

EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Ivany Pinto Nascimento

Doutora em Psicologia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-Pará- Brasil
ivany.pinto@gmail.com

1 Introdução

O estudo ora realizado teve como foco central compreender como os adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas de Belém (PA) compartilham conhecimentos sobre seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos?

As gerações de adolescentes no Brasil vêm alcançando, desde 1995, um contingente populacional de 33 milhões de indivíduos (entre 15 a 24 anos), cifra que oscila entre 19% a 21% em relação à população total do país. Muito embora se constate a desaceleração deste contingente populacional desde 1975¹.

No entanto, estes dados não significam que as políticas públicas educacionais fundamentais para o desenvolvimento positivo de adolescentes estão asseguradas em nosso país. Ao invés disso, se existe número significativo de adolescentes, que além de viverem em condições de risco, seja pela ameaça da desestrutura emocional e/ou pelas condições materiais de vida², ou ainda pela falta de oportunidades para transformar suas vidas, passam a atuar à margem da sociedade.

Essa opção, na maioria das vezes, tem sido a alternativa, que funciona como tábua de salvação para estes adolescentes e até mesmo para suas famílias, pois assegura a resolução de necessidades prementes.

Consequentemente esses jovens atuando em um espaço considerado de exclusão social passam também, a construir aspectos em sua identidade que possuem o mesmo desvalor do espaço e função que ocupam. Perguntamos, até quando esta situação continuará? Será que a insensibilidade faz parte do jogo de perpetuação deste cenário, onde as adolescências se produzem?

Esses cenários, sem possibilidades de transformação, nos parecem muito mais comprometidos com projetos de morte do que com projetos de vida. Será que é descrença ou insensibilidade? As crescentes manchetes não se cansam de noticiar o protagonismo juvenil muito mais pelas ações de adolescentes que ferem os valores humanos e sociais do que no engajamento de lutas por esses valores.

Nos dias atuais, resguardadas as diferenças históricas, a adolescência ainda é motivo de muita preocupação. As gerações anteriores deixaram seus legados sobre como agir e educar aqueles sujeitos que passam pela

adolescência. Estas gerações não hesitam em afirmar que os adolescentes da atualidade carregam um peso de negativismo maior nos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Os conflitos de gerações e até certa dose de frustração e saudosismo, das gerações que antecederam as adolescências da contemporaneidade, dentre outros, contribuem com a construção de memórias e representações, que referendam uma produção social de adolescências, daqueles idos tempos, ausentes de conflitos.

Constata-se, que as gerações anteriores de adolescentes possuíam dificuldades e conflitos, e que suas causas eram atribuídas muito mais ao(à) adolescente por ele(a) mesmo(a). Contradizendo a memória saudosista das gerações anteriores, parte-se para o seguinte pensamento: se a história sempre esteve permeada de conflitos, pois eles são como fermentos para transformações e avanços, logo não se pode pensar em fases do desenvolvimento humano sem conflitos, uma vez que o sujeito participa da história ao mesmo tempo em que se desenvolve.

Consideramos que o desenvolvimento humano muito embora possua bases biológicas imprescindíveis, porém estas são perpassadas pela vida social. Logo, todo e qualquer comportamento humano deve ser entendido à luz do contexto histórico-social. Isso se aplica também aos comportamentos dos e das adolescentes.

Esta afirmativa justifica retomada, nos últimos anos, de discussões em torno do tema “adolescência”, conforme Nascimento (2002). A preocupação reside em compreender quem são estes sujeitos-adolescentes que em cada geração desenvolvem estilos de vida, comportamentos peculiares e buscam de forma radical questionar regras e valores vigentes? Em que condições eles vivem, o que pensam o que sentem e como agem em relação às suas vidas, às adversidades e aos seus projetos de futuro?

As concepções sobre a adolescência, embora com algumas nuances de diferenças entre si, evidenciam que esse é um momento de crise, de transformações que culmina com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior, ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações se estruturam, o que provoca em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança.

