

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE

ANDERSON CINATI

**ESCOLA, CONSUMO E PROJETOS DE VIDA NA VISÃO DE
JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E OUTRA
PRIVADA NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE

ANDERSON CINATI

**ESCOLA, CONSUMO E PROJETOS DE VIDA NA VISÃO DE
JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E OUTRA
PRIVADA NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/Campus São Carlos.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Verrangia
Corrêa da Silva

SÃO CARLOS
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C574e Cinati, Anderson
 Escola, consumo e projetos de vida na visão de
 jovens estudantes de uma escola pública e outra
 privada no interior do estado de São Paulo /
 Anderson Cinati. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
 147 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
 São Carlos, 2016.

 1. Projeto de vida. 2. Consumo. 3. Ensino médio.
 4. Escola pública. 5. Escola privada. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Anderson Cinati, realizada em 16/08/2016:

Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva
UFSCar

Profa. Dra. Juliana Rink
UFSCar

Prof. Dr. Carlos Eduardo Matheus
USP

Dedico este trabalho a meus pais, Neide e Aginaldo, que nunca criaram empecilhos para que eu pudesse sair ao encontro das verdades.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Douglas Verrangia Corrêa da Silva, pela forma como me orientou na elaboração deste trabalho, pela demonstração de paciência e carinho em me ensinar e, principalmente, por me fazer acreditar, por meio de suas palavras, em um mundo mais humano.

À Professora Doutora Juliana Rink, pelas inúmeras contribuições na qualificação desta pesquisa que, com certeza, possibilitaram sua realização.

Ao Professor Doutor Carlos Eduardo Matheus, por todo trabalho desenvolvido junto à educação ambiental e por ter contribuído em minha formação como educador, assim como pelo aceite em participar da banca de defesa deste trabalho.

À amiga e Professora Mestre Josi Zerbinati, que esteve presente ao meu lado do início ao fim desta pesquisa e me fez acreditar que era possível desenvolvê-la, assim como pelas revisões feitas.

Aos meus pais, Neide e Aguinaldo, que sempre entenderam minhas ausências nos almoços de domingo.

Às minhas irmãs, Rejane e Rita, que sempre estiveram ao meu lado dizendo que era possível e que eu conseguiria.

Aos meus queridos amigos que me ouviram, aconselharam-me e que se fizeram presentes nas palavras de apoio, cada um à sua maneira, assim como entenderam os meus sumiços: Carmen, Raquel, Sol e Thiago.

Aos meus colegas do curso de pós-graduação, pelas contribuições em aula, pelas discussões e pelo apoio, em especial para as minhas amigas, Ana Elisa e Ana Karina.

Ao meu companheiro, André Luiz, com quem sonho compartilhar os momentos da minha vida.

Aos meus alunos, que sempre me mostraram os porquês das minhas buscas.

RESUMO

As diretrizes que estabelecem a Educação Básica no Brasil são as mesmas tanto para a escola pública, quanto para a escola privada, entretanto, a educação desenvolvida, com os estudantes de ambos os grupos pode ter direcionamentos distintos. As diferenças entre os contextos socioeconômicos, normalmente existentes, pode provocar percepções distintas em relação às oportunidades que esses estudantes venham a ter durante a construção de seus projetos de vida e de suas perspectivas futuras. Nesse âmbito, esta pesquisa procurou discutir as relações entre o consumo e o projeto de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada, na tentativa de entender como esses elementos nos fazem repensar a educação de forma crítica. Para atingir o objetivo proposto, escolheu-se duas escolas do interior do Estado de São Paulo, onde o pesquisador atua como docente nas disciplinas de geografia e história. Participaram desta pesquisa estudantes do Ensino Médio, principalmente do 3º ano. A metodologia utilizada baseou-se inicialmente na aplicação de um questionário aplicado nas escolas, e, posteriormente, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, dados gerais foram coletados a fim de realizar um levantamento do perfil socioeconômico dos grupos, além de tentar identificar relações com o consumo, com a escola e com o projeto de vida desses estudantes. Foi possível concluir que os projetos de vida desses estudantes tendem a ser individualistas e orientados muitas vezes pelo poder de consumo, já que, entre os entrevistados, não se identificou nenhum estudante que demonstrasse preocupações no âmbito social ou ambiental. Foram apresentadas como propostas, para a melhoria destas questões, o aumento de políticas públicas educacionais, além de projetos que poderão ser desenvolvidos nas escolas, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento de uma educação emancipadora sobre a sociedade atual. Nesse contexto, foram sugeridos temas e direcionamentos sobre como realizar essas discussões, de forma a envolver o papel das diferentes classes na manutenção das estruturas sociais, repensando a origem das desigualdades, das questões raciais, históricas, escolares e familiares. Se o projeto de vida for acrítico, esses indivíduos podem não ter clareza do que realmente acontece na sociedade, na relação do ter e não ter. Seus projetos podem se resumir apenas à aquisição de um determinado *status* social para realizarem seu sonho de consumo.

Palavras-chaves: Projeto de vida. Consumo. Ensino Médio. Escola pública. Escola privada.

ABSTRACT

The guidelines that establish the Basic Education in Brazil are the same to public and private schools, however, the education developed with students from both groups can have different directions. The relation between the different socioeconomic contexts, normally existent, can cause different perceptions regarding the opportunities that these students will have during the construction of their life projects and their future perspectives. In this context, this research sought to discuss the relationship between the consumption and the life project under the view of young students from a public school and a private one, trying to understand how these elements make us rethink the education in a critical way. To reach the proposed goal, it was chosen two schools in São Paulo's countryside, where the researcher works as Geography and History teacher. High school students, mainly seniors, participated in this research. The methodology used was initially based on a quiz given in these schools and, later on, semistructured interviews were developed. This way, general data was collected in order to find out the socioeconomic profile of the groups, apart from trying to identify the relation with the consumption, the school and the life projects of these students. It was possible to conclude that the life projects of these students tend to be individualists and oriented many times by the power of consumption as, between the interviewed, there was no student that showed concerns on social or environmental context. It was presented as proposals to improve these issues, the increase of educational public policies, besides the projects that can be developed in the schools, in order to favor the development of a emancipatory education about current society. In this context, themes and directions about how to make these discussions were suggested, in order to evolve the role of the different classes in the maintenance of social structures, rethinking the origin of inequality, racial, historical, school and family issues. If the life project is uncritical, these individuals may not be clear of what really happens in the society, in respect of having or not. Their projects can summarize in acquisition of a determined social status to make their consumption dream.

Keywords: Life project. Consumption. High School. Public school. Private school.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos jovens entrevistados por gênero..... | 61 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos jovens entrevistados por cor/raça..... | 62 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos jovens entrevistados de acordo com a renda familiar (1 salário mínimo equivale a R\$ 788,00 no ano de 2015) | 63 |
| Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes entrevistados sobre a renda familiar..... | 64 |
| Gráfico 5 - Distribuição entre os jovens entrevistados que desejam continuar seus estudos após o Ensino Médio..... | 65 |
| Gráfico 6 - Distribuição entre os jovens entrevistados que se sentem pressionados por alguém da família a ir para à Universidade..... | 65 |
| Gráfico 7 - Distribuição entre os jovens entrevistados, cujos professores/coordenação ou direção da escola falam sobre o vestibular e a importância de se cursar uma universidade..... | 66 |
| Gráfico 8 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a relevância da escola na construção dos seus planos para o futuro..... | 68 |
| Gráfico 9 - Distribuição entre os jovens entrevistados que recebem ou não algum dinheiro dos pais por mês..... | 70 |
| Gráfico 10 - Distribuição entre os jovens entrevistados que gastam dinheiro com produtos supérfluos..... | 71 |
| Gráfico 11 - Forma com que os jovens entrevistados costumam gastar o seu dinheiro..... | 72 |
| Gráfico 12 - Relação entre os jovens entrevistados do que é mais importante nos produtos que costumam comprar..... | 73 |
| Gráfico 13 - Distribuição entre os jovens entrevistados dos produtos cuja marca é fator decisivo de compra..... | 74 |
| Gráfico 14 - Distribuição entre os jovens entrevistados do fator que os fazem adquirir determinado produto de que gostam..... | 75 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 15 - Distribuição entre os jovens entrevistados que realizam compras pela internet..... | 76 |
| Gráfico 16 - Distribuição entre os jovens entrevistados dos ambientes que mais frequentam..... | 79 |
| Gráfico 17 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a frequência ao cinema..... | 80 |
| Gráfico 18 - Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência ao teatro..... | 81 |
| Gráfico 19 - Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência com que costumam ir ao shopping..... | 81 |
| Gráfico 20 - Relação entre os jovens entrevistados de como se imaginam daqui a 10 anos..... | 82 |
| Gráfico 21 - Distribuição entre os jovens entrevistados do sonho de consumo..... | 84 |
| Gráfico 22 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre como se sentem quando não conseguem comprar o que desejam..... | 84 |
| Gráfico 23 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre se considerarem consumistas ou não..... | 85 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA | 18 |
| 1.1 Caraterização do Projeto de vida e a influência da família..... | 21 |
| 1.2. O papel da escola e do trabalho na construção do projeto de vida..... | 26 |
| 1.3. A juventude que consome..... | 32 |
| 2. CAMINHOS DA PESQUISA | 44 |
| 2.1. Delineamento da pesquisa..... | 45 |
| 2.2. Primeira etapa da pesquisa: os questionários..... | 48 |
| 2.3. Segunda etapa da pesquisa: as entrevistas..... | 53 |
| 2.3.1. A transcrição e análise das entrevistas..... | 57 |
| 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS | 60 |
| 3.1. Caraterização socioeconômica dos estudantes..... | 60 |
| 3.2. A escola e sua relevância para os estudantes..... | 64 |
| 3.3. Projeto de vida e consumo..... | 69 |
| 3.4. Consumo, cultura e perspectivas..... | 77 |
| 4. TRAJETÓRIA DE JOVENS: ESCOLA, CONSUMO E PROJETO DE VIDA | 87 |
| 4.1. Caracterização dos estudantes entrevistados..... | 87 |
| 4.2. Considerações dos estudantes sobre a educação..... | 89 |
| 4.3. Considerações dos estudantes sobre o consumo..... | 95 |
| 4.4. Considerações dos estudantes sobre o projeto de vida..... | 100 |
| 4.5. Encontros e desencontros desses jovens..... | 108 |
| 5. CONSUMO E PROJETO DE VIDA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA | 114 |

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 123 |
| APÊNDICE I - Modelo da Carta convite à escola..... | 131 |
| APÊNDICE II - Questionário – Projeto de vida e consumo..... | 133 |
| APÊNDICE III - Roteiro para as entrevistas..... | 138 |
| APÊNDICE IV - Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 140 |
| ANEXO I - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos..... | 143 |
| ANEXO II - Comprovante de envio de projeto - Plataforma Brasil..... | 144 |
| ANEXO III - Folha de Aprovação do CEP/CONEP - Plataforma Brasil..... | 145 |

APRESENTAÇÃO

O projeto de vida, motivado pela busca existencial do sentido da vida, sempre foi um tema complexo discutido em várias ciências, principalmente no que tange à procura pela felicidade, como afirma Hernández (2002):

El tema del Sentido de la Vida es uno de los temas clásicos de la Ética y de otras ramas de la Filosofía, la Psicología y otras disciplinas sociales y humanas. Se origina en las preocupaciones acerca del llamado "problema del hombre" y de su existencia como individuo humano, en la reflexión acerca de: ¿Quién soy? ¿Hacia donde voy? ¿Por qué estamos aquí? ¿Qué utilidad tiene mi vida? ¿Cuál es el sentido de toda mi existencia?. Tema vinculado a la búsqueda de la felicidad, al origen de la vida y su fin, la muerte, etc (p.1).

A construção da relação entre o indivíduo e a sociedade se baseia em suas subjetividades, principalmente na ligação existente entre o sentido da vida e o projeto de vida, em que cada um passa a ser desenvolvido de acordo com os diferentes contextos socioculturais em que são introduzidos e apresentam um caráter de relação sistêmica.

Assim, esta pesquisa visa identificar e discutir relações entre o consumo e o projeto de vida de jovens em duas escolas do Ensino Médio, sendo uma escola pública e outra privada, do interior do Estado de São Paulo, a fim de analisar as implicações desta discussão para a educação.

Ao mencionar o outro elemento que permeia esta pesquisa, o consumo, entende-se que esta temática é de grande relevância para a sociedade na atualidade. Tal discussão possibilita tentar entender como o consumo vem ocorrendo entre os jovens entrevistados e como determinado elemento é inserido por eles em suas relações com as próprias vidas.

A possibilidade de refletir o consumo permite, inclusive, analisar seus próprios comportamentos de consumo e suas ações na sociedade. Portanto, se o cidadão se configura como um mero consumidor, suas ações se concentram no âmbito privado do consumo, como afirma Portilho (2003).

Embora este trabalho não tenha como objetivo discutir a formação da cidadania, entende-se que os elementos propostos a serem analisados, consumo e projeto de vida, estejam ligados ao processo de construção do cidadão.

O exercício da cidadania é mencionado, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em vários momentos nas Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB)¹ e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)². A Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1997, art. 22º).

No Ensino Fundamental, seus objetivos são:

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das Artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...] IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32º).

Já no Ensino Médio, nível de ensino específico de análise desta pesquisa, a questão da cidadania aparece como finalidade e diretriz:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, art. 35º) [...] I – o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1997, art. 36º).

Portanto, entende-se que a Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, possui, como orientação e compromisso, a formação de cidadãos capazes de exercer seus direitos sobre a sociedade em que vivem.

Na tentativa de firmar ainda mais esse compromisso da educação, podemos ressaltar que a LDB de 1996, aponta a organização e a estruturação de um currículo transdisciplinar quando atribui à educação a necessidade de desenvolver um sujeito político, criativo e autônomo. Menciona-se sobre um indivíduo capaz do exercício da cidadania, voltado para os princípios democráticos, preparado para rápidas mudanças científico-tecnológicas com possibilidades de se "adaptar com flexibilidade a novas

¹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

² _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Ambiental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

condições de ocupação ou aperfeiçoamento" (BRASIL, 2010, art. 35) e preparado para escolher seus próprios caminhos.

A educação passa a ter como finalidade “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010). Logo, é de extrema importância que todo o processo educativo seja pautado nas melhores formas de aquisição de um conhecimento concreto, sobretudo crítico e reflexivo, pois a expectativa sobre a educação é que esta contribua para uma melhoria do sujeito e do espaço que ocupa.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa tem como necessidade responder a uma série de questionamentos que enfrentei por mais de quinze anos atuando como professor de geografia da rede privada, observando como os estudantes para quem eu lecionei, de classe média e média alta, realizavam suas escolhas profissionais ao se prepararem para o término do Ensino Médio.

Durante esses anos, na tentativa de possibilitar aos estudantes das escolas em que atuei olhares diferenciados sobre a cidade em que vivem, desenvolvi inúmeros projetos sociais. O intuito sempre foi fortalecer a ideia da cidadania e de solidariedade entre tais jovens, incentivando-os com atitudes mais participativas e ativas na sociedade.

Entre os meus questionamentos pessoais e que impactaram o meu papel como docente, sempre estive a necessidade de devolvermos para a sociedade aquilo que obtivemos de melhor, contribuindo para uma melhora do ser humano e também de nós mesmos. Ainda no trabalho como professor tive a necessidade de entender e partilhar outros contextos sociais e optei por melhorar minha formação pessoal e profissional, na intenção de me fundamentar e, assim, obter ajuda na atuação como educador.

Foi quando tive acesso ao curso de Especialização em Educação Ambiental, no Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada - CRHEA - USP, *campus* de São Carlos, onde pude conviver com um grupo de estudantes, pertencentes ao curso, oriundos de diversos lugares do país. Esse convívio me proporcionou adquirir novas ideias sobre as questões ambientais e sociais, com a possibilidade de conhecer projetos diversos de educação ambiental que são desenvolvidos em outras partes do país.

Tal contato me proporcionou uma reflexão, optando por desenvolver trabalhos na área da educação ambiental que resultaram na construção de um projeto

socioeducativo-ambiental denominado “Projeto Ipê”, na cidade de Pirassununga/SP, onde resido atualmente. O “Projeto Ipê” foi realizado, durante o ano de 2013, por um grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio privado que atuou em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental do mesmo município, desenvolvendo dinâmicas de grupo que abordava questões ambientais e sociais para fins de reflexão.

Ainda durante o desenvolvimento da minha especialização, tive acesso à leitura orientada pelo Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi acerca dos principais livros de Paulo Freire, como a “Pedagogia do Oprimido”³ e a “Pedagogia da Esperança”⁴, que contribuíram muito para minha formação pessoal e profissional, pois me fez compreender a importância do ser humano como único.

Essas experiências fizeram-me refletir sobre a minha prática docente e permitiram que eu entendesse a necessidade de respeitar as pessoas nos extremos de suas individualidades.

Com a aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFSCar, em 2014, e a necessidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse associar minha prática docente às questões teóricas desenvolvidas durante as aulas do programa, busquei, na minha trajetória profissional, um tema que fosse pertinente a essas associações.

O grande conflito, que inspirou a escolha do tema desta pesquisa e que ocorreu no mesmo período que adentrei no programa de Mestrado Profissional em Educação, foi me tornar professor efetivo da disciplina de história da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

A partir desse momento, me deparei com realidades distintas das que eu havia vivenciado em ambiente escolar até então. Essa oportunidade me proporcionou encontrar estudantes com diferentes histórias de vida, que buscavam, dentro do contexto de suas realidades, uma melhora nos seus padrões socioeconômicos.

A possibilidade de presenciar essas diferentes realidades fez-me continuar no papel de professor e de observador, mas despertou também o papel de pesquisador, pois passei a ter a necessidade de entender um pouco sobre a vida desses jovens, já que

³FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁴FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

pertenciam a diversos contextos sociais, porém inseridos em um ambiente semelhante: a escola.

Logo, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram escolhidos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública e de uma instituição privada. Essa escolha se deve porque esses estudantes, ao finalizarem a Educação Básica, são, muitas vezes, pressionados pela sociedade e pelos pais a tomarem decisões em relação ao seu futuro.

Dessa forma, compreendendo a educação a partir das diferentes abordagens teóricas, formuladas e realizadas por diferentes grupos, com interesses contraditórios, históricos e sociais, este trabalho traz para discussão a importância da reflexão sobre a construção do projeto de vida desses jovens, assim como a forma com que o consumo é realizado nos dias de hoje.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo discutir as relações entre o consumo e projeto de vida desses estudantes participantes. Sendo que, a questão que motivou este trabalho é: “Que elementos o consumo e o projeto de vida dos jovens trazem para repensarmos a educação de forma crítica?”.

É importante registrar, neste trabalho, que o pesquisador respeita todas as diferenças de gêneros e entende a luta e a necessidade de se discutir o papel da mulher na sociedade atual, mas, para o desenvolvimento desta dissertação, optou-se por usar somente o gênero masculino ao se referir aos estudantes, respeitando a norma culta vigente da Língua Portuguesa.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Além da preocupação com as problemáticas relacionadas à prática, didática e currículo, ao propormos uma discussão das questões educacionais, podemos nos deparar com questionamentos que podem ser importantes para os estudantes, como os seus sonhos, desejos e projetos de vida, além da educação que recebem.

Sendo assim, este capítulo apresenta questões teóricas que nortearam o presente trabalho, partindo da necessidade de entender como os estudantes, entrevistados nesta pesquisa desenvolvem suas práticas de consumo e suas relações sociais na escola, assim como suas possíveis tomadas de decisões, durante o ensino médio, para realizar seus projetos de vida.

Na intenção de entender como o desenvolvimento da escolarização e o consumo influenciam os projetos de vida desses adolescentes, torna-se cada vez mais necessário discutirmos o cenário político, social, econômico e cultural em que esses jovens estão inseridos.

Em relação aos jovens, sempre houve inúmeras expectativas sobre sua participação na sociedade. São eles que serão introduzidos no “mundo adulto”, no qual, muitas vezes são tratados como apaziguadores dos nossos conflitos futuros. A eles são atribuídas as responsabilidades em resolver as atribuições sociais e econômicas do país, mesmo não tendo sido os causadores diretos desses problemas.

O indivíduo-cidadão é posicionado como o principal causador dos problemas e das questões futuras do mundo. Assim, é importante discordar dessa imagem harmoniosa da vida social que acomoda no plano individual, pessoal e particular e que, semeia a impressão de transformação na sociedade, conforme menciona Martinez (2006).

Em outros momentos, porém, esses jovens podem ainda ser considerados sinônimos de rebeldia, podendo isso mudar de acordo com os contextos culturais em que estão inseridos, pois suas identificações variam em relação a sua origem social e seu grau de instrução. De acordo com Pais (2003), “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo” (p.37).

Conforme Pais (2003), os jovens se tornaram os principais problemas da sociedade, relacionando-os sempre aos contratempos existentes na escola, às drogas e à violência. Mas os jovens realmente sentem estes problemas como sendo seus?

Para tentar entender esses jovens, é de grande importância nos remetermos ao contexto histórico do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, pois foi quando nasceram os estudantes convidados a participar desta pesquisa. Esse período foi importante para o desenrolar da conjuntura política do país e refletiu o desenvolvimento econômico e social, levando os brasileiros a produzir e consumir de forma diferenciada das gerações anteriores.

O contexto político mencionado refere-se a um processo histórico brasileiro de desenvolvimento da política neoliberal. De acordo com Oliveira (2010):

Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (p.6).

O período de política neoliberal, portanto, resulta da entrada de muitos grupos econômicos, bancos e empresas em nosso país. Esse fato contribuiu para que, posteriormente, ocorresse uma estabilização monetária, seguida de vários programas sociais aplicados por seus respectivos governos e que proporcionaram uma melhora do poder aquisitivo da população de classe mais baixa, com uma ascensão social das camadas mais humildes.

Dados estatístico certificam a forte concentração de renda no Brasil, sendo que o país não possui condições reais de sair das margens de exclusão existentes, de acordo com Piana (2009).

A melhora possibilitada no meio econômico e social do país também foi refletida pelas reformas proporcionadas no âmbito educacional, que permitiram uma popularização e tentativa de universalização da educação, mas que ainda é marcada por forte exclusão social, como comprova Leão (2006).

Durante as décadas de 1980 e 1990, ocorreram inúmeras reformas na Educação Básica, que favoreceram estatísticas sobre o número de estudantes e de anos de

escolaridade. Entretanto, esse aumento ocorreu apenas de forma quantitativa, sem apresentar mudanças significativas na qualidade, segundo Leão (2006).

O ensino público no país presenciou inúmeras modificações nos últimos anos, sendo que as problemáticas envolvendo a educação foram evidenciadas com frequência na mídia e na vida política. Esses fatos favoreceram para que a sociedade passasse a reconhecer a importância fundamental da educação, como meio de desenvolvimento socioeconômico, como afirmam Lück et al. (2005).

Várias transformações ocorridas nas últimas décadas nas escolas públicas do país, embora muitas vezes de maneira problemática, trouxeram mudanças que favoreceram muitos estudantes, principalmente os das camadas mais pobres, permitindo-lhes o acesso à educação.

A democracia se tornou elemento primordial no processo de mudança na forma de gerenciar as escolas no Brasil, como o aumento na qualidade da educação pública. A participação da comunidade, que inclui professores, direção, pais e alunos, promoveram o afastamento das tradições corporativas, que prejudicavam a melhoria do ensino público, já que estas visavam ao atendimento de interesses pessoais, de acordo com Lück et al. (2005).

Apesar de a sociedade brasileira ser marcada por uma grande desigualdade social e forte concentração de renda, muitos jovens sentiram-se atraídos na época a cursarem o ensino público no país. As escolas públicas no país eram restritas a estudantes das classes médias e altas, mas começaram a receber grande quantidade de alunos e a se tornarem mais heterogêneas, segundo Dayrell et al. (2011). O que ocorre é que aqueles estudantes que possuíam maior poder aquisitivo e que frequentavam as escolas públicas deram seus lugares a outros estudantes de camadas mais pobres.

Ao nos referirmos ao contexto político anteriormente mencionado, final dos anos 1990 e início dos anos 2000, notamos que esse período é marcado por uma forte redução do papel do Estado em relação às questões políticas e econômicas brasileiras, o que possibilitou um crescimento da participação dos setores privados no desenrolar da conjuntura do país e uma determinada influência sobre as políticas educacionais.

Essas alterações, no processo político e econômico do país, também influenciaram o processo de desenvolvimento educacional, já que, com o aumento do

poder aquisitivo e a popularização do ensino privado, muitos estudantes passaram a ter acesso às escolas privadas.

Declara, ainda, Thiesen (2014), que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado enxerga a educação como forma de crescimento econômico, sendo favorável para a manutenção do sistema capitalista. É possível perceber que essa política neoliberal, ao exercer sua influência sobre a educação, favorece uma mercantilização do sistema educacional, não apenas nas políticas públicas, mas também proporcionando um aumento significativo das escolas privadas no cenário nacional.

Dessa maneira, ao analisarmos o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, notamos que a rede privada de ensino foi responsável por 18,3% das matrículas no país, sendo que, em 1999, as escolas privadas tinham participação de 11,12% das matrículas.

Ainda segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2011, as redes estaduais no Brasil contavam com 6.909.171 estudantes matriculados no ensino médio, enquanto as redes privadas com 1.012.390 estudantes. Ao analisarmos os dados dos anos de 2012, 2013 e 2014, percebemos uma queda nos números, sendo que, no ano de 2014, as redes estaduais contavam com 6.732.331 estudantes, enquanto as redes privadas com 1.057.476 estudantes. As escolas estaduais brasileiras, portanto, tiveram uma diminuição de 2,55% em relação ao número de estudantes matriculados entre os anos de 2011 a 2014, enquanto as escolas privadas obtiveram um crescimento de 4,45% de estudantes matriculados entre os mesmos anos analisados.

É possível que os estudantes pertencentes às classes sociais mais favorecidas e que frequentavam as escolas públicas, passaram a se dirigir para as instituições privadas, o que impulsionou o crescimento dessas escolas proporcionando visibilidade no cenário nacional.

1.1 Caracterização do Projeto de vida e a influência da família

Nos últimos anos, o desenvolvimento na filosofia, sociologia e psicologia trouxe inúmeras contribuições para o entendimento do sentido da vida que impactam diretamente na construção do projeto de vida, conforme Hernández (2002). Para o autor,

o sentido da vida e o projeto de vida no contexto sociocultural, apresentam caráter de relação sistêmica inseparável, possibilitando características da subjetividade individual que marcam um significado especial dos aspectos da existência humana.

A subjetividade, portanto, é definida como a organização dos processos do sentido e significado que aparecem e se configuram de diferentes formas no sujeito e na personalidade, assim como os diferentes espaços sociais em que o sujeito atua, conforme Rey (1999).

Para esse autor, (1997):

La subjetividad es un sistema con definición ontológica propia, que se expresa en su propia historia, en cuyo curso se definen sus necesidades. Sin embargo, ella representa un sistema abierto, constitutivo de un sujeto, quien a través de su acción es también constituyente del desarrollo subjetivo. Lo mismo ocurre en el plano social: la subjetividad social es constitutiva de un escenario irreductible a su momento subjetivo, cuyos procesos y fenómenos generales adquieren sentido subjetivo en el curso de la acción de individuos, grupos, comunidades e instituciones, que en su interrelación configuran la compleja trama social (p.98).

A subjetividade é algo que pode variar de forma pessoal, de acordo com os sentimentos, experiências, hábitos, crenças e valores existentes, podendo influenciar diretamente as tomadas de decisões e comportamento.

É importante considerar que os indivíduos distinguem-se por meio de seus processos psicológicos que se expressam em diferentes níveis de consciência, agindo de acordo com o contexto sociocultural em que estão inseridos, assumindo, assim, seus papéis na sociedade enquanto cidadãos e se manifestando de acordo com sua posição social, construindo, portanto, seus projetos de vida e mantendo seus estilos de vida específicos, segundo Hernández (2002).

O que se segue são as escolhas pessoais que os indivíduos adotam e que os levam a determinada reflexão sobre suas atitudes e sua existência, para que, a partir daí, tomem novas outras decisões, semelhantes ou não às anteriores, mas que permitam que esses indivíduos pensem, reflitam e tentem entender o verdadeiro sentido de suas vidas.

A importância da análise do sujeito para a construção do sentido da vida nos leva à questão da autonomia e da práxis social de um lado; por outro lado, o problema se torna a alienação frente às possibilidades de realização pessoal, segundo Hernández (2002).

De acordo com esse autor, os projetos de vida são construídos a partir das condições socioculturais, período histórico em que se está inserido e da vida cotidiana, tudo isso simultaneamente à dimensão temporal de realização dos aspectos futuros. Marcelino et al (2009) afirmam que “a construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada”. (p.547).

Ainda segundo Marcelino et al. (2009):

O projeto de vida, como reflete Catão (2001a, 2007), é processo e produto da *práxis*, e, como uma organização multidimensional psicossociohistórica, envolve dimensões articuladas entre si: socioafetiva, sociocognitiva e espaço temporal. Tais dimensões se configuram pelo estabelecimento do diálogo entre a mente e a produção de idéias, pelo discurso interior na mediação com o mundo exterior, pela configuração dos afetos, das paixões, da ética, pela potência da ação humana, e não como propriedade do sujeito, mas como possibilidade de vir a ser, enquanto capacidade de ser afetado pelo outro (p.547).

Conforme Marcelino (2006), a realidade nem sempre é favorável ao processo de construção do projeto de vida, pois, para isso, é necessário que haja uma boa estruturação desse projeto. Essa autora entende que o ponto inicial é o desejo de construção do projeto, mas, ainda assim, é preciso seguir metas e etapas, além de superar dificuldades. Para Catão (2001), o projeto de vida tem a intenção de transformar a realidade, para tanto, deve-se levar em consideração as condições reais dessa transformação.

A construção do projeto de vida, portanto, torna-se alvo de desenvolvimento pessoal e social, em que o adolescente pode ser capaz de aperfeiçoar essa construção após formar sua identidade e, assim, compartilhá-la com o determinado contexto social em que está inserido, partilhando seus sonhos, desejos e planos. Afirma Hernández (2002) que:

Por eso, la expresión del Proyecto de vida en la actividad práctica del individuo aparece como un proceso de elecciones vitales en el que se ponen de manifiesto determinadas estrategias de acción, que constituyen la exteriorización de sus sentidos de vida (p.34).

Não podemos ignorar, entretanto, que os diferentes estilos de vida são particulares e expressam as formas com que se vê a vida, assim como suas conotações, podendo até mesmo, algumas vezes, refletir um vazio existencial. Assim, as questões relacionadas à construção do projeto de vida podem revelar uma expressão positiva, de

orientação de vida pessoal e de convivência em grupo, mesmo que de forma inconsciente, em que esses jovens passam a atribuir valores àquilo que os rodeia. Para Ugidos (1985), valor seria o significado social que se atribui a objetos e fenômenos das realidades em uma sociedade, no processo da atividade prática das relações sociais concretas.

