

Educação católica e projeto de vida: percepções de adolescentes do Ensino Médio

EDER D'ARTAGNAN FERREIRA GUIMARÃES¹

Resumo: A escola costuma ser um dos principais cenários do processo de desenvolvimento dos estudantes, e, no Ensino Médio, as demandas biopsicossociais da adolescência, como a definição da identidade, a busca de experimentações e a definição do lugar no mundo, coincidem com o fim da escolarização básica e a necessidade de projeção do futuro. Como a escola lida com essas questões humanas, educativas, sociais? Este artigo busca responder a essa indagação a partir da análise parcial de dados coletados em uma pesquisa de doutoramento sobre o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo. São priorizadas as percepções dos adolescentes sobre educação escolar, processos de subjetivação e elaboração do projeto de vida, tendo como referência metodológica a epistemologia qualitativa. Os resultados rompem com a ideia de homogeneidade dos sujeitos jovens e suas percepções sobre a relação entre escolarização, sentido da escola e opções vitais. Alguns estudantes reconhecem a trajetória na escola católica como experiência de educação integral e desenham o futuro a partir desse referencial; outros questionam a proposta educativa padronizada e enfocada no ENEM; também apontam distanciamento entre o espaço-tempo escolar e outras dimensões de suas vidas; e ainda demonstram dificuldade em atribuir sentido à educação escolar, especialmente no que se refere à definição dos rumos de futuro. A partir do espaço-tempo das escolas católicas, os estudantes problematizam a função social das instituições educativas contemporâneas, os processos de ensino e aprendizagem e sua contribuição para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Escola católica. Ensino Médio. Projeto de vida. Adolescentes.

Catholic education and life project: perceptions of High School teenagers

Abstract: The school is usually one of the main scenarios of the students' development process and in High School the biopsychosocial demands of adolescence, such as the definition of identity, the search for experimentation and the definition of the place in the world, coincide with the end of schooling and the need to project the future. How does the school deal with these human, educational, social issues? This article seeks to answer this question from the partial analysis of data collected in a doctoral research on the place of Catholic schools in the contemporary educational scenario. The adolescents' perceptions about school education, subjectification processes and elaboration

of the life project are prioritized, using Qualitative Epistemology as the methodological reference. The results break with the idea of homogeneity of young subjects and their perceptions about the relationship between schooling, meaning of school and vital options. Some students recognize the trajectory in the Catholic school as an experience of integral education and draw the future from this framework; others question the standardized, focused on ENEM educational proposal; they also point out a distance between the school space-time and other dimensions of their lives; and they still show difficulty in giving meaning to school education, especially with regard to defining the future directions. From the space-time of Catholic schools, the students problematize the social function of contemporary educational institutions, the teaching and learning processes and their contribution to the formation of subjects.

Keywords: Catholic school. High School. Life project. Adolescents.

Projeto de vida y educación católica: percepciones de los adolescentes de Escuela Secundaria

Resumen: La escuela suele ser uno de los principales escenarios en el proceso de desarrollo de los estudiantes y, en el bachillerato, las demandas biopsicosociales de la adolescencia, como la definición de identidad, la búsqueda de experimentación y la definición de lugar en el mundo, coinciden con el fin de la escolarización básica y la necesidad de proyectar el futuro. ¿Cómo maneja la escuela estos problemas humanos, educativos y sociales? Este artículo busca dar respuesta a esta pregunta a partir del análisis parcial de los datos recogidos en una investigación de doctorado sobre el lugar de las escuelas católicas en el escenario educativo contemporáneo. Se priorizan las percepciones de los adolescentes sobre la educación escolar, los procesos de subjetivación y la elaboración del proyecto de vida, tomando como referencia metodológica la Epistemología Cualitativa. Los resultados rompen con la idea de homogeneidad de los sujetos jóvenes y sus percepciones sobre la relación entre escolaridad, el significado de la escuela y las opciones vitales. Algunos estudiantes reconocen la trayectoria en la escuela católica como una experiencia de educación integral y dibujan el futuro a partir de esta referencia; otros cuestionan la propuesta educativa estandarizada enfocada en los exámenes para acceso a la universidad; también señalan una distancia entre el espacio-tiempo escolar y otras dimensiones de su vida; y aún muestran dificultad para dar sentido a la educación escolar, especialmente en lo que respecta a definir los caminos del futuro. Desde el espacio-tiempo de las escuelas católicas, los estudiantes problematizan la función social de las instituciones educativas contemporáneas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y su contribución a la formación de los sujetos. Palabras clave: Escuela católica. Escuela Secundaria. Proyecto de vida. Adolescentes.

Introdução

Ser e estar são temas recorrentes na tradição filosófica e em outras ciências humanas, que ganham distintos conceitos e significados de acordo com os contextos socioculturais. Na contemporaneidade, ambos dialogam com as questões identitárias, pois a velocidade das mudanças, a diluição das referências institucio-

nais e a fluidez em todos os campos ampliam as possibilidades de constituição subjetiva. Assim, a capacidade de integrar passado, presente e futuro na própria trajetória torna-se uma parte ainda mais fundamental do processo de subjetivação, com especial relevância na adolescência e juventude, etapas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Em sua condição juvenil, os adolescentes e jovens descobrem e experimentam possibilidades múltiplas de ser e estar. Se os adultos têm dificuldade de compreender esse leque de opções identitárias fluidas e mutantes, e os jovens se recusam a se encaixar em padrões preestabelecidos, os próprios sujeitos jovens também vivem essa etapa com incertezas e inseguranças, especialmente ao final do Ensino Médio, quando se defrontam com as possibilidades de um futuro ainda por definir e sem garantias de sucesso. Nesse contexto, ganham concretude questões relacionadas ao propósito de vida, à trajetória escolar e ao desenho do projeto de vida.

Aqui se reflete sobre o ser e estar adolescente e jovem hoje a partir de três aspectos inter-relacionados: o processo de subjetivação central nesta etapa de vida, na qual se buscam experimentações diversas e a pertença pessoal e grupal, a partir do espaço-tempo da escola; a coincidência entre a adolescência, com suas demandas biopsicossociais próprias, e a idade regular de término da escolarização básica; e a elaboração do projeto de vida como elemento que conjuga a trajetória pessoal e as perspectivas de futuro. Toma-se a escola como cenário principal dessas elaborações, a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio.