A superação desses conflitos depende, em grande medida, da forma como pais e educadores auxiliam esses adolescentes e, mais ainda,

como na elaboração as políticas públicas sócio-educacionais se efetivam nesta direção.

Cumpra observar, que as políticas públicas educacionais destinadas ao desenvolvimento acadêmico e de habilidades de vida para que adolescentes vislumbrem a realização de seus projetos ainda são limitadas, insuficientes. Estas políticas estão muito mais voltadas para aqueles(as) adolescentes que representam risco para a sociedade.

Quando falamos da formação de um sujeito, no caso, adolescentes, é difícil entendermos que a perpetuação da adolescência, vista como moratória (entendo como espaços ociosos) seja um espaço de formação e preparação do(a) adolescente para a sua inserção no mundo adulto.

Acreditamos que a formação do sujeito se processa em espaços educativos e de sociabilidade, cujas características são a presença constante do diálogo, do debate e do planejamento e a realização de novas ações. Esses e outros espaços desta natureza é que possibilitarão aos(às) adolescentes mediações para a elaboração e superação de dificuldades e conflitos.

Para pensarmos as adolescências na perspectiva de seus contextos e adversidades é fundamental que a sua compreensão esteja ancorada em significados que se inscrevam no reconhecimento de que, acima de tudo, esse é um momento de construção de sujeitos. Logo, as adolescências, não se reduzem às mudanças biológicas e não dependem exclusivamente da inserção do mundo adulto.

As questões: “Quem sou eu? O que eu posso ser? O que fazer para ser o que eu quero? O que eu quero para o meu futuro? Como posso me preparar para realizar meu projeto de vida?”, dentre outras, espelham uma dinâmica plena de questionamentos que os adolescentes fazem para si e para o mundo.

Esses questionamentos se estruturam no campo relacional psicossocial gerador de pensamentos, questionamentos, sentimentos e ações. Isto significa que, “[...] as características da adolescência têm sua explicação no próprio contexto de sua construção, ou seja, nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do sujeito que se constitui como adolescente [...]” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 167).

Esse campo psicossocial articula as dimensões sócio-cognitiva, sócio-afetiva e sócio-educacional e histórico-social cujo eixo integrador destas e outras dimensões, é o social. Logo, a vida social mobiliza significados

e simbolizações a essas dimensões. Para analisar e ampliar a compreensão das condições e perspectivas de vida de adolescentes, que residem na cidade de Belém, situada na região Norte do país, este estudo re-editado em 2012 se destinou a seguinte investigação: “Como os adolescentes do ensino médio de escolas públicas de Belém compartilham conhecimentos sobre seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização destes projetos?”.

Nesse universo, consideramos dois objetivos centrais no presente estudo que residiram na preocupação em compreender:

- os significados centrais comuns que os adolescentes atribuem aos seus Projetos de Vida e
- a importância que os adolescentes atribuem à escola para a realização de seus Projetos de Vida.

Para tanto, utilizamos o estudo das Representações Sociais como referenciais para apreender às representações sociais que esses adolescentes possuem tanto de seus projetos de vida quanto da importância da escola para a realização destes projetos.

O desenvolvimento desse estudo possibilitou desvelar para além das aparências a trama das dimensões sócio-cognitiva, sócio-afetiva, sócio-educacional e histórico-social que se estruturam com o campo psicossocial nos quais os pensamentos, os sentimentos e as ações dos adolescentes se entrelaçam, repercutindo na forma como estes constroem consensos sobre o Projeto de Vida.

Isso quer dizer que, ao apreender as imagens e os sentidos das representações sociais desses adolescentes, estaremos também apreendendo estas quatro dimensões, uma vez que, os conteúdos representacionais integram o sócio-cognitivo, o sócio-afetivo, o sócio-educacional e o histórico-social.

A definição de Projeto de Vida que subsidia este estudo tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial.

A ideia de que o Projeto de Vida se delineia na relação do sujeito com o mundo nos remete à constituição do sujeito com a sociedade. As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro.

