

Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola

Ana Maria Klein¹

Valeria Amorim Arantes²

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto/SP – Brasil

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. Este artigo trata da percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida. Toma-se por referência os conceitos de projeto do filósofo Ortega y Gasset e de *purpose*, formulado por William Damon. Participaram do estudo 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo. A abordagem qualitativa (análise de conteúdo e formulação de categorias) respeitou as percepções dos participantes. Os resultados demonstram que 81% dos estudantes consideram que a escola contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. Palavras-chave: **Jovens. Projetos de Vida. Significados da Escola.**

ABSTRACT – Life Projects of High School Young Students and School. This paper deals with the perception of high school students about the contribution that school experiences can bring to their life projects. We take as references philosopher Ortega y Gasset's concept of design, and that of purpose, as formulated by William Damon. Three hundred and five high school students from the city of São Paulo participated in this study. The qualitative approach (content analysis and formulation of categories) respected the participants' perceptions. The results show that 81% of students believe that the school contributes to their life projects mainly through activities in the classroom.

Keywords: **Youngsters. Life Projects. School Meanings.**

Projetos de Vida

A possibilidade de escolha, expressão máxima de nossa humanidade, segundo Ortega y Gasset (1983), associa cada existência individual a um projeto de vida que a direciona. Projeto, para o filósofo espanhol, aproxima-se da vocação – chamado que atrai a pessoa para determinada direção e implica em uma imagem de vida individual e única. O ser humano inventa o que vai ser, ele é aquilo que faz das suas circunstâncias; portanto, assim concebido, é, essencialmente, projeto.

Ortega y Gasset (1983) destaca dois elementos essenciais à ideia de projeto entendido como essência humana: as circunstâncias e a vocação. Ambos são dados a cada indivíduo. O primeiro abre espaço para a liberdade de escolha individual; já o segundo traz a opção pessoal de segui-la ou não.

A circunstância é dada, mas abre-se em um leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo, e a opção recai sobre aquela que se relaciona ao seu projeto. Este, por sua vez, é imaginado em vista de suas circunstâncias que se inserem em um contexto sócio histórico e pessoal: “[...] tanto podemos dizer que vivemos, como dizer que nos encontramos em um ambiente de possibilidades determinadas, só podemos chamar este âmbito de circunstâncias. O mundo é o repertório de nossas possibilidades vitais” (Ortega y Gasset, 1983, p. 71, tradução nossa)¹.

A ideia de possibilidades vitais é relevante à compreensão da importância que a escola pode assumir na vida dos jovens. Para os sujeitos que a frequentam, essa instituição apresenta-se como uma circunstância dada de vida capaz de oferecer-lhes um leque de possibilidades.

Damon (2008) parte da ideia de projetos de vida e formula o conceito de projetos vitais – *purpose*. Para o pesquisador e sua equipe de investigação, projeto vital é uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. Trata-se de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana. O autor destaca alguns pontos que nos permitem dimensionar melhor a amplitude e o significado dos projetos vitais:

1. Amplitude e estabilidade: projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, ao passo que as metas são mais pontuais e imediatas.
2. Significado pessoal e autotranscendente – projetos vitais têm um significado pessoal, mas também têm um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados.

3. Algo a ser realizado – projetos vitais não se orientam para um fim definido, dirigem-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida no curso da vida. Essa orientação pode ser material ou não material, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção (Damon; Menon; Bronk, 2003).

A diversidade de situações e de interações das quais os seres humanos participam podem tornar-se fontes de projetos vitais, desde que o sujeito identifique nessas metas um significado forte o suficiente para guiar sua vida e que se comprometa com objetivos que transcendam o autointeresse.

Ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo. Para Fonseca (1989 apud Machado, 2004), os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos.

Jovens e Projetos de Vida

A vida humana está por ser feita em todas as suas etapas, portanto projetos de vida não são prerrogativas das novas gerações. Neste estudo, entretanto, elegemos a juventude como uma fase especialmente relevante à identificação e à consecução de projetos vitais por representar um momento de escolhas relacionadas à vida profissional. A compreensão das possibilidades que se apresentam aos jovens implica na visão que construímos da juventude e nas expectativas e nas possibilidades depositadas sobre ela.

O conceito juventude refere-se a uma categoria sociológica, que compreende o recorte etário de quinze a vinte e quatro anos e define-se pelo processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade, assumindo papéis de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional (Silva; Lopes, 2009).

Sposito (1997) denomina juventude os segmentos etários que vão de quinze a vinte e quatro anos, seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica, sobretudo os desenvolvidos por Felícia Madeira. Para Sheehy (2003), a delimitação etária da juventude, hoje, deve considerar que a puberdade está começando antes e a adolescência está se prolongando, principalmente nas classes economicamente favorecidas, até os trinta anos com o adiamento da saída da casa dos pais. Ambas

as delimitações etárias da juventude destacam marcos distintos: Spósito (1997) adota como critério a divisão etária (quinze a vinte e quatro anos), e Sheehy (2003) considera, como marco biológico, a puberdade; e, como social, a assunção de novas responsabilidades.

