma raiz que descreve a natureza e um número que descreve a modalidade, conforme demonstrado no exemplo a seguir:

```
**** *num_015 *ida_2 *pla_1 *esc_1 *sex_2
```

Neste estudo foram consideradas como palavras estrelas as variáveis sócio-demográficas, isto é, idade, planos após a conclusão do Ensino Médio, escola freqüentada e sexo. Perfazendo um total de quatro com quarenta variações equivalentes ao total de participantes.

3.6.2.3 A análise do corpus

A análise planejada do ALCESTE compreende quatro etapas, cada qual divide-se em diferentes sub-etapas, que são reguladas por uma série de parâmetros. O plano de análise do corpus é o que define os parâmetros dessas etapas. É possível adaptar este plano às necessidades específicas do operador, contudo, existe um plano de análise padrão, simplificado e mais adequado à maior parte dos usos. Neste estudo foi utilizado o plano de análise padrão.

Acerca das etapas de análise mencionadas anteriormente, serão apresentadas aqui brevemente as características de cada uma delas.

A primeira etapa consiste no reconhecimento das UCI (unidades de contexto inicial) e das palavras-estrela; preparação do corpus e reconhecimento das UCE; produção do dicionário de formas originais e reduzidas; produção da lista de palavras-chave e caracterização lexical do corpus.

A segunda etapa é uma etapa de cálculos; em que se procede a divisão do corpus em unidades de contexto (UC) e a sua classificação descendente hierárquica em função da distribuição de palavras por UC.

A terceira etapa permite diferentes cálculos auxiliares para interpretação e descrição das classes, uma vez que já foi definida a divisão do texto em classes. Efetua-se então a análise fatorial de correspondências, a qual fornece uma representação global do campo semântico situando a posição das respectivas classes e palavras nesse campo. Na quarta etapa são realizados cálculos complementares no interior de cada classe.

A análise do ALCESTE tem duração variável, entre poucos minutos até diversas horas, dependendo do volume do corpus e da velocidade do processador. O tempo de análise de cada corpus componente do corpus geral deste estudo vaiou entre dois e quatro minutos.

3.6.2.4 Resultados produzidos pelo sistema ALCESTE

O ALCESTE gera diversos arquivos com objetivos diferenciados, como o arquivo de processamento do programa e os arquivos de resultado, que dão informações detalhadas sobre cada sub-etapa da análise.

Os arquivos de resultados que foram utilizados para efeito de análise deste estudo foram: Rapport, síntese geral do resultado, arquivo que contém, entre outras, informações sobre o número de classes analisadas, as classes, o vocabulário, as formas reduzidas, as formas associadas; a CDH (dendogramas) das classes e das palavras; A0_STC, arquivo que apresenta o corpus original

dividido em UCEs; D1_UCE.121, o arquivo que apresenta as UCEs classificadas, com respectivas classes a que pertencem e seus qui-quadrados.

3.7 Interpretação dos resultados

A interpretação dos resultados deste estudo parte dos aspectos lexicais, buscando significações, interpretando, denominando e analisando as classes emergentes, à luz da abordagem teórico-metodológica da Representação Social, que fundamenta este estudo. Apresenta-se a seguir o plano de análise.

3.8 Plano de análise

3.8.1 Constituição do corpus e leitura flutuante

Como já foi dito anteriormente, o corpus foi construído pelos segmentos I (vinte entrevistas de adolescentes alunos da escola pública) e II (vinte entrevistas de adolescentes alunos da escola particular), perfazendo dois corpus, analisados pelo ALCESTE e componentes do corpus geral deste estudo.

A opção pela divisão do corpus do estudo em questão, está relacionada ao objetivo de obter-se na análise dos dados, resultados mais especificamente definidos por grupo.

3.8.2 Preparação dos arquivos para utilização do sistema ALCESTE

Foram abertos dois arquivos com terminação “txt” para neles serem guardados os corpus. Estes foram colocados numa pasta aberta no diretório do ALCESTE, prontos para serem analisados.

3.8.3 Processamento de dados pelo sistema ALCESTE

Foi efetuada a análise do corpus pelo ALCESTE, de acordo com o plano de análise padrão do referido programa.

3.8.4 Leitura em profundidade dos dados analisados pelo ALCESTE

Os resultados principais foram colocados num arquivo (Rapport d'analyse), gravado pelo ALCESTE. A leitura deste relatório foi complementada pela leitura de outros arquivos de resultados mais específicos, produzidos pela terceira e quarta etapas do plano de análise já descrito.

3.8.5 Apresentação e interpretação dos resultados

Os resultados principais foram organizados para apresentação, sendo realizada em seguida a interpretação dos mesmos à luz da teoria das Representações Sociais. Buscou-se identificar e analisar os campos contextuais, interpretando os significados das classes e denominando os seus respectivos sentidos.

CAPÍTULO IV

OS SIGNIFICADOS DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES

EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

Pretende-se apresentar neste estudo o significado do Projeto de Vida para adolescentes, estudantes do terceiro ano do nível médio, em escola pública e escola privada.

4.1 O Significado do Projeto de Vida e a Relação Interclasses

A análise realizada aponta para um conjunto de classes relacionadas entre si, das quais emerge a construção do significado do projeto de vida pelos dois grupos, apreendida neste estudo.

No grupo de adolescentes da escola pública foram apreendidas quatro classes por meio da entrevista. As classes evocadas neste grupo são: Visão de Si na escola, Visão da Escola, Concepções do Projeto de Vida e Inclusão Social e Melhoria de Vida.

No grupo de adolescentes da escola privada foram apreendidas também quatro classes através da entrevista, quais sejam: Visão de SI na escola, Visão da escola, Concepções do Projeto de Vida, Dificuldades na Construção do Projeto de Vida.

Evidencia-se que emergiram três classes comuns aos dois grupos, as que se seguem: Concepções do Projeto de Vida, Visão da Escola e Visão de Si na Escola. As classes exclusivas são: Inclusão Social e Melhoria de Vida (no grupo

da escola pública) e Dificuldades na Construção do Projeto de Vida (no grupo da escola particular).

Nas falas dos participantes da escola pública, emergiram as seguintes classes:

Classe I – Visão de Si na Escola: Esta classe compreende a auto-imagem do indivíduo em relação às expectativas consideradas como sendo da instituição, refere-se à percepção de correspondência ou não a tais expectativas. Nela, figura a visão de si positiva constantemente ou segundo a vontade pessoal. Figura também uma visão de si negativa ou neutra. Nas falas desses adolescentes pode-se perceber, além disso, que eles se vêem ora como pessoas sociáveis, ora como não-sociáveis.

Classe II – Visão da Escola: As falas apreendidas nesta classe referem-se à imagem da escola em relação às expectativas dos indivíduos, refere-se à percepção de correspondência ou não a tais expectativas. Emerge nesta classe a visão positiva da escola como um todo. Contudo, emerge também uma visão negativa da escola, tanto dela como um todo, quanto da qualidade de ensino e da falta de recursos materiais.

Classe III – Inclusão Social e Melhoria de Vida: Compreende-se o Projeto de Vida nesta classe enquanto oportunidade e pressuposto para a inclusão social e a melhoria de vida. O projeto de Vida nesta classe apresenta-se como oportunidade de inclusão social e de melhoria de vida, remetendo ao ideal de ascensão social via escolarização. Considera-se nas falas dos adolescentes a auto ou hetero dependência na construção de Projetos de Vida, assim como as possibilidades e impossibilidades desta construção.

Classe IV – Concepções do Projeto de Vida: Nesta classe figuram imagens e conceitos elaborados acerca dos significados e implicações do Projeto de Vida, que emerge enquanto conjunto de desejos, metas, previsões e estratégias, entendido como algo essencial ao longo da vida. Tal projeto surge sempre relacionado a três itens: educação, trabalho e família. Nesta mesma ordem, em que a consecução de um levaria ao alcance do seguinte.

Nas falas dos participantes da escola privada, emergiram as seguintes classes:

Classe I – Dificuldades na Construção do Projeto de Vida: Projeto de Vida apreendido enquanto construção difícil e complexa que exige maturidade e implica em pressão social. Tais dificuldades remetem nesta classe a práticas institucionais consideradas como desfavoráveis à construção, entendida como algo complexo para se fazer. Emerge aqui uma percepção de imaturidade diante de algo tão complexo, em que o esforço pessoal parece não ser suficiente. Além disso, consideram-se dificuldades quanto à tomada de decisão acerca do curso e carreira que se pretende seguir, como também quanto à pressão social sofrida nesse sentido durante esse período de conclusão do Ensino Médio.

Classe II – Concepções do Projeto de Vida: Nesta classe figuram imagens e conceitos elaborados acerca dos significados e implicações do Projeto de Vida. Semelhante ao que se verifica nas falas dos adolescentes da escola pública, nesta classe o Projeto de Vida emerge enquanto conjunto de desejos, metas, previsões e estratégias, entendido como algo essencial ao longo da vida. Tal projeto surge sempre relacionado a três itens: educação, trabalho e família. Nesta mesma ordem, em que a consecução de um levaria ao alcance do seguinte.

Classe III – Visão de Si na Escola: Esta classe compreende a auto-imagem do indivíduo em relação às expectativas consideradas como sendo da instituição, refere-se à percepção de correspondência ou não a tais expectativas. Nela, figuram apenas a visão de si como positiva constantemente, neutra ou negativa. Semelhante ao que se observa no grupo da escola pública, nas falas desses adolescentes pode-se perceber que eles se vêem ora como pessoas sociáveis, ora como não-sociáveis. Contudo, emerge apenas aqui a visão de si como adaptado ou inadaptado à escola.

Classe IV – Visão da Escola: As falas apreendidas nesta classe referem-se à imagem da escola em relação às expectativas dos indivíduos, refere-se à percepção de correspondência ou não a tais expectativas. Figura nesta classe apenas uma visão positiva da escola como um todo. A escola surge nas falas deste grupo como orientadora no tempo, onde a vida escolar se confunde com a vida pessoal em seu desenvolvimento cronológico, dada a longa permanência na instituição.

Neste processo de construção dos significados do Projeto de Vida, destaca-se a Classificação Descendente Hierárquica (CDH) realizada através do sistema ALCESTE, que evidencia a associação/ dissociação entre as classes nos níveis de proximidade e distância. A análise estatística das classes, efetuada pelo já referido sistema, conforme consiste numa Classificação descendente hierárquica (CDH) destinada a organizar as classes sob a forma de uma figura (dendograma), estruturada a partir do corpus de base, que é transformado em classes definidas com suas características próprias, que apresentam um máximo de homogeneidade intra-classe e um máximo de oposição inter-classes, obtendo-se

desta forma uma ordem de classificação constituída de divisões sucessivas do corpus.

Para a aglomeração de classes por proximidade, primeiro, constitui-se um grupo inicial com as duas classes mais próximas. Em seguida é verificada qual a classe seguinte que se localiza o mais próximo do primeiro grupo constituído. Forma-se então um novo grupo, e assim sucessivamente, até que as classes sejam reunidas num grupo que comporte a todas, conforme pode ser observado nos dendogramas apresentados a seguir (fig. 01 e 02), os quais evidenciam a relação proximidade/ distância entre as classes que darão sentido ao presente objeto de estudo.

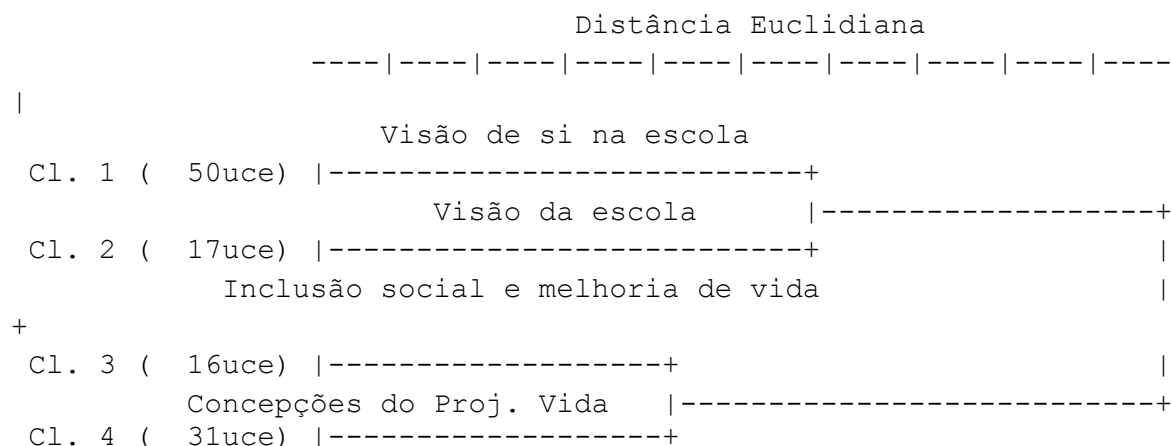


Figura 01 – Proximidade/ distância entre as classes do Projeto de Vida apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola pública.

Observa-se na figura 01 a seguinte associação das classes: Visão de Si na Escola numa relação de proximidade com a classe Visão da Escola. Situando-se numa posição de maior distanciamento, figura um outro aglomerado, com duas classes que se relacionam em maior proximidade: Inclusão Social e Melhoria de Vida e Concepções de Projeto de Vida.

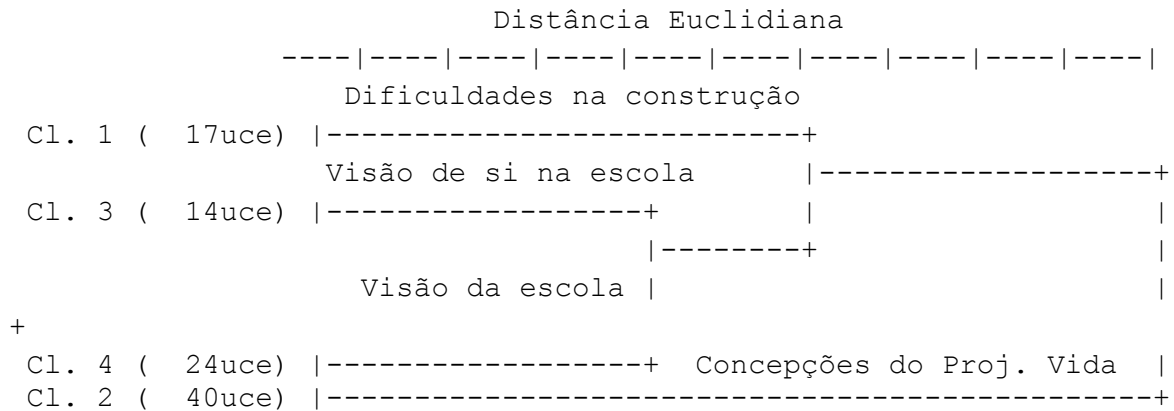


Figura 02 - Proximidade/ distância entre as classes do Projeto de Vida apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola privada.

Conforme a figura 02, observa-se a proximidade entre a classe Dificuldades na Construção do Projeto de Vida e as classes (mais próximas entre si) Visão de Si na Escola e Visão da Escola. A esse aglomerado associa-se, entretanto com um maior distanciamento, a classe Concepções do Projeto de Vida.

O significado do Projeto de Vida, até então construído, foi estruturado a partir das falas dos participantes, das quais emergiram as classes por grupo. Após análise realizada pela pesquisadora, foram definidas as cinco classes, sendo três delas comuns aos dois grupos, uma específica do grupo da escola pública e uma específica do grupo da escola particular, conforme exposto anteriormente, o que pode ser verificado na tabela 01.

Tabela 01 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) do Projeto de Vida, apreendidas pela entrevista de adolescentes da escola pública e da escola privada.

CLASSES	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PRIVADA	
	UCE ENTREVISTA		UCE ENTREVISTA	
	(f)	%	(f)	%
I Visão de Si na Escola	50	43.86	14	14.74
II Visão da Escola	17	14.91	24	25.26
III Concepções do Projeto de Vida	31	27.19	40	42.11
IV Inclusão Social e Melhoria de Vida	16	14.04	-	-
V Dificuldades na Construção do Projeto de Vida	-	-	17	17.89
TOTAL	114	100.00	90	100.00

Percebe-se, nos dados apresentados na tabela 01, que junto aos adolescentes da escola pública obteve-se um maior percentual de UCE na classe I, Visão de Si na Escola (43.86%), seguida da classe III, Concepções do Projeto de Vida (27.19%). Nesta ordem de porcentagens, a classe II, Visão da Escola ocupa o terceiro lugar no grupo, com 14.91% das UCE. A classe IV, Inclusão Social e Melhoria de Vida, que é exclusiva deste grupo, foi a que obteve menor percentual: 14.04%, embora este percentual esteja bastante próximo ao penúltimo na ordem. Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 114 UCE.

Junto aos adolescentes da escola privada, contudo, obteve-se um maior percentual de UCE na classe III, Concepções do Projeto de Vida (42.11%). Em seguida figura a classe II, com 25.26% das UCE. O terceiro maior percentual de UCE dentre as classes deste grupo é o da classe Dificuldades na Construção do

Projeto de Vida, que emergiu exclusivamente no mesmo, com 17.89%. O menor percentual de UCE obtido neste grupo concentra-se na classe I, Visão de Si na Escola (14.74%). Obteve-se das falas dos participantes deste grupo um total de 90 UCE.

Somando-se todas as UCE obtidas entre os dois grupos deste estudo, portanto, constata-se um total de 204 UCE analisadas.