Os jovens, dessa forma, passam a ser o foco da sociedade, com esse valor social atribuído a eles, o que se reflete de forma a preocupar seus responsáveis com relação à obtenção de um emprego, à escolarização, à constituição de família, entre outros. Todavia, fazem, em sua condição juvenil, um verdadeiro paradoxo ao traduzirem os problemas/emblemas sociais e, simultaneamente, os modelos culturais representativos das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a temática “juventude” apresenta-se como uma forte pauta das atenções contemporâneas, conforme declara Amaral (2011).

Para Bourdieu (1983), ser jovem é pertencer à sociedade de forma a estar livre das responsabilidades da vida adulta e, assim, também estar segregado da participação nas decisões de poder. No entanto, tanta preocupação com a juventude pode ser justificada pelo fato desta ser a reserva essencial para a sobrevivência e a continuidade da vida.

Para esses jovens a família muitas vezes acompanha a perspectiva de futuro do indivíduo para a constituição de seu projeto de vida, de acordo com Catão (2001). A família ainda possui uma posição determinante na história estudantil e laboral de seus filhos, de acordo com Carreteiro (2007).

Na sociedade contemporânea, a palavra “família” pode designar diferentes constituições entre pessoas envolvidas, sendo que, de acordo com a Constituição Federal Brasileira, de 1988, artigo 226, parágrafo 4º, “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Não objetivamos, nesta pesquisa, discutir a constituição dos diferentes conceitos de família, mas sim respeitar todas as formas diversas de núcleos familiares formados e assim mantidos como referência pelos entrevistados neste trabalho. Sendo assim, família, neste trabalho, é compreendida “a partir da noção de família ampliada definida como grupo unido por relações espaço-temporais duradouras marcadas por

vínculos de afeto e compromisso mútuos que estabelece um modo de viver cotidiano” (RIBEIRO, p.122).

Entretanto, é importante discutir como esses núcleos familiares influenciam o processo de construção do projeto de vida dos adolescentes, principalmente porque, em todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa, como mencionaremos na análise de dados, a família foi sempre citada, seja como um amparo à realização dos sonhos, ou como um sonho a ser constituído. Não se deve ignorar, portanto, a importância dessa instituição social.

Conforme Ribeiro (2010):

Tanto a família quanto a escola são estruturas sociais geradas e mantidas pelas práticas dos sujeitos oriundos de vários *habitus* de classe, que entram em relação e influenciam aqueles que sofrem sua ação, por exemplo, os filhos e jovens, que devem construir sua vida presente e seu projeto de vida (p.125).

O que muitas vezes percebemos é a influência do aspecto familiar em diferentes âmbitos da vida dos indivíduos, sendo que essa interferência pode favorecer ou não o desenvolvimento escolar e, assim, intervir no processo de construção do projeto de vida. Para Rey (1997), a subjetividade familiar pode favorecer o desenvolvimento pessoal da criança antes do seu ingresso na escola, podendo estar associado a questões de gênero, raça, classe social, entre outros.

A subjetividade social, dessa forma, constituída a nível familiar, representa um momento de constituição da configuração subjetiva da escola na personalidade dos indivíduos, pois escola e família representam um mesmo espaço emocional de desenvolvimento, de acordo com Rey (1997). Segundo Marcelino et al. (2009), o projeto de vida “é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo aprende sua condição social por meio da família e da comunidade” (p.547).

Toda a construção, contudo, em relação ao projeto de vida, não se limita apenas às condições objetivas da vida, mas sim é um limiar entre a subjetividade e a objetividade, definidas a partir de uma reflexão crítica por meio de suas experiências de vida. De acordo com Marcelino et al. (2009), “a construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada” (p.547).

Afirma Ribeiro (2010), sobre a construção do projeto de vida:

defende-se que todo projeto de vida se constrói nos contornos das oportunidades que os determinismos sócio-históricos viabilizam ou impossibilitam, tomando a família como categoria plural e diversificada e o projeto de mundo como lógica das possibilidades, viabilidades e imprevisibilidades psicossociais, em contraposição a uma lógica da verdade, validade e previsibilidade (p.124).

Entendemos, portanto, que determinadas famílias buscam oferecer o melhor para seus jovens. No entanto, não devemos ignorar as diferentes dinâmicas familiares, nem os fatores que determinam e diferenciam as representações sociais e práticas dessas famílias, assim como de suas ideologias e referenciais distintos, como declara Ribeiro (2010).

De acordo com Carreiro (2007), a família desenvolve uma relação ambígua e contraditória em relação ao projeto de vida de seus filhos, pois muitas vezes esse projeto é idealizado, ou seja, incentiva-se o desenvolvimento e emancipação do projeto, e por outras, toma-se uma atitude realista para adaptação à realidade, com atitudes mais práticas para a garantia de um futuro melhor.

Todo jovem possui um conjunto de possibilidades e limites psicossociais que variam de acordo com cada grupo social e acreditamos que tanto a família, quanto a escola auxiliam o jovem nesse processo de forma contextualizada, segundo afirma Ribeiro (2010).

Entendemos, portanto, que a família, enquanto instituição social, favorece e influencia o desenvolvimento do indivíduo, já que as múltiplas relações desenvolvidas de forma pessoal, sendo elas direta e íntima, constituem-nos em seres humanos.

1.2 O papel da escola e do trabalho na construção do projeto de vida

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta a organização e a estruturação de um currículo transdisciplinar quando atribui à educação a necessidade de desenvolver um sujeito político, criativo e autônomo. É mencionada a necessidade de favorecer o desenvolvimento de um sujeito capaz do exercício da cidadania, voltado para os princípios democráticos, preparado para rápidas mudanças científico-tecnológicas com possibilidades de se "adaptar com flexibilidade a novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento" (BRASIL, 2010, art. 35)⁵ e preparado para escolher seus próprios caminhos.

A educação, dessa forma, passa a ter como finalidade “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010, art. 35).

A escola, portanto, tem o destaque e importância no processo de formação da vida dos indivíduos, mesmo que, muitas vezes, não consiga atender todas as necessidades individuais, porém, ainda assim, leva a responsabilidade de educá-los. Afirma Martinez (2006):

A importância da educação, o alcance social da escola e o trabalho dos professores adquirem dimensões fundamentais para elucidar e explicar essa realidade social em aberta formação, fortemente marcada por traços do passado. Por maiores que sejam os obstáculos à realização dessa compreensão, a escola pode e deve cumprir os papéis que dela são esperados pela sociedade (p.93).

A sociedade, no entanto, espera que as escolas, assim como os professores, respeitem as individualidades e diferenças desses jovens, como também os orientem em relação às suas expectativas do futuro e aos caminhos que possam escolher. Segundo Saviani (1991):

Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. Eis, em síntese, o que eu quis dizer com a minha primeira tese, tese filosófico-histórica, “do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência (p.52).

Mesmo com a dificuldade que a escola possui em atender algumas dessas necessidades individuais, já que o modelo educacional em que estão inseridos está baseado no processo de produção fordista, “feitos” para produzir e consumir, ainda assim, para alguns desses jovens, o acesso à educação pode ser a única forma de ascensão social. De acordo com Silva (2003), a escola proporciona uma contradição presente no discurso de alunos, professores e orientadores, demonstrando um antagonismo em relação aos projetos autônomos e aos valores sociais.

⁵ Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Darcy Ribeiro - lei nº9394, Diário Oficial da União de 23/12/1996.

No sistema capitalista, é importante para a cadeia produtiva e de consumo que todos contribuam, pois se não consumirem ou produzirem, não serão reconhecidos pela sociedade, tornando-se marginalizados e ridicularizados, ofuscando suas perspectivas de futuro, mesmo que elas sejam subjetivas, relacionadas a uma construção social e pessoal.

Marcelino et al. (2009), afirmam que:

Inserida na realidade social, a escola é espaço de construção da subjetividade e, assim sendo, é também importante lugar para a construção do projeto de vida, especialmente no ensino médio, nível de escolaridade que compreende a fase da vida em que se intensifica essa construção devido à pressão sofrida pelos adolescentes para que escolham (ou ao menos atinjam) uma profissão. (p. 545).

Conforme o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁶, e partindo do pressuposto de que os adolescentes estão inseridos no contexto escolar, é indispensável refletir sobre o papel da educação no processo de construção do projeto de vida dos adolescentes e sua influência sobre a maneira como eles pensam o seu futuro.

Segundo Gadotti (2000), “o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade de sua educação” (p.3). No entanto, em um país tão multifacetado como o Brasil, devemos levar em consideração as variações regionais, as diferenças socioeconômicas e os indicadores educacionais ao pensarmos tal afirmação, uma vez que, se abordarmos as questões educacionais, devemos considerar as escolas públicas e as privadas que, neste caso, não compartilham da mesma realidade, de acordo com Marcelino (2006).

A universalização do Ensino Médio não veio acompanhada de suficiente ampliação da rede nem de recursos materiais necessários para um bom desempenho das unidades, como afirma Marcelino (2006) sobre as escolas públicas no Brasil.

No entanto, em relação às escolas privadas, Marcelino (2006) declara que estas são regidas pelas leis de mercado, obedecendo fundamentos econômicos. Ainda

⁶ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

segundo a autora, as instituições particulares possuem maior infraestrutura de recursos materiais para o desenvolvimento de suas atividades.

De certa forma, esperamos que tanto a escola pública quanto a privada atendam às necessidades desses estudantes, possibilitando mudanças, já que ambas são regidas pelas mesmas leis. De acordo com Marcelino (2006):

Entretanto, tanto a rede pública como a rede particular de ensino obedecem à mesma legislação (Lei nº 9394/96), que prevê para o Ensino Médio, no seu artigo 35, parágrafos II e III, a preparação básica para o trabalho e a cidadania dos educandos, para que eles continuem aprendendo e que sejam capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores. Que eles possam se aprimorar como pessoas humanas no Ensino Médio, que deve incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (p.32).

Ao visualizarmos, portanto, que esta pesquisa aborda o processo de construção de projeto de vida entre estudantes de uma escola pública e outra privada, entendemos que a escola seja um campo privilegiado para observarmos a construção, a evolução e a transformação das representações sociais, como declaram Marcelino et al. (2009). As autoras afirmam ainda que a escola é configurada por grupos que favorecem as desigualdades sociais existentes, já que as relações desenvolvidas na sociedade reproduzem o sistema.

Portanto, embora as leis que estabelecem a educação na escola pública e na privada sejam as mesmas, o contexto socioeconômico em que os estudantes estão inseridos é diferente. Isso pode gerar percepções distintas quanto às oportunidades que esses jovens possam vir a ter em relação aos seus projetos de vida e suas perspectivas futuras. Como no caso dos estudantes da escola privada possuírem maiores expectativas em relação a prosseguir seus estudos, ingressando na universidade, enquanto os estudantes da escola pública associam um emprego a uma boa qualidade de vida, segundo Günther e Günther (1998).

A forma como cada indivíduo emprega seu tempo e as suas aspirações para o futuro mostram a interação de seus estilos de vida e os seus sentidos vitais com as possibilidades e necessidades que vão apresentar as suas condições de vida concretas na sociedade, de acordo com Hernández (2002).

Ainda segundo esse autor, o projeto de vida individual não é realizado eficientemente se o indivíduo não for capaz de se orientar corretamente sobre o que sente, pensa, como se valoriza e que o seu potencial é real.

É importante considerar que os indivíduos, em sua subjetividade, expressam-se de diferentes maneiras e tomam diferentes caminhos, assumindo seu papel na sociedade, seus compromissos e responsabilidades como cidadãos. Essas escolhas e atitudes podem variar de acordo com o contexto socioeconômico e cultural a que pertencem e, assim, constroem seus projetos de vida e os mantêm com o desenvolvimento de suas relações sociais.

No contexto sociocultural global, a vida cotidiana é o espaço imediato onde o indivíduo e os grupos produzem e reproduzem a realidade social e também onde constroem seus sentidos vitais. A experiência cotidiana, o conhecimento da realidade, a consciência, o sentido comum e a formação inconsciente seriam dimensões psicológicas importantes para a formação da identidade, que se expressam na construção dos sentidos da vida individual, conforme afirma Rey (1997).

O contexto social e cultural, apoiado pelo acesso econômico, permite com que o indivíduo desenvolva seus sentidos vitais e, assim, permeie sua busca pelo sentido da vida, de acordo com Rey (1997).

Entretanto, com as transformações tecnológicas e a sua popularização, essa busca pelo sentido da vida tem permanecido confusa, podendo ser rapidamente modificada, já que a sociedade passa por constantes mudanças e sofre grande influência das normas culturalmente construídas pela sociedade em que se está inserida, segundo Amaral (2011).

Essa mesma sociedade, que passa por constantes transformações, possibilita que o indivíduo mais jovem, que também contribui para o processo de construção dela, adapte-se mais facilmente às mudanças ocorridas, do que os indivíduos mais velhos, conforme Peralva (1997).

Numa sociedade caracterizada pela velocidade da informação e por uma constante inovação, a juventude representa uma melhor adaptação ao que é radicalmente novo e às categorias sociais que ela mesma ajudou a construir. Enquanto o adulto ainda

vive sob o impacto de um modelo social que vai se decompondo, a juventude contribui para a construção de novas sociabilidades, de acordo com Peralva (1997).

Embora ocorram essas transformações relacionadas à tecnologia, ao aumento da velocidade da informação e à globalização, existem diferenças, como questões raciais, sociais e religiosas, que devem ser respeitadas ao analisarmos o comportamento desses jovens na sociedade moderna, sejam esses adolescentes estudantes, ou trabalhadores.

Em alguns casos, esses jovens são inseridos no mercado de trabalho antes de iniciarem a realização de seus projetos de vida, podendo interromper seus estudos, pois, em alguns casos, veem-se obrigados a contribuir com a renda familiar para a sobrevivência, ou simplesmente optam por trabalhar por almejem sua independência financeira.

Conciliar trabalho e estudos é uma dificuldade e, por isso, o abandono dos estudos para trabalhar é uma prática comum entre os jovens de baixa renda, segundo afirma Lisboa (2010). Não podemos ignorar que há uma diferenciação entre os estilos de vida dos jovens que trabalham e dos adolescentes que apenas estudam, pois Bourdieu (1983), afirma que:

de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; de outro, as facilidades de uma economia de assistidos, quasi-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia a preços baixos, entradas para o teatro e para o cinema a preços reduzidos, etc. (p.113).

Bourdieu não nega a existência de conformações e estruturas sociais que determinam a construção dos projetos de vida representados pelas famílias e pela educação, mas aponta que eles são referências que permitem movimentos e construções distintas das esperadas por meio das práticas.

De acordo com Catão (2009), “os adolescentes consideram a educação formal muito importante para a consecução de um trabalho, e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família” (p.551). Entretanto, com tantas exigências e demandas por qualificação profissional, esses adolescentes podem sentir seus projetos de vida sendo limitados.

Difícilmente esses jovens desconsideram a importância da educação, já que, para eles, o projeto de vida está relacionado com a tríade educação/trabalho/família, conforme afirma Catão (2009). Ainda segundo essa autora (2009):

A relação educação/trabalho/família e o papel da educação na preparação para o trabalho ao longo do século XIX e XX configuraram-se pelo modelo do capitalismo industrial, colocando como uma das principais funções da escola a reprodução das divisões do trabalho e das relações de trabalho do modelo social vigente (p.551).

O que percebemos é um anseio por parte desses jovens em melhorar sempre a sua qualidade de vida, ou seja, muitas vezes pode-se criar uma expectativa de que a educação favoreça assim uma ascensão social. O projeto de vida, portanto, tem uma relação com a construção da identidade e das expectativas futuras construídas, já que possui na questão do trabalho uma possibilidade de modificar as relações pessoais e sociais desses jovens, de acordo com Ribeiro (2010).

É importante, assim, considerarmos a influência do trabalho no processo de construção do projeto de vida dos adolescentes, já que, pelo sistema capitalista em que estamos introduzidos, é por meio do trabalho que se consegue uma melhora na qualidade de vida. Todo jovem tem à sua disposição um conjunto de possibilidades e limites psicossociais que variam a cada grupo social, sendo que tanto a família quanto a escola devem auxiliá-lo no processo de construção de seus projetos de vida, conforme Ribeiro (2010).

1.3 A Juventude que consome

O desenvolvimento econômico e social proporcionado no país e já mencionado no início deste trabalho, juntamente com globalização e outros fatores da economia mundial capitalista, favoreceram o aparecimento de uma sociedade de consumo que não consegue deixar de relacionar, embora de maneira frustrante, consumo e felicidade.

De acordo com Portilho (2003):

A sociedade de consumo não tem sido eficiente em prover, mesmo para os incluídos, uma vida boa e digna. A felicidade e a qualidade de vida têm sido cada vez mais associadas, reduzidas e dependentes da quantidade de consumo, provocando um ciclo de supertrabalho para manter um

superconsumo ostentatório que reduz o tempo dedicado ao lazer e às demais atividades e relações sociais (p.1).

Percebe-se, então, que o desenvolvimento de um consumo moderno, pautado em uma forte relação de consumismo e favorecido por uma grande oferta de produtos disponíveis no mercado, além de uma grande influência midiática, favorece o aparecimento de diversos problemas no desenvolvimento da sociedade capitalista.

Segundo Portilho (2003), esse consumo moderno engloba questões que nos fazem pensar sobre como lidar com um mundo arquitetado através do consumo, das propagandas e das grandes produções midiáticas. É importante, entretanto, entender que o consumo não pode ser resumido apenas na compra e descarte de produtos, mas na importância que ele passa a ter no entendimento e formação da sociedade, além das complexas relações que ali serão desenvolvidas.

Ainda conforme Portilho (2003), o consumo possui diferentes dimensões, que não se resumem apenas a compra e ao descarte. Da mesma maneira, o consumidor não deve ser considerado apenas como uma vítima.

Sendo assim, ao nos remetermos a fatores históricos, para tentarmos entender o aumento do consumo no mundo, podemos nos deparar com a Teoria do Capital Humano, de Theodoro Schultz, que relacionou o aumento do nível de renda ao aumento do nível de escolaridade.

Para explicar o rápido crescimento americano após a 2ª Guerra Mundial, Schultz afirmou que quanto maior o nível de escolaridade dos trabalhadores, maior seria sua produtividade e renda, crescendo em proporção aritmética e depois geométrica. Portanto, para Schultz, a educação tem influência determinante na renda do trabalhador, melhorando suas habilidades e conseqüentemente a produtividade, o que proporcionaria um aumento na renda. Para o autor, a educação é um dos fatores principais do crescimento econômico.

Essa afirmação semeia a ideia de que a educação é o que impulsiona o desenvolvimento econômico, assim como o desenvolvimento do sujeito, que, ao ter acesso à educação, valoriza a si mesmo, da mesma maneira com que valoriza o capital. Portanto, para Schultz, a educação é algo fundamental e auxilia o desenvolvimento e a distribuição de renda. Ainda segundo o autor, as pessoas desenvolvem capacidades úteis e conhecimentos, que nem sempre são uma forma de capital.

A teoria do capital humano, portanto, atrai para si as divergências da inserção social, da obtenção do emprego e da satisfação profissional e faz da educação um processo de aquisição.

Segundo Beck (1998):

Cuando sabemos la profesión de alguien creemos conocer/e (o la). La profesión sirve como medio de identificación y gracias a ella valoramos en los hombres, si es que la «tienen», sus personales necesidades y las capacidades atribuibles por su posición económica o social. Por extraño que sea identificar la persona con la profesión que tenga, en la sociedad en que la vida pende de los hilos de la profesión, ésta proporciona realmente algunas informaciones básicas: renta, estatus, aptitudes lingüísticas, intereses probables, relaciones sociales, etc (p.176).

Schultz expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Essa é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ,1973, p.33).

Por outro lado, há várias críticas à Teoria do Capital Humano, que coloca grande expectativa na educação, pois aquela acaba convergindo com a lógica do capital ao preparar pessoas que atendam aos interesses do capitalismo, ou seja, uma educação que visa formar para o mercado de trabalho, produzir e consumir. De acordo com Oliveira (1997), espera-se que a educação favoreça uma mobilidade social, melhorando a distribuição de renda através da inserção produtiva do indivíduo no mercado de trabalho.

No Brasil, percebe-se que essa ideia, de princípios neoliberais, foi também incorporada à educação, pois, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, é assegurado que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB nº. 9.394/96).

Dessa forma, a própria LDB (1996) fortalece a Teoria do Capital Humano, pois acredita que a educação está propícia a qualificar o cidadão para o trabalho, ao invés de formar o cidadão para a vida.

O Brasil vem apresentando, nos últimos anos, uma diminuição nas desigualdades sociais, que se deve a inúmeros fatores econômicos e políticos. Essa diminuição favoreceu também um aumento significativo no poder aquisitivo dos brasileiros, proporcionando, consecutivamente, um aumento no consumo no país. De

acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2013, “o crescimento real do rendimento do trabalho ampliou não apenas o acesso de mais trabalhadores ao mercado de consumo, como também reduziu os diferenciais de rendimento de trabalho” (IBGE, 2013, p.17).

Se por um lado temos o aumento do consumo, advindo de uma melhora econômica, por outro temos várias críticas à cultura do consumo. Segundo Gonçalves (2009), a cultura de consumo não incentiva o fortalecimento de uma sociedade sedimentada na cooperação e solidariedade, mas sim na tentativa de se identificar aos grupos a que se pertence.

Para compreendermos o que ocorre atualmente na sociedade de consumo, é importante discutirmos e caracterizarmos os elementos do consumo e do projeto de vida dos jovens participantes desta pesquisa, já que alguns desses jovens podem ter seus sonhos e projetos relacionados ao consumo e, assim, compreender essa busca pela identidade.

Conforme Furnival (2006), o ato de consumir está ligado diretamente a uma expressão da própria identidade, seja ela coletiva ou pessoal, pois os objetos adquiridos tornam-se símbolos de pertencimento a um determinado grupo. Ainda de acordo com a autora, as pessoas se autodefinem por meio de suas roupas ou acessórios, que transmitem expressões de sua personalidade e modo de vida.

Os indivíduos que se adequam a essa sociedade de consumo são frutos da indústria de consumo e acabam adquirindo seus produtos sem nenhuma preocupação com os resíduos que irão gerar, já que a educação à qual têm acesso, não possui um caráter político e muito menos reflexivo do ponto de vista crítico a entender o mundo em que vivemos; portanto, não se preocupam com a sustentabilidade do planeta. Para Padilha (2003), do ponto de vista psicológico, o consumo pode ser entendido como:

um simples querer de coisas cujos atrativos são inerentes à sua natureza (utilidade); como um querer de coisas cujos atrativos dependam das aquisições feitas pelos outros (inveja), ou como um querer de coisas cujos atrativos são o reflexo da imagem do “eu” (desejo). Em todos os casos, o consumo passa pela relação entre o querer e a possibilidade de possuir algo (p.115).

Em uma sociedade de consumo, portanto, o que está em jogo são os interesses do capital e das grandes corporações e não uma preocupação com o desenvolvimento de

uma sociedade que valorize uma educação baseada em reflexões e análises mais críticas e humanas, possibilitando uma relação harmoniosa com o planeta em que vivemos. Portilho (2003), afirma que na sociedade moderna, o excesso de bens de consumo passou a ter uma conotação negativa, sendo considerada o principal problema da crise ambiental.

Mas em que ponto deixamos de ser produtores, para nos tornarmos grandes consumidores? Ainda de acordo com Portilho (2003), pesquisas indicam enfraquecimento do sistema fordista, provocando uma alteração na estrutura da sociedade, da produção para o consumo. Decisões como o que comprar, quanto gastar ou economizar tornam-se decisões fundamentadas em juízos morais, que demonstram questões culturais.

Esse desejo de consumir, entretanto, está ligado, mesmo que de forma inconsciente, à destruição e ao uso irracional dos recursos naturais da Terra. Featherstone (1995), ao se referir ao consumo menciona que:

como assinala Raymond Williams (1976:68), um dos primeiros usos do termo 'consumir' significava "destruir, gastar, desperdiçar, esgotar". Nesse sentido, o consumo, como desperdício, excesso e esgotamento, representa uma presença paradoxal no âmbito da ênfase produtivista das sociedades capitalistas e socialistas estatais, a qual precisaria ser controlada e canalizada de alguma maneira (p.41).

O desejo de consumir, contudo, não está restrito somente aos estudantes das escolas pública e privada participantes desta pesquisa, ou ainda independe de se estar introduzido no contexto escolar ou não.

Esse consumo apresenta-se de maneira diferenciada, de acordo com as classes econômicas e os meios sociais em que se está inserido, pois existe uma variação nas preferências de consumo entre as classes, baseada no estilo de vida, que pode estar associada às suas respectivas ocupações e classes específicas, o que torna possível registrar um universo de preferências e gostos.

Toda essa atividade humana, essa "cultura de consumo" e o uso de forma não sustentável do nosso planeta, proporcionará sérios impactos socioambientais, alguns reversíveis, outros não, e poderá piorar significativamente a qualidade de vida da população, declara Featherstone (1995). Para ele, a expressão "cultura de consumo" é necessária para compreender a sociedade contemporânea, pois envolve uma questão

cultural da economia e seus símbolos, além do uso dos bens culturais e dos estilos de vida.

Sendo assim, cada vez mais se fala da necessidade em se alterar os padrões de consumo existentes, já que esses não são ambientalmente sustentáveis. De acordo com o Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento de Recursos Hídricos 2015 – Água para um mundo sustentável – se mantivermos os atuais padrões de consumo, em 2030, o mundo enfrentará um déficit no abastecimento de água em mais de 40%, além de ser necessário aumentar a produção agrícola em mais de 60% no mundo. Portanto, ou se alteram os ritmos desenfreados de consumo e conseqüentemente os estilos de vida, ou teremos a concretização dos piores cenários previstos para o planeta.

Conforme Featherstone (1995):

A cultura “é o próprio elemento da sociedade de consumo: nenhuma sociedade jamais foi tão saturada de signos e imagens como esta”. A publicidade e a exposição das mercadorias nos “mundos de sonhos” (Benjamin, 1982b; R.H. Williams, 1982) das lojas de departamentos e dos centros urbanos exploram a lógica da mercadoria-signo para transpor significados anteriormente isolados e criar justaposições novas e incomuns que efetivamente renomeiam os bens (p.122).

É importante que a sociedade entenda que a necessidade de consumir não irá proporcionar uma sociedade melhor, ou não deixar as pessoas mais felizes e com uma vida autêntica, mas que esse consumo só existe para aumentar os prazeres e confortos privados, segundo Slater (2002).

O que ocorre, todavia, é que estamos diante de uma sociedade familiarizada com a aquisição de uma cultura de bens e valores descartáveis, sendo que os jovens, inseridos nessa sociedade como adultos, já estão acostumados a processar mudanças culturais de forma rápida e significativa, ou seja, passam simplesmente a existir, a partir do ato de consumir. De acordo com Slater (2002), temos “de produzir e ‘vender’ uma identidade a vários mercados sociais, a fim de ter relações íntimas, posição social, emprego e carreira” (p.87).

Featherstone (1995), afirma que a preocupação com o estilo de vida favorece práticas de consumo. O indivíduo moderno entende que, ao se comunicar com o mundo, é necessário fazer uso não apenas de suas roupas, mas também de sua casa, decoração, carro, entre outros, pois tudo isso se torna uma questão de identidade.

Sobre essa “cultura de consumo”, podemos mencionar também Adorno, que problematiza as questões que envolvem o consumo e a educação. Para ele, a educação afastou-se do seu objetivo essencial, que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão, já que a escola passou a ser uma referência a serviço da “indústria cultural”, que trata a educação e o ensino como uma mercadoria pedagógica em prol da “semiformação”.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), existe tendência a uma falsa projeção, que se apropria da cultura e da liberdade, tornando alucinatório tudo o que a experiência não alcança.

De acordo com Adorno, o ser humano só pode ser livre se tiver consciência para julgar de maneira crítica os acontecimentos que o envolvem, no entanto, a sociedade ainda está presa à barbárie e abandona o seu papel de quebrar paradigmas. “Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nessa medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 1993, p.161).

Adorno defende um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças, pregando um projeto pedagógico que consiga libertar da opressão e da massificação. Ainda segundo o autor, a verdadeira educação é sinônimo de libertação, com sentido emancipatório, “A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si [...] A consciência não seria “de”, mas ela é” (ADORNO, 2002, p.40). Nesse sentido, o ser humano que passou pelo processo emancipatório não desenvolveu apenas a consciência de si, mas sim uma consciência do todo, que o possibilita questionar padrões sociais e livrar-se do estigma da semiformação.

O ser humano que não passa por tal processo é incapaz de perceber as nuances de controle que a indústria cultural estabelece de maneira sutil, mas que acaba penetrando em seus desejos mais íntimos. Afirma Freitas (2003) que todas as pessoas são obrigadas a passar pelo filtro da indústria cultural, principalmente aqueles que enxergam nas ruas um prolongamento daquilo que assistiu nos cinemas.

Assim, aquilo que é mostrado como certo e verdadeiro na tela da televisão, acaba sendo visto como uma continuidade da vida do sujeito, e ele anseia por encontrar aqueles padrões inalcançáveis na sua vida real. De acordo com Adorno (1993), “no

fundo, em sua configuração usual, essas novelas são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político” (p.81).

Esse condicionamento passa também para o âmbito do trabalho, já que a educação tecnicista⁷ não se preocupa com a autonomia do sujeito. Conforme Adorno (1993), a partir da formação do trabalho seria possível entender o capitalismo de forma socialmente construída, universalizando o trabalho alienado e deformador.

Isso em prol de um sistema no qual o ser humano e seu tempo passaram a ser vistos como meras mercadorias, ou talvez o indivíduo tenha realmente sofrido uma mercantilização, que é característica do mundo neoliberal. As novas exigências do mercado de trabalho, como a necessidade em se tornarem mais criativos, inteligentes e críticos, favoreceram uma valorização da subjetividade. Proporcionando, assim, que esses indivíduos adquirissem novos conhecimentos, competências e habilidades diversificadas, como define Adorno em seu livro *Mínima Moralia*:

É quando o processo que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando *a priori* comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca (ADORNO, 1993, p.201).

A dominação, para Adorno, dá-se em vários níveis, enquanto o ser humano enfraquecido, dominado pelo fetiche da mercadoria é incapaz de questionar o mundo a sua volta, a educação surge como chave de libertação para esse processo. Conforme Pucci (1995), os frankfurtianos tem a Teoria Crítica como uma forma de “resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, da semicultura capitalista” (PUCCI, 1995, p.33-34).

É possível afirmar que, para Adorno, a educação deveria exercer um papel fundamental de reestruturação social e resistência contra as imposições de um sistema que valoriza a barbárie e o consumo.

É importante entender como seria essa “educação para a emancipação” e de que forma os educadores, indivíduos com consciência coisificada⁸, poderiam reverter a lógica das relações sociais na escola. Os professores, estudantes e crianças em geral

⁷ A expressão pedagogia tecnicista foi amplamente discutida na última década do século XX por pesquisadores brasileiros como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e outros.