A presença do outro reenvia a ideia de partilha necessária tanto às particularidades da vida de cada sujeito como para a vida na relação com o outro. Significa que o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre estas partes.

Agnes Heller auxilia neste pensamento quanto à relação individualidade e integração com o outro ao dizer que:

Todo o homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação consciente com o ser humano-genérico nessa relação, o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e, posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas, etc. (HELLER, 1970, p. 80).

A coexistência e a partilha entre o particular, enquanto produção de si mesmo e o genérico enquanto produções de um sujeito social são responsáveis pelas cadeias de significados que atravessam o singular e o coletivo. Nenhum sujeito é isolado em um mundo particular, “[...] cada um e todos somos inter-sujeitos [...]” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 81). Existe a participação de todos na construção do mundo e na constituição de cada um.

A vida cotidiana é o palco de construção destas relações onde se produzem e se partilham significados sobre si e sobre o mundo no ir e vir do dia a dia. Os indivíduos participam da construção do cotidiano com “[...] todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias e também se transformam [...]” (HELLER, 1970, p. 17).

O Projeto de Vida emerge nessa trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano. Significa que existe um espaço comum de intercâmbio entre sujeitos no qual o sentido da vida de cada um

adquire contornos comuns. A estrutura social, a comunicação e a cultura são as fontes de intercâmbio responsáveis pelas condições de produção e circulação das representações sociais.

Essas fontes relacionadas entre si mediam a relação indivíduo/vida, auxiliam nas histórias de vida, na memória, na construção da identidade, bem como editam valoração de si, dos outros e do mundo.

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que as representações sociais compõem o sentido da construção do Projeto de Vida. Quem não se lembra dos projetos feitos na infância e das brincadeiras de criança nas quais se encenava, ao vivo, o futuro por meio da vivência de papéis que faziam parte do dia a dia? Ali as representações sociais sobre o Projeto de Vida se faziam presentes pelo lúdico visto como um ensaio de apropriação de papéis, valores e regras sociais.

Projeto de Vida e identidade caminham junto e constroem-se mutuamente. Estes projetos são organizados desde a infância e se evidenciam na adolescência em função de novas demandas bio-psico-sociais do sujeito, porém não se exaurem com ela nem possuem todos os seus significados partilhados pelo grupo. Significa que ao longo da vida estes projetos são redimensionados e/ou modificados consoante a história individual de cada um e as novas relações grupais.

O Projeto de Vida se vincula a um conjunto de características que define o sujeito. Esta definição sedimenta-se no valor e poder que o sujeito atribui a si, aos outros e ao mundo. O Projeto de Vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, na medida em que a construção de um projeto tanto possui marcas pessoais ligadas às idiossincrasias na maneira de perceber a si mesmo, os outros e o mundo como marcas da sociabilidade, do viver e aprender com os outros.

O Projeto de Vida é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.).

O Projeto de Vida como objeto de representação social evidencia que ele é construído no senso comum a partir das relações sociais e é perpassado por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais. Esses processos mobilizam construções de repre-

sentações sociais que definem o grupo, no caso o dos adolescentes, sobre a forma de pensar, sentir e agir em relação ao Projeto de Vida. Estas condutas permitem a tomada de posição, organização e metas deste grupo para alcançar um modo ou condição de vida.

A teoria das representações sociais criada por Moscovici (1978), a partir do redimensionamento do conceito de representações coletivas de Durkheim (1969) funcionou, neste estudo, como uma referência fundamental para compreender como são produzidas as imagens e os sentidos comuns sobre o que os adolescentes anseiam para as suas vidas e a importância que atribuem à escola para a realização destes anseios.

Com base em Moscovici (1978), as representações sociais são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade e partilhados nas interações entre os grupos. A lógica que institui estes conhecimentos ultrapassa a razão formal, aquela que se liga diretamente ao fato em si. Assim, o campo psicossocial que organiza as construções mentais só pode ser compreendido à luz do contexto que o engendra e das funções que ocupa nas interações sociais do cotidiano (JODELET, 1989).