A delimitação da existência humana em períodos relaciona-se, intimamente, a diversos aspectos fundamentais da organização social e cultural. A sociedade e a cultura reservam, a cada fase da vida, diferentes expectativas: atribuem-lhes papéis sociais passíveis de serem desempenhados; oferecem possibilidades e limitações às atuações dos indivíduos e cidadãos; destinam instituições específicas àquelas necessidades que julgam ser atendidas.

Para Eisenstadt (1969), em todas as sociedades, as delimitações etárias são básicas para definir cultural e socialmente os seres humanos, para estabelecer algumas de suas relações e atividades comuns e para designação diferencial dos papéis sociais. Relacionam-se, também, à identidade e à percepção dos sujeitos de si mesmos, em termos das próprias necessidades e das aspirações psicológicas, do próprio lugar na sociedade e do significado final da vida. A definição cultural do tempo de cada idade é sempre relacionada a uma definição de possibilidades, limitações e obrigações humanas em uma dada etapa da vida. Por conseguinte, a situação de uma faixa etária só pode ser compreendida em relação às outras. Quando consideradas em conjunto, as diferentes idades fornecem-nos um mapa das possibilidades e das limitações humanas.

A institucionalização da vida em função da idade cronológica, própria da modernidade, deve-se, sobretudo, à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para uma economia baseada em mercado de trabalho. Segundo Gallatin (1978, p. 11), alguns psicólogos (Bakan; Demos; Keniston; Musgrove; Muuss) concordam com Ariès (1981) sobre a estreita relação entre o conceito de adolescência e a moderna sociedade industrial que define leis trabalhistas e propõe a escolaridade estendida como forma de manter os jovens longe da força de trabalho e dependentes de seus pais; mudanças que se tornam possíveis diante de uma produção industrial crescente e suficiente para liberar os mais jovens do trabalho, para prosseguimento dos estudos.

Com isso, constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social.

Conceber o período como transitório, a partir da descrição da vida social e de outras formas de cultura, encontra obstáculos nas delimitações etárias pautadas, unicamente, por processos biológicos uni-

versais. Para Eisenstadt (1969), a juventude é um fenômeno universal e, mesmo diante de todo seu caráter biológico, sempre se define em termos culturais. Ainda que os processos biológicos básicos de maturação sejam, provavelmente, semelhantes em todas as sociedades humanas, a definição cultural de juventude varia de uma sociedade para outra, com delimitações variáveis das idades e das diferenças entre elas. A etnografia mostra que todas as sociedades organizam divisões etárias, mas o fazem de forma própria, entendendo, com isso, que a idade não é um dado da natureza, nem fator explicativo dos comportamentos humanos (Debert, 1998). A importância da idade como critério para atribuição de papéis em uma sociedade está intimamente relacionada a diversos aspectos fundamentais da organização social e da orientação cultural.

Falar de jovens na sociedade atual implica na consideração de um mundo em que pouco ou quase nada está pré-determinado. Tradicionalmente, considera-se que a transição para a vida adulta culmina com a saída da casa dos pais, o casamento e a entrada para o mercado de trabalho, eventos que marcam a independência do jovem e a assunção das responsabilidades de adulto. Entre o início do século XX até final dos anos 1970, essa transição tendia a acontecer, para a grande maioria das pessoas, em uma idade previsível (Sheehy, 2003). No entanto, diante das transformações sociais que temos vivido, tais eventos não ocorrem mais de forma linear, portanto não é mais possível prever a idade em que eles ocorrerão. Além de delimitações etárias e transformações biológicas, há um conjunto de fatores e expectativas, em relação às novas gerações, que contribuem para a incerteza sobre o futuro.

O período de transição entre a juventude e a vida adulta tende a prorrogar-se na sociedade contemporânea. Durante essa época, os jovens têm a possibilidade de pensar no futuro, de procurar oportunidades que satisfaçam seus interesses e aspirações. Essa possibilidade, nem sempre, reverte-se em ações concretas, pois muitos jovens parecem perdidos e encontram dificuldades para tomarem uma direção, traçarem metas e adquirirem habilidades necessárias às suas proposições. O compromisso com o futuro por meio de metas ou programas de vida assume grande importância nesse período, pois pode contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas.

Ser jovem nesse novo contexto é, qualitativamente, diferente do que há algumas décadas. Os desafios em relação a um futuro incerto e imprevisível demandam um outro tipo de formação. Como destacado por Mannheim (1968), o grau de mudanças em uma sociedade interfere no significado atribuído aos jovens e no papel que a educação deverá

desempenhar. Além do mais, encontrar projetos vitais depende do universo de possibilidades de cada indivíduo. A escola é parte integrante desse universo e proporciona aos estudantes diferentes experiências que podem contribuir para a identificação e a consecução de projetos vitais.