⁸ Para Adorno, quantificamos tudo e, assim, coisificamos as relações humanas, ou seja, aceitamos como naturais determinados fenômenos sociais. Dessa forma, acabamos por admitir que alguns seres humanos são descartáveis, perdendo, portanto, a noção do “ser humano”, coisificando a consciência. Tornamo-nos coisas e tratamos os outros como coisas.

carregam seus valores, reproduzindo a consciência coisificada, que é mais um obstáculo externo para uma educação emancipadora.

Mesmo que fosse possível tal educação emancipadora, seria importante analisarmos quais efeitos ela teria sobre aqueles que tivessem acesso a ela, já que a maioria das pessoas vive em um mundo repressivo, com relações familiares entre pessoas de consciência coisificada. Com a dominação da tecnologia, da competição, da burocratização e mercantilização perpassando o conjunto das relações sociais, poderiam, apenas por meio do processo educativo, emancipar-se? Será que uma educação voltada para a razão num mundo sem razão poderia ter algum efeito ou o discurso da cooperação poderia romper com a mentalidade competitiva oriunda de uma sociedade competitiva? O discurso da igualdade e da liberdade teria efeito num mundo burocrático e autoritário em que vivemos ou o discurso humanista teria eficácia na sociedade mercantil coisificada?

Segundo Viana (2005), “o projeto de uma educação emancipadora é limitado, pois não percebe a necessidade de um projeto mais amplo, englobando o conjunto das relações sociais” (VIANA, 2005, p.8).

Em relação à questão da individualidade e da manipulação existente na sociedade, é importante entendermos que, para Adorno, a “indústria cultural” não é capaz de fazer o que quiser com a individualidade, embora seja a grande responsável pela produção em massa, pois produz, em grandes quantidades, filmes, músicas, imagens, guerras e mortes.

A tendência da cultura de consumo para diferenciar, para estimular o jogo das diferenças, “precisa ser matizada pela observação de que as diferenças precisam ser reconhecidas e legitimadas socialmente: a alteridade total, assim como a individualidade total, corre o risco de ser irreconhecível” (FEATHERSTONE, 1995, p.124).

Segundo Hernández (2002), o consumo de bens de serviço é a principal fonte de felicidade, mas ainda surgem outras, como uma ter uma família unida, uma vida social, um trabalho, boa saúde, além de se sentir útil à sociedade.

Todavia, o grupo ao qual o adolescente faz parte pode ser um dos fatores de maior influência do comportamento de consumo, sendo necessário entender de que maneira os fatores culturais, sociais, psicológicos e pessoais têm influenciado o

comportamento de consumo entre adolescentes na atualidade. Hernández (2002) afirma que possuir um projeto de vida pode abrir uma realidade futura possível para a auto expressão e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, porém pode converter uma imagem mistificadora que encobre ou disfarça os conflitos e o sentido real da vida.

O consumismo, como sentido e estilo de vida, provoca necessidades que se mantêm ou se renovam artificialmente, propagando pelo mundo frustrações penosas, que estão ao alcance apenas de uma minoria, conforme Hernández (2002).

Mas a condição humana não se encontra plenamente dada, pois ela precisa ser realizada e se constituir por meio de mediações históricas, do trabalho, da participação social e o do desenvolvimento cultural das pessoas, como comprova Severino (2010).

Sendo assim, a educação é uma das principais modalidades dessas mediações concretas da nossa existência e esses jovens, que estão procurando pelo sentido da vida e iniciando sua atuação na sociedade, tornam-se consumidores antes mesmo de serem cidadãos, ficando sujeitos a viver uma vida alienada apenas fixada nas relações de trabalho, consumo e produção. Segundo Mancebo et al. (2002), “a alienação dos consumidores em relação à verdadeira natureza do objeto que consomem abre as portas para uma alienação mais profunda, a da naturalização das relações sociais de produção e de trabalho” (p.326).

Esses jovens passam a fazer parte de uma sociedade de massas totalmente manipulada, tanto pelos seus estilos de vida quanto pelo consumo que realizam, além do ponto de vista oposto, que procura preservar o campo dos estilos de vida e do consumo, como um espaço lúdico e autônomo, além da determinação, como menciona Featherstone (1995).

De acordo com Peralva (1997), a juventude demonstra uma das características mais marcantes deste processo, pois associa valores a estilos de vida. Ainda segundo o autor, “a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo” (p.24).

A indústria cultural, portanto, constrói seu domínio sob o ser humano por meio de falsas promessas contidas nos estilos de vida que são vendidas pela publicidade, mas que conseguem alienar. Principalmente para o jovem que está em processo de formação e que fica à mercê das estratégias que garantem a vitória das propagandas, fazendo com

que esses indivíduos acreditem em algo que nunca acontecerá, ou seja, nos sonhos de vida perfeita vendidos por esse marketing.

Fica claro o papel da educação nesse processo de ajudar a evitar a alienação dos jovens, principalmente nos âmbitos políticos e culturais, permitindo construções mais humanas de estilos de vida e de suas próprias vidas.

A educação possui um papel intrínseco na consolidação dessas práticas técnicas, políticas e culturais que favorecem a construção da humanização dos indivíduos. Segundo Severino (2010), “o que se espera da educação é que ela, ao mesmo tempo que promove a humanização, impeça igualmente a degradação no trabalho, a opressão na vida social e a alienação no âmbito da cultura” (p.60).

Dessa maneira, entende-se que cada indivíduo deve se objetivar como ser humano, como ser genérico, que precisa se inserir na história. Isso pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, como uma necessidade do próprio processo de formação pessoal, ou seja, para que se constitua como um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade” (DUARTE, 1993).

É importante destacar, ainda, que a marca da rápida transformação na sociedade é mais notada junto às sociedades ocidentais, que têm em seus modos de agir, de viver e de perceber suas realidades de vida, algumas vezes associadas ao capital e consecutivamente com o consumo, adquirindo os produtos e desfazendo-se deles de uma forma muito rápida. De acordo com Mancebo et al. (2002), “nas sociedades ocidentais contemporâneas, há uma tendência para a renovação constante das mercadorias oferecidas, dando a ilusão de que o acesso é irrestrito para todos” (p.328).

Na sociedade capitalista, o ser humano não produz apenas para suas necessidades básicas, mas existe uma valorização do capital, possibilitando com que as mercadorias se tornem uma forma de lucro, em que cada um produz mais do que é necessário, conforme Padilha (2003). Segundo a autora, é importante perceber que as mudanças do mundo contemporâneo não estão restritas apenas às mudanças tecnológicas, mas abrangem de maneira ampla o campo da cultura, da política e da economia.

Compreende-se, portanto, que o consumismo, considerado um dos grandes responsáveis por impulsionar a economia mundial, acaba por permitir que relações sociais se desenvolvam pelo dinheiro e pelo poder de consumo.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

No presente capítulo, serão discutidos os fundamentos teóricos da metodologia qualitativa que nortearam esta pesquisa, além das técnicas de coleta e análise de dados, tanto da primeira quanto da segunda etapa. Para Minayo (2012), a metodologia é muito mais do que técnicas, pois inclui concepções teóricas de abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Conforme Minayo (2012):

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (p.14-15).

Portanto, a fim de produzir reflexões em relação a questão de pesquisa, ou seja, entender de forma mais aprofundada como o consumo e o projeto de vida trazem elementos para repensar a educação de forma crítica, assume-se, a partir de uma abordagem principal de um caráter investigativo e exploratório, um paradigma qualitativo, pois este trabalho permitiu que fossem realizadas análises por meio do “antagonismo, de conflito e de colaboração entre os grupos sociais, e no interior de cada um deles, e pensar suas relações como múltiplas em seus próprios ângulos” (MINAYO, p.12, 2012).

Entende-se que as pesquisas qualitativas têm caráter exploratório, pois estimulam os estudantes a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, já que além das perguntas diretas, também há um espaço para que o estudante possa expressar sua opinião livremente. Elas fazem emergir aspectos subjetivos, atingem motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, algumas vezes de forma espontânea. Segundo Minayo (2004):

A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação (p.101).

Ao definir a amostragem qualitativa, Minayo (2012), descreve que:

Amostragem qualitativa: a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; b) considera-os em número

suficiente para permitir uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; d) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa (p.102).

O estudo aqui proposto pretende realizar um panorama geral à partir dos dados extraídos do questionário, de ambos os grupos de estudantes participantes, e posteriormente aprofundar as discussões sobre os projetos de vida e suas inter-relações. De acordo com Minayo (2004), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p.17).

2.1 Delineamento da pesquisa

Inicialmente, foram escolhidas duas escolas para participarem do desenvolvimento desta pesquisa, sendo uma escola pública e outra privada, locais onde o pesquisador exerce a função de professor de história e geografia, respectivamente. Esses dois grupos serão aqui denominados de estudantes da escola pública e estudantes da escola privada, já que as identificações de ambas as escolas serão mantidas em sigilo nesta pesquisa.

O motivo da escolha por essas escolas se deu pelo fato de o pesquisador já conhecer ambos os ambientes escolares e, assim, poder desenvolver sua pesquisa com maior facilidade de acesso, tanto em relação aos alunos e a coordenação, quanto em relação ao espaço físico e organização.

Entre as duas escolas participantes, a escola privada⁹ possui quatro unidades de ensino, sendo uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental 1 e 2, outra de Ensino Médio e um Curso Pré-Vestibular. Na unidade referente ao Ensino Médio, onde esta pesquisa foi realizada, existem aproximadamente 350 estudantes. A escola possui um perfil socioeconômico entre as famílias que corresponde à classe média e média alta, recebendo estudantes de outras cidades vizinhas, como Leme, Santa Cruz da Conceição, Descalvado, Porto Ferreira, Santa Cruz das Palmeiras, Santa Rita do Passa Quatro e Tambaú.

⁹ A escola privada localiza-se na cidade de Pirassununga, interior do Estado de São Paulo.

Seus estudantes possuem uma formação direcionada para as avaliações dos principais vestibulares do país, com material apostilado focado nos principais temas abordados nas últimas provas, além de participarem de vários simulados no decorrer do ano.

Esses estudantes são inseridos, desde o início do Ensino Médio, em projetos sociais e também em outras atividades extracurriculares, como plantões de dúvidas, aulas de robótica, astronomia, viagens culturais e internacionais, gincanas etc. De forma geral, os estudantes dessa unidade escolar de Ensino Médio possuem um perfil bastante diversificado em termos de formação educacional, já que muitos deles concluíram seu Ensino Fundamental em escolas públicas ou militares.

Em relação à escola pública, ela localiza-se em uma área de periferia pobre da cidade de Leme, com um perfil socioeconômico baixo, visto que boa parte dos estudantes são de famílias de classe baixa e média-baixa, sendo alguns beneficiários do “Programa Bolsa Família”¹⁰.

Há também, nessa escola pública, alguns estudantes que cumpriram medidas socioeducativas restritivas e foram novamente inseridos no ambiente escolar por decisão jurídica, outros que também acabam gerando ocorrências policiais por diferentes motivos, como tráfico de drogas ou desacato ao funcionalismo público. A escola não possui apenas estudantes adolescentes, mas também adultos com idade entre 25 a 60 anos, frequentadores da EJA, no geral, pessoas que não tiveram a oportunidade de obter uma escolarização anteriormente.

A escola pública possui aproximadamente 900 estudantes, entre o Ensino Fundamental, Médio e EJA. Possui uma diretoria, coordenação e professores muito ativos nas atividades da escola, sendo responsáveis por organizar eventos, festas, gincanas, além de participar do programa “Escola da Família”¹¹, entre outros, o que gera um grande diferencial para a maioria da comunidade que se sente acolhida pela escola.

¹⁰ Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Programa Bolsa Família está previsto em lei - Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 - e é regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e outras normas.

¹¹ Programa da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, que proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de proporcionar melhoria na qualidade de vida da comunidade, possibilitando a inclusão social, através do esporte, cultura, saúde e trabalho.

Em relação ao primeiro contato com as escolas, para participarem desta pesquisa, foi realizado um convite informal, feito por meio de uma conversa com a diretora da escola pública, localizada no município de Leme, Estado de São Paulo; também foi feito o convite ao mantenedor da escola privada, localizada na cidade de Pirassununga, também no Estado de São Paulo. Posteriormente às conversas, nas quais o projeto foi explicado de forma detalhada a ambos, este convite foi formalizado por meio de carta-convite entregue pessoalmente à diretora e outra ao mantenedor, que as assinaram, a fim de formalizar o convite (Apêndice I). A carta apresenta os objetivos desta pesquisa, assim como os riscos e benefícios aos estudantes que porventura optassem por participar.

Na estruturação da metodologia e desenvolvimento desta pesquisa, este trabalho foi submetido à análise da Plataforma Brasil (Anexo I), base nacional que registra todas as pesquisas que envolvem seres humanos no país, por meio do sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), órgão que está ligado diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), ao qual foi submetido (Anexo II), tendo sido posteriormente aprovado (Anexo III).

Para que todas as medidas legais e éticas fossem adotadas, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice IV). O TCLE é um documento que informa ao estudante participante da pesquisa sobre os possíveis riscos e benefícios em participar e contribuir no projeto a que foi convidado, assim como os endereços e telefones de contato do pesquisador e de seu orientador.

Dessa forma, o participante fica protegido legalmente e moralmente, pois é no TCLE que o projeto é apresentado, indicando detalhes e garantindo o anonimato do participante. Todos os estudantes receberam várias orientações antes do início das entrevistas, sendo explicado como seria o funcionamento dela, assim como os seus respectivos objetivos.

Os estudantes da escola pública convidados a participar deste trabalho foram contatados e orientados pela coordenação e os estudantes da escola privada, pelo próprio pesquisador. Para a assinatura dos TCLEs, os estudantes foram avisados de que esses estariam disponíveis junto à coordenação e que os pais deveriam comparecer até suas respectivas escolas para a assinatura dos mesmos. O procedimento para as assinaturas dos TCLEs foi realizado da mesma maneira, tanto para a escola pública,

quanto para a escola privada, sendo que entre a entrega e assinatura dos TCLEs, passaram cerca de duas semanas para que todos fossem assinados e recolhidos antes do início das entrevistas.

2.2 Primeira etapa da pesquisa: os questionários

A primeira etapa da pesquisa consistiu em desenvolver um questionário com questões fechadas, que pudesse realizar um levantamento geral sobre o perfil dos estudantes de ambas as escolas participantes (Apêndice II). De acordo com Richardson (1999), questionários de perguntas fechadas “são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas” (p.191).

Dessa forma, o questionário aplicado visava abordar características gerais dos estudantes de ambas as escolas, a partir de perguntas como idade, sexo, cor/raça e renda familiar, na intenção de realizar inicialmente um levantamento socioeconômico e demográfico, além de questões que envolvem seus hábitos de consumo, de lazer, perspectivas acerca do seu futuro entre outros assuntos que serão discutidos posteriormente.

O questionário possui 32 perguntas, que foram elaboradas a partir de consultas realizadas em *sites* do governo federal e que trabalham com pesquisas estatísticas sobre a situação socioeconômica no Brasil, como o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos)¹², o IGBE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹³ e o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)¹⁴.

¹²Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2007/instrumentoDeDiagnostico.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

¹³Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2010/produto5.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/metodologia/pof4.xml>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Disponível

em: <http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Disponível

em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_enceja_2013.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

De acordo com Richardson, “geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (1999, p.189). Para a elaboração do questionário, incluíram-se as seguintes etapas, de acordo com Richardson (1999):

1. Determinação dos aspectos de interesse para a pesquisa (relação do assunto).
2. Revisão das hipóteses ou dos questionários que se desejam constatar com as perguntas. Assim, cada item do questionário deve ter um sentido preciso e responder a uma necessidade relacionada com os objetivos da pesquisa. Portanto, devem-se evitar perguntas não diretamente ligadas aos fins do trabalho.
3. Estabelecimento de um plano de perguntas a ser incluído nos questionários, ordenadamente, e localização nos instrumentos.
4. Redação das perguntas.
5. Preparação dos elementos complementários ao questionário (p.198).

As questões foram sendo selecionadas e adaptadas, mas só foram inseridas oficialmente no questionário após longas conversas e reflexões entre o pesquisador e o orientador, pois a expectativa era poder atender a ambos os grupos de estudantes.

A expectativa ao aplicar inicialmente o questionário era colher dados que pudessem destacar as semelhanças e diferenças existentes entre esses dois grupos, principalmente em relação aos seus hábitos de consumo e suas expectativas futuras. Assim, seria possível realizar uma análise preliminar das perspectivas e pretensões desses jovens em relação ao desenvolvimento dos seus projetos de vida.

Embora consideremos que o questionário tivesse uma quantidade de perguntas relativamente alta, tentou-se de maneira geral respeitar as individualidades e particularidades dos estudantes ao elaborar as perguntas. Afirma Richardson (1999), que não existem regras claras para ajustar determinados questionários a certos grupos específicos. Sendo de responsabilidade do pesquisador verificar o conteúdo e a quantidade das perguntas a serem realizadas.

Após a elaboração e discussão das questões envolvendo o primeiro questionário (Apêndice II), optou-se por aplicar um “questionário-piloto”. Segundo Richardson (1999), um pré-teste pode ser entendido como uma forma de coletar e tratar determinados dados e deve ser aplicado em um público-alvo semelhante ao participante da pesquisa.

¹⁴Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoeiais2008/default.shtm>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Para a aplicação do “questionário-piloto”, foi realizado um convite aos estudantes do curso pré-vestibular, localizado na cidade de Pirassununga, onde o pesquisador leciona a disciplina de geografia. “O pré-teste é um momento muito útil para revisar o processo de pesquisa, que não deve ser aproveitado para fazer do questionário um instrumento de monopolização do saber” (RICHARDSON, 1999, p.204).

No início da aula, foi explicada a temática e a importância da pesquisa e solicitada a ajuda de alguns estudantes que pudessem participar respondendo ao questionário, apontando, assim, possíveis dúvidas e erros presentes. Oito estudantes se prontificaram de forma voluntária a responder, durante o intervalo, o “questionário-piloto”.

Esses estudantes foram orientados a que se sentissem à vontade para apontar qualquer erro ou sugestão que pudessem observar no questionário, assim como realizar anotações críticas. Os apontamentos foram muito importantes para a correção de eventuais erros e de possíveis dúvidas que poderiam surgir durante a aplicação do questionário de fato, assim como apareceram também sugestões de outras perguntas e respostas que vieram a ser inseridas.

Dentre as sugestões feitas pelos estudantes e que interferiram no questionário oficial, ocorreu na pergunta “Qual o seu sexo?”, sendo sugerida a inserção como opção de resposta “outros”, além de “masculino” e “feminino”. Uma outra modificação significativa realizada no questionário foram as perguntas em que se tinha como resposta várias opções a serem assinaladas e que deixava com dúvidas os estudantes, pois não sabiam se seria permitido assinalar mais de uma opção ou não. Neste caso, foi inserida a seguinte observação nas perguntas onde se podia escolher mais de uma resposta, “pode assinalar mais de uma opção”.

Outras sugestões menores também apareceram, entretanto, não foram levadas em consideração por se tratar de questões muito particulares entre os estudantes, que poderia ser respondido no questionário de outra maneira, como por exemplo, a sugestão de inserir outros ambientes frequentados por esses estudantes, como academia de ginástica e a própria casa, na pergunta “Qual ambiente você mais frequenta?”.

Ao realizar a aplicação de forma oficial nos grupos participantes, foram determinados os seguintes passos para a tentativa de padronizar a aplicação: (1)

apresentação do pesquisador, seguido pela explanação dos objetivos e importância do projeto; (2) aviso sobre a não obrigação na participação e do anonimato total das respostas apresentadas; (3) instruções detalhadas sobre como responder às perguntas do questionário.

Sendo assim, optou-se por uma aplicação de contato direto, ou seja, realizada pelo próprio pesquisador, “dessa maneira, há menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou de deixarem algumas perguntas em branco” (RICHARDSON, 1999, p.196).

O primeiro grupo a responder o questionário foi dos estudantes da escola pública, com data previamente agendada junto à diretora e à coordenadora da escola para a segunda quinzena do mês de junho de 2015, uma sexta-feira pela manhã. O calendário de provas escolar havia sido finalizado há poucos dias, o que interferiu na presença dos estudantes na escola no dia da aplicação do questionário. O clima na escola já era de férias, poucos estudantes presentes, apenas aqueles que porventura não queriam ficar em casa ou aqueles que ainda deviam algum trabalho e nota aos professores. A princípio a intenção era aplicar o questionário apenas no 3º ano do Ensino Médio, mas como havia poucos estudantes, a coordenadora e o pesquisador resolveram convidar todos os estudantes do Ensino Médio, que naquele momento contabilizaram 64 estudantes presentes na escola.

Com a ajuda da coordenadora, os estudantes foram reunidos em duas salas, acompanhados por seus respectivos professores que ajudaram a distribuir os questionários até que pudesse ser realizada a explicação dos objetivos do projeto e a importância da participação deles em responder ao questionário. Foi esclarecido que a participação deles era voluntária e que caso não desejassem participar, apenas deveriam devolver o questionário em branco. Tudo ocorreu de forma tranquila, com um tempo médio de 10 minutos para a devolução do questionário. Assim, os dados foram organizados em uma pasta plástica preta e guardados posteriormente para a análise.

Na escola privada, o questionário foi aplicado na semana seguinte, sendo escolhido o melhor horário antes do início da aula de geografia semanal, momento em que estão reunidas duas salas de 3º ano do Ensino Médio que costuma ser denominada como “vaticano”, ou seja, todos os estudantes juntos. Inicialmente, foi explicada a importância e a temática da pesquisa, dizendo que eles não eram obrigados a responder

e, caso não desejassem participar, apenas deveriam devolver o questionário em branco. Somente um estudante devolveu o questionário em branco, sendo que o restante, outros 64 estudantes, responderam em um tempo médio também de 10 minutos.

Após a aplicação do questionário, estes foram recolhidos e separados em uma pasta plástica de cor azul, para se diferenciar da pasta preta da escola pública e depois pudessem ter os dados sistematizados.

Ao todo, foram 128 estudantes, sendo 64 da escola pública e 64 da escola privada. A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, pois, segundo Richardson, “a análise do conteúdo visa a um tratamento quantitativo que não exclui a interpretação qualitativa” (1999, p.233). De acordo com Minayo (2004), ao classificar a amostragem qualitativa, esta favorece os sujeitos sociais privilegiando seus atributos.

Para realizar a sistematização dos dados, foi utilizado, como auxílio, o *Microsoft Excel*, que possibilita editar planilhas e criar gráficos. Dessa maneira, as respostas das perguntas da escola pública e da escola privada foram organizadas em tabelas, tendo sido transformadas, posteriormente, em dados e colocadas lado a lado. Isso facilitou uma pré-análise entre os dados de ambas as escolas. Richardson afirma que “a pré-análise é uma etapa bastante flexível que permite a eliminação, substituição e introdução de novos elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado” (1999, p.231).

Após essa primeira organização dos dados, eles foram separados por temas, sendo realizada uma análise descritiva dos dados apresentados e, então, transformados em gráficos de colunas e/ou pizza.

Para agrupar a análise de dados foram criados quatro subcapítulos denominados: Caracterização socioeconômica dos estudantes; A escola e sua relevância; Projeto de vida e consumo; e Consumo, cultura e perspectivas.

Durante a construção desses gráficos, optou-se pela cor preta para sinalizar os dados referentes aos estudantes da escola pública e a cor cinza para os dados referentes aos estudantes da escola privada.

2.3 Segunda etapa da pesquisa: as entrevistas

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas não estruturadas que foram realizadas com os estudantes da escola pública e da escola privada (Apêndice III). Conforme Richardson:

A entrevista não estruturada, também chamada *entrevista em profundidade*, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (1999, p.208).

Portanto, optou-se por realizar uma entrevista guiada, em que “o pesquisador pode formular uma quantidade de perguntas em pedaços de papel” (RICHARDSON, 1999, p.212), feito uso de um roteiro (Apêndice III) apenas para facilitar o direcionamento e desenvolvimento das entrevistas, mas teve-se autonomia para aprofundar outros assuntos que surgiram de acordo com as respostas dos estudantes entrevistados.

Para a escolha dos estudantes participantes das entrevistas, foi solicitado, junto aos coordenadores de ambas as escolas, que indicassem cinco estudantes de ambos os gêneros, do 3º ano do Ensino Médio, que possuíssem no mínimo nota 5 de média em todas as disciplinas e frequência escolar acima de 75%, critério usualmente adotado pelos regimentos escolares para a aprovação de estudantes.

No total, foram realizadas dez entrevistas com os estudantes participantes, sendo cinco da escola pública e cinco da escola privada. Após as transcrições de todas as entrevistas, foram escolhidas três de cada escola para realizar a análise de dados deste trabalho. A decisão em não discutir o projeto de vida de todos os estudantes entrevistados se deu pela escolha dos conteúdos que apresentaram maior relação com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Foi realizada também uma entrevista-piloto com um dos cinco estudantes da escola privada, que será mencionada a seguir. Esta entrevista-piloto foi realizada uma única vez com esse estudante e devido, ao seu conteúdo, foi aproveitada na análise de dados.

Portanto, antes de iniciar as entrevistas oficiais, o estudante Luan, nome fictício adotado para representar um dos estudantes participantes da escola privada, foi convidado pessoalmente pelo pesquisador para participar da entrevista-piloto. A escolha pelo estudante se deu apenas pela empatia existente entre o professor e o aluno, sem nenhum outro critério adotado. Luan foi, então, orientado que o TCLE estaria disponível junto à coordenação e que seu responsável deveria comparecer para a assinatura do documento. Após a orientação do objetivo proposto neste trabalho e a assinatura do TCLE pelo seu responsável, foi realizada a entrevista-piloto.

Para que a entrevista-piloto ocorresse de forma tranquila, foi agendado um horário com o estudante Luan após o almoço de uma segunda-feira, período contrário às aulas do estudante. A entrevista foi realizada em uma sala de reuniões, tendo sido solicitado à coordenação e às secretarias que não interrompessem enquanto estivéssemos lá.

Inicialmente, o estudante Luan foi orientado para que respondesse todas as perguntas da entrevista-piloto e que, ao final, poderia apontar possíveis dúvidas e sugerir outras observações que pudessem ser pertinentes aos assuntos abordados.

A entrevista-piloto durou cerca de 26 minutos e foi gravada com o próprio celular do pesquisador. Essa entrevista foi importante para reordenar os tópicos das referidas perguntas, para que nas entrevistas oficiais, tudo pudesse ocorrer da melhor maneira possível. O estudante Luan ainda deixou algumas sugestões muito interessantes que poderiam ser abordadas e discutidas nas próximas entrevistas, mas que não foram acatadas, pois fugiriam do tema e objetivo deste trabalho.

O estudante Luan se sentiu bastante confortável em relação a todas as perguntas realizadas durante a entrevista-piloto, que fluiu de maneira muito tranquila, entendendo o objetivo e seriedade do projeto e se prontificou a ajudar no que fosse necessário. Como mencionado anteriormente, foi realizada esta única entrevista com o estudante Luan, sendo que ela foi utilizada juntamente com as demais para a análise de dados, pois o pesquisador julgou importante as informações recebidas.

Ao realizar as demais entrevistas, estas aconteceram nas mesmas escolas em que foram aplicados os questionários. Assim, foram realizadas dez entrevistas, cinco com os estudantes da escola privada e as outras cinco com os estudantes da escola pública.

Na escola privada, foram escolhidos dois meninos e uma menina para terem seus projetos de vida discutidos. Os nomes fictícios dados a esses estudantes, foram Dênis, Luan (o mesmo estudante participante da entrevista-piloto) e Tainá.

O participante Dênis tem 17 anos e é aluno do 3º ano do Ensino Médio da escola privada. Sempre estudou em colégios privados, sua frequência escolar é assídua, suas notas são altas e ele está entre os melhores alunos da escola, segundo a coordenadora pedagógica.

A estudante Tainá tem 17 anos e é aluna do 3º ano do Ensino Médio da escola privada participante desta pesquisa. Embora tenha vontade de estudar e ache a profissão de professor muito nobre, possui grande dificuldade em se dedicar aos estudos, como afirma em entrevista.

O estudante Luan foi quem me forneceu a primeira entrevista para a pesquisa, denominada entrevista-piloto, que será descrita ainda na metodologia. Luan tem 17 anos, possui um bom rendimento escolar segundo a coordenadora da escola, deseja se graduar e pós-graduar em Física e se tornar professor.

Em relação aos estudantes da escola pública, também foram escolhidos dois meninos e uma menina para que fossem discutidos seus projetos de vida. Esses estudantes receberam os seguintes nomes fictícios: Breno, Jonas e Mirela.

Breno tem 17 anos, já foi jogador de futebol em vários times fora do Estado de São Paulo e acabou retornando para sua cidade natal, pois esta experiência “*não deu certo*”, como afirma em entrevista. Segundo a coordenadora, possui um rendimento escolar dentro da média e foi descrito por ela como um aluno bom e educado. É o único dos entrevistados que exerce uma função remunerada.

O estudante Jonas também tem 17 anos, foi citado pela coordenadora como um aluno de excelente rendimento escolar, mas que passava por problemas familiares atualmente.

A última aluna a ter sua entrevista discutida foi a Mirela, que tem 17 anos e possui notas excelentes. Segundo a coordenadora, está entre as melhores alunas da escola, com frequência escolar bastante assídua.

Segundo Richardson, “toda a entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer

diálogo respeitoso” (1999, p.216). Portanto, antes do início de todas as entrevistas, foram explicados os objetivos, os benefícios e os riscos desta pesquisa, assegurando ao entrevistado o total sigilo de suas respostas e dando-lhe liberdade para interromper o pesquisador, ou pedir esclarecimentos de possíveis dúvidas em relação às perguntas que não fossem compreendidas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, realizadas com o apoio de um celular, seguindo os princípios éticos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. As entrevistas abordaram perguntas mais reflexivas e específicas que possibilitassem um melhor entendimento sobre as relações entre a construção dos projetos de vida, o consumo e a escolarização desses adolescentes (Apêndice III).

Para o desenvolvimento da entrevista, foi elaborado um roteiro dividido em três partes consideradas importantes que foram denominadas: “Parte 1 - Vida e relacionamento humano”, “Parte 2 - Escola e Sociedade” e “Parte 3 - Consumo e você”.

As entrevistas permitiram que os estudantes falassem sobre seus projetos de futuro e suas relações pessoais, escolares e familiares, assim como seus planos, sonhos e suas possíveis tomadas de decisões para a escolha de seus caminhos, além de analisar de forma mais específica o papel da escola e como o consumo se interage com essas questões.

Antes do início da gravação das entrevistas, o pesquisador iniciou uma conversa explicando os objetivos da pesquisa, assim como seus benefícios e riscos, aproveitando, em seguida, para realizar algumas perguntas a fim de identificar o estudante a ser entrevistado, possibilitando assim conhecê-los melhor. De acordo com Richardson, “usualmente, antes de começar a gravação, o entrevistador solicita ao entrevistado alguns dados que lhe permitem identificá-lo e conhecer algumas características sociodemográficas” (1999, p.217).