Adolescência e juventude: dos equívocos conceituais às experiências dos estudantes

Mesmo entre educadores que lidam diretamente com adolescentes e jovens, é comum a dificuldade em compreender o fenômeno juvenil contemporâneo por causa da velocidade das mudanças e da pluralidade das formas de expressão identitária. Referenciais fundamentados em gerações anteriores, distanciamento entre teoria e prática, tendência a não considerar os sujeitos jovens em meio à fluidez típica da sociedade atual e visões cristalizadas sobre a juventude não raro fundamentam equívocos na compreensão das realidades juvenis. Reconhecer esses equívocos é o primeiro passo para desconstruí-los e desenvolver uma abordagem mais realista e afetiva para com os adolescentes e jovens. A primeira visão a ser desconstruída é a concepção da juventude somente a partir da faixa etária, restringindo-a a um período cronológico da vida, que começa na adolescência e termina por volta dos 30 anos, variando a idade inicial e final conforme os diferentes referenciais teóricos. Abramo (2005) e Dayrell (2016), entre outros, destacam as transformações relacionadas ao desenvolvimento físico, psicológico e social do indivíduo nesse período e indicam o quanto a noção de

juventude é socialmente variável, inclusive no que se refere ao tempo de duração, conteúdos e significados sociais do ser/estar jovem. Assim,

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. (DAYRELL, 2016, p. 26).

Logo, o critério etário é importante para a definição de políticas públicas, por exemplo, mas insuficiente para favorecer a compreensão das realidades juvenis e apreensão dos sentidos nelas imbricados, pois, com base neste primeiro equívoco, costuma-se definir a adolescência como uma fase de transição para a juventude e desta para a vida adulta. Esta perspectiva adultocêntrica tende a ignorar os fatores vinculados aos processos de construção da identidade pessoal e social, fundamentais nesta etapa vital, e a reproduzir visões limitadas sobre os jovens, identificando-os pela falta e incompletude – são sempre aqueles que deixaram de ser ou podem vir a ser, mas nunca aqueles que são. Por que se considera equivocada essa concepção? Porque a característica de transitoriedade – estar adolescente e jovem – não alcança o sentido humano, social e cultural de ser sujeito jovem, e os marcadores associados à evolução da adolescência para a adultez não raro tomam por referência as gerações anteriores, buscando enquadrar os adolescentes e jovens em modelos idealizados de juventude. Como assinala Dayrell (2016, p. 27), “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem”, ao que Abramo (2005, p. 43) complementa: os adolescentes e jovens configuram um grupo social significativo do ponto de vista demográfico, sociocultural e político e, por isso, “a vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta”.

Nesse sentido, também se considera equivocada a visão homogeneizadora e universalista da juventude – “os jovens são todos iguais” –, baseada em estereótipos de idade, classe social, contexto geográfico e outros. Na verdade, a diversidade desse grupo social modela comportamentos, códigos, linguagens e circuitos que configuram uma cultura juvenil diversa, na qual se imbricam elementos comuns à condição juvenil dos sujeitos e traços variáveis conforme a geografia, classe social, pertença religiosa, etnia e gênero, entre outros fatores. Se esses elementos tornam mais complexa a compreensão do fenômeno juvenil, também engendra uma visão mais realista sobre os adolescentes e jovens, pois

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de **modos de ser jovem** existentes. (DAYRELL, 2016, p. 27, grifos do autor).

Entre esses modos de ser jovem, a condição de estudante costuma ser um elemento comum. O Ensino Médio coincide com uma etapa do desenvolvimento humano em que questões de definição da identidade pessoal e social, fundamentais e em processo de construção durante toda a trajetória vital, são reforçadas por fatores biopsicossociais variáveis social e culturalmente. Os sentidos dessa coincidência entre o final da Educação Básica e o desenvolvimento individual têm relação com o contexto mais amplo, pois os jovens não existem à parte da sociedade, como indicam Pereira e Lopes (2016, p. 195): “É preciso entender e refletir sobre a sociedade em que o jovem está inserido e na qual ele experimenta, circula e compartilha afetos”, bem como “reconhecer que ele organiza essas trocas segundo uma coerência que persegue os sentidos estabelecidos nessa e por essa sociedade”.

Como o espaço-tempo escolar reflete o contexto social e constitui lugar de socialização, sociabilidade e subjetivação, também representa um recorte da própria dinâmica social e evidencia que a complexidade do ser e estar não se refere apenas aos adolescentes e jovens; ao contrário, implica também a relação entre sujeitos e institucionalidade, e, assim, os estudantes problematizam a escola como agência de subjetivação e sua relação com o contexto social mais amplo.

Sujeitos e instituições contemporâneas: papéis, tensões e sínteses

Segundo Pavlovski (2012, p. 13), as questões identitárias emergem como tão fundamentais no mundo contemporâneo porque

Em meio ao turbilhão de rupturas e transformações que definiram a modernidade, a dissolução da suposta integridade que caracterizou o conceito tradicional de identidade é, de forma insuspeita, um dos signos indelévels do período! Tanto na esfera pública quanto privada, as transfigurações dos paradigmas identitários substituíram a unicidade pela multiplicidade e a solidez pela desconstrução!

Se anteriormente a vida adulta e os circuitos institucionais eram considerados referências para a constituição subjetiva, a contemporaneidade traz em si o fenômeno da desinstitucionalização do social. Como afirmam Dubet e Martuccelli (2000), há uma mudança fundamental no papel das instituições sociais, pois escola, família e religião deixam de ser instituições que “fabricam” indivíduos a partir da transformação de valores em normas e de normas em personalidades individuais. Segundo os autores, essa mudança sinaliza tanto um esgotamento do seu programa institucional como um processo de mutação que transforma a própria natureza socializadora das instituições. Desta forma, uma parte importante do processo de subjetivação passa a ser considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo. Bauman (2005, p. 35) confirma: no mundo contemporâneo, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada in-

divíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. Na visão de Pais (2003, p. 316), tal fato acontece “não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social”. Consequentemente, os valores e normas que costumavam ser transmitidos pelas instituições

aparecem como coproduções sociais, conjuntos compostos por metas múltiplas e frequentemente contraditórias, coproduções nas quais os hábitos, os interesses diversos, instrumentais e emocionais, as políticas jurídicas e sociais desembocam em equilíbrios e formas mais ou menos estáveis no seio dos quais os indivíduos constroem suas experiências e se constroem como atores e como sujeitos. (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 201, tradução nossa).

Esse fenômeno se percebe claramente na escola, especialmente no Ensino Médio, e na contradição apontada por Kessler (2002) e Tenti Fanfani (2002): quando as políticas educacionais de Estado definem o Ensino Médio como obrigatório, com a finalidade de universalizar a escolarização básica, veem-se confrontadas com a impossibilidade do próprio Estado de garantir educação de qualidade para todos os estudantes. Ao mesmo tempo, a escolarização deixa de ser a garantia de ingresso no mercado de trabalho, o que desmotiva adolescentes e jovens a concluir a Educação Básica. Para os autores, essas contradições tanto fragilizam o papel das instituições educativas como engendram a separação entre dois processos escolares que, na sociologia clássica, apareciam imbricados: a socialização, isto é, a inserção do estudante na sociedade, por meio da transmissão familiar e escolar dos valores, normas e comportamentos socialmente validados pelos adultos; e a subjetivação, o processo de constituição do sujeito na sociedade, a partir da apropriação desses mesmos referentes sociais. Assim, perde-se a homogeneidade as três funções básicas do Ensino Médio: “a formativa, ligada à socialização; a seletiva, com finalidade de orientar o mercado de trabalho; e a relacional, que compreende a escola como um espaço de sociabilidade” (KESSLER, 2002, p. 24, tradução nossa). Confirma Dayrell (2007, p. 1124): “A escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, que vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos, principalmente naqueles intersticiais dominados pela sociabilidade”. Logo, cabe indagar: quais consequências esta perda de monopólio representa para as instituições educativas e para os próprios processos de constituição dos sujeitos jovens?

