

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Heloísa Cristina Pereira

PROJETO DE VIDA: percursos, limites e possibilidades

Belo Horizonte

2014

Heloísa Cristina Pereira

PROJETO DE VIDA: percursos, limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Stengel

Belo Horizonte
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P436p Pereira, Heloísa Cristina
Projeto de vida: percursos, limites e possibilidades / Heloísa Cristina
Pereira. Belo Horizonte, 2014.
118f.:il.

Orientadora: Márcia Stengel
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Adolescência - Aspectos psicológicos. 2. Percepção. 3. Ensino técnico. 2. Estudantes. 3. Bambuí (MG) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 4. Identificação (Psicologia). I. Stengel, Márcia. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 159.922.8

Heloísa Cristina Pereira

PROJETO DE VIDA: percursos, limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Prof. Dra. Márcia Stengel (Orientadora) - PUC - Minas

Prof. Dr. Geraldo Leão - UFMG

Prof. Dra. Valéria Freire de Andrade - PUC – Minas

Belo Horizonte, 04 de Junho de 2014

*Aos meus pais, Jesuíno e Maria, que sempre me
incentivaram na busca pelo conhecimento.*

*Ao meu esposo, Pedro Renato e meus filhos, Pedro Henrique e Luís Gustavo
pela torcida constante e compreensão às minhas ausências...*

AGRADECIMENTOS

É uma grande alegria chegar ao término desse trabalho e ter tantas pessoas especiais a quem agradecer, pessoas que de alguma forma me auxiliaram para a concretização deste trabalho.

Agradeço primeiro a Deus, que me conduz em minha caminhada.

À minha orientadora, prof. Márcia Stengel, pelo exemplo como profissional em suas orientações, pela atenção e carinho especial dedicados à mim para concretizar meu projeto.

Aos professores que compuseram a banca, Geraldo Leão e Valéria Freire Andrade pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação da PUC-Minas, que através da diversidade e competência do seu corpo docente permitiu-me ampliar os conhecimentos para efetivar este trabalho.

Aos amigos do Seminário São José que com atenção e carinho me acolheram na minha passagem por Belo Horizonte.

Às amigas da Pós-Graduação Lorena Guimarães e Thaís Soares pelos risos, lanches e apoio mútuo, tornando esta caminhada menos solitária.

Aos amigos do Campus Bambuí, em especial à assistência estudantil e coordenação pedagógica pelo apoio e incentivo, de forma carinhosa à Alice e Yara.

Ao meu companheiro Pedro e aos meus filhos Pedro Henrique e Luís Gustavo pelo apoio incondicional na realização deste projeto familiar.

Aos meus pais e minhas irmãs Cássia e Virgínia pelo incentivo constante.

Aos adolescentes, inspiração para este trabalho, que através da disponibilidade e interesse, fizeram possível a realização deste.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais pela bolsa concedida através do programa de incentivo à capacitação.

Os meus sonhos
Eu procuro acordar e perseguir meus sonhos
Mas na realidade que vem depois
Não é bem aquela que planejei
Eu quero sempre mais...
(Trecho da música: “Eu quero sempre mais”)

Ira

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a construção dos projetos de vida de adolescentes dos cursos técnicos em agricultura, zootecnia e agropecuária, nas modalidades de ensino integrado e concomitante ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Bambuí. Realizamos um recorte para pesquisar junto aos estudantes que se encontram na faixa etária de quatorze a dezoito anos e vivenciam o período da adolescência juntamente com o afastamento da convivência familiar cotidiana, optando por um modo de ser específico: adolescente, estudante de curso técnico, residente na moradia estudantil ou em repúblicas, dividindo com seus pares as vivências desta escolha. A discussão sobre os projetos de vida se faz pertinente, principalmente nesta etapa da vida, diante da passagem da família ao laço social, em busca de novas identificações. O método de investigação utilizado foi o qualitativo, que procura dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações, os instrumentos metodológicos utilizados foram uma técnica projetiva e o grupo de discussão. Os resultados apontam que os adolescentes, envolvidos neste estudo, elaboram para si um projeto de vida e buscam estratégias para enfrentar as incertezas próprias da pós-modernidade. Partem de um referencial comum, o curso profissionalizante, que articulam diretamente com a possibilidade de trabalhar e a continuação dos estudos através da formação superior, com vistas a alcançar uma ascensão social considerada por eles melhor. No geral, percebemos uma diversidade de projetos, que ultrapassam a questão profissional, diz dos valores e identificações que cada um vai estabelecendo como forma de inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Palavras chave: Adolescência. Projeto de vida. Curso técnico. Identificações.

ABSTRACT

This research aims to investigate the construction of life projects for teens technical courses in agriculture, animal husbandry and agriculture, on the modalities for integrated teaching and concomitant high school at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais - Campus Bambuí. We conducted a search with cutout for students who are aged fourteen to eighteen and experience their teenage years together with the removal of everyday family life, opting for a particular mode of being: teen, student technical course, resident in student housing or republics, sharing with peers the experiences of this choice. A discussion of the life projects becomes relevant, especially at this stage of life, before the passage of the family social bond, in search of new identifications. The research method used was qualitative, which seeks to make sense of or interpret phenomena in terms of meanings, the methodological tools used were a projective technique and group discussion. The results indicate that adolescents involved in this study, prepare yourself for a life project and seek strategies to cope with the uncertainties inherent in postmodernity. Assume a common reference, the vocational course, which articulate directly with the possibility to work and continued education through higher education, with a view to achieving social mobility considered best for them. Overall we see a diversity of projects that go beyond the professional issue, says the values and identifications that each will establish as a way of entering the world of work and in society.

Keywords: Adolescence. Life project. Technical course. Identifications.

LISTA DE SIGLAS

CEB: Câmara de Educação Básica

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE: Conselho Nacional de Educação

COAGRI: Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

EAFBí: Escola Agrotécnica Federal de Bambuí

ECA: Estatuto da Criança e Adolescente

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

IFMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PICJR: Programa de Iniciação Científica Júnior

SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEP: Unidades Educativas de Produção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	12
2 CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
2.1 Breve histórico do contexto da pesquisa.	16
2.2 Sobre o IFMG – Campus Bambuí.....	19
2.3 O perfil dos adolescentes da instituição.	22
1.4 O desafio de pesquisar no campo de trabalho	24
3 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	27
3.1 – Sobre a adolescência	27
3.2 - Sobre a juventude.....	35
3.3 Do eu ideal ao ideal do eu: uma busca pela perfeição.....	40
4 PROJETO DE VIDA.....	49
4.1 A concepção de tempo nos projetos de vida.....	53
4.2 Os projetos na pós-modernidade	58
5 METODOLOGIA	68
5.1 O público da pesquisa.....	68
5.2 O trabalho de campo.....	73
5.3 A coleta de dados	74
5.5 Análise de conteúdo.....	76
6 ANÁLISE DOS DADOS	78
6.1 As categorias de análise.....	79
6.1.1 <i>O significado de estudar no IFMG – Campus Bambuí</i>	79
6.1.1.1 <u>A percepção dos adolescentes com relação à instituição</u>	79
6.1.1.2 <u>A escolha por um curso técnico</u>	82
6.1.2 <u>Identificação</u>	83
6.1.2.1 <u>Identificação com irmãos e primos</u>	84
6.1.2.2 <u>Identificação com professores</u>	84
6.1.2.3 <u>Identificação com os valores familiares</u>	85
5. 1.3 <i>Projetos profissionais</i>	86
6.1.3.1 <u>Trabalhar na área do curso</u>	86
6.1.3.2 <u>Realizar um curso superior</u>	87
6.1.3.3 <u>Futuro ausente</u>	89
6.1.3.4 <u>Utopia ou imaginação</u>	90
6.1.4 <i>O curso técnico como oportunidade</i>	91
6.1.4.1 <u>Passar no vestibular</u>	91
6.1.4.2 <u>Obtenção de autonomia e novos vínculos</u>	93
6.1.4.3 <u>Melhores condições socioeconômicas</u>	96
6.1.4.4 <u>Projeto familiar</u>	100
6.2 Considerações.....	101
7 CONCLUSÃO.....	105

REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A.....	116
APÊNDICE B.....	117
APÊNDICE C.....	117

1 INTRODUÇÃO

O tema projeto faz parte da nossa vida enquanto seres humanos, estamos sempre pensando e projetando algo para o nosso futuro. Os projetos são considerados narrativas biográficas, que envolvem passado, presente e futuro. De acordo com Boutinet (2002), é através da identificação de um desejo para o futuro que procuramos meios para efetivar a sua realização, por isso os projetos estabelecem uma perspectiva temporal. Desta forma planejo algo hoje, a partir de uma experiência anterior e realizo ações para que aconteça no futuro. Para Dias (2009), o projeto de vida é um movimento do sujeito em prol do seu futuro, transformação constante, que exige metas e objetivos.

No período da adolescência esta temática pode se tornar mais envolvente e até mesmo, uma exigência de acordo com os padrões culturais e condições socioeconômicas. Nesta etapa da vida destaca-se a construção de trajetórias e projetos, que, muitas vezes, são os caminhos preparatórios para o ingresso na vida adulta.

A adolescência refere-se a um período de várias modificações psíquicas, físicas e sociais que resultam em um processo de subjetivação próprio do indivíduo e na elaboração da identidade juvenil. É diante das transformações que o adolescente se vê obrigado a responder as exigências da sociedade ao nível afetivo, cultural e social a fim de efetivar-se como membro desta. Este período vai exigir uma nova relação com o mundo, alterando sua forma de se conceber, dos seus ideais, buscando sair do mundo da infância que até então lhe eram bem familiar

Nesta pesquisa pretendemos compreender como os adolescentes estudantes de cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG - Campus Bambuí constroem seus projetos de vida, apontando os fatores que atravessam e influenciam suas escolhas. Realizamos um recorte para pesquisar juntos aos estudantes que encontram-se na faixa etária de quatorze a dezoito anos e estão matriculados nos cursos técnicos em agricultura e zootecnia e agropecuária do Campus Bambuí. Os cursos acontecem nas modalidades integral ou concomitante ao ensino médio, no mesmo espaço, sendo as aulas em horário integral, nos períodos da manhã e tarde.

O interesse pelo tema é motivado pela prática de atendimento psicológico¹ na referida Instituição, na qual se observam questões vivenciadas pelos adolescentes que, para realizarem um curso técnico, deixam suas cidades e famílias, passando a residir na moradia do Campus ou em residências alugadas (repúblicas) na cidade.

Os sujeitos desta pesquisa vivenciam o período da adolescência juntamente com o afastamento da convivência familiar cotidiana, optando por um modo de ser específico: adolescente, estudante de curso técnico, residente na moradia estudantil ou em repúblicas, dividindo com seus pares as vivências desta escolha. Compartilham com seus colegas, professores e profissionais da instituição essa nova etapa de suas vidas e suas escolhas para a entrada no mundo adulto. Pretendemos compreender a opção destes sujeitos, mesmo quando isto signifique renúncias maiores, ou seja, deixar amigos e familiares em suas cidades de origens, estudarem o dia todo e muitas vezes, passarem as férias realizando estágios.

O presente trabalho estrutura-se em duas partes: a primeira que traz a pesquisa bibliográfica acerca da temática e a segunda que corresponde a metodologia, análise dos dados e conclusão.

No capítulo dois concentra-se a apresentação do contexto da pesquisa, apresentamos um breve histórico dos cursos profissionalizantes no Brasil, a trajetória da Instituição em que os adolescentes estudam, o perfil da clientela e o papel da pesquisadora neste universo.

Os conceitos de adolescência e de juventude serão apresentados no terceiro capítulo, os termos serão utilizados neste trabalho não como sinônimos, apesar das delimitações entre ambos muitas vezes parecerem difusas. Compreendemos que ambos possuem denotações diferentes e, por vezes, sobrepõem-se. Vamos apontar que a escolha por um ou outro termo vai diferenciar-se pelo referencial teórico que é pesquisado, pelas circunstâncias e enfoque, abordando não apenas as diferenças do individual e do coletivo. Entendemos que a adolescência é disciplina própria do campo de pesquisa psicológica, entretanto o sujeito pertence a um contexto sócio cultural e por isso acreditamos que a perspectiva da juventude pode colaborar com a discussão sobre os projetos de vida. Trazemos para debate da adolescência, juventude e projeto de vida a questão dos ideais por considerarmos que é neste período que o sujeito vai haver-se com a castração, diante da queda dos ideais infantis que não lhe atendem mais. Os conceitos psicanalíticos do eu ideal e ideal do eu são convocados, não só, para enriquecer a discussão acerca da temática, mas, também para auxiliar na análise dos dados desta pesquisa.

¹ Delimitaremos o lugar da pesquisadora no segundo capítulo, caracterização do campo de pesquisa.

A discussão sobre os projetos de vida é apresentada no quarto capítulo, compreendemos que estes dizem de uma busca singular, própria do sujeito, mas envolve a realidade em que este encontra-se inserido. Neste sentido faz-se necessário envolver o contexto, cenário no qual o sujeito se situa e por isso procuramos discutir o tempo vivido e sua influência na vivência dos participantes desta pesquisa. Os projetos localizam-se em um determinado tempo e para compreendê-los precisamos abordar a noção de dimensão temporal. Assim, propomos um olhar sobre a pós-modernidade², discutindo as transformações que vivenciamos, a intensificação do individualismo, consumismo e a própria efemeridade, o que instaura uma crise ética sem precedentes, fragilizando o laço social e colocando todos em constante estado de expectativa sobre o momento seguinte. É neste período de intensa globalização, definido como era de riscos globais, frente a ameaças econômicas, doenças mundiais, terrorismos, maior desigualdade social, que se encontram os sujeitos desta pesquisa. E então ponderamos: Como planejar em um tempo cada vez mais imprevisível? Em que a noção de segurança, controle e certeza, próprios do período moderno, desapareceram, dificultando a inserção do jovem no mundo adulto e conseqüentemente no mercado de trabalho.

Em face desta realidade, o adolescente pode buscar meios para garantir sua inserção no mundo adulto e talvez por isso, tem cada vez mais cedo lançado mão da elaboração de um projeto de vida e/ou projeto profissional, que abarque uma colocação no mercado de trabalho. Sabe-se que a juventude é o período de preparação para a vida adulta, mas que ações cabem ao jovem para projetar-se no futuro diante das incertezas?

No quinto capítulo apresentamos a metodologia que teve seu início com a pesquisa bibliográfica. Como instrumentos metodológicos utilizamos uma ficha de identificação, a técnica projetiva “escrita da carta”, na qual os participantes imaginaram suas vidas daqui a dez anos e a entrevista coletiva no formato de um grupo de discussão. O método de investigação utilizado foi o qualitativo, que procura dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações, ou seja, de que maneira as pessoas constroem significados e os descrevem.

As categorias e subcategorias propostas são apresentadas no sexto capítulo, foram formuladas após o tratamento dos dados que ocorreu através da análise de conteúdo. Nossa

² Apesar de sabermos que o termo tem seus problemas, optamos por utilizar o termo pós-modernidade por entender que este evidencia a exacerbação das características próprias da modernidade marcando a diferenciação em relação ao tempo moderno, esclarecendo que vivemos uma outra etapa que tem sua origem a partir das mudanças advindas da época moderna.

proposta foi realizar uma leitura dos discursos sobre os projetos de vida, compreendendo as saídas encontradas por estes adolescentes na pós-modernidade para a entrada no mundo adulto, procurando formas de serem visíveis no mundo social.

2 CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo procuramos fazer uma apresentação do contexto da pesquisa. Inicialmente fazemos um histórico do ensino técnico no Brasil, considerando sua origem e objetivos, as mudanças ocorridas para sua organização e o contexto atual. Trazemos também a trajetória percorrida pela instituição foco desta pesquisa, considerando sua fundação e as principais alterações até a realidade que encontramos hoje. Procuramos fazer uma apresentação quantitativa do perfil dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG - Campus Bambuí considerando o aspecto socioeconômico. Por fim, apresentamos o nosso lugar nesta pesquisa, buscando trazer à tona os impasses do pesquisador que pertence ao campo de pesquisa.

2.1 Breve histórico do contexto da pesquisa.

O contexto histórico do ensino técnico no Brasil apresenta-se vasto e permeado por muitas mudanças, entre elas as legislativas, as correspondentes ao ensino de um modo geral, as oriundas da situação política do país. Como a caminhada que fazemos é sobre a construção dos projetos de vida dos estudantes dos cursos técnicos, não há como esquivar-se da história do ensino profissionalizante. Assim, de forma sintetizada apresentaremos os principais pontos da trajetória desta modalidade de ensino, bem como a realidade da instituição pesquisada e dos sujeitos desta pesquisa.

Em 1809, foi criado o “Colégio das Fábricas” através de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, na cidade do Rio de Janeiro. (Brasil, 1999). Em 1816 surge a proposta de criação de uma Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, que destinava a ensinar ciências e desenho para os ofícios mecânicos. De acordo com Soares (2003) o ensino, anterior a esta data, estava ligado à filantropia e principalmente à igreja católica, destinando a oferecer aprendizagem a crianças desvalidas e órfãos. É a partir de 1840 que são construídas as casas de Educandos e Artífices nas capitais de província; a primeira foi em Belém do Pará e tinha como prioridade atender os menores abandonados (SOARES, 2003). Desta forma, compreendemos que o ensino articulado ao trabalho emerge como uma possibilidade de preparar pobres marginalizados para o mercado produtivo.

Até este período, “[...] não reconhecia-se o vínculo entre educação escolar e trabalho,

pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. ” A principal preocupação referia-se ao atendimento aos menores abandonados.

É no início do século XX que há um esforço para organizar a formação profissional buscando preparar para o exercício profissional. A política de incentivo ao ensino industrial, comercial e agrícola é consolidada em 1906, quando são instaladas várias escolas comerciais sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

É no governo de Nilo Peçanha, no ano de 1910, que dezenove Escolas Aprendizes e Artífices, são inauguradas, sendo consideradas o marco inaugural do ensino técnico no país, apresentavam um objetivo técnico, mas com um atendimento também social. Estas escolas não articulavam-se com o ensino formal, marcando uma dualidade estrutural, conforme podemos perceber no decreto que as instituíram na época.

Considerado: que o aumento constante da população das cidades exige que facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime: que é um dos primeiros deveres do Governo da república, formar cidadãos úteis à Nação. (Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 apud SOARES 2003, p.32).

A escola técnica surge como uma forma de moralizar, o trabalho sendo uma política pública a fim de impedir a ociosidade e o crime. Segundo Bianchini (2001), este modelo de ensino procurava habilitar os filhos dos desfavorecidos para o preparo técnico e intelectual. Por outro lado, o ensino secundário, formação propedêutica, destinava-se àqueles que poderiam continuar os estudos e realizarem um curso superior.

Na década de 20, as escolas-oficinas, criadas na década anterior, destinadas à formação profissional de ferroviários, se tornaram os embriões da organização do ensino profissional técnico. Com o avanço na industrialização, a necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado produtivo tornou-se evidente na década de 1940. Em 1942, o SENAI – inicialmente Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e, posteriormente, Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria – tem seu início e em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, ambos tinham como objetivo preparar o trabalhador para as demandas das indústrias e do comércio. Estes serviços foram criados pela iniciativa privada, constituindo uma formação paralela ao ensino regular (BIANCHINI, 2001). A modalidade do ensino técnico foi se desenvolvendo com base nas necessidades impostas pelo capitalismo. Neste sentido, instituíam-se um determinado curso buscando atender as indústrias e o mercado

agrário.

Através de um Decreto-Lei, em 1942 o Governo Vargas, estabelece o conceito menor aprendiz, para efeito da legislação trabalhista consolidando o ensino profissional no país. Tal conceito, referia-se a recomendação nº 60 da Organização Internacional do Trabalho de 1930, definindo a aprendizagem como o meio pelo qual o empregador obriga-se através de contrato, a empregar um menor, capacitando-o metodicamente para um ofício, por determinado período, devendo o aprendiz prestar serviços ao empregador.

É em 1946 que as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em escolas técnicas federais sob a orientação do Ministério da Educação. Na época o Brasil tinha seu desenvolvimento maior na agricultura do que nas indústrias, havendo exigência de pessoal capacitado para a área agrária. De acordo com Soares (2003), a Lei do Ensino Agrícola é promulgada em 1946, impulsionada pelas reformas educacionais do governo de Capanema. Essa modalidade de ensino passa a ser organizada em dois ciclos: o primeiro compreendia o curso básico agrícola, com quatro anos de duração, e de mestria, com dois anos de duração. O segundo ciclo era constituído por vários cursos técnicos, com duração de três anos. Neste ciclo estavam previstos também cursos de caráter pedagógico: economia rural doméstica, didática de ensino agrícola e de administração do ensino agrícola.

Em 22 de janeiro de 1947, o ensino agrícola é regulamentado pelo Decreto nº 22.505, que classificou os estabelecimentos deste modo de ensino em: Escolas de Iniciação Agrícola, que tinham por objetivo preparar o operário agrícola qualificado; as Escolas Agrícolas que formavam mestre agrícola; e, as escolas Agrotécnicas, com o curso agrícola técnico e que poderia oferecer as modalidades anteriores. Muitas escolas são abertas pelo governo a fim de atender a demanda do mercado e capacitar o operário agrário.

Na década de 50 o ensino profissional deixa de ser considerado de segunda categoria passando a equivaler os estudos profissionalizantes e acadêmicos, onde os concluintes dos cursos profissionalizantes passaram a ter o direito de continuar seus estudos acadêmicos, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas, somente em 1961 os exames e provas são abolidos, através da Lei Federal nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Até meados da década de 70, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução.

Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. (BRASIL, 1999)

No contexto atual, a educação profissional “requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.” A nova LDB, promulgada pela Lei Federal nº 9394/96, supera o preconceito social e os enfoques assistencialistas e economicista da educação profissional. (BRASIL, 1999).

2.2 Sobre o IFMG – Campus Bambuí

Nos anos de 1949 e 1950, funda-se a fazenda Varginha, zona rural de Bambuí, já com o objetivo de abertura do Posto Agropecuário, ligado ao Ministério da Agricultura, que inicia suas atividades em 1950, com a multiplicação de sementes, empréstimo de máquinas agrícolas e assistência técnica a produtores de Bambuí e região.

Em 1956, foi criada no posto Agropecuário a Seção de Fomento Agrícola em Minas Gerais, com Curso de Treinamento de Tratoristas para atender a região. A Escola Agrícola de Bambuí, nasce então em 1961 subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário pela Lei 3.864/A e de acordo com seu decreto de criação devia utilizar as dependências do Posto Agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratoristas, absorvendo suas terras, benfeitorias, máquinas e utensílios. Transforma-se em Ginásio Agrícola, em fevereiro de 1964, pelo Decreto nº 53.558 e no dia 20 de agosto do “Ano da Agricultura” – 1968, o Decreto nº 63.923 elevou o Ginásio à posição de Colégio. O lema da escola durante este período e que se manteve por muitos anos foi “Aprender para fazer e fazer para aprender”.

Pelo Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola passa a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Bambuí – EAFBí, subordinado à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI. Neste período eram oferecidos os cursos de Técnico em Agropecuária e o supletivo de Técnico em Leite e Derivados e em Agricultura. Conforme consta no site sobre o histórico da escola, essa passou por muitas modificações até chegar a seus dias atuais, conforme podemos constatar:

A Escola Agrotécnica baseava-se no trinômio Educação – Trabalho – Produção, que foi incorporado à pedagogia de ensino e buscava dignificar o trabalho, estimular a cooperação, desenvolver a crítica, a criatividade e o processo de análise. Seu principal

objetivo era preparar o jovem para atuar na sociedade e participar da comunidade, utilizando o Sistema Escola-Fazenda, para que os alunos tivessem no trabalho um elemento essencial para a sua formação. Esse sistema visava à preparação e capacitação do técnico para atuar como agente de serviço e de produção, satisfazendo as necessidades de produtores rurais, atuando na resolução de problemas. Essa metodologia de ensino tinha como objetivo estruturar “uma escola que produz e uma fazenda que educa”, utilizando dois processos que funcionavam integrados: as Unidades Educativas de Produção – UEP e a Cooperativa-Escola. Outra transformação foi o aumento da carga horária do estágio, de 160 horas para 360 horas, de acordo com a Lei 6.494/77. Em 1993, a EAFBÍ foi transformada em autarquia federal, com autonomia didática, administrativa e financeira e dotação própria no orçamento da União, o que lhe conferiu maior dinamismo. Em 1997, com a reforma na educação profissional, a EAFBÍ, que formava apenas técnicos agrícolas com habilitação em Agricultura e Zootecnia, passou a oferecer também cursos nas áreas da Agroindústria e Informática.

A partir de 1998, com a Reforma do Ensino profissionalizante, para diversificar a oferta de cursos técnicos, a instituição, através de convênio com o Ministério da Educação, ampliou sua área física, modernizou laboratórios e o quadro de pessoal. Estes avanços possibilitaram a transformação da Escola Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, em 2002, que passou a oferecer, além do Técnico Agrícola concomitante ao Ensino Médio, os Cursos Pós-médios em Agroindústria, Zootecnia, Agricultura e Informática. Com o Programa de Expansão da Educação Profissional apresentado em 2001, houve a implantação do primeiro curso de nível superior. E em dezembro de 2008, o então CEFET de Bambuí foi elevado à posição de *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais – IFMG.

Atualmente o Campus Bambuí possui cerca de 2000 alunos na sede e 1800 alunos matriculados nas extensões nas cidades de Bom Despacho, Piumhi, Pompéu e Oliveira, oferta mais dez cursos superiores e quatorze de nível técnico. De acordo com os últimos dados, foram matriculados no início de 2013, 493 alunos na unidade de Bambuí, destes 346 são alunos de outros municípios que se estabelecem na cidade para estudar.

A Instituição mantém uma moradia estudantil, onde inicialmente abrigava todos os alunos dos cursos técnicos em agricultura e zootecnia, primeiro curso oferecido pela escola. Com o aumento dos cursos a demanda pela moradia aumentou, atendendo hoje alunos de vários cursos, mas a maior demanda ainda é dos estudantes dos cursos abrangidos por esta pesquisa. A residência estudantil é dividida entre espaço feminino e masculino, que ocupam áreas diferentes dentro da escola. O setor masculino é composto por 38 quartos, acolhendo no total 252 alunos com idade a partir dos 13 anos, agrupados por turma e ano de curso, com separação dos cursos técnicos e superiores. A residência feminina é uma experiência recente, iniciada em 2010, e atualmente possui 16 alunas, agrupadas em quatro quartos, sendo todas maiores de 18

anos, regra estabelecida pela Instituição. O critério de seleção para morar na instituição é a condição socioeconômica.

O Campus Bambuí, localiza-se a 5 km de Bambuí, com área total de 3.411.057 m² e área construída de 62.105 m². Possui, em sua infraestrutura: biblioteca; prédios de aulas; restaurante; residência masculina e feminina, poliesportivo, quadras de esportes, piscina, campo de futebol, centro de convivência para os alunos; observatório astronômico; laboratórios de várias áreas conforme os cursos ofertados. O setor de assistência estudantil é composto por assistente social, dentista, enfermeiro, médico, nutricionista, psicóloga, moradia estudantil e coordenação. A missão da instituição é o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O curso técnico de agricultura e zootecnia, hoje curso técnico em agropecuária é considerado o carro-chefe da escola, por ter sido o primeiro curso da instituição, pelo reconhecimento em território nacional na formação dos alunos e devido ao grande número de alunos no curso, aproximadamente 350 alunos. Em sua grande maioria estes estudantes veem de cidades vizinhas num perímetro de até 200 km, mas também recebe-se alunos de outros estados, como Goiás, Bahia, Distrito Federal e Amapá.

De acordo com a resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 7º “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”. Sendo que: A modalidade integrada pode ser ofertada aos alunos que concluíram o ensino fundamental, em uma única instituição, habilitando o estudante na área técnica ao mesmo tempo que conclui o ensino médio. Pode ser ofertada na modalidade concomitante, na qual o estudante do ensino médio, matricula-se na mesma instituição ou em uma outra distinta para cursar o ensino técnico profissionalizante. Outra modalidade, refere-se ao concomitante realizado em instituições distintas, mas com o conteúdo integrado, mediante convênios ou acordos. O ensino técnico pode ser ofertado também na modalidade subsequente, destinado aos alunos que já concluíram o ensino médio. (BRASIL, 2012). Nesta pesquisa estão participando alunos da modalidade concomitante, alunos que fazem o curso técnico pela escola federal – IFMG e o ensino médio pelo estado, parceria firmada através de convenio e contemplamos também a primeira turma do curso técnico integrado de agropecuária.

Até 2012, o Campus Bambuí oferecia o curso Técnico em Agricultura e Técnico em Zootecnia concomitante ao Ensino Médio. Após uma reestruturação do curso, passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. O curso abrange a área da

Agricultura e Zootecnia, com o objetivo de formar profissionais com capacidade para atuar nas áreas de produção de animais de interesse zootécnico e no campo da agricultura, habilitados para a solução dos problemas ligados à atividade agropecuária.

2.3 O perfil dos adolescentes da instituição.

Procuramos fazer um retrato do perfil dos estudantes do IFMG - Campus Bambuí, a partir de uma análise quantitativa, baseada nos dados registrados pelo serviço pedagógico da instituição. Vamos somar a estas informações levantadas pelo Serviço de Psicologia, referentes ao perfil do aluno e alguns excertos do questionário de identificação realizado no período da coleta de dados com os adolescentes. Apesar de não abranger diretamente os alunos da pesquisa, consideramos que tais informações são relevantes por apresentarem uma visão geral da realidade acadêmica dos estudantes dos cursos técnicos em agropecuária, agricultura e zootecnia, contemplados neste estudo.