Além de Moscovici (1978), adotamos, também, as contribuições de Jodelet (1989), principal colaboradora dos avanços do campo das representações sociais. Para a compreensão de núcleo central das representações sociais utilizamos as concepções de Abric (1994), mentor desta teoria.

A relevância deste trabalho para o campo da Educação e áreas afins reside na possibilidade de reflexão e de análise das representações sociais de adolescentes sobre seus Projetos de Vida. Significa que, para se planejar qualquer intervenção, é de suma importância refletir como estes adolescentes, com base em suas histórias passadas e em seu cotidiano, pensam sobre a vida futura, e de que forma planejam a sua inserção social no mundo adulto.

Além disto, é fundamental para o campo da Educação compreender também a importância da escola na visão de adolescentes-alunos para a realização de seus projetos de vida futura.

Muito se fala da escola, e podemos dizer que o destaque destas falas é o de que a escola não está assumindo o seu papel de preparar os adolescentes para a vida. O sentido de preparar para a vida transita entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com o cotidiano e suas adversidades, como também o desenvolvimento de habilidades acadêmicas que forneça suporte às transformações necessárias para alcançar o bem-estar na vida.

Em resumo, é importante que a cultura da escola seja transformada a fim de proporcionar aos adolescentes oportunidades de crescimento e de conquistas em suas vidas.

Consideramos que as reflexões e discussões realizadas nesse estudo podem extrapolar o universo dos adolescentes da amostra para fomentar e/ou complementar às outras, análises nessa direção.

Na impossibilidade de apresentar a totalidade deste trabalho neste pequeno espaço, expomos, de forma resumida, a trajetória metodológica e a discussão parcial de alguns resultados da análise dos dados do *corpus* do estudo.

2 Trajetória metodológica

2.1 A seleção da amostra

O universo de escolas públicas estaduais do Ensino Médio da cidade de Belém está compreendido da seguinte forma: 18 escolas do centro e 28 escolas da periferia. A seleção das escolas obedeceu aos seguintes critérios: 1) Foram selecionadas três escolas localizadas no centro e três escolas localizadas na periferia de Belém; 2) As escolas selecionadas foram aquelas que possuíam o maior número de turmas nos três turnos.

2.2 Dos instrumentos de pesquisa

O instrumento de pesquisa adotado foi o questionário (utilizado anteriormente na tese de doutorado de Nascimento (2002), cuja temática versou sobre as representações sociais dos Projetos de Vida de adolescentes de escolas públicas de São Paulo. Esse questionário passou por algumas transformações, principalmente quanto ao ajuste do vocabulário para o da região.

- A construção do questionário teve por base duas categorias básicas relacionadas à temática projeto de vida:
 1. Meu presente;

2. Meu futuro daqui a dez anos.
- A partir destas categorias, cuja delimitação incidiu sobre o tempo presente e futuro da autobiografia do adolescente, foram construídas temáticas que orientaram a elaboração das perguntas que compuseram o questionário;
 - Dividimos as questões em dois blocos. No primeiro estão 20 questões, que tiveram por objetivo caracterizar os adolescentes, sujeitos da amostra (idade, gênero, etnia, moradia, trabalho, remuneração familiar escolaridade dos pais);
 - Enquanto que, no segundo estão 16 das questões sobre vida futura desse adolescente daqui a dez anos com o objetivo de identificar como esses adolescentes se representam e representam suas vidas futuras a partir do contexto atual.