É necessário assinalar que a perda de monopólio não significa que essas instituições deixam de exercer influência significativa sobre a formação identitária dos adolescentes e jovens. Como lembra Rascovan (2016, p. 241-242, tradução nossa), “o percurso subjetivo é marcado por circuitos institucionais”, e, ainda que estes tenham perdido parte de sua exclusividade como agências de subjetivação, “a família e a escola são as instituições nas quais se produzem as primeiras experiências vitais

e constituem o ponto de partida dos itinerários posteriores, com seus trajetos, pontos, cortes, articulações e fraturas”. Nessa perspectiva, tanto as experiências favorecidas pela escolarização como o tempo passado na escola, especialmente no Ensino Médio, situam a instituição educativa como um espaço-tempo relevante no processo de constituição subjetiva dos adolescentes:

As identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em profunda articulação nas sociedades contemporâneas. Assim, a escola permanece essencial na medida em que os jovens estruturam suas práticas e discursos, seus trajetos e projetos, suas identidades e culturas. (ABRANTES, 2003, p. 93).

Os processos de definição da identidade pessoal e social dos jovens e as experimentações em diversas esferas da vida, ambos característicos dessa etapa vital (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), são potencializados a partir da escola. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve as finalidades do Ensino Médio, reforçando a relação fundamental entre educação integral, processo de subjetivação juvenil e construção do projeto de vida. Portanto,

É papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473).

Daí emergem questões fundamentais: é essa a perspectiva de educação que norteia a organização da dinâmica escolar? Como a escola contemporânea articula escolarização, sociabilidade, socialização, presente e futuro na formação dos sujeitos adolescentes? E como os estudantes percebem sua experiência escolar ao final da Educação Básica?

Estudantes e sujeitos adolescentes no Ensino Médio

Os adolescentes tendem a reconhecer a escola como mais que um espaço de escolarização: a convivência entre pares e com adultos, as aprendizagens conjuntas, as experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar, tudo se insere na dinâmica de subjetivação, mesmo que não seja elaborada de maneira consciente. Weiss (2012, p. 144, tradução nossa), com base em uma pesquisa de Hernández González (2007), afirma que “a escola é para os jovens um lugar por excelência para conhecer o outro em experiências muito variadas de amizade, companheirismo, amor e sexualidade”. Entretanto, tais experiências não costumam ser acolhidas pela instituição educativa, que tende a relevar as

questões próprias da adolescência em favor da transmissão padronizada dos conhecimentos, tendo por base geral a preparação para os estudos universitários. Desta forma, os estudantes

fazem a experiência de uma verdadeira tensão, ou seja, uma ruptura entre o aluno e o adolescente. Com a adolescência, forma-se um “eu” não escolar, uma subjetividade e uma vida coletiva independentes da escola, que “afetam” a própria vida escolar. Toda uma esfera de experiência dos indivíduos se desenvolve no colégio, mas sem ele. (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 197, tradução nossa).

Logo, reconhecer os estudantes do Ensino Médio em sua condição de sujeitos adolescentes é necessário para compreender a relação entre as experiências juvenis e o processo de escolarização. Mais que lugar de transmissão dos conhecimentos cobrados no ENEM – e que por isso perderão boa parcela de sua importância após o exame –, a escola mantém sua relevância como parte dos circuitos institucionais de socialização e sociabilidade, ambos essenciais para a constituição subjetiva. Portanto, é fundamental reconhecer a indissociabilidade entre estar estudante secundarista e ser sujeito adolescente, entre escolarização e desenvolvimento integral, entre sentido presente da escola e construção de projetos de futuro. Tal integração, segundo Weiss (2012, p. 138, tradução nossa), demonstra como a “teorização sobre os jovens requer ir além dos conceitos de sociabilidade e socialização; necessita recuperar o conceito de subjetivação, ou seja, a noção de que, paralelamente ao processo de socialização, desenvolve-se o processo de subjetivação”. Isso porque

As identidades se constroem em um duplo processo de socialização (interiorização de normas e valores) e de subjetivação (emancipação e elaboração de normas e valores próprios), sobretudo na convivência com os outros (sociabilidade). O processo de socialização e de subjetivação é um processo nunca acabado, mas são os jovens que o vivem com maior intensidade. Eles exploram continuamente diferentes âmbitos e maneiras de interagir. As identificações são geradas na prática social e vividas na e por meio da ação em diferentes âmbitos da vida ou mundos figurados. (WEISS, 2012, p. 141, tradução nossa).

Para o autor, são mundos figurados os âmbitos de interação nos quais os atores realizam certos tipos de atividades que requerem o desenvolvimento de determinados conhecimentos e habilidades, como escola, trabalho e grupos juvenis. Em tais espaços, os sujeitos compartilham significados, normas e valores e ocupam determinadas posições e hierarquias. Nessa perspectiva, a escola constitui um mundo figurado com papel estratégico nos processos de subjetivação dos adolescentes, como indicam Sposito e Galvão (2004, p. 364): “Entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de constru-

ção como aluno do ensino médio”. Em outras palavras, não se trata de “estar” estudante em vista da etapa vital seguinte, mas como a dinâmica institucional constitui os sujeitos na sua relação com os espaços presentes e futuros. A escola desempenha papel estratégico nessa tarefa de autoconstrução subjetiva porque

As identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em constante articulação, sedimentando-se e reconfigurando-se. São resultantes dos mesmos processos e não criadas em esferas independentes. O percurso de escolaridade é, ele próprio, uma sucessão de interações sociais nas quais se vão construindo e sedimentando identidades. (ABRANTES, 2003, p. 122).

Krauskopf (2010, p. 33-34, tradução nossa) confirma que: “As identidades juvenis são elaboradas na vinculação de processos subjetivos e intersubjetivos com os quais os jovens dão forma concreta à sua condição de sujeitos sociais e atores históricos”; portanto, “as identidades sociais se manifestam na relação entre o indivíduo e a sociedade”. Com isso, não se desconsidera a mencionada desinstitucionalização do social, mas se entende que os jovens hoje atribuem às instituições um papel diferente enquanto agências de subjetivação. Mesmo reutando a internalização bancária das normas e valores institucionalmente transmitidos, ainda é mantida como referência no processo de constituição subjetiva, pela via da negação e da validação ou da resignificação e busca de sentidos. Assim, “a escola está cada vez mais presente nos cotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 93). Nessa perspectiva, situa-se a relação entre sujeitos jovens e instituição educativa, entre tempo presente e possibilidades de futuro, entre processos de ensino e aprendizagem e construção do projeto de vida dos adolescentes e jovens.