Jovens, Escola e Projetos de Vida

A escola ocupa lugar central no reconhecimento social da categoria juvenil, uma vez que o caráter preparatório e de transitoriedade atribuído a essa fase da vida consolida-se com a extensão da educação escolar, destinada a preparar os jovens para a sociedade adulta. A escola acena para seus alunos e alunas com perspectivas futuras, o que pode acarretar em uma visão do vir a ser do aluno, traduzida na ênfase dada à conquista do diploma e nos possíveis projetos de futuro. Tende-se a negar o presente vivido pelo jovem como espaço válido de formação. Dito de outra forma, a ênfase não recai sobre o significado do que a escola tem no momento presente para o jovem, ou seja, na relação que ele pode estabelecer entre o que vive dentro da escola com aquilo que vive fora dela. O sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro. Ainda que projetos se orientem para o futuro, eles são pensados e formulados no tempo presente, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente.

Enquanto a educação escolar era concebida e usufruída como privilégio, destinada a poucos, seu objetivo principal residia na formação de uma elite. A escola elitizada congregava discentes e famílias que comungavam valores semelhantes em relação ao ensino escolar; os conteúdos selecionados e desenvolvidos em sala de aula faziam parte dos interesses dessa elite que via, na escolarização, sobretudo de Ensino Médio, um passaporte para o ingresso na universidade. Com a democratização da educação escolar, novas aspirações e anseios emergem do corpo discente, bem como diferentes formas de interpretar e significar suas experiências.

Fanfani (2000) encontra três disposições típicas dentre os jovens, na busca de significado que a escola assume em suas vidas: (1) a primeira encontra o sentido da escolaridade média na obrigação - há uma parcela de jovens que veem na frequência à escola uma imposição, que não apresenta outra alternativa senão frequentar a instituição; (2) a segunda ordem de justificativas, denominada pelo autor como razão instrumental, entende que se deve estudar para conseguir benefícios futuros, como diplomação, ingresso na universidade, um bom emprego, ou seja, não há, nesse caso, na escolarização média, um sentido no presente; (3) o amor ao conhecimento, por fim, é aludido como motivação e sentido da escolarização.

Durante muito tempo, a escola foi concebida como espaço formativo dos jovens, capaz de ampliar suas experiências de vida e de

inserir-los no mercado de trabalho. Sposito (2005), em um estudo sobre as relações entre juventude e escola no Brasil, observa que as relações escola-trabalho não guardam mais a mesma relação, ou seja, a escolarização básica já não garante mais a entrada no mundo do trabalho. Ainda, por meio do estudo, a autora conclui que a nova geração de jovens, que têm seu acesso ao Ensino Médio garantido pela expansão do sistema, reconhece que a escolarização é uma das possibilidades para que se situem no mundo, aproximando-os de questões contemporâneas relevantes. Os jovens, dessa forma, incorporam às suas expectativas e práticas a variável escolar, reconhecendo, no entanto, os limites do impacto da escolarização à sua inserção no mercado de trabalho.

A relação dos jovens com a escola foi objeto de outro estudo realizado por Sposito e Galvão (2004). Os depoimentos, colhidos pelas autoras, permitem caracterizar diferentes tipos de envolvimento com o conhecimento adquirido na escola. Para alguns jovens, trata-se apenas de um conhecimento instrumental necessário à conquista do diploma. Esse dado é interpretado como um indício de que a meta de futuro pode não ser suficiente para dar sentido aos conteúdos aprendidos, no presente. Para outra parcela de jovens, foi possível encontrar significado nos conhecimentos escolares devido à importância que os sujeitos atribuem à escola para o seu futuro. Para as autoras, nesse caso, a construção de significado dá-se a partir da subjetivação das experiências que passam a integrar os projetos de cada indivíduo. Para um terceiro grupo, as relações entre as disciplinas escolares e o seu cotidiano são significativas e valorizadas positivamente, pois os sujeitos entendem que o que vivem na escola possibilita implicações pessoais; ou seja, os jovens explicitaram a necessidade de transformar o conhecimento em algo pessoal para sua efetiva apropriação. Esse processo de apropriação pessoal é interpretado pelas autoras como fundamental, para superar a distância que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente. Sposito e Galvão (2004) concluem que, entre o ensino e a aprendizagem, localiza-se um aluno que anseia por um trabalho pessoal, dotado de significado, que transcenda a promessa de um futuro promissor.

Uma pesquisa, realizada pela Fundação Getúlio Vargas e divulgada pela Revista Ensino Superior (Holanda, 2009) apresentou uma análise das causas da evasão escolar na visão dos jovens, valendo-se de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). O referido trabalho aponta que 40% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos saíram da escola por falta de interesse. Desse universo de evadidos, 83% disseram que não querem frequentar a escola. Os outros 27% apontam para a falta de renda. Tais dados revelam que a baixa renda não é o motivo principal da evasão. Muitos desses jovens estão fora da escola não por serem de comunidades pobres e terem de trabalhar, mas sim por não terem interesse nas experiências que vivenciam. O pesquisador conclui que o jovem não vê importância na conclusão do Ensino Médio.

Portanto, no limite, o fraco ou nulo significado, encontrado em relação às experiências escolares, leva os alunos e as alunas ao seu abandono.

Os quatro estudos destacados apontam para a importância do significado da escola na vida dos alunos. Cursar o ensino superior ou entrar para o mercado de trabalho não são mais motivações suficientes, quer seja pela diversidade da população atendida (com a democratização do acesso à escola, nem todos almejam a formação superior); quer seja pelas mudanças, no mundo do trabalho, e a demanda por maior qualificação.