As primeiras entrevistas realizadas foram na escola privada, tendo sido feita uma entrevista por dia, agendadas no período contrário de aula com os próprios estudantes, no total de cinco, sendo que uma das entrevistas foi a entrevista-piloto. Essas entrevistas foram feitas em uma sala de reuniões específica sem a interferência de qualquer funcionário ou estudante, ficando apenas o pesquisador e o entrevistado e tiveram uma duração média de 20 minutos, chegando até 27 minutos no máximo.

Na escola pública, as entrevistas foram realizadas na sala da coordenação, logo pela manhã, ou seja, no período de aula desses estudantes. As entrevistas entre os cinco estudantes participantes da escola pública foram realizadas no mesmo dia, sendo uma em seguida da outra, com duração média de 10 minutos cada.

Durante a maior parte do tempo, a sala da coordenação, utilizada para a entrevista dos estudantes da escola pública, ficou tranquila, mantendo-se apenas o pesquisador e o estudante entrevistado. No entanto, algumas vezes foi interrompida pelas coordenadoras, pelos funcionários e também por outros estudantes.

As entrevistas na escola pública duraram metade do tempo em relação às escolas privadas, sendo que alguns estudantes ficaram nervosos, revelando tal sentimento ainda durante a entrevista.

2.3.1 A transcrição e análise das entrevistas

Antes de realizar as transcrições, foram criadas duas pastas no computador, uma para os estudantes da escola pública e outra para os estudantes da escola privada, com a finalidade de marcar a separação entre ambos os grupos e não haver qualquer possibilidade de troca do material, mantendo assim sua fidedignidade. Durante a transcrição de cada entrevista, foram destacadas em grifo da cor amarela as passagens mais importantes, para que, posteriormente, fossem mais facilmente identificadas e, analisadas.

Portanto, com o término de todas as entrevistas, iniciaram-se as transcrições, assegurando a qualidade do material e das entrevistas, dando ao pesquisador a possibilidade de interpretar as entrevistas logo após o seu término. Após a finalização de cada transcrição de entrevista, foi gravada em áudio, pelo pesquisador, uma impressão sobre cada um dos estudantes entrevistados, na expectativa de facilitar também a análise.

Após as transcrições das entrevistas, iniciaram-se suas análises. “Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos” (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, p.170, 1999).

Sendo assim, para realizar a análise das entrevistas foi criado um capítulo intitulado “Trajetória de jovens: escola, consumo e projeto de vida”, onde foram escolhidos três estudantes de cada escola para que os três itens mencionados no título do capítulo fossem discutidos, ou seja, a escola, o consumo e o projeto de vida desses estudantes. Assim, não foi feito uso de todo o material coletado, ou seja, das cinco entrevistas realizadas, apenas três foram usadas. A decisão em não discutir o projeto de vida de todos os estudantes entrevistados se deu pela escolha dos conteúdos que apresentaram maior relação com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Segundo Alves-Mazzoti & Gewandsznajder (1999):

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (p.170).

A partir do pressuposto de que o objetivo deste trabalho é discutir e caracterizar elementos do consumo e do projeto de vida de jovens de escolas pública e privada, a análise das entrevistas aqui realizadas, possui uma tentativa de compreender e discutir de forma individual os projetos dos jovens entrevistados.

Ao realizar a análise das entrevistas, optou-se por fazê-las separadas por escolas, ou seja, identificar e discutir cada um dos elementos em comum desta pesquisa, escola, consumo e projeto de vida, entre os estudantes da escola privada e depois com os estudantes da escola pública

Conforme Alves-Mazzoti & Gewandsznajder (1999), acerca da análise de hipóteses alternativas:

Tendo analisado seus dados e formulado suas hipóteses sobre, por exemplo, as dimensões que compõem um dado fenômeno ou sobre as relações entre eventos ou comportamentos observados, o pesquisador deve procurar interpretações ou explicações rivais de suas hipóteses. Isto implica em tentar outras maneiras de organizar os dados, buscar outras formas de pensar sobre eles que possam levar a diferentes conclusões. Não se trata aí de tentar derrubar essas hipóteses rivais e sim de tentar confirmá-las, pois, caso o pesquisador tenha se esforçado por confirmá-las sem obter sucesso, a confiabilidade de suas hipóteses iniciais aumenta (p.173).

Assim, as análises de dados foram realizadas a partir da tentativa de se entender o consumo, a escolarização e o projeto de vida desses jovens, não na

perspectiva de qualificar nenhum projeto de vida, mas sim de expor o projeto de vida que os próprios estudantes apresentaram e tentar entender as suas inter-relações, partindo da necessidade de se repensar a educação de forma crítica.

Ao final da análise da entrevista de todos os estudantes foi desenvolvida uma discussão sobre os pontos comuns e diferenciados entre os dois grupos, sendo inseridos em um subcapítulo denominado “Encontros e desencontros desses jovens” (Capítulo 4).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo será apresentada a análise de dados da primeira etapa desta pesquisa, ou seja, os dados referentes aos questionários aplicados e já sistematizados. Para melhor compreensão, optou-se por dividir este conteúdo em quatro subcapítulos, que serão denominados: Caracterização socioeconômica dos estudantes; A escola e sua relevância para os estudantes; Projeto de vida e consumo; e Consumo, cultura e perspectiva.

Assim, os dados dos questionários foram sistematizados e serão descritos a seguir. No entanto, esta primeira etapa servirá apenas como uma tentativa de conhecer, de forma geral, ambos os grupos a serem pesquisados e não aprofundar discussões.

3.1 Caracterização socioeconômica dos estudantes

Inicialmente, foi realizada uma sistematização dos dados e um levantamento que possibilitasse uma análise descritiva dos estudantes envolvidos nesta primeira etapa da pesquisa, detalhando a idade, gênero, cor/raça e renda familiar. Nesta etapa totalizaram 128 estudantes, sendo 64 da escola privada e outros 64 da pública,

De acordo com a análise da “Tabela 1 – Distribuição dos jovens entrevistados por faixa etária”, nota-se uma grande proximidade entre as idades dos estudantes que responderam ao questionário, variando entre 14 a 18 anos.

Tabela 1 - Distribuição dos jovens entrevistados por faixa etária

| Idade | <i>Escola pública</i> | <i>Escola particular</i> |
|-----------------|------------------------------|---------------------------------|
| 14 anos | 3% | 0% |
| 15 anos | 22% | 0% |
| 16 anos | 33% | 17% |
| 17 anos | 30% | 77% |
| 18 anos | 2% | 6% |
| Não responderam | 11% | 0% |

Fonte: o autor, 2016.

Entre os estudantes da escola pública, percebe-se uma maior heterogeneidade quando se trata da questão da idade, pois como descrito anteriormente na metodologia, para que fosse possível a realização da aplicação dos questionários na escola pública, foi necessária a união de várias salas, de diferentes séries do Ensino Médio, devido à pouca presença dos estudantes na escola no dia em que foi realizada esta etapa da pesquisa.

Em relação a Tabela 1, as faixas etárias predominantes na escola pública são os estudantes de 16 anos, que corresponde a 33% e os de 17 anos, correspondendo a 30%. Optaram por não responder ou deixaram esta questão passar despercebida 11% dos alunos. Para responder a esta pergunta, era necessário escrever a idade e não assinalar uma opção, como nas demais perguntas do questionário.

Sobre os estudantes da escola privada, nota-se uma maior homogeneidade em relação à idade, pois esta etapa da pesquisa foi aplicada em uma sala do 3º ano do Ensino Médio. A faixa etária predominante entre esses estudantes é de 17 anos, representando 77% do grupo.

A respeito do gênero desses estudantes, percebe-se por meio da leitura do gráfico 1, representado a seguir, uma grande proximidade em relação às informações de ambos os grupos participantes desta pesquisa, pois na escola pública 52% são do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Na escola privada, 53% são do sexo feminino e 47% do sexo masculino.

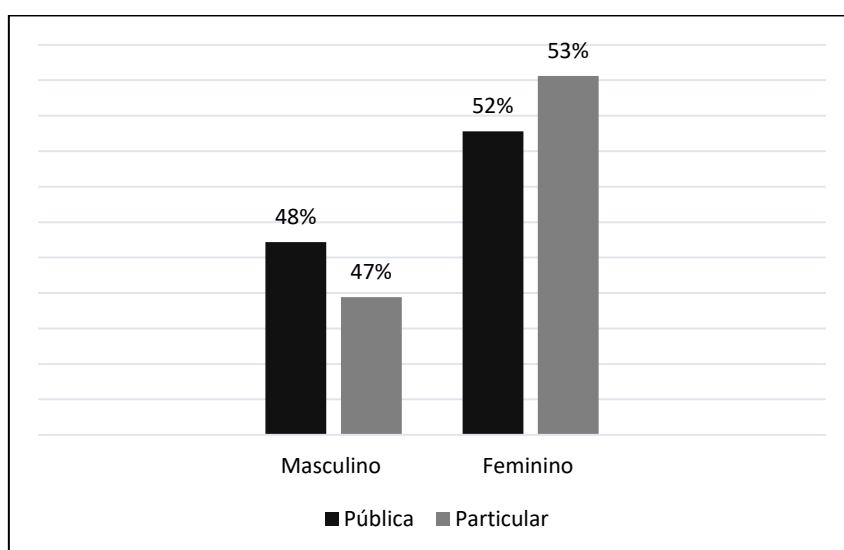


Gráfico 1 - Distribuição dos jovens entrevistados por gênero

O que se percebe é uma grande proximidade da distribuição de gênero entre os estudantes de ambos os grupos participantes desta pesquisa, como se pode observar no quadro anteriormente representado, porém uma certa heterogeneidade em relação às idades desses estudantes, já justificada anteriormente.

Em relação à cor/raça presente entre os estudantes participantes que será analisada no gráfico 2, observa-se que, na escola pública, o maior grupo é dos estudantes que se autodeclararam “pardos” (48%), seguido por 30% dos estudantes que se declararam “brancos”, 17% dos estudantes que se autodeclararam “pretos” e 5% “amarelos”.

Na escola privada, a maior porcentagem entre os estudantes são os que se autodeclararam “brancos” (77%), seguidos respectivamente por “pardos” (20%) e “pretos” (3%). As categorias “amarelos” e “outros” não foram assinaladas entre os estudantes da escola privada.

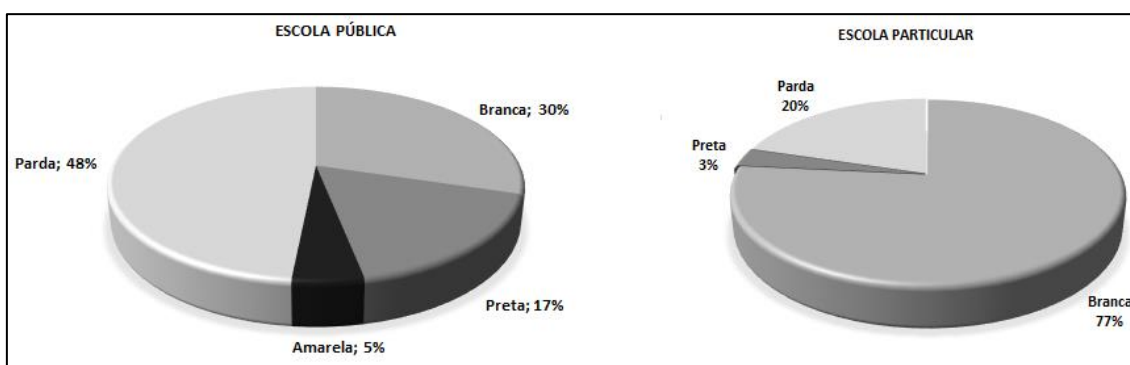


Gráfico 2 - Distribuição dos jovens entrevistados por cor/raça

De acordo com o gráfico 3, acerca da renda familiar, usou-se o valor de R\$ 788,00, representando um salário mínimo no ano de 2015¹⁵ e identificado no questionário, para o que os estudantes tivessem acesso a tal informação antes de assinalar a alternativa pertinente em relação a sua renda.

¹⁵De acordo com o Decreto nº 8.381, de 29 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

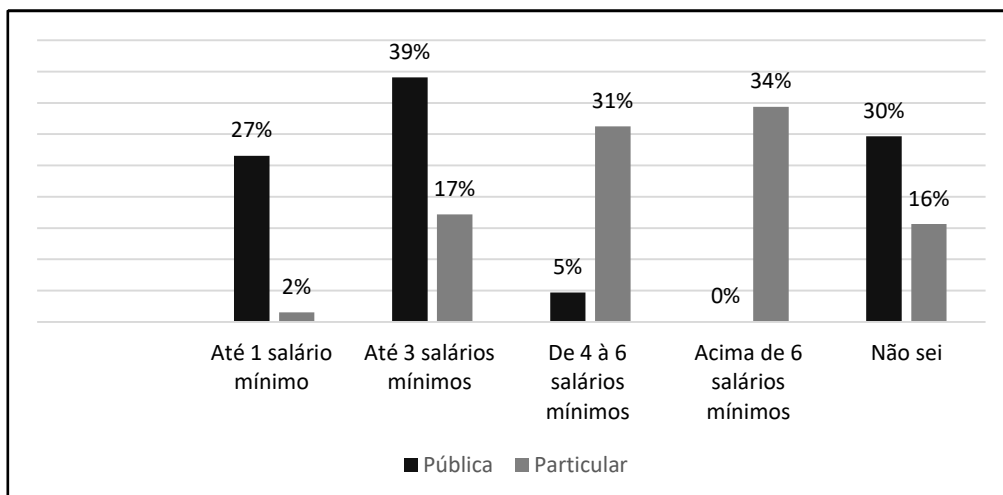


Gráfico 3 - Distribuição dos jovens entrevistados de acordo com a renda familiar (1 salário mínimo equivale a R\$ 788,00 no ano de 2015)

Sendo assim, nota-se, ao realizar a leitura do gráfico 3, que a maioria dos estudantes da escola pública possui renda familiar de “até 3 salários mínimos” (39%), seguido respectivamente por 27% que recebem até “1 salário” e 5% dos estudantes entrevistados com renda familiar “de 4 a 6 salários mínimos”. Outros 30% dos estudantes responderam não saber o valor de sua renda familiar. Entre os estudantes da escola pública, nenhum apresenta renda “acima de 6 salários mínimos”.

Sobre os estudantes da escola privada, a maioria assinalou que sua renda familiar é “acima de 6 salários mínimos” (34% dos estudantes), seguido por 31 % dos estudantes que possuem renda familiar “de 4 a 6 salários”, 17% dos estudantes assinalaram que ganham “até 3 salários mínimos” e outros 2% dos estudantes que possui renda de “até 1 salário”. Cerca de 16 % desses estudantes da escola privada assinalaram não saber o valor de sua renda familiar.

Os dados referentes à renda familiar tornam-se contrastantes ao analisarmos que 2/3 dos estudantes da escola pública, portanto 66%, vivem com renda de “até 3 salários” mínimos, enquanto 2/3 dos estudantes da escola privada, ou seja 65%, vivem com renda familiar superior a 4 salários mínimos. Destes, 34% possuem renda “acima de 6 salários mínimos”.

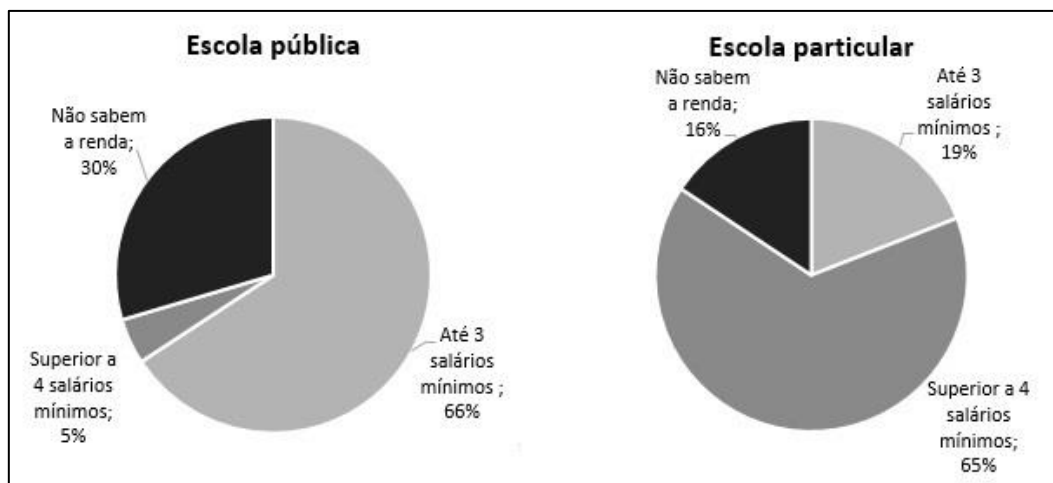


Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes entrevistados sobre a renda familiar

Portanto, conclui-se que, a partir de uma caracterização socioeconômica de ambos os grupos, prevalecem na escola privada estudantes da cor/raça branca e com renda familiar acima de 6 salários mínimos. Enquanto na escola pública, o predomínio se dá pelos estudantes da cor/raça parda, com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos.

3.2 A escola e sua relevância para os estudantes

Os próximos gráficos demonstram a importância que os estudantes entrevistados da escola pública e da privada atribuem à instituição escolar, assim como suas perspectivas futuras em relação aos estudos, a possível ida a uma universidade, além da relevância atribuída à escola na construção dos seus planos para o futuro.

Assim, ao analisarmos os resultados dos questionários aplicados na primeira etapa desta pesquisa, nota-se que a escola possui uma forte participação nas tomadas de decisões realizadas ao longo da trajetória escolar e pessoal de ambos os grupos analisados neste trabalho.

De acordo com o gráfico 5, “Distribuição entre os jovens entrevistados que desejam continuar seus estudos após o Ensino Médio”, percebe-se que cerca de 84% dos estudantes entrevistados da escola pública responderam “sim”, 5% não desejam continuar e 11% ainda não sabem. Em relação aos estudantes da escola privada, 94%

desejam continuar seus estudos após a finalização do Ensino Médio, 2% não desejam e 5% não sabem.

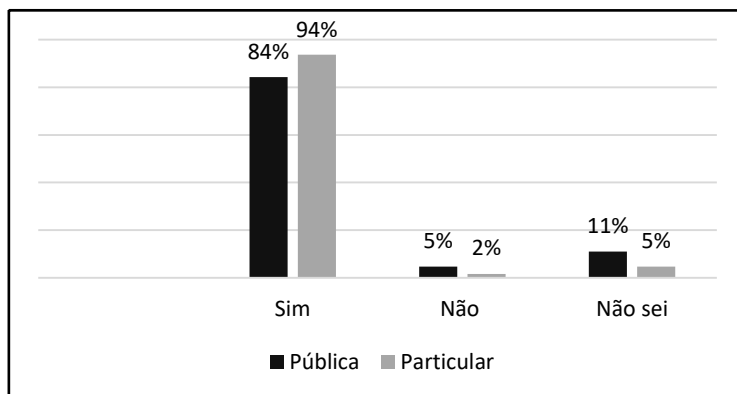


Gráfico 5 - Distribuição entre os jovens entrevistados que desejam continuar seus estudos após o Ensino Médio.

Nota-se, ainda de acordo com o gráfico 5, que ambos os grupos entrevistados nesta pesquisa, ou seja, os estudantes da escola pública e da escola privada, possuem expectativas positivas em relação à continuação de seus estudos após o Ensino Médio.

Em relação ao gráfico 6, “Distribuição entre os jovens entrevistados que se sentem pressionados por alguém da família a ir para à Universidade”, 19% dos estudantes da escola pública responderam “sim”, 78% responderam “não” e apenas 3% não souberam responder se se sentem ou não pressionados. Sobre os estudantes da escola privada, percebe-se 34% disseram se sentir pressionados por alguém da família a ir para universidade, 63% disseram “não” e 3% não souberam responder.

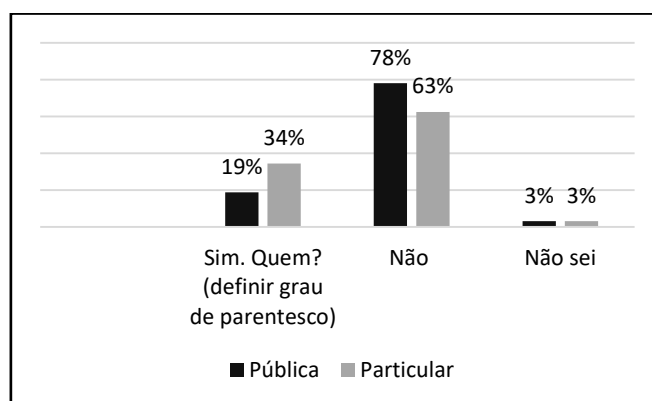


Gráfico 6 - Distribuição entre os jovens entrevistados que se sentem pressionados por alguém da família a ir para à Universidade

Ainda sobre o gráfico 6, é importante mencionarmos que pode haver uma certa exigência em relação aos estudantes da escola pública e da privada para adentrar uma

universidade, já que tanto na escola pública, quanto na privada há um grande incentivo aos estudantes para realizarem a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa cobrança pode partir dos professores, coordenadores e diretores, mas também, dos pais, ou ainda do próprio estudante.

Em relação ao gráfico 7, “Distribuição entre os jovens entrevistados, cujos professores/coordenação ou direção da escola falam sobre o vestibular e a importância de se cursar uma universidade”, percebemos que 94% dos estudantes da escola pública responderam “sim”, 3% disseram “não” e os outros 3% “não sei”. Em relação à escola privada, 98% responderam “sim”, que os professores/coordenação ou direção da escola falam sobre o vestibular e a importância de se cursar uma universidade, contra 3% que não souberam responder. Nesse universo, não houve nenhum estudante que respondeu “não”

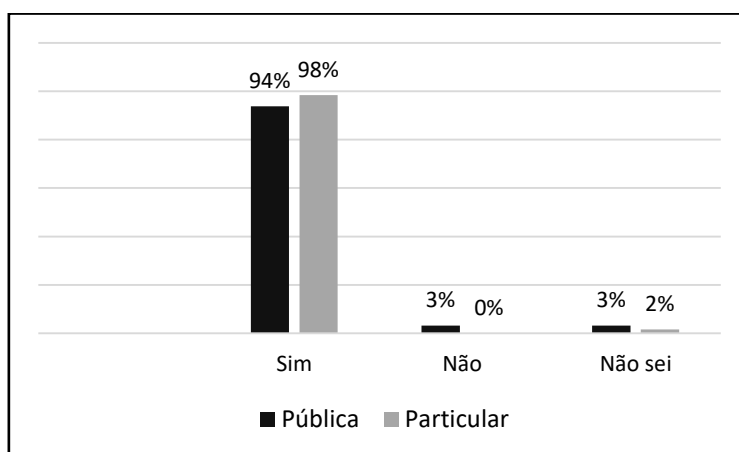


Gráfico 7 - Distribuição entre os jovens entrevistados, cujos professores/coordenação ou direção da escola falam sobre o vestibular e a importância de se cursar uma universidade.

Nota-se uma grande proximidade em relação às respostas do gráfico 7, ou seja, em ambas as escolas é mencionada a importância em se cursar uma universidade. Entretanto, há uma grande diferença em relação ao acesso e frequência desses estudantes à universidade, principalmente a pública.

De acordo com os dados da PNAD¹⁶ (IBGE, 2011), os estudantes matriculados no Ensino Médio da rede pública correspondiam a 87,2%, enquanto os estudantes matriculados na escola privada correspondiam a 12,8%. Esse dado se inverte ao analisarmos os dados dos estudantes matriculados no ensino superior, visto que 73,2%

¹⁶ O PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) é uma ampla pesquisa realizada anualmente pelo IBGE com o objetivo de coletar dados econômicos, sociais e demográficos das famílias brasileiras.

frequentam as universidades privadas e 26,8% as universidades públicas, de um total de 7.526.681 estudantes, segundo Censo realizado em 2013 (INEP).

Conforme Guimarães (2006):

O ensino público universitário manteve-se gratuito, embora a ampliação do ensino superior passasse a depender, principalmente, da criação de universidades privadas e pagas. Já em meados dos anos de 1970, as conseqüências dessas escolhas faziam-se sentir: a proliferação de cursinhos particulares pré-vestibulares, a ampliação da rede privada de ensino primário e médio, a transferência dos filhos das classes médias para essas escolas. O acesso às melhores universidades passou, portanto, a associar-se com o Ensino Médio particular e pago, e não mais com o ensino público. Isso significou também associar o ingresso a essas universidades a rendas familiares mais altas e a cor de pele mais clara. Boa parte da população universitária na rede particular, aquela de menor desempenho, veio principalmente de escolas médias públicas, onde estudavam os de menor renda e os de cor (p.271-272).

Analisando, ainda, os dados do gráfico 7 e o associando aos dados totais da população brasileira que frequenta as escolas e universidades públicas e privadas, sugere-se que esses estudantes das escolas públicas não são os que estão indo para as universidades públicas, justificando, então, a necessidade de desenvolver ações afirmativas. Conforme Castro, “não há sociedades reais onde a distribuição da educação não esteja relacionada com a origem social do aluno” (2001, p.2).

Para Castro:

a extrema fragilidade do nosso primário e secundário faz com que as classes sociais sejam peneiradas e que os mais pobres estejam extraordinariamente subrepresentados no nível superior. Isso não é culpa do sistema superior. Ele apenas herda a iniquidade dos níveis mais baixos de educação. Contudo, o funcionamento do ensino superior adiciona mais iniquidades às previamente existentes. Além de gastar mal os recursos que poderiam melhor atender aos menos ricos, subsidia a educação dos mais ricos e faz os menos ricos pagar o custo integral do ensino (2001, p.11).

Deste modo, percebe-se que há uma diferença concreta e profunda dentro da sociedade, que se torna repetitiva na manutenção das relações de poder, mesmo que em diferentes momentos da vida.

Günther & Günther (1998) propõem que:

a diferença de classes denota, para o público adolescente, percepções distintas quanto às oportunidades que venha a ter: frequentar uma escola privada revela maiores expectativas de concluir o Ensino Médio e entrar para a universidade, enquanto não frequentar uma escola privada associou-se a não esperar um emprego que garanta boa qualidade de vida, nem esperar possuir casa própria (p.48).

Possivelmente, para os estudantes da escola privada, o processo de ir para a universidade possa ser mais “naturalizado”, já que o contexto social possa talvez influenciar o projeto de vida deles, pois em algum momento eles terão escolhas diferentes, ou seja, embora os estudantes da escola pública tenham os mesmos “desejos” ou ainda parecidos, a concretização não ocorre da mesma maneira, embora nos últimos anos esse cenário tenha se alterado através de ações afirmativas desenvolvidas pelo governo federal¹⁷.

Sobre o próximo gráfico, “Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a relevância da escola na construção dos seus planos para o futuro”, os resultados apresentaram dados iguais, ou seja, 69% dos estudantes da escola pública e 69% dos estudantes da escola privada responderam ser “muito importante” a participação da escola nos seus planos futuros, 30% dos estudantes de ambas as escolas responderam “importante”, 2% dos estudantes de ambas as escolas responderam “não sei” e nenhum estudante respondeu “não é importante”.

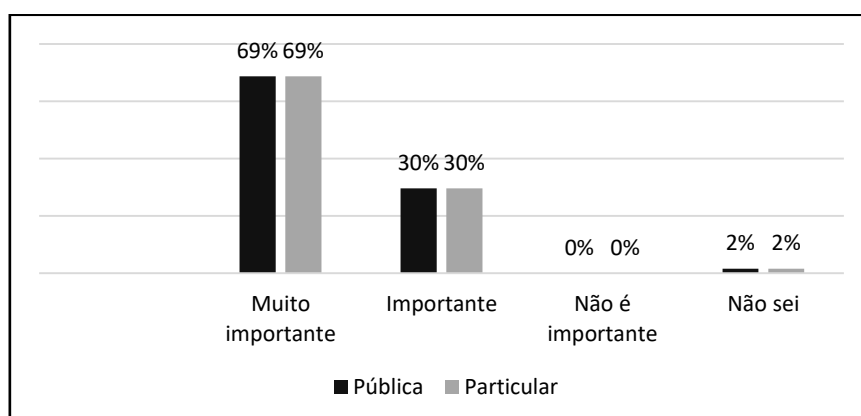


Gráfico 8 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a relevância da escola na construção dos seus planos para o futuro

Observa-se, então, que em ambos os grupos, os dados foram semelhantes, o que sugere que a escola ou o estudo pode ter um papel fundamental na vida, expectativa, criação e manutenção dos seus projetos de vida, já que a maioria dos

¹⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Lei do Estatuto da Igualdade Racial. Lei Federal nº 12.288, de 20/07/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Lei de Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Médio Técnico. Lei Federal nº 12.711, de 29/08/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 01 mai. 2016.

estudantes projeta o desejo de continuar seus estudos após finalizar o Ensino Médio, assim como também atribuem importância em relação aos estudos na própria vida.

3.3 Projeto de vida e consumo

Segundo Hernández (2002), deve-se propor uma ampliação da discussão da subjetividade e não uma restrição, desde o aspecto teórico ao investigativo da prática social, pois existe uma relação com o sentido da vida, que também apresenta suas individualidades e seus questionamentos próprios. Ainda de acordo com o autor:

acerca del llamado "problema del hombre" y de su existencia como individuo humano, en la reflexión acerca de: ¿Quién soy? ¿Hacia donde voy? ¿Por qué estamos aquí? ¿Qué utilidad tiene mi vida? ¿Cuál es el sentido de toda mi existencia?. Tema vinculado a la búsqueda de la felicidad, al origen de la vida y su fin, la muerte, etc (HÉRNANDEZ, 2002, p.1).

Portanto, é possível perceber que o projeto de vida é algo suscetível, com uma grande dimensão subjetiva, pois o que se percebe é que a todo momento as pessoas se questionam sobre qual o seu papel na sociedade, mesmo que por alguns momentos não se saiba onde estão indo, mas estão sempre em busca da realização da felicidade.

De modo geral, é possível perceber, por meio da análise dos próximos gráficos, que os estudantes da escola privada que responderam ao questionário apresentam perspectivas para o futuro que estão menos associadas a questões que trazem diretamente estabilidade e segurança financeira, como possuir carros ou casa própria. Eles parecem menos preocupados com o consumo, já que provavelmente possuem esses itens citados acima e com eles estão mais familiarizados; embora, em alguns casos, consumam muito mais outras mercadorias do que os estudantes da escola pública. Isso talvez se deva ao fato dos estudantes da escola pública não terem acesso a esses itens e, portanto, os desejarem.

O que se percebe, então, é que ainda há um enorme abismo socioeconômico entre ambos os grupos e que isso interfere nos desejos, sonhos e objetivos de forma diferenciada, inclusive ao que se almeja e ao que se realizará, salvo alguns poucos exemplos. O Brasil continua se configurando como um país de desigualdade na distribuição de renda e de elevados níveis de pobreza. Um país marcado pela desigualdade histórica, que tem como desafio enfrentar uma herança de injustiça social

que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Ao analisarmos o gráfico 9, “Distribuição entre os jovens entrevistados que recebem ou não algum dinheiro dos pais por mês”, percebe-se que 79% dos estudantes da escola privada e 60% dos estudantes da escola pública recebem algum dinheiro, portanto, uma diferença de 19% dos estudantes da escola privada em relação aos da escola pública.