CAPÍTULO V

SIGNIFICADOS DO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: PÚBLICO E PRIVADO

5.1 A Multidimensionalidade do Significado de Projeto de Vida

Pretende-se neste capítulo responder à seguinte questão: O que significa Projeto de Vida para os adolescentes que participaram deste estudo? Para tanto, buscar-se-á entender este significado através dos dados obtidos junto a esses adolescentes.

Conforme anteriormente exposto, a compreensão do sentido de Projeto de Vida neste estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, perspectiva cujas bases residem no senso comum e lá situam a produção de sentido. Assim sendo, enfocam-se as falas dos participantes como o referencial deste estudo no que concerne à produção do sentido do Projeto de Vida.

A partir do processo de interpretação das referidas falas e da subcategorização manual, realizada pela pesquisadora, dos dados oferecidos pelo ALCESTE, constatou-se o caráter multidimensional do sentido do objeto em estudo para os grupos, nas cinco classes emergentes no total, das quais três são comuns aos dois grupos, embora nelas figurem diferentes subclasses, o que pode ser observado no quadro 03.

Quadro 03 – A multidimensionalidade do sentido do Projeto de Vida

CLASSES/ CAMPOS CONTEXTUAIS	PARTICIPANTES DA	
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
I Visão de si na escola		
Positiva constante	X	X
Positiva segundo a vontade pessoal	X	.....
Neutra	X	X
Negativa	X	X
Sociável/ não sociável	X	X
Adaptado/ inadaptado	....	X
II Visão da escola		
Positiva como um todo	X	X
Negativa como um todo	X	.....
Negativa quanto à qualidade do ensino	X	.....
Falta de recursos materiais	X	.....
Orientadora no tempo	.....	X
III Concepções do Projeto de Vida		
Desejos, metas, previsões, estratégias	X	X
Essencial ao longo da vida	X	X
Educação, trabalho, família	X	X
IV Inclusão Social e Melhoria de Vida		
Oportunidade de inclusão social	X	.....
Oportunidade de melhoria de vida	X	.....
Ascensão social via escolarização	X	.....
Auto/ hetero dependência na construção	X	.....
Possibilidades/ impossibilidades	X	.....
V Dificuldades na Construção do Projeto de Vida		
Práticas institucionais	.....	X
Complexidade da construção	.....	X
Imaturidade	.....	X
Insuficiência do esforço pessoal	.....	X
Dificuldades de decisão	.....	X
Pressão social relacionada à série	.....	X

X = Participação na Classe/ Campo contextual

..... = Não participação na Classe/ Campo contextual

Observa-se neste quadro, na primeira coluna, as classes com suas respectivas sub-classes. Na segunda coluna figuram os grupos da escola pública

e da escola privada, com a indicação da participação ou não nas classes e sub-classes, em termos de emergência ou não de UCE nas mesmas.

Pode-se observar também no referido quadro a emergência da Visão de Si na Escola nos dois grupos participantes deste estudo. Tal visão, para ambos, figura como Positiva Constante; Neutra; Negativa e Sociável/Não sociável. Entre os adolescentes da escola pública, apenas, emerge a Visão de Si na Escola como Positiva Segundo a Vontade Pessoal. Uma outra subclasse, identificada apenas no grupo da escola particular, é a que corresponde à Visão de Si na Escola como Adaptado/ Inadaptado.

A Visão da Escola emerge também nas falas dos participantes dos dois grupos, sendo representada pelo grupo da escola pública como: Positiva como um Todo, Negativa como um Todo; Negativa quanto a Qualidade de Ensino e Falta de Recursos Materiais, predominando, assim, uma visão negativa da escola neste grupo. Já no grupo da escola particular, os adolescentes representam a Visão da Escola apenas como Positiva como um Todo e Orientadora no Tempo. Havendo, portanto, o predomínio de uma visão positiva da escola.

As concepções do Projeto de Vida figuram em ambos os grupos de maneira semelhante, como Desejos, Metas, Previsões e Estratégias; como sendo algo Essencial ao Longo da Vida, sempre relacionado à Educação, Trabalho e Família.

Como classe identificada apenas nas falas dos participantes da escola pública, o Projeto de Vida emerge como Inclusão Social e Melhoria de Vida. Nesta representação, o Projeto de Vida figura como: Oportunidade de Inclusão social; Oportunidade de Melhoria de Vida, Ascensão Social Via Escolarização; Auto/

Hetero Dependência na Construção, pensada em termos de Possibilidades/Impossibilidades.

As Dificuldades na Construção do Projeto de Vida configuram-se numa classe que se evidencia apenas nas falas dos participantes da escola privada. Tais dificuldades são representadas por esses adolescentes enquanto Práticas Institucionais desfavoráveis a essa construção; Complexidade da mesma; sentimento de Imaturidade em relação a si mesmos diante de tal tarefa; sentimento de Insuficiência do Esforço Pessoal; Dificuldades de Decisão e Pressão Social Relacionada à Série, sofrida por esses adolescentes.

Considera-se no quadro 03 a multidimensionalidade do sentido do Projeto de Vida, enquanto construção e fenômeno social, adotando-se a perspectiva de Carvalho (1999), ao admitir que a definição de um maior número de dimensões teórico-substantivas pode contribuir para a redução de algumas das insuficiências registradas nas análises, referindo-se particularmente às dificuldades que se apresentam quando se pretende apreender a complexidade característica da estrutura dos fenômenos sociais de modo geral.

Classe Um – Visão de Si na Escola

(43.86% das UCE na entrevista de adolescentes da escola pública)

(42.11% das UCE na entrevista de adolescentes da escola privada)

Esta classe foi apreendida através da entrevista semi-estruturada nos dois grupos deste estudo. Partindo-se dos conteúdos apreendidos desta forma, os participantes deste estudo apresentaram a Visão de Si na Escola enquanto

implicação própria na tarefa de se construir um Projeto de Vida no contexto escolar. Trata-se da auto-imagem elaborada pelo indivíduo em relação às expectativas que ele considera serem as da instituição, e da percepção de correspondência ou não a essas expectativas.

Pode-se observar na tabela 02 algumas palavras características da classe Visão de Si na Escola no grupo de adolescentes da escola pública. Na primeira coluna verifica-se o número de ocorrências das palavras nas classes. Na segunda, observa-se a frequência em que essas palavras ocorrem no corpus total. Na terceira coluna estão os percentuais de ocorrência das palavras nas classes. Na quarta, o X^2 das palavras. Na quinta e sexta colunas encontram-se, respectivamente, a palavra ou sua raiz e as formas associadas a ela. Pode-se citar como exemplo o vocábulo *sou+*, o qual ocorre dezoito vezes na classe, e vinte e duas vezes no corpus total, sendo 81,82% de suas ocorrências no interior da classe. Considerou-se esta a palavra mais típica da classe.

Tabela 02 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.

Vocabulário Específico sobre Visão de Si na Escola					
*OCC	*OCCT	%	X^2	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
05	06	83.33	4.01	norma+l	normal

18	22	81.82	15.95	sou+	sou
04	04	100.00	5.31	not+er	nota
03	03	100.00	3.94	aluna	aluna
15	20	75.00	9.55	aluno+	aluno, alunos
03	03	100.00	3.94	amigo+	amigo, amigos
06	06	100.00	8.11	amizade+	amizade, amizades
04	04	100.00	5.31	assisto	assisto
14	19	73.68	8.24	aula+	aula, aulas
09	13	69.23	3.84	boa+	boa, boas
06	09	66.67	2.06	bom	bom
07	07	100.00	9.55	colegas	colegas
03	03	100.00	3.94	conversar	conversar
06	06	100.00	8.11	converso	converso
03	03	100.00	3.94	dou	dou
16	22	72.73	9.23	gosto	gosto
06	08	75.00	3.39	mundo	mundo
03	03	100.00	3.94	opinião	opinião
06	09	66.67	2.06	posso	posso
05	07	71.43	2.30	procuro	procuro
15	18	83.33	13.53	professor+	professora, professores
10	13	76.92	6.51	tenho	tenho
04	04	100.00	5.31	tiro	tiro
04	04	100.00	5.31	vejo	vejo

Observa-se a ocorrência das palavras *aluno* (75%) e *normal* (83.33%) como algumas das mais significativas da classe. Os vocábulos *conversar*, *amigo+* e *colegas* apresentam porcentagem de 100% nesta classe.

O Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola, conforme dados obtidos, configura um campo contextual construído em torno de seis sub-classes, sendo duas exclusivas, uma do grupo da escola pública e uma do grupo da escola particular. São elas: Positiva Constante; Positiva segundo a Vontade Pessoal (apenas entre os participantes da escola pública); Neutra; Negativa; Sociável/Não Sociável; Adaptado/ Inadaptado (apenas entre os participantes da escola privada), conforme anteriormente exposto no quadro 01.

Esta classe reflete não só a visão que o adolescente tem de si, mas as implicações do próprio adolescente na construção do seu Projeto de Vida na escola. Considera-se, de modo geral, a importância dos estudos para tal construção, porém a visão de si varia entre a de um aluno implicado positiva ou negativamente, total ou parcialmente. Emerge também a visão de si como implicado positivamente ou negativamente em certos momentos, segundo a vontade pessoal.

Observa-se nestas falas que os adolescentes demonstram ora uma visão de si constantemente positiva em relação às expectativas da escola:

“Eu me acho uma boa aluna, né (...) eu sou um aluno exemplar, assim (...) tiro notas boas, estudo”.

Observa-se também uma visão positiva apenas de acordo com a vontade pessoal:

“Quando eu quero, eu aprendo (...) quando eu quero estudar tiro notas boas (...) sou um excelente aluno quando eu quero aprender”.

Outra visão emergente nesta classe é a visão neutra, significando a visão do aluno que alterna, na escola, períodos de brincadeira e de estudos, que não se destaca em termos de desempenho, mas também não se prejudica, isto é, a visão de si como a do aluno “normal”, que se traduz em falas como:

“Como todo e qualquer aluno eu me comporto normal (...) Um aluno nem muito bom nem muito ruim (...) um aluno regular, que bagunça mas estuda também”.

Uma visão de si negativa em relação às expectativas da escola emerge também:

“Eu acho que os professor acha que eu atrapalho (...) olhe, eu sou muito bagunceiro, certo? (...) eu não gosto de assistir aula, eu não sou uma menina estudiosa”.

A visão de si na escola como alguém sociável ou não sociável se evidencia claramente nesta classe, em falas como:

“Eu tenho muito amigo aqui (...) eu tenho muita amizade com meus colegas” ou *“eu me comunico com poucas pessoas, assim, dentro da sala (...) fico na sala o dia inteiro, nem na hora do intervalo eu saio (...) minha amizade mais é com uma pessoa só”*

A tabela 03, a seguir, apresenta o campo lexical da classe Visão de Si na Escola no grupo de adolescentes da escola privada.

Tabela 03 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.

*OCC	*OCCT	%	X ²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
04	05	80.00	17.89	Norma+l	normal
04	09	44.44	6.98	Sou+	sou
03	10	30.00	2.07	tempo	tempo
02	05	40.00	2.68	Outr+er	Outro, outros
04	06	66.67	13.75	Aluno+	Aluno, alunos
08	21	38.10	11.71	aqui	aqui
02	04	50.00	4.13	diferente	diferente
05	12	41.67	7.93	escola	escola
06	10	60.00	18.22	Estudo+	Estudo, estudos
03	05	60.00	8.61	faz	faz
03	05	60.00	8.61	melhor	melhor
07	29	24.14	2.94	Muito+	Muito, muitos
04	06	66.67	13.75	nada	nada
09	43	20.93	2.40	não	não
03	04	75.00	12.07	nem	nem
08	17	47.06	17.22	sempre	sempre

Como se pode observar, os vocábulos *sou+* (44,44%), *aluno* (66,67%) e *norma+l* (80%) também figuram neste grupo com porcentagens significativas de ocorrência na classe. As palavras *estudo*, *faz* e *melhor* figuram com porcentagem de ocorrência de 60%, estando também entre as mais representativas da classe.

Semelhante ao que se obteve junto aos estudantes da escola pública, emergiu entre os estudantes da escola privada uma visão de si positiva constante, em falas como:

“Como aluno eu faço um papel, assim, bom (...) sou uma aluna muito participativa (...) tenho um bom desempenho escolar”.

Contudo, neste grupo não figura em suas falas a visão positiva de si como condicionada à vontade pessoal, que ocorreu nas falas dos alunos da escola pública.

Ademais, a subclasse referente à visão neutra de si também emergiu neste grupo, em falas como:

“Uma aluna normal, terceiro ano, que não entende física (...) acho que normal, não tenho grandes coisas (...) venho pra escola, assisto aula o dia inteiro, só”.

A visão negativa de si também configura uma subclasse emergente nesse grupo, que se traduz em falas como:

“bagunceira, um pouco (...) o ensinamento eu tô péssima (...) muito ruinzinha”.

A visão de si na escola como uma pessoa sociável ou não sociável também emerge nesta classe, cujas falas vão de:

“sociabilizo bem com meus colegas (...) tenho minhas amigas que, assim, eu considero muito, meus amigos (...) tenho uma relação boa com meus colegas da minha sala” a falas como “ eu não sou muito enturmada (...) minhas amigas mesmo eu conto na mão (...) eu sou muito na minha”.

Emergiu nesta classe a visão de si como adaptado ou não adaptado à escola, como se pode perceber nas seguintes e respectivas falas:

“fui muito bem acolhido pelas pessoas (...) as pessoas sempre me tratando da melhor forma possível (...) tenho uma ótima vida aqui” e “eu acho que não me adaptei (...) se fosse o primeiro ano que eu tivesse aqui nessa escola eu tinha saído (...) eu não me adaptei aqui nesse colégio”.

Refletindo também neste grupo as implicações do adolescente na construção de seu Projeto de Vida na escola, considera-se igualmente ao outro grupo a importância dos estudos, contudo a visão de si oscila entre a do aluno implicado positiva ou negativamente nessa construção.

O conceito de “normalidade” é bastante evocado pelos participantes deste estudo, em ambos os grupos, contudo, os significados associados a esse conceito pelos dois grupos guardam algumas diferenças, que remetem à própria estrutura de funcionamento das instituições escolares. Entre os adolescentes da escola pública, esse conceito está relacionado ao aluno que *“bagunça, mas estuda também”*. Entre os da escola privada, associa-se ao aluno que *“assiste aula o dia inteiro”*. Isto pode estar ancorado rotina das instituições quanto à realização das atividades escolares.

Observou-se na instituição de que participa este último grupo o trabalho constante de auxiliares de disciplina, isto é, funcionários responsáveis pela permanência dos alunos em sala de aula. Há, portanto, uma pressão externa para a assistência as aulas que também foi observada na instituição pública, porém com menor intensidade. Na instituição pública, pôde ser observado um maior trânsito dos alunos pelas dependências da escola em horários de aula. Isto pode se refletir numa maior liberdade da qual estes alunos gozam para optar entre o lazer, ou a socialização, e as atividades escolares. Na instituição privada, conforme dito anteriormente, não há espaço para que os adolescentes façam tal escolha, sendo os momentos de lazer e socialização pontuais, nos intervalos escolares.

É importante ressaltar que esse espaço para escolha de atividades na escola pública não é institucionalizado, ou legítimo, posto que lá também existem horários para os estudos e para a socialização. Contudo, pela menor pressão, ou atração, para a permanência dos alunos em sala, estes circulam livre e “clandestinamente” durante os horários de aula.

Por outro lado, a permanência dos estudantes da instituição privada em sala não significa necessariamente que eles se sintam atraídos pelas atividades escolares, dada a pressão exercida sobre os mesmos. Também neste grupo se observou tentativas de opção pelo lazer em horários de aula, contudo mais reprimidas pela instituição.

A Visão de Si, em ambos os grupos, poderá vir das escolhas ancoradas na representação da escola, nos limites que são impostos pelas instituições quanto à participação dos adolescentes, na compreensão que se tem das expectativas quanto a essa participação, na situação objetiva que se apresenta nas instituições, nos valores contraditórios atrelados ao público e ao privado pela sociedade atual.

Nesse contexto de contrastes, em que os âmbitos educacionais público e privado guardam significativas diferenças estruturais, a construção da visão de si, de acordo com a LDB, é permeada pelas idéias de aprimoramento da pessoa humana e da formação ética dos educandos enquanto cidadãos. Ambos os contextos, público e privado, são atravessados pela mesma legislação, e contendo tais premissas em seus projetos políticos-pedagógicos.

Os adolescentes de que trata este estudo participam e têm conhecimento desta dicotomia entre o público e o privado em educação, conhecem as discrepâncias existentes neste âmbito, amplamente difundidas nos meios de comunicação. Entretanto, dada a importância que eles atribuem à educação formal, tanto em um grupo como no outro, a Visão positiva de si está relacionada ao bom desempenho escolar e ao comportamento adequado à instituição. A visão

negativa, por sua vez, relaciona-se ao mau desempenho e ao comportamento inadequado ao que preconiza a instituição.

Uma nuance observada apenas nas falas dos participantes da escola pública é a visão de si como positiva segundo a vontade pessoal, que se refere à oscilação entre o desejo de corresponder ou não às expectativas da escola. Pressupõem-se as expectativas de que se obtenha um bom desempenho, consistindo em boas notas, e um bom comportamento, como silêncio durante as aulas, atenção e frequência. Neste campo contextual fala-se do querer corresponder ou não a essas expectativas. Da vontade pessoal que ora é de seguir as regras e ora é de quebrá-las. Fala-se, portanto, da necessidade de superação de algumas dessas regras, e de participação ativa no estabelecimento das mesmas.