2.3 Caracterização dos sujeitos alvo do estudo

A seleção do número de sujeitos – alunos das escolas selecionadas – obedeceu aos seguintes critérios: 1) Foram selecionados alunos de ambos os gêneros, dos três turnos, do segundo e terceiro anos do Ensino Médio; 2) Ao todo foram 725 adolescentes distribuídos entre o gênero feminino e masculino, por representarem um número significativo de sujeitos para compor a amostra; 3) Os adolescentes de ambos os gêneros foram distribuídos em faixas entre 14 a 24 anos. A concentração maior de sujeitos residiu no gênero feminino, com o total de 413 distribuídos da seguinte forma: 220 sujeitos das escolas do centro e 193 sujeitos das escolas da periferia. Observamos que as escolas do centro, além de concentrarem número maior de sujeitos da amostra, concentram também maior número de sujeitos do gênero feminino. Os sujeitos do gênero masculino são 312, distribuídos entre as escolas do centro e da periferia. Constatamos uma concentração maior destes sujeitos nas escolas da periferia com um total de 169, enquanto que as escolas do centro possuem 143.

Os adolescentes da amostra, na maioria, moram com os pais; em segundo lugar registrou-se a representatividade daqueles adolescentes que moram somente com a mãe e em terceiro lugar estão aqueles que moram com outros, como parentes ou amigos.

Os adolescentes que não trabalham representam um número maior (550), comparado com aqueles que trabalham (175). Dentre os adolescentes que trabalham, os que concentram maior representatividade são do gênero masculino do segundo e terceiro anos do turno noturno. Dentre os adolescentes que não trabalham, a representatividade maior se concentra nos adolescentes do gênero feminino do segundo ano, dos turnos diurno e noturno.

Quanto ao nível sócio-econômico, a faixa salarial entre quatrocentos (R\$400,00) a novecentos e sessenta reais (R\$960,00) concentra maior representatividade de adolescentes do segundo e terceiro anos dos turnos diurno e noturno, distribuídos entre os gêneros masculino e feminino.

2.4 Procedimentos de análise

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a organização dos dados: utilizamos análise de conteúdo interpretativa. Essa análise se caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (BARDIN, 1997, p. 31) cujo objetivo é a inferência de novos conhecimentos que fundamentam a compreensão quanto ao pensamento consensual dos adolescentes sobre o Projeto de Vida e a importância que atribuem à escola na realização destes projetos.

Utilizamos no trabalho de análise da primeira questão tratamento estatístico dos dados para detectar a frequência e a ordenação dos significados que apareceram a partir da técnica de associação livre com a palavra “futuro” aplicada. Este recurso objetivou identificar as tendências de centralidade ou núcleos constitutivos e a hierarquia dos sentidos sobre o Projeto de Vida que determinam os significados e a ligação entre eles.

Análise das evocações livres (VERGÈS, 1992) funcionou como uma técnica para identificar, por meio da frequência da ordem das palavras evocadas, aquelas que são centrais, por representarem os núcleos dos con-

teúdos das representações sociais do Projeto de Vida, de onde emanam as demais evocações consideradas periféricas pelo posicionamento hierárquico na média de frequência das evocações.

Com base no cálculo da ordem média de evocação de cada palavra (SÁ, 1996) associada ao “futuro” e da média das ordens em que ela fora evocada pelos sujeitos-adolescentes, com os respectivos pesos. Assim, identificamos os blocos de palavras centrais e periféricas das representações sociais de adolescentes do gênero feminino e masculino sobre seus Projetos de Vida.

As palavras “Educação”, Trabalho e Vida que melhor correspondem ao primeiro quadrante, são consideradas centrais, uma vez que organizam os conteúdos das representações sociais do Projeto de Vida das adolescentes. Esta indicação confirma a ideia de que o “Trabalho”, a “Educação” e uma Vida melhor se constituem em um tripé em torno da qual se agrupam imagens e significados interdependentes. Essas imagens e significados além de fornecerem referência comum ao Projeto de Vida destas adolescentes do Ensino Médio que estudam nas escolas públicas do centro e da periferia funcionam também como referência central para a construção de seus sentidos como sujeitos perpassados pelo campo psicossocial onde as relações de partilha com o outro se constroem.