Os dados do Setor Pedagógico foram coletados através de um questionário socioeconômico respondido pelos 90 estudantes do primeiro ano do curso técnico agrícola matriculados em 2014 e oito que estão repetindo a série, totalizando 98 adolescentes. O perfil traçado pelo Serviço de Psicologia refere-se aos anos de 2013 e 2014 respectivamente, estas informações foram coletadas nas primeiras reuniões da equipe de assistência estudantil com os adolescentes que residem na moradia estudantil da escola. Não houve um questionário rigoroso para a coleta destes dados, mas estes foram anotados de acordo com as informações dos alunos e acreditamos que são relevantes diante do objetivo desta pesquisa, conforme apresentaremos em seguida.

Considerando questionário do setor pedagógico, com relação à faixa etária, 62 adolescentes possuem idade de 14 a 15 anos perfazendo um total de 63% e na faixa etária de 16 a 20 anos temos 37% dos alunos, não houve matrícula de alunos com mais de 20 anos no primeiro ano do ensino médio no curso técnico em agropecuária no ano de 2014.

Com relação aos cursos técnicos de agricultura, zootecnia e agropecuária, há uma concentração maior do sexo masculino. Enquanto foram matriculados 74 alunos, tivemos a matrícula de 24 alunas, um aumento com relação a 2013, no qual foram matriculadas 18 alunas de um total de 120 matrículas.

Sobre a procedência dos estudantes com relação ao local de moradia, 86,7% são oriundos de zona urbana, enquanto 13,3% residem em zona rural. Entretanto, no questionário perguntou-se sobre o motivo do interesse do curso: 47% dos alunos informaram que escolheram

o curso por terem contato com a área, muitos relataram que a família mora na cidade e os pais trabalham na zona rural.

Buscou-se abranger também a distância das cidades de origem, sobre as quais 10,8% são de cidades circunvizinhas com uma distância de até 50 km da escola, 34,5% localizam-se de 50 a 100 km, 27,5% estão a uma distância de 100 a 150 km do Campus e 24,2% das cidades estão a mais de 200 km da escola. Podemos perceber uma pluralidade na população acadêmica, desde região demográfica a condição social.

Com relação à modalidade e ao sistema de ensino do qual os adolescentes procedem, temos a seguinte distribuição: 98% vieram do ensino fundamental regular e 2% da educação de jovens e adultos. 89,8% são de escolas públicas (estaduais e municipais), 10,2% são de escolas particulares, sendo que alguns tiveram bolsas de estudos.

As informações atinentes à renda familiar dos alunos se distribuem nas seguintes porcentagens: 28% das famílias possuem renda de até um salário mínimo, dos quais 17 alunos declararam que as famílias são beneficiadas com o Programa Bolsa Família; 54% possuem renda de dois a três salários mínimos; 9,2% possuem renda de quatro a seis salários mínimos; e, 8,2 % possuem renda acima de seis salários.

Sobre o grau de escolaridade dos pais, nota-se que a maior parte - 53% - possuem o ensino fundamental incompleto. Entre as mães, 30,6% possuem o ensino fundamental incompleto, mas percebe-se que a maior parte concluiu o ensino médio - 40%, diferente dos pais, em que apenas 29% alcançaram o mesmo grau de instrução.

Procuramos saber também quem já havia compartilhado o quarto de dormir com outras pessoas, irmãos, primos, uma vez que na moradia os alunos são agrupados em quartos com quatro, seis e até dez estudantes. Dos alunos residentes na instituição, 83,3% responderam já terem dividido quarto. Sobre a referência da escola, 68,5% declararam que já possuíram irmãos ou parentes que estudaram ou estudam na instituição. Este dado foi confirmado pelo questionário do Setor Pedagógico, quando perguntado aos alunos como ficaram sabendo do curso, 78% declaram que foi através de alunos e ex-alunos.

Ressaltamos que, a partir de pesquisa realizada por Souza (2014) sobre a oportunidade e a segregação de estudantes do ensino médio na cidade de Bambuí, constatamos que a realidade socioeconômica apontada no trabalho referente aos estudantes de escola pública estadual coaduna com o perfil dos estudantes do campus Bambuí. Segundo Souza (2014), a renda familiar dos estudantes da escola pública no município encontra-se entre três a quatro salários mínimos e entre um a dois salários mínimos: 39,47% e 28,95%, respectivamente. Considerando

a maior faixa de renda, encontramos de cinco a seis salários mínimos, e na faixa maior que sete salários mínimos, encontram-se 18,42% e 10,53% das famílias, respectivamente. E ainda, 2,63% declararam renda familiar de até um salário mínimo.

Ainda considerando o trabalho de Souza (2014), em comparação à escolaridade dos pais da escola pública, apenas 13,16% possuem curso superior e 23,68% dos pais concluíram apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental. Neste sentido, podemos perceber que a realidade socioeconômica dos estudantes da escola pública da cidade em relação aos estudantes do IFMG, sejam da cidade ou oriundos de outros municípios, apresenta-se próxima. De um modo geral, nota-se que a clientela do IFMG - Campus Bambuí pertence às classes de baixa renda, com um perfil próprio da região.

Procuramos com estes dados apresentar um perfil social dos alunos, pois acreditamos que este pode auxiliar no entendimento deste estudo, evidenciando a realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa.

1.4 O desafio de pesquisar no campo de trabalho

Em novembro de 2007 o setor de psicologia foi reativado no então CEFET - Bambuí, data da chegada desta pesquisadora à instituição para atuar como psicóloga na assistência estudantil. Os registros do campus revelam que houve outros profissionais anteriormente, mas o serviço estava sem psicólogo específico para atendimento e acompanhamentos dos adolescentes desde 2004. O que ocorreu durante estes anos até 2007 foi um apoio realizado pelos professores contratados de psicologia.

Com a chegada da nova psicóloga foi reorganizado um espaço para atendimento aos alunos da instituição, que inicialmente funcionava ao lado da sala de atendimento médico. Neste primeiro ano realizamos um trabalho para divulgar o serviço de psicologia, explicando o que era e a função dentro da instituição, mas a procura ainda não foi muito significativa.

No início do ano seguinte, a demanda foi maior, aparecendo principalmente a queixa da dificuldade de adaptação dos alunos que vinham de outras cidades. Durante o trabalho fomos percebendo que, apesar de sentirem muita falta das famílias, amigos e de suas cidades, estes não queriam deixar o curso. Apresentavam o discurso de que queriam ser alguém na vida, o que para eles passava pela formação técnica nesta escola. Foi diante desses sentimentos ambivalentes de querer e sofrer que surgem as primeiras sementes para a realização desta pesquisa.

Diante da tarefa de construir um projeto para a efetivação da pesquisa, a proposta foi pensar em um tema que pudesse auxiliar na prática do trabalho como psicóloga no IFMG – Campus Bambuí. Sugiram então três temas comuns no cenário da adolescência: drogadicção, sexualidade e projeto de vida. Todos assuntos com muito a contribuir em nossa prática como profissional da saúde mental. Acreditamos que o tema projeto de vida foi eleito por dizer também das construções e reconstruções feitas pela pesquisadora, que viu na realização do mestrado a concretização de um projeto de vida; talvez isso tenha sido o fator de maior influência na decisão.

Como pesquisadora procuramos trazer à tona a realidade vivenciada pelos adolescentes na trajetória de um curso profissionalizante, procurando manter o distanciamento da função de psicóloga, mas identificamos atravessamentos, alguns foram percebidos conscientemente e outros nem tanto. Enquanto parte integrante do contexto social estudado, entendo que haverá atravessamentos, pois existem vínculos afetivos envolvidos.

Objetivando minimizar atravessamentos a fim de buscar um olhar mais neutro do campo, utilizamos algumas estratégias, entre elas: a seleção de alunos que não estavam em atendimento psicológico, o afastamento temporário para capacitação durante três meses e a utilização de outros espaços que não a sala de psicologia. Ao frequentar as aulas de mestrado em Belo Horizonte, ausentava-me do campus por dois dias da semana. Esse distanciamento colaborou para um olhar externo sobre o campo de trabalho, período em que elaborei o projeto de pesquisa.

Apesar de utilizarmos as estratégias acima citadas, não podemos negar que o conhecimento da realidade influenciou na execução deste trabalho, o que se percebe já pela escolha do tema. O fato de estar no dia-a-dia na instituição favoreceu o acesso aos adolescentes e aos dados relativos à instituição e a autorização da pesquisa pelo diretor geral.

Penso que o fato dos adolescentes conhecerem a pesquisadora pode ter colaborado para a aceitação da pesquisa, bem como fortalecido o vínculo de confiança existente entre a profissional e os estudantes. Fato curioso a este respeito é o interesse dos participantes e de alguns estudantes não participantes pelo resultado da pesquisa. Batem à porta do setor psicológico e perguntam se pesquisa foi concluída e quais os resultados foram obtidos.

Algumas vezes, os papéis de pesquisadora e psicóloga da instituição se entrelaçaram. Este fato pode ser percebido na preocupação em acompanhar os alunos participantes da pesquisa e, especialmente, o aluno que não conseguiu projetar um futuro, o qual, após o grupo

de discussão, foi atendido pela profissional, buscando auxiliá-lo frente aos problemas que vivenciava.

Não só pela procura dos adolescentes, mas por estar no campo da psicologia, sabe-se da importância da devolutiva, assim sendo a divulgação da pesquisa será feita primeiramente com os participantes. Logo após, iremos divulgar o resultado entre toda a comunidade acadêmica, especialmente os pais, pela confiança ao autorizarem a participação dos filhos neste trabalho. Pretendemos solicitar ao setor de comunicação (jornal do campus) um espaço para divulgarmos os dados mais significativos e a informação sobre a disponibilização da pesquisa na biblioteca da Instituição e no *site* da PUC Minas.

Esperamos que os dados apresentados na devolutiva da pesquisa possam contribuir para reflexões acerca da adolescência, juventude e dos projetos de vida, desempenho, assim, o papel da ciência, que é colocar-se a serviço da comunidade.

3 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Este capítulo discutirá os conceitos de adolescência e juventude visando elucidar pontos importantes destas temáticas, considerando que as mesmas relacionam-se diretamente com o público alvo desta pesquisa. Os termos adolescência e juventude serão utilizados neste trabalho não como sinônimos, apesar das delimitações entre ambos parecerem, muitas vezes, difusas. Compreendemos que estes possuem denotações diferentes e, por vezes, sobrepõem-se. A escolha por um ou outro termo diferencia-se pelo referencial teórico que é pesquisado, pelas circunstâncias e o enfoque, abordando não apenas as diferenças do individual e do coletivo.

Para Bajoit, citado por León (2009), enquanto a adolescência é disciplina atribuída à psicologia, que analisa a individualidade do sujeito e seus processos de transformação, a juventude é objeto de estudo de sociólogos, antropólogos, educadores, com foco nas relações sociais estabelecidas e suas dinâmicas no processo social. Neste sentido, tal diferenciação coaduna com as ideias de Matheus (2002), que considera a adolescência como parte da singularidade do sujeito e a juventude como parte do coletivo, inserida em um contexto social. Entretanto, o autor alerta que essa diferenciação colabora para a distinção dos termos, mas a definição dos conceitos vai além da questão quantitativa, ou seja, do número de indivíduos envolvidos – singular ou plural -, pois o que diferencia os conceitos de adolescência e juventude é a perspectiva sob a qual estes são analisados, já que ambas estão imersas em um contexto social.

Como nosso estudo parte da individualidade do sujeito pela escolha de um curso técnico e insere-se no coletivo através de um grupo de jovens que representam uma geração, fazem parte de uma população que mora no interior, estudam um curso profissionalizante e pertencem a um nível socioeconômico mais desfavorecido, abordaremos o tema da adolescência e da juventude concomitantemente. Ao propormos uma pesquisa com adolescentes, entendemos que estes vivenciam as etapas pertinentes a esta fase, mas não podemos negar que os mesmos estão imersos em um contexto sociocultural e por isso, a opção por um diálogo entre a psicologia, mais especificamente a teoria psicanalítica que discute a adolescência, e a sociologia da juventude.

3.1 – Sobre a adolescência

O termo adolescência, segundo o dicionário etimológico Larousse, “vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, particípio passado do verbo *adolescere*, que significa *crescer*. ” (COUTINHO, 2009, p. 17). Trata-se de um termo relativamente novo em nossa cultura, apenas

em 1850, aproxima-se do conceito que temos hoje de adolescência, como período definido entre a infância e a idade adulta. Desta forma, é no final do século XX que o conceito social de adolescência se consolida, conforme afirma Ariès (1981), aliado a um maior tempo de escolarização, maior diversidade de matérias escolares, que, conseqüentemente, aumentou o período de dependência dos filhos à família. De acordo com Stengel (2003) é após a Primeira Guerra Mundial que a adolescência adquire maior significado e apresenta-se de forma autônoma, fazendo com que o adolescente passasse a ser o foco privilegiado de ações educativas, de políticas públicas, sendo considerado parte do mercado consumista.

A perspectiva já é diferente para o termo puberdade, originário de *pubertas*, derivado de púbis, pelo. Desta forma, a puberdade refere-se às mudanças físicas e hormonais comuns a todos no final da infância, e foram estas mudanças, de acordo com Ariès (1981), que serviram como parâmetro para diferenciar essa nova etapa da vida. Neste sentido, a puberdade diz do desenvolvimento biológico, contempla as transformações corporais e fisiológicas, enquanto a adolescência é um conceito que compreende mudanças psicológicas e sociais, herdeira do romantismo e da modernidade, e por isso produzida pelas práticas sociais de cada lugar.

Oliveira (2006, p. 432) define da seguinte forma as mudanças da adolescência:

A configuração subjetiva do adolescente passa, num primeiro nível, pela coordenação entre fatores biológicos e fatores de ordem psicossocial e cultural. Nesse momento da trajetória de vida, os fatores biológicos estão associados à maturação sexual e às mudanças físicas. Mas estes fatores, embora universais à espécie, são também marcados pela cultura: cada grupo cultural insere o conjunto de fenômenos biológicos da puberdade em sistemas de significação, os quais são articulados às questões de gênero, às hierarquias familiares e sociais, bem como à assunção de uma identidade pessoal e social, construída contra o pano de fundo das relações sociais e institucionais.

Vários são os teóricos da psicologia que se dedicaram ao estudo da adolescência, entre eles temos Erikson (1976), que propõe uma teoria para o desenvolvimento humano, na qual define oito estágios. Para ele, cada estágio é atravessado por crises psicossociais, que apresentam uma vertente positiva e uma negativa. Enfatiza o período da adolescência como o marcado pelas incertezas das mudanças da transição entre a infância e a idade adulta, em que se vive a crise da identidade *versus* confusão de papéis. Durante este período o adolescente pode vivenciar uma etapa de experimentação denominada por ele de moratória, período de espera vivido pelos que não são mais crianças, mas ainda não pertencem ao mundo adulto.

Estudos antropológicos sobre a passagem da infância para a vida adulta em diversas culturas, como o de Margaret Mead em Samoa, citado por Stengel (2003), mostraram que

comportamentos considerados como tipicamente adolescentes na cultura ocidental moderna não se apresentavam em outras culturas. Desta forma, concluiu-se que a transição da infância para a vida adulta, vivenciada como “crise adolescente”, é um produto da nossa sociedade e por esta razão, é vivida por cada jovem de uma determinada forma em seu processo de subjetivação.

Os estudos psicanalíticos de Aberastury e Knobel (1981), definiram um conjunto de características que foram nomeadas como “Síndrome Normal da Adolescência”. Eles apontaram mudanças significativas vivenciadas no período, indo além das transformações da puberdade. Para estes autores a adolescência é um processo no qual se deixa a identidade infantil para a construção da identidade adulta; inicia-se com as mudanças corporais, que se correlacionam com as mudanças psicológicas, ocasionando uma nova relação com os pais e o mundo. Transita-se entre o depender e a independência, sendo por isso um período de confusões, ambivalências e conflitos com a família e o ambiente social. Durante esse processo, as capacidades físicas e subjetivas do adolescente são potencializadas a fim de que enfrente seu novo papel ao nível social, sexual e afetivo. Estes autores auxiliaram a estabelecer o conceito de adolescência como processo do desenvolvimento humano e por isso prendem-se a uma visão normatizante e um caráter semipatológico, que o adolescente apresenta.

Teóricos como Calligaris (2009), Kehl (2004), Coutinho (2009), Matheus (2002b) e Rassial (1997) entre outros também estudam a adolescência com enfoque psicanalítico e a compreendem como um espaço privilegiado da psicologia e psicanálise, uma vez que tem como foco a singularidade do sujeito, considerando sua realidade e a construção subjetiva. Para estes autores trata-se de um conceito socialmente construído, que diz do processo de transição para a vida adulta, um período de mudanças físicas, mas também psicológicas, que envolvem o luto pelo corpo infantil, pelo amor dos pais da infância e dos ideais de criança. Para os psicanalistas, a adolescência é descrita como uma passagem, que compreende o processo de transmissão dos ideais encarnados pelos pais para os ideais presentes na cultura, ocasionando novas identificações e idealizações.

Rassial (1997) expõe mudanças psicológicas vivenciadas pelos adolescentes, como: a desqualificação dos pais como modelo de adultos; a decepção frente à promessa edípica, que se mostra enganadora; a entrada no laço social, exigindo novas identificações. O processo vivido pelo adolescente aponta, então, para o afastamento das figuras parentais para um maior envolvimento com o mundo externo, em que novas figuras são inseridas nas relações do sujeito.

Calligaris (2009) aponta características importantes na tentativa de definir o adolescente, que é alguém que assimilou os valores da comunidade em que vive, que, em nossa cultura, seria o sucesso financeiro e social, e o amoroso e sexual; que o corpo alcançou a maturação necessária para realizar as tarefas apontadas por esses valores, podendo competir de igual para igual com as outras pessoas. Para o autor, o adolescente é aquele cujo corpo e espírito estão preparados para a vida, mas não obtém status de adulto, precisando ficar cerca de dez anos sob a tutela dos adultos, preparando-se para a vida sexual, amorosa e o trabalho, sem produzir ou produzindo de forma marginal, em um tempo de suspensão denominado de moratória. “É com a modernidade tardia [...] que a moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida”. (CALLIGARIS, 2009, p. 16). Deste modo, o adolescente apresenta comportamentos e sentimentos reativos, rebeldia diante dessa moratória que lhe é imposta e ele considerada injusta, que tem a obrigação de ser feliz, por estar numa idade idealizada por todos, mas convive com a indeterminação de como e quando sairá da adolescência.

Erikson (1976) já havia discutido a questão da moratória, período sobre o qual Calligaris (2009) confirma a existência em nossa atualidade e aponta as possíveis características desta na vida dos adolescentes. Este tempo imposto é justificado socialmente como sendo consequência da falta de maturidade dos sujeitos, o que causa um efeito circular, pois seria justamente esta imposição que torna o adolescente inadaptado e imaturo. A imposição da moratória, por si só, já caracteriza uma época inquieta, mas, além disso, o adolescente precisa perseguir o ideal imposto pela modernidade, que se encontra acima de qualquer outro valor: o ideal da independência, mola mestra da educação moderna.

Assim, o adolescente apenas será considerado adulto e responsável na medida em que se afirmar como independente e autônomo, o que torna o processo mais penoso. Pois, diante de uma sociedade capitalista, este objetivo é um complicador para o adolescente, que se vê em um mercado de trabalho escasso e que impõe critérios que vão desde experiência profissional à formação acadêmica, o que é incompatível nesta etapa da vida. Desta forma, precisa conviver com mais esta contradição: ser visto como dependente devido à moratória social e mesmo assim buscar a autonomia. O adolescente vê-se diante de um conflito, sente que não é mais criança, mas também não adquire o status de adulto, por isso, conforme Calligaris (2009), a insegurança torna-se um traço tão comum e característico dessa fase.

Segundo Ruffino (1993), em nossa cultura, o adolescente é obrigado a se posicionar frente a questões de três ordens: com respeito à sexualidade, com relação ao universo familiar

e na elaboração de uma ética que sustente suas ações e escolhas. Ele, desta maneira, é obrigado a lidar com as mudanças do próprio corpo, resultado da eclosão da puberdade, que gera um grande volume de excitações, assim como um estado de desamparo próprio da condição humana. O corpo começa a se apresentar como algo estranho que ele necessita confrontar. É a partir do olhar do outro que se desconfia que há algo de desconhecido que o outro já sabe. A intensificação pulsional surge não apenas das alterações fisiológicas, mas também do olhar do outro, pois é a partir deste olhar que se produz a imagem do seu corpo, que denuncia a presença de algo incomum. É do olhar do outro que a puberdade aparece como algo alheio, exigindo por isso um trabalho psíquico para significar isto que é indeterminado, diferente.

Logo, a adolescência vai requerer uma reedição do complexo de Édipo, uma vez que o sujeito se depara com sua própria castração e a do Outro nos novos enfrentamentos diante da entrada no mundo social e “a opção por um lugar na partilha do sexo, o que exige uma reelaboração na esfera narcísica.” (MATHEUS, 2002, p.94). Esta relação vai exigir o abandono dos objetos onipotentes da infância, ou seja, o eu ideal, que agora precisa articular-se com o ideal do eu, que apresenta um novo desenho, próprio da adolescência. É neste período que vai acontecer a ampliação da interação fora da família, o que Coutinho (2009, p. 140) denomina de “[...] afastamento do Outro parental da infância e o re-encontro com o Outro da cultura, de modo que diz respeito a uma mudança discursiva traduzida no modo pelo qual o sujeito é olhado e falado, com as novas exigências e renúncias pulsionais que se fazem acompanhar.” Como uma das formas de expressão sintomática deste processo, temos as novas fantasias adolescentes: mudanças nas vestimentas, tatuagens, cortes e estilos de cabelos, que procuram concretizar a subjetividade vivenciada. (MATHEUS, 2002).

É diante das transformações físicas, psicológicas e sociais que o adolescente se vê obrigado a responder as exigências da sociedade ao nível afetivo, cultural e social a fim de adentrar a vida adulta. Ele procura buscar caminhos, uma vez que se vê sozinho para enfrentar esta passagem. Assim, na ausência de referenciais culturais para auxiliá-lo na travessia para a vida adulta, o adolescente “[...] busca à sua maneira atribuir significados ao que vivencia, constituindo seu próprio percurso adolescente.” (MATHEUS, 2002, p. 88). Deste modo, precisa criar uma nova forma de se relacionar com os pais e com o mundo.

Autores como Ruffino (1993) e Matheus (2002b) ressaltam que a passagem do adolescente torna-se problemática em nossa cultura devido à ausência de dispositivos para auxiliar o sujeito psíquico com os conflitos com que se depara, exigindo que cada um construa seu próprio percurso. Este processo é diferente em sociedades menos complexas e conflitantes

que a nossa, ou seja, mais tradicionais e comunitárias, que fazem uso dos rituais de passagem, tornando a vivência pubertária menos turbulenta para cada indivíduo.

Isto acontece por três fatores, segundo Ruffino (1993): inicialmente, por as exigências sociais para se tornar adulto não serem tão distantes do cotidiano que as crianças vivenciam ao longo de sua vida. Em segundo lugar, por haver certa estabilidade e familiaridade nas referências organizadoras do corpo social, favorecendo a proximidade entre os indivíduos, tornando o vivido mais comum entre eles e estreitando sentimentos que eram verbalizados, o que auxilia nas mudanças púberes. E, por último, a existência de rituais de passagem, que atuam como organizadores do processo ao oferecer referenciais compartilhados pelo grupo. Estes funcionam como dispositivos reconhecidos por toda a comunidade, oficializando a passagem da infância para a vida adulta.

As contribuições dos rituais de passagem para este processo de abandono da infância para entrada no mundo adulto são expostas com clareza por Tubert (2000, p.24).

A maioria dos ritos iniciáticos inclui algum simulacro de morte e ressurreição no transcurso do qual se imprime uma marca, geralmente sob a forma de uma ferida no corpo. Deste modo se separa o sujeito simbolicamente do seu passado: se entende que a criança morre para ressuscitar numa nova forma de vida, para uma nova experiência.

Em nossa cultura o rompimento dá-se pelo abandono dos objetos originais – família. Este corte, muitas vezes, é expresso através da rebeldia e do confronto geracional em busca do campo social. O afastamento das figuras parentais idealizadas, e a conseqüente entrada no mundo social, será acompanhado da reedição das questões a respeito da sexualidade infantil, sobretudo sobre os primeiros objetos amorosos. (TUBERT, 2000).

Diante das transformações da adolescência, o sujeito percebe as mudanças na sua relação com o mundo, alterando sua forma de se conceber, de seus ideais e o mundo da infância que até então lhe eram bem familiares. Neste sentido, precisa haver-se com as alterações corporais que ocorrem independentemente de sua própria vontade.

Mas como compreender a adolescência em nossa atualidade? Para a psicanálise podemos entender, como aponta Coutinho (2009, p. 13), como “[...] o conjunto de determinados processos psíquicos fundamentais na elaboração da interdição e das instâncias ideais que possam reassegurar cada sujeito de sua pertinência ao laço social.” Para a autora, a adolescência é um conceito de fronteira, um limite, uma margem que surge para designar o momento de transição da infância para a idade adulta, do individual para o social. Neste sentido, refere-se a um conceito que requer várias áreas de conhecimento, uma vez que se constrói na cena

fantasmática do sujeito e na cena social, seja familiar ou em instituições e grupos. Desta forma, consideramos que a adolescência não pode ser resumida a um campo; defini-la, mesmo para a psicanálise, exige o atravessamento de outros campos de pesquisa, sendo um estudo pluridisciplinar.

Interessados em compreender como os adolescentes em nossa sociedade enfrentam a entrada para o mundo adulto, alguns autores têm demonstrado interesse pelo estudo das perspectivas dos jovens. Entre eles, destacamos Coutinho (2009) e Matheus (2002), que apontam a noção de adolescência e juventude como conceitos construídos a partir da história e cultura. Para a primeira autora, o conceito de adolescência está relacionado com o que denomina “errância contemporânea”, em consequência do individualismo moderno.

Desta maneira, a adolescência é um “sintoma social” contemporâneo, na medida em que expõe a questão dos sujeitos atuais, por um lado coloca-se como ideal, diante da própria necessidades dos adultos de tê-la como identificação, diante da idealização de liberdade e prazer como constatamos nas palavras de Coutinho (2009, p. 84): “O culto à adolescência é intensamente atrelado ao engendramento e à manutenção de uma exigência de renovação contínua, em que tanto os objetos de consumo quanto as posições de mercado tornam-se obsoletos de um dia para o outro.” Por outro lado, consequente a idealização da adolescência, os adultos que se espelham nesta, falham enquanto transmissores dos ideais sociais para os adolescentes, deixando-os desamparados. Conforme Coutinho (2009, p. 85) “[...] para além de um ideal, a adolescência nos faz pensar num sintoma social típico da contemporaneidade. Talvez o ideal cultural da adolescência, nada mais seja do que um ideal-sintoma, que não é capaz de dar consistência ao laço social, nem assegurar a transmissão. ” Quando fala de adolescência enquanto “sintoma social”, evidencia as dificuldades na transmissão e na elaboração do laço social na atualidade, frente a ausência de representantes no social que transmita a tradição. O adolescente torna-se assim o porta-sintoma, evidenciando dificuldades e impasses da sociedade. Coutinho (2009) considera o fato de que o adolescente apresenta com clareza os impasses sociais próprios do mundo moderno, ao mesmo tempo em que possibilita a renovação e produção para a sociedade. Assim, para a autora, a adolescência tem como função por excelência o envolvimento com o laço social.

Rassial (1997) também concebe o adolescente como sintoma social, uma vez que o mesmo põe em pauta a questão da identidade dos pais, a identidade do casal social, interrogando o laço social de forma global. Considera, deste modo, que os adolescentes trazem à tona um sintoma de dupla dimensão, individual e social.

Por dizer do envolvimento com o laço social, a adolescência é o momento privilegiado para as formações de grupos, como as fratrias. Os laços de amizade e cumplicidade possibilitam a troca de experiências entre os adolescentes. Neste sentido, Kehl (2004) investiga o período de buscas externas focando nas “novas identificações exogâmicas”, principalmente as identificações horizontais – as fratrias. Estas servem de apoio para novos polos de identificação na saída da infância e também são responsáveis pela criação de novas linguagens e gírias, importantes para a renovação da vida social.

As turmas, grupos são característicos do período adolescente; estas ligações horizontais apresentam grande importância neste período e funcionam como complemento para o desenlace da relação edipiana da infância. A fratria funciona como apoio àqueles que estão saindo do mundinho protegido da família e entrando na vida social mais ampla. De acordo com Kehl (2004), funcionam como autorização e incentivo às experiências transgressoras, fundamentais para que o adolescente possa simbolizar a lei e relacionar com os adultos dentro das restrições desta. Para Calligaris (2009), o comportamento transgressor demonstra o afastamento dos adultos e, ao mesmo tempo, a adesão e cumplicidade com o grupo. Através dos laços de solidariedade e parceria com os amigos, os adolescentes sentem-se mais potentes e simultaneamente protegidos para enfrentar os limites do mundo adulto. Kehl (2004) ressalta o risco de estas parcerias transformarem-se em gangues, bandos, entrando no mundo da criminalidade, quando se desligam de referências coletivas e passam a fazer valer a sua própria lei.