Aportes metodológicos

Além da fundamentação teórica, a reflexão se baseia em dados coletados em uma pesquisa de doutoramento em educação, do tipo qualitativo-descritivo, sobre o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo, vinculada à Universidade Nacional de Rosário (UNR), Argentina. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 42 educadores, gestores e pastoralistas de seis escolas católicas de Belo Horizonte/MG, mas aqui se consideram somente as percepções de 157 estudantes, todos cursando as duas últimas séries do Ensino Médio, que responderam a um questionário com 10 questões sobre sua experiência na escola católica. Esse instrumento foi escolhido por “facilitar expressões do sujeito”, permitir a construção “dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos” e posicionar o sujeito, “de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51).

Os dados foram sistematizados com base na epistemologia qualitativa e seu conceito de sentidos subjetivos, isto é, as

unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Para os autores, os sentidos subjetivos são “a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade”, sendo que:

sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano [...] que emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Esta relação entre sentido subjetivo, memória do vivido e perspectivas de futuro aporta elementos interessantes às percepções dos estudantes sobre a relação entre escola e projeto de vida, ao final do Ensino Médio, dialogando com o sentido da escola, interações com educadores e processos de subjetivação.

Ensino Médio e projeto de vida: aportes conceituais

Em sua revisão da literatura sobre projeto de vida, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) analisam vários autores, reconhecem abordagens e concepções diversas e então identificam aspectos comuns aos vários conceitos. O primeiro aspecto é a fase de desenvolvimento, na qual se inicia a construção do projeto de vida. As raízes se encontram na infância e no circuito familiar primário, porém é na adolescência que se evidencia a necessidade de elaboração do projeto de vida por causa das demandas biopsicossociais apresentadas aos sujeitos, mas, especialmente, no tocante à definição do futuro profissional. O segundo aspecto se refere ao sentido da vida – ou propósito de vida, como alguns autores preferem –, incluindo os valores apreendidos socialmente e as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaço-temporal do próprio jovem. A partir deles, o projeto de vida explicita a intenção de “alcançar algo significativo para si e que gere um compromisso produtivo para além de si” (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015 p. 288). O terceiro aspecto enfatiza a importância do contexto cultural para a construção do projeto de vida. É a partir dos valores e do meio social em que vive o adolescente que o momento histórico, a trajetória pessoal e os rumos futuros se encontram e dialogam. Por fim, as autoras identificam como quarto aspecto comum a inclusão do outro no projeto de vida: a subjetividade adolescente tanto pode fundamentar a construção de projetos enfocados no individual como implicar o sentido de coletividade. Quanto a este último aspecto,

afirmam Klein e Arantes (2016, p. 137): “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”. Ou seja, boa parte dessa construção tem a ver com as experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar.

Ao fim da revisão, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015, p. 283) constataam que “construir projetos de vida na contemporaneidade não é uma tarefa fácil”, apontando como razão principal “a multiplicidade de possibilidades e a consequente necessidade de se fazer escolhas”, o que demanda ao sujeito a priorização e a hierarquização das possibilidades. Concluem as autoras que: “a inconstância dos valores do homem moderno prejudica a construção do projeto de vida”. A tais razões se somam a multiplicidade de contextos juvenis e suas condições socioculturais, que favorecem ou restringem as possibilidades de escolha dos adolescentes e jovens; as diversas trajetórias escolares e vitais, que proveem de níveis desiguais de suporte à constituição dos sujeitos e ao discernimento necessário para a tomada consciente das decisões; a influência dos ambientes presenciais e virtuais – ambos igualmente reais – sobre as interações e dinâmicas relacionais dos sujeitos jovens; e a própria diversidade percebida nos processos de subjetivação, marcados hoje pela fluidez das pertencas identitárias e pela aglutinação entre opostos que, para os adultos, parecem inconciliáveis.

Essas questões interpelam a função social da escola, que costuma restringir a importância do Ensino Médio à continuidade dos estudos e ao futuro profissional. No entanto, o fim da escola secundária representa uma ruptura na trajetória construída até então pelos estudantes, uma interseção entre o fim da escolarização básica e um futuro ainda indefinido, o que lhes demanda uma reconfiguração subjetiva:

Os itinerários vitais continuam mantendo certa estabilidade, pelo menos enquanto dura o trajeto educativo. Por isso, a finalização da escola secundária desperta um conjunto de vivências associadas à escolha de um fazer futuro, o que supõe viver experiências desestruturantes junto com o inevitável processo de acomodação subjetiva. (RASCOVAN, 2016, p. 248-249, tradução nossa).

Em outras palavras, os adolescentes são obrigados a confrontar a mudança da condição de estudantes – e a pertença a um espaço institucional conhecido e familiar – para um futuro ainda incerto, cuja definição implica a tarefa de fazer escolhas hoje. Um ponto nevrálgico dessa passagem, geralmente mais percebido que a necessidade de acomodação subjetiva, é a definição profissional e o ingresso no Ensino Superior. Essa incerteza aparece claramente nas falas dos estudantes envolvidos na pesquisa: ainda que vários deles demonstrem tranquilidade em relação às perspectivas futuras, a maioria expressa dúvidas e incertezas quanto a essa passagem. Uma estudante lamenta: “Escola, por mim, continuava

aqui por muitos anos, adoro ser quem eu sou aqui, e o que você é para mim” (C4E1)². Outro manifesta receio ao referir-se ao futuro: “Tenho medo de perder o ‘tesão’ pelo protagonismo que essa escola desenvolveu em mim” (C1E1).

Segundo Rascovan (2016, p. 254, tradução nossa): “Sem dúvida, o dispositivo escolar não é alheio à construção das representações sobre o futuro. O que parece difícil precisar atualmente é o tipo de incidência que o dispositivo escolar tem sobre essa construção”. Parte dessa dificuldade tem relação com as múltiplas formas de ser e estar no mundo contemporâneo, no presente e na projeção de futuro, pois falar de projeto de vida implica a trajetória pessoal, o que se vive hoje e o que se deseja viver no futuro – e o Ensino Médio assinala esse momento existencial. Nesse sentido, muitas dúvidas sobre a elaboração do projeto de vida têm raízes no contexto em que vivem os adolescentes, mas também se relacionam à tensão entre as expectativas dos adultos e os próprios desejos, entre as dúvidas acerca das possibilidades que se apresentam e a pressão pela definição imediata dos projetos futuros, muitas vezes em disputa com a normativa social e nem sempre com acolhimento no espaço-tempo escolar. Portanto, essa passagem implica decisões dos sujeitos jovens, obviamente, mas também a mediação dos educadores:

Neste mundo que os exorta a serem eles próprios, mas não lhes oferece os meios de realização pessoal, são muitos os [estudantes] que se perdem. Não poucos inventam para si vocações identitárias pouco realistas e fracassam. Outros não sabem o que querem e estão convencidos de que “nem vale a pena tentar”. (KRAUSKOPF, 2010, p. 8, tradução nossa).