Os quadros 04 e 05, a seguir, apresentam a distribuição das UCE (Unidades de Contexto Elementar) mais características do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola.

Quadro 04 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/x²: Visão de si na escola

“... E eu converso como todo mundo conversa, eu me comporto normal, me vejo uma pessoa calma, não gosto muito de tá bagunçando, de tá dando trabalho aos professores, à diretoria, eu sou muito mais na minha (22) (...) Eu adoro aqui, eu gosto muito porque eu tenho muito amigo aqui, é, eu me dou muito bem com todo mundo (21) (...) sou, sou brincalhão, assim, atendo a todos, não tenho questão assim de ter rixa com alguma pessoa, não, me dou muito bem com os professores e com os alunos (21) (...) questão de sala de aula eu converso um pouco. assim, eu acho que os professor acha que eu atrapalho, assim, né, converso (14) (...) mas a questão da amizade com os meus colegas, posso dizer, assim, é de, muito boa. Não quero perder não, a amizade com meus colegas não (14) (...) assisto algumas aulas. Algumas, muito difícil. Gosto mais de ir pra quadra jogar. É porque eu venho mais só com a intenção de ver os amigos (13) (...) me acho inteligente assim no colégio, eu me acho inteligente. Quando eu quero, eu aprendo. Só que eu sou muito bagunceiro. Jogar bola, namorar, né, que minha namorada é na mesma sala que eu, gazejar aula, assisto aula de vez em quando, brinco muito com meus amigos, com os professores também, né, principalmente com a professora de história (12) (...) Eu não sou muito de conversar, minha, é, como é que eu posso dizer, minha amizade mais é com uma pessoa só, assim, eu falo com todo mundo, mas, só aquela pessoa é que eu me identifico mais (12) (...) É, gosto muito dos professores, gosto de me comunicar com eles, vamos dizer que eu tenho com eles, eu tenho uma, como se fosse uma amizade de pai e filho com eles (11) (...) Olhe, eu sou muito bagunceiro, certo? Só gazeio aula. Quando eu quero estudar tiro notas boas. Sou um, assim, em termo de comportamento não, quando eu quero me comportar eu me comporto. (10) (...) Eu me acho uma boa aluna, não falta nenhuma disciplina, assim, alguma, nenhuma prova, nada, tiro notas boas. Ah, uma aluna regular (10) (...) Meu negócio é ficar assim, sentada ali, nesse pátio, com minhas amigas, falando (9) (...) estudar muito pra ser alguém na vida, né? Porque sem o estudo não somos nada. Sem estudar, ha, ha, somos fracos. Bom, eu sou uma boa aluna, né? Respeito todos os alunos, principalmente os professores (8) (...) eu sou um aluno exemplar, assim, não baderno, não faço bagunça, não falto aula freqüente, só quando é uma coisa muito importante, tiro notas boas, estudo (8) (...) Me dou bem com todo mundo, graças a Deus. Adoro os professores, todo mundo, todo mundo que trabalha eu conheço, todo mundo, de, de vigia a cozinheira daqui (8) (...) Os professores, quando eu não estou disposta a assistir aula, me retiro da sala de aula, pra permitir que outros alunos assistam (7) (...) Ninguém é perfeito, só. A minha vida aqui na escola eu acho que é normal. (6) (...) um aluno normal, como os outros, tal, tentando conseguir uma vaga na universidade, acho que só. Tá divertida, assim, gosto de brincar, conversar, e, tá um clima, assim, o cara ficar, tal, (5) (...) a professora de história fica falando, fala, fala, fala, fala, fala, aí você, é como se entrasse num ouvido e saísse do outro (4) ...”

O quadro 04 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) mais significativas da

classe Visão de Si na Escola, apreendidas através das entrevistas aos adolescentes da escola

pública. Esta classe, de acordo com as falas dos adolescentes, produziu um total de 50 UCE, com X^2 variando entre 22 e 4 por UCE.

Quadro 05 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão de Si na Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.

Unidades de Contexto Elementar – UCEs/ X^2: Visão de Si na Escola
“... se fosse o primeiro ano que eu tivesse aqui nessa escola eu tinha saído porque eu não me adaptei aqui nesse colégio (26) (...) Vixe, o ensinamento eu tô péssima, muito ruinzinha. Eu tava tentando até melhorar, mas, tá uma coisa, porque é muito, o terceiro ano é bem mais puxado do que eu imaginava (24) (...) Tenho minhas amigas que, assim, eu considero muito, meus amigos, colegas de classe, mas minhas amigas mesmo eu conto na mão (15) (...) como aluno mesmo eu faço um papel, assim, bom. Minha vida na escola é o seguinte, e, venho pra escola, né, sociabilizo bem com meus colegas, tal, e, assim, tento, é, acompanhar os conteúdos e, é, estudar, se dedicar (14) (...) Eu me vejo uma boa aluna. Porém eu acho que tenho que em esforçar mais, no caso, estudar mais porque, até porque eu estudo, mas acho que meus concorrentes lá fora estão estudando mais do que eu, né, aí eu fico preocupada (10) (...) Uma aluna normal, terceiro ano, que não entende física (8) (...) mesmo eu tando triste, se eu ver que uma pessoa próxima, um amigo tá triste, tá passando por dificuldades, a minha alegria, a minha satisfação, é ajudar aquela pessoa (8) (...) as pessoas que eu estudei acabaram no ano passado, aí eu falei, eu vou ficar perdida, não conheço ninguém, mas tô conhecendo aos poucos (7) (...) Eu era do, do grêmio do colégio também, me cobravam muito por causa disso, eu sempre tinha tudo perfeito, tinha que tá participando de tudo (7) (...) eu conversei muito com a minha mãe, como se fosse uma grande amiga, com minhas amigas também, eu acho psicólogo muito bom, eu tinha até pensado já em ter, é, encontro com um psicólogo (6) (...) em dois mil e um fui diretor religioso do grêmio da escola, em dois mil e três fui chamado novamente, e agora em dois mil e cinco eu tô novamente no grêmio da escola (6) (...) A escola é minha vida. Quando eu vim pra cá eu passei por momentos bem difíceis, sabe, eu vim sem minha família (6) (...) mesmo eu não estando bem comigo mesmo (5) o colégio, ele me ensinou muita coisa, não só na vida acadêmica e curricular, mas pra minha vida mesmo. Primeiro quando eu cheguei aqui eu fui muito rejeitado, e isso já me deu um baque muito grande, eu fui começando a dar a volta por cima (5) (...) eu já tô bem enturmada, assim, tô gostando muito (4) (...) Na escola, é, eu me vejo sempre bem atarefada (4) (...) eu tô começando a me dar um pouco mais de folga, viver um pouco mais pra mim (4) (...) eu sempre me preocupei muito com o bem estar da escola como um todo (3) (...) bagunceira, um pouco, mas esse ano eu tô um pouquinho melhor porque também é terceiro ano, né, vestibular. (2)...”

O quadro 05 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) mais significativas da classe Visão de Si na Escola, apreendidas através das entrevistas aos adolescentes da escola privada. Esta classe, de acordo com as falas dos adolescentes, produziu um total de 14 UCE, com X^2 variando entre 26 e 4 por UCE.

Ainda que ambas as instituições escolares sigam os mesmos parâmetros curriculares e educacionais, que concebem os educandos como pessoas humanas, críticas e autônomas intelectualmente, nas falas observa-se uma visão de si ancorada nas tradicionais expectativas que se atribui à escola, objetivada em um bom desempenho nas atividades escolares e num comportamento adequado, isto é, que não fira as normas de silêncio, quietude e permanência nas aulas.

Classe Dois – Visão da Escola

(14.91% das UCE na entrevista de adolescentes da escola pública)
(25.26% das UCE na entrevista de adolescentes da escola privada)

A partir da apreensão destes conteúdos, o Projeto de Vida constitui-se na relação com a escola. Nesta classe, as falas referem-se à imagem da escola em relação às expectativas dos adolescentes, relacionam-se com a correspondência ou não a tais expectativas.

Tabela 04 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.

Vocabulário Específico sobre Visão da Escola					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
06	21	28.57	3.79	aqui	aqui
05	19	26.32	2.34	Aula+	Aula, aulas
06	11	54.55	15.07	colégio	Colégio, colégios
02	03	66.67	6.50	Educação	educação
02	04	50.00	4.02	ensino	ensino
02	05	40.00	2.59	falo	falo
02	03	66.67	6.50	física	física
02	04	50.00	4.02	jogar	jogar
05	06	83.33	23.37	máximo	máximo
02	05	40.00	2.59	passar	passar
03	04	75.00	11.80	peçoal	peçoal
02	05	40.00	2.59	possível	possível
02	04	50.00	4.02	primeiro	primeiro
02	05	40.00	2.59	venho	venho

Na distribuição do vocabulário do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola (tabela 04), destacam-se tanto pelo sentido quanto pelo seu posicionamento estatístico na classe as seguintes palavras características: *educação* (66,57%), *ensino* (50%), *peçoal* (75,00%).

O Projeto de Vida relacionado à Visão da Escola, conforme dados obtidos, configura um campo contextual construído em torno de cinco sub-classes. Três dessas subclasses são exclusivas do grupo da escola pública, quais sejam: Negativa como um todo; Negativa quanto a Qualidade de Ensino e Falta de recursos materiais. Uma delas é exclusiva do grupo da escola particular, a subclasse que se refere à escola como Orientadora no Tempo. A subclasse Positiva Como um Todo é comum aos dois grupos.

Esta classe reflete a visão que o adolescente constrói acerca da instituição escolar na qual está inserido, reflete as impressões e expectativas que o jovem tem em relação à construção do seu Projeto de Vida na escola, e quanto às

contribuições que ela possa dar nessa construção. Considerando-se a importância atribuída à educação formal, ministrada nessas instituições, para que se possa construir um Projeto de Vida e lutar por um futuro melhor.

Acerca da Escola, este grupo, em suas falas, varia entre a expressão de uma visão positiva como um todo, e negativa como um todo. Esta visão negativa relaciona-se especificamente com a qualidade de ensino e a falta de recursos materiais. A visão positiva está relacionada à escola enquanto espaço de acolhimento, socialização e lazer.

Observa-se nas falas desses adolescentes uma visão positiva da escola como um todo em falas como:

“Minha vida aqui é boa, tô imaginando ir embora (...) quando conheci o colégio, as portas se abriram pra mim (...) minha vida na escola é muito alegre, muito descontraída”.

Observa-se também uma visão negativa da escola como um todo:

“Eu não gosto de nada aqui (...) aqui é muito chato, tá muito ruim (...) o colégio já não é como era antigamente”.

De maneira mais específica, emerge a visão negativa quanto a qualidade do ensino ministrado na instituição, em falas como estas:

“Qualquer colégio traz assim, questão assim, o assunto do vestibular. Pode observar no caderno da gente próprio que não tem nenhuma questão do vestibular (...) porque, não todos os colégios, mas alguns colégios, por exemplo, é, público, dão um mau ensino, um ensino péssimo (...) é sempre coisa, o pessoal tira até do livro. Coisas que as vezes nem mesmo o professor sabe o que é, passa pra gente”.

Também especificamente emerge a visão negativa da escola no que se refere à falta de recursos materiais, o que se evidencia em falas como:

“Às vezes dá o básico, assim, nem o necessário não é (...) teve dias até que a gente não tinha, não pôde fazer prova porque não tinha papel (...) as vezes não tem nem o material, assim, essencial, pra dar aos alunos”.

Vêm à tona aqui, com estas falas, o cerne do atual problema da qualidade de ensino amplamente discutido nas sociedades neo-economicistas. Trata-se da gradual falência do ensino público universalizado. Propõe-se como solução para o problema a mercantilização desse ensino, que se pague por uma escola onde não haja transtornos como estes. Contudo, e a despeito disto, até este momento o Estado oferece, como sua obrigação e direito de cada cidadão brasileiro, a escolarização até o nível médio, como parte do ensino básico. Concentra, pois, o poder de garanti-lo, e acerca disto fala uma participante da escola pública:

“Se eu não tenho muito conhecimento, mas o conhecimento que eu tenho, a base que eu tenho é essa, porque eles não fazem muito, já que eles têm tanto poder, porque eles têm o poder”.

A escola pública figura como a única possibilidade de escolarização, aquilo que se obteve nela em termos de conhecimento é tudo que se tem para enfrentar as demandas de uma sociedade competitiva. A visão da escola encontra-se aqui ancorada num modelo capitalista e utilitarista, no qual ela se encontra voltada para a inserção no mercado de trabalho, embora não consiga cumprir esta sua função nesse âmbito. Contudo, considera-se a escola como importante espaço de lazer e socialização.

Tabela 05 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.

Vocabulário Específico sobre Visão da Escola					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
04	06	66.67	5.81	grand+	grande, grandes
02	03	66.67	2.81	fosse+	fosse, fossem
02	03	66.67	2.81	aluna	aluna
03	04	75.00	5.47	amiga+	amiga, amigas
05	08	62.50	6.42	amigo+	amigo, amigos
09	17	52.94	8.40	ano+	ano, anos
11	21	52.38	10.50	aqui	aqui
04	06	66.67	5.81	boa+	boa, boas
06	11	54.55	5.65	bom	bom
05	09	55.56	4.83	colégio+	colégio
07	12	58.33	7.96	escola	escola
04	06	66.67	5.81	estudar	estudar
02	03	66.67	2.81	faço	faço
11	20	55.00	11.86	minha+	minha, minhas
05	07	71.43	8.53	pouco+	pouco, poucos
03	05	60.00	3.37	tentar	tentar
05	08	62.50	6.42	terceiro	terceiro
22	72	30.56	4.41	eu	eu

Como pode ser observado na tabela 05, o campo lexical desta classe se constitui de um vasto vocabulário no grupo de adolescentes da escola particular. Mediante o que foi apreendido nas entrevistas, destacam-se algumas das palavras típicas da classe, como *aqui*, *minha* e *tô*, estas ocorreram 11 vezes cada qual com respectivos X² de 10.50, 11.86 e 13.39, com freqüências de 52.38%, 55.00% e 57.89%. Em seguida, outras palavras significativas desta classe são: *eu*, com freqüência 22 e X² 4.41, e *escola*, com freqüência 07 e X² 7.96.

Neste grupo, a Visão da Escola objetiva-se nas seguintes falas:

“... é como se fosse uma segunda casa (...) sempre tive muito boas experiências aqui (...) aprendi muito (...) sempre gostei muito do que eu vi aqui (...) sempre foi beleza (...) a maior parte da minha vida tá sendo aqui...”

Das falas dos participantes deste grupo, emergiram apenas duas subclasses acerca da Visão da Escola: Positiva como um Todo e Orientadora no Tempo.

Assim como se identificou no grupo de adolescentes da escola pública, entre os da escola particular também emergiu em algumas falas uma visão positiva da escola como um todo. Contudo, neste grupo esta visão refere-se predominantemente à escola enquanto extensão do lar e da família. Neste sentido, se expressa uma relação de afeto com a escola, que ocupa um lugar importante em todos os aspectos da vida. Isto pode ser observado em falas tais como:

“Tenho que vir aqui pelo menos uma vez por dia pra poder me sentir bem durante o dia (...) é como se fosse uma segunda casa (...) a escola é minha vida (...) ela me ensinou muita coisa, não só na vida acadêmica e curricular, mas pra minha vida mesmo”.

Essa relação com a escola, no caso dos estudantes da instituição privada, tende a ser longa. Isto porque a instituição atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de modo que muitos dos alunos estudam lá desde os primeiros anos de escolaridade. Sendo assim, verifica-se nas falas desses adolescentes que a maneira como eles falam de suas vidas escolares se fundem com a sua existência em termos de idade cronológica. Em outras palavras, a escola exerce a função de Orientadora no Tempo, na medida em que os adolescentes se orientam pelos anos de escolaridade para falarem de suas histórias de vida.

A escola, desta forma, serve como orientadora no tempo, isto é, contam-se os anos de escola como contam-se os anos de vida, concomitantemente. Vida

escolar e vida extra-escolar, ou cronológica, se fundem e são indissociáveis. Ilustram esta subclasse falas como:

“Eu estudo aqui desde o jardim, falo com vários amigos que estudam aqui faz muito tempo também (...) eu estudo aqui já faz uns doze anos (...) estudo aqui desde o jardim, passei minha vida, minha vida todinha aqui, a maior parte da minha vida tá sendo aqui”.

Nas falas deste grupo, não são especificados aspectos negativos da escola, como ocorre no grupo da escola pública. Não havendo na instituição particular a falta de acesso a recursos materiais, nada se falou a esse respeito. Mesmo porque a responsabilidade pela provisão de tais necessidades não repousa sobre os estudantes. Verifica-se nesses dados que também não se mencionou nenhuma queixa quanto à qualidade do ensino ministrado.

Pode-se perceber aqui a consolidação do modelo economicista de educação, em que problemas como estes, de falta de recursos ou qualidade de ensino insatisfatória, são resolvidos mediante as relações de mercado. Sendo assim, não existem tais problemas na instituição particular de ensino, posto que seus recursos são oriundos de seus consumidores.

A questão é que tanto as clientelas da escola particular quanto da escola pública contribuem com seus impostos para que não faltem recursos nas instituições públicas. E quanto aos que têm acesso à escola particular, estes ainda contribuem tanto financeiramente quanto com recursos materiais para manter as instituições privadas. Entretanto, se este último grupo pode optar por resolver o problema da qualidade abrindo mão da rede pública e se mantendo em

instituições privadas, o primeiro, que depende da rede pública, também não usufrui plenamente daquilo com que contribuiu.