Compreendemos, então, que a adolescência é um período de várias modificações, psíquicas e sociais, resultando no processo de subjetivação próprio de cada indivíduo, considerando as particularidades socioculturais nas quais o sujeito está inserido. Assim, investigar a construção dos projetos de vida e os sentidos dados a estes pelos adolescentes é identificar similaridades, igualdades, na medida em se encontram em uma mesma cultura e tempo histórico, sem ignorar as singularidades, a diversidade e o pluralismo cultural em que vivem.

Desta forma, pretendemos utilizar conceitos construídos por sociólogos que estudam a juventude, entre eles Dayrell (2005), Pais (2006), León (2009), que poderão contribuir para este estudo. Estes autores apontam para a importância de se entender a juventude em sua pluralidade, compreendendo que este é um conceito construído socialmente.

3.2 - Sobre a juventude

Ao estudar a juventude é necessário reconhecer a heterogeneidade desta categoria, considerando as diversas realidades em que se encontram os jovens. Para León (2009) o conceito de juventude abriu inúmeros significados na atualidade, dentre eles destaca-se a noção de estado de ânimo, qualificação do que é novo e até mesmo um valor em si mesmo. Para Brito citado por León (2005) não se pode considerar a juventude como um “dom” que acaba com o passar do tempo, mas uma condição social com qualidades explícitas que se apresentam diferentemente de acordo com as características socioculturais vivenciadas por cada indivíduo.

A sociologia da juventude investiga as similaridades presentes entre os jovens, ou grupos de jovens, considerando expectativas, aspirações, consumos culturais, mas principalmente as diferenças sociais presentes nas realidades vivenciadas por estes. De acordo com Pais (2003), na sociologia da juventude encontramos duas correntes: uma geracional e a outra classista.

Na concepção de juventude enquanto representação de uma geração, encontramos o conceito de “fase de vida” como atributo principal, enfatizando o aspecto unitário da juventude. Apresenta-se no centro de suas discussões a continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais. Esta corrente baseia seus estudos nas teorias da socialização geradas a partir do funcionalismo e na teoria das gerações. Na perspectiva das teorias da socialização os conflitos e rupturas intergeracionais são percebidos como irregularidades no processo de socialização que considera a juventude como fase de vida. As ideias apresentadas pelos defensores da teoria das gerações são justificadas a partir das descontinuidades intergeracionais.

Para os teóricos da teoria geracional – seja do ponto de vista da socialização ou da teoria das gerações, as descontinuidades e rupturas geracionais constituem a base da juventude como geração social. De acordo com Pais (2003 p. 48) o conceito de geração social é determinado a partir da diferenciação em referência a outras gerações, o autor utiliza-se do conceito de A. Sedas Nunes segundo o qual “cada geração social só fica determinada mediante a auto referência a outras gerações (das quais se vê distinta)”. Para Sedas Nunes a geração social enquanto um grupo apresenta as seguintes características:

1º constituído por indivíduos cujas idades se concentram, com alguns possíveis desvios individuais, dentro do intervalo relativamente estreito; 2º cujos membros serão portadores do sentimento comum de se encontrarem coletivamente em presença, na sociedade, de certos grupos distintos do seu pela idade e formados quer por indivíduos mais velhos quer eventualmente por indivíduos mais novos; 3º nos membros do grupo manifestar-se-á igualdade o sentimento, de que, relativamente aos grupos sociais mais velhos ou mais novos em cuja presença eles a si mesmos se vêem,

existem, além de significativas diferenças etárias, não menos significativas diferenças nas respectivas referências sociais e culturais (informação, valores, interesses, problemas, projetos, etc.) (NUNES apud PAIS, 2003, p.49)

A corrente geracional, supõe ainda uma cultura juvenil que, de certa forma, opõe-se à cultura de outras gerações, como por exemplo, a da geração adulta. Esta objeção, a outras gerações, pode assumir diferentes formas de descontinuidades intergeracionais, por vezes como socialização contínua ou outras vezes como ruptura, ou mesmo como conflitos e crises intergeracionais

A socialização contínua diz do processo de socialização de jovens sem muitos atritos, segundo normas e valores predominantes das gerações anteriores; esta visão predominou no período dos anos 1950 e reconhece as ações positivas dos jovens frente às famílias, à escola e à autoridade. Outro aspecto enfatizado pelos defensores da socialização contínua é a juvenilização da sociedade, que compreende a capacidade dos jovens de influenciarem os adultos. Desta forma, a juvenilização “implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça.” (PAIS, 2003, p.53).

Por crise intergeracional com rupturas e conflitos denomina-se a confrontação entre as gerações, por estarem num momento de aprendizagem social e permeáveis a novas ideologias. Os jovens vivenciam de forma bastante própria este momento e criam uma consciência “geracional” (PAIS, 2003).

Os teóricos que estudam a juventude como “crise geracional” compreendem esta como uma socialização na qual o jovem procura afirmar sua independência frente ao mundo adulto. Para esta corrente, as vivências dos jovens são compartilhadas por outros da mesma geração, de forma que algumas perspectivas de vida seriam comuns a todos de uma mesma geração em uma dada conjuntura social. A corrente geracional é bastante criticada por olhar a juventude como uma entidade homogênea, sendo por isso banalizada como uma categoria etária (PAIS, 2003).

A corrente classista vê a reprodução social a partir da representação de gênero, raça/etnia e das classes sociais. Para os teóricos desta vertente a transição do jovem para vida adulta pauta-se nas desigualdades sociais: considerando a divisão sexual do trabalho e as condições sociais. Com relação à divisão sexual do trabalho, consideram também o nível da condição social. Segundo eles a mulher é atuante no sistema de ensino e no mercado de trabalho, mas diante das dificuldades para sua inserção, principalmente o desemprego não as dificuldades, mas é alguma coisa que produz as dificuldades de inserção das mulheres no mercado gerando o desemprego, estas podem ‘relegar-se ao lugar de “esposas” e “mães”’. No que se refere às desigualdades

sociais, esta corrente acredita que a condição social e o sistema de ensino acabem por determinar um destino de reprodução social para jovens, como, por exemplo, filho de agricultor torna-se agricultor. Para os classistas, as culturas juvenis apresentam sempre um significado político, por isso referem-se a soluções de classe, ou melhor, há sempre problemas similares vivenciados por jovens de uma mesma classe. Os estilos dos jovens e alguns comportamentos compartilhados por eles são percebidos como resistência a contradições de classe, um enfrentamento à ideologia dominante.

Para Pais (2003), as ideias da corrente classista de reprodução social e cultural adaptam-se bem às economias de pleno emprego, mas diante de situações de desemprego, a diferenciação por classes é minimizada, pois, diante destas situações, o fato empregabilidade torna-se uma preocupação para todos os jovens. Independentes da condição econômica preocupam-se com a inclusão no mundo do trabalho e recorrem a estratégias para contornarem os possíveis problemas que possam surgir. A crítica à corrente classista ocorre diante da não aceitação do determinismo pela condição social, por compreender que existem diferenças nas participações dos jovens de acordo com suas realidades. Para o autor, o que se tem percebido é uma mobilidade social e ainda que as trajetórias individuais são imprevisíveis.

Pais (2003) acredita que ambas as correntes que enfatizam “a fase da vida” e o “curso de vida” podem colaborar para a interpretação da juventude, mas a crítica a elas também pode auxiliar numa releitura da realidade juvenil. Esta percepção abre espaço para enfatizarmos que não apenas o fator idade ou social são determinantes da cultura jovem, mas que as junções entre estes podem auxiliar para uma interpretação da realidade jovem, bem como as críticas a tais correntes também podem enriquecer este campo de estudo.

Neste sentido, o conceito de juventude traz consigo uma condição, com especificidades que apresentam diferenças de acordo com o contexto histórico, social, econômico, cultural e relacional. Trata-se de um conceito em movimento, ou seja, dinâmico. A definição apresentada a seguir auxilia na concepção do termo de juventude:

A noção mais geral e usual de juventude se refere a uma faixa etária de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto a noção de juventude é socialmente variável. A definição de tempo, de duração, dos conteúdos e significados sociais desse processo se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade ao longo do tempo e através de suas divisões internas. (ABRAMO, 1994, p.1)

Ressaltamos que não apenas a categoria juventude constrói-se socialmente, mas vários são os modos de ser criança, adolescente, jovem, adulto ou velho. Todas estas etapas da vida

são discutíveis e abertas a revisões, para serem pensadas e repensadas, diante das mudanças socioculturais (VELHO, 2006).

Ao falar de juventude precisamos pluralizar, evidenciando as situações de vida, economia, sociedade presentes em cada realidade. Isso nos faz pensar sobre a concepção de juventude de Dayrell (2003), quando afirma que não há uma só juventude, mas juventudes, uma vez que a definição do termo passa por uma multiplicidade de fatores, desde questões sociais relacionadas com o tempo em que se vive ao campo de possibilidades que o jovem possui. Velho (2006, p.192) concorda com esta visão de juventudes quando afirma que: “Colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos.”

Entendemos que, ao estudar determinado grupo de jovens, precisamos considerar suas particularidades, conforme descreve Dayrell (2003, p. 6):

[...] juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo.

Bourdieu (1983), em uma entrevista intitulada “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”, revela que para os sociólogos as divisões por idades são arbitrárias, classificações que impõem limites, buscam colocar cada um em determinado lugar. Ao falar dos jovens como se fossem um grupo de interesses comuns relacionando-os à idade cronológica evidencia-se uma clara influência na tentativa de homogeneizar a categoria, não considerando as diferenças presentes entre as juventudes. A categoria etária não é suficiente para defini-las, mesmo porque não há um critério universal, mas esta definição pode auxiliar na delimitação como referência demográfica.

León (2009) nos fala sobre a possibilidade de observar a juventude como fase de vida com suas possibilidades próprias e limites. Para o autor, ao falar em juventude, estamos indo além das questões etárias e sociais, pois o termo abarca também e, principalmente, o processo de construção da identidade. É durante a juventude que se observa a preocupação em identificar-se, buscar projetos pessoais, de gerações e sociais, com vista a um reconhecimento de si, num processo de percepção de si (identidade), das identificações de gênero e função sexual. O jovem procura ser reconhecido pelos seus pares e por aqueles cujas características admira. Segundo o autor, os conteúdos que auxiliam na construção da identidade geracional são “[...] modos de

vida, práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos. Também envolvem valores e visões de mundo que guiam esses comportamentos.” (LEÓN, 2009, p. 56).

Ao abordar a questão da juventude, Dayrell (2007) usa o termo condição juvenil, que define a forma e o significado dados a esta etapa da vida, considerando o contexto sócio histórico, geracional e suas diferenças. León (2009) fala que a condição juvenil conduz o jovem ao processo psicossocial de construção da identidade. Este processo é complexo e relaciona-se com a preocupação de identificar-se ao nível pessoal, geracional e social. Individualmente temos a assunção de si, reconhecendo características próprias; nesta etapa temos as identificações de gênero e dos papéis sexuais. No que tange a identidade geracional, temos a busca pela identificação através de um reconhecimento de si em outros que sejam significativos para o jovem ou mesmo a busca em seus pares de características que desejaria possuir. A identidade geracional relaciona-se com a experiência das fratrias vivenciadas pelos adolescentes, a necessidade de pertencer a um grupo de idade próxima e identificar-se com suas características. Para León (2009) o jovem anseia por compartilhar uma situação comum de convivência com o grupo juvenil.

É neste contexto de experimentações, transitoriedades que o jovem vai construindo formas próprias de ser jovem. Dayrell (2007) alerta para a necessidade de considerarmos na definição da condição juvenil os processos de mudanças socioculturais decorrentes das transformações da relação do homem na ressignificação com o tempo e o espaço. A juventude vai dizer de um grupo social determinado pelo contexto no qual se inclui, complementando a história vivenciada pelas gerações anteriores.

Neste sentido, diferenciam-se conforme suas realidades, interesses, participações em grupos. No texto “Buscas de si: as farsas do disfarce”, percebemos com clareza as estratégias utilizadas pelos jovens para se significarem: “piercings, tatuagens e outras modas são fetichizações do corpo que favorecem o acesso a um poder de expressividade.” (PAIS, 2006, p. 17). O autor ampara-se nas ideias de Freud (1905) ao abordar a questão do fetichismo – substituto impróprio de um objeto sexual (pés, cabelos, umbigo) – e compara com o fetichismo dos primitivos em relação à incorporação de seu deus.

Pais (2006) nos fala que se o fetichismo é criado artificialmente, acentuando a existência de uma perda, relaciona-o a uma situação de carência presente na vida de muitos jovens e acredita que esta pode transformar-se de perda em conquista, na medida em que lhes dá significação. Isto se equipara à significação que os jovens dão à moda, simbolizam algo de si na construção da própria identidade (PAIS, 2006). Talvez aqui temos uma proximidade com

a questão das perdas da adolescência, o luto pela perda do corpo infantil, que pode estar sendo simbolizado por um disfarce que o auxilia nesta passagem.

Para Lahire (2002) o jovem é um ator plural, resultado das experiências de suas múltiplas etapas de socialização diante dos vários contextos em que participa, nos diferentes universos sociais e nas diferentes posições que ocupa. Diante desta multiplicidade de pertencimentos e repasses, o jovem vai constituindo-se, buscando posicionar-se diante da tarefa de entrar no mundo adulto.

Dayrell e Corrochano (2009) veem a transição para a vida adulta dos jovens como a metáfora do labirinto apresentada por Pais (2006), por tratar-se de múltiplas trajetórias, na qual os jovens são levados a constantes articulações com a realidade, com as obrigações e com o próprio desejo, vivem encruzilhadas onde atiram a vida e o futuro, procuram construir projetos de vida ou apenas trilhas que possam auxiliá-los na entrada do mundo adulto.

3.3 Do eu ideal ao ideal do eu: uma busca pela perfeição

Neste estudo enfocaremos a questão dos ideais em um diálogo com a construção dos projetos de vida dos adolescentes estudantes dos cursos técnicos. Pensamos que este conceito poderá auxiliar-nos na compreensão dos projetos de vida dos adolescentes pesquisados por entendermos que estes projetos constituem uma busca de ideais.

Freud (1914/1988) distinguiu dois tipos de ideias: o eu ideal e o ideal do eu³ Laplanche e Pontalis (1992, p. 222) designam o segundo como “[...] uma formação intrapsíquica relativamente autônoma que serve de referência ao ego para propiciar as suas realizações efetivas.” O que o sujeito projeta para si como ideal diz das primeiras identificações, sendo, então, o ideal do eu o substituto do narcisismo primário perdido. Deste modo, entendemos como Coutinho (2005a, p.49) que “o ideal do eu é definido como uma representação narcísica que articula o passado, o presente e o futuro, servindo de referência para o sujeito nos caminhos do desejo.”

Neste sentido, os ideais exercem papel fundamental no período da adolescência por fornecerem os recursos necessários para que os sujeitos construam seus projetos e elaborem a sua passagem da família à sociedade mais ampla (COUTINHO, 2005b).

Rosa (2007, p. 231) explica que:

3 Optamos por utilizar neste trabalho os termos eu ideal e ideal do eu, uma vez que são assim nomeados por alguns autores citados nesta pesquisa, mesmo sabendo que podem aparecer como ego ideal e ideal do ego, expressões, inclusive, utilizadas na tradução dos textos freudianos aqui utilizada.

O ideal do ego, embora fundado narcisicamente e pelo desejo do Outro (passamos aqui para concepções lacanianas), traduz-se pela possibilidade de produzir e buscar objetos fálicos e lugares que tomam a forma de ideais que orientam os laços com o Outro, os laços sociais sustentados pelo desejo e pelas identificações. Identificações, desejo e ideais articulam o sujeito ao grupo social, inserindo-o na cena social através da formação de grupos de amigos, de nova família, inserção no trabalho, em grupos religiosos... Estão aqui os temas básicos da adolescência.

A partir do momento que o adolescente evidencia a perda da sua condição infantil, inicia-se o processo de luto, que busca suprir a falta – lacunas abertas pela mudança corporal, pela perda dos pais da infância. O adolescente, então, precisa negar a herança parental para manter-se vivo. Todavia, o ideal do eu apenas se produz a partir da marca inicial, mostrando-se assim como afirmação e negação do ideal parental. Entretanto, a linha que separa a promessa onipotente e a queda é tênue, levando o adolescente à pergunta inevitável para a conquista da autonomia: “O que o outro quer de mim?” A questão o leva de volta à figura parental, de quem busca se distanciar. Mas as elaborações iniciais da infância não atendem mais, fazem-se necessárias novas referências identificatórias.

A procura por outros modelos fora do ambiente familiar reedita a duplicidade de seus ideais, novos objetos surgem, mas são tomados a partir da referência inicial – o modelo dos pais. Para Freud (1905/1988) na adolescência o sujeito faz um “reencontro com o objeto”, o que se refere ao afastamento dos primeiros objetos de amor – pais – mas um reencontro com estes nas novas relações que são estabelecidas.

De acordo com Freud (1909/1988), os adolescentes procuram afastar-se dos pais e por isso elegem outros objetos para as suas fantasias, mas não desprezam totalmente os primeiros. Com a maior interação com o social, novos objetos são conhecidos e passam a ter seus atributos exaltados, mas estes remetem aos primeiros objetos de amor e identificação.

Rassial (1997) fala desta etapa como sendo o momento da crise identificatória, quando caem os ideais da infância e a função simbólica é então solicitada na passagem da família ao laço social. As mudanças em relação aos objetos amorosos vividas na adolescência, que resultam na reedição edípica, colocam ao sujeito a tarefa de reconstrução do próprio narcisismo. O adolescente sabe que o amor dos pais já não é mais suficiente, pois não garante os ganhos de outrora, mas os novos objetos ainda não estão bem delineados.

De acordo com Green citado por Coutinho (2009) a passagem do eu ideal ao ideal do eu envolve a idealização e a sublimação, desencadeando uma nova forma de satisfação da pulsão. Para compreendê-los precisaremos investigar as instâncias que compõem o aparelho psíquico com suas respectivas distinções.

Freud (1914/1988), em seu texto sobre o narcisismo, descreve que anterior a este existe o autoerotismo, um estado original da libido, no qual o bebê encontra satisfação (parcial) sem recorrer a um objeto externo. Esta busca de satisfação vai além das funções de preservação da vida e são dirigidas a fragmentos do corpo, pois não há ainda uma representação do corpo como um todo. É necessária uma ação psíquica para que se constitua o narcisismo, o que Garcia-Roza (2008), a partir da leitura de Freud, diz se tratar do próprio eu. O narcisismo é apresentado como um estágio normal da evolução da libido e compreende dois momentos: narcisismo primário e narcisismo secundário.

O narcisismo primário corresponde ao modo da libido de buscar satisfações - autoerotismo - sendo que os objetos investidos inicialmente são partes do próprio corpo. Nasio (1996) ressalta a participação dos pais na constituição do narcisismo primário, uma vez que estes atribuem à criança perfeições e projetam nela os sonhos e ideais que tiveram que renunciar ao longo de suas vidas. O narcisismo primário, então, vai dizer da completude, uma imagem idealizada, possibilitando o encontro do narcisismo do filho ao dos pais e assegurando a estes a imortalidade de seu eu.

Em Garcia-Roza (2008, p.48) encontramos uma descrição deste processo: “O eu que surge da confluência da imagem unificada que a criança faz do seu próprio corpo e dessa revivescência do narcisismo paterno é o eu ideal (*idealich*) que corresponde ao narcisismo primário”. O que irá determinar a saída da criança do narcisismo primário será a confrontação com o ideal imposto pelo mundo externo. Ao perceber que não é tudo para a mãe e que esta deseja fora dela, abre-se uma ferida no narcisismo primário, que é o complexo de castração.

Já o narcisismo secundário origina-se de uma mudança no investimento libidinal, que passa a ser direcionado aos objetos, o que faz com que a libido deixe de ser narcísica e se torne objetal. O que vai ocorrer neste momento é que o eu vai exigir o retorno destes investimentos objetais e será este movimento que constituirá o narcisismo secundário. Poulichet (1996, p. 51), a partir de Freud, destaca as características do narcisismo primário e do secundário:

[...] o sujeito concentra num objeto suas pulsões sexuais parciais “que, até este momento, funcionavam segundo a modalidade auto-erótica”; a libido investe o objeto, já que a primazia das zonas genitais ainda não foi instaurada. Posteriormente, esses investimentos retornam para o eu. A libido toma então o eu como objeto.

É no narcisismo secundário que temos a identificação, pois o sujeito se identifica com o outro, através do investimento no objeto; as primeiras identificações com o objeto vão acontecer com as figuras parentais. Para Nasio (1996, p. 100), de acordo com a psicanálise

freudiana, a identificação é compreendida como “um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora do espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos.” A idealização corresponde ao processo pelo qual o objeto é hiper-investido libidinalmente, passando a ser visto como uma fascinação.

Freud (1923/1988), em “O Ego e o Id”, esclarece que inicialmente a criança investe no objeto, no caso dos meninos seria a mãe, e identifica-se com o pai, por este ser o objeto de desejo da mãe. Estas relações caminham bem lado a lado por um determinado período, até que os desejos incestuosos pela mãe se tornam maiores e o pai passa a ser visto como empecilho, originando assim o complexo de Édipo. No caso das meninas o processo se daria com a mãe como primeiro objeto de amor, mas, diante da descoberta da ausência do falo, afasta-se dela e na esperança da restituição do falo, volta seu olhar para o pai. Ambos, meninos e meninas, têm como órgão sexual o falo e a ele submetem a vida erótica.

Diante da impossibilidade de incesto inicia-se uma relação ambivalente, pois uma parte do eu continua a desejar e a outra identifica-se com um dos pais – o pai interditor. É frente a esta impossibilidade que surge o supereu, sobre o qual Freud (1923/1988) afirma ser o superego o herdeiro do complexo de Édipo. Assim, será a interdição de um dos pais ao incesto que marcará o início do supereu, composto pelo ideal do eu, que impõe ao sujeito a busca pela perfeição narcísica. “O que projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido da infância, na qual ele foi seu próprio ideal.” (FREUD, 1914/1988, p.101). Desta forma, a imagem projetada de um eu idealizado procura apagar a falta e evitar a falência, oferecendo a potência como promessa.

O supereu não é só representante da lei que interdita, mas também da suposta consumação do incesto. De acordo com Nasio (1996, p.131) “representa a renúncia ao gozo proibido, a exaltação ao desejo de um gozo impossível e a defesa da integridade do eu, não apenas contra a ameaça de castração, mas também contra o perigo do temível gozo do incesto.” Esta instância apresenta-se com duas faces opostas entre si: uma que se assemelha à consciência, por apresentar uma consciência moral, crítica e que idealiza, propondo imagens de ideais, a qual nos interessa neste estudo. E uma outra face que se mostra como um inconsciente tirânico; com o imperativo goze, ordena que o sujeito leve o desejo ao extremo, mas sabendo que é impossível o gozo pleno (NASIO, 1996).

Desta forma, o supereu apresenta-se de forma ambivalente, desempenhando as funções de interdição e de ideal concomitantemente, não encaminha o sujeito em uma única direção, mas sim a diversas opções que atuam como soluções de compromisso, considerando as marcas

identificatórias, que, pela própria pluralidade, estabelecem opções antagônicas (MATHEUS, 2002). Torna-se por isso o mediador nesta busca pelo amor do outro, contudo atribui exigências ao eu, conforme descreve Nasio (1996, p.129): “[...] torna-se, dentro do eu, um conjunto de exigências morais e de proibições que, dali por diante, o sujeito imporá a si mesmo. ”

Recordamos que a idealização refere-se ao primeiro processo original de satisfação narcísica. Na idealização o sujeito vai emprestar ao objeto qualidades e méritos que gostaria de alcançar em seu próprio eu, eu ideal. O processo de identificação é subdividido pela psicanálise em duas grandes categorias: a primeira de identificação total do eu a outra de identificação parcial. O primeiro tipo de identificação equivale ao objeto total, é chamada de identificação primária e relaciona-se com a incorporação, a qual Freud (1912-13/1995) apresenta em seu texto “Totem e Tabu”, em que os filhos incorporam pela boca a força do pai.

A segunda, denominada de parcial, na qual o eu identifica-se com partes, ou com um aspecto do objeto, se apresenta em quatro modalidades:

- a) Por um traço distintivo: quando o eu se identifica com um traço do objeto amado e depois perdido, e em seguida identifica-se novamente com um segundo objeto e depois com um terceiro e assim por diante, sempre com o mesmo traço em diferentes objetos. Como nos diz Nasio (1996, p.107): “É como se vocês se identificassem com este ou aquele detalhe sempre reencontrado em cada um dos parceiros das diversas ligações que balizaram sua vida. ” O sujeito identifica-se sempre com um determinado traço característico - importante ressaltar que se trata de algo inconsciente - e, ao perder o objeto, busca em outro o encontro com o eu, ou o traço que acredita completá-lo e assim sucessivamente.
- b) Com a imagem global do objeto: o que se perde nesta categoria é a imagem do objeto, a representação inconsciente do objeto amado global ou local. No primeiro caso, o melhor exemplo seria um caso de melancolia, pois a imagem do objeto perdido torna-se a sua, o que se explica pelo narcisismo, pois “O eu não encontra outra pele senão a anteriormente amada porque ao amá-la, refletia-se nela e amava a si mesmo. ” (NASIO, 2006, p. 108). Isto nos remete à clássica frase de Freud, (1917/1988, p.254) em “Luto e Melancolia”, ao apresentar o narcisismo de identificação melancólica: “A sombra do objeto recai sobre o eu”.
- c) Identificação parcial com imagem local: o eu identifica-se com a imagem do objeto, contemplando-o apenas como objeto sexuado.
- d) Identificação do objeto não apenas com a imagem local, mas também com a emoção: não aparece como as anteriores, uma representação inconsciente, mas neste tipo de identificação

“[...] o eu vem como em lugar de um buraco na trama das representações psíquicas inconscientes” (NASIO, 2006, p. 110).

O processo de identificação ocorre entre duas instâncias inconscientes, lembrando que se trata do primeiro vínculo afetivo com o objeto externo. Durante a adolescência, a identificação tem um lugar privilegiado enquanto momento de elaboração psíquica, ocasionando a reedição do Édipo na passagem da vida familiar para o mundo social, mas é um processo que ocorre durante toda a nossa vida. Neste sentido, compreendemos que o eu ideal, momento narcísico da primeira infância, onipotente, está vinculado à noção de ideal do eu, uma vez que, diante da castração, que aponta para a falta e incompletude do eu, surge o ideal do eu, que busca o objeto externo através da identificação.

Conforme afirma Costa citado por Matheus (2002, p. 47): “o ego ideal é o outro especular do ego narcísico”, enquanto que o ideal do eu diz de “um sujeito futuro, um sujeito que ainda não é e que só existe enquanto promessa.” Desta forma, o ideal do eu será sustentado pelos vários outros que vão sendo incorporados nas diversas identificações que o sujeito realiza ao longo da vida, é um vir a ser do sujeito. Será necessário agora abandonar as identificações infantis que não atendem mais em busca de novas identificações que atendam a necessidade de autonomia e a construção da identidade.

Assim, entendemos a adolescência fundamentalmente como um momento de falência das identificações e dos ideais da infância, quando a identificação primária é colocada à prova, de modo que o ideal do eu deve buscar na cultura novas ancoragens para que se possa fazer operante. (COUTINHO, 2005a, p.1).

Freud (1923/1988) apresenta o ideal do eu como um conceito que representa a cultura, a sociedade e os imperativos éticos que são repassados pelos pais, diz das imposições do mundo externo, algo fora do sujeito. Assim, através da identificação com as imagens ideais, o sujeito caminha rumo à independência, mas ao mesmo tempo se prende na rede das relações sociais (MATHEUS, 2002). Isto vai ocorrer porque na adolescência se intensifica a busca pela autonomia, o sujeito almeja sua independência se distanciando das figuras parentais e se inserindo na sociedade, construindo novas relações. Depara-se, desta forma, com outros modelos identificatórios oferecidos pelo universo social, mas precisa se submeter às regras impostas pela cultura.

Coutinho (2009, p. 109) traz Mellor-Picaut para explicar a relação entre idealização, sublimação e identificação, mecanismos presentes na constituição do ideal do eu. “[...] a idealização consiste no modelo originário de satisfação narcísica, a ser substituída por outros

modelos na medida em que é superada por uma sublimação coincidente com uma identificação, da qual derivam o eu e as instâncias ideais. ”

Neste sentido, os processos de sublimação e identificação aparecem em uma relação contraditória de reciprocidade. Assim, explica Mellor-Picaut (1983), tratam de sublimações diferentes, sendo que a primeira refere-se à sublimação propriamente dita, que se relaciona com o objetivo não-sexual. E a segunda diz da via na qual se situam os possíveis objetos das pulsões sublimadas, sendo o eu o primeiro. Para a autora, a idealização refere-se a uma perda neste processo, por não constituir instâncias sólidas por meio da identificação, pois por este processo poderia se tornar propriedade do eu. A sublimação vai possibilitar a realização de ideais, ao passo que a idealização permite apenas um efeito momentâneo e irreal dos ideais, por fixar-se em um objeto e dar a ele o lugar de admiração.

Para Freud (1914/1988) a idealização define-se pelo contraste em relação à noção de sublimação e de identificação. A distinção proposta por Freud entre estes dois mecanismos é que enquanto a sublimação implica na dessexualização da pulsão, quando esta se dirige para uma finalidade afastada do desejo sexual, na identificação o eu passa a ocupar o lugar do objeto, sendo o objeto perdido ou abandonado. A pulsão dessexualiza-se. Este processo é que possibilita a que os objetos das primeiras idealizações tornem-se propriedade do eu.