Os blocos de palavras dos quadrantes dois, três e quatro funcionam como adjetivos e mediadores entre o bloco central Trabalho/Educação/Vida melhor e o campo psicossocial onde esses adolescentes se inserem. As palavras “dinheiro”, “família”, “responsabilidade” e “estabilidade”, próximas do núcleo central parecem funcionar como respostas às necessidades psicossociais desses adolescentes. Enquanto que palavras do terceiro bloco, “determinação” e “esperança” guardam uma relação de distanciamento em relação as centrais. Estas palavras evocam certa proximidade em seus sentidos. Assim sendo, a palavra “determinação” imprime o sentido de persistência e “esperança de fé”.

O quarto bloco formado das palavras: “amor”, “bens”, “desafio”, “Deus”, “paz”, “prosperidade”, “vitória” e “sorte” guardam uma relação de distância ainda maior com o núcleo se compararmos com o segundo e o terceiro blocos. Em síntese, os orientadores do pensamento consensual destes adolescentes sobre seus projetos de vida se inscrevem na seguinte lógica frasal desejante: “Para que eu realize o meu Projeto de Vida é preciso que eu assegure Educação/ Trabalho/Vida Melhor”.

As palavras “educação”, “trabalho”, “dinheiro” que correspondem ao primeiro quadrante, são nucleares para os Projetos de Vida desses adolescentes. Estas imagens e sentidos dão corpo aos elementos comuns das representações sociais de adolescentes do gênero masculino sobre seus Projetos de Vida.

Os blocos de palavras dos quadrantes dois, três e quatro funcionam como adjetivos e mediadores entre o bloco central “educação/ trabalho/ dinheiro” e o campo psicossocial em que estes adolescentes se inserem. As palavras “moradia”, “esperança”, “vida melhor”, “responsabilidade”, “família”, “felicidade” e “paz”, próximas do núcleo central, parecem funcionar como respostas às necessidades psicossociais destes adolescentes. Enquanto as palavras do terceiro quadrante, “incerteza”, “liberdade”, “maturidade” e “saúde” guardam uma relação de distanciamento vinculado às centrais. O quarto bloco é formado das palavras: “amizade”, “amor”, “desafio”, “determinação”, “sorte” e “vitória” guardam uma relação de distância ainda maior com o núcleo se compararmos com o segundo e o terceiro blocos. Em síntese, os orientadores do pensamento consensual destes adolescentes sobre seus projetos de vida se inscrevem na seguinte lógica frasal desejante: “Para que eu realize o meu Projeto de Vida é preciso que eu assegure Educação/Trabalho/Dinheiro”.

A diferença que observamos entre as tendências de centralidade de significados atribuídos pelas adolescentes e pelos adolescentes sobre seus projetos de vida reside no desejo de “vida melhor” para as adolescentes e no “dinheiro” para os adolescentes. As palavras “educação” e “trabalho” participam do projeto de vida tanto dos adolescentes quanto das adolescentes.

3 As imagens e os significados que os/as adolescentes atribuíram às suas escolas para a realização de seus projetos de vida

A escola, para estes adolescentes, continua a ser o caminho que pode ajudá-los no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de vida. Estas habilidades não somente se transformam em qualificações para o mercado de trabalho e para a realização dos seus projetos de vida. Muito embora

atualmente a escola, do modo como ela se encontra – segundo os adolescentes deste estudo – seja muito mais um obstáculo para que se permaneça nela do que um canal para realizações.

A estrutura física da escola e os professores mal qualificados e desinteressados representam cenário de desestímulo para esses adolescentes que procuram na escola conhecimentos que propiciem mudanças de vida. Os desafios são inúmeros para que um sistema escolar de qualidade se estruture em nosso país. A defasagem escolar com a evasão se insere nas imagens do cotidiano escolar.

Muito embora se constate a crescente expansão do número de matrículas no Ensino Fundamental os sobreviventes representam minoria, como observa Mello (1999). O problema não se constitui apenas em ingressar no Ensino Médio, mas em terminá-lo e chegar ao curso superior.