A articulação entre experiências escolares e projetos de vida dos alunos resulta da atribuição de significado dado a essas experiências. Machado (2000, p. 29) assim expressa essa relação: “[...] a justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles”.

Nossa humanidade constitui-se por meio da capacidade de escolhermos metas que guiam nossas trajetórias de vida. Formar o ser humano, portanto, implica na consideração de seus projetos, compreendidos como uma construção, fruto de escolhas que se pautam por valores e representam uma orientação, um rumo de vida. A experiência escolar é um elemento constituinte da formação humana; nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre a relação dessas experiências com os projetos de vida dos jovens.

Na concepção de Dayrell (2001), um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, sempre no contexto do campo educativo ou de um campo de possibilidades, ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, acredita o autor que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola e elaboram isso, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

A relação entre escola e projetos vitais também faz parte dos estudos de Damon. Pesquisa realizada pelo autor (Damon, 2003) aponta que, nas escolas norte-americanas, há preocupação em orientar a escolha de carreiras e incentivo ao prosseguimento dos estudos em nível superior, mas a noção de finalidade é praticamente ausente entre os estudantes. Na interpretação do autor, quando os estudantes se deparam com uma das decisões mais importantes de suas vidas – o que fazer das suas vidas e carreiras – eles contam, basicamente, com seus próprios recursos e dispositivos. Para Damon (2003), a escola deve mostrar aos estudantes a relevância dos estudos para as suas vidas e orientá-los sobre as possibilidades do que querem viver, de onde querem trabalhar ou de que vida pretendem levar.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo do estudo foi identificar o significado que estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente seus projetos de vida.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 305 estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio da cidade de São Paulo, oriundos de quatro escolas das redes pública (56%) e particular (44%), sendo 43% do sexo masculino e 57% do feminino. O problema que direcionou a referida pesquisa foi: Qual a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida?

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na medida em que a abordagem do problema privilegia as percepções dos estudantes acerca das contribuições das experiências escolares aos seus projetos de vida, reconhecendo, assim, a relação indissociável entre o mundo objetivo e o sujeito. Segundo Bogdan e Binklen (1994), a abordagem qualitativa caracteriza-se por tentar entender os fenômenos sociais, no contexto social-histórico em que o objeto está inserido, buscando compreender os dados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Uma de suas características principais é, justamente, a busca de significados que os sujeitos atribuem ao objeto estudado.

Cabe destacar que a adoção de tal abordagem não nos impediu de lançar mão da quantificação e de técnicas que nos permitissem sistematizar os dados. Demo (1998) considera que a pesquisa qualitativa e a quantitativa não são formas antagônicas que inviabilizam uma a outra, elas estabelecem entre si uma relação dialética (unidade de contrários). Para o autor, uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, sem desprezar os aspectos também quantitativos - o mesmo raciocínio se aplica ao inverso.

O questionário foi composto por 10 questões abertas sobre a percepção dos estudantes acerca da contribuição da escola aos projetos, tendo por base as seguintes experiências: (1) disciplinas escolares; (2) acesso à informação (palestras), à sociabilidade (excursões), à cultura (exposições culturais) e aos esportes (campeonatos); (3) experiências relacionadas à participação ativa em situações de representação estudantil, campanhas de solidariedade, discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar; (4) relato de uma experiência escolar significativa aos seus projetos de vida. Neste artigo, apresentaremos apenas as questões relativas aos sentidos atribuídos à escola de maneira geral e o relato de uma experiência escolar significativa.

Procedimentos

O projeto de pesquisa e o instrumento foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O acesso aos estudantes deu-se por meio das suas escolas. Foram realizadas reuniões com os diretores, coordenadores pedagógicos e Conselhos Escolares de cada instituição, a fim de apresentarmos o projeto e o instrumento de pesquisa. Mediante a aprovação de todas as instâncias institucionais, demos início à aplicação do instrumento.

O questionário, composto por 28 perguntas, apresentou, em sua primeira parte, questões relacionadas à identificação dos projetos de vida. A segunda parte visou à relação entre escolas e projetos de vida. As questões analisadas, neste artigo, encontram-se anexadas a este trabalho (Anexo A). O instrumento foi disponibilizado em uma plataforma virtual, *Survey Monkey*, que permite a formulação de questões abertas e fechadas com diferentes formatos que são acessadas por meio de um *link*. A aplicação dos questionários foi realizada pela pesquisadora durante uma aula nos laboratórios de informática das escolas. Primeiramente, informamos aos estudantes os objetivos do estudo, seus direitos de participantes, a garantia de seu anonimato no tratamento dos dados e os orientamos a responder o mais sinceramente possível às questões, pois não havia respostas *certas ou erradas*. Em seguida, pedimos aos participantes que acessassem o *link* que levava ao instrumento. O processo demandou aproximadamente 30 minutos. O trabalho final, tese de doutorado (Klein, 2011), foi encaminhado a cada uma das escolas a fim de compartilhar com os participantes os resultados obtidos.