As ideias de Ausson são utilizadas por Coutinho (2009, p.110) para esclarecer sobre o processo da idealização:

[...] podemos supor que os ideais nascem de um processo de elaboração do narcisismo infantil, que passa por uma idealização na tentativa de recuperá-lo. Portanto, a constituição do eu enquanto eu ideal já implica um afastamento do eu real, que era ideal sem saber, e participa, assim, da instauração da fronteira entre o eu e o objeto.

Neste sentido, como nos diz a autora, a formação dos ideais passa por uma idealização, sendo que inicialmente esta mantém o narcisismo até a formação dos ideais como instâncias psíquicas, o que vai ocorrer através das identificações. Deste modo, é através das identificações a nível individual ou coletivo, que o sujeito pode apropriar-se do que vem do Outro de forma subjetiva, conciliando com a sua interdição, ou seja, com o que lhe é imposto pelo complexo de Édipo.

A idealização é um processo que se encontra no eu ideal, mas também no ideal do eu, “[...] de modo que não é um destino tardio do investimento objetual, mas um dado originário constitutivo dos eixos organizadores do psiquismo durante toda vida.” (COUTINHO, 2009, p.112). Este processo acompanha o ser humano ao longo da vida, podendo ser o responsável

pela marcha do desejo. O sujeito, em busca da sua completude, se lança em direção ao que acredita completá-lo, o ideal do eu seria o caminho que o levaria ao eu ideal.

Pesquisadores como Coutinho (2005a) e Matheus (2002a) problematizam a busca dos adolescentes pelos ideais na contemporaneidade, uma vez que vivemos um período de decadência dos mesmos e pelo fato de competir apenas a eles a responsabilidade pelas atitudes na vida sexual e social, à procura de novas referências fálicas.

Os ideais para a psicanálise, de acordo com Matheus (2002a, p. 41), “apontam para o lugar particular que o outro ocupa na constituição do sujeito e, assim, carregam concomitantemente a dimensão social ou política que funda o ser psíquico.” Isto exigirá que o adolescente posicione-se frente à convocação do social, seja do mundo externo ou da própria família. Estas ações vão se impor, fazendo com que seja revivido pelo adolescente não apenas o complexo de Édipo, mas também o seu narcisismo.

Para Coutinho (2009) a adolescência evoca um sujeito em processo de subjetivação, inserido em uma sociedade também em movimento. Assim, compreendê-la exige abarcar um contexto histórico no qual é concebida e a partir do qual as ciências humanas fornecem-lhes suas próprias versões. Para a autora, a adolescência depara com os impasses da nossa sociedade e desta forma, investigá-la requer uma reflexão acerca da cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

O período da passagem da família para o âmbito social é particularmente problemático, uma vez que nossa cultura é marcada pelo individualismo, em que originalidade e singularidade são importantes valores, e “a tradição passa a ser contradizer a tradição” (COUTINHO, 2009, p. 12). Este seria o motivo pelo qual os adolescentes, sozinhos ou em tribos, manifestem sua situação, seja através de músicas, estilos ou atos de delinquência, que ultrapassam a condição individual. A adolescência é, então, o trabalho primordial na produção de uma nova amarração na constituição do eu e dos seus ideais, o desafio de tornar funcional o ideal do eu, autorizando a pulsão a novos caminhos no real, diferentes dos percorridos na infância.

Matheus (2002a) investiga os ideais da adolescência não apenas para compreensão do ser psíquico, mas visando também a reflexão sobre as questões sociais. Segundo o autor, ao tornar público problemas sociais, os jovens atraem para si a preocupação das gerações, expondo a falta de perspectivas que envolvem a todos.

Entretanto, como a adolescência diz do distanciamento familiar em prol de novos modelos, os sujeitos procuram na cultura esses referenciais que se apresentam frágeis, devido à crise nos modelos de sociedade. Desta forma, os jovens se unem aos seus pares, procurando

transformar a falta de perspectivas. Em algumas circunstâncias conseguem expor suas realidades, como é caso do estudo de Abramo (1994) sobre os *punks* e *darks*, que, em suas letras de música, denunciam a crise vivida.

4 PROJETO DE VIDA

Ao falarmos de projeto, é importante considerarmos estes como narrativas biográficas, que envolvem presente, passado e futuro. Para Boutinet (2002, p. 78), “[...] todo projeto, por meio da identificação de um futuro desejado e dos meios próprios para fazer com que aconteça, estabelece certo horizonte temporal no interior do qual evolui.” Assim, o conceito de projeto articula-se com a dimensão temporal, de forma que passado, presente e futuro inter-relacionam-se na construção do projeto, como na fala de Alves (2013, p.140): “Daí que os projetos não devem ser analisados apenas na perspectiva futura, mas na relação que esse futuro almejado guarda com o presente vivido e com o passado experimentado.”

Boutinet (2002) aproxima o termo projeto ao conceito de antecipação, considerando as experiências prévias. Segundo este autor:

Um grande número das realizações que concretizam a experiência humana são anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas pelo mecanismo do projeto. Este evitará que o indivíduo se deleite na compulsão da repetição, esforçando-se para criar o inédito, um inédito que mantenha um secreto parentesco com a experiência já realizada do indivíduo, com sua história pessoal. É esse parentesco, essa convivência não confessa – porque dificilmente observável – que dará significação ao projeto. (p. 270).

Esta antecipação pode ser entendida desde ações bem simples, como planejar a ida a uma padaria, como ações mais complexas, que envolvam maior mobilidade e mesmo uma alteração no curso de vida do sujeito, como, por exemplo, mudar de cidade para estudar.

Boutinet (2002) aponta quatro tipos da antecipação: as antecipações adaptativas, vistas nas figuras de previsão e previdência; as antecipações cognitivas, que se apresentam por meios de adivinhações e profecias; as antecipações imaginárias, caracterizadas pelas utopias e ficção científica; e, por fim, as antecipações de tipo operatório, que apresentam objetivos e alvos, com vistas à realização de desejos, planos e projetos. Para o autor esta última antecipação é definida como antecipações de tipo racional ou determinista (o alvo, o objetivo e o plano); de tipo volitivo formal (o desejo e o voto) e de tipo vago ou parcialmente determinada (o projeto registrado, a intenção). Geralmente é nas antecipações do tipo operatório que o indivíduo busca realizar seu futuro pessoal.

Aprofundando o estudo sobre a definição do termo, encontramos em Machado (2000) que, etimologicamente, a palavra projeto deriva do latim *projectus*, designando algo como um jato lançado para frente. Ao nascer somos lançados para a vida e o tornar-se pessoa está

diretamente relacionado com a capacidade de antecipar ações e planejar o futuro. No campo da semântica, o autor aponta para a associação da palavra com o termo desenho ou *design*, que pode ser compreendido como planos, concepção, criação, esboço, desenho.

Machado (2000) aponta três características fundamentais para o significado da palavra projeto. Significa, em primeiro lugar, a antecipação de uma ação relacionada com a referência de futuro. Um projeto não pode ser compreendido como uma previsão, representação antecipadora, algo sonhado que não depende do agente. Precisa ser algo que será realizado pelo sujeito sem certeza dos resultados. Ao referir-se a projeto como antecipação, promove-se ações para alcançar os objetivos. Nas palavras de Barbier citado por Machado (2000, p.6), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia, é o futuro a fazer, o amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato”. Desta forma, não há como pensar em projeto sem aliar-se à perspectiva de futuro e o futuro se constrói a partir dos projetos, considerando as vivências do passado e o tempo presente.

A segunda característica de projeto relaciona-se com a abertura para o novo; uma ideia determinada, pronta e acabada não pode ser um projeto. O projeto abre-se para novidades, possibilidades, criação, imaginação e com o eminente risco de insucesso. Ao planejar um projeto não se pode ter certeza de seu sucesso nem tão pouco de seu fracasso, é preciso aceitar mudanças de rotas e adequar à realidade conforme ela vai se mostrando.

Como terceira característica Machado (2000, p.7) refere-se a “uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletiva”. Não se vive dos projetos de outros, nem se constrói projetos para outra pessoa. Essa característica aponta para a concepção do projeto como algo pessoal, construído pelo sujeito diante de suas vivências e realidades. Os projetos até podem ser coletivos, mas, neste caso, os interesses individuais e coletivos precisam estar em sintonia. Para o autor, os projetos coletivos são essenciais, pois estes estimulam ações particulares, possibilitando a construção de algo maior, mais significativo.

Então, quando falamos de projeto é importante que o termo apresente as características apontadas por Machado (2000, p. 8): “a antecipação de uma ação em busca de uma meta, em um futuro não determinado, cuja efetivação depende efetivamente dos agentes”.

Segundo o autor, é próprio do ser humano fazer projetos, assim como ter a vida como um projeto; em suas palavras, “a capacidade de projetar pode ser identificada como o traço mais característico da atividade humana” (p. 8). Pertence a nós como seres humanos a faculdade para fazer planos, projetar, vislumbrar possibilidades e comprometer-se com o futuro; sem os

projetos não se vive. “Na vida de cada indivíduo, nada está determinado de modo absoluto, nem pelos genes, nem pelo local de nascimento, nem pela família.” (MACHADO, 2000, p.08).

Projetar é planejar o futuro, não de modo estático ou determinado, mas um esboço que precisa de ações para implementar o projeto. Assim, exige certa organização, que conduza à realização o mais próximo possível das ideias iniciais. Durante a trajetória de um projeto muitas são as metas e estas são pensadas e repensadas após cada passo, rumo à sua concretização. Neste sentido, ao compreendermos como os adolescentes vão se organizando durante a trajetória no curso técnico e relacioná-la com as características apontadas por Machado, poderemos identificar como estes adolescentes preparam etapas e metas, e se organizam na execução de seus projetos de vida.

Apesar de, em um primeiro momento, os objetivos serem comuns – a realização de um curso técnico – precisamos ressaltar que se trata de trajetórias singulares, que identificam os adolescentes como únicos. O projeto de vida fala de uma forma de ser original, diz da identidade, da imagem que construímos como sujeito a partir dos projetos que planejamos e realizamos. Machado (2000, p.17) coaduna com essa ideia quando afirma: “Ao desenhar o mundo, desenhamo-nos, ou seja, somos o que contextualmente projetamos”. Se os projetos são parte importante na constituição da identidade do sujeito, como nos diz o autor, precisamos ressaltar que eles indicam os valores que acredita quem os planeja.

É diante das definições de projeto que podemos considerar que o termo não representa algo fechado, que expressa as ações dos adolescentes frente às suas perspectivas de futuro, mas busca compreender as biografias, procurando interpretar o modo como os sujeitos posicionam-se na construção do futuro, suas ações e reações diante do vivido, principalmente com referência à sua realização pessoal. Neste sentido, o projeto aponta para a construção da identidade do adolescente que procura compreender: quem ele é? O que deseja para seu futuro?

Nesse processo permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?” “Para onde vou?” “Qual rumo devo dar à minha vida?” São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. (DAYRELL, 2005a, p.1)

É a partir das informações, vivências e suas experiências sociais que o jovem vai poder construir um rumo para sua vida. Para Dias (2009), o projeto de vida é um movimento do sujeito em prol do seu futuro, transformação constante do sujeito, estabelecendo metas e objetivos. O jovem se projeta no futuro e procura ações no presente que facilitem a sua entrada no mundo adulto, o que a autora (2009, p.91) chama de “antecipação de uma trajetória”.

O projeto de vida vincula-se a um conjunto de características que define o sujeito. Essa definição sedimenta-se no valor e no poder que o sujeito atribui a si, aos outros e ao mundo. O projeto de vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, à medida que a construção de um projeto tanto apresenta marcas pessoais ligadas às idiossincrasias na maneira de perceber a si próprio, os outros e o mundo como marcas da sociabilidade, do viver e do aprender com os outros. (NASCIMENTO, 2006, p.8)

Leão, Dayrell e Reis (2011), a partir de Schutz, definem projeto de vida como uma escolha do indivíduo entre as possibilidades (profissionalização, trabalho, escolarização), que possui dentro do contexto socioeconômico e cultural, transformando os desejos e as fantasias em objetivos a serem alcançados; seria dar um rumo à vida. Os projetos apresentam uma dinâmica própria e vão moldando-se a partir do amadurecimento do jovem e/ou das mudanças no campo de possibilidades, que podemos considerar a partir da definição utilizada por Alves (2013, p. 161):

Assim, o campo de possibilidades pode ser identificado como sendo as condições estruturais e conjunturais, balizadas pelos limites de ordem social, histórica, econômica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos. Não é determinista e também tem certo dinamismo.

Não significa que por existir o campo de possibilidades que os projetos serão concretizados, pois precisamos considerar a interação entre as dimensões objetivas e subjetivas. Pode acontecer de se ter as possibilidades e não o desejo, ou ter a vontade, mas faltar alguma condição para efetivar o projeto. Desta forma, mesmo no campo de possibilidades, existem limites e barreiras às vezes intransponíveis, o que é reafirmado por Velho (2003, p.27): “O projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo, formula-se dentro do campo de possibilidades.” Para o autor, há uma combinação dos fatores psicológicos, sociais e históricos que atuam sobre as biografias e a construção dos projetos.

Os projetos nascem no presente, mas implicam uma relação com passado e futuro, diz de um plano que o indivíduo estabelece para alguma área de sua vida – escolar, profissional ou afetiva – e propõe-se a realizar; é viver o presente em prol do futuro. Falar de projeto é referir-se a uma relação em especial com o futuro e, nesta pesquisa, de como os adolescentes lidam com esta dimensão da realidade. Assim, o projeto precisa considerar a dimensão temporal, que se encontra diretamente articulada na relação do homem com o mundo.

Ao pesquisar sobre a construção dos projetos de vida dos adolescentes, estudantes do curso técnico, está implícita a relação com as dimensões temporais, uma vez que, ao planejar, utiliza-se do vivido no passado, considerando o presente, em prol de programar ou pelo menos tentar delinear um futuro possível. Como nos diz Nobre (2012, p.17), “Somos seres históricos e o tempo é substância de demarcação em nossas vidas. Com ele guardamos uma relação

absolutamente particular. ” Por isso, a importância, como reconhece Boutinet (2002), de se analisar e questionar o lugar do projeto na vida individual e social à luz da forma como os indivíduos e os coletivos se relacionam com o tempo. Faremos, então, uma leitura histórica considerando o período moderno e a contemporaneidade, ou a modernidade e a pós-modernidade, apontando a relação do homem com o tempo e como esta influência na construção dos projetos de vida dos adolescentes.

4.1 A concepção de tempo nos projetos de vida

A relação entre passado, presente e futuro vem modificando-se ao longo da história humana; conforme pontua Leccardi (2005), a concepção de futuro como uma dimensão autônoma é algo recente e está associada às ideias hegemônicas do capitalismo. Segundo a autora, o modo de conceber e vivenciar a dimensão temporal muda com as gerações e expressa a dimensão social das diferentes sociedades do processo de civilização. Elias citado por Leccardi (2005) destaca que a capacidade de se relacionar com o tempo seria resultado de um longo e difícil processo das sociedades, em uma escala plurissecular, passa-se da tradição à modernidade. Conseqüentemente, o modo de compreender e relacionar passado, presente e futuro apresenta-se variável, deslocando-se da concretude do presente para uma dimensão abstrata, imaginária, que retrata o futuro.

A modernidade emerge, no fim do século XVII, impulsionada pela força e vigor da Renascença, que deu aos europeus uma nova confiança em suas capacidades de ultrapassar os antigos. Os pensadores modernos (iluministas) se viram capazes de ir além dos predecessores, superando a ideia dos antigos de que o ensinamento se dava pela experiência, enquanto eles buscavam na razão as respostas aos problemas dos homens. Os modernos criam novos padrões críticos que originam a revolução científica, afirmando a importância do progresso (KUMAR, 2006).

O tempo moderno caracteriza-se pelas grandes mudanças no modo de vida, nos costumes e organização social, que rapidamente espalha-se no mundo ocidental. Conforme afirma Giddens (1991, p.11) a modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. O novo período abre-se a possibilidades, permitindo a mobilidade social, rompe com o passado, hipervalorizando o novo.

O surgimento da época moderna caracteriza outra relação com o tempo. De acordo com Melucci (2004, p. 19) “Esta surge no horizonte histórico como herança judaico-cristã. ” A

imagem cíclica do tempo é mantida pelo cristianismo, mas há acréscimo da noção de gênese e de fim, marcando um percurso linear. Assim, ao afirmar a vinda de Cristo como um fenômeno único e irrevogável, marca-se na história o espaço do novo. A relação com o tempo é alterada para a noção de algo linear, opondo-se à concepção de tempo como cíclico e repetitivo, voltando o olhar do homem para o futuro, o tempo agora é como uma flecha, tem uma finalidade e fim.

A ideia de modernidade está contida na filosofia Cristã que se opõe ao modelo anterior dos conceitos pagãos. Nela o tempo é retirado da esfera natural e humanizado. Apresenta-se agora linear e irreversível, opondo-se aos ciclos de repetição do pensamento antigo. O cristianismo compreende a história com um começo, um meio e um fim. Tem uma orientação para o futuro, onde o passado é um prólogo para o presente, a caminho de concretizar a promessa do futuro. (KUMAR, 2006, p.108)

Apesar de ser a ideologia cristã a grande precursora da ideia do novo, a noção de tempo com término, reforçada por ela, logo é exorcizada e o tempo passa a ser vivido como um processo, uma sequência, um antes e um depois sem a ideia de término, de fim.

O futuro é subtraído da dupla influência divina e natural, e submetido ao domínio humano. Abre-se, assim, tanto ao novo como ao incerto. Formulado pela filosofia iluminista, o conceito de *futuro aberto* exercerá, ao menos por dois séculos, uma influência profunda e difusa nos esquemas culturais da modernidade. Evaporada a idéia de um plano divino para o futuro, o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente. (LECCARDI, 2005, p.41, grifo da autora).

A concepção de tempo cristão foi secularizado, as divisões em Idade Média, Antiga e Medieval foram elevadas à categoria de estágio e a história adquiriu um conceito mais dinâmico. O tempo agora é aberto, moldável pela ação do homem, como nos afirma Kumar (2006, p.118).

[...] modernidade significava rompimento completo com o passado, um novo começo baseado em princípios radicalmente novos. E significava também o ingresso em um tempo futuro expandido de forma infinita, um tempo para progressos sem precedentes na evolução da humanidade. *Nostrumaevum*, nossa era, transformou-se em *nova aetas*, a nova era.

O homem moderno constrói não apenas uma nova relação com o tempo, com vista apenas para o presente e futuro, mas, conforme Kumar (2006, p.119), um novo modo de vida. “Os modernos vivem em um mundo e dependem apenas de si mesmos para descobrir maneiras de pensar e agir.” Com características de valorização da ciência e da razão, a modernidade proclama que o futuro aponta para o progresso, idealizada pelo avanço no processo de industrialização.

A Revolução Francesa de 1789 marca o primeiro movimento de conflagração da modernidade e o conceito de revolução passa a significar algo inteiramente novo, nunca visto antes no mundo. O período apresenta como objetivo a busca da liberdade sob a orientação da razão, acreditam que esta pode resolver os problemas do homem. Assim, a Revolução Francesa dá à modernidade sua forma e consciência características, a ênfase na razão e no ideal científico, ocasionando, em parte, o abandono do pensamento religioso. Enquanto isso, a Revolução Industrial oferecerá a substância material, a ênfase na técnica (KUMAR, 2006).

Neste período a industrialização teve seu avanço, impulsionada pela revolução científica do século XVII e através de suas técnicas fortalece a produção industrial no período moderno, possibilitando a sociedades ocidentais em partes pobres e agrárias a transformação em polos de poder. “A mensagem era simples: em nossos tempos, tempos modernos, só há uma maneira de sobreviver: industrializar-se.” (KUMAR, 2006, p.122). Abre-se, assim, a uma acelerada produção de bens materiais, da qual ainda sofremos as consequências.

Mas, o impacto dessas mudanças vai além da nova organização social, reflete em todos os aspectos da vida. Repercute no modo de vida e nos padrões de subjetividade, o homem agora é concebido como um ser indivisível e único, o que abre as portas para a individualidade. Desta forma, a modernidade liberta o homem de seus apoios estáveis na tradição e estruturas, que anteriormente eram divinamente estabelecidas e por isso, impossíveis de serem mudadas (HALL, 2005). O homem é visto como sujeito de ação, que pode modificar seu futuro e sua condição no mundo, possui uma nova identidade temporal com a possibilidade de projetar, tornando o futuro influenciável e permitindo um novo organizador da biografia (identidade). Neste contexto, o futuro é uma construção do indivíduo e, desta forma, pode ser controlado e projetado por ele sob sua influência subjetiva.

Neste sentido, o sujeito, durante o período moderno, movia-se na perspectiva de controlar seu plano de vida pessoal e profissional, suas ações diante da vida, dizia de métodos para alcançar seus objetivos e metas predeterminados, uma vez que se encontrava diante de um cenário previsível e com garantias. Como afirma Korman Dib (2007, p.191), “A ideia de se ter um plano se confundia com a própria formação da identidade moderna, como um princípio organizador (edificador das biografias).” Para o tempo moderno, a ação do planejamento exercia papel central para a relação que o sujeito estabelecia com o devir.

O tempo aberto e irreversível do futuro avança, sem incertezas, na direção de um indiscutível melhoramento. A perda da instância extra-histórica na relação com o futuro faz convergir a atenção sobre a autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária de identidade e o princípio organizador da biografia. (LECCARDI, 2005, p.42).

Valoriza-se a noção de futuro e o passado adquire valor de modo retrospectivo, contribuindo apenas com as realizações planejadas para o futuro. Pautado nesta lógica, o padrão industrial estabelecia etapas de vida bem definidas: as pessoas viviam com um modelo previsível e linear, que prescrevia um roteiro para a vida: aprendizagem, escolaridade, vida profissional, casamento, filhos e aposentadoria. Naturalizavam a perspectiva do futuro através de uma determinada sequência, que se apresentava de certa forma programada. Kholi citada por Korman Dib (2007) coaduna com esta ideia ao afirmar que, na modernidade, o indivíduo tinha uma trajetória de vida organizada, denominada “biografia normal”, que se estabelecia de acordo com o tempo orientado pelos sistemas de emprego. A vida profissional era dividida em três estágios bem definidos: uma fase de preparação para o trabalho, uma de atividade econômica e outra de aposentadoria.

Na modernidade, o presente é tempo de preparação para o futuro, enquanto espaço de construção do projeto de vida e da própria biografia do jovem. Ambos, projeto e biografia, vão se estruturar numa relação de correspondência. Nesta lógica, a entrada do jovem no mundo social fica à mercê de sua ação e a ele cabe construir o projeto de vida e executá-lo, tomando para si a responsabilidade da posição que ocupará enquanto adulto. Esta ideia pertence à ideologia moderna, mas ainda está presente no imaginário social contemporâneo, conforme afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011).

É diante dos conhecimentos e informações disponíveis que o indivíduo podia prever de forma razoável sobre o futuro, traçando metas e definindo ações para alcançar seus objetivos, como pontua Korman Dib (2007). Desta forma, a ideia de projeto, plano, tem sua origem na modernidade, persistindo ainda hoje na tentativa de controle do tempo.

É nesta perspectiva que Leccardi (2005, p.35) usa o termo “diferimento das recompensas”, que se caracteriza pela capacidade do sujeito de reprimir os impulsos hedonísticos, adiando para um tempo vindouro a satisfação que se poderia ter no presente, em troca dos benefícios que este adiamento pode trazer no futuro; este comportamento estava na base dos processos modernos de socialização, no qual o tempo presente era investido e utilizado de forma racional. Podemos considerar como um exemplo o adolescente que deixa de ir a uma festa hoje para estudar e garantir a aprovação escolar no fim do ano. Esta atitude vai ao encontro do pensamento moderno que espera esta resposta dos adolescentes, por considerar que estes encontram-se na transição para a vida adulta, conforme pontua Leccardi (2005, p. 35):

Se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de “preparação” para a vida adulta, o diferimento das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o

sucesso dessa última. Nessa perspectiva, com efeito, é em virtude da capacidade de viver o presente em função do futuro – e, portanto, sacrificar os aspectos “expressivos” das ações em favor daqueles instrumentais – que o processo de transição pode alcançar um resultado positivo. Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro. Da mesma maneira, o tempo de vida juvenil, graças à relação positiva com o presente, construída em torno do devir que ela prefigura, pode ser representado como um tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a idade adulta. (Grifos da autora)

Este recurso garantiu para muitos a determinação de um plano de vida e acreditamos que o mesmo ainda é utilizado como uma possibilidade de se definir algo para o futuro. Assim, o futuro é considerado a dimensão que agrega o sentido do agir, sendo o espaço da construção dos projetos de vida e definição de si para o jovem, quando este planeja/arquiteta – o que fará no futuro. Neste sentido, o diferimento das recompensas implica a noção de um horizonte temporal estendido, exigindo autocontrole, de modo que a programação do tempo é crucial, impondo uma determinada forma de conduzir a vida.

Pensamos que os adolescentes na contemporaneidade podem estar utilizando o diferimento de recompensas a fim de traçar um caminho para o futuro, ou pelo menos tentando, diante do cenário imprevisível que vivem. Deste modo, cabe uma reflexão: mesmo sabendo que na pós-modernidade temos outra relação com o tempo e com as relações sociais, como veremos a seguir, será que os adolescentes investigados nesta pesquisa apresentam este comportamento? E se utilizam tal mecanismo, o que os fazem pensar que o adiamento das recompensas fará diferença frente a um futuro incerto?

De acordo com Castell (apud KORMAN DIB e CASTRO, 2010), no tempo moderno o indivíduo se imputava uma autodisciplina no trabalho, suportando as adversidades na expectativa da recompensa que viria ao final da etapa ou do percurso, fosse ela uma promoção ou uma aposentadoria. O futuro, nesse sentido, vinha naturalmente como etapa conseguinte ao presente, como retorno certo ao investimento realizado durante toda a vida; o presente cumpria função instrumental, operatória, sendo seu tempo destinado a algo no futuro, as satisfações imediatas eram renunciadas em nome dos benefícios do futuro. É nesta concepção que se situa a noção moderna de projeto de vida, conforme afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011). O futuro apresenta-se como dimensão autônoma, sob a influência da subjetividade e da possibilidade de ser controlado pelas forças intelectuais.

4.2 Os projetos na pós-modernidade

O mundo moderno mantém-se firme e confiante em suas ferramentas até meados do século XX, quando é submetido a rigoroso exame crítico, sendo abalado por suas próprias armas, a razão e a revolução. Neste período um conjunto de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas coloca em xeque o modelo temporal linear e previsível, proposto pela modernidade, em que passado, presente e futuro encadeiam-se como etapas da vida de uma biografia normal.

De acordo com Leccardi (2005), no final da Segunda Guerra Mundial, a visão de futuro aberto amplia-se acompanhada da noção de liberdade e de incerteza, o que denomina de “crise do futuro”, que expressa com clareza o mal-estar vivido na época. Não se tem mais as tradições como referência, nem tão pouco pode se prever o futuro como anteriormente.

Este novo período de transformações tem sido objeto de investigação de diversas áreas de pesquisa, que buscam apresentar uma leitura deste tempo. Por isso é nomeado de diferentes formas pelos estudiosos, o que origina a divergências nas nomenclaturas. Tais distinções referem-se ao ponto de abordagem do teórico. Neste sentido, temos estudiosos que apontam como foco principal os fatores econômicos, outros consideram os avanços da revolução tecnológica; há ainda os que acreditam que vivemos uma nova era, enquanto um outro grupo pontua o momento apenas como uma continuação da etapa anterior.

Diante destas concepções, temos autores que nomeiam este período como revolução das tecnologias da informação (CASTELLS, 2000), outros como pós-modernidade ou pós-modernismo (LYOTARD, 1979; BAUMAN, 1998, 2001), modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou ainda capitalismo tardio (JAMESON, 1991). O que consideramos mais relevante é a alteração na forma de perceber e vivenciar este novo período, marcado pelas transformações tecnológicas e pelas incertezas, agora o homem não acredita mais que o conhecimento seja a única solução para os problemas da humanidade.

Neste trabalho utilizamos pós-modernidade, apesar de sabermos que o termo tem seus problemas, mas nosso interesse é marcar a diferenciação, como pontuamos na introdução, com relação ao tempo moderno, esclarecendo que vivemos uma outra etapa que tem sua origem a partir das mudanças advindas com a modernidade.

Eagleton citado por Nicolaci-da-Costa (2004, p.83) apresenta uma das formas em que o termo pós-modernidade pode ser entendido:

[...] linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (...) vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades.

Vamos nos ocupar um pouco mais sobre a pós-modernidade, a fim de entendermos o impacto destas mudanças na vida dos sujeitos contemporâneos. Podemos dizer que no período moderno tínhamos a impressão de vivermos em um mundo estável, agora, neste novo período, tudo se esvai.

Nesta nova etapa encontra-se em evidência a globalização, as comunicações eletrônicas, a flexibilidade e a facilidade na mobilidade, as barreiras e fronteiras são quebradas, novas organizações aparecem devido aos movimentos de fusões, há a descentralização e extraterritorialidade do poder, enfatiza-se o consumismo e a imprevisibilidade é uma constante, juntamente com o sentimento de imediatismo. Nicolaci-da-Costa (2004).

A pós-modernidade tem em sua origem o questionamento do período moderno, que colocou a ciência como salvação para todos os problemas da humanidade, mas, diante dos cenários tão devastadores como as duas guerras do início do século XX, a ideia do período moderno entra em declínio. Inicia-se através de movimentos que questionam a ideia de novo e de futuro melhor propagada pela modernidade, conforme nos aponta Nobre (2011, p.29):

O projeto moderno mostra-se cada vez mais decrépito e insuficiente para garantir uma relação mais estável entre os povos e destes para com a natureza. A promessa moderna soa como ilusão e põe por terra o sentido inerente ao processo de desconstrução-reconstrução. Tudo parece em constante fragmentação e mesmo o valor da vida humana torna-se mais relativo a cada dia.