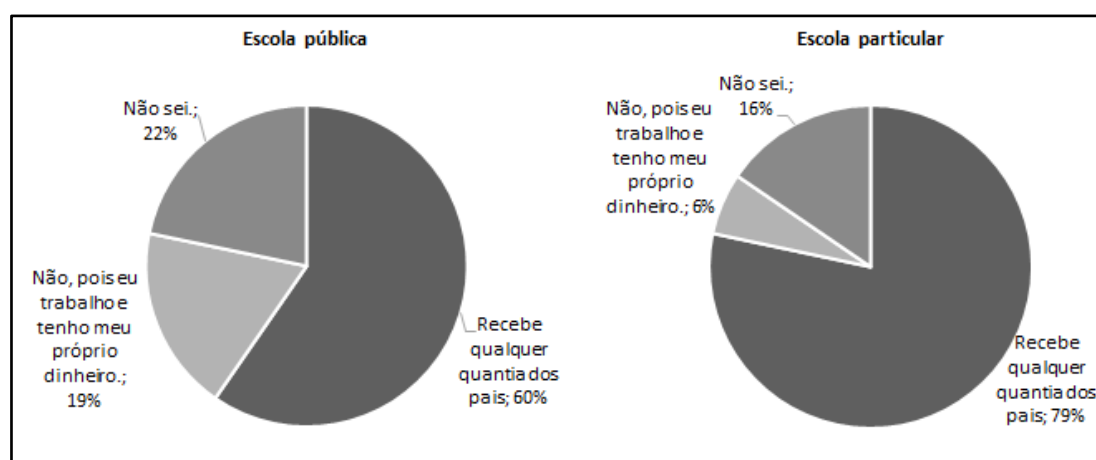


Gráfico 9 - Distribuição entre os jovens entrevistados que recebem ou não algum dinheiro dos pais por mês

Alguns estudantes não souberam responder se recebem ou não algum dinheiro de seus pais. Como podemos perceber, cerca de 22% dos estudantes da escola privada não sabem ou preferiram não dizer se recebem algum dinheiro dos pais. Na escola privada, esse número é de 16% entre os estudantes participantes da pesquisa.

Por outro lado, 19% dos estudantes da escola pública não recebem nenhum dinheiro dos pais, pois trabalham. Ao compararmos com os estudantes da escola privada, este número é três vezes menor, ou seja, cerca de 6% não recebem nenhum dinheiro, pois trabalham.

Em relação ao gráfico 10, “Distribuição entre os jovens entrevistados que gastam dinheiro com produtos supérfluos”, é importante destacar primeiramente que entende-se a existência de discussão do que pode ser ou não considerado um produto supérfluo e essa relação pode se dar de acordo com a cultura, estrutura social ou o modo de vida. Ao mencionarmos a sociedade de consumo, essa se caracteriza pelo desejo de aquisição do supérfluo, do excedente e do luxo. No questionário, para que os estudantes

responderem à pergunta solicitada, adotou-se como definição de supérfluo, tudo “que não é essencial”.

Segundo Rodrigues Díaz (2012):

a lo largo de la historia, las mismas sustancias y productos similares han ido adquiriendo distintas maneras de ser consumidos y variados significados simbólicos, íntimamente ligados al espíritu del momento. Las personas consumen, no solamente para disfrutar de ellos, sino también para marcar su identidad (p.191).

Ao analisarmos os dados referentes ao gráfico 10, percebe-se que 23% dos estudantes da escola privada não gastam dinheiro com produtos supérfluos. No entanto, ao compararmos esses dados com os números dos estudantes da escola pública, nota-se que mais que o dobro dos estudantes, ou seja, 59%, disseram “não” gastar dinheiro com produtos supérfluos.

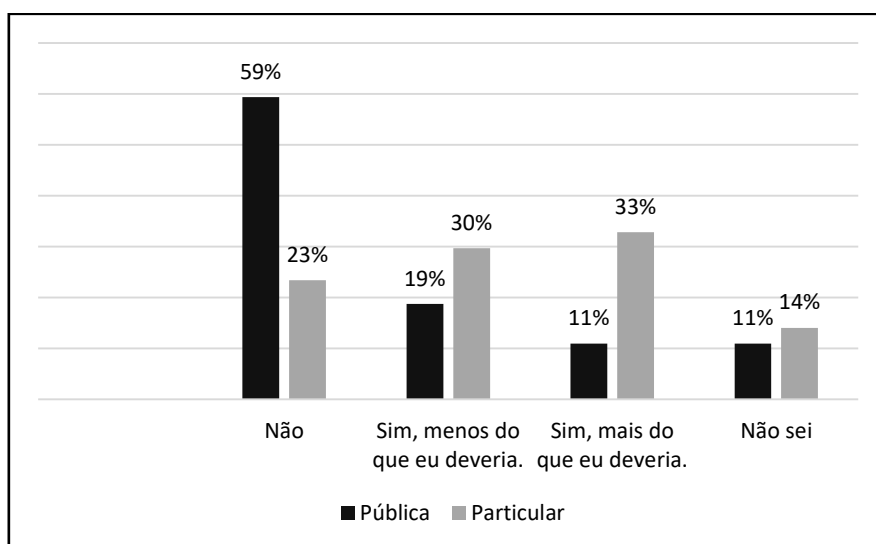


Gráfico 10 - Distribuição entre os jovens entrevistados que gastam dinheiro com produtos supérfluos

Entretanto, o contraste pode ser ainda maior se compararmos os estudantes que gastam dinheiro com produtos supérfluos, pois cerca de 63% dos estudantes da escola privada gastam algum dinheiro com esses produtos, contra metade dos estudantes da escola pública, ou seja 30%. Há uma porcentagem muito similar entre os estudantes que não sabem se gastam, ou não, dinheiro com produtos supérfluos, ou seja, 14% dos estudantes da escola privada e 11% dos estudantes da escola pública.

Sobre o gráfico 11, “Forma com que os jovens entrevistados costumam gastar o seu dinheiro”, vê-se que 50% dos estudantes da escola pública e 17% dos estudantes

da escola privada costumam gastar seu dinheiro com roupas. Ambos os grupos possuem gastos aproximados com alimentação, sendo que 29% dos estudantes da escola pública e 26% dos estudantes da escola privada gastam seu dinheiro com comida. Um item que aparece no gráfico que chama atenção é a quantidade de estudantes da escola privada que gastam dinheiro na aquisição de livros (15%), sendo que nenhum estudante da escola pública assinalou a opção que confirme qualquer gasto na compra de livros.

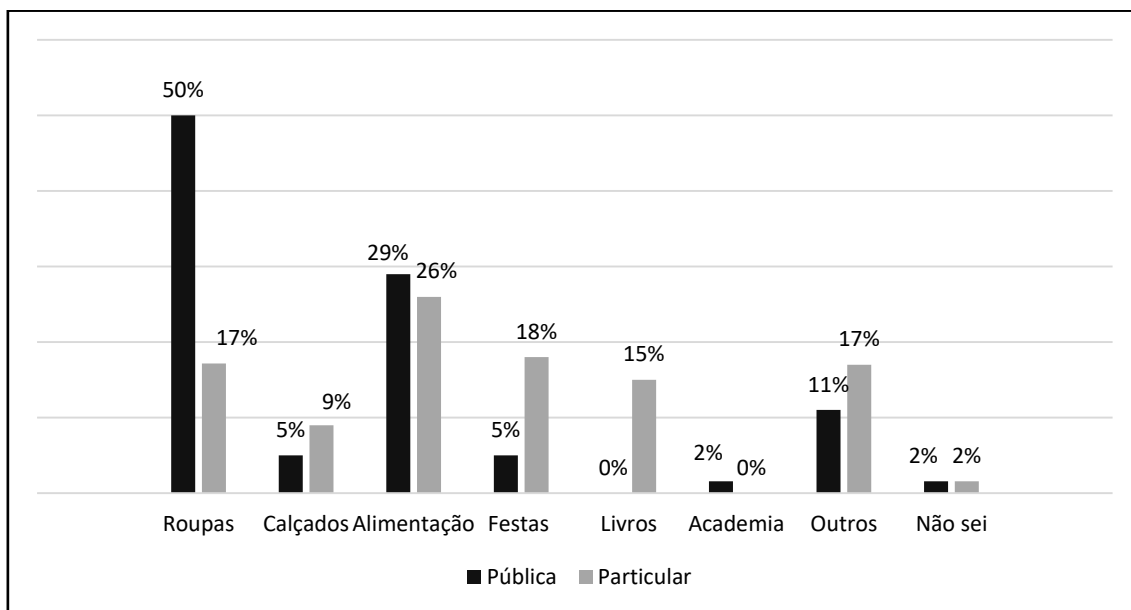


Gráfico 11 - Forma com que os jovens entrevistados costumam gastar o seu dinheiro
Observação: Alguns alunos responderam várias opções, ocasionando resultados acima dos 100%.

O que pode ocorrer, neste caso, é que os estudantes da escola privada adquiram material apostilado, juntamente com alguns livros da literatura clássica brasileira e portuguesa, que são solicitados durante as provas dos vestibulares. Embora não se possa afirmar, entende-se que esses estudantes da escola privada adquiram, ainda que de forma indireta, alguns “livros”, já que eles estão incluídos no pagamento da mensalidade escolar. No entanto, pode ser que também que em outras ocasiões adquiram livros de diferentes categorias.

Dessa forma, sabemos das diferenças existentes entre as classes sociais e as injustiças que ocorrem em nossa sociedade. Soares (2005) comenta que:

pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário a sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (p.21).

Ao analisarmos o gráfico 12, “Relação entre os jovens entrevistados do que é mais importante nos produtos que costumam comprar”, percebemos que ambos os grupos possuem dados muito próximos em relação ao que desejam na hora de adquirir um produto, sendo que 73% dos estudantes da escola pública e 75% dos estudantes da escola privada dão grande importância à qualidade do produto adquirido. Fatores como preço e marca do produto sugerem uma diferença inicial em relação às prioridades dadas a esses itens por ambos os grupos. Para 20% dos estudantes da escola pública, o item preço torna-se mais importante quando comparado aos estudantes da escola privada, com 14%.

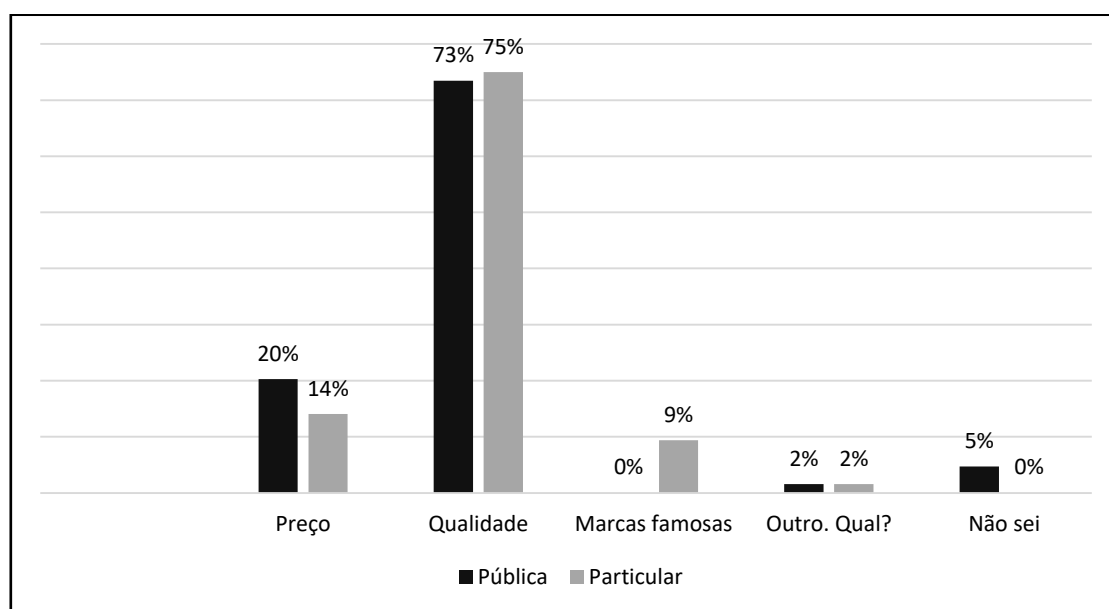


Gráfico 12 - Relação entre os jovens entrevistados do que é mais importante nos produtos que costumam comprar

Outro dado que chama atenção no gráfico 12 é a importância dada pelos estudantes da escola privada às marcas famosas, sendo que 9% escolheram esta alternativa, como sendo um fator importante em relação aos produtos que deseja comprar. Acerca dos estudantes da escola pública, nenhuma escolheu este item.

No gráfico 13, “Distribuição entre os jovens entrevistados dos produtos cuja marca é fator decisivo de compra”, nota-se um destaque em relação à marca dos celulares escolhidos. É importante destacar, ainda, que nesta pesquisa foi verificado com os questionários que 92% dos estudantes da escola pública e 98% dos estudantes da escola privada possuem celulares. Portanto, o aparelho celular é algo mais do que

rotineiro na vida destes estudantes, podendo não apenas ser usado para se conectarem e se comunicarem, mas também para desenvolverem pesquisas e trabalhos.

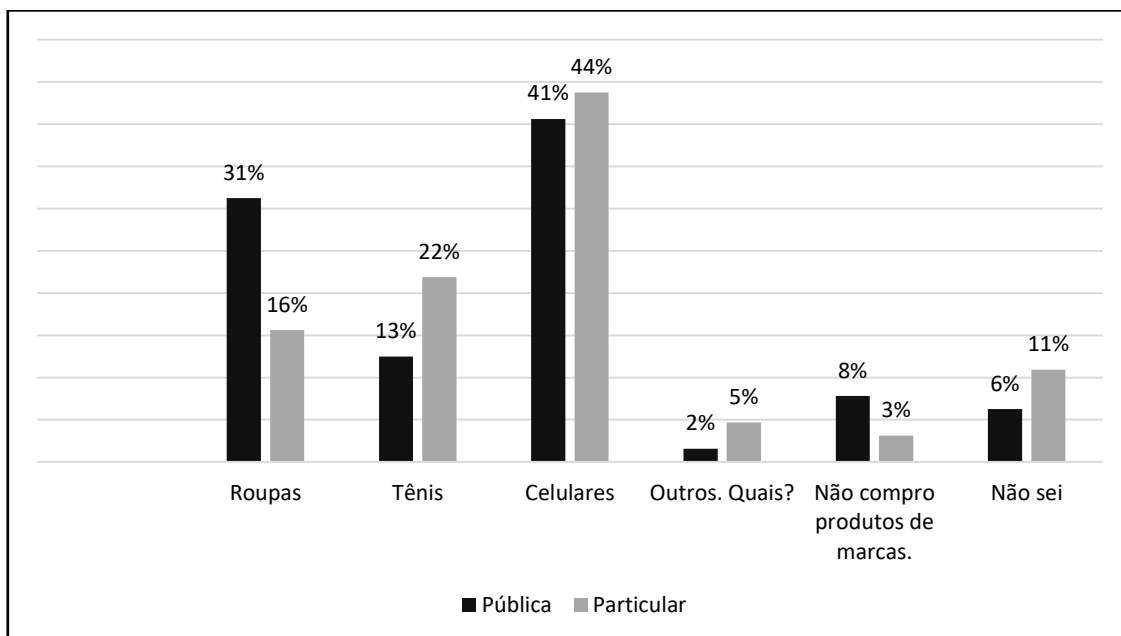


Gráfico 13 - Distribuição entre os jovens entrevistados dos produtos cuja marca é fator decisivo de compra

Outro item relevante identificado no gráfico 13 é sobre os estudantes da escola privada que compram tênis de marca, já que 22% desses estudantes acreditam ser importante a marca do calçado, contra 13% dos estudantes da escola pública. No entanto, o indicador se inverte quando se trata da marca da roupa, sendo que para 31% dos estudantes da escola pública, ou seja, quase o dobro, a marca da roupa é mais importante, do que para os outros 16% dos estudantes da escola privada. Ainda assim, 8% dos estudantes da escola pública não adquirem produtos de marca, contra apenas 3% dos estudantes da escola privada.

Analisando o gráfico 14, “Distribuição entre os jovens entrevistados do fator que os fazem adquirir determinado produto de que gostam”, entende-se que 44% dos estudantes da escola privada e 45% dos estudantes da escola pública assinalaram que a “necessidade” em se ter determinado produto é o fator mais importante para a aquisição.

Na categoria “opinião de amigos ou parentes”, os resultados obtidos foram semelhantes entre os dois grupos, sendo que 9% dos estudantes de ambas as escolas assinalaram essa opção. Em relação à categoria “propaganda” como um fator determinante para a aquisição de determinado produto, nota-se que ambos os grupos

apresentaram o mesmo resultado, ou seja, 3%, demonstrando pouca interferência direta desta.

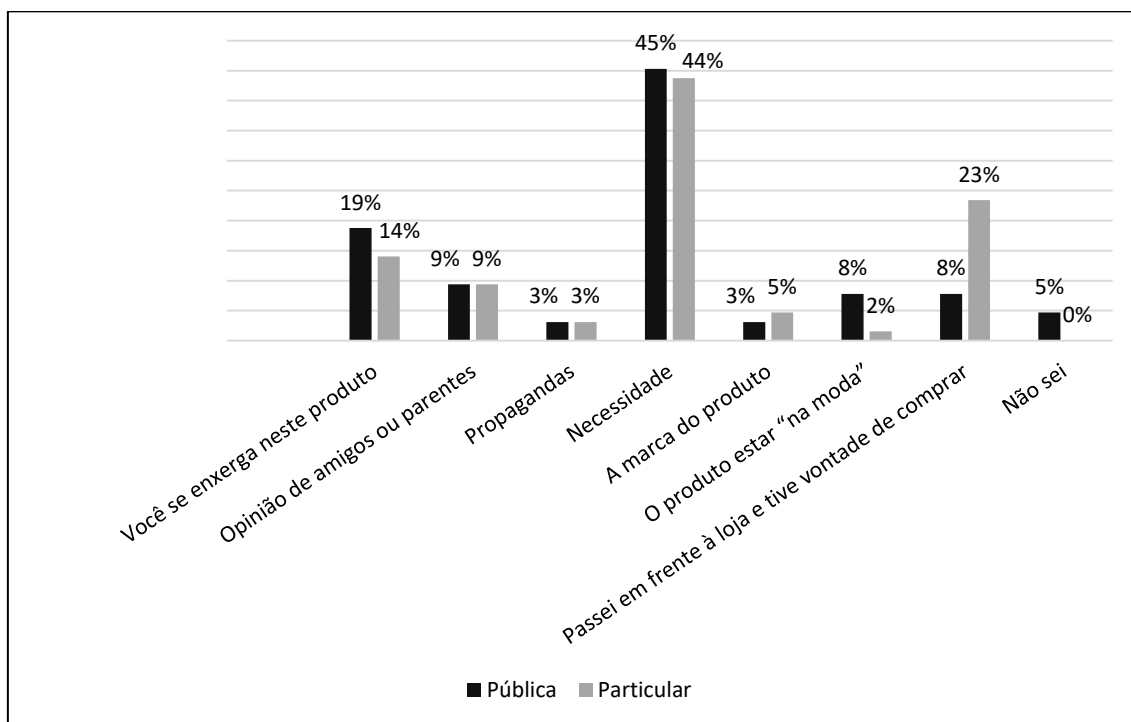


Gráfico 14 - Distribuição entre os jovens entrevistados do fator que os faz adquirir determinado produto de que gostam

As diferenças aparecem quando se trata da facilidade em se adquirir determinado produto, já que 23% dos estudantes da escola privada e 8% dos estudantes da escola pública assinalaram a opção “tive vontade de comprar”, ou seja, de forma muito simples adquiriram o produto que desejavam. Torna-se óbvio que quem tem maior poder aquisitivo adquire determinado produto quando bem quiser, fato que o indicador mencionado acima apresenta um índice três vezes maior para os estudantes da escola privada. Embora no gráfico 10, já discutido anteriormente e que aborda a compra de produtos supérfluos, uma porcentagem significativa dos estudantes tenha dito não gastar dinheiro com esses produtos, mas, ainda assim, assinalaram no gráfico 14 a opção “tive vontade de comprar”.

Pode-se sugerir que talvez os estudantes até apresentem rendas parecidas, porém a utilizam de forma diferenciada, pois se compararmos as rendas, o estudante de maior poder aquisitivo da escola pública pode se assemelhar com o estudante de menor renda da escola privada; portanto, mesmo que a renda entre eles seja parecida, durante a

construção do projeto de vida existe algo que afasta esses estudantes e o fazem tomar decisões e rumos diferenciados.

Sobre o gráfico 15, “Distribuição entre os jovens entrevistados que realizam compras pela internet”, percebe-se que 23% dos estudantes da escola privada e apenas 3% dos estudantes da escola pública realizam essas aquisições pela internet “frequentemente”, ou seja, um fluxo seis vezes maior entre os estudantes da escola privada. Se somarmos os dados referentes aos estudantes que compram “frequentemente” ou “sempre” pela internet, esse número chega a apresentar uma diferença superior; portanto, 42% dos estudantes da escola privada se enquadrariam na junção dessas duas categorias, contra 6% dos estudantes da escola pública.

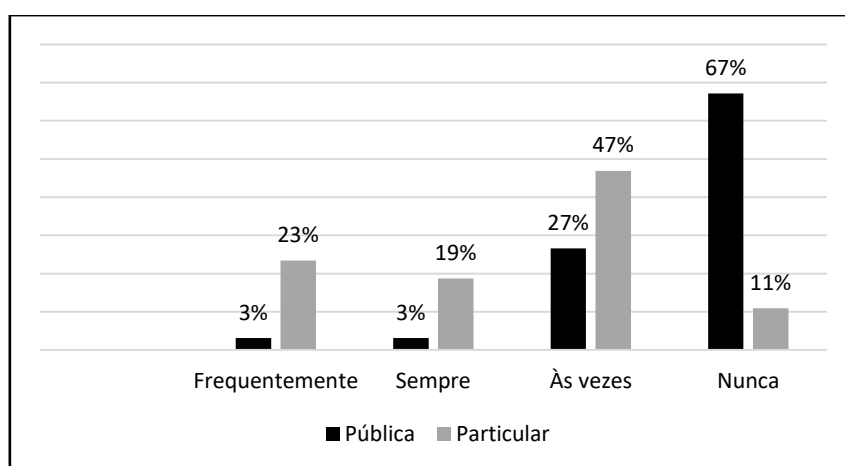


Gráfico 15 - Distribuição entre os jovens entrevistados que realizam compras pela internet

Ainda em relação ao gráfico 15, 67% dos estudantes da escola pública “nunca” realizaram nenhuma compra pela internet, número seis vezes maior que os estudantes da escola privada, já que esses representam 11% dentre os estudantes que nunca tiveram essa prática.

É importante destacar que ambos os grupos possuem acesso frequente à internet, pois de acordo com dados apresentados no questionário, mas que não foram sistematizados em gráfico, 61% dos estudantes da escola pública e 64% dos estudantes da escola privada acessam internet frequentemente de suas casas. O restante desses estudantes, ou seja, 31% de alunos da escola pública e 36% dos estudantes da escola privada acessam a internet pelo celular.

Para ambos os grupos, o acesso à internet não é um problema, pois apenas 2% dos estudantes da escola pública não a acessam, mas, ainda assim, a escola pública a disponibiliza e 100% dos estudantes da escola privada possuem tal acesso.

Entretanto, ao analisarmos o gráfico 15 sobre quem realiza compras pela internet, percebemos que 89% dos estudantes da escola privada e apenas 33% dos estudantes da escola pública já realizaram alguma compra pela internet, independentemente da frequência.

Nota-se que os estudantes de ambos os grupos entrevistados talvez possuam uma forte relação com o consumo, mesmo que às vezes não se identifiquem com atitudes consumistas, independentemente do padrão de consumo de cada um dos grupos analisados.

3.4 Consumo, cultura e perspectivas

Ao mencionarmos a questão do consumo e da cultura, é importante nos remetermos à “indústria cultural”, que segundo Adorno (2002), o ser humano está cada vez mais alienado aos processos sociais a que está envolvido, despertando uma racionalidade de cunho positivista e que visa à dominação da natureza a serviço do capital.

Na visão de Adorno (2002), a ciência não seria praticamente imparcial, mas manteria o controle sobre o ser humano, tanto em seu aspecto interior quanto exterior, e a forma dessa dominação seria manifestada pelas técnicas da “indústria cultural” e da massificação do conhecimento e da arte; portanto, a arte responsável por favorecer o âmbito da liberdade é regida pelos interesses das classes dominantes, não possibilitando espaço para a ética, a individualidade e a liberdade. Por isso, a cultura se torna mercadoria e é submetida à lógica do capital.

Em sua obra a “Indústria Cultural”, Adorno (2002) refere-se à questão da individualidade e a manipulação ocasionada:

a indústria cultural pode fazer o que quer da individualidade somente porque nela, e sempre, se reproduziu a íntima fratura da sociedade. Na face dos heróis do cinema e do homem-da-rua, confeccionada segundo os modelos das capas das grandes revistas, desaparece uma aparência em que ninguém mais

crê, e a paixão por aqueles modelos vive da satisfação secreta de, finalmente, estarmos dispensados da fadiga da individualização, mesmo que seja pelo esforço — ainda mais trabalhoso — da imitação. Seria, entretanto, inútil esperar que a pessoa, em si contraditória e combalida, não possa durar gerações, que, nesta cisão psicológica, o sistema deva necessariamente se estilhaçar, que a enganosa substituição do individual pelo estereótipo deva tomar-se por si intolerável aos homens (p.34).

A partir do pressuposto de que essa “indústria cultural” interfere no modo de vida e no modo de pensar de jovens e adultos, é importante entendermos como se dá o acesso desses estudantes às questões culturais e de lazer oferecidas a eles, assim como seus comportamentos, ambientes frequentados, desejos e visualização de seus futuros próximo. Segundo Bourdieu (2008), o consumo cultural se torna uma marca de distinção entre classes, criador e criatura dessa diferenciação no espaço social, ou seja, “as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes” (p.67) e, assim, de gosto e apropriação estética.

Portanto, ao analisarmos o gráfico 16, “Distribuição entre os jovens entrevistados dos ambientes que mais frequentam”, é importante destacar a frequência com que a categoria “a própria casa” aparece entre os ambientes mais frequentados pelos estudantes. Sobre esse item, ele foi sugerido durante a aplicação do questionário piloto, que antecede a aplicação oficial deste questionário. Nesse caso, 28% dos estudantes da escola privada e 21% dos estudantes da escola pública tem “a própria casa” como um dos ambientes que mais frequentam.

Embora os estudantes da escola privada destaquem que frequentam a própria casa, o gráfico 21, que será comentado adiante, propõe que 8% dos estudantes da escola privada são os que mais veem a possibilidade de “sair de casa”, enquanto apenas 2% dos estudantes da escola pública possuem essa vontade.

Ainda relacionando a questão familiar, nota-se que os estudantes da escola pública possuem índice de 15% ao frequentar “festas de família”, enquanto os estudantes da escola privada possuem um indicador menor, de 11%.

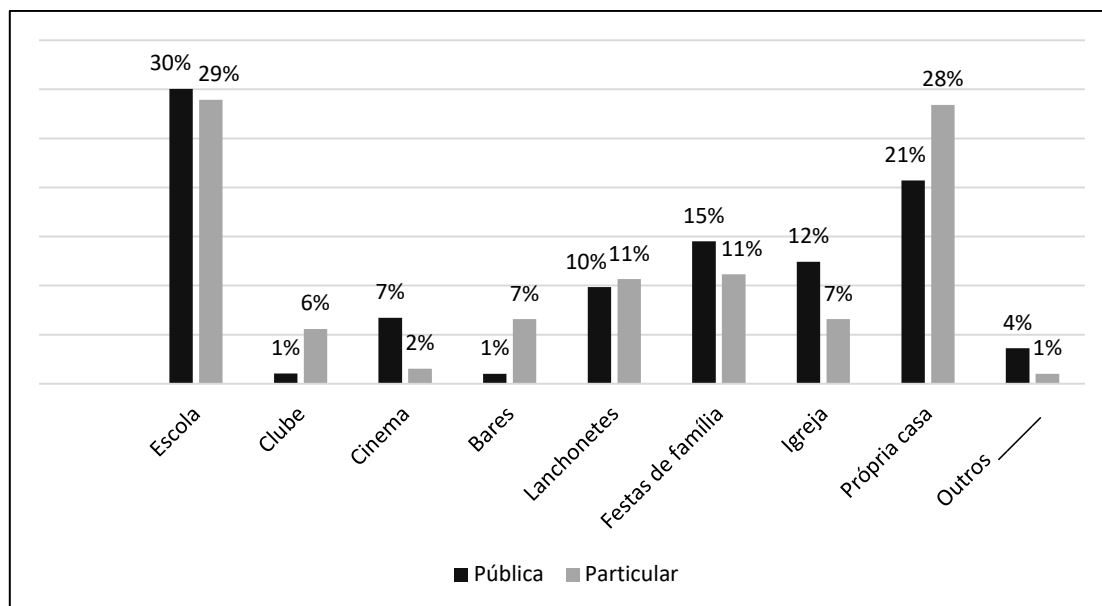


Gráfico 16 -Distribuição entre os jovens entrevistados dos ambientes que mais frequentam

Em relação aos ambientes que os estudantes mais frequentam, percebe-se novamente proximidades em alguns dados, como é caso da escola ser um dos ambientes mais frequentados por 30% dos estudantes da escola pública e 29% dos estudantes da escola privada.

De acordo com os dados analisados, percebe-se que várias opções estão ligadas a atividades de lazer. Entretanto, observa-se que cerca de 4% dos estudantes da escola pública assinalaram a opção “outros”, contida no questionário, e discriminaram em suas respostas as atividades que ainda gostam de fazer, como frequentar “pistas de skates”, “festas”, “academias”, “bailes”, “trabalhar” e o “frequentar o campo”. Entende-se que, ao analisarmos os dados referentes ao gráfico 16, existem algumas semelhanças entre os grupos, sendo as diferenças, de forma geral, pequenas.

Acerca do gráfico 17, “Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a frequência ao cinema”, 47% dos estudantes da escola pública frequentaram alguma vez o cinema, enquanto que, essa porcentagem, em relação aos estudantes da escola privada, sobe para 78%.

É importante destacar que, na cidade de Pirassununga, onde se localiza a escola privada abordada nesta pesquisa, não existia cinema até a data de aplicação do questionário, ao contrário da cidade de Leme, onde se localiza a escola pública, que possui um cinema.