Os quadros 06 e 07 apresentam a distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola nos dois grupos.

Quadro 06 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/x²: Visão da Escola
“... falo até com o porteiro (39) (...) eu adoro educação física.. Ir pra quadra jogar bola é bom demais (34) (...) no primeiro ano aqui eu ganhei duas bolsas do colégio, uma pro colégio particular, não fui porque, é, tinha que comprar os livros, aí era muito caro (25) (...) Pessoal de outra sala eu não conheço. Venho pro colégio, fico na sala, o dia inteiro, nem na hora do intervalo eu saio (20) (...) as vezes dá o básico, assim, nem o necessário não e, mas não mostra verdadeiramente como é o ensino, como é realmente aquele ensino pra você. Por exemplo, aqui no colégio, qualquer colégio traz assim, questão, assim, o assunto do vestibular. Pode observar no caderno da gente próprio, que não tem uma questão do vestibular (18) (...) o colégio já não é como era antigamente. Tem, é, teve dias até que a gente não tinha, não pode fazer prova porque não tinha papel, né (9) (...) eu gosto demais de participar, eu não gosto de gazeir aula não.(7) (...) não tem nada, eu não gosto de nada daqui. Quando tava no outro prédio era bom demais, mas aqui é muito chato (7) (...) não todos os colégios, mas alguns colégios, por exemplo, é, público, dão um mau ensino, um ensino péssimo, as vezes não tem nem o material, assim, é, essencial pra dar aos alunos (7) (...) o pessoal tira até do livro, coisas que, as vezes nem mesmo o professor sabe o que é, passa pra gente. Eu acho que deveria ter mais, assim, mais prática dos professores, compreender mais, assim, eu acho que o mundo ia pra frente dessa maneira (7) (...) minha vida aqui é boa, tô imaginando ir embora, se por acaso eu não conseguir passar no vestibular, aí tem que parar de estudar (6) (...) tá muito ruim, está, o contrario, é. Minha vida, entrei no primeiro ano, né, aí conheci o colégio, quando conheci o colégio as portas se abriram pra mim (5) (...) minha vida na escola é muito alegre, muito descontraída (5) (...) Tentar passar o máximo possível do que ele sabe, do que o professor sabe pro aluno (4) (...) quando chegar na aula tá com a cabeça bem tranqüila, pra aprender o máximo de conteúdo, só (4) (...) aula, eu não gosto de assistir aula. Eu não sou uma menina estudiosa. O que eu ainda gosto e matemática, mas só. Só começa aula quarta, quinta e sexta, segunda e terça eu nem venho pro colégio (3)...”

O quadro 06 apresenta as Unidades de Contexto Elementar (UCE) mais significativas da classe Visão da Escola, apreendida por meio da entrevista de adolescentes da escola pública. Esta classe, na evocação desses adolescentes, produziu um total de 17 UCE, com X² variando entre 39 e 03 por UCE, o que determina a ordem da UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação.

Quadro 07 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Visão da Escola, apreendido por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.

Unidades de Contexto Elementar – UCEs/x²: Visão da escola

“...É que, na escola, eu estudo aqui desde o jardim. É como se fosse uma segunda casa. É uma vida normal, venho pra cá, estudo, e, sempre tive muito boas experiências aqui (28) (...) nunca saí da escola com raiva nem, mas eu sempre gostei muito do que eu vi aqui. Aprendi muito (25) (...) eu sou uma aluna muito participativa, é, estudo sempre, hum, não tem nada, assim, de especial. Uma vida como de um aluno qualquer, normal (20) (...) sempre foi beleza (20) (...) ah, me formar, ter uma família, e, realização profissional. Como aluno? Não muito responsável. Regular. Ah, essa escola, beleza, falo com vários amigos que estudam aqui faz muito tempo também. Faz mais de dez anos que eu estudo aqui, conheço muitas pessoas aqui, o relacionamento sempre foi excelente (18) (...) eu sou um aluno a mais, uma peça importante, porque não, eu acho que só isso mesmo, nada de especial. Eu estudo aqui já faz uns doze anos, então tem sido muito normal, as coisas aqui (17) (...) eu tô aqui faz cinco anos, entrei em dois mil, fui muito bem acolhido pelas pessoas, as pessoas sempre me tratando da melhor forma possível. É claro que nem Jesus Cristo agradou a todos, comigo não seria diferente. Mas apesar da deficiência que eu tenho, eu me vejo como uma pessoa normal, igual a todo mundo (14) (...) É, estudo aqui desde o jardim, passei minha vida, minha vida todinha aqui, a maior parte da minha vida tá sendo aqui (8) (...) de repente a pessoa não vem num dia bom, machuca praticamente um dos irmãos, porque aqui é, já que a gente convive, passa a metade do dia, né, então é irmão (7) (...) não vou querer mudar, tá entendendo? Eu me vejo um bom aluno. Porém, um pouco bagunceiro, direi eu. Mas não atrapalho muito as aulas, sou participativo, e tenho um bom desempenho escolar (3)...”

O quadro 07 apresenta as Unidades de Contexto Elementar (UCE) mais significativas da classe Visão da Escola, apreendida por meio da entrevista de adolescentes da escola privada. Esta classe, na evocação desses adolescentes, produziu um total de 24 UCE, com X² variando entre 28 e 03 por UCE, o que determina a ordem da UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação.

Tanto no grupo da escola pública quanto no grupo da escola privada a visão da escola está ancorada num modelo utilitarista, que é característico das sociedades baseadas no trabalho, podendo-se observar um posicionamento geral favorável à escola, que traz consigo uma importante carga afetiva.

Nos discursos dos adolescentes da escola pública, figura também um posicionamento desfavorável à escola, vista como precária em termos de ensino e recursos e, portanto, desqualificada. A questão da qualidade de ensino é pontualmente citada neste grupo. Parte-se do pressuposto de que o bom ensino é aquele que prepara para o vestibular e, não sendo isto que ocorre nos dias atuais, considera-se que a qualidade do ensino oferecido na instituição caiu. Nas palavras de uma estudante da escola pública, diz-se que ela *“já não é como era antigamente”*.

Questiona-se, inclusive, a qualidade do trabalho dos professores nesse direcionamento, seja quanto a sua segurança na abordagem dos conteúdos:

“Coisas que, as vezes, nem mesmo o professor sabe o que é, passa pra gente”, seja quanto às suas práticas em sala *“eu acho que deveria ter, assim, mais prática dos professores (...) paciência vale tudo, tentar passar o máximo possível do que ele sabe, do que o professor sabe pro aluno”*.

Tais questionamentos remetem a necessidades não supridas, alertam para aquilo que se considera estar faltando nessas relações professor/aluno, ensino/aprendizagem, que são relações de mão dupla. Aponta-se para a importância de que se ouçam esses adolescentes entre os quais uma estudante diz: *“eu acho que o mundo ia pra frente dessa maneira”*. Do contrário, continuará sendo assistida a mesma cena descrita por um estudante da mesma instituição que afirma não gostar muito das aulas de história:

“A professora de história fica falando, fala, fala, fala, fala, fala. É como se entrasse num ouvido e saísse do outro”.

Esta, certamente, não consiste na visão de Escola que se quer formar de acordo com os parâmetros educacionais vigentes, que propõem um ensino que dê significado ao conhecimento escolar, através da contextualização deste conhecimento. Em lugar da compartimentalização do saber, a interdisciplinaridade. Em lugar do acúmulo de informações, o incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender.

Em outras palavras, a escola precisa ser vista, por alunos, professores e sociedade de modo geral, não somente como importante espaço de socialização, mas também de construção autônoma de saberes. Para tanto, há que se superar essa visão utilitarista que atualmente vigora, inclusive nos discursos dos adolescentes, de que a escola no nível médio está exclusivamente a serviço da aprovação no vestibular.

Não se trata de alienar essas instituições do modelo de sociedade da qual participam, que exige tal ritual de passagem para o mundo da profissionalização e do trabalho, mas antes de não aliená-la e restringi-la apenas ao interior deste mundo.

Classe Três – Concepções do Projeto de Vida

(27.19% das UCE na entrevista de adolescentes da escola pública)

(42.11% das UCE na entrevista de adolescentes da escola privada)

Projeto de Vida nesta classe objetiva-se em desejos, metas, previsões e estratégias, necessários ao longo da vida e sempre relacionados à educação, ao trabalho e à família.

Tabela 06 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Concepções, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.

Vocabulário Específico sobre Concepções do Projeto de Vida					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
04	06	66.67	4.98	Ver+	ver
21	47	44.68	12.35	Vid+er	vida
06	08	75.00	9.93	agora	agora
03	04	75.00	4.79	construir	construir
03	04	75.00	4.79	Curso+	Curso, cursos
04	08	50.00	2.26	emprego	emprego
05	05	100.00	14.00	estudando	estudando
04	06	66.67	4.98	família	família
14	21	66.67	20.26	fazer	fazer
02	03	66.67	2.42	Filho+	Filho, filhos
10	13	76.92	18.33	formar	formar
05	08	62.50	5.42	futuro	futuro
08	17	47.06	3.98	gente	gente
04	07	57.14	3.38	Melhor+	Melhor
04	04	100.00	11.10	planos	planos
05	11	45.45	2.05	Pode+	Pode, podemos
22	39	56.41	25.56	Projeto+	Projeto, projetos
02	03	66.67	2.42	qualidade	qualidade
09	21	42.86	3.19	ser	ser
02	03	66.67	2.42	tentar	tentar
10	26	38.46	2.16	ter	ter
02	03	66.67	2.42	terminar	terminar
03	05	60.00	2.84	trabalhar	trabalhar
03	05	60.00	2.84	trabalho	trabalho
03	05	60.00	2.84	universidade	universidade
02	03	66.67	2.42	vou	vou

Pode-se observar na tabela 06 que o vocábulo *vid+er* ocorre nesta classe 21 vezes, com percentual de 44.68%. A palavra *fazer*, com freqüência de 14 e percentual de 20.26%. A palavra *formar* ocorre 10 vezes com percentual de 56.41%, e a palavra *projetos* ocorre 22 vezes na classe, o que equivale a um percentual de 56.41% das suas ocorrências nesta classe. Todas essas, portanto, são representativas da mesma.

As concepções do Projeto de Vida expressas nestes dados representam um campo contextual composto por três sub-classes, sendo todas elas comuns

aos dois grupos. Nelas, o Projeto de Vida é concebido como: Desejos, metas, previsões e estratégias; Essencial ao longo da Vida e relacionado à Educação, trabalho e família.

O Projeto de Vida figura nas falas dos adolescentes deste grupo como um conjunto de desejos que se pretende realizar:

“Eu acho que eu ir em busca daquilo que eu desejo, daquilo que eu procuro (...) é tudo aquilo que eu, acho assim, que a gente pretende fazer (...) aquilo que nós queremos pra nossa vida”.

Para a realização desses desejos, configuram também o Projeto de Vida, na concepção dos adolescentes, uma série de metas, como planos e etapas a serem vencidas, rumo ao ideal que se tem:

“Porque você tem que seguir uma meta pra conseguir (...) são etapas que eu poderia elaborar pra tentar alcançar coisas, metas (...) algumas metas que eu teria”.

Essa estruturação de planos para o alcance de metas figura nesses discursos como organização e orientação dos planos para o futuro e, por conseguinte, do próprio futuro, como se pode verificar nestas falas:

“É uma forma de a gente estruturar nosso futuro, né (...) projeto de vida seria encaminhar, é, encaminhar, dar sentido (...) vamos dizer que dar um rumo, seguir um caminho reto, né, reto para o futuro”.

Construir e estruturar planos implica, nas falas destes adolescentes, em tentar prever o futuro, isto é, elaborar previsões, criar projeções para poder se preparar para o porvir, prevenir-se contra possíveis obstáculos. O projeto de Vida enquanto previsões figura em falas como:

“É ter uma idéia do que vou fazer amanhã (...) uma projeção que a gente cria pra nossa vida (...) o projeto que a gente tem pro futuro”.

Essa construção implica também em desenvolver estratégias para o alcance dos objetivos que se tem, segundo os participantes. Nesse direcionamento, pode-se citar as seguintes falas:

“É você ter um alvo, e em cima desse alvo você construir algo, pôr suas idéias, seus pensamentos, e batalhar por aquilo que você quer (...) tocar a vida pra frente, né, ver o que a gente consegue (...) os meus defeitos, eu possa tornar aquilo numa qualidade”.

Pode-se perceber nestas falas a intenção de se transformar a realidade, considerando-se, para tanto, as condições reais dessa transformação. Estes aspectos do Projeto de Vida são apontados por Catão (2001). A realidade nem sempre é favorável à construção do Projeto de vida, por isso, faz-se necessário organizar, estruturar bem esse projeto. Os desejos são o ponto de partida, mas a sua realização deve seguir metas, etapas, ou seja, não se dá em bloco, como um todo, de uma só vez. O confronto com essa realidade muitas vezes adversa requer a elaboração de previsões e estratégias que preparem os adolescentes para prosseguir em seus projetos, direcionar seus esforços e superar dificuldades.

O Projeto de vida descrito por esses adolescentes está sempre relacionado com a tríade educação/ trabalho/ família. Essa tríade, sempre indissociável, compõe uma subclasse que se evidencia nestas falas:

“Seguir uma meta de estudo pra quando chegar no futuro ter um emprego, assim, decente ao seu estudo (...) eu tô estudando, eu consegui me formar, aí eu

vou fazer um Projeto de Vida (...) me formar, dar esse orgulho pra meus pais (...) trabalhar, me formar, pra me estabelecer financeiramente e criar uma família”.

A relação entre educação, trabalho e família figura constantemente nos discursos dos participantes deste grupo. Considera-se a importância da educação formal para a consecução de um trabalho e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e manutenção de uma família. Por outro lado, considera-se também a importância do trabalho para a continuidade dos estudos, o qual garantiria a renda necessária à permanência nos níveis posteriores, à formação acadêmica que figura como via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor.

Concebe-se nesta subclasse a construção do Projeto de Vida como algo Essencial ao Longo da Vida, o que pode ser ilustrado com as seguintes falas dos adolescentes deste grupo:

“Eu entendo assim que é, que é a coisa mais importante, porque depende disso, do que você programar pra sua vida (...) a gente nunca podemos, é, fazer as coisas, praticar sem pensar, tudo a gente tem que analisar bem antes de fazer (...) eu acho que pra tudo hoje que a gente for analisar, pensar, falar, tudo precisa desse projeto (...) a vida tem que ser assim, bem organizada, bem dividida, assim, tudo no devido lugar”.

A necessidade de se pensar e refletir antes se de praticar qualquer ação na vida faz com que, constantemente, se necessite planejar a vida, projetar as ações na vida, refletir sobre as condutas adotadas. Pensamento semelhante pode-se verificar nas falas dos participantes da instituição particular de ensino.

Tabela 07 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Concepções, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.

Vocabulário Específico sobre Concepções do Projeto de Vida					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
03	03	100.00	4.26	Adolesc+ent	Adolescente, adolescentes
04	04	100.00	5.74	casar	Casar
03	03	100.00	4.26	deseja	deseja
09	12	75.00	6.10	família	família
04	05	80.00	3.11	formar	formar
05	05	100.00	7.26	futuramente	futuramente
19	20	95.00	29.08	futuro	futuro
16	22	72.73	11.01	meu	meu
07	09	77.78	5.19	Objetivo+	Objetivo, objetivos
04	04	100.00	5.74	pensar	pensar
04	04	100.00	5.74	Plano+	Plano, planos
08	09	88.89	8.93	Pode+	Pode, poder
04	05	80.00	3.11	pretendo	pretendo
06	07	85.71	5.90	profissão	profissão
05	07	71.43	2.67	profissional	profissional
29	37	78.38	32.71	projeto	projeto
14	18	77.78	11.59	Quer+	Quer, querer
03	03	100.00	4.26	realizar	realizar
17	19	89.47	21.86	ser	ser
25	31	80.65	28.04	ter	ter
04	04	100.00	5.74	trabalhar	trabalhar

Observa-se na tabela 07 as palavras *querer*, *meu*, com freqüências respectivas de 14 e 16, com X² acima de 10.00; *ser* e *futuro*, 17 e 19 com X² acima de 20.00. As palavras *ter* e *projeto*, com 80.65% e 95.00% de freqüência na classe, são vocábulos que apresentam X² acima de 25.00 (28.04 e 32.71).

Nas falas dos adolescentes deste grupo, o Projeto de Vida figura igualmente como um conjunto de desejos que se tem e que se pretende tornar realidade:

“O que a pessoa quer, assim, vai se projetando pra ser aquilo (...) o que você quer realmente pra sua vida no futuro (...) o caminho que uma pessoa tem, tendo o que ela deseja realizar, o que ela deseja conquistar”.

Para que tais desejos sejam realizados, configuram também o Projeto de Vida, segundo os adolescentes, uma série de metas, como planos e etapas a serem vencidas, rumo à realização daquilo que se projetou:

“São planos que eu devo fazer para que sejam concretizados no meu futuro (...) são algumas metas que você traça pro seu futuro (...) ter um projeto de vida é ter um ponto onde você quer chegar”.