Análise dos Dados

As questões destinadas à relação entre experiências escolares e projetos de vida foram abertas e as categorias de análise construídas a partir das respostas dos participantes, ou seja, não trabalhamos com categorias prévias. Assim sendo, abstraímos das respostas de cada sujeito elementos recorrentes que nos permitiram agrupá-las em categorias que respeitam as associações e as interpretações dos participantes.

Resultados

Ao questionar os estudantes sobre a contribuição da escola aos seus projetos de vida, obtivemos as seguintes respostas: 81% disseram que a escola contribui para seus projetos de vida, e 19% acreditam que não. A grande maioria dos estudantes, portanto, estabelece uma relação positiva entre a escola e os projetos de vida.

A questão seguinte pediu aos participantes que justificassem as suas respostas, o que nos levou à construção de oito categorias de aná-

lise. A tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes pelas categorias, considerando o universo dos que responderam positivamente à questão anterior.

Tabela 1 – Justificativa para a Contribuição da Escola aos Projetos de Vida

Categorias	Frequência	%
Futuro	58	23
Convívio social e responsabilidade	38	16
Vestibular/ Continuidade de estudos	25	10
Preparação para o mercado de trabalho	20	8
Valorização do conteúdo	19	8
Identificação do que quer na vida	20	8
Boa saúde	5	2
Dia a dia	3	1
Não justificou	60	24
TOTAL	248	100

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Os dados da tabela 1 demonstram que 23% dos estudantes que acreditam na contribuição da escola aos seus projetos de vida consideram que essa contribuição dá-se mediante o preparo para o futuro, mencionado de maneira vaga, como uma finalidade da escola. Percebe-se que há pouca relação entre planos futuros definidos ou especificados e as contribuições da escola. Trata-se de uma contribuição para um futuro genérico, como uma página em branco a ser preenchida. Em segundo lugar, 16%, temos os estudantes que acreditam que a escola os prepara para o convívio social e as responsabilidades da vida adulta. Esses jovens entendem que a escola proporciona o convívio social e a compreensão do mundo, mostra como lutar por direitos, ser responsável, favorece o enfrentamento de problemas, o trabalho em equipe e forma para a cidadania. Com 10% dos participantes, temos a categoria vestibular/continuidade dos estudos que reúne as respostas daqueles que acreditam que os conhecimentos escolares são importantes para aprovação no vestibular. Reunindo, cada uma, com 8% dos participantes, temos três categorias: preparação para o mercado de trabalho (valoriza-se a formação voltada ao trabalho, seja pelos conteúdos ensinados, seja pelas experiências que propiciam o contato com o mundo do trabalho); valorização do conteúdo (o conhecimento veiculado pela escola tem valor por si mesmo); e identificação do que se quer na vida (a escola contribui para a identificação do que se deseja na vida). Por fim, temos as categorias boa saúde com 2% dos participantes, que associam a contribuição da escola, especialmente das atividades físicas, à boa

forma física e à saúde; e a categoria dia-a-dia, com apenas 1% dos participantes que acreditam que as atividades escolares contribuem para se ter experiência na vida, para o dia a dia, ensinando o que é útil. Não justificaram as contribuições da escola para seus projetos de vida 24% dos participantes.

Em seguida, pedimos aos estudantes o relato de uma situação escolar que tivesse contribuído para seus projetos de vida e perguntamos por que ela foi importante. Os relatos deram origem a nove categorias de análise apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 – Situações Escolares que Contribuíram para os Projetos de Vida

Categorias	Frequência	%
Sala de aula	68	22
Animação Cultural	45	15
Projetos temáticos	42	14
Representação Estudantil	21	7
Projetos sociais	15	5
Excursões	12	4
Tudo	12	4
Relações Interpessoais	10	3
Autoaprendizagem	5	2
Não relataram	75	25
Total	305	100

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Os dados da tabela 2 mostram que a situação escolar que reúne o maior número de participantes são as de sala de aula, 22%. Essa categoria define-se pelas atividades que acontecem em sala de aula e que se relacionam a uma disciplina, como aulas, seminários, debates. Trata-se de atividades didáticas que não fazem menção direta a conteúdos ou a disciplinas específicas, mas sim às atividades, demonstrando a importância atribuída aos processos de ensino e não apenas aos conteúdos. Em seguida, temos a categoria animação cultural (atividades que envolvem festas, campeonatos esportivos, teatro, dança) com 15% dos estudantes. A categoria projetos temáticos (projetos destinados à sensibilização para uma temática específica e extrapolam a sala de aula, envolvendo a escola como um todo) reúne 14% dos participantes. Incluem-se aqui apresentações, palestras, feira de ciências, jornais escolares.

Em quarto lugar, estão as experiências relacionadas à representação estudantil, atividades que envolvem organização e reivindicação de direitos estudantis, espaços de diálogo com direção/coordenação, participação em grêmios, com 7% de estudantes. Em quinto lugar, os projetos sociais (campanhas ou ações de voluntariado voltadas à comu-

nidade ou a uma causa social específica) reúne 5% dos estudantes. Em seguida, temos as excursões, 4%, com atividades que acontecem fora da escola e podem envolver contato com empresas ou outras instituições.