Neste período as relações apresentam-se marcadas pelo individualismo e a efemeridade, o que instaura uma crise ética sem precedentes, fragilizando o laço social e colocando todos em constante estado de expectativa sobre o momento seguinte. A pós-modernidade apresenta-se como um período de intensa globalização e por isso, é definida como era de riscos globais, em que se presenciam as ameaças econômicas, doenças mundiais, terrorismos, maior desigualdade social. Há cada vez menos espaço para a noção de certeza, segurança e controle, presentes no primeiro período da modernidade.

O futuro agora é marcado por um sentimento de alerta e sensação de impotência, acentuando a distância entre as ações e seus efeitos, que no período anterior apresentavam

correlação direta. A pós-modernidade traz consigo o estranhamento do futuro e o eminente risco, resultado da perda da relação entre o propósito e a finalidade. Não mais há como prever o resultado de uma ação diante de um cenário tão incerto, o que acentua o crescimento do sentimento do risco, que se faz cada vez mais presente.

Entre as ameaças temos: o aquecimento global, o terrorismo internacional, os acidentes climáticos, que destituem a ideia de segurança da modernidade. Agora os riscos não referem-se apenas a uma questão de cálculo, pois não trata-se de riscos possíveis de serem governáveis, pois possuem um alcance mundial e de difícil prevenção. Nos termos de Leccardi (2005, p. 43), o futuro agora se apresenta “[...] indeterminado e indeterminável, governado pelo risco [...] o futuro foge do nosso controle, com repercussões profundas no plano político e social.”

A autora ressalta ainda os estreitos vínculos entre os riscos e o futuro, sendo que os primeiros, por sua própria constituição, são construídos e alimentados pela relação com o futuro. Os riscos na pós-modernidade têm a atenção concentrada sobre os males que podem surgir no futuro. Desta forma, a ideia de futuro disseminada é de indeterminação, marcada pelo sentimento de alarme e de impotência.

[...] O futuro foge do controle, gerando um sentimento difuso de alarme, associado à sensação de impotência. Neste sentido, a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. O futuro se torna passível de perder o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 1074).

Para Castel citado por Korman Dib e Castro (1998), a situação de crise experimentada hoje, diante da imprevisibilidade na sequência de vida, gera o desencadeamento dos ciclos de vida. Isto ocorre devido às profundas transformações culturais que perturbam a organização social do tempo e flexibiliza os papéis familiares e as regras sociais, que ordenam os processos de integração dos indivíduos, afetando sobremaneira os processos de socialização da juventude. De acordo com Melucci (1996) o grupo social mais exposto a estas mudanças é a juventude devido as condições culturais e biológicas que vivenciam. A incerteza própria da idade é multiplicada pelos outros tipos de incerteza derivados da nova realidade que apresenta uma ampliação de perspectivas, o que interfere de forma direta na produção social dos jovens e nas suas relações com o tempo nas chamadas sociedades complexas, denominadas assim pelo autor,

frente às aceleradas mudanças, à globalização, aos avanços tecnológicos, ao individualismo e à ampliação das incertezas e riscos.

Para o adolescente moderno, por outro lado, a relativa incerteza da idade é multiplicada por outros tipos de incerteza que derivam simplesmente dessa ampliação de perspectivas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas. (MELUCCI, 1996, p. 9)

Em face desta realidade, o adolescente pode buscar meios para garantir sua inserção no mundo adulto e talvez por isso, tem cada vez mais cedo lançado mão da elaboração de um projeto de vida e/ou projeto profissional, que abarque uma colocação no mercado de trabalho.

As incertezas do passado estavam ligadas a eventos aleatórios e incontroláveis, uma vez que, muitas vezes, a posição de cada um na vida já estava determinada pelo nascimento, histórico familiar e posição social. Atualmente, as biografias tornaram-se menos previsíveis e os projetos de vida dizem cada vez mais de escolhas do sujeito em seu contexto sociocultural, sendo por isso, muitas vezes, consideradas responsabilidades dos sujeitos. (MELUCCI, 1996)

É diante desta fluidez da pós-modernidade, na qual nada é determinado ou mesmo definido, que o adolescente se vê no processo de transição. O cenário pós-moderno impossibilita planos de longo prazo ou mesmo a determinação de situações no futuro, de forma que o sujeito só tem o presente como definição. O fato expõe os jovens a uma situação intrigante: como planejar diante de um futuro tão indefinido? Sabe-se que a juventude é o período de preparação para a vida adulta, mas que ações cabem ao jovem para projetar-se no futuro diante deste tempo de incerteza?

A questão de como esse tempo de riscos imensos é vivido, segundo Adam citado por Leccardi (2005), influenciou os modos de temporalização, principalmente diante da distância das ações e suas consequências. Leccardi (2005, p.44), define temporalização como “[...] a perspectiva segundo a qual passado e futuro, experiências e expectativas, devem ser continuamente relacionados uns com os outros e sempre coordenados de novo.” Neste sentido, diante dos riscos a capacidade de apreender o tempo tende a fragmentar-se. É difícil programar quando não se tem previsão, diante de um cenário indeterminado, que impossibilita a construção de narrativas biográficas nas quais um evento esteja relacionado a outro e seja capaz de determiná-lo.

Outro aspecto que nos faz sentirnos impotentes, sem mais nenhuma certeza é rapidez dos acontecimentos na pós-modernidade. Bauman (1998, p. 66) define a vivência deste novo tempo da seguinte forma: “Vivemos hoje num período que é herdeiro de uma desilusão, caracterizado por um crescente sentimento geral de perda do sentido das utopias caras ao

‘projeto moderno’”. Denomina este período de modernidade líquida, pois tudo se apresenta sem consistência e estabilidade, volátil diante de um mundo globalizado.

São estas mudanças e transformações no modo de vida que desencadearam a crise vivida hoje, na qual a sequência linear, que, para muitos era bem definida, foi substituída por uma desconexão das etapas vividas pelo sujeito, o que perturbou a organização social do tempo. Pais (2006) relata que dois de seus amigos⁴ lhe apresentaram uma interessante metáfora, que ilustra as transformações ocorridas relativas à transição vivida pelos jovens em função da entrada na vida adulta. Logo após a Guerra na Europa, a transição para a vida adulta aproximava-se de viagens de trens, assim os destinos eram predeterminados, considerando gênero, classe social e formação acadêmica. Neste contexto, poucas eram as possibilidades de mudar o destino, ou seja, as paradas eram definidas de acordo com um roteiro prévio. Mas num próximo momento, estas assemelhavam-se a viagens de automóveis, uma vez que o motorista podia controlar seu trajeto diante de suas experiências e percepção, podendo, deste modo, definir roteiros, paradas e desvios.

Mas na pós-modernidade o que presenciamos é que não mais as decisões do condutor asseguram a permanência em um caminho ou roteiro preestabelecido, o espaço das transições apresenta-se, cada vez mais, de natureza labiríntica. Por isso, a comparação do labirinto rodoviário ao da vida, pois há sempre interdições, sentidos proibidos, desvios, passagens obrigatórias e fatos imprevisíveis que, por vezes, podem obrigam-nos a mudar de caminhos; ou mesmo abrir-se novas escolhas, desta forma, acentua-se a sensação de desorientação e desordem.

Essa metáfora nos faz refletir que, talvez por perceber o cenário complexo com relação principalmente ao mercado de trabalho, os adolescentes se preocupem com a formação profissional em um tempo anterior ao que acontecia no período moderno. Podemos supor ainda que a formação técnica seja uma estratégia na tentativa de estabelecer um roteiro prévio. Pais (2006) vai além da metáfora acima e utiliza-se de outra, a do ioiô, para ilustrar o comportamento expresso pelos jovens diante da inconstância nas estruturas sociais.

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia voltarem; abandonam os estudos para os retornar tempos depois; encontram um emprego e em

4 Ver Roberts, *Youth and Employment*; e Furlong e Cartmem, *Young People and Social*

qualquer momento se veem sem ele; suas paixões são como “vãos de borboleta”, sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para a vida toda... São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar. (PAIS, 2006, p. 8)

Deste modo, é frente a tantas transformações que o jovem se vê na transição para a vida adulta, sabendo que não se pode ter uma previsão quanto ao amanhã. O sentimento que o invade é de incerteza, repercutindo no seu modo de vida e na perspectiva que tem sobre o futuro. Essa relação com o tempo vai reforçar o que diz Tabboni (apud LECCARDI, 2005, p. 45) com relação ao tempo presente: “[...] única dimensão do tempo que é frequentada sem desconforto e sobre a qual a atenção se detém sem dificuldade.” Neste sentido, o presente é a dimensão do tempo em que o jovem contemporâneo vive sem maiores incômodos, dimensão que inclui e substitui o futuro e permite-lhe fazer escolhas.

Leccardi (2005, p. 45) utiliza-se da expressão “*presente estendido*”, definida como “o espaço temporal que bordeja o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário”. É este presente um pouco mais ou menos estendido que possibilitará a definição de escolhas, uma vez que o futuro torna-se inviável. Assim, agora não mais no futuro, mas no presente mais próximo é que se pode alcançar o domínio humano e social, projetando-se um pouco à frente no tempo. O presente estendido apresenta-se como área de governo potencial do tempo social e individual, diante do imediatismo e das mudanças aceleradas.

Considerando o conceito de presente estendido, podemos compreender que o jovem faz uma escolha de algo que está mais próximo, ou seja, projeta a curto prazo, esperando colher resultados mais pontuais diante da inconsistência vivida. Esse conceito nos traz algumas indagações em relação a esta pesquisa: será que os adolescentes têm optado pelos cursos técnicos buscando resultados mais rápidos, uma vez que são investimentos de menor prazo? Ou ainda, buscam uma inserção imediata no mercado de trabalho? Será que é diante das incertezas e da realidade socioeconômica que os cursos técnicos têm sido opções para os adolescentes?

[...] se é verdade que a escolarização não é mais suficiente para se conseguir emprego e uma posição mais confortável na escala social, também é verdade que ela é hoje, no mínimo, uma condição necessária para que qualquer indivíduo possa ter maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho. (CAMARANO et al, 2004, p.04)

Diante do cenário contemporâneo, o jovem precisa criar planos de curto prazo e desenvolver estratégias para enfrentar essa realidade, que muda rapidamente, assim como

elaborar respostas para conseguir saídas frente a este futuro imprevisível. O presente um pouco mais ou menos alargado surge como possibilidade para a definição de escolhas. Neste período de inconsistência, é no presente que se pode reelaborar a ideia de projeto, que Leccardi (2005, p. 46) redefine:

Como uma forma de seleção, subjetivamente construída, entre múltiplos “futuros virtuais” disponíveis capaz de destilar, das fantasias e dos desejos que o substantivam, objetivos alcançáveis, dotados de uma clara medida temporal. [...] hoje nos confrontamos, portanto, com construções biográficas de um caráter inédito, desvinculadas das formas de um projeto tradicionalmente entendidas.

Tais considerações nos fazem pensar que o projeto de vida dos adolescentes tem se transformado diante do contexto vivido. O que se observa nas atitudes dos adolescentes é uma tentativa de se orientar em uma perspectiva futura e para isso utilizam de ações como: agir rapidamente, ser veloz, aproveitar o momento e conduzir experimentações que possam influenciar de forma positiva no seu tempo de vida. Bauman (2005, p. 140) reitera desta ideia: “[...] a pessoa tem que ser móvel, pronta para colher oportunidades, rápida em se apropriar das novas possibilidades assim que elas surjam, mas também hábil em abandoná-las se outras mais frutíferas aparecerem no horizonte. ”

Na busca por elaborar estratégias para enfrentar as incertezas da pós-modernidade, os adolescentes vão aproveitando as situações que surgem e a partir delas elaborando o que poderíamos chamar de plano. Muitas vezes os objetivos alcançados não apresentam o desenho do plano inicial, mas é a partir do que alcançam que surgem novas possibilidades para uma vida futura.

Leão, Dayrell, e Reis (2011) utilizam da metáfora apresentada por Lévi-Strauss do *bricoleur*, que definem como um trabalho feito com as próprias mãos, no qual utiliza-se do material que lhe é disponível e substitui os materiais pelo que possui, construindo a partir do que se tem em mãos; assim, não há um plano definido, a criação acontece dentro das possibilidades. “Sem ter um projeto muito claro no início, ele vai sendo construído ao sabor do momento, lançando mão de peças disponíveis e que não têm nenhum emprego pré-determinado.” (2011, p.1079). O curso técnico pode apresentar-se como uma saída para os jovens diante de outras impossibilidades, muitos talvez não queiram seguir a área, mas veem na formação técnica uma opção para o futuro.

Ao falar da ampliação de perspectivas, entendemos, como Leão, Dayrell e Reis (2011), que, por estarem envolvidos em uma pluralidade de pertencimentos (grupos de referência, condições sociais, redes associativas), os adolescentes possuem uma multiplicidade de mundos,

sejam reais ou imaginários, que diante da afirmação da incerteza exigem a decisão da escolha. Os adolescentes, por sua vez, são chamados a escolher, mas diante de tantas possibilidades o que escolher? Melucci, (2004) denomina a situação de “paradoxo da escolha”, pois, de um lado, a escolha aparece como garantia da individualidade, mas, por outro, remete à exigência de se ter que escolher. Sabemos que existem aqueles que não escolhem, seja por questões de dogmas ou diante da realidade social, mas o que o autor aponta é a recorrência de se escolher sempre, desde ações pequenas do cotidiano a situações bem complexas e ambos os casos requerem exercícios para a tomada de decisão.

É diante deste cenário de mudanças, marcado pelas incertezas e pelo risco, que se encontram os adolescentes desta pesquisa, cujo período de transição não se encontra definido como em outros tempos. O percurso para a vida adulta agora é imprevisível e cabe a cada um construir e reconstruir sua trajetória, o que coaduna com as ideias de Velho (2006, p.196): “Assim, a elaboração de projetos individuais e as trajetórias, propriamente ditas, se dão num mundo complexo, tanto em termos de pertencimentos e papéis sociais como, sobretudo, de crenças, valores e referências simbólicas”.

A trajetória da adolescência para a vida adulta não acontece mais de forma linear como no período moderno, não podendo ser definida pela idade cronológica ou tempo de escolarização; a transição evidencia-se de forma complexa e individualizada, apresentando diferentes percursos. Segundo Guerreiro e Abrantes (2005), os jovens hoje alcançam a condição adulta a partir de percursos escolares mais prolongados e inserções profissionais mais tardias e instáveis num mercado de trabalho bastante exigente e competitivo.

Os autores estabeleceram uma divisão para compreensão dos modos de transição, os quais separaram em sete grupos:

- Transição profissional: com ênfase na área profissional e diante da instabilidade do mercado de trabalho, adiam a saída de casa, apresentando uma semidependência.
- Transição lúdica: prolongamento da pós-adolescência, vivem a vida de forma descontraída e sem grandes preocupações, gostam de novas experiências e sensações através de viagens e saídas com os amigos. Apresentam longos períodos escolares e pequenas inserções no mercado de trabalho, evitando compromissos e responsabilidades. Enquadram em uma semidependência dos pais, principalmente na área financeira.
- Transição experimental: optam por uma série de experiências temporárias e experimentais. Muitos optam por morarem só ou coabitarem com amigos,

principalmente no período de escolarização, este modelo de transição é valorizado socialmente.

- Transição progressiva: buscam formas lineares e programadas de transição, assim o percurso escolar antecede o profissional e este a constituição familiar. Este modelo apresenta-se como uma tentativa de minimizar os riscos frente às incertezas do mercado de trabalho, mas tem se prologado diante de tal realidade. Nas camadas menos favorecidas este modelo tem garantido um certo bem-estar após um percurso de longas etapas.
- Transição precoce: passagem rápida e em idade precoce da moradia com os pais para a condição de trabalhador com vida conjugal, muitas vezes com filhos. Os autores chamam atenção para a diferenciação de gênero, uma vez que a maior incidência é com as mulheres, pois, diante do maior controle familiar e menor oportunidade de trabalho e lazer, conduzem as jovens, principalmente de classes menos favorecidas, a este modelo de transição.
- Transição precária: o grupo de jovens que compõem esta categoria convive em situação de precariedade e insegurança. Compõem a massa de trabalhadores descartáveis, apresentam baixa escolaridade com campo de possibilidades reduzido.
- Transição desestruturante: caracterizam por situações repetitivas de exclusões sociais, sentimentos de depressão ou experiências de marginalidade social. Diz de fragilidades sociais, familiares, escolares, que diante da privação de recursos desencadeiam em trajetos desestruturantes. Apresentam baixa escolaridade e residem em geral com os pais.

Percebemos, desta forma, que os processos de transição são diferenciados e desiguais, sendo possíveis diferentes maneiras de realizar o percurso para a vida adulta, mas sempre considerando os fatores sociais, econômicos e culturais no contexto de incerteza no qual estamos inseridos.

Diante destes padrões de transição, podemos compreender que a transição refere-se a um percurso singular, construído frente a possibilidades e reverses colocados aos jovens. Guerreiro e Abrantes (2005) apresentam o conceito de “transições incertas”, nas quais a incerteza se apresenta através de condições e possibilidades muito distintas e assimétricas entre os jovens. Neste cenário o projeto de vida do adolescente pode ser compreendido como um instrumento básico de negociação com a realidade, a partir do campo de possibilidades em que está inserido e que permite se projetar. Isso é corroborado pela ideia do *bricoleur*, que pode ser

tomado como modelo de construção do projeto de vida, que parte do que se tem em mãos a priori e das possibilidades que vão surgindo durante a efetivação do mesmo.

D'Angelo (2000) ressalta a importância de considerar as condições em que o sujeito elabora o projeto de vida, ou seja, os contextos histórico e sociocultural, que se constituem diferenciadores. Desta forma, a situação de vida da pessoa precisa ser considerada, assim como seu pensar-sentir e agir na construção do projeto de vida.

De esta forma, un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico (autocrítico)-reflexivo que conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción. Pensar-sentir-actuar son dimensiones de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida eficientes. (D'ANGELO, 2000, p. 272).

Neste sentido, investigar a realidade a ser pesquisada, apontando o contexto sociocultural e as perspectivas que os adolescentes nutrem diante de suas realidades, constitui ponto importante para compreendermos a elaboração do projeto de vida destes estudantes e suas estratégias para efetivá-lo. Pretendemos elucidar como os adolescentes se veem no futuro e quais identificações e ideais aparecem em cena.

De acordo com Korman Dib (2007, p. 9), “o projeto passa a ter algum sentido se entendido como forma de construção, interlocução e representação de desejos de realização dos sujeitos num processo que os leva a re-examinarem suas possibilidades e limitações, e sua própria posição diante da vida.” O adolescente, desta forma, vai construindo seu projeto a partir de sua realidade, fazendo as escolhas conforme suas possibilidades e muitas vezes tem a escola como parceira para a realização de seus ideais. A escola pode ser considerada como uma das possibilidades para a realização futura e pode abrir portas de acesso.

5 METODOLOGIA

Para a execução deste trabalho, realizamos inicialmente uma pesquisa teórica acerca dos temas adolescência, juventude e projeto de vida, apontando as características e os principais conceitos na visão da psicologia e da sociologia da juventude. Procuramos discutir o tema em um contexto particular, o ambiente escolar, mais especificamente, dos cursos técnicos de uma instituição de educação federal, buscando apontar como é feita a construção dos projetos de vida dos adolescentes do ensino técnico integrado e concomitante ao ensino médio.

O método de investigação utilizado foi o qualitativo, que procura dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações, ou seja, de que maneira as pessoas constroem significados e os descrevem. “As pesquisas qualitativas [...] trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares.” (MINAYO, 2008, p. 21).

Desta forma, buscamos investigar a construção dos projetos de vida dos adolescentes estudantes de cursos técnicos, utilizando para isso a análise da interação entre as pessoas e destas com o modo de vida contemporâneo, possibilitando um entendimento mais profundo das relações e da subjetividade.

5.1 O público da pesquisa

O público desta pesquisa são adolescentes moradores na residência estudantil do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – campus Bambuí e em repúblicas na cidade onde se encontra a escola. Foram selecionados adolescentes dos cursos técnicos em agropecuária, agricultura e zootecnia por serem os cursos que oferecem maior número de vagas e apresenta alta procura de alunos de outras regiões.

Escolhemos trabalhar com os estudantes do curso técnico que frequentam o ensino médio nas modalidades integrado e concomitante, com idades entre 14 e 18 anos, que moram a mais de 200 km da instituição. Utilizamos como referência para determinar a faixa etária da adolescência o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que compreende este período da vida como sendo dos 12 anos aos 18 anos. (BRASIL, 1990)

Em campo, foi preciso fazer uma alteração, pois um aluno que se apresentou como voluntário iniciou a pesquisa com dezoito anos, cumprindo os critérios definidos e no andamento do trabalho completou dezenove anos. Em respeito ao seu interesse e participação e por entender que a adolescência não pode ser considerada apenas pelo fator idade cronológica,

optamos por mantê-lo na pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o mesmo atende aos demais critérios.

Como discutimos anteriormente, os conceitos de adolescência e juventude por vezes se complementam, mas em outros aspectos são diferenciados, como em relação à categoria etária, que o Conselho Nacional da Juventude estabelece três subdivisões para a juventude brasileira: 15-17 – jovem-adolescente, 18-24 – jovem-jovem, 25-29 –jovem-adulto. Neste sentido, os jovens pesquisados estão distribuídos nos dois primeiros grupos etários. Compartilhamos da ideia de que a divisão etária por si só não é suficiente para análise de um grupo, por compreendemos a impossibilidade de homogeneizar uma categoria através deste critério, mas entendemos a necessidade de uma delimitação básica e por isso ela se fez presente neste trabalho.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma aleatória e totalizaram dezoito participantes; destes, duas são mulheres. Dos selecionados doze residem na moradia estudantil e destes, onze recebem algum auxílio além da residência. Os outros seis adolescentes residem em repúblicas na cidade de Bambuí, conforme quadro de informações dos participantes. As informações com relação à profissão e escolaridade dos pais nos auxiliam na compreensão da condição socioeconômica destas famílias, nas quais seis mães possuem curso superior e entre os pais, apenas um padrasto possui graduação e três pais possuem curso técnico. Em contrapartida, 70,5% dos responsáveis exercem atividades sem qualificação, destes apenas 8,8% possuem o ensino médio, o ensino fundamental prevalece como nível de escolaridade da maior parte dos responsáveis - 58,8 %, e, em muitos casos, esta formação não chegou a ser concluída, um responsável foi declarado analfabeto. Estes dados podem ser verificados no quadro Informações gerais dos adolescentes da pesquisa, a seguir.

Informações gerais dos adolescentes								
Nome	Idade	Distância idade de origem	Nº de membros residem c/ família (sem adolesc.)	Dados dos Pais		Experiência de trabalho do adolescente	Auxílios	Obs.
				Profissão	Escolaridade			
Paulo	16	275 km	4	Pai -Téc. em Mecânica	Ensino Médio	1,5 anos como embalador de queijos	Não	
				Mãe - Do lar	Ensino Fundamental			
Pierre	15	303 km	3	Cargo de confiança na Prefeitura	Ensino Médio	Não	Moradia	
				Cargo de confiança na Prefeitura	Ensino superior			
Pablo	17	144 km	3	Pai - Lavrador	5ª série	2 anos como Lavrador	Moradia e alimentação	
				Mãe - Lavradora	Analfabeta			
Plínio	15	275 km	3	Pai - Motorista	6ª série	Não	Não	
				Mãe - Administra- dora	Ensino superior			
Petrônio	15	278 km	3	Pai-Pintor	Ensino Fundamental	Ajudante de pintor por 3 anos	Moradia e Alimentação	Optou por repetir 1º ano
				Mãe - Atendente	Ensino Médio			
Patrick	15	327 km	3	Pai - Vendedor	Ensino Fundamental	Não	Moradia e Alimentação	
				Mãe - Manicure	Ensino Médio			
Peter	16	405 km	3	Padrasto	Ensino superior	Não	Não	Optou por repetir 1º ano
				Mãe - Tec. Química	Ensino superior			
Pietro	15	319 km	4	Pai - Empresário	4ª série	Não	Não	
				Mãe - Dona de Casa	4ª série			

2º Ano								
Nome	Idade	Distância de origem	Nº de membros residem c/ família (sem adolesc.)	Dados dos Pais		Experiência de trabalho do adolescente	Auxílios	Obs.
				Profissão	Escolaridade			
Silas	18	405 km	3	Pai -	-	2 anos como aprendiz - Pref. Mun. da cidade de origem	Moradia, Alimentação e Auxílio Atividade	Pai não mora com a família
				Mãe - Agente de Saúde	Ensino Médio			
Saulo	17	327 km	1	Pai -	-	3 meses assist. Técnica de computador (Atendente)	Moradia e alimentação	Jovem aprendiz Pai não mora com família
				Mãe - Serviços Gerais	Ensino Fundamental			
Silvio	16	325 km	3	Pai - Motorista	Ensino Fundamental	2 meses Auxiliar Borracharia	Moradia e alimentação	
				Mãe - Professora	Ensino superior			
Sidney	16	140 km	3	Pai - Produtor Rural	4ª série	Não	Moradia e Alimentação	
				Mãe - Dona de casa	5ª série			
Sérgio	16	165 km	3	Pai - Motorista	Ensino médio	Não	Moradia e Alimentação	
				Mãe - Motorista	Ensino médio incompleto			
Santiago	16	165 km	5	Pai - Trabalhador Rural	Ensino Fundamental	Ajudando o pai	Moradia e Alimentação	
				Mãe - Professora	Ensino superior			

3º Ano								
Nome	Idade	Distância da cidade de Origem	Nº de membros residem c/ família (sem adolesc.)	Dados dos Pais		Experiência de trabalho do adolescente	Auxílios	Obs.
				Profissão	Escolaridade			
Tiago	19	476 km	3	Pai - Pedreiro	5ª Série Inc.	2 anos - Boy - Empresa Empréstimo e Financiamentos	Moradia e alimentação	
				Mãe - Func. Pública	Ensino Médio			
Thaís	17	144 km	4	Pai - Motorista	Ensino Fundamental	Não	Não	
				Mãe - Professora	Ensino superior			
Túlio	17	202 km	4	Pai - Trabalhador Rural	4ª série	Ajudando o pai na roça e desde 2012, bicos em restaurante	Moradia e Alimentação	Bolsa PIBIC JR
				Mãe - Dona de casa	4ª Série			
Talita	17	1.233 km	3	Pai - Gerente de empresa	Superior Incompleto	Não	Não	
				Mãe - Vendedora	Ensino Médio			

5.2 O trabalho de campo

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa através de convites colocados em pontos de maior acesso dos alunos, como cantinas, refeitório, moradia estudantil e murais dos cursos técnicos em agricultura e zootecnia e integrado em agropecuária que estabeleciam as condições para os interessados. Porém, o resultado não foi o esperado, pois os alunos não apareceram para participar da pesquisa.

Buscando identificar o que houve, fomos a campo procurar um aluno que anteriormente havia comentado sobre o interesse em participar e não compareceu na data marcada. O estudante explicou que o convite foi feito aos **alunos dos cursos técnicos em agricultura, zootecnia e agropecuária com idades de 14 a 18 anos, que não residem com os pais e que a cidade de origem esteja a mais de 200 km**. Segundo o adolescente, encaixava-se em todos os tópicos, exceto não residir com os pais. O mesmo afirmou que habitava com os pais, deixando claro que, apesar de morar na escola, não considerava que não residisse na casa dos pais. Entendemos que ele teve uma interpretação diferente da proposta inicial e talvez outros alunos também, pois o mesmo mora na escola desde o início do curso e sua cidade estava a mais de 300 km.

Após detectarmos essa possível distorção na interpretação do cartaz, fomos às salas convidar pessoalmente os alunos e explicar a pesquisa; muitos se ofereceram para participar e seus nomes foram anotados. Explicamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento necessário para que se cumpra os procedimentos relacionados aos cuidados éticos, e que todos os participantes deveriam entregar os TCLE's assinados por eles e seus responsáveis.

No final do mês de junho, com a proximidade das férias, foram entregues Termos de Consentimento aos quinze interessados, que deveriam devolvê-los no começo de agosto. Porém, no retorno às aulas, ninguém os entregou. Fomos, então, a campo para o recolhimento do Termo, mas apenas três trouxeram. Para continuidade da pesquisa demos a oportunidade aos adolescentes que iriam para casa durante o semestre que levassem novamente o Termo.

Neste ponto surgiu uma alteração no critério inicial, pois alguns estudantes não tinham previsão de voltar em casa no segundo semestre de 2013, por isso, o convite se estendeu aos alunos que residiam em uma distância inferior, aceitando também quem morava a uma distância de 150 a 200 km, por sabermos que estes têm um maior acesso a suas casas, o que ocasionou a entrada de mais cinco participantes.

Mesmo com essa exceção, ainda foram encontradas dificuldades para que os adolescentes cumprissem esta etapa, alguns perderam o Termo, só relatando o fato quando fomos recolher o mesmo, muitos o esqueceram nas repúblicas ou moradia estudantil. Foi preciso um trabalho efetivo e em alguns casos combinamos que seriam enviadas mensagens pelo celular a fim de evitar o “esquecimento”. Este fato pode sugerir várias indagações, principalmente considerando que os mesmos se ofereceram para participar; neste sentido, faremos algumas considerações ao final do trabalho sobre estes “esquecimentos”.