Essa estruturação de planos para o alcance de metas figura também nesses discursos como organização e orientação dos planos para o futuro e, por conseguinte, do próprio futuro, como se pode verificar nas falas:

“Pra qualquer que seja a direção que você quer levar sua vida, você tem que ter um objetivo pra você trabalhar e chegar até ele (...) pensar no futuro, planejar toda a vida futuramente, o que a pessoa vai ser de bom ou ruim, e se vai ter um futuro, tá entendendo? (...) é um projeto que vai ajudar você, assim, a tomar decisões, quando tá indeciso em alguma coisa, ajuda a pessoa a pensar de modo geral”.

A estruturação de planos para o futuro ajuda na tomada de decisões, quando se tem já definido o projeto que se deseja realizar, pois se pode pensar de modo geral através dela, já que esse pensamento organizado considera os diversos aspectos do Projeto de Vida. A construção e estruturação de planos implicam, nas falas destes adolescentes, em traçar previsões para o futuro, fazer projeções do que virá, num exercício imaginativo que ajuda o indivíduo a se preparar para o porvir, a prevenir-se contra os obstáculos que possam surgir. O projeto de Vida enquanto previsões figura em falas como:

“É você ter tudo certo na sua cabeça, o que você quer da sua vida, como você vai conseguir as coisas (...) então você vai é, como é, prevendo o futuro, digamos assim (...) é justamente ter esse pensamento pro futuro já construído”.

Essa construção implica também em desenvolver estratégias para o alcance dos objetivos que se tem, segundo os participantes do grupo da escola privada. Nesse direcionamento, as seguintes falas são alguns exemplos:

“É você elaborar tudo aquilo que você quer que seja feito pra você ao longo do tempo, a medida que o tempo vai passando (...) não ser assim, perdido ou alienado (...) só que a gente não pode querer chegar a tal ponto passando por cima das pessoas, jogando sujo. Acima de tudo a gente tem que ter valores de respeito, caráter, acima de tudo dignidade”.

Elaborar estratégias faz com que a pessoa não se sinta perdida em seu projeto, contudo, figura aqui uma dimensão ética da elaboração e escolha de estratégias, ou seja, aponta-se para a importância de que a estratégia de um não prejudique a vida do outro.

Pode-se perceber também nestas falas a intenção de se transformar a realidade, considerando-se, para tanto, as condições reais dessa transformação. Estes aspectos do Projeto de Vida são apontados por Catão (2001). Obstáculos também são considerados na construção do Projeto de vida, que fazem com que seja necessário organizar, estruturar bem esse projeto. Os desejos são também o ponto de partida, mas a sua realização deve seguir metas, etapas, ou seja, não se dá em bloco, como um todo, de uma só vez, exige esforço pessoal. Os obstáculos demandam a elaboração de previsões e estratégias figuram como necessidades

dos adolescentes para concretizarem seus projetos e direcionarem adequadamente seus esforços para tanto.

O Projeto de vida descrito por esses adolescentes, assim como o que foi descrito pelos adolescentes da escola pública, está sempre relacionado com a tríade educação/ trabalho/ família, conforme se pode perceber nestas falas:

“O meu é se formar, depois casar e ter filhos (...) se a gente somos adolescentes, assim, a gente pensa mais, né, no que vai ser profissionalmente, a família, a pessoa pensa mais desse tipo (...) meu projeto de vida é ter uma profissão, ter uma família, seguir meus sonhos”.

É importante observar que entre esses jovens a aquisição de uma profissão está profundamente atrelada ao acesso e conclusão do Ensino Superior, de modo que, ao falarem em ter uma profissão, eles estão se referindo a adquirir uma profissão no nível superior de ensino.

Assim como no grupo da escola pública, relação entre educação, trabalho e família figura constantemente nos discursos dos participantes deste grupo. Considera-se a importância da educação formal para a consecução de um trabalho e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e manutenção de uma família. Contudo, não se menciona a importância do trabalho para a continuidade dos estudos, o que remete às ancoragens deste grupo no seu referencial de sociedade, no seu status social. Neste grupo, a renda necessária à permanência nos níveis posteriores seria garantida pelos pais e familiares.

Concebe-se também a construção do Projeto de Vida como algo essencial ao longo da vida, o que pode ser ilustrado com as seguintes falas:

“Eu acho que a pessoa, né, todo adolescente, toda pessoa tem, não só adolescente, mas as pessoas mais velhas também, né, por mais que seja feita, assim, sua vida, sempre pensa no futuro, o que vai ser, e pensa nas coisas que quer que aconteça (...) todo mundo tem que ter um projeto de vida. Quem não tem, quem não planeja como vai ser futuramente, eu acho que é uma pessoa, venhamos e convenhamos, sem futuro, né? (...) a vida da pessoa vai depender desse projeto de vida da pessoa”.

Observa-se aqui a concepção do Projeto de Vida como uma construção humana ao longo de todas as fases da vida, conforme preconiza Catão (2001), em falas como *“toda pessoa tem, não só adolescente, mas as pessoas mais velhas também”*, proferida por uma estudante da escola particular. Contudo, em falas como *“eu tô estudando, eu consegui me formar, aí eu vou fazer um Projeto de Vida”*, proferida por uma estudante da escola pública, figura a concepção do Projeto de Vida como algo pontual, atrelada ao alcance da profissionalização, e que se dá, sobretudo, na adolescência, tal como afirmam Serrão e Baleeiro (1999).

Os quadros 08 e 09 apresentam a distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Concepções nos dois grupos.

Quadro 08 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Concepções do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/x²: Concepções do Projeto de vida
<i>“...Eu tô estudando, eu consegui me formar, aí eu vou fazer um projeto de vida (17) (...) é a pessoa se estabelecer financeiramente, formar uma família (17) (...) É os planos que eu estou fazendo agora, né, enquanto estudante, tipo estudando, né, me preparando pra fazer tipo prova do vestibular, pra concurso (16) (...) Eu acho, ter planos pro futuro (16) (...) é você construir algo, é ter objetivo na sua vida (15) (...) uma preguiça mesmo bateu, também, né, aí</i>

pronto. Aí agora o terceiro ano, tô estudando, to batalhando, esse ano fazer o vestibular, fazer o ENEM (12) (...) muita gente faz projetos e mais projetos e não consegue realizar. É conseguir me formar, né, se não conseguir me formar, que isso também pode ser, ser, é, uma constante, e eu conseguir um trabalho, tocar a vida pra frente, né, ver o que gente consegue (11) (...) é um projeto, assim, pra minha vida, pro meu melhor, né? Pra melhora, né? (11) (...) eu quero muito vencer, eu quero fazer uma universidade, me formar, dar esse orgulho pra meus pais porque não é fácil a gente que saiu do sertão vir morar aqui (9) Eu tô trabalhando pra isso (8) (...) são etapas que eu poderia elaborar pra tentar alcançar coisas, metas, isso, algumas metas que eu teria. (7) (...) tô estudando, pra ver se eu consigo pelo menos fazer outro projeto, assim, dentro desse projeto tão novos projetos (6) (...) Pra mim, eu acho que eu ir em busca daquilo que eu desejo, daquilo que eu procuro (6) (...) o projeto que a gente tem pro futuro, pra melhorar nossa vida, melhorar a vida das outras pessoas também (5) (...) é tudo aquilo que, eu acho assim, que a gente pretende fazer. (5) (...) é uma forma de se estruturar nosso futuro, né, a gente pode ter um, pode planejar uma coisa e ser outra (4) (...) é você ter um alvo, e em cima desse alvo você construir algo, por suas idéias, seus pensamentos, e batalhar por aquilo que você quer (4) (...) os meus defeitos, eu possa tornar aquilo numa qualidade (4) (...) trabalhar, me formar, né, pra me estabelecer financeiramente e criar uma família, essas coisas (4)... “

O quadro 08 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) mais significativas da classe Concepções do Projeto de Vida, apreendidas por meio das entrevistas com adolescentes da escola pública. Esta classe, nas falas dos adolescentes da escola pública produziu um total de 31 UCE, com X^2 variando entre 17 e 4, o que determina a ordenação das UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação das outras classes.

Quadro 09 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Concepções do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/x^2: Concepções do Projeto de vida
<p>“... É a pessoa ter um objetivo, aí vai buscando, né, vai se projetando pra alcançar. O meu é se formar, depois casar e ter filhos (26) (...) seu projeto pra você ter um trabalho futuramente, uma profissão (24) (...) ter uma profissão, ter uma família (23) (...) planejar toda a vida futuramente, o que a pessoa vai ser de bom ou ruim, e se vai ter um futuro (21) (...) Não ser, assim, perdido ou alienado. Ter em mente, certo, o que você quer fazer (20) (...) Um desejo, assim, que você estaria fazendo no futuro (19) (...) todo adolescente, toda pessoa tem, não só adolescente, mas as pessoas mais velhas também, né, por mais que seja feita, assim, sua vida, sempre pensa no futuro, o que vai ser, e pensa nas coisas que quer que aconteça (17) é você elaborar, é, aquilo que você deseja que seja feito pra você, à medida que o tempo vai passando (16) (...) é você projetar sua vida, fazer planos pra sua vida, o que você quer alcançar, os seus objetivos, é isso. É você ter tudo certo na sua cabeça, o que você quer da sua vida, como você vai conseguir as coisas (15) (...) É importantíssimo porque, a partir do projeto de vida que a pessoa vai, né, se realizar, ser feliz ou não, gostar do que faz, a vida da pessoa vai depender desse projeto de vida da pessoa (14) (...) todo mundo tem que ter um projeto de vida, porque quem não tem, quem não planeja como é que vai ser futuramente, no</p>

que é que você vai trabalhar, onde, como você vai morar, casar, essas coisas, eu acho que é uma pessoa, venhamos e convenhamos, sem futuro, né? (13) (...) programação, entendeu, pro futuro de sua vida (10) (...) vai ajudar você, assim, a tomar decisões quando ta indeciso em alguma coisa, ajudar a pessoa a pensar de modo geral (9) (...) pra qualquer que seja a direção que você quer levar sua vida, tanto profissional quanto pessoal, você tem que ter um objetivo pra você trabalhar e chegar até ele (8) (...) acima de tudo, a gente tem que ter valores de respeito, caráter, acima de tudo dignidade (8) é uma pergunta tão simples, mas pra responder a pessoa tem que, né, pensar bastante (8) somos adolescentes, assim, a gente pensa mais, né, no que vai ser profissionalmente, entendeu, a família, a pessoa pensa mais desse tipo (8) (...) ter uma profissão bem sucedida (8) (...) É uma pessoa que sabe o que quer. Tem noção de como vai ser seu futuro e quer fazer uma coisa que ele escolheu (6)..."

O quadro 09 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) componentes da classe Concepções do Projeto de Vida apreendidas através da entrevista a adolescentes da escola particular. Nas falas dos adolescentes da escola privada, esta classe produziu um total de 40 UCE, com X^2 variando entre 26 e 6, o que determina a ordenação das UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação das outras classes.

Pode-se dizer que esta classe foi a mais consensual entre os dois grupos de adolescentes que participaram deste estudo. Os resultados obtidos aqui, através das falas dos estudantes da escola particular, são semelhantes aos resultados obtidos junto aos estudantes da escola pública: a concepção do Projeto de Vida está ancorada no modelo neoliberal, voltado para a escolarização como pressuposto para a consecução de um trabalho que, por sua vez, possibilitará a formação de uma família. Consideram-se as condições reais para esta construção, que é vista, sobretudo como uma necessidade ao longo de toda a vida. A intenção de transformar a realidade figura na concepção do Projeto de Vida enquanto não apenas desejos, mas organização em termos de metas, previsões e estratégias.

Classe quatro – Inclusão Social e Melhoria de Vida

(14.04% das UCE na entrevista de adolescentes da escola pública)

Esta classe foi apreendida por meio das entrevistas apenas no grupo de adolescentes da escola pública. O Projeto de Vida é aqui apreendido como pressuposto e oportunidade de inclusão social, em prol da melhoria de vida e de uma ascensão social que virá através da escolarização. Os participantes evocam as possibilidades e impossibilidades desta construção e a auto/ hetero dependência da mesma, isto é, se essa construção depende apenas do indivíduo, da alteridade, ou de ambos.

Tabela 08 – Distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida enquanto Inclusão Social e Melhoria de Vida, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola pública.

Vocabulário Específico sobre Inclusão social e Melhoria de Vida					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
05	06	80.00	18.86	depende	Depende
11	47	23.40	5.82	Vid+er	viver
02	04	50.00	4.44	Importa+ant	importante
05	17	29.41	3.92	Bem	bem
03	04	75.00	12.77	Chegar	Chegar
03	06	50.00	6.79	Entendo	Entendo
02	05	40.00	2.92	Entrar	Entrar
02	04	50.00	4.44	Essencial	Essencial
06	16	37.50	8.49	Estudo+	Estudo, estudos
03	08	37.50	3.93	Futuro	Futuro
04	05	80.00	18.86	Hoje	Hoje
02	03	66.67	7.07	Pensar	Pensar
02	04	50.00	4.44	Primeiro	Primeiro
11	39	28.21	9.87	Projeto+	Projeto, projetos
02	05	40.00	2.92	Qualquer	Qualquer
02	03	66.67	7.07	Seguir	Seguir
07	21	33.33	7.95	Ser	Ser
07	20	35.00	8.84	Tem	Tem
06	08	75.00	26.50	Tudo	Tudo
05	08	62.50	16.75	Vamos	Vamos
02	03	66.67	7.07	Viver	Viver
11	21	52.38	31.37	você	você

A distribuição do vocabulário específico do Projeto de Vida ancorado na inclusão social e melhoria de vida, que se apresenta na tabela 08, evidencia no grupo de adolescentes a presença de verbos típicos desta classe, que a representam: *importante* (50%), *seguir* (66.67%), *pensar* (66.67%) *viver* (66.67%), entre outros.

A construção de um Projeto de Vida é vista aqui como uma oportunidade de estar na sociedade, ou seja, participar, ser incluído socialmente. Isto se evidencia em falas como:

“Ter um Projeto de Vida eu acho que, assim, é uma forma de você, é, vamos dizer, tá na sociedade, você se relacionar com as pessoas (...) é você ser reconhecido em qualquer, é, lugar (...) é aproveitar todas as oportunidades que surgir pra mim agora”.

Em um contexto de exclusão, ser incluído socialmente implica na melhoria de vida, o que é mencionado pelos adolescentes como oportunidade também relacionada ao Projeto de Vida:

“Pro meu melhor, né, pra melhora, né (...) pra melhorar nossa vida, melhorar a vida das outras pessoas também (...) é você ter, assim, uma boa vida. Construir uma boa vida”.

Nestas asserções pode-se perceber o posicionamento favorável à construção do Projeto de Vida que, segundo esses adolescentes, ocorre sempre em prol daquilo que é melhor.

A intenção de transformar a realidade é sempre no sentido de melhorar a realidade. Isto pode também ser observado nas falas dos adolescentes ao relacionarem o Projeto de Vida à ascensão social via escolarização:

“Estudar muito pra ser alguém na vida, né? Porque sem o estudo não somos nada. Sem estudar, há, há, somos fracos (...) eu tenho que estudar hoje pra no futuro chegar a conseguir esse projeto (...) estudar pra quando chegar na frente ser alguém na vida, porque hoje em dia se você não tiver estudo, você é considerado um Zé ninguém”.

O ser “alguém na vida” e o ser um “Zé ninguém” vão depender daquilo que foi logrado em termos de estudos, ou educação formal. Conseguir ou alcançar aquilo que se projetou, ser alguém, ser reconhecido, incluído, ter alguma importância na vida, tudo isso depende dos estudos, na visão desses adolescentes. O caminho para a consecução do que se projetou para a vida são os estudos.

Fica evidente a forte relação estabelecida por esses jovens entre a escolarização e a construção do Projeto de Vida. Sua implicação no momento vivido, seu comprometimento com o Projeto de vida estão nos estudos, pois “lá na frente”, isto é, no futuro, acredita-se que é isso que lhes será cobrado. Os estudos seriam os ingressos para um futuro melhor. Tal pensamento ancora-se no mito da mobilidade social ascendente, alimentado no modelo capitalista, em que, tendo-se o mérito individual de lograr êxito, neste caso academicamente, a ascensão social viria como conseqüência, quase que automaticamente.

Entretanto, nas falas dos adolescentes, emergem questionamentos acerca desse mérito individual na construção do Projeto de Vida. Questiona-se o seguinte: será que essa construção depende da individualidade ou da alteridade? É o que se pode observar nas seguintes falas:

“Então isso depende de você, porque você tem um Projeto de Vida, você tem que lutar com todos, unhas e dentes, pra conseguir tudo que você quer (...) porque depende de você tudo que pode acontecer, oportunidades, esses negócios (...) eu acho que depende de você sim, mas nem sempre. Vários aspectos depende do seu próximo”.

Observa-se nas falas acima o discurso individualista característico das sociedades neoliberais, na idéia de que “tudo depende de você”, se o indivíduo vence, o sucesso é dele. Se o indivíduo não vence, o fracasso é dele. Entretanto, considera-se também a importância do outro nessa construção, que pode ser o companheiro de grupo, o grupo, ou mesmo a sociedade de modo geral. Isso vem à tona na fala de uma participante, ao dizer: *“(...) depende de você sim. Mas nem sempre”.*

Em outras palavras, não se pode negar o papel do indivíduo nessa construção, mas também não se pode negar também o papel da sociedade. Trata-se, pois, de uma construção que se dá entre o “eu” e o “outro”, entre o indivíduo e a sociedade.