Com 3% dos participantes, temos a categoria *relações interpessoais* (relações e interações com colegas e com professores e demais pessoas da escola). A categoria *autoaprendizagem*, 2%, abrange situações diversas nas quais os sujeitos aprenderam algo por si mesmos, incluem-se aqui situações de cola em provas, necessidade de organização e a descoberta do prazer em aprender. Por fim, com 4% dos participantes, a categoria *tudo*, que se define pela atribuição de valor a tudo o que acontece na escola, uma visão generalista das atividades escolares que não distingue o significado de cada uma delas.

Outro dado que merece destaque é a porcentagem dos estudantes que não relataram uma situação, 25%, alguns por não se lembrarem de nenhuma experiência e outros por afirmarem que nunca vivenciaram uma situação importante para seus projetos de vida. Trata-se de um percentual considerável que expõe o fraco vínculo estabelecido entre as experiências vivenciadas e o significado atribuído a elas.

Perguntamos aos participantes se alguma das disciplinas do currículo escolar contribuiu para seus projetos de vida. As respostas obtidas estão na tabela 3.

Tabela 3 – Contribuição das Disciplinas Escolares

Disciplinas	Frequência	%
Língua Estrangeira	235	77
Português	207	68
Matemática	188	62
História	129	42
Geografia	121	40
Biologia	120	39
Sociologia	116	38
Física	106	35
Química	100	33
Educação Física	102	33
Filosofia	96	31
Artes	81	27
Nenhuma	4	1
Total	305	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Solicitamos aos participantes que justificassem a contribuição das disciplinas do currículo escolar aos seus projetos de vida. As respostas obtidas foram categorizadas e podem ser observadas na tabela 4.

Tabela 4 – Justificativa da Contribuição das Disciplinas Escolares

Categorias	Frequência	%
Relação com o que querem na vida	70	23
Preparação para o vestibular e para cursar faculdade	65	21
Formação intelectual	44	14
Uso no futuro	23	8
Contribuição profissional	24	8
Compreensão e reflexão sobre a realidade	11	4
Formação integral	12	4
Crescimento pessoal	9	3
Valorização do conhecimento	9	3
Preparação para a vida	7	2
Prazer	7	2
Melhorar o mundo	3	1
Uso cotidiano	4	1
Nenhuma	4	1
Não justificou	13	4
Total	305	100

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Os dados da tabela 4 mostram as disciplinas curriculares que contribuem para os projetos de vida dos alunos, na medida em que preparam para o vestibular e para cursar uma faculdade (21%), e algumas delas são associadas ao que querem na vida (23%). Formação intelectual, categoria que valoriza habilidades específicas relacionadas a conversar sobre diferentes assuntos, a ter domínio da língua culta, a compreender fenômenos e interpretá-los, conta com 14% das respostas totais. Destaca-se, ainda, a categoria contribuição profissional, definida pela crença de que as matérias curriculares ajudam conseguir um emprego e a ter sucesso profissional, que, no total geral de respostas, obteve 8%.

A categoria relacionada ao uso futuro do conhecimento também reuniu 8% dos participantes. Com 4% do total geral de respostas, encontram-se a categoria, compreensão e reflexão sobre a realidade, que se define pela possibilidade de compreender a realidade e refletir sobre o mundo, contribuindo, dessa maneira, para as relações sociais. A categoria formação integral, que se refere ao desenvolvimento intelectual, moral e físico, foi valorada por 4% dos estudantes.

Com 3% dos participantes, estão as categorias valorização do conhecimento, na qual a importância das disciplinas escolares é intrínseca, e a categoria crescimento pessoal, definida pela crença de que as disciplinas curriculares ajudam os estudantes a ser alguém na vida, a tornarem-se pessoas melhores.

Com 2% do total geral, temos as categorias preparo para a vida, definida pela crença genérica de que as disciplinas preparam de alguma forma para a vida, e prazer que se relaciona à afinidade por algumas disciplinas.

Por fim, com 1% dos participantes estão as categorias melhorar o mundo, definida pela ideia de que as disciplinas podem contribuir para estimular ações que ajudam na construção de um mundo melhor; e uso cotidiano, que se refere ao uso cotidiano, no tempo presente dos conhecimentos. Há ainda 1% dos participantes que entendem que não há nenhuma contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.

Discussão dos Dados

Em relação às justificativas sobre a contribuição da escola aos projetos de vida, o futuro é mencionado por 23% dos estudantes. Da mesma forma, a menção ao vestibular e/ou a continuidade dos estudos são justificativas que se projetam para o futuro sem estabelecer vínculos com a experiência imediata ou a vida cotidiana. Tais dados reafirmam o discurso comumente associado à função da escola em uma perspectiva do vir a ser. Possivelmente, esses jovens não conseguem estabelecer uma relação entre o que vivenciam na escola e sua vida cotidiana e/ou com seus planos e projetos. A experiência possibilita ao ser humano compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que é notado conscientemente; para tanto, é preciso que as relações estabelecidas pelo sujeito sejam trazidas ao nível da consciência. Esse processo se faz por meio da comunicação, capaz de vincular os resultados da experiência do grupo com as experiências imediatas do indivíduo (Dewey, 1959). No entanto, a organização dos conteúdos escolares respeita uma ordem lógica que objetiva a promoção do conhecimento como um fim em si mesmo, ocultando as relações entre as disciplinas escolares e a vida cotidiana.