A alteração da distância da quilometragem possibilitou também participação das alunas, pois apenas uma se encaixava na distância proposta inicialmente. Pontuamos ainda que todas as adolescentes participantes da pesquisa residem em repúblicas na cidade, pois, por serem menores, não podem residir na moradia estudantil, que tem entre seus critérios a aluna ter 18 anos ou mais. Esse critério de maioridade não se aplica aos rapazes.

5.3 A coleta de dados

Explicamos aos adolescentes a pesquisa através de uma conversa informal e convidamos para participarem das atividades: ficha de identificação, técnica projetiva “Escrita de carta” e grupo de discussão. A fim de mantermos o sigilo resguardando os sujeitos da pesquisa, atribuiremos nomes fictícios aos participantes, como forma de identificar o ano em curso, colocamos, nomes com a letra P para os adolescentes do primeiro ano, nomes com a letra S para os do segundo ano e a letra T para os participantes que estavam no terceiro ano.

Nesta primeira etapa, na qual confirmamos o sigilo acerca de suas identidades, foi solicitado inicialmente o preenchimento da ficha de identificação (Apêndice A). Neste momento realizamos a técnica projetiva Escrita de Carta, com as devidas instruções (Apêndice B). Marcamos com os alunos dias e horários alternados, visando adaptarmo-nos à rotina deles, pois os mesmos possuem aulas em horário integral e ainda participam de atividades extraclasse, como grupos de estudos, monitorias, atividades esportivas, o que totalizou quatro encontros.

Para o desenvolvimento dessa técnica aplicamos uma dinâmica com o uso de uma música instrumental. Realizamos um relaxamento com os adolescentes e solicitamos que imaginassem uma viagem ao ano de 2023, devendo os mesmos pensarem como estaria, neste ano, sua vida, família, formação profissional, trabalho, local de moradia, entre outros aspectos. Após este momento, os participantes foram instruídos a escreverem uma carta para eles mesmos ou para um amigo, contando como perceberam sua vida em 2023. O material serviu para o trabalho de análise de conteúdo.

Podemos considerar esta atividade como uma técnica projetiva, já que, ao escreverem, os alunos expressam o que diz Pimenta (2007, p.79): “‘entram na brincadeira’, usam de imaginação, vencem a resistência, o pessimismo e projetam seus desejos, planos e sonhos, permitindo compreender a construção de seus projetos de vida”. A técnica trouxe informações importantes para a pesquisa, apontando questões para enriquecer o trabalho com o grupo de discussão e conteúdo para a análise posterior.

Nos encontros para a realização da carta, confirmamos com os adolescentes a realização da entrevista coletiva e comentamos sobre a possibilidade de mais de um encontro, o que não se fez necessário. Explicamos que a entrevista seria gravada e estava prevista para o início de dezembro, estando todos convidados a participar. A data e o horário seriam informados em breve.

Procuramos saber junto aos participantes o melhor dia e horário para que pudessem participar. Mesmo buscando adequar o horário e o dia do encontro do grupo, houve a impossibilidade de alguns adolescentes participarem devido a suas atividades acadêmicas e/ou particulares (autoescola, monitoria, treino esportivo).

O grupo de discussão foi formado por doze participantes da pesquisa, não sendo necessária uma seleção, mas reforçamos com os alunos que manifestaram disponibilidade para participarem e principalmente com as duas adolescentes. Procuramos contemplar no grupo alunos dos três anos do curso. Assim, o grupo foi composto por seis alunos do primeiro ano, dois do segundo ano e quatro do terceiro ano.

O encontro aconteceu em uma terça feira, dia 10 de dezembro de 2013 às 18 horas, no laboratório de física do Campus Bambuí. O local foi escolhido por não ter barulho perto e pela disposição de grandes mesas com bancos, sendo que o grupo ocupou uma mesa sobre a qual foram dispostos dois gravadores em pontos estratégicos. Contamos com uma colaboradora, que exerceu a função de observadora e apoio.

O método utilizado na entrevista coletiva foi grupo de discussão por compreendermos que este poderia auxiliar a comunicação com os adolescentes. Entendemos que pela própria idade as entrevistas individuais poderiam causar certa inibição nos mesmos e que o grupo poderia ser um motivador para a participação e troca de informação.

De acordo com Weller (2006, p. 245), esse método possibilita identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, “permitindo a exploração de opiniões coletivas e não apenas individuais”. Foi escolhido ainda, principalmente por permitir que durante a entrevista viesse à tona as vivências coletivas do

grupo, favorecendo que experiências comuns aos adolescentes se tornassem evidentes. Como trabalhamos com adolescentes, a técnica do grupo de discussão torna-se um valioso instrumento para expressão dos mesmos e melhor obtenção dos dados.

Os grupos de discussões passam a ser empregados a partir da década de 1980, com ênfase nas pesquisas sobre juventude, por serem entendidos como um “espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil.” (WELLER, 2006, p. 246). Para Mangold, o grupo de discussão abre espaço para as opiniões de grupo, colocadas pelo mesmo, enquanto representante do espaço social em que vivem seus componentes. É considerada uma técnica importante para a compreensão dos contextos sociais e o entendimento dos modelos que norteiam as ações dos sujeitos, tornando-se por isso um instrumento pelo qual o pesquisador tem acesso ao “habitus coletivo do grupo” (apud Weller, 2006, p. 247).

Elaboramos um roteiro prévio apresentado no apêndice C, com pontos importantes para a discussão com os adolescentes, procurando privilegiar o tema a ser investigado – construção dos projetos de vida - e estes foram introduzidos no grupo em forma de questões para estimular a discussão.

O grupo teve duração de aproximadamente 90 minutos, com boa participação dos integrantes. Percebemos que a atividade foi produtiva, porque, ao final do grupo, os alunos comentaram da experiência como algo positivo e que deveria acontecer mais vezes, pois perceberam que todos vivem questões próximas. Neste sentido, o grupo de discussão abre-se como mais uma possibilidade de trabalho com os adolescentes pelo setor psicológico do Instituto, devendo ser implantado com maior frequência pelo setor.

5.5 Análise de conteúdo

Após a coleta, realizamos a transcrição do material, codificando as informações para a realização da análise de conteúdo. A partir deste material e com as cartas escritas pelos adolescentes, fizemos uma primeira leitura flutuante, permitindo a identificação de pontos importantes. Várias outras leituras foram feitas destacando os pontos relacionados com a construção do projeto de vida dos adolescentes, o que possibilitou o reconhecimento dos temas mais relevantes e que apareceram com maior frequência. A principal finalidade foi agrupar o conteúdo em função de seu significado, a fim de elaborar a primeira hipótese de categorias. Este modelo de trabalho é compartilhado por Laville e Dionne (1999, p. 216) quando afirmam:

Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro. A palavra importante aqui é *unidade* para

significar que cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido. O tamanho das unidades selecionadas pode variar de uma análise de conteúdo a outra, como variam também os critérios e modalidades de determinação delas.

Com esta primeira atividade percebemos que é possível uma análise a partir da construção de categorias, entre elas apareceram os principais temas: formação, trabalho, família (origem e construída), condição financeira de vida e falta de projeto. Buscamos interpretar estes temas a partir do lugar ocupado no conteúdo, aproximando-os do sentido que traziam, considerando o contexto dos participantes da pesquisa.

Escolhemos o método “análise de conteúdo” por entender que este possibilita a captação de um saber subentendido, bem como atitudes dos participantes. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo procura desvendar o que está por trás da fala dos sujeitos, apostando no rigor técnico para que não se perca na heterogeneidade.

Através deste método é possível alcançar informações importantes para a compreensão de como os adolescentes estudantes do ensino técnico têm construído seus projetos de vida, realizando uma leitura dos sentidos. Conforme nos dizem Rocha e Deusdará (2005, p. 310), “Na verdade, a principal pretensão da análise de conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado”.

A análise de conteúdo visa possibilitar a compreensão do conteúdo manifesto e latente, explicitando as significações e sentidos das informações dadas pelos entrevistados. Esta técnica tem como ponto fundamental “desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. ” (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 214).

6 ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira etapa da pesquisa realizamos o preenchimento de uma ficha de identificação com informações gerais como: idade, cidade de origem, curso, composição familiar, profissão e grau de instrução dos pais, experiência profissional dos adolescentes e se recebem auxílios do governo para estudar. Os dados obtidos foram organizados em um quadro disponível na metodologia, para facilitar a visão do perfil dos adolescentes que participaram deste trabalho, colaborando para a compreensão da realidade vivenciada pelos mesmos.

Após responder a ficha de identificação, realizamos a técnica projetiva “Escrita da carta”, com o objetivo de que os adolescentes projetassem seus sonhos, desejos, medos e ansiedades acerca do futuro; enfim, seus projetos de vida. Os participantes foram agrupados de acordo com as suas disponibilidades, sendo-lhes oferecidas inicialmente três possibilidades de horários, dois dias no período da tarde após as aulas, com início aproximadamente às 18 horas e outro logo após o almoço, às 12 horas. Todos participaram com entusiasmo e relataram achar a técnica interessante, de um modo geral. Como aconteceu em horários alternados, alguns participantes comentaram sobre a atividade com outros colegas da pesquisa e até com adolescentes externos ao trabalho. Isto foi percebido pelo fato de alguns comentarem que os colegas tinham gostado de participar. Houve também a procura de dois adolescentes externos à pesquisa, perguntando sobre a atividade e o interesse em discorrer sobre seus planos e projetos. Desta forma, percebemos que a atividade causou repercussão entre os participantes e até entre os adolescentes externos à pesquisa. Não podemos deixar de refletir que o tema projeto de vida é sugestivo para o período de vida dos mesmos.

A última atividade foi a entrevista coletiva, realizada através de um grupo de discussão, que contou com a participação de doze adolescentes. Ressaltamos que, para uma melhor condução do grupo, estabelecemos o número máximo de doze integrantes; no entanto, este número não foi divulgado para os participantes. Como já falamos anteriormente, não fizemos uma seleção, mas isso ocorreu diante das disponibilidades dos adolescentes para participarem. Alguns já haviam manifestado dificuldade para tomar parte desse momento, devido à sobrecarga nos trabalhos escolares e atividades avaliativas.

A análise do conteúdo desta pesquisa tem como objetivo elucidar expectativas, anseios, ansiedades e as implicações expressos pelos adolescentes acerca da elaboração de seus projetos de vida. A partir das atividades realizadas - ficha de identificação, “escrita da carta” e grupo de discussão - foi possível identificar conteúdos com relação ao tema projeto de vida dos adolescentes. Salientamos que, por tratar-se de um trabalho de investigação qualitativa,

preservamos as falas e colocações dos sujeitos, sendo fiéis a suas linguagens, por entendermos a importância e riqueza destas.

6.1 As categorias de análise

A partir da leitura das escritas das cartas e do grupo de discussão foi possível levantar algumas categorias e subcategorias de acordo com o conteúdo apresentado pelos sujeitos da pesquisa acerca do tema projeto de vida. Compreendemos como Alves (2013) que, ao definir categorias, podemos ser entendidos como arbitrários, mas concebemos que esta divisão é necessária para evidenciar a realidade encontrada no campo de pesquisa. Entendemos que o sujeito é um só, mas a divisão do material faz-se necessária para melhor compreensão, neste sentido, as categorias e subcategorias não são excludentes entre si, podendo as falas e escritas dos adolescentes estarem alocadas em mais de uma opção. Apresentamos a seguir as categorias propostas para compreensão e análise dos dados obtidos.

6.1.1 O significado de estudar no IFMG – Campus Bambuí:

Nesta categoria procuramos discutir o significado e as implicações da inserção destes adolescentes no curso técnico de agricultura, zootecnia ou agropecuária. Relacionamos aqui a percepção que os sujeitos da pesquisa possuem da instituição e as modificações em suas vidas a partir desta escolha. Relembramos que a adolescência tem como tarefa a passagem da família ao laço social, este movimento implica em haver-se com a castração diante da queda da idealização da infância. Consequente ao declínio dos objetos originários da infância, novos objetos são idealizados, objetos intermediários, que, por sua vez, fazem com que o ideal do eu torne-se operante, buscando no “socius” substitutos que irão auxiliar no abandono dos objetos idealizados inicialmente.

6.1.1.1 A percepção dos adolescentes com relação à instituição

Apresentamos nesta subcategoria os sentidos atribuídos pelos participantes por estudarem na Instituição. Ao perguntarmos na entrevista coletiva o que significa para eles estudarem no IFMG – Campus Bambuí, os adolescentes demonstram acreditar que o fato de estarem na escola faz muita diferença, como podemos perceber: “Uma conquista” (Petrônio). “Ser alguém na vida. Ter uma base para o futuro, né.” (Silvio). Acreditam que estudar no Campus Bambuí pode representar uma mudança positiva em suas vidas.

Alguns participantes apresentaram-se no grupo com uma camiseta usada pelos alunos dos cursos técnicos com o slogan “Foi mal, a minha é Federal”, que diz do valor atribuído por estarem em uma instituição federal. É como se falassem: “desculpa aí, mas eu estudo em uma instituição de nome”. O uso desta vestimenta nos remete a uma forma de identificação do grupo, que expressam assim um valor e um modo de significarem, muito característico da adolescência e juventude.

Expressam, assim, o sentimento de orgulho por frequentarem uma escola considerada por eles reconhecida. Alguns adolescentes revelam que foram atraídos pelo prestígio da Instituição, a fama:

O que me motivou... eu gosto bastante da área, o preparo que a escola dá. A fama que a escola tem. (Petrônio)

Aqui nesta área nós estamos descomparados, em todo Brasil sabe que Bambuí na área agrária é destaque. A escola tem nome. (Tiago)

O meu [interesse] foi mais o nome, né... porque querendo ou não é... se for comparar com outros cursos técnicos por aí, cê faz um curso técnico no IFMG, é uma diferença imensa. É federal. O curso não é minha área, não me atrai muito, não é o que eu quero, mas a gente tem uma base que as pessoas de escola ditas ‘normais’ não têm. A gente estuda de sete às onze, de treze às dezessete, então a gente já pega um ritmo que... pra entrar na faculdade, que outras pessoas não têm, eu penso assim. Isso me motivou a vim pra cá. (Silas).

Eu acho que o que atrai muito a gente a vim pra cá é a oportunidade de você ter várias possibilidades. Você pode conhecer pessoas, você pode estudar uma coisa que você nunca viu, é outra experiência de vida. (Túlio)

Hanram... [todos].

Considerando que em sua maioria os alunos são oriundos de escolas públicas estaduais e municipais, percebe-se que valorizam de forma diferente o ensino público federal. Essa percepção diz de algo em parte cultural, mas não podemos deixar de considerar a estrutura oferecida aos estudantes pela instituição, ponto que os mesmos reconhecem:

Fiz a prova em Betim, não conhecia o campus [Bambuí], fiquei todo alegre quando vi a escola, achei bonita demais! (Tiago)

Comparado com a cidade, acho que a escola tem mais estrutura... (risos) que a cidade. (Talita).

O fato de exigir um exame de seleção e a importância atribuída à escola parece conferir um “status” aos adolescentes, principalmente considerando que pertencem a nível socioeconômico pouco valorizado.

Os adolescentes acreditam que o estudo nesta escola faz diferença em suas vidas, principalmente, por ser um ensino que exige muito deles:

Assim...é difícil, aqui é apertado... estudar o dia todo, muita matéria. Igual neste final de semestre, fazendo prova...trabalho... (Túlio)

Nuh! Fala não... [prova, trabalho...]. (Talita).

Apesar de considerarem o ensino exigente, admitem que por ter o técnico as matérias são mais interessantes e isso colabora com a aprendizagem e empenho.

O técnico faz a gente pensar em quando tiver trabalhando, o que que vai fazer. Agora cê tá numa aula de história, geografia, não que eu não goste, mas eles [professores] vão lá e falam: “bomba atômica, economia não sei de onde e tal”, parece uma coisa distante pra gente. Eu acho que a gente identifica com o técnico porque tá mais perto da gente. (Túlio)

Os alunos que fazem o técnico concomitante percebem mais esta fragmentação entre ensino médio e profissionalizante, mas mesmo os adolescentes do ensino integrado falam da diferença do curso técnico para eles: “...o técnico exige bem mais que o ensino médio, às vezes a gente deixa o ensino médio de lado, pra fazer algo do técnico, mesmo no integrado. Sem querer isso acontece.” (Petrônio)

Enquanto alguns afirmaram no grupo que valorizam o ensino técnico porque é algo que eles possuem familiaridade, outros apontam o desconhecimento da área como motivador.

Mesmo porque no técnico você nunca viu nada. É coisa interessante. Como que você vai pegar aqueles negócio de química, é mais estranho. Sendo que você vai estudar vamos supor; igual todo mundo reclama de topografia, é difícil, mas muito interessante. Você pega topografia, você vê tudo, o diâmetro. (Tiago)

Ao colocar para o grupo como estaria suas vidas se não estivessem no curso técnico afirmam:

Às vezes até trabalhando né. (Silas)

Estudando...no ensino médio normal, trabalhando, pensando no futuro, pensando em entrar na faculdade. (Tiago)

Igual eles falou. Estudava cedo e trabalhava à tarde, às vezes ficava à toa [risos] Sessão da tarde. [risos] (Pierre)

Eu estaria passado para o terceiro ano. Tem gente me chamando de burro até hoje, por causa disso. A nem... eu acho que eu não perdi nada por ter voltado esse ano. (Peter)

Estariam seguindo suas vidas em frente, muitos trabalhando e pensando na graduação. Thaís fala na sua percepção qual é a diferença por estar na escola técnica: “Igual todo mundo falou, técnico é a base de tudo, igual questão de estudo, a gente já tá acostumando com o ritmo, pra prestar uma faculdade e tentar seguir em frente.”

Pensamos que os adolescentes julgam que a diferença com a carga horária e a relação aos conteúdos ministrados no curso técnico e principalmente a experiência prática, os aproxima, de certa forma, do mundo do trabalho e os favorecem a disputar o exame vestibular de uma forma mais competitiva.

6.1.1.2 A escolha por um curso técnico

Procuramos discutir nesta subcategoria os motivos que levam os adolescentes a escolherem pelo ensino profissionalizante. A adolescência compreende o período da moratória, imposto pela sociedade para o “amadurecimento” do sujeito. Neste sentido, pensamos que os adolescentes desta pesquisa escolhem uma forma particular para vivenciarem este período, buscando elaborar seus percursos. No grupo de discussão alguns explicam como fizeram a escolha pela formação técnica:

Entre fazer o Ensino Médio normal e o Ensino Médio com o técnico, eu vou fazer Ensino Médio com o técnico. Caso eu não passo na faculdade, tenho que arrumar um emprego, eu tenho meu técnico pra trabalhar e tirar dinheiro. De todo jeito você vai ter que fazer os três anos. (Silas).

É... é um plano na vida, é um plano B. Igual tem uma escola mais avançada que é a particular, mas eles têm só o ensino médio, a gente tem o técnico. (Túlio).

Igual todo mundo falou, técnico é a base de tudo, igual questão de estudo, a gente já tá acostumando como ritmo, pra prestar uma faculdade e tentar seguir em frente. (Thaís)

Estas ideias vão ao encontro de argumentos apresentados por Korman Dib (2007, p. 9) quando afirma que: “O projeto passa a ter algum sentido se entendido como forma de construção, interlocução e representação de desejos de realização dos sujeitos num processo que os leva a reexaminarem suas possibilidades e limitações, e sua própria posição diante da vida.” Percebe-se que os adolescentes fazem um projeto, eles falam inclusive de “plano B”, comparam com o ensino “regular” e acreditam que a escolha deles lhes capacita para possíveis necessidades, caso seja preciso, como o trabalho. Segundo relatório do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (2009) os cursos técnicos são portas para um emprego de nível intermediário, garantindo mobilidade econômica e social. Com a globalização e

reestruturação dos mercados, muitas são as transformações econômicas e sociais. As mudanças na organização social refletem na vida do trabalho e frente a essas, as indústrias começam a demandar por profissionais com capacitação técnica. Ainda segundo Korman Dib (2007), a organização linear em torno do tempo e do mundo do trabalho, dividida em três estágios da vida – preparação para o trabalho, atividade econômica e aposentadoria⁵ - não existe como modelo de trajetória. Cada vez mais, o futuro tem sido concebido como algo incerto e inseguro. Diante desta realidade, os adolescentes podem estar procurando garantir sua inserção no mercado de trabalho através da formação técnica e talvez por isso, têm, cada vez mais cedo, lançado mão da elaboração de um projeto de vida.

A preocupação em inserir no mercado de trabalho é pertinente, pois, segundo dados do IPEA (2007), a taxa de desemprego para a população de 16 a 24 anos ronda a casa dos 8%, o que confirma a dificuldade do jovem para encontrar um trabalho. Matheus (2002a), citando dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), no fim do século XX, aponta que o crescimento da população juvenil acontece junto com a recessão do mercado, resultando em forte desemprego e aumento dos problemas urbanos, acentuando as condições de vida da população. Pochmann (2007) observa que a cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho com idade de 15 a 24 anos, somente 45 encontraram algum tipo de ocupação, enquanto 55 ficaram desempregados. Dayrell (2005b), em seu artigo “Juventude no Brasil”, confirma que as piores taxas de desemprego estão no segmento juvenil. Podemos pensar que os cursos técnicos podem significar para estes adolescentes a garantia de um emprego rápido e com capacitação.

6.1.2 Identificação

Nesta categoria agrupamos os relatos dos adolescentes sobre as identificações para elaborarem seu projeto de vida. De acordo com a psicanálise, os pais são os primeiros objetos de amor e identificação. É com a separação, diante do declínio das idealizações parentais na adolescência, que o sujeito vai em busca de novas ancoragens na sociedade mais ampla.

Vale salientar que no questionário socioeconômico respondido pelos adolescentes do primeiro ano de 2014, 78% dos entrevistados relataram ter tido conhecimento da escola através de colegas e ex-alunos. Esta informação pode ser considerada um dado importante na

compreensão do papel das identificações na vida dos adolescentes.

6.1.2.1 Identificação com irmãos e primos

Sabemos que as identificações efetivam-se com as pessoas que admiramos. Neste sentido, os irmãos e primos são objetos identificatórios importantes para os adolescentes na elaboração de seus projetos de vida, por estarem próximo e fazerem parte de uma mesma realidade que eles. Em suas falas os adolescentes relatam que a escolha pelo curso está relacionada pela realização do mesmo pelo irmão ou primo:

Meu primo já tinha formado aqui, tá fazendo o superior, sempre ele falava. (Peter)

A ideia foi minha mesmo, meu irmão estudava aqui, toda vida eu tive vontade de vim pra cá. Agora ele faz veterinária. (Silvio).

Estas identificações ocorrem durante toda a vida e muitas vezes não são percebidas conscientemente pelo sujeito, como no caso de Silvio: “A ideia foi minha mesmo”.

Esses modelos são de grande importância para nossas vidas, principalmente no período da adolescência, pois possibilitam criar novas identificações e assim elaborar ideais para suas vidas, conforme descreve Carjaval (2001, p. 12):

O ser humano não se define apenas pelo seu desenvolvimento individual, mas também por todo conjunto de suas relações específicas com as figuras importantes de sua vida. De início estas figuras são os pais e os demais membros da família; depois são os professores e companheiros. Para o adolescente, os grupos e instituições que o rodeiam, a classe socioeconômica a que pertence e seu ambiente cultural, com suas ideias e ideais, adquirirão em geral, uma importância cada vez maior.

6.1.2.2 Identificação com professores

Nas atividades realizadas com os adolescentes, estes não relataram abertamente as identificações com os professores, porém, através das falas, mesmo que de modo velado, podemos levantar a hipótese da presença deste modelo de identificação. Ao falar de suas escolhas, um adolescente diz que, quando chegou à escola, queria agronomia e hoje sua escolha é engenharia florestal. Outro comenta que aprendeu a gostar da área durante o curso, essa mudança pode estar associada com o maior conhecimento da área, mas também com as identificações com os professores formados neste campo. De acordo com Freud em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914/1988), os professores são figuras substitutivas dos primeiros objetos amorosos – pais, sendo que na adolescência é comum a transferência do

respeito e das expectativas em relação aos pais para os professores. Estes representam, muitas vezes, um modelo de adulto para os adolescentes, talvez, especialmente, para aqueles que se encontram distantes dos pais.

6.1.2.3 Identificação com os valores familiares

Pretendemos discutir nesta subcategoria o valor atribuído ao estudo pelas famílias, que é relatado pelos adolescentes através do apoio que recebem. Na medida em que muitos adolescentes eram suporte nos trabalhos para as famílias, conforme quadro de informações gerais dos sujeitos da pesquisa, apresentado na metodologia, podemos inferir que permitir a saída para estudar diz dos planos dos pais para estes filhos, bem como o reconhecimento da formação para uma melhor qualidade de vida. Para a psicanálise, ao nascer, os pais atribuem aos filhos expectativas, planos, a fim de que estes realizem os sonhos não concretizados por eles, mas nem sempre os filhos aceitam esta herança. No grupo chamou atenção a fala de um adolescente: “Meu pai estudou aqui... mas não terminou, aí ele me aconselhou a vim pra cá. Quando eu tava no nono ano, ele me chamou pra vim pra cá... E disse: ‘Qualquer coisa você volta pra cá’.” (Pierre). O filho aceita o desejo do pai para que realize o que este não terminou – o curso técnico, e consegue não ser leal ao persistir no curso, o que pode ser entendido como não aceitação completa da herança.

Apesar de não possuírem uma longevidade escolar, os pais podem estar transmitindo o valor que atribuem à educação aos filhos. Neste sentido, podemos relacionar o interesse dos adolescentes pelo curso com o valor dos pais em relação ao ensino, entendendo este como caminho para a inserção no trabalho. Estes pais podem também estar servindo de modelo como trabalhadores, repassando para seus filhos a importância do trabalho. Assim, realizar um curso técnico pode estar associado ao interesse e valor atribuídos ao trabalho por estas famílias, os filhos buscam formas de se inserirem no mercado de trabalho por considerarem esta inserção importante e significativa. A fala de Petrônio e Thaís evidenciam a parceria família e adolescente em prol da formação.

Eu não sabia... primeiramente eu não sabia de Bambuí não. Quando eu tava no oitavo ano, me mãe me falou que existia esta possibilidade. Então... eu vou prá lá, tem o curso que eu gosto, minha mãe me apoiou, ela me apoia para fazer uma graduação.

[...] eu não largo o curso técnico. Porque eu vejo que meus pais suaram, fizeram de tudo pra mim, pra mim tá aqui até hoje, então eu tenho que dar este mérito pra eles e pra mim.

Ressaltamos que outros adolescentes e jovens em condições parecidas com a destes sujeitos, diante da ausência do apoio e identificação com os valores familiares, talvez não escolham a formação como algo significativo para suas vidas. Podem optar por outras formas de se inserirem no mundo adulto, sem necessidade de focar no trabalho “estável”, podendo viver de “bicos”, por exemplo, não necessariamente buscando a inserção como os participantes desta pesquisa.

5. 1.3 Projetos profissionais

Pretendemos analisar nesta categoria as percepções dos adolescentes em relação ao mercado profissional, o que esperam alcançar, estratégias que utilizam para se inserirem no campo de trabalho. É na adolescência que sujeito é convocado a elaborar projetos e definir propósitos, para isso visualizam um futuro desejado. Precisamos pensar que estas escolhas são feitas a partir de um campo de possibilidades, considerando o meio cultural e socioeconômico do sujeito.

6.1.3.1 Trabalhar na área do curso:

Agrupamos nesta subcategoria as ideias apresentadas pelos adolescentes que já possuíam vivência com a área de estudo e/ou identificam-se com a mesma e declararam optar por um campo de trabalho na área do curso técnico. Esta escolha aponta para a busca dos adolescentes em definir seus interesses e escolher uma profissão. Selecionam a partir de experiências anteriores o que consideram significativo e articulam no presente ações que possibilitem alcançar suas metas, como podemos perceber:

Eu tô aqui porque eu gosto, vou passar o resto da minha vida naquilo que eu gosto. (Pablo).

Pensei, vou fazer aquilo que gosto, isso que me trouxe pra cá. (Pierre).

Os jovens fazem escolhas a partir de seus interesses e da realidade em que vivem, mas negam a possibilidade de ter uma vida como a de seus pais, como podemos perceber na fala de Pierre: “Capinar não tá com nada não.” Com esta ação contestam as ideias da corrente classista, pois, apesar das dificuldades relacionadas à classe social a que pertencem, buscam opções de se inserirem socialmente diferentes das encontradas pelos pais. Eles gostam do ambiente do campo, querem um trabalho neste espaço, mas especializado, reconhecido socialmente, que não exija deles tanta força física, mas sim técnicas.

Eu também vou seguir a área, porque sempre gostei de fazer isso também e aqui, cê vai como se tivesse uma vantagem pro curso superior. (Peter)

O técnico agrícola também dá base pra agronomia, você já fez algumas matérias baseado na área, simplificado, mas fez. (Pablo)

Estes adolescentes buscam conhecer os cursos que querem realizar e escolhem um curso técnico na área em que pretendem fazer suas graduações, demonstram ser extremamente estratégicos e articulados para alcançarem seus objetivos, como podemos perceber nas falas de Peter e Pablo:

E como um primo meu tá cursando zootecnia, eu procurei saber o que que zootecnista estuda, aí tipo assim, não é tudo que você vai aprender no técnico que vai cair em zootecnia, né, não é 100%, mas vai ter coisa que você vai aprender aqui, que você vai ver de novo, então isso te dá uma certa vantagem.