Ainda nesta classe peculiar do grupo da escola pública, os participantes deste estudo falam do Projeto de Vida em termos de possibilidades e impossibilidades. Conforme já enunciado, a construção do Projeto de Vida é vista como oportunidade de inclusão, de melhoria de vida, de ascensão social por meio da escolarização. É vista também como uma construção individual e social.

Essa visão, de modo geral otimista desse fenômeno, entretanto, não se limita a esse otimismo, tampouco dá lugar ao pessimismo, à visão negativa de um futuro com mais empecilhos e dificuldades, descrita em outros estudos com

adolescentes de instituições públicas, como o de Ozella, Aguiar e Sanches (2001). Os participantes deste grupo, neste estudo, tratam da construção do Projeto de Vida em termos de possibilidades e impossibilidades, considerando desta forma as condições reais para tal construção. Isto fica evidente em falas como:

“ A gente pensa tanta coisa, assim, a gente pode ter um, planejar uma coisa e ser outra. Porque muita gente faz projetos e mais projetos e não consegue realizar (...) eu acho assim que, você passou no vestibular, tudo bem, mas se você for analisar quantas pessoas tem fora, tentando entrar, são muitas. E às vezes não tem aquele, aquele estudo essencial, necessário pra passar no vestibular.”

Observa-se aqui a consideração das dificuldades para a concretização do Projeto de Vida. Diante do vestibular, a insegurança em termos dos conhecimentos que se conseguiu apreender.

Considera-se que a frustração pode ser iminente, o que torna complicada a elaboração de planos:

“É complicado ter planos pro futuro, se não me formar, que isso também pode ser, é, uma constante” (...) se por acaso eu não conseguir passar no vestibular, aí tem que parar de estudar (...) porque não é fácil a gente que saiu do serão vir morar aqui, como eu tô pretendendo, né, tô estudando pelo menos pra ver se eu consigo fazer outro projeto, assim, dentro desse projeto tão novos projetos”.

Verifica-se nestas falas o receio de que a possibilidade de não acesso ao nível superior torne-se realidade. O acesso à universidade representaria a chance de reconstrução do Projeto de Vida. A partir do projeto de entrar para a

universidade, poderiam ser desenvolvidos novos projetos. A não-realização deste primeiro implicaria, pois, em não conseguir elaborar estes novos projetos.

O caráter dinâmico da construção do Projeto de Vida se expressa nestas colocações. Um projeto de vida, nesta ótica, compreende a transformação constante, o contínuo “fazer outro projeto”. Não se trata de um projeto em bloco, uniforme e homogêneo, mas um projeto que, tal como uma boneca russa, contém dentro de si outros projetos. O projeto organiza-se, assim, em camadas de planos que se sobrepõem, mas que estão sempre interligadas, ou melhor, inter-relacionadas.

O quadro 10, a seguir, evidencia a distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) sobre Projeto de Vida enquanto Inclusão Social e Melhoria de Vida, produzidas por adolescentes da escola pública.

Quadro 10 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar do Projeto de Vida enquanto Inclusão Social e Melhoria de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola pública.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/x²: Inclusão social e melhoria de vida
<p>“... porque a gente nunca podemos, é, fazer as coisas, praticar sem pensar. Tudo a gente tem que analisar muito bem antes de fazer ou tomar qualquer atitude. (25) (...) é a coisa mais importante, assim, pra uma pessoa viver bem, tal, tem que ser uma coisa assim, é, em primeiro lugar (18) (...) ter uma vida, realmente, porque não existe vida completa, essencial, mas eu acho que você, você esforçando existe uma vida, é, como é que se diz, é, assim, uma vida confortável, uma vida com paz, sem aflições, porque depende de você tudo (14) porque depende disso, do que você programar pra sua vida, né, que pode acontecer, oportunidades, esses negócios. É muito, assim, importante, né, eu acho que é importante, assim, eu acho que a vida tem que ser, assim, bem organizada (14) (...) eu acho que depende de você, sim, mas nem sempre. Vários aspectos depende do seu próximo. E eu acho assim que, você passou no vestibular, tudo bem, mas se você for analisar quantas pessoas tem fora, tentando entrar, são muitas (13) (...) um aluno normal, que vem pra cá pra estudar, pra quando chegar na frente ser alguém na vida. Porque hoje em dia se você não tiver estudo você é considerado um Zé ninguém (13) (...) dar um rumo, seguir um caminho reto, né, reto para o futuro. Procurar primeiro realização pessoal, é, fazer, né, entrar numa área que eu goste, e, me sentir bem naquela área pode ser no campo de estudos, como entrar na universidade, entre outras coisas, ou no campo pessoal, satisfação pessoal (11) (...) é uma forma de você, é, vamos dizer, tá na sociedade, você se relacionar com as pessoas, é você ser reconhecido em qualquer, é, lugar (10) (...) E as vezes não tem aquele, aquele estudo essencial, necessário pra passar no vestibular. Você vê quantas pessoas estão fora, pessoas que estudam em colégio particular, então isso depende de você (10) (...) porque você tem que seguir uma meta pra conseguir, estudar, seguir uma meta de estudo, pra quando você chegar no futuro ter um emprego, assim, decente ao seu estudo (9) (...) pra tudo hoje, que a gente for analisar, pensar, falar, tudo precisa desse projeto, porque eu acho que, principalmente, assim, o que a gente vive hoje, o que a gente vive, tudo precisa da gente pensar pra depois praticar (7) (...) Porque, você tem um projeto de vida, você tem que lutar com todos, unhas e dentes pra conseguir tudo que você quer (7) (...) Projeto de vida, por exemplo, a vida social das pessoas, e, projetam atualmente, assim, como elas se relacionam com as pessoas (6) (...) começa a estudar, certo, pra ser alguém na vida. se formar, casar, trabalhar, ter uma vida digna, pra, quando for, cedo a pessoa se aposentar e viver com a família (4) (...) Projeto de vida seria encaminhar, é, encaminhar, dar sentido, ou então, sentido, e, buscar, como e o nome, como posso dizer, e as palavras que não tão chegando, é, soluções (3) (...) por exemplo, eu quero ser, vamos supor, um professor, eu tenho que estudar hoje pra no futuro chegar a conseguir esse projeto, que é ser professor. Pra mim, ter um projeto de vida é aproveitar todas as oportunidades que surgir pra mim agora, pode ser estudo, emprego, assim, vamos supor só esses dois (2)...”</p>

O quadro 10 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) mais significativas da classe Inclusão Social e Melhoria de Vida, apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola pública. Esta classe, de acordo com as falas dos adolescentes na entrevista, produziu um total de 16 UCE, com X^2 variando entre 25 e 2 por UCE, determinando a ordenação da UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação das demais classes.

Neste grupo o Projeto de Vida ancora-se no ideal capitalista de mobilidade social ascendente, por mérito individual, no qual a educação formal desempenha papel primordial. Pode-se observar, portanto, e de modo geral, um posicionamento favorável à construção do Projeto de Vida, fortemente relacionada à escolarização. Tal construção figura como uma oportunidade de inclusão social e melhoria de vida, sendo concebida como algo que depende do indivíduo, embora nem sempre: considera-se que a alteridade também participa desse processo. Se expressa também a construção do Projeto de Vida em termos de possibilidades e impossibilidades, conforme se caracteriza o pensamento adolescente segundo a concepção da adolescência enquanto fase do desenvolvimento.

Classe Cinco – Dificuldades na Construção do Projeto de Vida

(17.89% das UCE na entrevista de adolescentes da escola privada)

Esta classe foi apreendida por meio das entrevistas apenas no grupo de adolescentes da escola particular. O Projeto de Vida é aqui apreendido como uma

construção difícil e complexa, que exige uma maturidade ainda não alcançada e implica em pressão social.

Tabela 09 – Distribuição do vocabulário específico das Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apreendido mediante entrevista de adolescentes da escola privada.

Vocabulário Específico sobre Dificuldades na Construção do Projeto de Vida					
*OCC	*OCCT	%	X²	VOCABULÁRIO	FORMAS ASSOCIADAS
04	10	40.00	3.72	Tempo	Tempo
02	04	50.00	2.93	Cabeça	Cabeça
05	05	100.00	24.22	Complicado	Complicado
04	06	66.67	10.37	Dia+	Dia, dias
02	04	50.00	2.93	Diferente	Diferente
05	14	35.71	3.55	Gente	Gente
05	07	71.43	14.74	Passar	Passar
02	03	66.67	5.02	Pequena	Pequena
03	07	42.86	3.20	Quero	Quero
05	10	50.00	7.84	Sei	Sei
03	08	37.50	2.29	Terceiro	terceiro
02	04	50.00	2.93	Verdade	Verdade
03	07	42.86	3.20	Vestibular	Vestibular
07	18	38.89	6.66	Vou	Vou

A distribuição do vocabulário Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apresentado na tabela 09, evidencia a expressão de sentimentos de dificuldade diante dessa construção, em vocábulos como: *complicado* (100%), *cabeça* (50%), *pequena* (66.67%), *passar* (71.43%).

Nesta classe, e nas subclasses que a compõem, os adolescentes da escola privada tratam principalmente de dificuldades. Não se percebe, nas falas desses adolescentes, a visão otimista, despreocupada, e até mesmo irresponsável, descrita em estudos como o de Liebesny e Ozella (2002). A construção do Projeto de Vida é, para eles algo difícil sob diversos aspectos que serão aqui descritos.

Um destes aspectos são as práticas institucionais consideradas desfavoráveis à consolidação do Projeto de Vida. Dado o momento que estão

vivendo esses adolescentes, o término do Ensino Médio, bem como o modelo social no qual estão inseridos, percebe-se em suas falas uma constante associação entre Projeto de Vida, escolha de uma carreira e sucesso no vestibular. Considera-se que certas práticas institucionais não favorecem à construção do Projeto de vida entendido desta forma. É o que se pode perceber em falas como:

“O colégio mesmo, não tô criticando, mas não entra em detalhe, o que tem de valor financeiro, o mercado de trabalho, essas coisas (...) desde pequena a gente cresce com as amigadas, tudo direitinho, então querendo ou não, não é concorrência, é um ajudando o outro, né (...) a gente sempre se escorando, vai se escorando. Eu acho que pra mim seria melhor eu pelo menos no terceiro ano ter ido pra outro colégio (...) com relação a estudo é muito diferente, não vou mentir, até com relação às filas”.

Observa-se nestas falas, além das críticas às práticas desfavoráveis, indicadores de como esses jovens idealizam as práticas que seriam favoráveis. Nesta ótica, a instituição deveria oferecer orientação profissional para facilitar a escolha de uma carreira. Deveria também favorecer mais a competitividade, a concorrência, do que a ajuda mútua, o que não ocorre durante as provas do vestibular.

A prática das “filas” durante as provas na escola é apontada também como característica da instituição, e que não pode se estender durante as provas do vestibular. Tais “escoras”, ou apoios oferecidos, seja na relação de ajuda mútua com os pares, seja na prática de “filar”, que consiste em copiar respostas nas provas, seria superada através da mudança de escola. Por força da mudança de

instituição, e não de atitude, é que tais “escoras” poderiam ser abandonadas, em prol de um melhor desempenho.

A construção do Projeto de Vida é vista como uma tarefa complicada, e mesmo complexa, dados os diversos e difíceis aspectos que a compreendem. Essa visão se verifica nas seguintes falas:

“É complicado pra gente saber cada profissão (...) é muito complicado, é complicado de verdade (...) aí, quando é pra fazer, é muito complicado (...) com relação a estudo eu acho que fica mais complicado”.

Neste grupo, os adolescentes apontam como um desses aspectos, que compreendem a construção do Projeto de Vida, a maturidade necessária para tanto. Com relação a esse aspecto, expressam o sentimento de imaturidade diante da responsabilidade que demanda essa construção. Esse sentimento se expressa nestas falas:

“ É uma responsabilidade muito grande que tá na minha frente e eu não consigo pegar (...) acho que não estou preparada como pessoas que já fazem cinco anos que estão, mais tempo, bem mais velhas, com uma cabeça bem mais aberta e tal, sabendo o que quer (...) eu ainda me acho com uma cabeça muito pequena com relação a isso. Eu tenho que crescer, não é verdade?”.

Considera-se o esforço pessoal como imprescindível para o alcance dos objetivos. Contudo, apesar de se afirmar a existência desse esforço pessoal, da parte dos participantes, não se considera que ele seja suficiente. A percepção de insuficiência do esforço pessoal fica evidenciada em falas como estas:

“Eu me esforço bastante, mas não o bastante pra passar pra o que eu quero (...) eu sei que eu tenho que me esforçar, eu sei que eu tenho que estudar,

mas eu vou deixando o dia passar, e quando eu vejo já tá esse mês todinho (...) acho que tenho que me esforçar mais, no caso estudar mais. Eu estudo, mas acho que meus concorrentes lá fora estão estudando mais do que eu, aí eu fico preocupada”.

Entre o ideal e o real, entre o que se deseja e a realidade objetiva, os participantes situam as dificuldades em decidir entre aquilo que se quer e aquilo que se considera possível conseguir. Tais dificuldades de decisão figuram em falas como:

“Eu sei o que eu quero, mas não sei como conseguir, então, pelo fato de eu não saber como conseguir, eu fico indecisa (...) eu não sei o que vou fazer se eu se eu não passar pra medicina. É o que eu quero, mas eu não sei se eu vou passar, então eu tô pensando em outras coisas. Eu fico pensando: Caramba, o que é que eu vou fazer? Eu preciso saber o que fazer, eu preciso passar no vestibular (...) eu vou vir pro colégio todo dia de tarde pra estudar as matérias, tudinho, específicas que eu não sei o que eu quero”.

Saber o que se quer, acompanhar os conteúdos, passar no vestibular, são cobranças percebidas pelos participantes nesse período de conclusão do Ensino Médio. A pressão social nesse direcionamento, segundo os mesmos, está relacionada à série que estão cursando. Falas como estas ilustram a subclasse:

“O terceiro ano é bem mais puxado do que eu imaginava (...) esse ano principalmente, além do estudo, que a cobrança é maior (...) em casa é que é totalmente diferente, aquele peso todinho com relação ao vestibular”.

Todas essas questões configuram a complexidade atribuída à construção do Projeto de Vida por esses adolescentes da escola privada. As dificuldades são

objetivadas de várias formas: práticas institucionais que não favorecem a correspondência à norma competitiva do vestibular; a imaturidade do indivíduo frente a essa construção difícil, que implica em uma grande responsabilidade; o esforço pessoal que parece não ser suficiente para o alcance dos objetivos; as dificuldades de decisão, ante a pressão social exercida sobre os jovens nesse sentido.

No quadro 11, a seguir, figura a distribuição das Unidades de Contexto Elementar (UCE) sobre Projeto de Vida enquanto Dificuldades na Construção, produzidas por adolescentes da escola pública.

Quadro 11 – Distribuição das Unidades de Contexto Elementar das Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apreendidas por meio da entrevista de adolescentes da escola privada.

Unidades de Contexto Elementar – UCE/ X²: Dificuldades na construção do Projeto de Vida

“...quando eu fico de férias já fico contando os dias pra voltar, porque tenho que vir aqui pelo menos uma vez por dia pra poder me sentir bem durante o dia (24) (...) eu tô vendo que eu tô errada, cada dia que passa eu tô perdendo mais tempo, mas eu mesma, eu não tô conseguindo, e, eu sei o que é pra fazer mas não faço (23) (...) só que é muito difícil. Eu sei o que eu quero, mas eu não sei como conseguir, entendeu? Então pelo fato de eu não saber como conseguir eu fico indecisa. Então, caramba, eu não sei o que eu vou fazer, aí eu não sei o que eu vou fazer se eu não passar pra medicina (22) (...) É o que eu quero, mas eu não sei se eu vou passar, então eu to pensando em outras coisas, entendeu? É muito complicado. Eu me esforço bastante, mas não o bastante pra passar pra o que eu quero. Eu vejo que eu estou deixando o tempo passar (22) (...) É muito complicado, né, é complicado de verdade, a gente, eu pelo menos me acho que não estou preparada, como pessoas que já fazem cinco anos que estão, mais tempo, bem mais velhas, com uma cabeça bem mais aberta e tal, né, e sabendo o que quer (22) (...) eu fico pensando, caramba, o que é que eu vou fazer? Eu já tô no terceiro ano, eu preciso saber o que fazer, eu preciso passar no vestibular (20) (...) eu me esforço, assim, pra pelo menos passar de ano no colégio, entendeu? Agora em casa é que é totalmente diferente, né, aquele peso todinho com relação ao vestibular (19) (...) eu não sei o que eu quero. Eu sei, mas não, não, porque são muitas, né, as áreas, mas a gente não, não, o colégio mesmo, assim, não tô criticando, mas não entra em detalhe (15) (...) a gente já fica dependente, porque desde pequena a gente cresce com as amigadas, tudo direitinho. Então, querendo ou não, não é concorrência, é um ajudando o outro, né (11) (...) aí quando a gente se vê tá no vestibular, na prova, aí, caramba, eu tô perdida, entendeu? A gente sempre se escorando, vai se escorando, aí quando é pra fazer, é muito complicado, é complicado (11) (...) pra gente saber, é, cada profissão, o que tem de valor financeiro, tá, o mercado de trabalho, essas coisas, então, a gente no terceiro ano, eu ainda acho muito, eu ainda me acho com uma cabeça muito pequena com relação a isso (11) (...) eu sei que eu tenho que me esforçar. Eu sei que eu tenho que estudar, mas eu vou deixando o dia passar, e quando eu vejo já tá esse mês todinho, em que mês estamos? Em junho, estamos quase em junho e eu não fiz nada (10) (...) eu acho que pra mim seria melhor eu pelo menos no terceiro ano ter ido pra outro colégio, entendeu? Eu, com relação a estudo é muito diferente, tipo assim, não vou mentir, até com relação as filas, entendeu? (8) (...) É uma responsabilidade muito grande que tá na minha frente e eu não consigo pegar, entendeu? É muito complicado, assim, às vezes eu fico louca, o que é que eu vou fazer? (8) (...) já tô pra terminar, né, certo? (7) (...) eu tenho que crescer, não é verdade? É porque eu estudei aqui desde que, desde que eu era bem novinha mesmo aí, tipo assim, com relação a estudo eu acho que fica mais complicado (5)...”