Contudo, constatamos, a partir de suas falas, a associação da realização de seus projetos de vida com o estudo. Esses adolescentes acreditam que a escola possibilita-lhes conhecer e saber, e que este é o caminho para ingressar no nível superior de ensino, trabalhar e obter uma vida melhor. Essa associação, além de funcionar como uma demanda para com a escola indica, também, que a escola continua a ser o depositário da realização dos seus projetos de vida.

Observamos, nessas falas, a ênfase de projetos educativos na escola como uma forma – segundo esses adolescentes – de ajudá-los a lidar com a vida. Acrescentam que a escola deve tratá-los com respeito e acolher as suas formas de expressão, ou seja, suas maneiras de vestir, o uso de adereços, as cores de seus cabelos, suas danças etc.

3.1 O sentido comum do Projeto de Vida relacionado com as quatro dimensões do campo psicossocial

A organização simbólica do pensamento dos adolescentes se estrutura no campo psicossocial ao mesmo tempo em que este campo é, por sua vez, estruturado por essa organização e em quatro dimensões relevantes, a sócio-cognitiva, a sócio-afetiva, a sócio-educacional e a sócio-histórica.

A dinâmica entre estas quatro dimensões, cujo eixo comum é o social, propicia o processo de objetivação e ancoragem responsável pela constru-

ção das representações sociais do Projeto de Vida dos adolescentes, segundo Moscovici (1978). Este processo é fundamental tanto na elaboração quanto na compreensão das representações sociais. A objetivação tornou familiar e concreta a concepção de Projeto de Vida de um grupo de adolescentes pela seleção, elaboração e organização dos conteúdos do pensamento em categorias. Enquanto que a ancoragem delimitou o campo de significações da construção do Projeto de Vida. A referência para a formação dos conjuntos simbólicos sobre este objeto foram os valores que vigoram no eixo social.

As representações sociais do Projeto de Vida na perspectiva das dimensões sócio-cognitiva, sócio-afetiva, sócio-educacional e sócio-histórica permitem compreender uma parte da multidimensionalidade da construção deste sentido coletivo, uma vez que este entendimento possivelmente apontará para outras dimensões que aqui não foram contempladas.

A articulação entre as categorias que organizam as imagens e as significações consensuais sobre o Projeto de Vida e as dimensões psicossociais representam respostas às relações que mediam o processo e o produto destas representações sociais. Como processo, entendemos que estas articulações refletem aqueles pensamentos, reflexões e comunicações carregadas de afeto e de sociabilidade, que imprimem sentidos coletivos ao Projeto de Vida.

Como produto, entendemos que os sentidos que definem o Projeto de Vida para estes adolescentes refletem e revelam as relações que estes estabelecem com o mundo. Tanto a “educação” quanto o “trabalho” são fundantes na constituição desses sujeitos-adolescentes.

O mundo adulto é, ainda, tipificado pela atividade produtiva. O trabalho remunerado simboliza a prestação de serviços à sociedade. Além disso, o trabalho, para esses adolescentes, simboliza a autonomia e a possibilidade de uma visão diferenciada de si. Esta visão se reflete na constituição desses adolescentes em sujeitos. Significa tornar-se independente de sua família de origem, não somente financeiramente, mas também fica mais evidente a tomada de decisões centralizadas na esfera de suas necessidades e desejos que se projetam para o sustento básico, para a responsabilidade de cidadão com direitos e deveres, para a constituição de uma família, casa própria etc.

Contudo, os indicadores sociais assinalam que as piores taxas de desocupação são encontradas nos segmentos populacionais juvenis de-

correntes da concentração de renda. Os efeitos do desemprego para os adolescentes são perversos, por esses se encontrarem em um momento de reorganização intensa. As manifestações psicossomáticas espelham as frustrações daqueles adolescentes que enfrentam no cotidiano a corrida para a inserção profissional. As indagações que estes adolescentes fazem é como concorrer com vantagem o limitado número de vagas para trabalho?