Eu vou ter uma base, uai, pra fazer agronomia. Já vou ter vivido isso, já vou ter estudado [matérias da área], acostumado.

O curso técnico é visto assim como um apoio à continuação dos estudos para aqueles que querem seguir cursos na área, pois acreditam que a formação adquirida somará ao conhecimento do curso de graduação, auxiliando a aprendizagem, desempenho e capacidade no trabalho.

Acreditamos que a escolha pela área esteja em primeiro lugar relacionada com as suas experiências, pode acontecer que na trajetória do curso até mudem suas escolhas, pois trata-se de uma primeira escolha, feita a partir do que lhes é familiar e diante do conhecimento de outras áreas podem redefinir seus interesses.

6.1.3.2 Realizar um curso superior

Para a grande maioria dos sujeitos desta pesquisa a formação superior apresenta-se como uma meta em seus projetos de vida, o que se presentificou nas Cartas e para isso estabelecem estratégias e etapas a serem cumpridas, a fim de alcançarem seus objetivos. Thaís ilustra a importância dos estudos ao dizer que “Estudo é tudo. Até pra quem estuda tá difícil [ter uma profissão], né?”.

Em um estudo realizado por Sparta e Gomes (2005), com alunos do último ano do ensino médio de escolas públicas e particulares, verificou-se que todos optaram pela continuidade do estudo, sendo o vestibular a escolha predominante após o término do ensino médio. Este dado traduz a importância atribuída à graduação, que é percebida pelos adolescentes como uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e melhores salários.

Os autores acentuam ainda que: “Tal fato pode ser explicado pelo desejo de ascensão social das classes populares, tendo como estímulo a valorização das profissões de nível superior; e pela desvalorização de outras formas de ocupação em nossa sociedade.” (SPARTA E GOMES, 2005, p.50)

Apesar de manifestarem o interesse em cursar uma graduação, os adolescentes, de um modo geral, supõem que a efetivação desta inclui dificuldades, seja pela questão socioeconômica, seja pelas exigências pedagógicas, que podem comprometer a realização dos seus objetivos. Neste sentido, no grupo de discussão, demonstram mais de uma opção e estão inclusive dispostos a mudarem de curso caso seja necessário:

[...] eu sonho desde criança, realmente foi arquiteta. Só que eu vejo que uma coisa muito difícil, complicada e talvez não tenha facilidade pra aquilo, sabe, porque desde criança tenho muita, muita dificuldade com matemática e isso vai exigir muito de mim, sabe, e agora também, eu tenho vontade de fazer publicidade, porque eu adoro. (Thaís)

[...] técnico é a base de tudo, igual, questão de estudo, a gente já tá acostumado com o ritmo pra prestar uma faculdade. (Plínio).

Com relação ao grande interesse pela continuidade dos estudos, precisamos ressaltar a atual expansão do ensino médio, dos cursos técnicos e do ensino superior no Brasil, o que oportuniza aos adolescentes considerar a escolarização como possibilidade, o que não ocorria com gerações anteriores.

O contexto social em que os adolescentes da instituição estão inseridos também pode ter influenciado na projeção feita nas Cartas pela continuação dos estudos, uma vez que a instituição oferece, além dos cursos técnicos de nível médio, outros dez cursos de graduação em três modalidades (tecnológico, bacharelado e licenciatura), de modo que os adolescentes do curso técnico têm contato com os estudantes do curso superior e podem através desta interação perceberem possibilidades para continuarem os estudos. A fala de Peter demonstra conhecer as oportunidades dessa modalidade. “Um sonho que tenho é fazer aquele Ciência sem Fronteira e conseguir um estágio de um ano [no exterior], meu sonho.”.

Dentre os cursos superiores apontados pelos adolescentes como opção para realizarem, muitos são na própria área do curso técnico: agronomia, zootecnia, veterinária, mas alguns se viam em áreas diferentes, como direito e arquitetura. Observa-se que, entre suas escolhas, contemplam cursos valorizados socialmente.

Percebe-se a formação superior como um ideal para estes sujeitos, pois julgam que a realização da mesma vai lhes garantir um emprego melhor, aparecendo também a questão da

graduação como realização pessoal. Mas, ao programarem seu futuro, parecem, por vezes, ignorarem o cenário contemporâneo que se caracteriza pela imprevisibilidade do futuro, no qual os projetos precisam ser flexibilizados diante da realidade que surge. Ao delimitarem a escolaridade [superior] como única opção para o futuro, podemos pressupor que comungam das ideias da modernidade, que Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1081) denominam de “promessas da modernidade”, pois os sujeitos apresentam um comportamento próprio deste período, em que se acreditava numa trajetória linear - curso técnico, curso superior, emprego e ascensão financeira - como suficiente para garantir emprego e estabilidade econômica.

No entanto, alguns discursos apresentados nas Cartas se destacam pelo realismo: “[...] sou casado, não tenho filhos, minha casa é simples, sou formado em agronomia, gosto do que faço e estou sempre procurando me esforçar no trabalho. Tento juntar dinheiro para comprar meu próprio terreno. ” (Paulo). Este adolescente apresenta uma visão mais compatível com a realidade, se imagina formado, mas parece pensar que isso não é a solução para uma grande mudança de vida.

6.1.3.3 Futuro ausente:

Agrupamos nesta subcategoria as pontuações do adolescente que demonstra uma ausência com relação a planos futuros. De certa forma, deixa claro que cursa o ensino técnico porque surgiu a possibilidade, mas não sabe o que fará depois. Podemos pensar que dentro da sua realidade e diante das possibilidades que encontra, o curso técnico já é o suficiente. Demonstra dificuldade de planejar algo além de se formar no curso profissionalizante. O relato na carta escrita pelo adolescente evidencia seu dilema: “É difícil às vezes entender até a nossa própria mente, tentei imaginar meu futuro, mas era como se ele não existisse. ” (Saulo). Parece por vezes impedido de imaginar-se daqui a alguns anos ou mesmo uma meta para o futuro. Num primeiro momento, parece estranho não projetar o futuro. E, então, pensamos: Qual é o problema? Ele já faz uma modificação na sua vida, sai da sua cidade para buscar uma formação. O técnico por si só já não seria suficiente? Já não bastaria como uma ação em prol do seu futuro? Outro ponto para refletirmos seria: Será que a falta de projeto está relacionada com a vivência dele? Ou vive na lógica cada dia de uma vez? A posição apresentada pelo adolescente faz um movimento para questionarmos a naturalização do curso superior por algumas camadas sociais. Não seria uma imposição social que ele devesse continuar os estudos? E o que garante que isso lhe daria uma melhor perspectiva de vida? Não estaria ele com o pensamento disseminado pela pós-modernidade, pois, em um tempo de incerteza e dúvida, como planejar o futuro?

Podemos pensar ainda que a ausência de projeto futuro esteja relacionada às dificuldades enfrentadas pelos adolescentes na passagem do eu ideal para o ideal do eu, frente à falta de referências identificatórias na sociedade contemporânea para efetuar a transição da infância para a idade adulta. Esta discussão foi apontada por Coutinho (2009) quando abordamos o ideal do eu. Para a autora uma das saídas apresentadas pelos adolescentes é a renúncia a este período como lugar ideal, condenando-se ao tédio, o que leva à hipótese de “desidealização depressiva”, refletindo o próprio mal-estar da cultura.

6.1.3.4 Utopia ou Imaginação

Reunimos aqui as concepções dos adolescentes que veem o curso técnico como possibilidade de modificar completamente sua realidade. Fazem o curso profissionalizante e já se imaginam com curso superior e ascensão financeira quase que imediata ao terminarem a graduação.

Parece que estes jovens utilizam o que Pais (2006) denomina de “refúgio de ilusão”, uma estratégia de fuga da realidade. Fantasiam, sonham com uma realidade social muito distante da que vivenciam e acreditam ser possível alcançá-la. A forma de imaginarem seu futuro pode estar relacionada com a idealização, pois a mesma permite este efeito momentâneo e irreal dos ideais, promovendo um objeto e colocando-o no lugar de admiração.

Com relação a esta subcategoria, podemos pensar também na questão do consumismo, já que os adolescentes são vistos como faixa privilegiada do mercado consumidor (KEHL, 2004). A autora ressalta que muitos estão privados desse consumo, mas mesmo estes identificam-se com as imagens industrializadas, por isso afirma que “todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do(a) jovem hedonista, belo(a), livre e sensual.” (KEHL, 2004, p. 93). A ascensão projetada é o que possibilitaria a estes adolescentes alcançar este ideal. O que observamos é que de certa forma, misturam realidade e fantasia; ao imaginarem o futuro, o que destacam são os bens materiais, destoando completamente da realidade socioeconômica na qual estão inseridos. Nota-se uma projeção sem avaliar as reais possibilidades, não relatam estratégias efetivas de realização dos seus projetos, apenas planejam fazer o curso técnico e o superior, alguns não discriminaram sequer a graduação que desejam fazer. É como se logo após a realização desta formação superior já tivessem acesso aos recursos financeiros, como podemos notar na escrita de Pierre: “Com o curso superior vou poder ter minha fazenda, meus caminhões e uma boa casa.”

Nas Cartas produzidas pelos participantes da pesquisa, observa-se uma certa ilusão ou mesmo um grande otimismo em relação ao futuro, apostando na formação superior como definição para suas vidas:

Sou advogado, recém-formado e bem conhecido... já possuo meu apartamento e ajudo minha família. (Silas).

Estou com 800 hectares de terra com plantação de lavoura... com uma casa boa, três caminhonetes na garagem, duas carretas boiadeiras e cinco carretas granjeiro. (Santiago)

Esta concepção nos remete a um aspecto fantasioso, a crença no imediato retorno financeiro após a conclusão do curso superior. Já se imaginam reconhecidos pela atuação profissional e relatam a aquisição de imóveis, carros e a possibilidade de apoio financeiro à família.

Estes sujeitos prendem-se mais aos ganhos financeiros e bens que acreditam alcançar após a formação, parecem, por vezes, sem muita percepção crítica da realidade, expressam pouca reflexão sobre o desejo e as potencialidades. Apesar de suas expectativas serem altas em relação à realidade social que vivenciam, nota-se que em seus anseios pela emancipação financeira traçam o caminho da escolaridade e não outras perspectivas como as encontradas por Matheus (2002a), na qual alguns adolescentes se imaginavam atores, jogadores de futebol. Segundo o autor, estas escolhas dizem do universo televisivo que idealizam, esperam ser famosos e terem recursos financeiros.

6.1.4 O curso técnico como oportunidade

Nesta categoria pretendemos discutir as possibilidades apontadas pelos adolescentes com relação ao curso técnico. Neste sentido, apresentamos abaixo as aspirações que os sujeitos acreditam que o curso lhes proporciona.

6.1.4.1 Passar no vestibular

Os adolescentes procuram o curso técnico por acreditar que, por estarem em uma boa instituição, conceituada socialmente e com “bom ensino” estarão preparados para enfrentar o vestibular, como descrevem no grupo de discussão:

O que me atraiu para o curso técnico foi a carga horária, o ritmo, igual direito, você tem que ler muito, lendo..., lendo... os casos, as causas. A gente estuda de sete às onze, de treze às dezessete, então a gente já pega um ritmo que... pra entrar na faculdade, que outras pessoas não têm, eu penso assim. Isso me motivou a vim pra cá. (Silas).

[...] técnico é a base de tudo, igual, questão de estudo, a gente já tá acostumado com o ritmo pra prestar uma faculdade. (Plínio).

Nota-se que os participantes acreditam que a realização do curso técnico contribuirá para a aprovação em uma universidade conceituada e/ou gratuita, uma vez que percebem o ensino como sendo de boa qualidade. No grupo de discussão um adolescente brinca: “Aqui é igual cadeia, [risos]. Fácil de entrar, mas pra sair depois... Tem que estudar demais...” (Peter). Refere-se, assim, ao exame seletivo do campus, que para o curso de agropecuária oferece atualmente 90 vagas (até o início de 2013 eram 120 vagas), o que facilita a entrada do aluno na instituição. No entanto, há exigências com relação à aprendizagem dos conteúdos e, com a reformulação do curso em 2013, o aluno só pode ter duas dependências, caso contrário é reprovado, precisando repetir o ano.

Em muitos casos o adolescente vem realizar um curso que não corresponde a sua área de interesse, mas acredita que o mesmo facilitará a inserção em uma universidade.

O que me prende aqui, é que, isso é uma base que eu tenho, para seguir em frente, que eu posso tentar daqui pra frente outras coisas, posso tentar outros vestibulares e seguir em frente. (Thaís).

E... é um plano na vida, é um plano B. Igual tem uma escola mais avançada que é a particular, mas eles têm só o ensino médio, a gente tem o técnico. (Túlio).

Os depoimentos dos adolescentes possibilitam uma interpretação de que percebem a formação como uma ponte para chegar àquilo que anseiam, com o curso técnico podem trabalhar e pagar uma faculdade caso precisem.

É melhor do que perder tempo. Isso que eu penso. Entre fazer o ensino médio normal e o ensino médio com o técnico, eu vou fazer ensino médio com o técnico. Caso eu não passo na faculdade, tenho que arrumar um emprego, eu tenho meu técnico pra trabalhar e tirar dinheiro. De todo jeito você vai ter que fazer os três anos. (Silas).

A vantagem de vim pra cá também é de aproveitar as oportunidades, porque na vida você tem que, se aparecer uma oportunidade no Japão, você tem que botar a mochila nas costas e ir. (Peter).

Estes sujeitos organizam-se de modo estratégico no presente, tendo o futuro como o objetivo final, assim agem no tempo presente, mas buscam conseguir o que almejam no tempo futuro. Podemos falar que estes adolescentes aproveitam as situações que veem como oportunidades e a partir destas, traçam caminhos que acreditam ser favoráveis a uma vida melhor.

Parece que vão “criando”, “montando” a partir do que possuem, das oportunidades que surgem, como se estivessem construindo um “mosaico”. Esta ação nos remete à metáfora do *bricoleur*, utilizada por Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1079) para caracterizar os projetos de vidas dos jovens, que vão lançando mão das opções que surgem, “em um processo de exploração marcado pela provisoriade.” Entretanto, nos parece que muitos até possuem definido o que querem, mas precisam ir construindo a partir do que é possível para alcançarem seus objetivos.

Assim, acreditam que o curso técnico em si torna-se uma estratégia na medida em que possibilita passar no vestibular, conciliar trabalho e estudo, favorecendo a continuação dos estudos. Tiago diz no grupo ao justificar sua escolha pelo técnico: “Mãe, vou terminar o técnico e eu com o técnico posso até pagar a minha faculdade, não vou precisar tanto da sua ajuda... que sempre foi direito.” Demonstra preocupar-se com o futuro e procura estratégias no presente para enfrentar os limites estruturais com os quais convive.

6.1.4.2 Obtenção de autonomia e novos vínculos:

Apresentamos aqui uma discussão sobre as possíveis implicações da saída de casa para estudar. Pensamos que a escolha por um curso que não é oferecido em suas cidades pode ser feita pelo interesse na área, busca por uma formação profissional, por um ensino considerado mais ‘forte’, mas também, em se tratando de adolescentes, precisamos abrir espaço para ver esta escolha como uma opção para sair de casa, o que, de certa forma, favorece a interação social e a elaboração de novos vínculos. O adolescente vive o momento de construção de sua identidade e por isso, está em busca da sua autonomia e independência, especialmente em relação aos pais. Assim, o interesse por um curso em outra cidade pode se justificar neste período da vida como uma forma de alcançar seu processo de individuação.

Quando indagados sobre a experiência de morar fora, inicialmente pontuaram as dificuldades:

Bem... é complicado, você precisa de uma coisa ali, tá acostumado ter em casa na hora, aí cê tem que se virar pra conseguir. (Peter).

É difícil, não tem roupa lavada, a comida aqui... Eu não sei vocês, mas a minha pior área é a comida. (Talita).

Esse fim de semana eu passei foi com barrinha de cereal. (Peter).

Não tem também nada mais ruim do que ocê andar na rua o dia inteiro e ninguém cumprimentar ocê. [risos] No meu aniversário ninguém me deu os parabéns... (Plínio)

Neste momento, alguns colegas desejam os parabéns para Plínio, entre estes, as meninas, que demonstram compaixão com a situação. Este movimento de solidariedade pode ser compreendido como uma aceitação do grupo e o interesse de incluí-lo no mesmo. Podemos também pensar que a atitude demonstra um sentimento de empatia com a situação vivida por Plínio, uma vez que há algo de similar entre a vivência deles.

As dificuldades enfrentadas pelos adolescentes por não morarem com as famílias são, de um modo geral, percebidas como experiências típicas do período escolar vivenciado por eles. Os adolescentes do primeiro ano relatam maior dificuldade em relação à vivência fora de casa, como o depoimento de Plínio, mas poucos chegam realmente a desistir do curso por este motivo.

Uma adolescente fala no grupo sobre as conquistas advindas da experiência de sair de casa para estudar:

Sempre bate na cabeça, acho que de qualquer um aqui, principalmente de quem tá formando, no caso da gente, que a gente não sabe o que vai ser o dia de amanhã, será que eu vou passar numa faculdade? Como vai ser minha vida, dentro de casa novamente, depois que eu consegui a minha independência, aprendi a conviver com tudo, como que vai ser a convivência com meus pais novamente, e a liberdade que conquistei? (Thaís)

Thaís deixa claro que conquistou uma certa independência, autonomia e não está disposta a renunciar a esta conquista. Este comportamento relaciona-se com a almejada liberdade a qual os adolescentes buscam. Relembramos que a adolescência corresponde ao momento em que se separa dos objetos originários – pais – ingressando em um campo social mais amplo. Muitas vezes esta separação é precedida de rebeldias e confronto de gerações. No caso destes adolescentes, a saída de casa pode minimizar estes conflitos, diminuindo a dependência dos mesmos em relação aos pais e favorecendo o processo de separação. Mesmo que a dependência financeira esteja presente na maioria dos casos, percebemos que os participantes sentem-se autônomos por administrarem a própria vida, longe de casa. “Na hora que eu quiser dormir eu durmo, na hora que eu quiser sair eu saio, se quiser chegar eu chego, o que eu quiser fazer eu faço.” (Silas).

Apesar de grande parte dos participantes concordar que a relação com os pais melhorou depois que foram estudar, pois acreditam que por causa da distância “dá saudade” e “não dá tempo para brigar”, apenas um dos sujeitos da pesquisa confirmou abertamente que não escolheu o curso, mas que viu na opção de estudo uma forma de sair de casa.

No meu caso eu tava com vontade de sair de casa mesmo. Deu a louca, fiz prova num tanto de lugar, fiquei excedente em muitos lugares, em edificações em outra cidade, eu nem esperei o resultado de lá, que eu tava excedente, pra ver qual seria a minha colocação, quando vi que passei aqui, eu vim e fiz a matrícula. Todo mundo da minha família me pediu pra mim esperar e fazer o superior, que eu tava fazendo o ensino médio ainda, aí eu falei: “Ah.. Não... Eu vou”. (Silas)

De um modo geral, em todos os instrumentos de pesquisa utilizados, “Escrita da Carta” e grupo de discussão, os adolescentes citam a saída de casa para estudar como um sacrifício. Em alguns momentos parecem antagônicos, pois como veremos em outro tópico, muitos não se imaginam de volta em casa, como afirmaram no grupo. Silas foi o único que assumiu o desejo de sair de casa desde o início. Os adolescentes, de um modo geral, veem a saída de casa como algo difícil, mas de certa forma necessária, principalmente para a formação profissional.

O comportamento destes adolescentes nos faz pensar que agem na lógica do “diferimento de recompensas”, termo utilizado por Leccardi (2005) referindo-se aos sujeitos que reprimem os impulsos hedônicos em troca de uma satisfação futura. “Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que prepara para o futuro.” (LECCARDI, 2005, p.35). É como se o pensamento fosse: Passo por dificuldades hoje para ter um futuro melhor amanhã. Isto foi apresentado em uma carta: “No passado foi preciso passar por momentos tristes, complicados, mas que passaram. Tudo isso foi bom para o meu crescimento, para o meu amadurecimento, como a mulher que me tornei.” (Thaís). A adolescente evidencia que sua ação tem um fim, uma direção. Este comportamento é uma característica trazida da experiência moderna, que define uma meta que, ao ser alcançada, poderá ser finalmente usufruída. Ao explicar que havia formado na carta, Tiago narra as renúncias que precisou fazer no presente para formar em direito: “Assim consegui com muito sacrifício, ficando longe de casa por mais de cinco anos, sem família por perto e amigos diferentes.”

Ao longo dos discursos os participantes evidenciam o papel dos amigos como apoio na realização do curso técnico e manutenção para a permanência em Bambuí:

Isso segura muito a gente aqui. As amizades. (Silas)

A gente acaba criando uma convivência, igual, nós da moradia, a gente mora ali todo mundo junto, então, toda hora no quarto de um, tá no quarto de outro, então a gente acaba criando muita amizade. (Patrick)

Nossa... toda vez que alguém vai formar... chororó... (Tiago)

O papel dos colegas é evidenciado como facilitador durante o afastamento das referências familiares, para muitos, os colegas se tornam uma nova família. Na moradia

estudantil ou mesmo em repúblicas os adolescentes estabelecem novas parcerias, criando uma rede de apoio entre eles, colaboram entre si para o enfrentamento ao mundo adulto, o que parece se efetivar com mais evidência pela situação de estarem fora de casa e vivenciarem situações comuns como expressou Silas no grupo de discussão:

Eu entrei o meu quarto tinha dez pessoas, era nove da mesma sala e o monitor que não era, a gente andava o dia todo junto, fazia tudo junto, a gente andava em bando, não desgrudava, ia pra sala junto, chegava junto, então você nunca ficava sozinho, acho que foi o que deu mais força pra mim ficar. Porque eu tava sozinho, não tinha ninguém que eu conhecia nesta escola, eu cheguei num lugar que eu não conhecia ninguém, ninguém mesmo. Então, o que deu mais força na primeira semana foi meu quarto. Os meninos, os nove, que a gente fazia tudo junto. Mas se não tivesse esse grupo, acho que eu não tinha ficado. Eu pensei várias vezes em desistir, eles falavam: “não desiste não, vai formar nós tudo, nós tudo vai ficar”, mas a metade desistiu. Mas um ficava dando força pro outro.

Nesta descrição, podemos identificar o grupo como uma fratria, que diz da experiência dos adolescentes em laços horizontais com seus pares. De acordo com Kehl (2000, p. 01), “A adolescência é o período, por excelência, das grandes formações fraternas. O grupo funciona como garantia de reconhecimento dos traços identificatórios dos quais o sujeito que sai da adolescência não se sente assegurado, e como campo de novas identificações exogâmicas.” Silas evidencia os laços de cumplicidade do grupo, traço característico das fratrias, que auxilia os adolescentes neste período de suas vidas, minimizando sofrimentos e tensões do dia-a-dia longe da família.

O papel do grupo enquanto espaço de troca e facilitador das identificações também é ressaltado por Dayrell (2007, p.1111): “A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam idéias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos”.

No caso destes adolescentes podemos pensar que a saída de casa para estudar pode funcionar como um substituto dos ritos de passagem em nossa sociedade, uma via que permite o acesso à conquista da autonomia e independência.

6.1.4.3 Melhores condições socioeconômicas

Ao discorrer sobre a adolescência pontuamos como característica destes sujeitos a aquisição dos valores da sociedade em que estão inseridos. Calligaris (2009) considera que, em nossa cultura, entre os valores transmitidos, estão principalmente o sucesso financeiro e o social. As ideias expressas pelos adolescentes desta pesquisa coadunam com a afirmação do autor, o tema “boa condição financeira” apresentou-se de forma compartilhada entre os

participantes, bem como o interesse em ajudar a família de origem. Possuir uma “boa condição financeira” pode ser traduzido como ter um bom emprego, bons salários, uma boa casa e para alguns, inclusive, carros, caminhões, fazendas, gado e poder ajudar os pais, como comprovamos na carta de Sidney: “Penso que estarei estabilizado, com um emprego arrumado na minha área, que provavelmente será agronomia.” Os adolescentes relacionam os estudos com a maior facilidade para a colocação profissional, estabelecendo uma conexão do trabalho habilitado com a garantia de melhores salários.

Com relação à busca por uma melhor condição de vida, alguns adolescentes demonstraram no grupo uma oposição ao que haviam escrito nas Cartas. A maior parte dos participantes escreveu que estaria morando em suas cidades de origem, mas durante a discussão voltou atrás sobre esta perspectiva e colocou como lugar de moradia onde estiver trabalhando com bom retorno financeiro, reafirmando, assim, o interesse no mercado de trabalho e inserção social. Esta atitude pode estar relacionada com a percepção do grupo, influência pela fala dos colegas e também pela visão das exigências do mercado de trabalho. Demonstram que estão dispostos a algumas renúncias em favor da realização profissional e as condições de trabalho, como constatamos na fala de Thaís e a escrita de Pablo e depois sua fala:

Um emprego pra minha cidade e outro pro Mato Grosso, por exemplo, é lógico que eu vou pra lá. Mesmo longe dos pais, pra tudo há sacrifícios, sabe. O reconhecimento lá é maior e você ganha muito mais. (Thaís)

Moro no centro de [cidade de origem] com meu pai, minha mãe e todos da minha família. (Pablo)

[o que diz esperar para o futuro no grupo] Ter uma condição financeira boa e poder estar mais perto da família. (Pablo)

No entanto, com relação ao tema morar ou não na cidade de origem após se formar, criou-se um impasse no grupo, pois alguns afirmavam que, mesmo ganhando menos, valeria a pena estar perto da família, outros já pensavam em ganhar o mundo, pela própria questão da experiência, de ampliar possibilidades e ter uma melhor colocação no mercado. Outros adolescentes afirmam que não querem mais ficar longe da família, entre estes se destacam os três alunos do primeiro ano, que afirmam querer seguir carreira na área, mas querem trabalhar em suas cidades. O fato de estarem no primeiro ano fora de casa pode contribuir para um sentimento de falta dos pais e do próprio ambiente de suas cidades, que lhes é familiar.

Em contrapartida, outros dois adolescentes do primeiro ano possuem o desejo de saírem pelo mundo:

Conhecer um novo mundo. Se eu conseguir fazer minha faculdade, eu vou é arranjar emprego pra mim... Uai, você vai só andando pra frente. Você nunca viu nada disso. Cê num topou com nada disso, uai, tudo novo. Pode ganhar um real a mais lá... que já compensa. (Plínio)

Eu acho que nada me segura não. Namorada, família assim, por exemplo, tiver uma namorada, mesmo gostando muito dela, eu falo assim: “recebi uma proposta em tal lugar, eu tô indo, se você quiser ir você vai.” (Peter)

Por outro lado, alguns consideram importante relacionar condições de trabalho e retorno financeiro para fazerem esta escolha:

Aí... vai depender do serviço, sabe, se a cidade me acolher bem, passar num concurso pra minha cidade, com certeza, eu tô lá. Agora se tiver concurso pra outra cidade, tenho que ir, né? (Tiago)

A dúvida com relação ao lugar que estarão morando pode relacionar-se com a visão da contemporaneidade, compreendendo as incertezas que caracterizam o tempo que vivemos. Este comportamento apresentado pelos adolescentes nos remete à metáfora do ioiô, apresentada por Pais (2006), uma vez que apresentam movimentos oscilantes, saem da casa dos pais, mas podem voltar, querem continuar os estudos, mas pode ser que precisem trabalhar, gostariam de morar em suas cidades, mas podem morar em qualquer lugar. Estas incertezas e dúvidas caracterizam as relações com o tempo na pós-modernidade. Apesar de acreditarem nas “profecias da educação” (PAIS, 2006), percebe-se uma certa insegurança quando apontam que vão para onde conseguirem um trabalho melhor. As colocações dos adolescentes nos suscitam algumas indagações: Eles acreditam que a educação favorece a inserção no trabalho, mas, ao mesmo tempo, será que compreendem as dificuldades com relação ao mundo do trabalho? Eles projetam um futuro, acreditam em seus sonhos, mas percebem o futuro como algo instável em que nada pode ser garantido?

O interesse para ajudar a família também surge em decorrência da melhor condição financeira, por acreditarem que terão bons empregos, se imaginam capazes de auxiliarem seus pais, como constatamos nas escritas de Silvio e Plínio:

Minha mãe será muito privilegiada, pois terei condições de dar tudo, não só ela, mas também toda minha família, poderei ajudar cada um deles. Pois eles me ajudam hoje em tudo que preciso, não todos é óbvio. Mas ajudarei cada pessoa, se tiver condições.

[...] estou com meu sonho realizado graças a minha família. E em troca, eu empreguei meu pai, minha irmã e minha mãe na minha fazenda para ajudar a administrar [...]

Expressam claramente a retribuição pelos pais, conforme evidencia-se nas cartas de Pierre e Peter respectivamente:

Sou muito grato pelos meus pais, eles se esforçaram para me manter na faculdade e no curso técnico, agora está na minha vez de ajudá-los, quero dar do bom e do melhor para eles.

Sempre fui sustentado por meus pais, mas hoje consigo andar com minhas próprias pernas e ainda ajudá-los quando possível.