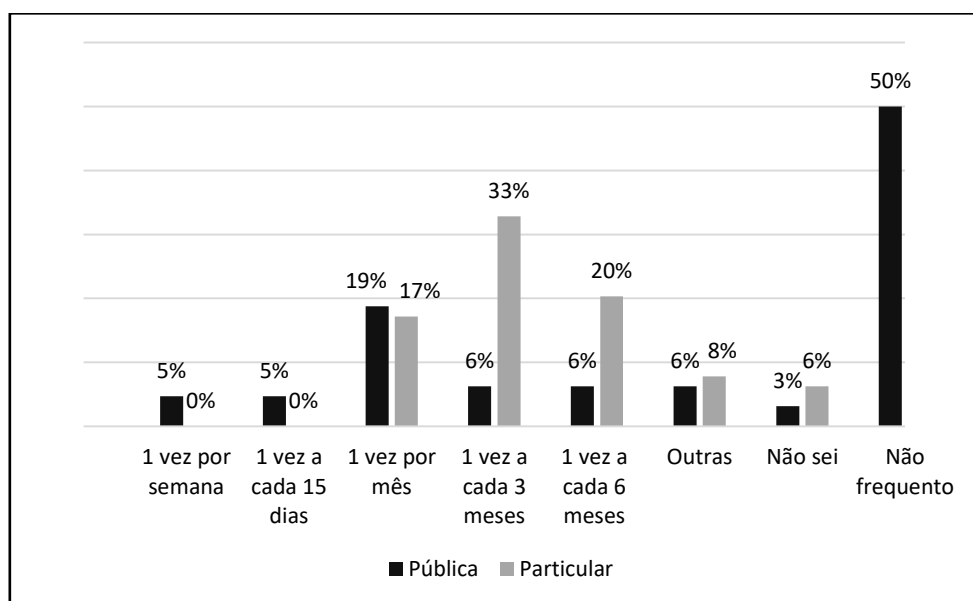


Gráfico 17 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre a frequência ao cinema

Portanto, o fato de haver cinema em uma cidade, pode fazer diferença para quem tem menos dinheiro, já que a ausência de determinado aparato cultural em Pirassununga também diminui a frequência dos estudantes ao cinema. Ao analisarmos os dados desta questão, percebe-se que, embora a maioria dos estudantes da escola privada já tenha frequentado alguma vez o cinema, esta frequência é relativamente baixa, pois 33% frequentam 1 vez a cada três meses e 20%, 1 vez a cada seis meses. Com isso, o fato de certa cidade possuir determinado aparato cultural pode facilitar o acesso independentemente de a escola ser pública ou privada.

Sobre o gráfico 18, “Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência ao teatro”, nota-se que em ambas as escolas a frequência é pequena, mesmo assim, a escola privada apresenta o dobro de frequência em relação à escola pública. Deste modo, vê-se que 36% dos estudantes da escola privada já frequentaram alguma vez o teatro.

É importante destacar que o município de Pirassununga apresenta quatro áreas para a exibição de peças teatrais, dois espaços fornecidos pela prefeitura municipal, um pelo campus da USP e um outro pela Academia da Força Aérea. Já a cidade de Leme, possui apenas um pequeno teatro de bolso.

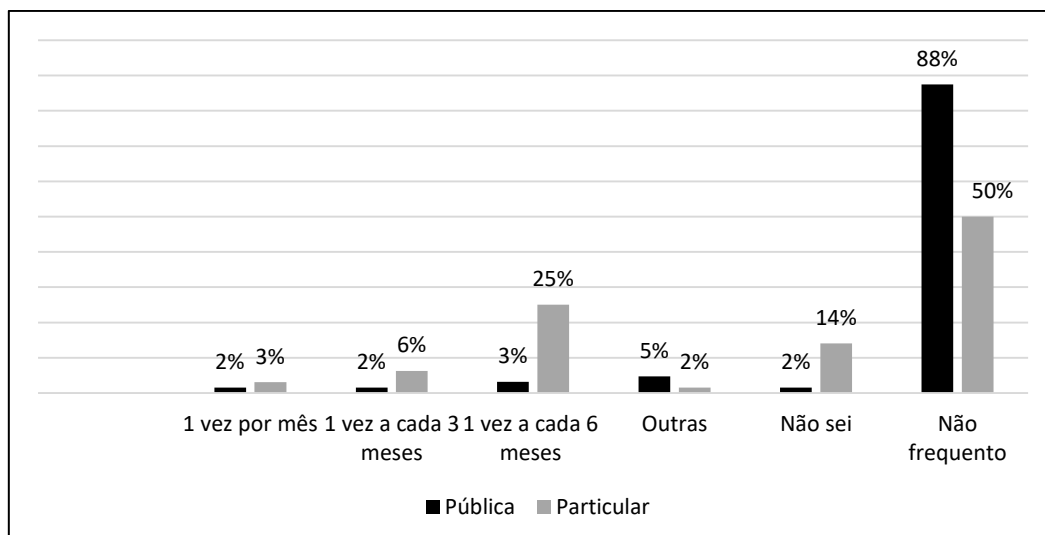


Gráfico 18 - Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência ao teatro

Pode-se sugerir, no entanto, que a maior porcentagem desses estudantes da escola privada já terem frequentado o teatro não esteja relacionada ao fato de a cidade possuir ou não espaço para a apresentação, mas sim à questão de que na escola privada, durante o ano letivo, serem desenvolvidas atividades que propiciem a ida desses estudantes ao teatro.

Ao analisarmos o gráfico 19, “Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência com que costumam ir ao shopping”, nota-se uma grande diferença existente entre ambos os grupos, pois 92% dos estudantes da escola privada já frequentaram alguma vez *shopping centers*, sendo que entre os estudantes da escola pública, esse índice cai para 36%, ou seja, quase três vezes menos.

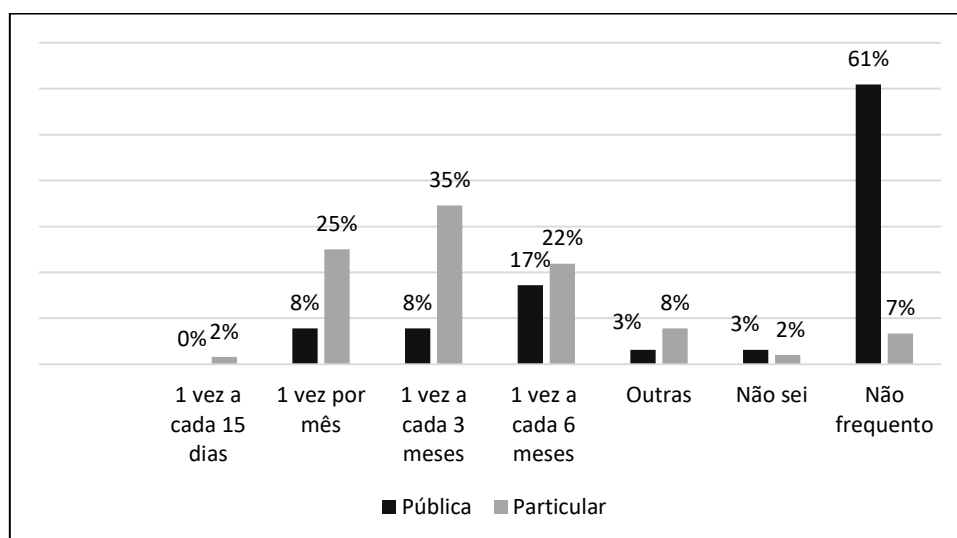


Gráfico 19 - Distribuição entre os jovens entrevistados da frequência com que costumam ir ao shopping

Entre os estudantes que frequentam o *shopping center*, percebe-se que 25% dos estudantes da escola privada frequentam pelo menos “1 vez por mês”, enquanto entre os estudantes da escola pública, esse número é menor, ou seja, 8%. Entretanto, entre os estudantes de ambos os grupos que não frequentam *shopping centers*, 61% dos estudantes da escola pública assinalaram a categoria “não frequento”, sendo que entre os estudantes da escola privada, esse índice apresenta-se aproximadamente oito vezes menor, ou seja, 7%.

Nas duas cidades, onde se localizam as respectivas escolas, não há *shoppings centers* ou ainda grandes centros comerciais. Assim, para que esses estudantes tenham acesso a este tipo de lazer terão que frequentar cidades vizinhas, distantes cerca de 50 km das cidades envolvidas nesta pesquisa, encarecendo possivelmente.

Se o lazer está associado à qualidade de vida, neste caso, este tipo de lazer pode favorecer o consumo. Declara Couto & Teixeira (2010), “se o lugar dos consumidores é o *shopping center*, cabe questionar o lugar ocupado pelo sujeito na cultura contemporânea do consumo excessivo” (p.584).

Em relação ao gráfico 20, “Relação entre jovens entrevistados de como se imaginam daqui a 10 anos”, é importante destacar que os estudantes foram orientados a assinalar mais de uma opção caso desejassem, portanto, a porcentagem realizada foi em cima do total das marcações.

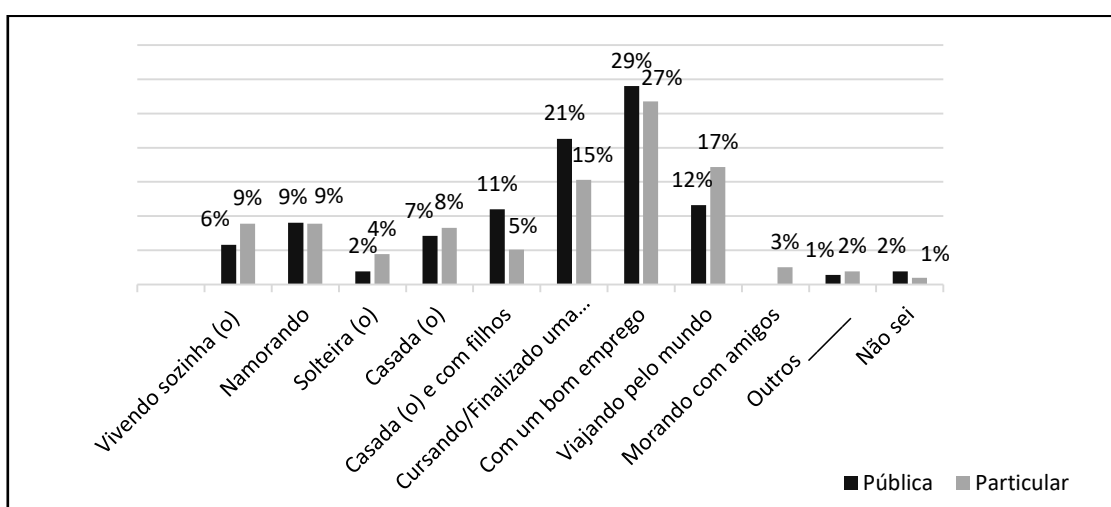


Gráfico 20 - Relação entre os jovens entrevistados de como se imaginam daqui a 10 anos

Sendo assim, ao analisarmos o gráfico 20, percebe-se que ambos os grupos possuem perspectivas muito parecidas em relação ao futuro, já que 29% dos estudantes da escola pública e 27% dos estudantes da escola privada se visualizam daqui a 10 anos “com um bom emprego”. Outros dados, como estar “casada (o)”, “namorando” ou “vivendo sozinha (o)” também aparecem com porcentagens bem próximas.

Segundo Oliveira & Saldanha (2010):

compreender a perspectiva de futuro como a forma como os indivíduos percebem o seu futuro e os objetivos de vida que se propõem a atingir, ou, ainda, como um construto voltado para o planejamento ou esperança de concretizar algo, posteriormente, que considera a influência de outras variáveis teóricas, como a maturidade profissional e motivação dos indivíduos, por exemplo, e aquelas de natureza socioeconômica, como renda, contato com outras culturas, dentre outras (p.48).

Entre os estudantes da escola pública, 18% assinalaram estar “casada (o)” ou “casada (a) com filhos” daqui a 10 anos, enquanto essa mesma categoria, quando assinalada pelos estudantes da escola privada foi de 12% entre os estudantes. Um dado interessante é a categoria “Cursando/finalizando uma boa universidade”, pois 21% dos estudantes da escola pública assinalaram esta opção, enquanto 15% dos estudantes da escola privada escolheram se visualizarem assim daqui a 10 anos.

Ao verificarmos os dados do gráfico 21, “Distribuição entre os jovens entrevistados do sonho de consumo”, percebe-se uma diferença entre os sonhos de consumo de ambos os grupos e que podem estar relacionadas ao seu projeto de vida. Entre os sonhos de consumo mais assinalados entre os estudantes da escola pública estão “comprar um carro ou uma moto” (14%), “conseguir um emprego” (31%) e “ter uma casa própria” (11%). Entre os estudantes da escola privada, seus sonhos de consumo são, principalmente, “fazer uma viagem internacional” (23%), “sair de casa” (8%) e “cursar uma faculdade” (47%).

De acordo ainda com o gráfico 21, percebe-se que entre ambos os grupos há um sonho em se ter algo para consumir, algumas vezes mais material, outras vezes menos, mas de maneira geral, esses dados representam suas escolhas, sendo elas consumistas ou não.

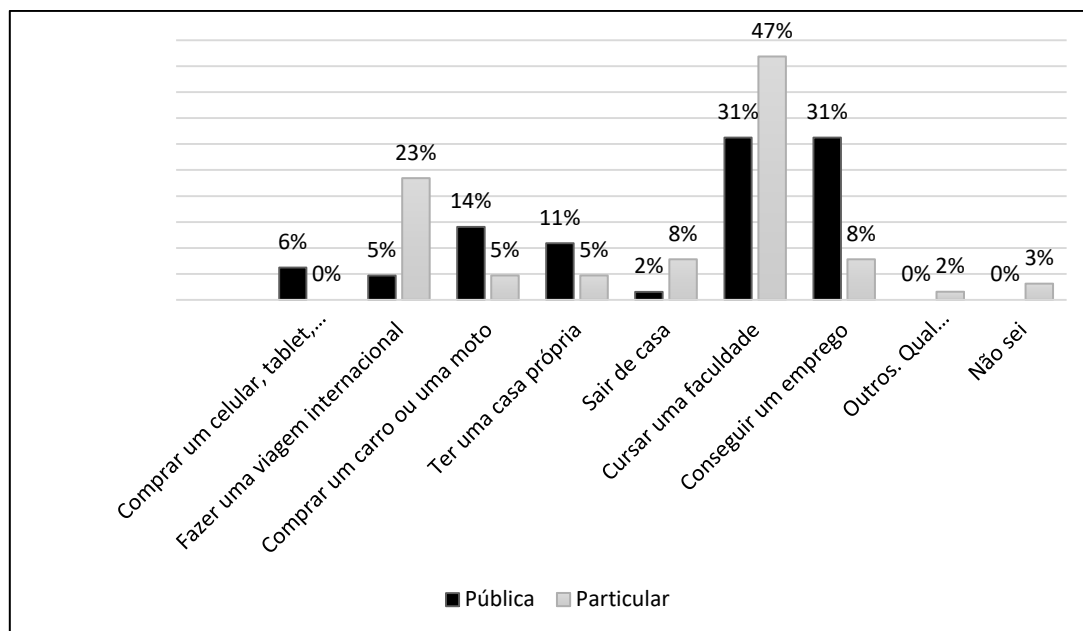


Gráfico 21 - Distribuição entre os jovens entrevistados do sonho de consumo

Ao analisarmos o gráfico 22, “Distribuição entre os jovens entrevistados sobre como se sentem quando não conseguem comprar o que desejam”, nota-se uma grande semelhança entre as respostas assinaladas, sendo que 38% dos estudantes de ambas as escolas se sentem “normal” ao não poder comprar determinado produto que desejam. Outro dado que aparece semelhante é em relação aos estudantes que a aceitam a situação e desejam “comprar um dia”, sendo que 25% dos estudantes da escola pública e 30% dos estudantes da escola privada assinalaram esta categoria.

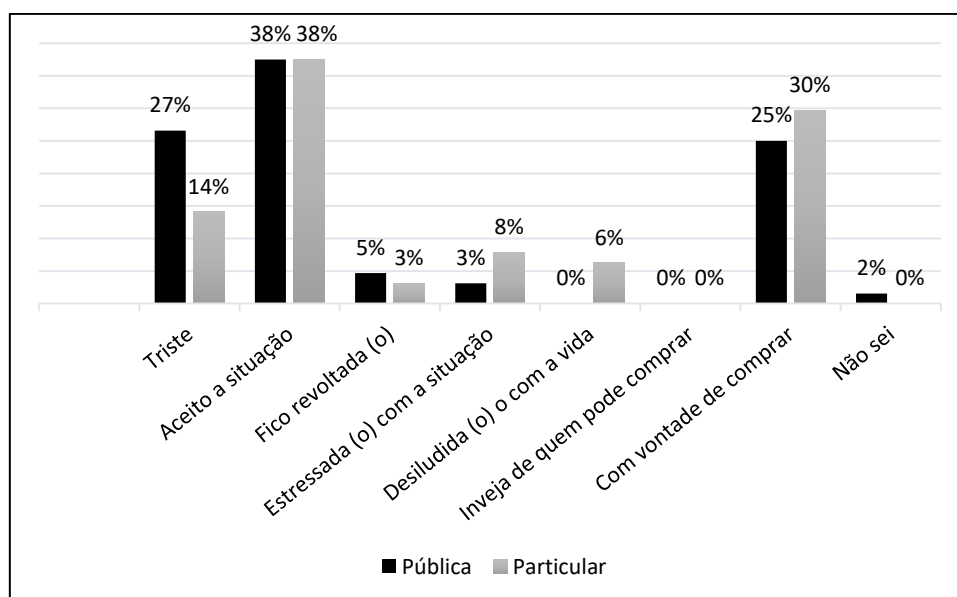


Gráfico 22 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre como se sentem quando não conseguem comprar o que desejam

Ainda sobre os sentimentos despertados por não adquirir determinado produto, os dados começam a apresentar diferenças ao analisarmos que 27% dos estudantes da escola pública e 14% dos estudantes da escola privada, ou seja, metade dos estudantes, sentem-se “tristes” ao não adquirir o produto desejado. Outra categoria presente como alternativa para a resposta dessa pergunta era o sentimento de “inveja”, sendo que nenhum dos representantes de ambos os grupos assinalou esta opção.

Assim, outros índices aparecem diferenciados, mas é importante destacar que sentimentos são subjetivos, característicos da personalidade de cada um desses estudantes.

Ao analisarmos o último dado desta primeira etapa da pesquisa, demonstrado no gráfico 23, “Distribuição entre os jovens entrevistados sobre se considerarem consumistas ou não”, nota-se que, inicialmente, ambos os grupos apresentaram a mesma porcentagem sobre se considerarem consumistas, ou seja, 62% dos estudantes da escola pública e 62% dos estudantes da escola privada se julgam consumistas em algum momento.

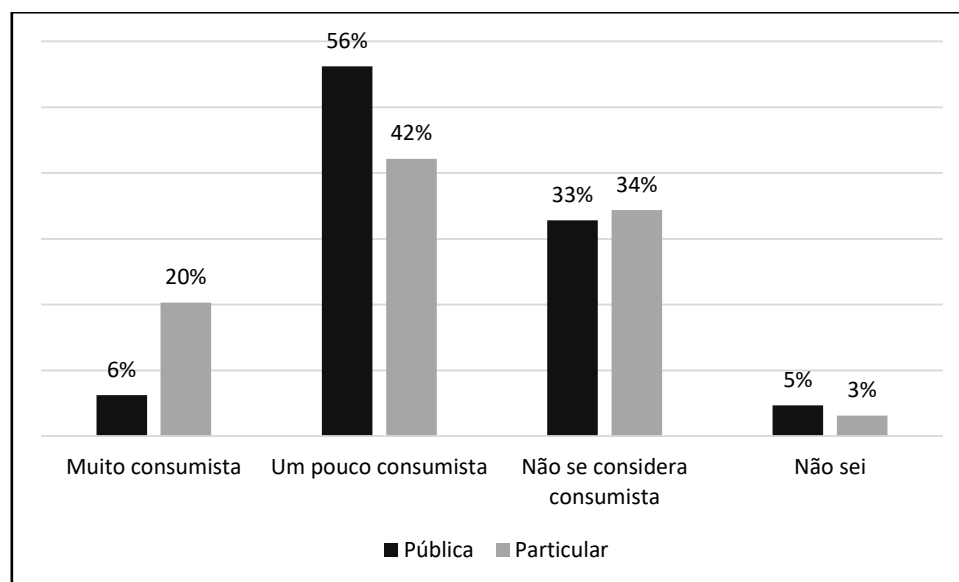


Gráfico 23 - Distribuição entre os jovens entrevistados sobre se considerarem consumistas ou não

A diferença se apresenta na intensidade do consumismo, sendo que 56% dos estudantes da escola pública e 42% dos estudantes da escola privada se julgam “pouco

consumistas” e 20% dos estudantes da escola privada e 6% dos estudantes da escola pública se julgam “muito consumistas”.

4 TRAJETÓRIA DE JOVENS: ESCOLA, CONSUMO E PROJETO DE VIDA

Neste capítulo, serão discutidas as entrevistas realizadas com os adolescentes das escolas pública e privada, escolhidos para participarem deste trabalho, na tentativa de entendermos a relação da construção do projeto de vida desses jovens com o consumo e a educação escolar desenvolvida. As entrevistas visam aprofundar as discussões e caracterizações dos elementos do consumo e do projeto de vida, a fim de identificar suas implicações para a educação.

Cabe destacar que o intuito destas análises não é qualificar nenhum dos projetos de vida, mas discuti-los, a partir da visão dos próprios alunos. Sendo que, a análise foi realizada baseada nas manifestações e expressões utilizadas pelos estudantes durante as entrevistas e que foram consideradas representativas para este trabalho.

Assim, será feita uma apresentação dos estudantes entrevistados, seguido por suas visões acerca da educação, do consumo e do projeto de vida.

4.1 Caracterização dos estudantes entrevistados

Os estudantes entrevistados na escola privada, Dênis, Luan e Tainá, serão agora apresentados nesta pesquisa. Os três são alunos do 3º ano do Ensino Médio, têm 17 anos e apenas estudam, sem exercerem nenhuma função remunerada.

Dênis possui uma frequência escolar assídua, excelentes notas, pretende cursar relações internacionais e está entre os melhores alunos da escola, segundo a coordenadora. Sobre as questões apontadas na entrevista, o que mais chamou a atenção do pesquisador foi seu olhar crítico para a educação e para a sociedade como um todo.

Luan também possui notas altas na escola e foi ele quem forneceu a primeira entrevista nesta pesquisa, denominada entrevista-piloto¹⁸. Ele deseja se graduar e pós-graduar em Física, para se tornar professor universitário.

Tainá possui um desempenho escolar regular, segundo a coordenadora, ou seja, com notas apenas dentro da média. Embora tenha vontade de estudar, diz que sente

¹⁸ A entrevista-piloto foi desenvolvida anteriormente e já descrita na metodologia deste trabalho.

muita preguiça e gostaria de conseguir mudar isso. Ela apresenta profunda admiração pela profissão de professor, já que sua família possui pais e avós professores. Tainá deseja cursar faculdade de Direito e ser delegada.

Em relação aos estudantes da escola pública, os três alunos entrevistados, Jonas, Breno e Mirela, têm 17 anos, estão matriculados no 3º ano do Ensino Médio e sempre estudaram em escolas públicas. Jonas e Mirela apenas estudam; Breno, além de estudar, trabalha em uma padaria.

Jonas é um aluno com boas notas, segundo a coordenadora, sempre participativo nas atividades da escola e, durante a entrevista, manteve uma postura bastante séria. Ele tem planos de cursar uma faculdade e parece bastante interessado em redes sociais, mangá¹⁹ e jogos de internet. Sua relação com o consumo parece ser bastante cautelosa, pois ele toma muito cuidado para adquirir as coisas que deseja, já que a maior parte do dinheiro que seus pais ganham tem como destino cuidar do irmão menor que está com câncer.

Breno é o único dos entrevistados que trabalha. Apesar de ressaltar que seus pais dão tudo o que precisa, ele diz que gosta de ser independente e ter seu próprio dinheiro. É apaixonado por esportes e já jogou futebol em um time profissional, mas comenta que “*não deu certo*”. Quer cursar Educação Física em uma faculdade privada na cidade em que reside atualmente. Segundo a coordenadora, suas notas não são muito boas, mas sua disciplina, participação e respeito aos professores e colegas se destacam entre os outros alunos.

Mirela é considerada uma excelente aluna pela coordenadora. Demonstrou, a todo momento, um carinho muito grande pela escola, pelos professores e pela coordenação. É bastante participativa nas atividades extracurriculares desenvolvidas na escola. Mirela apresentou um pouco de dificuldade em entender algumas perguntas realizadas pelo pesquisador, tendo sido necessário contextualizá-las para que se obtivessem as respostas. Mirela deseja cursar uma universidade privada na cidade vizinha a sua.

¹⁹Mangá é o nome dado para as histórias em quadrinhos (HQ) japonesas, que são caracterizadas por serem lidas da direita para a esquerda, ao contrário das convencionais HQ ocidentais.

4.2 Considerações dos estudantes sobre a educação

Sobre a importância e as problemáticas da educação brasileira, os três estudantes da escola privada, Dênis, Tainá e Luan, demonstraram uma visão de que a educação é importante tanto na formação pessoal, quanto na profissional e acreditam que a educação que recebem na escola privada é boa. No entanto, durante a realização de suas entrevistas, os três estudantes fizeram críticas à educação pública.

Embora eles nunca tenham estudado em uma escola pública, a formação dessa opinião vem, na maioria das vezes, do “ouvi falar” ou, ainda, construída pelos veículos de comunicação e redes sociais. Em relação ao sistema educacional, Dênis acredita que ele é falho e menciona: *“não sei se há um interesse dos políticos em denegrir a educação a ponto de alienar o povo ou se é questão de falta de investimento mesmo”*²⁰.

Dênis aproveita e faz outra crítica, sem aprofundar as questões, a algumas medidas que foram adotadas pelo governo no sistema educacional, como o sistema de cotas e as verbas destinadas à educação. Ele comenta que: *“(…) é muito comum você encontrar reportagens falando sobre a situação das escolas atualmente, porque muitas escolas são abandonadas, ou recebem poucas verbas. Acabam não tendo dinheiro para comprar o material necessário”*.

Luan também expressa seu ponto de vista sobre a educação desenvolvida no país. Apesar de ter cursado o Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas, ele, que tem o pai como professor de uma escola pública, acredita que a educação no Brasil é muito ruim. Então, desabafa: *“Muito ruim! Demais! Eu vejo isso, porque o meu pai é professor. Eu vejo como ele volta da escola”*. Logo, o estudante acredita que a educação é muito importante para a sua formação, mas não hesita em criticar o sistema educacional como um todo, assim como as formas de avaliação realizadas nas escolas e nos vestibulares. Sobre isso o estudante comenta que: *“O vestibular faz uma peneiração de quem sabe mais”*.

Sobre a importância da educação para esses estudantes, Dênis afirma que a educação é importante, pois *“abre portas para o mundo inteiro”* e assim justifica que a educação possibilita *“enxergar o mundo de uma maneira diferente”*, já que *“você*

²⁰ Os excertos das entrevistas foram transcritos durante todo o capítulo de forma fidedigna, mantendo assim o discurso informal das falas.

começa a ser um ser pensante”. Tainá também declara que a escola é muito importante para a sua formação e diz: *“Infelizmente a educação no Brasil não está das melhores, mas com educação a gente chega muito longe, a gente consegue tudo o que a gente quer”*.

Entende-se, dessa forma, que os adolescentes consideram a educação formal muito importante para a consecução de suas vidas, assim como a possibilidade de uma estabilização financeira necessária à formação e à manutenção de uma família, como afirma Catão (2009).

Ao serem questionados sobre as possíveis soluções para se resolverem os problemas da educação, os estudantes sugerem o aumento de investimentos, a formulação de novas políticas que valorizem o professor e, assim, apontam outras críticas. Dênis acredita que a grande dificuldade da educação esteja na vontade dos políticos em querer desenvolvê-la, sendo necessária uma conscientização por parte deles, para que enxerguem a escola como a *“base de todo o sistema”*. Dênis ainda menciona que, para que o sistema melhore, seria importante uma maior remuneração dos profissionais que estão envolvidos com a educação, principalmente os professores.

Segundo Luan, é necessário melhorar o salário dos docentes, além de adotar medidas que favoreçam o suporte ao trabalho desses professores, sem que eles sejam os únicos responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes. Portanto, Luan diz: *“O professor sozinho não é nada! Tem que ter alguma medida com os alunos também. Só o professor não dá!”*.

Já Tainá acredita que faltam investimentos no setor e critica o fato de o ambiente da escola pública não ser nem confortável e muito menos propício para o aprendizado de uma criança. Embora ela sempre tenha estudado em escolas privadas, diz frequentar uma escola pública onde sua mãe é professora. Dessa maneira, ela compara as duas escolas e desabafa: *“Eu acho que a educação deveria ser de uma escola privada nas escolas públicas, mas não deveria ser paga, porque o governo tinha que dar isso para a gente, porque quanto mais educação, melhor vai ser o país”*.

Ao serem questionados sobre o papel do professor na educação, os três estudantes demonstram admiração e reconhecem a importância e valor do professor na sociedade. O estudante Dênis acredita que esta profissão é *“muito nobre”* e afirma: *“eu acho que o professor é a base de todo o sistema”*. Assim, ele explica que *“são*

responsáveis principalmente por passar o conhecimento para o aluno e todas as profissões são em função do professor”.

Luan também acha a profissão de professor como uma das mais nobres e menciona: *“a profissão de professor é uma das mais bonitas que existem em todo lugar do mundo”*. O estudante ainda acredita que o professor é o grande responsável por saber envolver seus alunos com a disciplina. Para Luan, o professor, além de servir como um exemplo, deve ter ética e moral para exercer a profissão. Desse modo, ele completa sua opinião sobre o assunto: *“Se o aluno gostar de você, certeza que ele vai gostar da matéria, porque o professor tem que envolver o aluno”*.

Tainá também elogia a profissão e explica: *“Eu acho bem legal! É uma profissão que ensina, né? Que quer passar tudo o que ela sabe para você. Eu acho bem legal isso. Nesse mundo egoísta de hoje, né?”*. Ela ainda comenta que é diferente ter aula com alguém que entra em sala por obrigação e um outro que está lá porque gosta. Afirma, então: *“Muito melhor assistir aula com um professor que demonstra estar alegre, do que com um professor que mostra que está lá por obrigação. Aí, eu acho que faz a pessoa ficar mais interessada na aula, a pessoa presta atenção. Porque quando a gente olha e o professor está assim, a gente fala: ‘ixi, nem quero ver, deixa quieto!’”*.

Os estudantes, ao serem indagados sobre as disciplinas de que mais gostam de estudar na escola, destacam sempre a importância das Ciências Humanas, pelo olhar crítico que esta possibilita sobre a sociedade e por favorecer um maior entendimento dos acontecimentos que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo.

Dênis acredita que as disciplinas de Geografia e História são importantes *“para entender o contexto social”* e justifica seu interesse por elas, baseado nas possibilidades em se entender o mundo. Assim, ele comenta: *“Eu gosto quando eu estudo história. Eu pego, eu analiso, procuro entender como que aconteceu no passado. Analiso aquilo e tento jogar isso no presente”*.

Já o estudante Luan, apesar de gostar da disciplina de Física, também aprecia muito as Ciências Humanas e afirma: *“Física eu acho um campo muito legal! Eu acho que uma união de Humanas e Exatas, dá a Física!”*. E complementa: *“eu acho superinteressante discutir os temas políticos, para você ter uma visão geral do que é o mundo, que o mundo não é só aquilo ali que você vive”*.