Outra justificativa relaciona-se ao convívio social e à compreensão do mundo que a escola proporciona (lutar por direitos, ser responsável, enfrentamento de problemas, trabalho em equipe e formação para a cidadania). Tais dados apontam para uma concepção mais ampla das funções da escola, destacando sua função formativa, em uma perspectiva ética.

Outro ponto a ser destacado é a valorização que os estudantes atribuem à formação para a cidadania. A cidadania deve ser entendida em um sentido amplo, que transcende o direito a ter direitos, e implica, também, em uma formação que contribua para a promoção desses direitos. O conceito de cidadania nos discursos contemporâneos das ciências sociais não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções

de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa para tornar-se livre, autônoma e participativa (Oser; Veugelers, 2008). Assim, a educação para a cidadania não se limita à aprendizagem sobre política, mas refere-se, também, à capacidade de viver uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, dar aos jovens amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, favorecendo a adoção de projetos de vida autotranscendentes.

A relação entre escola e mercado de trabalho é uma das funções do ensino médio, no entanto a escolarização não é mais garantia de um emprego ou de ascensão social. Ainda assim, alguns estudantes significam a escolarização por meio da preparação para o trabalho.

A descoberta do que se quer na vida associa a escola à identificação de um projeto de vida. Damon (2008) aponta que muitos jovens vivem sem saber ao certo o que querem na vida, isso demonstra que o processo de identificação e adoção de um projeto de vida não é decorrência natural da vida, mas fruto de relações e convivências que podem levar a tal descoberta. Sendo a escola uma instituição que deve fazer parte da vida de todos os membros das novas gerações por vários anos, o fato de ela ser apontada como uma instituição que contribui para a identificação daquilo que se deseja na vida revela seu potencial em relação aos projetos de vida.

Consideramos relevante destacar a diversidade de experiências escolares que os sujeitos reconhecem e significam quando têm em mente seus projetos de vida. Para além de conteúdos instrucionais ou aulas, os sujeitos encontram na escola experiências diversas e significativas. Uma mesma situação escolar reveste-se de sentidos múltiplos, com isso podemos afirmar que a escola não tem um sentido único para os estudantes. Experiências escolares e significados combinam-se de maneiras diferentes e podem influenciar os projetos de vida de distintas maneiras.

Os sentidos atribuídos aos projetos temáticos e sociais e à representação estudantil, situações destacadas pelos participantes como significativas para seus projetos de vida, revelam que tais experiências são um caminho para a fusão entre projetos individuais e interesses coletivos. Os estudantes entendem que a participação em projetos e a representação estudantil são importantes para seus projetos de vida na medida em que possibilitam a compreensão e a ação frente à sociedade.

Os projetos temáticos e/ou sociais mencionados pelos participantes, na maioria das vezes, desenvolvem-se mediante a adoção de temáticas contemporâneas como: meio ambiente, diversidade cultural e ações solidárias. Os sentidos atribuídos aos projetos temáticos e/ou sociais indicam o compromisso e a responsabilidade sociais que essas

experiências ensejam, além de revelarem o seu potencial, no que tange à formação em valores, viabilizando a fusão entre projetos individuais e interesses coletivos.

A importância atribuída à língua portuguesa e à matemática reforça, por um lado, a concepção da escola como instituição voltada ao ensino de conteúdos básicos necessários à vida social: ler, escrever e contar. Por outro lado, a alta valorização da língua estrangeira pode apontar para as demandas da sociedade contemporânea que, diante de um mundo globalizado, transformam o domínio de uma língua estrangeira em uma necessidade cada vez mais presente, não apenas para a vida profissional, mas também como meio de acesso à produção de conhecimento e à divulgação da informação. Além da inegável presença, principalmente da língua inglesa, nos mais diferentes contextos da vida cotidiana, como filmes, equipamentos eletrônicos, como uma língua que permite a comunicação com pessoas do mundo inteiro. Enfim, a necessidade de comunicação e de interação do mundo contemporâneo pode explicar a valorização da língua estrangeira pelos participantes.

Os dados demonstram que as disciplinas escolares valorizadas são aquelas que os estudantes relacionam aos seus projetos ou objetivos de vida. As ideias de Dewey (1978) acerca da importância da continuidade das experiências escolares podem ser estendidas à compreensão dessa categoria. O caráter da verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O caráter de continuidade das experiências, dado pelo desenvolvimento presente, com possibilidades aos desdobramentos futuros, é um aspecto extremamente importante no contexto da identificação e da consecução de projetos vitais. Uma vez que projetos se direcionam ao futuro, eles implicam em uma perspectiva na qual o sujeito seja capaz de conjugar o momento presente com a abertura para o novo, tendo em vista os planos futuros.