Prossegue a autora:

as estratégias derivadas do paradigma do futuro esperado (supostamente encarnado na adultez atual), como foco norteador da preparação e educação da juventude, veem reduzidas sua efetividade diante da falta de previsibilidade que emerge da rápida interação dos fatores globais. (KRAUSKOPF, 2010, p. 35, tradução nossa).

Nesse sentido, “a imprevisibilidade contribui para a priorização do presente” (KRAUSKOPF, 2010, p. 35, tradução nossa). Entretanto, como visto, a escola tende a dissociar o adolescente do estudante do Ensino Médio, assinalando outro fator importante, apontado por Rockwell (2018): a coexistência de múltiplas temporalidades na escola, segundo o lugar ocupado pelos diversos sujeitos na dinâmica escolar e as possibilidades de futuro que visualizam para os estudantes. Assim, “estar conscientes das diferentes temporalidades nos obriga a reconstruir entrelaçados complexos entre passados e presentes justamente onde muitos discursos postulam rupturas radicais” (ROCKWELL, 2018, p. 23, tradução nossa), tornando possível contornar os riscos de ruptura entre a escolarização e os processos de subjetivação necessários à significação do presente e

ao desenho do futuro. Constatam Klein e Arantes (2016, p. 140) que: “O sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro”; entretanto, “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”.

Daí a pertinência de se investigarem o significado atribuído pelos estudantes à sua trajetória escolar, ao final do Ensino Médio, e as percepções sobre a contribuição da escola para sua formação pessoal, sentido da educação e suporte às definições de futuro.

Estudantes das escolas católicas e definição do projeto de vida

A pesquisa em desenvolvimento se propôs a investigar o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo e, no que tange aos estudantes, compreender sua interpretação da trajetória de escolarização básica na escola católica. Foi feita a opção metodológica de estimulá-los a expressar suas percepções sobre a escola a partir de questões relacionadas ao dia a dia, pois

Falar de educação formal e escola na perspectiva do educando é partir do conhecimento experiencial, é indagar os imaginários impregnados de vivências, as formas de vida particulares nas quais se enuncia como os educandos se percebem no processo educativo e na vida cotidiana escolar. (PEDRAZA DÍAZ, 2015, p. 203, tradução nossa).

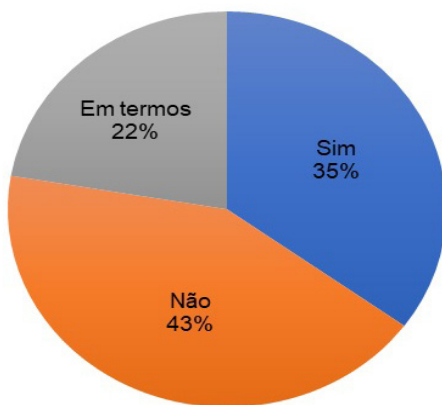
Os questionários trouxeram vários elementos relacionados ao contexto familiar e à classe social dos estudantes das escolas católicas, geralmente de classe média e média alta, confirmando a afirmação de Ziegler (2004): muitas famílias procuram as escolas católicas e outras com nível similar por causa do capital cultural e social que outorgam a seus filhos. Como essas famílias “procuram antecipar certos destinos, reduzindo os graus de imprevisibilidade e a contingência” próprios do contexto contemporâneo, “é interessante aprofundar então os horizontes de futuro que os jovens projetam para si mesmos e os que os docentes e pais visualizam para eles” (ZIEGLER, 2004, p. 92, tradução nossa). Assim, foi perguntado aos estudantes se a escola contribuiu para definirem o que fazer da vida após o término da escolarização básica. As respostas estão no Gráfico.

São heterogêneas as visões dos estudantes a respeito das contribuições da escola para as projeções de futuro. Enquanto uma estudante considera os educadores “ótimos professores e ótimos auxiliares. Nesse momento, nos incentivam a escolher coisas boas no futuro” (C2E18), outra discorda: “A escola foca muito o futuro e nos faz esquecer o presente” (C6E18). Estão dadas tanto uma crítica explícita ao sistema educativo centrado na preparação para o Ensino Superior, no qual o ENEM representa o êxito na passagem para a próxima etapa, quanto uma

tensão entre viver o Ensino Médio com foco no futuro ou buscar sentido no que se faz cotidianamente na escola católica, com sua rotina extensa e exigente.

Gráfico – Percepções dos estudantes sobre contribuições da escola à elaboração do projeto de vida.

A escola ajudou você a definir o que fazer da vida?



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Rascovan (2016, p. 254, tradução nossa) problematiza essa tensão:

Escolas diferentes produzem experiências diferentes e, também, desiguais em torno das aprendizagens. Mas todas parecem reproduzir o mesmo discurso – independentemente das diferenças de classe – sobre o futuro como promessa de progresso e bem-estar.

Talvez seja essa a razão para predominarem as respostas de cunho negativo: “não ajudou” e “poderia ter ajudado mais” representam dois terços do total, e vale a pena aprofundar as justificativas apresentadas.

“A escola não me ajudou a decidir o que fazer da vida”

Dada a reconhecida qualidade da educação católica, é surpreendente que 43% dos estudantes afirmem que a escola não os ajudou a definir o futuro. Essa visão negativa levanta questões sobre a sintonia entre a dinâmica dos processos educativos e o contexto juvenil contemporâneo, e, por isso, as justificativas foram agrupadas por semelhança.

Alguns estudantes justificam sua resposta negativa apontando a carga horária padronizada, obrigatória e estruturada em torno do ENEM, o que impossibilita outros movimentos na escolarização; em outras palavras, criticam o modelo acadêmico, focado na transmissão de conteúdos e na exigência de boas notas nas provas:

A escola nos “ensina” tudo de todas as áreas, mas infelizmente nunca permitiu uma flexibilização em que pudéssemos focar nas áreas que temos mais interesse, impossibilitando uma facilitação da área de desejo e muito menos o emprego. (C1E18).

A escola me ajuda a entender o que eu NÃO quero fazer da vida, devido a matérias e aulas chatas, como Geografia e Português. Vale lembrar que nem sempre a culpa é dos professores. (C5E6).

Temos muitas matérias obrigatórias e poucos meios de garantir o máximo de conhecimento em relação a uma área específica ou ao menos descobrir em qual realmente nos encaixamos e gostamos. Também não experienciamos muitas práticas de certos conteúdos. (C1E19).