Tainá também se sente muito atraída pela disciplina de História e atribui essa responsabilidade ao professor, que ministra suas aulas de forma mais dinâmica e “alegre”, como comenta. Ela justifica a importância em estudar a disciplina e diz: “*A gente está vivendo aqui. Eu acho legal saber o que aconteceu, como que aconteceu para a gente chegar até aqui*”.

Sobre o término do Ensino Médio, todos os estudantes concordam que sentirão muita falta, principalmente dos amigos, e apresentam grande apreensão sobre o futuro incerto, apesar dos planos já previstos em suas vidas. A relação dos jovens com a escola normalmente é permeada por múltiplos sentidos e significados, algumas vezes positivos, outras negativos, mas a escola também se torna um grande espaço de sociabilidade, além de se transmitir saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, vista de maneira positiva pelos jovens, como afirma Dayrell et al. (2011).

Ainda, Luan afirma que aquilo de que mais sentirá falta será: “*As pessoas! As pessoas! Da facilidade de vida também (risos)*”. No caso de Dênis, ele se sente um pouco apreensivo em relação à finalização do Ensino Médio e diz ter um pouco de medo da nova fase que irá se iniciar com o término da Educação Básica. Assim, declara que seu medo é: “*De morar longe, de ficar longe da minha família, de perder a relação com os meus amigos*”.

Tainá também comenta que sentirá falta não apenas dos amigos, mas também dos professores e funcionários da escola, além das festas e atividades de que participa. Ela conclui: “*Eu acho que eu vou sentir saudade de bastante gente daqui*”.

Ao discutir a importância da educação para os três estudantes da escola pública, notou-se que eles atribuem uma grande importância tanto para sua formação pessoal, quanto profissional. Para Mirela, a educação é o princípio de tudo e, onde quer que se vá, as pessoas são reconhecidas pelo seu grau de conhecimento e educação demonstrada.

Jonas também atribui grande importância à educação e afirma: “*Ela é a parte mais importante para mim. Porque sem educação, você não vai chegar a lugar nenhum*”. Ele acredita que o seu bom comportamento seja fruto da educação que recebeu de seus pais e da escola, que lhe propiciou que ele vivenciasse determinadas

experiências, possibilitando, assim, que ele se tornasse um adulto. Jonas comenta que, sem a educação, “*você é um pedaço de nada!*”.

Breno acredita que a educação seja importante para sua formação profissional e explica que, com ela, “*você cresce*” e melhora o seu “*modo de ser, de lidar com as pessoas*”.

Ainda sobre a importância da educação e a possibilidade de ela transformar as pessoas, Jonas conta uma história que presenciou certa vez, sobre um senhor que era bastante grosseiro com todo mundo, mas que, após frequentar a EJA, mudou suas perspectivas de vida e agora está cursando uma faculdade. Breno também acredita que a educação possa mudar a vida das pessoas e afirma: “*A educação muda!*”.

Em relação à escola, os três alunos têm suas matérias favoritas: Jonas prefere química, Mirela e Breno preferem matemática. Eles identificam o professor de sociologia como o preferido entre eles, pela proximidade que ele tem de seus estudantes e também com a seriedade e dedicação que desenvolve seu trabalho.

Eles acreditam que a profissão de professor seja muito importante para a sociedade e todos declararam que já pensaram em ser professor. Com a exceção de Jonas, Mirela e Breno não conseguem desenvolver uma opinião sobre os problemas da educação brasileira.

Jonas reconhece que ser professor é uma grande profissão e diz que ouviu falar que é um bom trabalho, “*tirando o salário*”. Sobre a educação, ele declara: “*Tem muita coisa para melhorar. Está boa! Mas precisa melhorar mais!*”. Ao ser questionado sobre o que precisa ser melhorado na escola, Jonas diz que a educação precisa de mais investimentos por parte do governo e que também é necessária uma maior vontade em aprender por parte dos próprios alunos. Sugere que é importante recuperar a relação entre escola-governo e explica: “*Porque sempre você vê o governo na televisão em relação às escolas com uma imagem ruim, o governo não está nem aí para a escola. E não é assim, o governo está aí para a escola. Só não está investindo muito ainda. Tem que deixar bem claro, que é lá onde o governo tem que investir, na escola!*”.

Apesar das reformas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990, a escola pública ainda precisa atingir várias metas em relação às suas condições de

funcionamento, pois existem muitos relatos de abandono e de falta de investimentos no Ensino Médio público, segundo Dayrell (2011).

Para Breno e Mirela, a educação tem suas adversidades, porém não conseguem definir quais seriam elas e apontam superficialmente a falta de investimentos por parte do governo, mas atribuem o maior problema da educação à falta de disciplina dos alunos. Entende-se que a questão da indisciplina não é novidade quando se trata de escolas, sendo a maior queixa entre os professores, como declara Leão (2006).

Jonas, Breno e Mirela têm um carinho muito grande com a escola em que estudam. Jonas estuda na mesma escola desde a 5ª série do Ensino Fundamental, diz que irá sentir muita falta ao terminar o Ensino Médio e reconhece que a escola ajudou muito em seu desenvolvimento, provocando grandes mudanças. Ele declara: *“Quando eu entrei aqui, eu não conseguia nem falar direito. Eu era pequeno, eu era mirradinho e não conseguia me expressar, mas agora é diferente. Eu estou melhor, eu falo melhor agora”*.

Ele ainda esclarece que a escola é um dos lugares de que mais gosta e desabafa: *“Eu vou sentir muita falta principalmente dos amigos. Porque todos os amigos que eu tenho aqui, a metade eu não sei onde mora. E sentir falta também dos professores, porque eu cresci nessa escola. Foi o melhor lugar, a melhor coisa que aconteceu para mim foi a escola!”*.

Breno parece desenvolver uma maior relação interpessoal na escola, pois ele se envolve com os projetos de esportes e tem muitos colegas. Diz que sentirá falta do Ensino Médio, principalmente dos professores e dos amigos e ressalta que *“esta é a melhor parte da vida”*, como muitas pessoas dizem. Ao ser questionado se sente medo ao finalizar esse ciclo, ele responde: *“Não! Eu não tenho medo, mas é uma coisa estranha de se pensar, porque passa rápido, né? Estamos lá embaixo, até chegar ao terceiro. Ai depois que chega, nossa né? Passou tão rápido”*.

Já Mirela se emociona ao falar da escola e diz que sentirá muita falta de tudo. Hoje ela está envolvida em algumas atividades extracurriculares, como aulas preparatórias para o ENEM e do Café Filosófico²¹. Assim, ela justifica a possível

²¹ Projeto desenvolvido pelo professor de sociologia da escola, que contempla discussões sobre temas atuais, mediante a conversa entre ele e um outro professor convidado. É um espaço aberto para que os

ausência que sentirá: *“Da escola, dos professores, de todos! Das aulas também, da convivência, vou sentir muita falta”*.

4.3 Considerações dos estudantes sobre o consumo

Por meio das entrevistas realizadas com os estudantes da escola privada, tentou-se obter maiores detalhes sobre seus hábitos de consumo e as formas com que eles lidam com o dinheiro adquirido.

Sobre o consumo, os três estudantes acreditam existir uma relação entre o ato de consumir e ser feliz. Dênis realiza uma abordagem mais crítica em sua resposta, de forma a questionar o sistema capitalista. Assim, justifica a sua afirmação: *“Principalmente em fator do sistema capitalista, que prega a necessidade do consumo para a geração de lucros e através da geração de lucros, as empresas tentam influenciar a vida da sociedade, de maneira a passar a ideologia de que se não comprar, você não é feliz”*.

Tainá também concorda com o fato de haver relação entre comprar e ser feliz, mas responde a esta pergunta timidamente: *“um pouquinho”*. Entretanto, logo desabafa: *“Tem! Eu me sinto tipo, quando eu estou triste, eu me sinto muito bem quando eu saio para comprar roupa e nossa, mas eu compro muito, eu adoro comprar roupa, é a melhor coisa, é uma terapia”*. E continua: *“Eu gasto todo o dinheiro que eu poderia gastar com o psicólogo comprando roupa. Só, eu adoro roupa! E eu me sinto muito bem, muito feliz, quando eu compro roupa (risos), eu não ligo para mais nada, sapato, nada, mas tem que ter roupa. Eu adoro! Final de semana, vamos comprar roupa. Quando eu recebo mesada, então, se no final do mês se sobra assim, eu vou comprar roupa, você não tem noção”*.

É importante destacar, que o ato de comprar pode provocar, mesmo que ilusório, determinado prazer, dificultando que se tenha uma tomada de consciência dos conflitos sociais e econômicos existentes, manipulando, assim, o tempo livre pela vida do consumo, conforme menciona Padilha (2003).

Luan apresenta uma relação mais cautelosa com o assunto. Afirma também haver forte relação entre consumir e ser feliz, mas justifica: *“Às vezes tem alguma coisa que a gente quer né? E a gente precisa consumir aquilo, natural da pessoa!”*. Mas aproveita para criticar as pessoas que apostam a sua felicidade apenas no ato de consumir e complementa: *“Tem sim uma certa relação entre o consumismo e a felicidade. Mas isso tudo foi imposto pela sociedade, que o mundo desde lá antigamente vem construindo”*.

Sobre os hábitos de consumo e suas preferências na hora da compra, Dênis diz que suas preferências são por roupas, mas que produtos eletrônicos, como celular e videogames o deixam mais feliz, já que com a aquisição destes, é gerado *“um novo prazer”* para ele. Sua relação com o consumo parece ser bem frequente, já que o estudante costuma comprar pela internet, tanto a tecnologia que deseja, quanto roupas e tênis. Ao comprar pela internet, Dênis faz uso do cartão de crédito da mãe.

Tainá também declara ter uma grande impulsividade em comprar roupas e explica: *“Eu adoro!! Eu dôo! Todo mês eu dôo sacos e sacos embora de roupa, que não cabe, não cabe no guarda-roupa”*.

Já Luan costuma comprar o que o *“deixa feliz”* e complementa: *“eu gosto muito de comprar, por exemplo, jogo. Às vezes passar o tempo e jogar. Tem que ter! E cara, sem querer seguir modinha nenhuma! Comida! Eu não consigo passar numa mercearia e comprar ali um chocolate, uma coisa. É o que me deixa feliz nas compras”*.

Sobre compras pela internet, Luan diz que também costuma realizar. Embora a família não tenha o hábito de usar cartões de crédito, o estudante paga suas compras por boletos bancários, já que recebe dinheiro da família.

De acordo com Portilho (2003):

O consumidor de hoje é diferente dos consumidores das outras fases da sociedade moderna. Esse estilo de vida baseado na capacidade e na vontade de consumir revela-se como um livre exercício da vontade, onde os consumidores se sentem no comando. Assim, a Sociedade de Consumo pode ser definida a partir não só das diferenças na maneira como as pessoas satisfazem suas necessidades, mas também das diferenças nos sonhos, esperanças e aspirações (p.43).

Na cidade de Pirassununga²², não existe nenhum *shopping center* ou grande centro comercial. Portanto, para que esses estudantes possam usufruir desse tipo de lazer, devem procurar em alguma cidade vizinha, para isso terão que se deslocar por mais de 50 km.

Ainda assim, os três estudantes entrevistados costumam frequentar *shoppings centers*, embora com frequência e motivações diferenciadas entre eles. Dênis explica que costuma ir ao *shopping* apenas quando viaja, provavelmente uma vez a cada três meses e sempre em cidades maiores, como São José dos Campos, onde visita parentes, ou ainda em Campinas e Limeira²³. Portanto, a relação do estudante Dênis com a frequência aos *shoppings* se deve às suas viagens familiares.

Ele afirma gostar de frequentar *shopping centers* e se justifica, rindo, dizendo o que poderá encontrar lá: “*Produtos a serem comprados*”. Para entender melhor sua relação com a frequência de idas ao *shopping*, questiona-se se são apenas os produtos a serem comprados que lhe interessam e ele prontamente responde: “*Pessoas! Garotas! Cinema!*”. Conforme Padilha (2003), “a decisão de ir ao shopping center ultrapassa a necessidade de comprar algo” (p.28).

Para Tainá, sua relação com os *shopping centers* significa apenas o ato de comprar roupas. Ela diz que gosta de ir ao *shopping*, mas que após ter comprado o que deseja, quer ir embora. Ela explica: “*Não gosto de ficar andando em shopping. Eu vou, olho e, se é aquilo, eu compro. Se eu bater o olho e falar: ‘eu quero aquele’. Pode baixar a loja inteira, porque eu quero aquele*”.

Ao ser questionada sobre o que mais gosta no *shopping*, Tainá responde: “*Comprar roupa! (Risos). Eu só vou lá para isso. Depois perde a graça! Tenho que ir embora! Não gosto de ficar andando! E comer também, né?!*”.

Já o estudante Luan, diz que também frequenta *shopping centers*, mas que, embora não vá com o intuito de comprar, sempre acaba saindo com uma camiseta ou algum jogo que lhe interesse. Para Padilha (2003), “o lazer se confunde com uma mercadoria e o “tempo livre” acaba por não ser *verdadeiramente livre* sob a lógica do capital” (p.29).

²³ As cidades de São José dos Campos, Campinas e Limeira encontra-se em diferentes localidades do Estado de São Paulo.

Ainda de acordo com Padilha:

o *shopping center*, um lugar de circulação de mercadorias, está, cada vez mais, tornando-se o local: a) da busca da realização pessoal pela felicidade do consumo, b) da identificação – ou não – com os grupos sociais, c) da segregação mascarada pelo imperativo da segurança, d) do enfraquecimento da atuação dos seres sociais e do fortalecimento da atuação dos consumidores, e) da materialização dos sentimentos, f) da manipulação das consciências, g) da homogeneização dos gestos, dos pensamentos e dos desejos e, o mais grave, h) da ocupação quase integral do “tempo livre” das pessoas (a televisão parece ser a concorrente mais forte) (2003, p.25).

Pergunto se ele gosta de frequentar *shopping centers* e ele diz que sim e justifica: “São interessantes as mercadorias que estão sendo expostas lá”.

Embora esses estudantes mantenham relações frequentes com o consumo, adquirindo roupas ou outras mercadorias, como relatado, nenhum dos estudantes realiza atividades remuneradas e todos dependem do dinheiro de seus pais para comprarem os produtos que desejam. Dênis afirma ter dinheiro apenas quando sua mãe lhe dá e que isso acontece somente quando ele pede. Assim, pode comprar as coisas que deseja, como tênis, roupas e lanches na cantina da escola.

Tainá recebe mesada, mas não comenta a periodicidade. Diz que com o dinheiro compra tudo o que precisa e declara: “se no final do mês sobra, eu vou comprar roupa, você não tem noção!”. Lucas também não trabalha, então todo o dinheiro que recebe vem de seus pais, assim ele comenta: “Eu ainda não trabalho! Então o dinheiro que eu recebo é da minha família para comprar alguma coisa”.

É interessante perceber que esses estudantes mantêm uma relação frequente com o consumo e não demonstram nenhuma culpa ou preocupação ambiental com o consumismo que exercem, pois afirmam adquirir o produto quando bem desejam.

Para os estudantes da escola pública, em nenhum momento eles se declararam consumistas, sendo que os três disseram ter grande cautela ao adquirirem o que desejam e cada um justificou os seus porquês durante a entrevista.

Ao serem questionados sobre a relação entre ser feliz e consumir, os estudantes da escola pública, Jonas, Mirela e Breno, negaram inicialmente a possibilidade de tal relação, mas, com o desenrolar da conversa, foram apresentando suas opiniões com maior clareza. Jonas fica indeciso inicialmente e responde “sim e não”, mas logo esclarece, que para ele “os bens materiais não são necessários para ser feliz”. Ele realiza uma crítica às pessoas que são felizes apenas com os bens materiais, mas

justifica que existem outras que só pelo simples fato de existir e de estar com a família, já são felizes.

Jonas acredita que comprar pode até trazer felicidade num primeiro momento, mas que *“daqui algum tempo vai ter alguma coisa que você vai querer e vai querer outra coisa e essa coisa vai ser melhor do que a que você tem e assim vai e vai ficar nisso”*.

Para Mirela, ao ser questionada se existe alguma relação entre comprar e ser feliz, ela responde diretamente que *“não”*. Entretanto, em seguida, o pesquisador realiza a mesma pergunta, mas de maneira diferente *“Você acha que comprar te deixa feliz?”*, e ela responde que sim. Após sua afirmação, ela ressalta que depende do que se compra, pois se for algo de que realmente se precisa, então não há problemas, mas que o que não pode é *“se apegar nos bens e se esquecer da vida, das relações com as pessoas. Você se torna um consumista e é ruim”*.

Para Breno, também não há relação entre consumir e ser feliz. O ato de comprar, para ele, é bastante simples, pois se ele deseja algo, ele irá se planejar e adquirir, mas o ato de comprar não deve ser uma justificativa para o fato de tornar alguém triste em uma pessoa feliz, como explica. Ele entende, ainda, que se ele comprar algo, irá gostar, mas não que isso esteja atrelado a sua felicidade ou que esta dependa apenas do consumo.

Sobre as relações com o consumo, assim como suas preferências na hora de comprar, Jonas diz que raramente compra algo, pois ele não trabalha e seus pais estão passando por um período de dificuldades financeiras. Ele conta que precisou de uma camiseta preta e que, para comprá-la, sua mãe deu uma quantia em dinheiro, mas que sobrou alguma coisa e ele devolveu o restante.

Jonas ainda afirma que quando ganha algum dinheiro, costuma gastar tudo, pois acredita que só deve guardar quando começar a trabalhar e explica: *“Eu gasto tudo! Eu vou começar a guardar quando eu começar a ganhar meu próprio dinheiro. Que aí eu vou comprar um carro”*.

Já Mirela diz que costuma gastar seu dinheiro com comida. Ela também não trabalha e ganha dinheiro dos seus pais somente quando pede. Sobre o dinheiro que seus pais lhe dão, ela explica: *“Quando eu peço, quando eles têm para dar. Mas é difícil eu*

pedir, porque eu penso bastante neles”. Mirela afirma que costuma analisar a situação antes de pedir algum dinheiro, para confirmar se seus pais têm ou não a possibilidade de lhe dar. Ela menciona que quando recebe dinheiro, costuma guardar para comprar algo quando for necessário. Ela explica: *“Eu guardo! Eu sou mão de vaca”*.

Para Breno, a relação dele com dinheiro e consumo é bem diferente, pois ele trabalha e não depende financeiramente de seus pais, apesar de eles lhe darem algum dinheiro com frequência. Ele diz que adora comprar roupas, principalmente pela internet: *“Ontem mesmo eu estava passando, já vi a calça, peguei e comprei. À noite comprei um tênis pela internet, no mesmo dia”*.

Diferentemente de Jonas e Mirela, que nunca compraram pela internet e nunca usaram cartão de crédito, Breno faz uso do cartão dos pais com frequência. Seus pais emprestam o cartão desde que ele pague os gastos realizados. Breno comenta, ainda, que não costuma gastar todo o seu dinheiro, pois possui uma conta poupança e que está desenvolvendo o hábito de guardar parte do seu salário.

Ao serem questionados sobre a ida a *shopping centers*, os três estudantes disseram que não frequentam, apesar de já terem ido ocasionalmente. Jonas não tem certeza, mas acha que foi apenas duas vezes ao *shopping*. Disse que gostou pela variedade de *“produtos existentes para comprar, desde alimentos até produtos para casa”*. Ele diz que se lembra de ter ido ao *shopping* quando tinha 9 anos de idade e que comprou um boné.

Para Breno, que também já frequentou *shopping* algumas vezes, ele diz que o que mais chamou sua atenção é o fato de ser um lugar movimentado e conclui: *“Ah, é grande né? Eu gosto de lugar movimentado! Movimento é legal. Gosto quando tem movimento”*.

Mirela também diz ter ido duas ou três vezes ao *shopping* e que gostou muito. Ao ser questionada do porquê, ela responde: *“Porque é muita coisa linda”* e desabafa: *“Já fui duas ou três vezes, mas eu não quero ir assim para gastar, porque eu sei que são caras as coisas e eu não tenho capacidade. Eu sou pobre!”*.

4.4 Considerações dos estudantes sobre o projeto de vida

O processo que retrata o paradigma social de modelo de vida como cidadão está fundamentado na “tríade Trabalho/Educação/Família”, segundo Catão (2001, p.64)²⁴. Assim, ao analisar o projeto de vida dos três estudantes, notou-se uma grande preocupação com o futuro da vida familiar, ou seja, se irão casar, namorar ou ter filhos, mas eles, principalmente, apresentaram grande apreensão das questões profissionais e como irão ter uma vida estável.

Nesse âmbito, tentou-se compreender inicialmente o que os estudantes da escola privada entendem por projeto de vida. Dênis responde que, para ele, projeto de vida é *“analisar o meu futuro, traçar metas e sonhos e a partir do momento que eu estou aqui no presente, eu tento fazer o possível para que isso aconteça”*.

Para Tainá, projeto de vida *“são os nossos planos para o futuro”, e complementa: “estudar, trabalhar, planejar ter uma família. Mas o mais importante para mim seria trabalhar, ter uma profissão, ter o meu dinheiro e construir uma família que eu acho que é necessário”*.

Luan acredita que projeto de vida seja a maneira com que *“uma pessoa pode construir a sua vida”*. Ele explica: *“o que está acontecendo na vida dela, no meio externo, no meio familiar, no consumo dela, na relação social, tudo o que interfere no futuro”*.

Assim, nota-se que para os três estudantes entrevistados da escola privada, a visão que se tem do que projeto de vida está pautada, principalmente, no desenvolvimento das relações familiares e no futuro profissional.

Ao serem questionados se eles pensam em seus projetos de vida e se conseguem se imaginar no futuro, todos afirmam que sim. Os três estudantes respondem pensar em suas famílias, seus empregos e como desejam alcançar seus objetivos. Assim, Dênis explica: *“Eu penso no meu emprego, na minha família”* e comenta: *“se eu vou ter uma família, se eu vou estar bem-sucedido profissionalmente, se vou ser feliz no futuro, se vou fazer o que eu gosto realmente”*.

Tainá também menciona que pensa muito em seu projeto de vida e uma de suas maiores preocupações é se irá trabalhar. Ela diz: *“O que eu mais quero é ter o meu trabalho. O que eu priorizo agora é isso! Ter o meu trabalho, me manter, ter a minha*

²⁴ Foi discutido no capítulo “Contextualizando a pesquisa”, as questões teóricas relacionadas ao processo de construção do projeto de vida.

casa, ter as minhas coisas". Assim, ela planeja seu futuro, mesmo que em meio às incertezas e conclui: *"não sei se eu quero ter filhos, mas eu quero ficar com alguém. Que eu acho necessário, isso é bom! Eu quero ter marido, não sei, namorado. Eu quero ter alguém para compartilhar minhas coisas, família"*.

Para Luan, a questão profissional e pessoal também vem em primeiro plano em seus objetivos futuros e assim declara: *"Para mim, no meu projeto de vida tem que ter alguém do meu lado! Eu penso em também ter uma vida estabilizada na questão financeira, totalmente estabilizada, para poder pegar algum dinheirinho e fazer alguma coisa de que eu gosto. Entendeu? Ter sempre, não deixar minha vida sufocada"*.

Entre esses estudantes, nota-se uma grande preocupação com a questão financeira, ou seja, com a necessidade de se ter um emprego bem remunerado e uma vida estabilizada. Assim, eles também destacam, em outro aspecto comum, a necessidade de construir uma família.

Ao serem questionados sobre o que é felicidade para eles, Dênis responde: *"É fazer o que eu gosto, principalmente no sentido de viajar. Tanto é que essa é uma das influências da minha profissão! Levar as minhas escolhas para a minha profissão"*. Embora o estudante ainda esteja terminando o Ensino Médio, sua escolha profissional já foi feita: *"Eu pretendo fazer relações internacionais e ser um internacionalista!"*.

A ideia de felicidade, no entanto, está relacionada, para o estudante, com a possibilidade de estar próximo de sua família, de seus amigos e das pessoas que ama. Dênis gosta de conhecer pessoas novas, desenvolver relações pessoais e diz: *"eu pretendo desenvolver mais relações também no futuro, assim, principalmente porque eu vou para outras regiões, vou conhecer novas culturas, outros tipos de gente, de pessoas. Então, eu acho que esse vai ser um fator bem bacana, entrar em contato com diferentes pessoas e com diferentes culturas"*.

Segundo Hernández (2002):

En el fondo, como se plantea, responde a la cuestión de si el "consumo de bienes y servicios sea la principal fuente de felicidad (o si pueden fundamentarse) nuevas fuentes de felicidad: una familia unida, un entorno comunitario protector y convivial, un trabajo satisfactorio, buena salud, el sentimiento de ser útil a la sociedad, un medio ambiente variado, bello y saludable, una sociedad abierta y democrática (p.23).

Tainá se considera uma pessoa feliz e bem resolvida, mas quando questionada se deseja mudar algo em sua vida, a estudante responde: *“Eu queria mudar minhas atitudes, tipo, eu queria ter mais responsabilidades, porque na escola aqui, eu não tenho muita responsabilidade, eu não estudo”*. Ela então desabafa: *“se eu quisesse eu poderia estudar e tirar muita nota boa. Eu não estudo porque eu não quero! Se eu quisesse eu conseguiria tirar nota. Isso que eu não fico muito satisfeita comigo, porque eu acho que eu consigo, eu posso fazer”*.

Já Luan, ao ser questionado se é uma pessoa feliz, afirma: *“sim, demais”*. Para ele, *“Ser feliz é viver, cara! É viver e não se importar com a opinião de ninguém, é você estar ali. Acordar feliz independente do que está acontecendo. Ser feliz é seguir em frente, não importar com a opinião dos outros, é acordar feliz, dormir feliz e o mais importante de tudo: aceitar quem você é!”*.

Luan diz estar bem consigo, que está feliz e que não gostaria de mudar nada em sua vida. O estudante diz ser um bom observador, que prefere olhar, analisar, antes de falar, diz que assim é a melhor maneira de se manter longe de eventuais contratemplos. Julga-se alguém muito reservado e prefere guardar seus problemas para si mesmo.

Acerca do futuro, os três estudantes apresentam apreensão, mas criam expectativas e sonhos. Dênis visualiza seu futuro de forma positiva, pensa em se mudar da cidade em que vive atualmente, Pirassununga, ter uma família com filhos, trabalhar e viajar muito. Por meio da entrevista, nota-se que ele tenta desenvolver seus objetivos futuros de forma planejada, ou seja, entende a necessidade de realizar um passo de cada vez para a realização de seus sonhos. Além de sua realização profissional, o estudante associa a ideia de felicidade a *“ser uma boa pessoa”*, assim como também *“ter uma vida estável, conhecer pessoas novas, entrar em contato com novas culturas”*.

Tainá tem o sonho de se tornar delegada e trabalhar com a polícia. Quer fazer faculdade de Direito e não consegue se ver em outra profissão. Ela então comenta: *“Eu quero ser muito delegada! Trabalhar na parte de polícia, essas coisas, então eu me imagino trabalhando em uma delegacia. Assim, eu acho superlegal! Eu vou fazer Direito. Espero entrar, fiz a prova do Barro Branco²⁵, vou tentar ano que vem de novo,*

²⁵ A Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB) visa formar profissionais de Segurança Pública no Estado de São Paulo.

acho muito legal. Eu quero bastante fazer isso. Eu ainda não vejo outra profissão para mim, eu quero isso”.

Tainá sabe quais são seus objetivos, sabe que precisa estudar e que a área de atuação do Direito é concorrida, mas afirma: *“Minha única vontade é isso, ter minha profissão e me manter. Eu quero ser independente”.*

A estudante ainda se imagina com uma família, mas sem filhos ou talvez, apenas um. Sobre isso, ela desabafa: *“Eu não quero ter muito filho não, se eu tiver vai ser um só ou um cachorro”.* Ela explica como deseja sua família: *“com meu filho, com o meu marido, com a minha família por perto, não junto, porque atrapalha, né? Todo mundo junto, todo mundo se dando bem. Quero isso para mim”.* Conforme afirma Catão (2001), *“Projeto de Vida é apreendido na relação Trabalho/Educação/Família como elementos mediadores do sentido e valor de vida, da construção de si e provedores do futuro”* (p.90).

Para Luan, seus planos são cursar não apenas uma faculdade, mas várias. Ele quer fazer o curso de Física na UFSCar, pós-graduação e se tornar professor universitário, mas, para isso, declara entender que precisa primeiro completar o Ensino Médio e ingressar na universidade pelo ENEM²⁶.

Sobre seu futuro, Luan ainda complementa: *“Eu também me imagino casando, casado ou noivo, namorando alguém de que eu goste. Eu imagino, porque para mim eu tenho que ter alguém do meu lado. Eu gosto de ter, eu não gosto de me sentir sozinho. Sozinho é uma coisa muito ruim, eu gosto de ter alguém do meu lado. Então, assim, com os meus amigos, com uma namorada do meu lado. Sendo feliz, cara! Sendo feliz do jeito que eu gosto (risos)”.*

Ao analisarmos o projeto de vida, segundo a visão dos estudantes da escola pública, podemos destacar que para Breno, ter um projeto de vida é se planejar para realizar o que deseja. Ele afirma: *“é uma coisa que você planeja assim, para sua vida, assim, uma coisa que você tenta buscar, um projeto, uma base que você tenta encontrar”.*

²⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o Ensino Médio. Uma de suas funções é ser usado como um vestibular nacional entre as universidades públicas.

Mirela tem uma visão positiva do seu projeto de vida e diz: *“eu quero ter um futuro bom, eu quero me formar e trabalhar num lugar bom, receber bem e viver bem”*. Jonas também demonstra animação com seu futuro, diz que costuma escrever seus planos e projeta a sua vida para daqui a alguns anos. Para ele, projeto de vida é: *“você planejar o que você quer para o futuro, entende? Tipo assim, é você conseguir ver o que você quer fazer daqui alguns anos, onde você quer estar daqui alguns anos. Isso é projeto de vida”*.

Sobre os planejamentos futuros, eles contam o que desejam fazer e como pretendem realizar seus sonhos. Breno quer cursar educação física, diz que já jogou em um time de futebol profissional no Mato Grosso do Sul, mas o clube abriu falência e ele teve que voltar. Assim menciona: *“Agora eu penso em educação física, que é uma área que eu acho que eu me encaixo bem. Eu gosto de esporte. Acho que é uma área que eu me dava melhor”*. Ele não se mostra frustrado com a experiência, pelo contrário, explica que isso fez com que ele percebesse que esta era a área em que gostaria de se profissionalizar, já que aprecia todos os esportes no geral e costuma se dar bem com todos os colegas da escola, o que facilitaria o desenvolvimento de suas relações humanas, atuando como professor.