Considerações

A pesquisa possibilita a reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes. Ouvir a percepção e o valor que os estudantes atribuem às experiências escolares pode contribuir para a construção de um currículo mais significativo e articulado com os planos dos jovens. Retomamos, aqui, as ideias de Ortega y Gasset (1983), para quem o mundo é as possibilidades vitais que cada indivíduo tem. Assim, ampliar as possibilidades e as vivências na escola podem contribuir significativamente para a identificação de projetos de vida.

O lugar ocupado pelos estudantes na escola continua sendo, prioritariamente, a sala de aula. As experiências que têm lugar nesse espaço (desenvolvimento de conteúdos curriculares, seminários e debates) são identificadas como importantes aos projetos de vida pela grande maioria dos participantes.

Se, por um lado, a valorização das disciplinas curriculares e das atividades em sala de aula permite-nos afirmar que, a despeito de todas as críticas feitas à falta de relação entre o que é ensinado na escola e a vida cotidiana, os estudantes conseguem encontrar sentido naquilo que vivenciam; por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que as atividades que favorecem o protagonismo dos estudantes (participação em projetos e atividades de animação cultural) são importantes para uma educação que almeja a autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade e o comprometimento frente a assuntos que envolvem interesses coletivos. Experiências dessa natureza ainda ocupam um lugar secundário na formação dos estudantes.

Recebido em 30 de maio de 2015
Aprovado em 17 de agosto de 2015

Nota

1 “[...] tanto vale decir que vivimos como decir que nos encontramos en un ambiente de posibilidades determinadas, a este âmbito suele llamarse las circunstancias. Mundo es el repertorio de nuestras posibilidades vitales” (Ortega y Gasset, 1983, p. 71).

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOGDAN, Robert; BINLKEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- DAMON, Willian. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.
- DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science [online]**, v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. P. 136-161.
- DEBERT, Guita. A Antropologia e o Estudo dos Grupos e das Categorias de Idade. In: BARROS, Myriam Lins; MOTTA, Alda (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. São Paulo: FGV, 1998. P. 49-69.
- DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EISENSTADT, Shmuel Noah. Pautas Arquetípicas de la Juventude. In: ERIKSON, Erik et al. **La Juventud en el Mundo Moderno**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1969. P. 68-99.
- FANFANI, Emilio. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHA SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Brasília. Mimeo. Mi-

nistério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Brasília, jun. 2000.

GALLATIN, Judith. **Adolescência e Individualidade**: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.

HOLANDA, Juliana. Evasão escolar. **Revista Ensino Superior**, Campinas, ano 10, n. 128, p. 3-23, jun. 2009.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACHADO, Nilson. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MACHADO, Nilson. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

MANNHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITO, Sidney. (Org.). **Sociologia da Juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. P. 69-94.

ORTEGA y GASSET, Jose. **La Rebelión de las Masas**. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial, 1983.

OSER, Fritz; VEUGELERS, Wiel (Org.). **Getting involved**: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

SHEEHY, Gail. **New Passages**: mapping your life across time. New York: Ballantine Books, 2003.

SILVA, Carla; LOPES, Roseli. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 17-37, maio/ago. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as Relações entre Juventude e a Escola no Brasil. **Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, p. 201-227, jan./jun. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

Ana Maria Klein é graduada em Pedagogia e Ciências Sociais, possui mestrado e doutorado em Educação, todos os títulos obtidos pela USP. Professora da UNESP, vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Consultora do MEC e ONU/UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Atuou na Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos junto ao Conselho Nacional de Educação.

E-mail: anaklein@ibilce.unesp.br

Valeria Amorim Arantes é graduada em Psicologia pela PUC/Campinas, tem doutorado e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professora associada da USP. Foi professora-visitante na Stanford University School of Education e na Universidade Autônoma de Barcelona. Foi coordenadora do Ciclo Básico da EACH/USP. É coordenadora da coleção Pontos e Contraponto da Editora Summus.

E-mail: varantes@usp.br

Anexo A – Síntese do Questionário

Este questionário é uma síntese do que foi utilizado, pois o instrumento completo foi composto por 28 questões e pode ser consultado na tese *Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida* (Klein, 2011).

1. Por favor, marque o campo apropriado. Concordo em participar da pesquisa? Escolares e da 2

Sim Não

2. Qual o seu sexo?

3. Qual a sua idade?

3. Caracterização dos participantes

4. Pensando nas atividades escolares das quais você participa, elas contribuem para seu projeto de vida?

Sim Não

5. Se você assinalou sim na questão anterior, explique por que as experiências escolares contribuem para seu projeto de vida.

6. Se você assinalou não na questão anterior, explique por que as experiências escolares não contribuem para seu projeto de vida.

7. Pensando nas matérias que você tem na escola, quais delas contribuem para seu projeto de vida?

Português	Matemática	Física
Química	Biologia	Língua estrangeira (inglês, espanhol)
Educação Física	Artes	Sociologia
Filosofia	História	Geografia
Nenhuma	Outras	Quais?

8. Pensando nas matérias que contribuem para seu projeto de vida, por favor, explique por que você as considera importantes, como elas contribuem para seu projeto de vida.

9. Descreva uma situação da qual você participou na sua escola e que você considera importante para seu projeto de vida. Por favor, conte com detalhes.