Preocupam-se mais em tirarmos uma nota alta no ENEM, e não com nossa opção profissional. (C2E11).

As percepções negativas também se referem à pressão para definir a profissão futura, como se viu, e às incertezas na hora de fazer opções. São ao mesmo tempo críticas ao modelo atual e propositivas: o Ensino Médio deveria ser menos conteudista e mais imbuído de sentido. Em perspectiva semelhante, um grupo significativo dissocia claramente o fazer educativo da definição de suas opções de futuro, como se estas resultassem somente das decisões pessoais, sem contar com a mediação da escola, dos educadores e do próprio processo de escolarização:

A escola possui papel de nos guiar no caminho para ingressar em uma boa universidade, mas não me influenciou em nada na escolha do curso/profissão. (C2E24).

A decisão é pessoal, não tendo influência externa. (C3E2).

Escolhi um curso, mas ainda estou muito em dúvida, e minha escolha foi tomada por mim mesmo. (C3E9).

Acredito que a escola não tenha relação com as escolhas para meu futuro, não influencia muito. (C2E3).

Eles [educadores] não tentam reprimir o aluno, mas a parte de descobrir [seus rumos] é um processo introspectivo. (C6E26).

Minha escolha não está muito bem definida, e as minhas opções não têm relação com o colégio. (C6E26).

Talvez a dificuldade de projetar o futuro evidencie a pouca importância dada pela escola ao discernimento vocacional, como relatam estudantes envolvidos em atividades pastorais e solidárias. Eles utilizam o termo “vocação” ao falar de opções de futuro, enquanto os estudantes sem essa experiência se referem apenas à escolha da profissão. Os primeiros reconhecem a contribuição dos projetos pastorais para sua formação pessoal e definição de horizontes futuros:

Às vezes na pastoral sinto que devo seguir uma vocação, mas nunca falam nada sobre, principalmente fora do grupo juvenil. (C2E27).

Não me ajudaram [a definir o futuro], pois eles não falam nada a respeito de profissão/vocação. (C2E28).

Principalmente a pastoral, com os assuntos e projetos desenvolvidos sobre vocação, ajuda a descobrir gostos, mas não me ajudou a descobrir nenhuma área da qual eu goste. (C2E26).

Outros estudantes reconhecem a oferta de atividades enfocadas no discernimento vocacional e orientação profissional, mas consideram que a escola poderia trabalhar melhor o tema e apresentam indicativos para isso:

Para as pessoas indecisas, acho que a escola só nos confunde mais e então temos que buscar as respostas mundo afora, pois, apesar de tentar, realizando palestras para nos orientar, ainda assim, pelo fato dela não se enquadrar a cada aluno, ficamos sem saber devido às inúmeras opções. (C1E20).

Em minha opinião, a escola deveria dar palestras aos alunos (convidando profissionais de diversas profissões) para que a futura profissão do aluno seja mais esclarecida para ele. (C1E2).

Eu, por exemplo, fico muito em dúvida do que eu quero e sinto que não tenho a oportunidade de encontrar. Acredito que falta o contato com as profissões, passar uma experiência de como é a profissão. (C2E21).

A escola não ajuda a decidir o que você irá fazer no futuro. Faltam palestras, aulas e demonstrações sobre as opções. Em geral, os alunos não têm consciência das tamanhas possibilidades e amplitude de suas opções. Das que conhecemos, conhecemos muito pouco. Por exemplo, de Direito, só sei o que vejo em filme; e sei que na realidade é bem diferente. (C1E4).

Essas falas demandam reflexões da escola sobre o futuro, ampliando o foco para além da escolha profissional. Como destaca Sandoval (2012, p. 99, tradução nossa), “a construção do futuro pessoal ou projeto vital abarca todas as esferas da vida, desde a sentimental-amorosa, a sociopolítica, a cultural-recreativa, até a profissional”. Em geral, esta última esfera se sobrepõe às outras, reafirmando a ruptura entre o estudante e o adolescente no ambiente escolar. Por isso, outros estudantes mencionam referenciais alheios à escola que contribuíram para suas escolhas:

Tive muita influência de um familiar, séries e do mundo mesmo (como eu vejo ele). (C6E15).

A escola oferece excursões a faculdades, mas tudo o que decidi e me informei foi através da internet ou conversando com pessoas fora da escola. (C3E12).

Para muitos estudantes, a escola assume seu papel formativo, mas não faz parte das experimentações que os ajudam a visualizar os cenários de futuro; logo, a responsabilidade de fazer escolhas fica a cargo do próprio sujeito. Klein e Arantes (2016, p. 142), baseadas em um estudo de Damon, Menon e Bronk (2003), confirmam essa situação: “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”. Assim, essas percepções se aproximam daquelas que reconhecem as contribuições da escola no constructo do projeto de vida, mas as consideram insuficientes para dar suporte às suas escolhas.

“A escola ajudou um pouco, mas poderia ter ajudado mais”

Dos estudantes pesquisados, 22% optaram pelo meio-termo ao apontar a influência da escola sobre suas definições de futuro. Boa parte deles se refere exclusivamente à definição profissional, mas aborda outras questões relacionadas às suas escolhas. Como aponta Sandoval (2012, p. 98, tradução nossa), a elaboração do projeto de vida “se relaciona ao conhecimento que as pessoas têm de si mesmas”, e, portanto, os objetivos, metas, aspirações e expectativas “devem adequar-se às possibilidades de cada um, [...] para que o projeto seja possível de realizar pelo próprio sujeito”. Isso se reconhece nas falas seguintes, nas quais os estudantes reconhecem a oferta de iniciativas com a finalidade de ajudar na definição dos rumos futuros, mas cobram mais assertividade da escola na abordagem do tema. Assim,

[A escola ajudou] Mais ou menos, não acho que tem como ela me ajudar efetivamente, mas tenta me dar oportunidades de conhecer. (C3E5).

Em parte, pois me direcionou para o que eu gosto. (C6E31).

Em parte, mas a família me ajudou mais. (C6E5).

Já que a grade curricular é a mesma pro Brasil todo, você fica meio sem ideia do que você gosta mais, já que você tem que aprender de tudo. Mas o colégio sempre promove feiras de profissão e palestras com profissionais de cada área, assim como oficinas de coisas alternativas como pintura, cinema ou fotografia, e feiras de ciências e do conhecimento. (C1E5).

A escola tenta ajudar, oferecendo feira de profissões, conversando, mas é uma escolha difícil e, às vezes, nem sempre é bom o suficiente. (C2E8).

Acredito que um conceito de faculdade só é oferecido no terceiro ano e, mesmo assim, é uma decisão individual, é impossível a escola dar atenção a todos os cursos ou futuros pós-Ensino Médio. (C3E8).

A escola dá ideias, porém não leva a uma direção certa. (C2E12).

Acho que o colégio poderia nos ajudar a definir mais os nossos interesses. (C1E6).