O quadro 11 apresenta as unidades de contexto elementar (UCE) mais significativas da classe Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, apreendidas através da entrevista de adolescentes da escola pública. Esta classe, de acordo com as falas dos adolescentes na entrevista, produziu um total de 17 UCE, com X^2 variando entre 24 e 5 por UCE, determinando a ordenação da UCE, seu índice de ocorrência e diferenciação das demais classes.

Neste grupo, o Projeto de Vida ancora-se no ideal capitalista de ascensão social meritocrática, no qual a educação formal desempenha papel primordial. Pode-se observar, entretanto, atitudes negativas em relação à construção do Projeto de Vida na escola, que figura como uma tarefa difícil e complexa, que requer uma maturidade ainda não alcançada. Para a realização desta tarefa, o esforço pessoal figura como ponto crucial, considera-se que esse esforço existe, mas nunca parece suficiente.

Observa-se aqui a ancoragem no modelo capitalista em termos de competitividade, pois as práticas institucionais apontadas como desfavoráveis à construção são justamente aquelas voltadas para a não-competição. Emerge também nesta classe a dificuldade de escolha de uma profissão que deverá ser adquirida mediante o ensino superior. Para tanto, considera-se a existência de pressão social, sobretudo no período de conclusão do Ensino Médio, tanto para que essa escolha seja feita quanto para a aprovação no vestibular. Pode-se dizer, também aqui, que se considera a construção do Projeto de Vida em termos de possibilidades, apesar das impossibilidades serem enfatizadas.

5.2 Eixos de Análise dos Significados do Projeto de Vida

Estudar as Representações Sociais do Projeto de Vida é buscar uma compreensão de como os atores sociais atribuem sentido e orientam seu comportamento frente a esse objeto. Observa-se neste estudo que existe a partilha de conhecimentos acerca do Projeto de Vida entre os sujeitos: conceitos, origens e concepções que circulam no senso comum.

A partir dos dados obtidos neste estudo, compreende-se que o sentido de Projeto de Vida, compartilhado por adolescentes concluintes do Ensino Médio da escola pública e privada, emerge conforme as seguintes evocações:

Visão de Si na Escola, representação apreendida nos dois grupos através da entrevista, expressando-se com maior frequência no grupo da escola pública. Em ambos os grupos, a visão de si no contexto escolar oscila entre a visão positiva constante, ou seja, “o sempre bom aluno”, a visão neutra, isto é, “o aluno normal”, e negativa ou “o mau aluno”. Entretanto, nas falas apenas dos alunos da escola pública emergiu a visão de si positiva segundo a vontade pessoal, que se caracteriza pela correspondência às expectativas quando se quer, ou seja, “o bom aluno apenas quando se quer sê-lo”. Emergiu também exclusivamente, contudo no grupo de adolescentes da escola privada, a visão de si como adaptado ou não adaptado à escola.

A *Visão da Escola*, contudo, figurou com maior frequência nas falas do grupo de adolescentes da escola particular. Nos dois grupos que participaram deste estudo, emergiram falas que demonstram uma visão positiva da escola como um todo. Evocou-se também uma visão negativa da escola como um todo, mas apenas entre os adolescentes da escola pública. Emergiram também apenas nesse grupo as visões negativas da escola quanto à qualidade de ensino e quanto

à falta de recursos materiais. Entretanto, apenas entre os participantes da escola particular emergiu a visão da escola como orientadora do tempo, ou seja, pelos anos de escolaridade, a orientação temporal da história de vida. Isto possivelmente se deve ao fato de que, neste grupo, muitos dos estudantes estão na instituição desde a Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Observam-se também as Concepções do *Projeto de Vida*, semelhantes entre os dois grupos, refletindo metas, desejos, previsões e estratégias, que configuram uma necessidade essencial ao longo da vida, sempre relacionada à educação, ao trabalho e à família. Em ambos os grupos esta foi uma classe relativamente freqüente, sobretudo no grupo de adolescentes da escola particular.

O Projeto de Vida expresso como *Inclusão Social e Melhoria de Vida*, emerge nas falas dos adolescentes da escola pública somente, e configura-se enquanto oportunidade de inclusão social e de uma vida melhor no futuro. Envolve a esperança de ascensão social via escolarização e o papel do próprio indivíduo ou da alteridade nessa construção, como sendo ela dependente de um, do outro, ou de ambos. Reflete-se nestas falas ainda sobre as possibilidades e impossibilidades desta construção.

É possível observar ainda que as *Dificuldades na Construção do Projeto de Vida* coloca-se como eixo de construção de vida no grupo de adolescentes da escola particular, expressando-se pelo sentimento de imaturidade e de insuficiência do esforço pessoal diante da complexidade dessa construção, que gera dificuldades de decisão e implica em pressão social, especialmente no referido momento da trajetória escolar. Aponta-se nesta representação a

necessidade de práticas institucionais que favoreçam a tomada de decisões durante a adolescência, no que concerne à escolha profissional e a preparação para o vestibular.

Diante do exposto, considera-se possível observar a articulação de três grandes dimensões das Representações Sociais do Projeto de Vida, compostas a partir da associação interclasses. Em seu estudo sobre o Projeto de Vida de adolescentes e adultos em espaço de reclusão, Catão (2001a) identificou essas três grandes dimensões, cujo modelo é aplicado aqui, embora as classes e conteúdos que compõem cada dimensão no presente estudo sejam diferentes. Estas dimensões estão representadas graficamente na figura 03:

Dimensões das Representações Sociais do Projeto de Vida

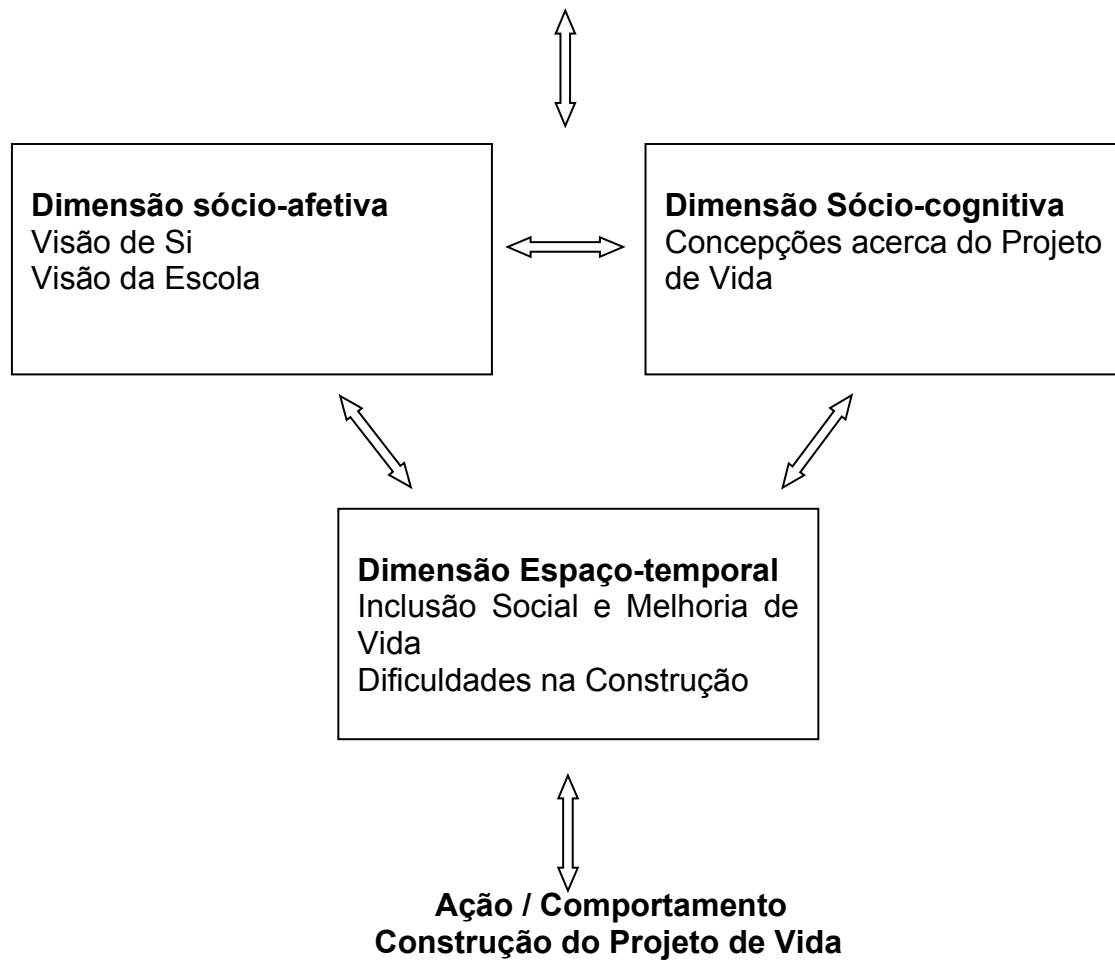


Figura 03 – As Representações Sociais na Construção do Projeto de Vida

Duas das dimensões representacionais foram consensuais nos dois grupos deste estudo: a Sócio-afetiva e a Sócio-cognitiva. Já a dimensão Espaço-temporal emergiu em classes diferentes nos dois grupos, conforme exposto anteriormente, que são a classe Inclusão Social e Melhoria de Vida, evocada apenas pelos participantes da escola pública e Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, evocada apenas pelos participantes da escola particular.

Considera-se, neste modelo de análise que corrobora com o de Catão (2001a), que as Representações Sociais na construção do Projeto de Vida se caracterizam pela multidimensionalidade, e pelas articulações entre essas múltiplas dimensões. Estas, em interação no processo de conferência de sentido ao objeto, permitem o estabelecimento de estratégias de resolução de problemas, a elaboração de planos, a construção da identidade pessoal e social, a orientação de condutas, a justificação de tomadas de posição e a comunicação entre os participantes do grupo.

Evidencia-se ainda na figura 01 a relação entre a representação e a ação, que se refere ao caráter prático das Representações Sociais como orientadoras das condutas dos coletivos, o que será abordado mais especificamente no capítulo a seguir.

Considera-se que para a apreensão dos sentidos produzidos pelos grupos acerca do Projeto de Vida, a utilização da entrevista de caráter semi-estruturado contribuiu de forma decisiva no acesso a essa construção de significados pelos participantes e na produção de sentido para o objeto de estudo.

É importante também destacar a contribuição dada pela instrumentalidade e o rigor do programa ALCESTE na análise quantitativa do material textual, que permitiu considerar a complexidade dos dados coletados na análise.

Compreende-se, assim, o Projeto de Vida construído coletivamente numa organização multidimensional que evoca nos adolescentes dimensões objetivas e subjetivas, apontando para a necessidade de análise deste objeto, bem como para a possibilidade de intervenção no mesmo.

O capítulo seguinte retoma a análise de alguns destes eixos, tais como o caráter multidimensional do pensamento de adolescentes da escola pública e da escola privada sobre Projeto de Vida, e reflete sobre a relação entre as Representações Sociais elaboradas e partilhadas pelos participantes e as ações dos mesmos em seu meio, suas implicações, como também sobre as possíveis contribuições deste estudo.

CAPÍTULO VI

REPRESENTAÇÕES E IMPLICAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA E A RELAÇÃO DO ADOLESCENTE COM A ESCOLA

Neste capítulo serão retomados alguns eixos deste estudo, tais como questões de pesquisa, objetivos propostos, relações entre os dados obtidos e as análises resultantes, além de um olhar sobre as Representações Sociais do Projeto de Vida de adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio, da escola pública e da escola particular. Esse olhar será norteado pelos resultados obtidos nesta investigação.

6.1 Retomando eixos de estudo: questões de pesquisa, objetivos propostos e relações entre os dados obtidos e as análises resultantes

Pressupondo-se que o homem se constrói socialmente, buscando no seu ambiente social a matéria-prima para esta construção, não se deixa de considerar que cada indivíduo constrói seu mundo próprio, na vivência de sua própria história. Entretanto, considera-se os diversos mundos individuais em um grupo como sendo bastante semelhantes, dada a partilha característica desta construção. Sendo socialmente elaborada e partilhada, e tendo um objetivo prático, toda Representação Social contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001).

Na visão desta autora, partilhar uma mesma condição social, que vem sempre acompanhada de uma relação com o mundo, valores, modelos de vida, imposições ou desejos específicos, repercute no modo de se conceber a cultura.

Isto se aplica da mesma forma no que diz respeito à pressão exercida pela ideologia veiculada pelos aparelhos de Estado, dentre os quais está o Educacional.

Adotando-se, ainda, o ponto de vista de Jodelet (2001), pode-se considerar que é esta pressão exercida que estrutura, através das atitudes sociais, os campos representacionais relativos aos diferentes domínios e aos diferentes atores do sistema educacional. Não se pode considerar, portanto, a construção de Representações Sociais do Projeto de Vida como algo neutro e independente das ideologias, pois “a partilha social se refere a um mecanismo de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais” (p. 34). E essa partilha social não somente está na gênese dessas representações, como também se faz imprescindível para tais elaborações.

E mesmo nos casos em que a partilha de representações preexiste à comunicação, complementa a autora que é possível observar fenômenos de aderência às formas de pensar de uma determinada classe, meio ou grupo de pertença, devido à solidariedade e/ ou afiliação social. Assim como a partilha está a serviço da afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença, a adesão coletiva serve ao estabelecimento e reforço de um vínculo e uma identidade social. Exemplos desta afirmação podem ser observados nos resultados deste estudo, mediante os dados obtidos.

O contexto coletivo de partilha da vida cotidiana, que é o senso comum, palco de inter-relações entre os indivíduos, comunicação e transformação de Representações Sociais, é lugar onde figuram os comportamentos representacionais que, como coloca Catão (2001a), transitam entre as

representações e ações, e vice-versa, destes grupos de adolescentes na escola pública e na escola privada. A este contexto foram feitas as indagações, nele foram estabelecidos objetivos e buscou-se respostas sobre o presente objeto social: as Representações Sociais do Projeto de Vida.

Assim, o presente estudo propôs apreender a organização simbólica do pensamento sobre Projeto de Vida durante a adolescência perpassada por diferentes contextos escolares, indagando-se sobre: Que construções mentais, sobre Projeto de Vida, são elaboradas por adolescentes na escola pública e na escola privada? Quais os conteúdos, quais as ênfases, quais as condições de produção e circulação nas Representações Sociais do Projeto de Vida desses adolescentes? Quais as semelhanças e diferenças da organização simbólica do pensamento sobre Projeto de Vida dos adolescentes nesses diferentes contextos escolares?

Quanto aos resultados apreendidos e análises realizadas, buscou-se ao longo deste estudo numa relação dialética, refletir sobre as condições de produção e circulação das Representações Sociais do Projeto de Vida nas escolas pública e privada. Foram apreendidas três classes ou categorias representacionais comuns aos dois grupos (Visão de si na Escola, Visão da Escola e Concepções do Projeto de Vida), e duas classes específicas, uma do grupo da escola pública, e outra do grupo da escola particular (Inclusão Social e Melhoria de Vida, Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, respectivamente).

Pelo processo de associação, estas classes convergiram em três grandes dimensões: Dimensão Sócio-cognitiva, Dimensão Sócio-afetiva e Dimensão

Espaço-temporal, caracterizando uma organização simbólica multidimensional do pensamento dos adolescentes sobre Projeto de Vida.

Considerar a multidimensionalidade do pensamento sobre Projeto de Vida implica pensar este objeto em sua relação com o universo, sem pretender apreender este universo na sua totalidade. É pensá-lo de forma dialógica com o universo, nas relações mantidas com o mesmo, pensar nas dimensões que articuladamente o compõem, concebendo as Representações Sociais como uma forma de conhecimento ou saber multidimensional (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984). Concebê-las assim significa, na perspectiva de Macedo (2000), lançar um olhar interrogativo, plural e pertinente sobre a emergência das ações humanas em sua complexidade.

Levar em conta a complexidade das ações humanas não significa, entretanto, considerá-las complicadas, mas sim como produtos de um imaginário sempre em devir. Considerar essa complexidade imaginativa é cultivar a parcimônia de “ouvir sensivelmente o outro e a si próprio, imbuindo-se da necessidade de compreender antes de apontar excluindo” (p.95), fazendo com consciência uma ciência autenticamente moral (Morin, 1999), fundada no respeito aos múltiplos conhecimentos e imaginários, sem, entretanto, perder o rigor que a norteia, construído numa tolerância que possibilite a articulação com outras epistemologias (Macedo, 2000), na busca dos sentidos que os atores sociais imprimem aos objetos que o rodeiam.