A relação entre a tendência de centralidade das representações sociais de adolescentes sobre seus projetos de vida e as dimensões sócio-cognitiva, sócio-afetiva, sócio-educacional e a sócio-histórica é a inter-relação entre elas.

Esta inter-relação produz a dinâmica entre as dimensões e simultaneamente gera as interclasses simbólicas. A dimensão sócio-cognitiva organiza categorias como; a estrutura lógica, as idéias, os pensamentos, as associações e as reflexões. A dimensão a sócio-histórica organiza categorias como: senso comum, cotidiano, determinantes sócio-político-econômico e cultural. A dimensão sócio-afetiva organiza categorias como: as relações, os vínculos e as partilhas. A dimensão sócio-educacional organiza categorias como: educação e escola. As dimensões citadas foram as que se evidenciaram neste estudo.

4 Aproximações conclusivas

Do conjunto de análises da pesquisa pode-se inferir:

- 1) Que a centralidade dos Projetos de Vida dos adolescentes reside nas seguintes imagens e significados que transitam entre “emprego” e “educação”.
- 2) Que as representações sociais de adolescentes sobre seus projetos de vida se organizam a partir de quatro dimensões; a sócio-cognitiva, a sócio-afetiva, a histórico-social e a sócio-educacional. Estas organizam os processos de objetivação e a ancoragem responsável pela construção das representações sociais de adolescentes sobre seus projetos de vida.
- 3) Que a escola por um lado é representada no discurso dos adolescentes como importante e fundamental, pois possibilita conhecer, compreender, saber e, sobretudo oferecer a oportunidade de uma vida melhor.

Por outro lado esta mesma escola, para estes adolescentes, da forma como ela se encontra representa um obstáculo: por suas condições de ensino, pela ausência de projetos sócio-educacionais que contribuam com a construção e realização de projetos atuais e futuros de vida destes adolescentes.

- 4) Que as políticas públicas sócio-educacionais para adolescentes são fundamentais para aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas.

À luz destes resultados chamamos a atenção para que governantes profissionais, sobretudo os da educação, para a urgência da abertura de canais de diálogos com adolescentes acerca da realização de projetos sócio-educacionais que objetivem afirmar e garantir oportunidades para se tornarem sujeitos e cidadãos.

5 As representações sociais de adolescentes sobre seus Projetos de Vida abrem caminhos para se pensar

- Na responsabilidade, de estimular o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e do aprender a fazer dos adolescentes;
- Na importância de políticas públicas e educacionais que possibilitem ações neste sentido.

Em propostas sócio-educacionais:

- Que promovam a integração e o equilíbrio entre as dimensões psicossociais importantes para a constituição do sujeito-adolescente;
- Que discutam com os adolescentes o desenvolvimento de habilidades para que possam superar os desafios que a vida social lhes impõe nas suas realizações presentes e futuras.

Notas

- 1 Dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD, 2003).
- 2 Os dados do PNAD (2003) assinalam que apenas 1% das famílias do Norte e Nordeste possuem um rendimento *per capita* superior a cinco salários mínimos.

Referências

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: PUF, 1994.
- BIRBAUM, Pierre. Cadres sociaux et représentations collectives dans l'oeuvre de Durkheim: l'exemple du socialisme. *Revue Française de Sociologie*, vol. 10, n. 1, 1969, p. 3-11.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- JODELET, D. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: PUF, 1989.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)coabrindo o outro. In: ARRURA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MELLO, G. N. Para que servem as estatísticas educacionais. *Cadernos INEP*. Brasília, DF, INEP, 1999.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NASCIMENTO, P. I. As representações sociais dos projetos de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário* [<http://www.ip.usp.br/portal/index.php>] 2006, v.12, n.12, p. 55-80. ISSN 1413-666X.
- SÁ, C. P. de. *Sobre o núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Paris, *Bulletin de Psychologie*, n. 45, 1992.

Recebido em 6 maio 2013 / Aprovado em 3 ago. 2013

Para referenciar este texto

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. *EccoS*, São Paulo, n. 31, p. 83-100. maio/ago. 2013.