Outros estudantes indicam contribuições da escola para sua formação humana e habilidades relacionais, cujo desenvolvimento é parte fundamental do processo de subjetivação, mas essa percepção não se estende à escolha profissional:

A escola me fez ser quem sou com relação à essência, mas não com a profissão. (C6E14).

No quesito de convívio social e convivência em geral, o colégio é perfeito, mas acho que ele deve nos ajudar um pouco mais a decidir o que queremos para o futuro (trabalho). (C1E11).
Eles me ajudaram no meu desenvolvimento individual, mas qual profissão exatamente devo seguir, não. (C6E23).

Na percepção de alguns estudantes, a escola não os ajudou a escolher o que fazer da vida, especialmente quanto à escolha profissional, mas cumpriu a tarefa que lhe cabia:

A escola em si não me ajudou muito a decidir minha profissão, mas em alguns momentos foi ela que me deu abertura para conhecer lugares e pessoas que me ajudaram. Acho que em nenhum momento eles focaram em ajudar a decidir profissão, e sim passar conhecimentos que me ajudarão em outros aspectos da vida. (C3E14).

A escola não escolhe por mim, mas oferece muitas oportunidades para firmar a minha escolha. Há muitas visitas em faculdades e os professores sempre estão abertos e informados dos processos que envolvem as questões de determinado curso ou vestibular. (C3E10).

Aqui se percebe uma visão mais positiva sobre o papel da escola na preparação para a vida: os estudantes reconhecem os fatores envolvidos nessas definições e a ampliação dos horizontes de possibilidades proporcionada pela própria escola, mas compreendem a escolha profissional como uma prerrogativa do sujeito. Confirmam Klein e Arantes (2016, p. 142), referindo-se a Damon, Menon e Bronk (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”. E aí se chega ao terceiro grupo de estudantes, que apresentam uma visão bastante positiva das experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar e sua relação com o desenho das perspectivas de futuro.

“A escola contribuiu positivamente para a definição do projeto de vida”

Essas percepções perfazem cerca de um terço das respostas e foram dadas em sua maioria por estudantes que elaboram sua trajetória escolar como experiência de educação integral, isto é, a escolarização extrapolou as aulas obrigatórias e incluiu a participação em projetos pastorais, voluntariado, grupos diversos, experiências pedagógicas extraclasse e outras atividades desenvolvidas a partir do espaço-tempo escolar, com critério de livre adesão. Confirmam Klein e Arantes (2016, p. 150): “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”. Além do mais, esses projetos proporcionam a interação com outros sujeitos e realidades, constroem outros saberes e, assim, favorecem a ampliação dos horizontes pessoais e coletivos.

Percebem-se similaridades nas justificativas dadas pelos adolescentes para a percepção positiva a respeito da escola, mas aparecem também aspectos distintos, como a organização das disciplinas escolares:

Acho que o colégio ajuda um pouco, sim; pela diversidade de matérias e aulas que temos, conseguimos ver as áreas que mais nos atraem e que gostaríamos de usá-los mais para a frente em nossas vidas. (C1E12).

Com certeza! Tudo que eu penso em fazer em minha vida teve muita influência da escola, principalmente no que tange à profissão. (C1E8). A escola tem um peso fundamental para a escolha do que vou fazer, pois a escola nos ensina diferentes matérias que, dependendo de nossas preferências, são importantes para tomar uma decisão. (C1E13).

[A escola ajuda] com apresentações de profissões e amplo conhecimento das áreas com um currículo carregado de diversas vertentes do conhecimento. (C1E16).

Algumas matérias como Filosofia e Sociologia me ajudaram a me orientar. (C1E14).

Outros estudantes estabelecem relação explícita entre as definições de futuro e a participação em projetos de livre adesão oferecidos no contraturno escolar:

A partir das experiências como a Missão [solidária], me senti motivada a voltar para meu local de origem e fazer alguma diferença lá, como lutar contra o trabalho análogo à escravidão e outras classes de trabalhadores sem seus direitos básicos garantidos. (C2E19).

Eu decidi que queria cursar Publicidade e Propaganda graças a uma atividade da escola, a Simulação ONU³. (C1E9).

Ajudou a consolidar e aprimorar o que eu já tinha em mente. (C2E19). Os projetos em que eu me identifico são relacionados a atividades que eu exercerei na vida adulta. (C1E3).

Alguns consideram as conversas com professores e pastoralistas fundamentais para suas escolhas de futuro:

Os professores me motivam a seguir meu sonho de estudar no exterior. (C2E1).

A escola tem projetos para nos ajudar em nossas escolhas, também com a ajuda dos professores. (C2E4).

Certas conversas me fizeram definir o que quero fazer. (C3E7).

Essa diversidade de aspectos relacionados ao projeto de vida dos estudantes – mesmo que não utilizem tal expressão – extrapola a mera definição profissional: ao incluir questões humanas, sociais e profissionais, referendam a escola como espaço-tempo que os ajuda a situarem-se no mundo contemporâneo, integrando em sua trajetória pessoal passado, presente e visões de futuro. Chama igualmente a atenção o foco no relacional e no sentido coletivo, ao pensarem no próprio projeto de vida.

Considerando-se as três categorias de percepções, cabe perguntar: por que as atividades desenvolvidas no mesmo espaço-tempo escolar e oferecidas igualmente a todos os estudantes produzem resultados tão diferentes entre os sujeitos jovens? Talvez se possam apontar duas razões. A primeira é que o espaço-tempo escolar apresenta características gerais, apesar da identidade confessional católica comum, mas os contextos e trajetórias pessoais geram distintos processos de subjetivação, e estes representam um momento constitutivo dos processos de sentido e significação que rompem com uma pretensa homogeneização. Se há subjetivação, há condições para sua produção, de modo que os processos de subjetivação infantil, adolescente e juvenil remetem às condições materiais, simbólicas e discursivas que os produzem. (RASCOVAN, 2016, p. 34, tradução nossa).

E talvez se encontre aqui a segunda razão: a busca de sentido é tema relevante no contexto contemporâneo, mas é a experiência individual que subsidia o sujeito para encontrar ou não sentido no que faz. Além disso, a tendência ao pragmatismo entre os adolescentes contemporâneos, que tendem a valorizar mais a experiência e o valor empírico do que fazem, influencia sua interpretação da trajetória educativa: ao encontrar sentido na escolarização, percebem-se ramificações da experiência escolar em outros aspectos da vida. Nesta perspectiva,

A diversidade de situações e de interações das quais os seres humanos participam pode tornar-se fonte 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. (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 137).