Não se trata, pois da pretensão de fornecer todas as informações possíveis sobre o fenômeno estudado, mas sim de atentar para suas diversas dimensões, para o sentido de Projeto de Vida, objeto deste estudo, em suas múltiplas

dimensões. Neste sentido Castoriadis (1982) afirma que este projeto não tem que produzir um esquema total e detalhado da vida que se pretende direcionar. Também não tem que garantir em termos absolutos que este projeto poderá resolver todos os problemas que eventualmente possam aparecer. Precisa apenas demonstrar coerência e que, no caso deste estudo, sua realização aumentaria enormemente a capacidade dos adolescentes de resolverem seus problemas. E isto pôde ser constatado nas contribuições dos participantes.

Moscovici (1961), admitindo que uma Representação social possui três dimensões: informação, atitude e campo representacional ou imagem, indica que se pode determinar o seu grau de estruturação em cada grupo. De acordo com este autor, a tridimensionalidade das representações varia de grupo para grupo, em função do grau de assimilação das dimensões relativas ao objeto representacional.

Evidencia-se que sobre o objeto social Projeto de Vida, os adolescentes apresentam semelhanças e diferenças referentes às organizações dos seus conhecimentos (informação) no que diz respeito à uniformização do nível de informação nos dois grupos. Ao mesmo tempo podem-se identificar informações comuns relacionadas às inserções concretas referentes ao contexto escolar público e ao particular, e aos contextos sociais, de modo geral.

Quanto à atitude, destaca-se a orientação global dos dois grupos no que se refere à Representação Social do Projeto de Vida, tendo sido possível observar uma atitude positiva/ negativa/ neutra, nos conteúdos emergentes nas classes Visão de Si na Escola e Visão da Escola. Observa-se uma atitude positiva em relação à construção do Projeto de Vida em ambos os grupos, ao considerarem

essa construção como algo essencial ao longo da vida. Especificamente no grupo da escola pública, figura esta visão positiva, que emerge claramente na classe Inclusão Social e Melhoria de Vida, embora dentro desse mesmo campo contextual emergam as possibilidades/impossibilidades desta construção perante o grupo. Uma postura negativa em relação ao referido objeto evidencia-se no grupo da escola privada em termos de Dificuldades na Construção do Projeto de Vida, campo contextual que emergiu especificamente neste grupo.

Quanto ao campo representacional ou imagem, objetiva-se o Projeto de Vida em classes como Concepções do Projeto de vida, que converge nos dois grupos em desejos, metas, previsões e estratégias sempre voltadas para a tríade educação/ trabalho/ família. Entre os participantes da escola pública, objetiva-se em oportunidade de Inclusão Social e Melhoria de Vida. Objetiva-se, entretanto, como uma construção difícil e complexa, de acordo com as falas dos adolescentes da escola particular. Tais objetivações perpassam também outras classes que emergiram neste estudo.

6.2 Adolescentes na escola: das Representações Sociais à construção de Projetos de Vida

Considera-se, de acordo com Vala (1993), como um critério genético das Representações Sociais, o fato de elas serem coletivamente produzidas. De acordo com o mesmo autor, as Representações Sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, e refletem a situação desse grupo, seus projetos, problemas e estratégias para solução dos mesmos.

O referido critério dá ênfase ao fenômeno social da construção de representações, entendendo-o como resultante da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social e de cada um de seus membros. Tal atividade ocorre mediante a funcionalidade específica das Representações Sociais que, segundo Moscovici (1961), são a orientação das comunicações e dos comportamentos. A estas, Abric (1994) acrescenta duas outras funções, que são a definição da identidade, que permite salvaguardar as especificidades do grupo (função identitária) e a justificação das tomadas de posição e os comportamentos a posteriori (função justificadora).

O que diferencia as Representações Sociais de outros sistemas de pensamento coletivo é a sua organização interna, além da sua natureza prática. Esta sua natureza prática se faz presente e é considerada nas funções atribuídas pelos já referidos autores às Representações Sociais.

Sendo assim, (re)construir o Projeto de Vida no senso comum significa, ao mesmo tempo, construir a sua realidade social, a partir de teorias práticas como a que figura neste estudo, construída pelos adolescentes participantes. E esta relação teórico-prática em que se configuram essas representações pressupõe a concepção dos sujeitos como autores das mesmas (Vala, 1993), que se ligam, através destes saberes práticos, aos mais diversos objetos que fazem parte do seu contexto (Jodelet, 2001).

Entende-se, por conseguinte, que esses adolescentes (re)constróem constantemente suas Representações Sociais do Projeto de Vida num processo concomitante à construção de sua identidade. Em outras palavras, é neste processo coletivo de elaboração e partilha de conhecimento que o adolescente se

constitui social, cognitiva e afetivamente, numa identidade que norteia suas ações em seu meio. Neste caso, norteia suas ações na escola, sua relação com a mesma.

É neste contexto que se pode falar nas contribuições deste estudo, tratando das Representações Sociais do Projeto de Vida que está em construção por adolescentes tanto da escola pública quanto da escola particular.

6.3 Contribuições do estudo

Adolescentes na escola são sujeitos e ao mesmo tempo objetos da construção de Projetos de Vida em contextos escolares diferenciados, que são o público e o privado. Em ambientes marcados atualmente por grandes diferenças estruturais, marcados pelo modelo neoliberal de educação. Espaços que são alvos de grande discriminação pelo senso comum, em termos de qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, discriminam-se suas clientela como as que terão ou não acesso a um ensino de qualidade, as que terão ou não acesso à universidade e a uma colocação no mercado de trabalho.

De que Projeto de Vida se fala nesses meios? Em que base ele se fundamenta? Como esta construção está relacionada às práticas institucionais? O que se disponibiliza nesse sentido, e em termos educacionais, a esses estudantes? Propõe-se adaptação, submissão e desarticulação das Representações Sociais do Projeto de Vida ou a sua criação autônoma e articulada?

É na busca de respostas a essas questões que se justifica a relevância desta pesquisa. E para tanto, faz-se necessária a passagem das concepções de

projeto de vida no universo reificado, isto é, no domínio dos especialistas, do saber erudito, para o domínio do universo consensual, ou seja, para o senso comum. Isto implica buscar no senso comum o sentido do Projeto de Vida. Neste caso, trata-se de ouvir o que os adolescentes têm a dizer.

Conhecer os elementos constituintes das Representações Sociais sobre o Projeto de Vida, elaboradas por adolescentes, é também examinar suas relações com as práticas educativas das quais os mesmos participam ou não, bem como o seu desenvolvimento efetivo. Entende-se, assim, que o referencial teórico construído neste estudo poderá propiciar um conhecimento sobre como os adolescentes nos contextos escolares público e privado pensam sobre sua experiência nesses meios, suas escolhas, sua história, seu comportamento e sua relação com as próprias instituições. A relação destes pensamentos com os Projetos de Vida em construção, apreendidos nas falas dos atores sociais, se coloca neste estudo como referencial teórico-metodológico para práticas institucionais e profissionais que lidam com as áreas educacional e psicológica, com esta temática ou população.

O que se propõe, a exemplo do estudo de Catão (2001a), é o estudo das Representações Sociais na construção do Projeto de Vida, perspectiva que se coloca como alternativa a outros modelos existentes, tais como os modelos centrados no estudo das aptidões, nas avaliações de personalidade ou simplesmente no mercado de trabalho. Tal proposta se coaduna especialmente ao grupo geral de participantes deste estudo, composto por adolescentes concluindo o Ensino Médio, fase de importantes transformações e decisões quanto ao futuro educacional e profissional.

Pensa-se, assim como a já referida autora, que não é apenas a vontade pessoal e nem apenas as circunstâncias que fundamentam o projeto. Não é o indivíduo com suas características individuais ou a sociedade com suas determinações que, separadamente, constroem esse projeto, mas a relação de indissociabilidade entre todas essas coisas. Dito de outro modo é na relação indivíduo/ sociedade que se dá a construção do Projeto de Vida, na qual o indivíduo interage com o mundo e a alteridade, num processo contínuo e dinâmico de reconstrução das Representações Sociais.

A possibilidade de que esta temática seja aprofundada, sendo estudada através de seus protagonistas, os adolescentes, pode permitir uma maior compreensão dos diversos aspectos das práticas institucionais nos bastidores escolares, bem como das próprias políticas públicas vigentes. Este, portanto, é um dos caminhos pelos quais pesquisas como esta poderiam contribuir para a melhoria da educação formal no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. & Knoebel, M. (1981). Adolescência normal. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Abric, J. C. (1994). Pratiques Sociales et Représentations. Paris, PUF.
- Amancio, L. (1993). Identidade Social e Relações Intergrupais. In Vala, J. Monteiro, M. B. Psicologia Social. Lisboa, Fundação Calouste Guilbenkian.
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). Les Pédagogies Institutionnelles. Paris, PUF.
- Ashford, N. & Davies (orgs.) (1992). Diccionario del pensamiento conservador y liberal. Buenos Aires, Losada, Nueva Visión.
- Bardin, L. (2002). Análise de Conteúdo. Presses Universitaires de France.
- Biaggio, A. M. B. (2000). Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis. Ed. Vozes.
- Blay, E. (2002). Adolescência: Uma questão de classe social e gênero. In: Levisky, D. L. (org.). Adolescência e violência: Consequências da Realidade brasileira. 2ª Ed. São paulo, Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. F., Furtado, O. & Teixeira, M. L. (1996). Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo, Saraiva.
- _____, A. M. F., Marchina, M. G. F., Furtado, O. (2001). Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia. São Paulo, Cortez.
- _____, A. M. F. (1997). As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia: Um estudo sobre o significado do fenômeno psicológicos na categoria dos psicólogos. Tese de doutorado. Curso de pós graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.
- Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- Cancio, M. (1992). La Educación para el pacto de competitividad. Archipelago, 6.
- Carone, I. (2004). Democracia e Exclusão Social. Em Souza, L., trindade, Z. A. (orgs.). Violência e Exclusão: convivendo com paradoxos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, H. M. B. (1999). Variáveis quantitativas na análise sociológica: Exploração de métodos multidimensionais. Tese de doutorado. Lisboa, Sociologia, ISCTE.

Castoríadis, C. (1982). A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Catão, M. F. F. M. (2001a). Excluídos Sociais em Espaço de Reclusão: Representações Sociais na Construção do Projeto de Vida. Tese de Doutorado. São Paulo, 2001 – 173 p.

_____, M. F. F. M. (2001b). Projeto de vida em construção na exclusão / inserção social. João Pessoa. Ed. Universitária.

_____, M. F. M. (2005) em Tosi G. (org.). Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 373p.

Chauí, M. (1997). Convite à Filosofia. São Paulo. Ed. Ática.

Clímaco, A. A. de S. (1991). Repensando as Concepções da adolescência. Dissertação de Mestrado. Curso de pós Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São paulo. São paulo-SP.

Cole, M. e Scribner, S. (1998) em Vygotsky, L. S. (1998). A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Org. Michel Cole et. al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange de Castro Alfeche. 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes.

Davidoff, L. (2001). Introdução à Psicologia. São Paulo, Makron Books.

_____, W. (1991). Représentations Sociales dans L'identité Personelle. In: Paez, D. Deschamps. L'identité Sociale, 1991.

_____, W; Clemence, A; Lorenzi, C. (1992). Les Representations Sociales et L'analyse des Donnes. Grenoble, PUG.

Erickson, E. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro, Zahar.

Filho, E. A. S. (1993). Análise de Representações Sociais. In: O Conhecimento do Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia social. São Paulo, Brasiliense.

Franco, L. A. C. (1991). A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola. 3ª ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados.

Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, 14 (4).

Gentili, P. (2001a). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação. 9ª Ed. Vozes.

_____, P. A. (2001b). Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ª Ed. Vozes.

Gilly, M. (2001). As Representações Sociais no Campo da Educação. Em Jodelet, D. (org.). As Representações Sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EDUERJ.

Gondim, L. M. P. E & Lima, J. C. (2002). A pesquisa como artesanato intelectual: Considerações sobre método e bom senso. João Pessoa, Manufatura.

Gouvêa, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. São Paulo em perspectiva, 14 (1).

Gregio, C. Ulbrich, C. , Faggion, P. (1998). Quem eu quero ser quando crescer: Uma sistematização sobre o Projeto de Vida de jovens de escolas particulares. Projeto de iniciação científica. Orientação de Ana Bock. Curso de psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. Sumário Executivo: primeiros resultados ENEM 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: Dez. 2003.

Jodelet, D. (1984). Representations Sociale: Phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. Psychologie Sociale. Paris, PUF.

_____, D. (1986). Fou et Folie dans um Milieu Rural Français: une approche monographique. In: Doise, W. ; Palmonari, A. (Eds). L'Étude des Representations Sociales. Neuchâteu: Delachaux et Niestlé.

_____, D. (2001). As Representações Sociais. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

_____, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. Em Jodelet, D. (org.). As Representações Sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EDUERJ.

Júnior, J. R. S. (2002). Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, Setembro, p. 201-233.

Junqueira, W. M. (1998). O sentido subjetivo atribuído por jovens de camadas populares à escolha do futuro profissional. Recriação – revista do CREIA – Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência., 3(2), 23-33.

Lahlou, S. (1998). *Penser Manger: Alimentation et Représentations Sociales*. Paris Presses Universitaires de France.

Levisky, D. L. (2002). Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: Levisky, D. L. (org.). *Adolescência e violência: Conseqüências da Realidade brasileira*. 2ª Ed. São paulo, Casa do Psicólogo.

Liebesny, B. (1998). *Trabalhar... para que serve? O lugar do trabalho no Projeto de Vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau*. Manuscrito não publicado. Curso de Mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo- SP.

Lucas, L. C. G. & Leher, R. (2001). *Para onde vai a educação pública brasileira?* São Paulo, Educação e Sociedade, ano xxii, nº 77, Dezembro.

Macedo, R. S. (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador. EDUFBA.

Maiorino, F. T. & Neves, L. C. M. (1997). Quem eu quero ser quando crescer: uma sistematização sobre o Projeto de Vida de jovens. *Psicologia Revista*, 5, 131-139.

Mann, P. H. (1975). *Métodos de investigação sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Mello, G. N. (1993). *Cidadania e Competitividade. Desafios educacional do terceiro milênio*. São paulo, Cortez.

Minayo, M. C. & Sanches, O. (1993). O quantitativo e o qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro 9 (3): 239-262, jul/set.

Moreira, A. S. P. (1998). Aspectos Psicossociais da Epilepsia: Representações Sociais Intergrupos. In: Moreira, A. S. P; Oliveira, D. C. *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia, Cultura e Qualidade.

Morin, E. (1982). *Ciência com Consciência*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.

_____, S. (1979). *Psychologie des minorites actives*. Paris, Presses Universitaires de France,.

_____, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris, PUF,

_____, S. (2003). Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, Vozes.

Oliveira, M. K. (1997). Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo, Scipione.

Ozella, S. & Liebesny, B. (2002). In: Contini, M. L. J., Koller, S. H. e Barros, M. N. S. (org). Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia.

_____, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em Contini, M. L. J., Koller, S. H. e Barros, M. N. S. (org). Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia.

_____, S., Aguiar, W. M. & Sanchez, S. G. (2001). As concepções de adolescentes sobre adolescência/adolescente. Dissertação de Mestrado. Curso de mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

Palácios, J. (1995). Em Coll, C. (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre, Artes Médicas. V. 1.

Ponce, a. (1996). Educação e luta de classes. São Paulo. Cortez.

Reinert (1993). Lês Mondes Lexicaux et leur logique travers l'analyse statistique d'un corpus de recits de cauchemars. Paris, Language et Societé, n66, pp. 5-39.

_____, M. (1987). Classification Descendente Hierárchique Lexicale par Contexte: application au corpus des poesies d'Arthur Rimband. Bulletin de Méthodologie Sociologique, n° 13.

_____, M. (1997). Introdução ao Alceste 4.0. Trad. Luiz Faísca. Lisboa, 1999. Original: Alceste Version 4.0. Paris.

_____, M. (1998). Processus catégorique et co-construction des sujets des mondes à traver l'analyse statistique de différents corpus. Colloquien de Cerisy, Linguistique & Psychanalyse, p. 3.

Ribeiro, D. (1986). Sobre o Óbvio/ Ensaios Insólitos. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara.

Richardson, R. J. (1985). Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo, Atlas.

Rocha, M. L. (2002). Em Contini, M. L. J., Koller, S. H. e Barros, M. N. S. (org). Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia.

Sá, C. P. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro. UERJ.

Santos, B. S. (2002). Um discurso sobre as ciências. Porto, Ed. Apontamentos.

Sawaia, B. (1999). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes.

Serrão, M. & Baleeiro, M. C. (1999). Aprendendo a ser e a conviver. 2º Ed. São Paulo, FTD.

Stacey, B. (1976). Psicologia e Estrutura Social. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Therborn, G. (1989). Por que en algunos países hay más paro que en otros. Valencia, Edicions Alfons El Magnanim.

_____, G. (1993). El futuro del trabajo y las consecuencias de la ausencia del trabajo. El socialismo del futuro, 7.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva, A. S. Pinto J. M. (orgs). Metodologia em Ciências Sociais. Porto, Edições Apontamentos.

_____, J. (1993). Representações Sociais: Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. In Vala, J. Monteiro, M. B. Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Org. Michel Cole et. al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange de Castro Alfeche. 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes.

_____, L. S. (2004). Teoria e Método em Psicologia. Trad. Claudia Berliner. 3ª Ed. São Paulo, Martins Fontes.

Zavalloni, M. L. (1973). L'Identité Psychosociale: un Concept à la Recherche d'une Théorie. In: Moscovici, S. Psychologie Sociale, Paris Larrouse.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)