Podemos pensar que o movimento de auxiliar os pais relaciona-se com a situação socioeconômica das famílias dos participantes, uma vez que a entrada no mercado de trabalho compreende a possibilidade de ajudar na renda familiar. Os adolescentes reconhecem a família como apoio importante para a realização da formação, uma vez que precisam de ajuda para manterem-se nos cursos. Considerando o quadro apresentado na metodologia, identificações gerais dos adolescentes e recortando apenas os itens sobre a experiência profissional e os atendidos com os auxílios, nota-se que dos 18 participantes, oito possuem experiências de trabalho e em todos os casos trata-se de uma experiência sem carteira assinada. Os adolescentes atualmente não trabalham, doze recebem algum tipo de auxílio do governo para estudar e um é bolsista do Programa de Iniciação Científica Júnior - PICJR, com uma bolsa mensal. Dependem financeiramente dos pais e declaram que este apoio é importante para que possam estudar. Alguns confessam ter conhecimento das dificuldades das famílias para ajudá-los, como nos confirmam as falas de Talita, Peter e Thaís respectivamente:

Os pais falam: “Não tem dinheiro não. Tem que pagar as contas”. Você fica privado de comprar as coisas, porque agora você mora fora.

Aí tem tantos gastos [por morar fora], fica meio complicado. Não posso ficar pedindo para comprar as coisas. [Roupas, tênis].

[...] eu não largar o curso técnico. Porque eu vejo que meus pais suaram, fizeram de tudo pra mim, pra mim tá aqui até hoje, então eu tenho que dar este mérito pra eles e pra mim.

O interesse em contribuir com a família de origem a partir do eixo “dar, receber, retribuir” coaduna com os resultados encontrados por Leão, Dayrell e Reis (2011), em pesquisa sobre “Juventude, projetos de vida e ensino médio”, na qual os jovens veem-se na obrigação de retribuir ao que foi feito por eles.

6.1.4.4 Projeto familiar

Nesta categoria agrupamos as propostas dos adolescentes em constituir uma nova família. Analisando as metas futuras expostas pelos adolescentes, observa-se que este interesse, por formar uma família, está presente em grande parte dos relatos e são articulados à conquista da estabilidade financeira. De acordo com Guimarães (2005), o trabalho é considerado um dos elementos clássicos de transição para o mundo adulto. Soma-se a este requisito a indicação do IPEA (2008) que, entre outros aspectos, caracteriza a “passagem” para a vida adulta do jovem o fato de tornar-se pai ou mãe. Entendemos que a inserção no mundo adulto é compreendida pelo trabalho e a formação do núcleo familiar, talvez por isso este discurso faça parte do universo dos adolescentes.

Entre eles, sete se imaginam em um relacionamento sério em 2023, quatro adolescentes se veem casados, sendo que três com filhos. Entre as adolescentes as duas imaginam-se bem profissionalmente, com bons empregos, com casa própria, em relacionamentos sérios, uma planeja ter filhos e a outra se imagina noiva, grávida de gêmeos. Ainda hoje espera-se que as mulheres sejam mães, mas boas profissionais também, o que está no universo destas meninas, que, apesar de se verem como profissionais bem sucedidas, não abrem mão da maternidade. Podemos pensar aqui na identificação com o modelo tradicional de família, o que se apresenta também no caso dos adolescentes do sexo masculino, o que pode referir-se aos modelos de suas famílias de origem. Desvia-se do modelo tradicional o fato de uma das participantes se imaginar grávida antes do casamento; de certa forma, apesar de visualizar um companheiro, pensamos que o fato de estar bem profissionalmente lhe dá segurança para fazer suas escolhas.

O fato dos adolescentes se imaginarem pais pode estar relacionado à questão da idealização da paternidade. Em pesquisa realizada por Costa (2002, p.344) sobre a concepção de filhos e de pais:

[...] os entrevistados concebem a paternidade como um desejo que se estabelece em um determinado momento de suas trajetórias de vida – o casamento –, como um desejo que amadurece com o tempo, e que está voltado para o futuro, para a descendência.

Relacionado ao desejo de ser pai, precisamos considerar o lugar cultural deste como provedor e talvez possamos pensar que esta escolha pressupõe estar bem sucedido, ter uma profissão e conseqüentemente um emprego, como escreveu Peter: “[...] bem formado, com um emprego estável, consegui comprar meu carro, minha casa, conheci importantes do ramo, tenho várias propostas de emprego devido minha competência no trabalho, já começo a pensar em

constituir uma família.” Demonstra que tem interesse em ser um bom profissional e acredita que isso pode fazer a diferença no campo de trabalho, este adolescente também sinaliza que apenas depois de estar ‘bem empregado’ pensa em formar uma família. Um dado interessante foi que ao colocar para o grupo o que esperam ou pensam sobre o futuro, as primeiras respostas foram sobre a constituição familiar, expressas pelos alunos do terceiro ano:

Eu espero ter uma família. [risos] Duas meninas... (Tiago)

Eu quero dois meninos. [risos] (Talita)

Eu quero ter um casal de gêmeos. (Thaís)

Mas também falam da autonomia e independência financeira:

Eu já penso em independência, não depender de ninguém. Ter uma estabilidade. (Túlio)

Estar bem de vida. Ter uma vida social boa. (Peter)

Eu quero ser assim, tudo que meu filho pedir eu vou dar... [risos] (Pierre)

Considerando ainda a questão da paternidade, um dado curioso é que entre os três adolescentes que se imaginam pais nas Cartas, dois escolheram filhas.

Tenho uma família, minha filha se chama XXXX (Petrônio)

Hoje estou casado, e minha esposa está grávida de uma linda menina. Junto com minha esposa, a gente pode ter essa linda casa, que fica no mesmo bairro da minha família. (Tiago)

Ao perguntar sobre a preferência em relação a ter filhos ou filhas, Costa (2002) diz que independente da preferência, os homens consideram as meninas mais “calmas, dóceis e obedientes”, enquanto os meninos são percebidos como “mais competitivos, agressivos e desobedientes”. Talvez a escolha do sexo dos filhos por estes adolescentes esteja relacionada a esta ideia.

6.2 Considerações

A análise do conteúdo possibilitou evidenciar a construção dos projetos de vida dos sujeitos desta pesquisa, indicando suas expectativas, ansiedades, percepções e suas implicações em prol de efetivar os planos para o futuro.

Os resultados confirmam que os adolescentes envolvidos neste estudo elaboram para si um projeto de vida, nem todos relacionavam a sua ação ao tema, mas fica evidente a presença do planejar o amanhã. Notamos que para os participantes o futuro traz um porvir sobre o qual imaginam suas vidas e criam expectativas. Com certeza a construção de um projeto diz das marcas do passado e das fronteiras do possível, mas chama atenção como estes sujeitos, em sua maioria de classes menos favorecidas, articulam possibilidades e empenham-se estrategicamente para construir um futuro diferente do que vivenciam hoje, apresentando uma clareza sobre onde querem chegar: ao curso superior.

Outra questão que identificamos é que a opção pelos cursos pertence ao sujeito; em alguns casos, percebe-se a sugestão da família e amigos em favor da realização do curso, mas estes não apareceram como imposição. Há casos também em que os pais não aprovam a saída dos filhos de casa, mas muitos conseguem sair mesmo assim; talvez por se tratar de uma formação, os pais acabem cedendo, como exposto por Tiago, Patrick e Peter no grupo:

Minha mãe não queria deixar eu vim não, eu tive que pagar [a inscrição para o processo seletivo], porque ela sempre falou que eu não gostava do curso, ia fazer à toa, ficar três anos numa coisa que não ia dar certo. E antes de tudo, pensava que só ia fazer festa. Morar em república, farra. Acabou que meus colegas nenhum mais veio, ganhei o alojamento, aí peguei, vim, tô gostando do curso, agora ela apoia.

Meu pai apoiou desde o começo, mas minha mãe achou mais ruim.

Meu primo já tinha formado aqui... No outro ano, do nada deu vontade de fazer, aí eu falei: “vou fazer a prova, se eu passar eu vou embora”. E aí ela [a mãe] falou: “Pode fazer”. Aí eu passei, ela me trouxe aqui, ela ficou uma semana chorando lá, mas foi tranquilo.

Mesmo com as dificuldades financeiras descritas pelos adolescentes e a não aprovação de alguns pais, nota-se que a família exerce importante papel de intermédio no apoio afetivo e financeiro, atuando como colaboradora nas escolhas feitas pelos filhos.

No geral, percebemos uma diversidade de projetos, que ultrapassam a questão profissional, diz dos valores e identificações que cada um vai estabelecendo como forma de inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Partem de um referencial comum, o curso profissionalizante, que os sujeitos articulam diretamente com a possibilidade de trabalhar e a continuação dos estudos através da formação superior, com vistas a alcançar uma ascensão social considerada por eles melhor.

Dentre os projetos traçados pelos participantes, amplos são os planos para suas vidas: os que desejam trabalhar na área; os que apenas querem uma boa formação para enfrentar o

vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, visando terem “boas profissões”; os que planejam trabalhar como técnico para realizar um curso superior; os que se imaginam ricos independente da graduação feita; os que constituem uma nova família e se veem pais e mães; os que se veem ajudando financeiramente a família; e, ainda os que não planejam nada para o futuro, mas realizam o técnico.

Ao indicar a continuação dos estudos, alguns apresentam opções de profissões almeçadas por eles; outros têm profissionais como modelos para suas escolhas; há ainda os que estão com dúvidas em relação à graduação que querem fazer, mas demonstram interesse em continuar os estudos. Percebemos que expressam um determinado modo de viver as suas juventudes, tendo a escolaridade como tema central para trilhar seus caminhos.

Apesar do tema projeto de vida dizer de um caminho particular, pessoal, percebemos que os sujeitos desta pesquisa compartilham a construção deste com vivências em comum - morar longe dos pais, dificuldades financeiras, aspirações para o futuro-, o que favorece a construção dos vínculos horizontais, que auxiliam para a realização do curso técnico e parece corroborar no fortalecimento desta escolha.

Ressaltamos o papel atribuído à educação por estes adolescentes e suas famílias, que demonstram perceber a instrução como uma saída para a realidade que vivenciam, agregam um valor, como podemos perceber na projeção feita por Pietro na “Escrita da Carta”: “Até hoje estudo e faço alguns cursos e frequento palestras com o interesse de estar bem informado.”

Os resultados encontrados com relação à importância da formação pelos adolescentes e seus familiares são ratificados por Nascimento (2013, p. 95) em uma pesquisa sobre projeto de vida de adolescentes:

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

Parece-nos que a instituição, enquanto espaço escolar de aprendizagem e vivência, abre para estes sujeitos um lugar de possibilidades para trilhar novos caminhos em favor da realização de seus desejos, permitindo que saiam do universo infantil de dependência e vislumbrem voos maiores.

No entanto, a escola não demonstra ter plena consciência do seu papel no processo de construção dos projetos de vida dos adolescentes, na medida em que os mesmos veem o curso profissionalizante como uma possibilidade maior que o ensino regular, mas não relatam o

envolvimento da instituição para colaborar com seus projetos. Isto sugere um repensar sobre a prática pedagógica, a fim de funcionar como um espaço de orientação, sustentando um suporte mínimo necessário para a construção de novas referências.

7 CONCLUSÃO

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho apontam para as construções elaboradas pelos adolescentes e jovens, estudantes dos cursos técnicos em agricultura, zootecnia e agropecuária, acerca do tema projeto de vida. Percebemos que estes sujeitos estabelecem como ponto fundamental para suas vidas a formação educacional, acreditando que esta é base para um futuro melhor.

O mundo adulto tem entre suas características a presença da atividade produtiva e a constituição de uma nova família. Desta forma, a profissionalização é um ponto importante tanto para adolescentes de camada socioeconômica baixa quanto para os de média. As exigências do mercado de trabalho em relação à mão-de-obra qualificada parecem influenciar o projeto educacional, os adolescentes investigados acreditam que a profissionalização seja uma possibilidade para a inserção no mercado de trabalho

Percebemos que, para os adolescentes, os cursos técnicos são vistos como uma forma de inserção no mercado de trabalho, uma vez que, em sua maioria, são realizados juntamente com o ensino médio e com baixos custos, devido à oferta em escolas federais. Esta formação pode significar a garantia de um emprego rápido e com capacitação, assim como abrir portas para o trabalho, principalmente diante das dificuldades encontradas no atual cenário econômico para se alcançar o primeiro emprego.

Abrem também, na concepção dos adolescentes, para a oportunidade de continuarem os estudos, diante da possibilidade de serem aprovados no vestibular ou ENEM para uma ‘boa universidade’ e em cursos bastante concorridos. Isto pode propiciar para eles a concretização dos planos projetados para suas vidas, que apontaram ser a formação superior. Os planos vão além da formação superior, como família, por exemplo, mas a formação é considerada como a base para os outros planos serem bem sucedidos ou realizados.

No grupo de discussão, ao afirmarem que percebem sua trajetória diferente dos estudantes do ensino médio, seja público ou particular, pontuam a importância dos cursos técnicos em suas vidas como uma saída possível, pois percebem-se com algo a mais com relação a escola ‘regular’.

Como vivenciam o período da vida que tem como uma das suas características o maior envolvimento com o mundo social, o curso técnico pode simbolizar para estes adolescentes uma saída possível na elaboração do processo de construção de suas identidades, uma vez que favorece novas identificações e modelos.

À primeira vista pode parecer que a escolha pelo curso técnico é um equívoco na vida destes adolescentes, por apontarem como perspectiva futura o curso superior. No entanto, com um olhar mais atento, percebemos que há uma escolha estratégica por estes cursos. Neste sentido, a formação técnica pode ser vista como uma ponte que oportuniza: um ensino que permita uma disputa no vestibular de uma forma mais competitiva; uma profissão que pode ser exercida para auxiliar financeiramente o período no curso superior; uma aprendizagem que vai privilegiar o futuro nível de ensino. Podemos pensar ainda que pode ser a permanência no curso técnico que suscite nos adolescentes a alternativa para a formação superior, uma vez que abre um novo universo para eles. Isto se comprova a partir dos conhecimentos expressos pelos adolescentes sobre o conteúdo exigido pelo ENEM, a informação sobre os cursos que possuem interesse e inclusive sobre outras universidades que oferecem moradia aos estudantes.

De um modo geral, sabemos que os cursos superiores nas camadas altas e média altas da sociedade são quase que uma determinação, não se pergunta aos filhos se irão fazer uma graduação, mas qual a opção de curso. Esta realidade é bem diferente nas camadas baixas, o que foi confirmado pelo movimento realizado pelos sujeitos desta pesquisa, pois, para eles, não há uma naturalização da formação superior, eles precisam construir este caminho. Evidenciam seus projetos e, mesmo nos casos mais definidos com relação à profissão a seguir, encontram-se dispostos a alterações, ainda que momentâneas, por compreenderem as possíveis dificuldades a que estão sujeitos.

Em nossa prática profissional sabemos que muitos destes adolescentes que almejam o curso superior acabam não realizando-o, mesmo porque as biografias humanas são dinâmicas e podem mudar diante das circunstâncias vividas, seja por questões financeiras, pela não aprovação no vestibular, por se empregarem como técnico com uma renda que para eles é significativa ou mesmo por questões familiares, entre outros.

Não podemos negar que a saída de casa para realizar o curso técnico implica em um movimento, uma trajetória diferente na realidade vivida por estes sujeitos e traz efeitos em suas vidas, em algumas circunstâncias positivos e em outros negativos, ocasionando ganhos e perdas. Podemos pensar nos ganhos com relação à formação, expansão das amizades e maiores vínculos, novas experiências que favorecem a autonomia e maior conhecimento das possibilidades em relação à questão profissional. Como perdas ressaltamos que estes adolescentes caminham em uma direção muitas vezes contrária à seguida pelos familiares, a da escolarização; desta forma, saem da lógica familiar, que, muitas vezes, vê como objetivo de vida o trabalho. Nesta visão, a formação técnica os coloca em um conflito de geração bem

específico, sendo, diversas vezes, impedidos de colocar os conhecimentos adquiridos no curso técnico em prática no espaço familiar, pois os pais já fazem as atividades, por exemplo, agrícolas, de uma determinada forma há muitos anos e não aceitam as mudanças propostas pelos filhos. Perdem também o convívio familiar cotidiano, a ausência de casa pode trazer um estranhamento para o sujeito e seus familiares. Outra situação é com relação aos amigos em suas cidades de origem, muitas vezes estas relações sofrem alterações, pois ao retornarem podem não mais pertencerem ao grupo, pois agora possuem um novo status: “são estudados”.

Ao agrupar os participantes e conseguir a adesão de duas alunas, reconhecemos como uma conquista, pois os cursos técnicos nas áreas agrárias ainda apresentam uma participação feminina pequena, como foi citado na caracterização dos adolescentes estudantes da instituição. As estudantes aceitaram o convite com interesse e participaram ativamente da atividade do grupo de discussão, expondo com clareza suas ideias.

De forma particular, a utilização dos instrumentos de pesquisa, “Escrita da Carta” e grupo de discussão, provocou efeitos no campo de pesquisa, para os adolescentes e a própria pesquisadora. Com relação aos participantes, notamos que os métodos investigativos produziram efeitos no grupo, a começar pela maior compreensão sobre o tema projeto de vida, identificando com maior clareza suas ações em favor do futuro.

O grupo de discussão também traz contribuições por suscitar o que muitas vezes não seria dito individualmente e pela maior percepção por parte dos adolescentes das vivências em comum pela escolha do curso técnico. Por esses motivos apontam o trabalho em grupo como algo que foi significativo e que deve acontecer outras vezes. Acreditamos que está colocação sinaliza para novas alternativas de trabalho com os adolescentes pelo setor psicológico, que pode incorporar estas considerações ao trabalho. Outro ponto que precisamos evidenciar é a percepção pelos adolescentes de que as dificuldades vivenciadas são mútuas, estando mais receptivos ao sentimento do outro.

O que percebemos no começo do ano letivo de 2014 foi que os adolescentes da pesquisa se mostravam mais preocupados na adaptação dos colegas novatos, chegando mesmo a encaminhar alguns para o setor psicológico. Já existe no Setor a colaboração de alguns jovens e adolescentes no sentido de auxiliarem os novatos. No entanto, a discussão sobre a vivência fora de casa suscitou uma ação a partir da iniciativa própria destes adolescentes, replicando o trabalho de acolhimento. No campus, principalmente no início do ano, os trotes, apesar de proibidos, assim como o bullying, são práticas percebidas. Pensamos que talvez um trabalho

em grupo para evidenciar as dificuldades fora de casa possa colaborar para minimizar estas atitudes.

A partir deste trabalho, podemos afirmar que 95% dos participantes da pesquisa elaboraram para si um projeto de vida, talvez não tão claramente nomeando-o desta forma, mas sabem o que querem, mesmo que, num primeiro momento, seja entrar para a graduação.

O que evidenciamos é que estes sujeitos que vivenciam o período da adolescência e juventude procuram ser protagonistas de suas histórias, buscam a formação profissional como forma de garantir a independência financeira, a própria autonomia a fim de efetivar sonhos e desejos. Esperamos que as temáticas abordadas neste trabalho possam auxiliar a entender o processo vivido pelos adolescentes e jovens na construção de seus projetos de vida, bem como suas expectativas em relação ao futuro, apoiando-os nesta trajetória.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**. Porto Alegre. Artes médicas, 1992.

ABRAMO, Helena W. **Cenas Juvenis - punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo. Editora Scritta. 1994.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG.** 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte, MG, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BIANCHINI, Valter. Estratégias para o desenvolvimento rural. In: José Graziano. Jean Marc e Bianchini debatem: **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Núcleo de estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BRASIL. Lei n 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescentes e outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 dez. 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> acesso em 09 de jul. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N° 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Conselheiros: Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente, Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente. Brasília, Distrito Federal, 05 de outubro de 1999.

BRASIL, **Ministério da Educação**, Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/index>. Acesso em 12/10/2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2ªed. São Paulo, Publifolha, 2009.

CAMARANO, Ana Amélia, MELLO, Juliana Leitão. PASINATO, Maria Tereza. KANSO, Solange. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Revista Última década**, Nº21, Cidpa Valparaíso, Diciembre 2004, p. 11-50.

CARJAVAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTINHO, Luciana G. **O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo**. Na 1Simp. Internacional do adolescente. Maio 2005a.

COUTINHO, Luciana G. **Ideais e identificações em adolescentes em bom retiro**. Psicologia e sociedade 17(3) 48-54; set/dez, 2005b.

COUTINHO, Luciana G. Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro, Nau, Faperj, 2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Adolescência, cultura contemporânea e educação. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 14, n. 27, 2009. p. 134-149.

COSTA, Rosely Gomes. **Reprodução e Gênero**: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. Universidade Estadual de Campinas. Estudos Feministas. Ano 10, 2/2002.

D'ANGELO, Ovídio Hernández. Proyecto de vida como categoria básica de interpretacion de la identidad individual y social. **Revista cubana de psicologia**. Vol. 17, nº03, ano 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº24, Rio de Janeiro, set./dez.2003.

DAYRELL, Juarez. A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. **Revista Onda jovem**, Edição 1 - Março de 2005a.

DAYRELL, J; GOMES, N. Juventudes no Brasil. **2005b. Disponível em:** http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/JUVENTUDENOBASIL.pdf Acesso em 14/10/2011.p.1-25.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. IN: GUIMARÃES, Maria Tereza C. SOUSA, Sônia M. Gomes. **Juventude contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: secretaria Especial dos direitos Humanos; Goiânia, Editora UFG, Cãnone Editorial, 2009.

DIAS, Maria Sara de Lima. **Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários**. Florianópolis, 2009. 272f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e ciências Humanas.

DOFOUR, D. (1999). A modernidade e a questão do Outro. O adolescente e a modernidade – **Anais** do congresso Internacional de psicanálise e suas conexões, tomo III. Rio de Janeiro, Escola Lacaniana de psicanálise, 2000

ERIKSON, Erik. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Peter Franklin, Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia Reflexão e Crítica**. V15. N2. Porto Alegre, 2002.

FLORI, Priscilla Matias. **Desemprego de Jovens no Brasil**. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 18- 20 de Setembro de 2004. Disponível em http://www.alapop.org/2009/images/PDF/ALAP2004_296.PDF acesso em 07/01/2013.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade**, (1905), ESB, Obras completas de Sigmund Freud, vol. 7, Rio de Janeiro, Editora Imago, 1989

FREUD, Sigmund. (1914a). **Sobre o narcisismo. Uma introdução**. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.14, Rio de Janeiro, Imago, 1988. p. 85-122.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia** (1917[1915]). In: FREUD, Sigmund. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v. 14.

FREUD, Sigmund. **O ego e o Id** (1923). In: FREUD, Sigmund. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu** (1913/14). In: FREUD, Sigmund. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 13.

FREUD, Sigmund. (1914a). **Sobre o Narcisismo. Uma introdução**. In: FREUD, Sigmund. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.14, Rio de Janeiro, Imago, 1988. p. 85-122.

FREUD, Sigmund. **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar** (1914b). In: FREUD, Sigmund. ESB Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1995. v. 13.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo, Introdução à metapsicologia freudiana. Rio de Janeiro: 7.ed. Jorge Zahar Ed., 2008. v.3.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade . 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GUERREIRO, Maria das Dores. ABRANTES Petrônio. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 20 Nº. 58, junho, 2005.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria – chave no imaginário juvenil? BRAMO, H. W. ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. orgs. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu, 2005, p.149-174.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA, PNAD, 2007, **Primeiras Análises: Educação, Juventude, raça e cor**. Volume4.

KEHL, Maria Rita. Função Fraternal. 2000. www.mariaritakehr.psc.br/ acesso em 10/03/2014.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina. VANUCCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KORMAN DIB, Sandra. **Juventude e Projeto Profissional: a construção subjetiva do trabalho**. Rio de Janeiro, 2007. 265f. -Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós graduação em Psicologia.

KORMAN DIB, Sandra; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de psicologia social e do trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em 07/01/2013.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. 2. ed.ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1992.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Artmed, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Geraldo, DAYRELL, Juarez, REIS, Juliana Batista. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1067 -1084, out.- dez. 2011.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. **Revista Tempo Social**, 17 (2) 35-57, 2005.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia. ABRAMO, Helena Wendel. **Juventude e adolescência no Brasil: referenciais conceituais**. 2005 Editor: Ação Educativa. Programa de Juventude. <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2344> . Acesso em 10/02/2014.

LEÓN, Oscar D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: CAREZIN, Maria Tereza. SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs.). **Juventude e Contemporaneidade desafios e**

perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, Goiânia: Ed. UFG: Cânone Editorial, 2009.

MACHADO, José Nilson. **Educação: Projetos e Valores.** 2 ed. Escrituras. 2000.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Ideais na adolescência:** falta (d)e perspectivas na virada do século. São Paulo, Annablume, Fapesp, 2002.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Ideais na adolescência:** Diálogo entre psicanálise e outros saberes. Revista **Percorso**, n. 28 – 1/2002.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, 1997, vol. 5 e 6.

MELUCCI, Alberto. O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS, Editora Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. et.al, **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 27ª ed. 2008.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário.** 2006, vol.12, n.12.

NASCIMENTO, Ivany Pinto Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio **EccoS**, Revista Científica, núm. 31, maio-agosto, 2013, pp. 83-100 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

NASIO, Juan David. **Lições Sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise.** Rio de Janeiro, JR. Jorge Zahar Editor. 1996.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicologia ciência e profissão.** 2004, 24 (1), p.82-93.

NOBRE, Márcio Rimet. **Realidade virtual, realidade psíquica na pós-modernidade:** Um encontro com Freud na infinitude fantasística do ciberespaço. Belo Horizonte, 2010. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

OLIVEIRA, Maria C. S. L. Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: Uma Revisão Crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2. Ed. Lisboa: Imprensa Nacional. 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. IN: ALMEIDA, Maria Isabel M. de. EUGENIO, Fernanda. **Culturas Jovens:** novos mapas de afeto. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2006.

PIMENTA, Daniela Aparecida de Oliveira. **Adolescer e construir projetos de vida no cenário familiar contemporâneo**. Assis, 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade, Faculdade de Ciências e Letras, Assis.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego: A situação e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo, 2007.

POULICHET, Sylvie Le. O conceito de Narcisismo. In: NASIO, Juan David. **Lições Sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro, JR. Jorge Zahar Editor. 1996, p. 47-67.

RASSIAL, Jean Jacques. **A passagem adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre, Artes e Ofícios Ed., 1997.

ROSA, M. D. Adolescência: da Cena Familiar. **Psicologia USP**, 13 (2), 2007, p.227-241.

RUFFINO, Rodolpho. Sobre o Lugar da Adolescência na Teoria do Sujeito. In: RAPPAPORT, Clara Regina. (Coord.). **Adolescência- Abordagem Psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993, p. 25-58.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. DN. **Relatório Geral**, 2009. Rio de Janeiro, 2010. 136 p.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Rio de Janeiro, 2003. 242 f. – Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Instituto de ciências humanas e sociais.

SOUZA, Mayra Fernanda Silva de. **Entre a oportunidade e a segregação: estudo sobre o projeto profissional dos adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de Bambuí/MG**. São João Del Rey, 2014, 103 f. Dissertação. (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.) Universidade Federal de São João Del Rey. Programa de Pós Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de ciências da educação.

SPARTA, Mônica. GOMES, William B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre 2005, 6 (2), pp. 45 - 53

STENGEL, Márcia. **Obsceno é falar de amor?** As relações afetivas dos adolescentes. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

TUBERT, Silvia. O enigma da adolescência: enunciação e crise narcísica. **Anais** do congresso Internacional de psicanálise e suas conexões, tomo III. Rio de Janeiro, Escola Lacaniana de psicanálise, 2000.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias. IN: ALMEIDA, Maria Isabel M. de. EUGENIO, Fernanda. **Culturas Jovens**: novos mapas de afeto. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2006.

VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 3ª edição, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n 2, p.241-250, maio/agosto. 2006.

APÊNDICE A

PESQUISA ACADÊMICA – MESTRADO EM PSICOLOGIA

TEMA: PROJETO DE VIDA DOS ADOLESCENTES/CURSO TÉCNICO

PESQUISADORA: HELOÍSA CRISTINA PEREIRA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1- Nome: _____
- 2- Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
- 3- Curso: _____ Série: _____
- 4- Estado civil: _____
- 5- Já repetiu alguma série? _____ Qual? _____
- 6- Cidade de origem: _____ Estado: _____
- 7- Dados da residência familiar:

NOME	GRAU DE PARENTESCO (PAI, MÃE, IRMÃ)	IDADE	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE

- 8- Residência atual: () República () Moradia Estudantil () Outros
- 9- Com quantas pessoas você reside nesta residência?
- 10- Você já mudou de república? _____ Quantas vezes? _____
- 11- Você já trabalhou? _____ Em que? _____
- 12- Quanto tempo? _____
- 13- Possui algum auxílio do IFMG?

APÊNDICE B

ATIVIDADE: ESCRITA DA CARTA.

IMAGINE QUE O TEMPO PASSOU E ESTAMOS AGORA COM A DATA DE DEZ ANOS À FRENTE. ESCREVA UMA CARTA, RELATANDO O QUE VOCÊ FAZ, EM QUE TRABALHA, SE NAMORA, SE CONSTITUIU FAMÍLIA, ENFIM, COMO É SUA VIDA.

APENDICE C

Tema Norteadores para o grupo de discussão:

O que significa para vocês estudarem aqui?

Fale um pouco sobre como fizeram esta escolha pelo curso técnico?

Como os pais viram está sua escolha?

Fale sobre esta experiência de morar fora de casa.

Como é para vocês morar em Bambuí?

O que significa a escolarização para vocês? O papel do estudo nas suas vidas?

O que espera alcançar?

Nas cartinhas muitos colocaram que morariam em suas cidades ou próximos dos pais, me contem mais sobre isso.

E se recebessem uma oportunidade longe de casa.

Como imaginam a vida caso não estivessem aqui no curso técnico?

O que vocês pensam, imaginam para o futuro?