Vale destacar a importância de evitar compreensões polarizadas: não restringir a definição do projeto de vida a uma escolha pessoal, mesmo social e culturalmente situada, nem desconsiderar a relevância da escola na formação dos sujeitos, ao longo da Educação Básica e na continuidade dos estudos. Ainda que a síntese sobre a experiência educativa seja individual, assim como as opções que nortearão a própria vida, há uma dimensão coletiva intrínseca: a escola continua sendo parte fundamental dos circuitos institucionais de subjetivação, pois influencia tanto os sujeitos que reconhecem as contribuições escolares para sua formação pessoal quanto aqueles que não encontram sentido na escolarização básica. De qualquer forma, as dinâmicas de interação com a instituição escolar continuam relevantes para os sujeitos jovens, no tempo presente e rumo ao futuro, e a instituição educativa não deve esquivar-se dessa responsabilidade.

Considerações finais

O percurso aqui desenvolvido reconhece os desafios postos às instituições sociais como agências de subjetivação, diante da complexidade contemporânea e

das múltiplas formas de ser e estar adolescente e jovem hoje. Ainda que as percepções dos estudantes envolvidos na pesquisa tenham como base a experiência nas escolas católicas, indicam questões mais amplas para as instituições educativas e seu papel na formação dos sujeitos, possibilitando visualizar não apenas o final da escolarização básica e a perspectiva de futuro, mas as opções educativas da própria escola.

Assim, eventuais fragilidades no processo de subjetivação dos adolescentes, especialmente no que se refere ao autoconhecimento e habilidades de interação com outros sujeitos e realidades, dificultam-lhes situar-se em sua trajetória pessoal e projetar o futuro. Também fica evidente a relação entre educação integral e constituição dos sujeitos: estudantes que participam de projetos extracurriculares tendem a demonstrar visão mais ampla sobre a educação por causa das experiências e aprendizagens geradas, bem como maior desenvolvimento pessoal e amadurecimento; isso favorece a síntese entre o que vivem agora e o que desejam viver adiante. Por outro lado, estudantes que compreendem a escola em sua função estrita de transmissão de conhecimentos expressam mais dificuldade para atribuir sentido à escolarização e reconhecer a escola como espaço-tempo de vivência do tempo presente e de projeção do futuro. Para utilizar uma expressão corrente entre educadores e estudantes, está dada uma tensão entre escola que prepara para o ENEM e educação que prepara para a vida. E a maioria se posiciona em algum lugar intermediário entre esses extremos em razão de fatores pessoais, institucionais, escolares e sociais.

Mesmo reconhecendo a crise das instituições contemporâneas e os múltiplos modos de ser jovem hoje, não se pode negar que “a escola tem um papel estruturante nos jovens: nas disposições e identidades que adotam, nas redes de sociabilidade que estabelecem, nos significados que atribuem à escola, em seus trajetos e projetos” (ABRANTES, 2003, p. 129). A proposta educativa, a dinâmica de ensino e aprendizagem, a interação entre educadores e estudantes, a acolhida às vivências juvenis no espaço-tempo escolar, tudo contribui para que a escola cumpra sua finalidade de formação dos sujeitos em todas as dimensões. Entretanto, essa perspectiva de educação não acontece de forma mecânica, mas se concretiza a partir da opção institucional de favorecer um processo educativo que integre escolarização e formação dos sujeitos.

As reflexões se basearam nas percepções dos estudantes do Ensino Médio, mas essa etapa da Educação Básica é uma continuidade das anteriores, o que indica a necessidade de rever as concepções sobre os estudantes adolescentes, por certo, mas também o próprio percurso de escolarização. Em outras palavras, a formação do sujeito se desenvolve em um processo que perpassa todas as etapas da educação escolar, e, por isso, proporcionar educação em perspectiva integral até o Ensino Fundamental II, “para formar a base do estudante”, e estruturar o Ensino Médio, com

foco exclusivo na dimensão cognitiva e na preparação para o Ensino Superior, como fazem muitas escolas, perpetua a ruptura entre o estudante e o adolescente.

Por fim, o projeto de vida se situa no *continuum* entre o vivido e o devir: o futuro se delineia em diálogo permanente com o presente dos estudantes. Os adolescentes desafiados hoje a encontrar seu lugar no mundo contemporâneo e desenhar os rumos de sua vida demonstram diferentes percepções e habilidades para desempenhar essa tarefa e, assim, problematizam a própria instituição escolar e seu papel na formação dos sujeitos. A educação se desenvolve como um processo dialógico entre sujeitos e contextos escolares, e daí se pode concluir que, se há complexidade em ser e estar adolescente e jovem hoje, não é menos complexo ser e estar educador e instituição educativa no mundo contemporâneo.

Submissão: 09/10/2020

Revisão: 15/11/2020

Aprovação: 27/11/2020

Notas

1 Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005). Pós-Graduado em Ensino Religioso pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2009) e em Carisma e Princípios Educativos Maristas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (2015). Mestre em Gerontologia pela UCB (2012). Atua na área de formação de colaboradores e educadores, formação de jovens, acompanhamento a organizações eclesiais, planejamento, elaboração de projetos e acompanhamento a processos e grupos. E-mail: ederdarta@gmail.com.

2 O código identifica o colégio (C1, C2, C3...) e o estudante (E4, E5, E6...).

3 A Simulação das Organizações das Nações Unidas, desenvolvida com nomes variados por diversas escolas, é um exercício de política internacional que favorece aos estudantes reconstituir e resolver conflitos históricos, assumindo as posições dos diferentes países e da própria ONU.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta Editora, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford University, v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LH-TjJfSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2020.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Maza Edições, 2016.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 27 set. 2020.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Joaquín. **La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales**. 2007. Tesis (Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas) – Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2007.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41,

n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHnKGm5sHbg8GvYbt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

KRAUSKOPF, Dina. La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. **Última Década**, Valparaíso, Chile, n. 33, p. 27-42, dic. 2010. Disponível em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56076/59284>. Acesso em: 27 set. 2020.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscoites**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PAVLOVSKI, Evanir. **Identidades instáveis**: os fragmentos do sujeito moderno. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PEDRAZA DÍAZ, Diana Marcela. Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Tunja, Colombia, n. 26, p. 199-214, jul./dic. 2015. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3686/3247. Acesso em: 27 set. 2020.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4Wjh6HbfcDJWnFcWgkRrvYS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

RASCOVAN, Sergio Eduardo. Los caminos de la vida. *In*: KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio Eduardo. **Adolescentes y adultos en la escuela**: puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 241-267.

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, Argentina, n. 47, p. 21-32, 2018. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4945/4463>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANDOVAL, Paula Leiva. Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. **Revista Tendencias & Retos**, v. 17, n. 1, p. 93-103, ene./jun. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929387.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9649/8876/28772>. Acesso em: 27 set. 2020.

TENTI FANFANI, Emilio. Prólogo. *In*: KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. **Perfiles Educativos**, Coyoacán, México, v. 34, n. 135, p. 134-148, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a9.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZIEGLER, Sandra. La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. *In*: TIRAMONTI, Guillermina (org.). **La trama de la desigualdad educativa**: Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.