Jonas tem como meta prestar o ENEM e deseja cursar engenharia química, tornar-se um engenheiro renomado, mas sabe que suas metas requerem passos e assim pretende cumpri-los por meio de muito estudo. Ele detalha seus passos para realizar seu projeto de vida, assim diz: *“Eu penso primeiro onde eu quero estar. Aí depois, eu tento colocar metas, para depois de certo tempo eu estar naquele lugar. Um exemplo: quando eu estiver daqui a 10 anos, eu quero ser um engenheiro renomado. As minhas metas atuais agora são estudar, fazer o ENEM, fazer a faculdade tudo e por aí vai”*.

Entretanto, ele não sabe onde irá estudar, nem demonstra ter informações sobre a universidade que deseja cursar. Sobre esse assunto, ele menciona: *“É isso o que eu estou procurando, aonde eu vou fazer. Mas isso é uma coisa bem fácil de se definir. Vou deixar para o mês que vem (risos)”*.

Já Mirela diz que pensa bastante no amanhã e que gostaria de cursar engenharia química em uma faculdade privada que se localiza nas proximidades da cidade de Leme, onde ela reside atualmente. Ela se planeja para prestar o ENEM e está

ansiosa pelo que virá. Sobre seu futuro, ela explica como o imagina: *“Espero que eu esteja bem, com uma família, tenha uma casa, esteja formada e recebendo bem”*.

Os três estudantes demonstram-se bastante animados com o futuro, desejam se casar, ter filhos, constituir uma família, cursar uma faculdade e querem ser felizes. Demonstram também certa preocupação com o mercado de trabalho e com a possibilidade de um dia não conseguirem comprar uma casa própria.

Ao serem questionados se se consideram pessoas felizes, todos responderam que sim, mesmo com suas dificuldades. Jonas diz que é muito feliz e realizado, que seus problemas podem ser resolvidos, pois *“tem sempre um jeito de resolver”*. No momento, seu maior sonho é proporcionar a sua família uma vida melhor, pois estão passando por grandes dificuldades financeiras, já que seu irmão mais novo está com câncer. Ainda assim, Jonas se considera uma pessoa feliz. Pergunto a ele o que é ser feliz e ele desabafa: *“Ser feliz é você estar bem como você mesmo. Porque se você não está bem com você mesmo, você não vai conseguir se dar bem com o que está ao seu redor, lá no seu futuro. E isso é estar bem”*.

Na visão de Mirela, ser feliz é *“realizar aquilo que você quer, estar junto de quem você gosta”*. Para Breno, é *“Quando você não tem nenhum problema assim, nenhum peso na cabeça, você está tranquilo, você está feliz o dia inteiro”*.

Ao serem questionados sobre quais seriam seus sonhos, Breno apresenta inicialmente dificuldade em entender o que isso significa e confunde com a pergunta anterior sobre quais seriam os seus objetivos. O pesquisador então contextualiza uma situação a partir da história do estudante, na expectativa de que ele possa entender melhor a pergunta e cita, como um exemplo, que seu objetivo poderia ser cursar uma faculdade de educação física e que talvez o sonho fosse algo mais difícil de se concretizar, como jogar em um grande time de futebol, o que requereria uma maior dedicação de sua parte. Breno, no entanto, diz que não consegue pensar no assunto.

Mirela também se considera uma pessoa feliz e comenta que felicidade é *“realizar aquilo que você quer, estar junto de quem você gosta”*. Durante toda a entrevista ela se manteve sorridente e afirma estar muito satisfeita com quem ela é. Diz que seu objetivo hoje é estudar bastante e também refletir sobre suas atitudes, pois *“depois vêm as consequências”*.

Sobre seus sonhos, Mirela afirma não ter nenhum. O pesquisador tenta confirmar a informação e ela de forma concisa responde que não tem nenhum sonho. Ela ainda se julga uma pessoa preguiçosa e explica: *“Eu queria mudar, porque eu não tenho muita força de vontade de fazer as coisas, eu sou meio preguiçosa. Eu queria ter mais força de vontade, estudar mais, me esforçar mais, me preocupar mais, porque eu não me preocupo muito com as coisas. E é, eu sou meio ‘estou nem aí com as coisas’”*.

Sobre seu futuro, Mirela diz: *“Eu quero trabalhar! Eu sei que em Leme é difícil, né? Ter um bom emprego como esse, que eu acho que é só em cidade de fora, né? Que é em laboratório. Eu quero ter a minha própria casa, né? E viver bem”*.

Ao perguntar a Jonas se gostaria de mudar algo em sua vida, ele responde com certa hesitação que está infeliz com seu corpo, com seu *“porte físico”* e explica: *“eu não estou feliz com o meu corpo agora! Eu comecei agora a fazer um regime e tudo mais, é só isso que está me deixando meio para baixo, essas coisas”*.

Já Breno, se diz plenamente realizado, pois tem seus amigos, sua família, seu emprego, diz que está feliz e que não gostaria de mudar nada em sua vida. Breno explica que recebe muito apoio dos seus pais em sua vida, que eles têm uma participação muito presente e que eles o apoiam a realizar tudo o que deseja, desde que faça bem para ele.

Sobre seus pais e sua experiência em ter jogado futebol em outro Estado, ele comenta: *“Me apoiaram! Porque eu fiquei longe, fiquei em alojamento sozinho. Ele falou: ‘você já tem cabeça, sabe muito bem o que é o certo e o que é errado. É o certo o que você está fazendo, está indo atrás do seu objetivo, do seu trabalho, é só não ir para o mau caminho!’. Então eles me influenciaram bastante nisso”*. Breno comenta que tem uma boa relação com todos que o rodeiam, que gosta de tratar as pessoas com muito respeito. Assim, finaliza: *“Eu trato todo mundo com respeito. As pessoas me respeitam, até as que não me respeitam eu tento respeitar, porque não tenho que ser igual a eles”*.

Mirela também comenta que se dá bem com as pessoas no geral, que todos gostam dela, pois ela é uma pessoa fácil para se conviver. Sua relação com sua mãe é muito forte e cita com grande carinho a coordenadora da escola, que ela considera uma grande amiga, que sempre a aconselha.

Para Jonas, a sua relação com a família é o que alimenta sua vida, pois em vários momentos da entrevista, ele menciona os pais e seu irmão. Gosta de ter a presença e participação em seu dia a dia, principalmente da mãe, que o ajuda a “*clarear as ideias*”. Para o futuro, Jonas declara: “*No meu futuro eu quero estar casado, quero ter cinco filhos e estar morando numa casa grande, numa casa boa, numa casa bonita*”.

4.5 Encontros e desencontros desses jovens

Ao analisarmos as características que envolvem o projeto de vida de ambos os grupos participantes desta pesquisa, ou seja, os estudantes da escola pública e da privada, nota-se que, em alguns aspectos, há várias semelhanças entre eles, como o carinho desenvolvido pela escola, a admiração que eles possuem por seus professores, as perspectivas positivas em relação à vida e a preocupação com as questões profissionais.

Entretanto, por outro lado, percebem-se também algumas diferenças, principalmente na relação que estes grupos mantêm com o consumo, dado pelo poder aquisitivo que cada um possui, assim como as tomadas de decisões que fazem com que esses estudantes tenham caminhos diferenciados em suas vidas, o que acaba por distanciar ambos os grupos.

Antes de finalizar este capítulo, no entanto, é importante retomarmos a discussão sobre a caracterização socioeconômica e racial dos grupos de estudantes que responderam ao questionário, pois embora essas questões não sejam o foco deste trabalho, não se deve ignorar a grande concentração de renda existente no país, assim como o desenvolvimento histórico das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, que podem influenciar de diversas formas a vida de muitos jovens.

Entre os dois grupos participantes desta pesquisa, é notável a diferença racial e socioeconômica, pois enquanto os estudantes da escola pública possuem uma maioria de jovens da cor/raça negra ou parda (65%) e que vivem com renda familiar de até 3 salários mínimos (66%), na escola privada há estudantes de maioria da cor/raça branca (77%) e com renda familiar superior a 4 salários mínimos (65%).

Entende-se que esses fatores podem influenciar questões relacionadas à construção dos projetos de vida desses jovens, pois embora existam semelhanças entre os sonhos de consumo e de realização pessoal, como constituir família, ter bom emprego, comprar uma casa, ter um carro e viajar, a concretização desses projetos não ocorre da mesma forma.

Outro aspecto que chama a atenção é que houve uma grande diferença na duração das entrevistas, como já descrito na metodologia deste trabalho, o que interfere na quantidade e qualidade das informações fornecidas por ambos os grupos, pois com os estudantes da escola privada as entrevistas duraram, em alguns casos, mais de 20 minutos e com os estudantes da escola pública, a metade do tempo.

Na maioria das vezes, os estudantes da escola pública foram muito concisos em suas respostas, sendo que, em alguns casos, foi necessário contextualizar as perguntas, pois eles apresentaram dificuldades em entendê-las. Ainda, em outras situações, os estudantes da escola pública respondiam simplesmente “não sei” para algumas perguntas, sem a menor intenção em problematizar questões abordadas durante as entrevistas. Entretanto, em momento algum este fato ocorreu com os estudantes da escola privada, já que estes detalhavam e afirmavam seus passos.

A questão relatada acima demonstra como é importante realizar uma maior ambientação antes do início das entrevistas, para se adquirir determinado grau de intimidade e confiança do entrevistador para com os entrevistados, e assim, mais detalhamento nas informações adquiridas, como ocorreu com os estudantes da escola privada.

Sobre a educação ali desenvolvida, é interessante destacar a visão diferenciada que esses dois grupos possuem sobre a importância e interferência da escola e da educação em suas vidas, pois para os estudantes da escola privada tem-se uma expectativa muito grande em relação à educação, de forma a priorizarem a importância que esta tem para a concretização de seus sonhos.

Esses mesmos estudantes também possuem uma visão crítica de como a educação que recebem é desenvolvida, mas, ainda assim, acreditam que ela seja de qualidade. Eles identificam as deficiências que a escola pública apresenta, além de proporem soluções para melhorá-la. Já os estudantes da escola pública percebem que há

uma necessidade em melhorar algumas questões em sua escola, mas não acreditam que a educação que recebem seja algo ruim.

Quando se trata da educação e da forma com que esses estudantes desejam conquistar seus objetivos, nota-se que os da escola privada possuem uma maior orientação do que devem fazer e qual caminho tomar, pois demonstram saber para onde querem ir. Eles aparentam ter as informações necessárias para realizarem seus objetivos e sonhos.

Para os estudantes da escola pública, existe uma grande expectativa em relação à educação, principalmente na esperança de ela trazer alguma ascensão social, além de melhoria da qualidade de suas vidas e de seus familiares.

Segundo Leão (2006):

A obrigatoriedade da educação fundamental e as conquistas sociais dos pais das novas gerações trouxeram como consequência a visão de que a experiência escolar é uma dimensão importante na vida da maioria das crianças nas sociedades contemporâneas (p.36).

Ainda, para eles, a educação pode ser uma maneira de trazer visibilidade na sociedade, ou seja, um reconhecimento social para quem se escolariza, ponto afirmado pelo estudante Jonas quando menciona: *“sem educação, você não é nada!”*.

A escola também possui uma função social muito importante para os estudantes da escola pública, pois, em vários momentos, eles afirmam como o ambiente escolar favorece que eles encontrem seus amigos, mantendo seu círculo de amizades. Desse modo, como mencionado nas entrevistas, com o término do Ensino Médio, provavelmente eles não se encontrarão mais.

Em relação à experiência escolar vivenciada pelos jovens e da importância dela em suas vidas, Leão (2006) declara que:

A experiência escolar juvenil é vivida como a construção da carreira em face de uma série de provas e de direções que cada etapa da vida escolar põe à disposição dos alunos, não estando determinada pelo destino de classe definido pela situação social de cada família. Ela é também largamente determinada pela “identificação ao grupo e às culturas juvenis”, o que confere ao jovem papel ativo na construção de sua trajetória escolar e profissional. O sentido da escola será construído na tensão entre pertencimento e investimento, que toma formas e modalidades diferentes segundo o nível e os recursos disponíveis aos jovens pelos sistemas de distribuição: “mais diretamente que o nascimento, é a posição no sistema de formação” que conta nesse caso (p.35).

Embora ambos os grupos apresentem uma grande admiração pela profissão de professor, nota-se que, entre os estudantes da escola privada, há, além de respeito e admiração, um reconhecimento de que esses profissionais são capacitados para exercerem essa profissão, pois, durante as entrevistas, são mencionadas determinadas disciplinas e nomes de professores por quem estes têm apreço, diferentemente dos estudantes da escola pública que poucas vezes mencionaram nome de algum professor ou uma identificação com tal.

Entretanto, os estudantes da escola pública expressam um grande carinho com a escola, pois, como mencionado em entrevista, muitos alunos estudam no mesmo local há anos, já que a escola oferece o Ensino Fundamental e Médio, ao contrário da escola privada que possui apenas o Ensino Médio. Portanto, é mais fácil visualizar toda a evolução e desenvolvimento desses estudantes, que iniciam seus estudos na pré-adolescência e só deixam a escola quando estão mais velhos. O estudante Jonas diz: *“eu cresci nessa escola, foi o melhor lugar, a melhor coisa que aconteceu para mim!”*.

No caso dos estudantes da escola pública, todos eles expressam vontade de terem um futuro melhor, desejam cursar uma universidade, mas, em momento algum, associam esse desejo à frequência em uma instituição pública de ensino superior, mas sim, à alguma faculdade privada próxima as suas residências.

Para que a possibilidade de cursar uma graduação se concretize, alegam depender da aprovação de um possível financiamento estudantil. Assim, existe uma preocupação com a questão financeira para que seus sonhos se realizem ou não.

Uma questão que chama bastante a atenção nas entrevistas está relacionada à maneira com que ambos os grupos lidam com o consumo, pois, em várias situações, o ato de comprar, é algo natural para os estudantes da escola privada, assim como sua relação com os *shopping centers*. Neste caso, esses estudantes veem os *shoppings* não apenas como um local para compras, mas também de lazer.

Os estudantes da escola pública apresentaram uma visão do *shopping center* como um local caro e distante de suas realidades, associando justamente a ida a esses lugares com o ato da compra. De acordo com Padilha (2003), “o shopping center pode ser entendido como um “não-lugar” onde é muito difícil que as pessoas travem relações sociais entre si que não sejam coisificadas ou permeadas por objetos de consumo” (p.239).

Entre os estudantes da escola privada, no entanto, não existe nenhuma culpa em associar o consumo à felicidade, pois, para eles, há certa relação, assim como, muitas vezes, o ato de consumir é expresso como uma forma de satisfazer suas necessidades, seus sonhos e suas aspirações.

Para os estudantes da escola pública, nota-se certa culpa em comprar um determinado produto, principalmente se for algo de que não se precise. Há também uma necessidade de justificar de que não há associação entre consumir e ser feliz, além de afirmarem que não se deve ser apegado aos bens materiais.

A relação com o dinheiro entre os dois grupos difere também no fato dos estudantes da escola privada mencionarem durante as entrevistas quantias relativamente altas que são gastas com roupas, tênis, produtos eletrônicos e com a cantina da escola. Para os estudantes da escola pública, esta relação não existe, pois todos demonstraram muita preocupação com o que seria comprado e, principalmente, sua necessidade e finalidade, além de apresentarem preocupações com as realidades econômicas das próprias famílias.

Ainda em relação ao consumo, é importante destacar que, embora os dois grupos possuam estudantes da mesma faixa etária e do gênero masculino e feminino, não é possível afirmar que exista diferença no desejo de consumir, pois ambos os grupos expressam vontade em comprar. O que pode diferir entre eles, então, é poder aquisitivo, pois determinado grupo adquire e o outro não.

Assim, pode-se pensar que a questão da diferença nas classes sociais não interfira na vontade de se obter determinados produtos, pois ambos os grupos de estudantes mencionaram desejos semelhantes em relação ao que se quer comprar, como roupas, tênis, eletrônicos, etc. O que se percebe, então, é a possibilidade de existirem diferenças individuais subjetivas na hora da compra, além da diferença no poder aquisitivo.

Sobre a perspectiva dos projetos de vida dos adolescentes de ambos os grupos, nota-se uma grande preocupação ainda com a questão da construção de uma família, com suas possíveis formações profissionais e com a necessidade de se ter um futuro feliz.

De acordo com Marcelino (2006):

o Projeto de Vida, como perspectiva de futuro, é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social e de classe, por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas se caracteriza na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que o indivíduo e o coletivo vêem possibilidades, ou impossibilidades, de superação de uma determinada realidade, no futuro (p.43).

Assim, os estudantes da escola privada apresentam de maneira muito forte uma preocupação e incerteza sobre o sucesso profissional. Já os estudantes da escola pública, associam um futuro feliz com o bom desenvolvimento de suas relações humanas.

Segundo Dayrell et al. (2011):

É através dessas dimensões, entre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições sociais, culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos. A juventude se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições, no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, questões estas cruciais para o jovem e diante das quais a escola teria de contribuir de alguma forma, no mínimo na sua problematização (p.256-257).

De forma geral, o que se percebe é que em relação à construção do projeto de vida dos estudantes da escola privada, estes possuem um leque de opções e de informações para concretizar seus objetivos, já que muitas dessas informações vêm de suas famílias e da escola.

No entanto, para os estudantes da escola pública, embora eles tenham seus objetivos e almejem concretizá-los, eles demonstram, muitas vezes, não saber quais decisões tomar para realizar a concretização de suas ideias e perspectivas.

Entende-se, assim, que há expectativas em relação à educação favorecer uma melhoria na qualidade de vida de ambos os grupos de estudantes, mas, ao refletirmos sobre suas relações com o consumo, nota-se certa distância, pois o ato de consumir está fortemente ligado ao poder aquisitivo que se tem no momento.

5 CONSUMO E PROJETO DE VIDA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Antes de realizar as considerações finais deste trabalho, é importante lembrarmos que o Brasil é um país de péssima distribuição de renda e desigualdade social, marcado por relações históricas que se perpetuaram e permite, até os dias atuais, elevados níveis de pobreza e de injustiça social. Entre esse enorme abismo socioeconômico existente, foi possível perceber diferenças nos desejos, sonhos e objetivos dos jovens que colaboraram com este trabalho, que, por vários e distintos motivos, sofreram interferências dos meios que frequentam e nos quais convivem.

A relação do ser humano com a sociedade se diferencia, assim, de acordo com o contexto histórico, cultural e político em que se está inserido. Esses indivíduos buscam o que lhes interessa dentro dos ambientes que frequentam, sendo que cada um possui suas individualidades, seu próprio mundo, desenvolvido a partir da vivência de suas histórias.

Por meio das entrevistas aqui desenvolvidas, foi possível entender, de maneira mais aprofundada, as relações desses jovens com os ambientes que frequentam, suas atitudes de consumo e a forma como planejam seus projetos de vida.

Nesse âmbito, compreende-se que a adolescência seja um momento importante para as tomadas de decisões desses estudantes, que podem dar início ao processo de construção de seus projetos de vida. Essa estruturação se dá a partir da relação que estes estudantes têm de si mesmos, de suas qualidades e daquilo que desejam conseguir, ou seja, uma visão de futuro que está interligada a suas experiências anteriores.

Muitas das experiências vividas por esses jovens, têm início no ambiente escolar, sendo que esta, muitas vezes, tem a responsabilidade de favorecer as orientações sobre a continuidade das atividades desses estudantes, sejam elas no âmbito familiar, educacional, profissional ou cultural.

Para melhor compreensão desta pesquisa, foi elaborado uma figura, na expectativa de inserir os principais conceitos e aspectos concluídos até o presente momento e que serão resumidos a seguir.

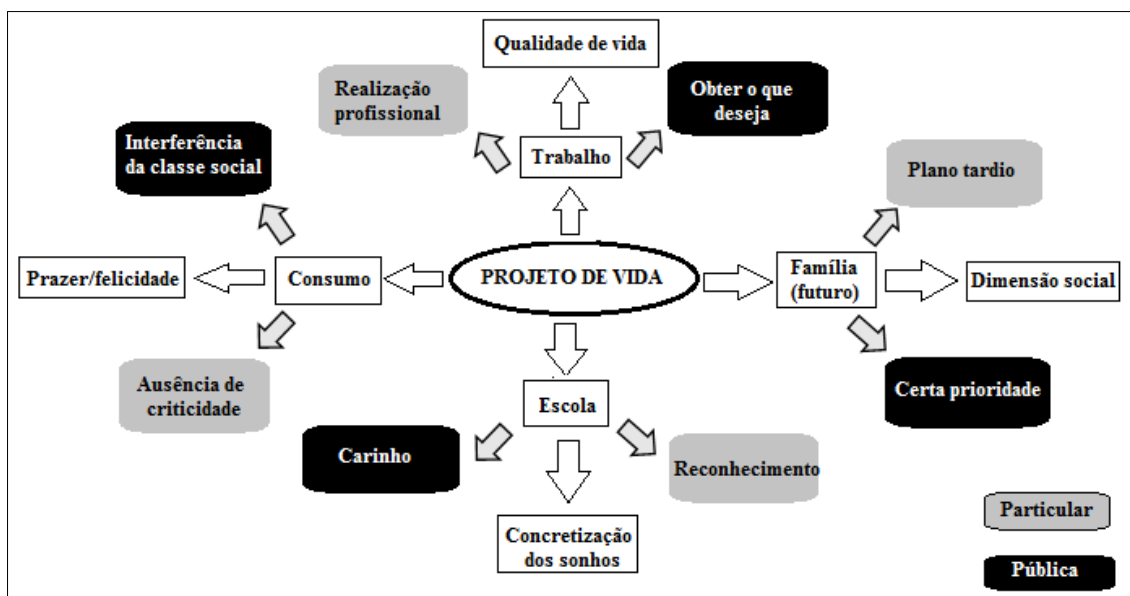


Figura 1: Cinati, Anderson. *As inter-relações do projeto de vida*, 2016.

Durante a pesquisa foi possível identificar divergências na estruturação dos projetos de vida de ambos os grupos aqui participantes, pois entende-se que as prioridades entre eles também sejam diferentes. Para se tentar entender o projeto de vida desses estudantes, quatro aspectos fundamentais foram levantados: o consumo, a escola, a família e o trabalho, que serão, então, discutidos.

Entende-se, que a construção do projeto de vida venha como uma forma de organizar os objetivos, metas e etapas, que podem ser estabelecidos para a sua concretização. Entretanto, é importante analisarmos de forma crítica como os projetos de vida dos estudantes participantes aqui se apresentaram, assim como as possíveis interpretações que estes nos trouxeram.

Inicialmente, percebeu-se, para esses jovens, a educação formal é importante na consecução de suas vidas, e existe uma expectativa de que esta proporcione uma estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família no futuro. Eles esperam uma resposta positiva de que a escolarização e a escola favoreçam uma mudança em suas vidas, de forma a propiciar uma melhora na qualidade de vida deles.

Se levarmos em consideração que, nas duas escolas, a educação deve ser desenvolvida de forma a favorecer aos estudantes o seu desenvolvimento social, psicológico e cognitivo, e que se a educação realmente tem a importância atribuída que esses estudantes demonstraram ter, entende-se, portanto, que a escola seria parcialmente responsável por intervir nas perspectivas e na construção de seus sonhos.

É importante lembrarmos que os contextos socioeconômicos de ambos os grupos são diferentes e esse fato pode gerar percepções distintas quanto às oportunidades que eles possam vir a ter em relação aos seus projetos de vida e suas perspectivas futuras.

Se, ainda, ambos os grupos almejam a continuação de sua escolarização e, possivelmente, frequentar uma universidade, nem sempre essa expectativa poderá se concretizar, tornando-se mais difícil para os estudantes da escola pública, já que muitos estudantes dependem de financiamentos estudantis para a continuação de seus estudos.

Dayrell (2011) menciona que os jovens das camadas menos favorecidas encontram dificuldades econômicas para sobreviverem e concretizarem seus planos futuros. Assim, foi possível observar, entre os estudantes da escola pública, que a possibilidade em continuar os seus estudos pode estar relacionada a sua situação econômica familiar.

A dificuldade de acesso ao ensino superior pode acontecer, não apenas pela diferença socioeconômica existente, mas também pela formação e informação escolar que esses jovens recebem. Pode-se sugerir que vem ocorrendo uma falha por parte dessas escolas nas informações disponibilizadas a esses estudantes que desejam frequentar as universidades públicas, além da falta de incentivo.²⁷ É possível, ainda, que as duas escolas tenham prioridades diferentes e, embora a educação seja a mesma, ela funciona de forma distinta.

Outro exemplo apontado nesta pesquisa e que comprova a colocação anterior, refere-se ao fato de os estudantes da escola privada possuírem maiores expectativas em relação a prosseguir seus estudos, indo para a universidade e cursando, inclusive, uma pós-graduação. Para os estudantes da escola pública, estes associam a obtenção de um emprego e aquisição de uma casa própria a uma boa qualidade de vida.

Entre os resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível, ainda, identificar que os dois grupos de estudantes não dialogam sobre seus projetos de vida, nem nas próprias escolas e poucas vezes com suas famílias. A situação é parecida quando se trata do

²⁷ Como mencionado anteriormente neste trabalho, nenhum dos estudantes da escola pública demonstrou interesse em cursar universidade pública, além do que, como também já explicado aqui, são os estudantes da escola privada que, em sua maioria, estudam nessas universidades.

consumo, pois ele não é sequer mencionado entre seus familiares, sendo possível que eles não observem aí um problema.

Como discutido no início desta pesquisa, é importante retomarmos a teoria do capital humano, em que Schultz expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição” (SCHULTZ, 1973, p.33). Dessa maneira, entende-se que investir em educação é investir em si mesmo; entretanto, devemos considerar que não são apenas as vontades subjetivas e nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida, mas sim as relações desenvolvidas entre os sujeitos e o mundo.

Ainda segundo Schultz, a ideia de que a educação impulsiona o desenvolvimento do próprio sujeito, aparece nesta pesquisa, já que entre os jovens entrevistados, nenhum mencionou a necessidade de desenvolver projetos de vida que pudessem favorecer o desenvolvimento coletivo ou que proporcionassem uma melhora na sociedade.

Os projetos de vida apresentados por esses estudantes tem uma orientação mais focada no indivíduo do que em sua relação com a sociedade, pois a idealização de seus projetos gira em torno da aquisição de uma maior escolaridade para, assim, obterem um emprego e poderem consumir, realizando, então, seus sonhos de consumo.

Entende-se, portanto, que o consumo tem orientado o projeto de vida desses jovens de forma bastante individualizada, pois nenhum dos estudantes abordou um projeto de vida de forma ampla, a fim de poder realizar trabalhos que demonstrassem preocupação com a sociedade e fossem significativos para a sua própria comunidade, bairro ou cidade. O projeto de vida desses estudantes possui uma ideia de felicidade futura, que está também associado a um consumo futuro.

Se, para esses jovens, a ideia de felicidade está ligada ao consumo, é possível que a realização de seus projetos de vida se deem de formas diferentes entre ambos os grupos. Para os estudantes da escola pública, por exemplo, a ideia de felicidade e realização de seus projetos, em alguns momentos, é pensada a partir da aquisição de bens que eles ainda não possuem.

No entanto, para os alunos da escola privada, o consumo, já fortemente existente em suas vidas, é fortalecido pela compra da própria educação, mesmo que não

se tenha consciência de que forma isto acontece. Assim, quando a educação é vista como um produto, é possível que o indivíduo nem saiba ao certo para que ela sirva e tenha a ideia de que ele deve estudar, conseguir um emprego, para conseguir dinheiro e assim consumir mais.

Portilho (2003) lembra que “a felicidade e a qualidade de vida têm sido cada vez mais associadas, reduzidas e dependentes da quantidade de consumo, provocando um ciclo de supertrabalho para manter um superconsumo ostentatório” (2003, p.1). Portanto, se o projeto de vida compreende a busca pela felicidade, e se ser feliz muitas vezes está associado à ideia de consumir, este projeto de vida pode estar sendo muito influenciado pelo consumo.

Dessa maneira, esses estudantes não tem a prática frequente de refletir sobre qual sua função no mundo ou qual é a dimensão social de suas vidas. Podemos apontar, aí, uma grave falha por parte da escola e/ou da educação, já que cada vez menos esses estudantes deixam de ser ajudados a refletir sobre uma sociedade mais coletiva, focando apenas em ações que priorizam o individualismo.

Segundo Beck (1998), “cuando sabemos la profesión de alguien creemos conocer/e (o la). La profesión sirve como medio de identificación y gracias a ella valoramos en los hombres” (1998, p.176). Percebe-se que, quando o consumo tem um *status* alto no projeto de vida, ele pode orientar cada vez mais esses projetos a se tornarem individualistas, exatamente como afirma Beck.

Pode-se sugerir, portanto, que o papel social desses adolescentes não aparece em seus projetos de vida; pelo contrário, os dados demonstraram que seus projetos são orientados pelo poder de consumo. Entretanto, alguns dos estudantes entrevistados mencionam uma certa preocupação coletiva, ou seja, a constituição futura de uma família, o que amplia um pouco mais essa dimensão social.

Esse coletivo familiar aparece diferenciado entre ambos os grupos, pois, para os estudantes da escola pública, existe certa pretensão em constituir mais cedo uma família, dado este que apareceu nos questionários e, de forma mais precisa, nas entrevistas. No entanto, entre os estudantes da escola privada, a constituição de uma família só aparece após a realização profissional, que pretende ser obtida, primeiramente, com um diploma de nível superior.

É possível, ainda, que existam jovens mais politizados que estejam preocupados com a sociedade, possuindo, assim, uma visão mais crítica do mundo que ocupam, dos problemas sociais e das preocupações ambientais; no entanto, entre os entrevistados, nenhum deles demonstrou preocupação com tais questões.

Se o projeto de vida for acrítico, esses indivíduos podem não ter clareza do que realmente acontece na sociedade, na relação do ter e não ter, deixando que seus projetos se resumam apenas à aquisição de um determinado *status* social para realizarem seu sonho de consumo.

É importante que esses fatos sejam levados em conta ao se discutirem os projetos de vida, principalmente nas escolas, pelos professores ou nos projetos educacionais que possam ser desenvolvidos.

Portilho (2003) menciona que: “O consumo tem muitas dimensões e não é somente a prática de uma série de ações como escolha, compra, uso e, finalmente descarte” (2003, p.5). Dessa forma, é possível afirmar que existe também um direcionamento do consumo de acordo com determinados valores e tabus.

Durante as entrevistas, foi mencionado, pelos estudantes da escola pública, que determinados lugares e/ou bens não são destinados a eles, visto que custam caro e os indivíduos consideram-se pobres. É possível lembrarmos a fala da estudante da escola pública, Mirela, que ao ser questionada sobre sua ida ao *shopping*, respondeu: *“Já fui duas ou três vezes, mas eu não quero ir assim para gastar, porque eu sei que são caras as coisas e eu não tenho capacidade. Eu sou pobre!”*.

Portanto, é interessante que esses projetos de vida sejam discutidos de forma a envolverem o papel das classes sociais na manutenção das estruturas sociais, da origem das desigualdades e do caminho para a justiça social, assim como a possível interferência de questões econômicas, raciais, sociais, históricas, escolares e familiares.

Na trajetória da vida escolar desses jovens, devem ser discutidas todas essas questões, pois o desenrolar de um projeto de vida não está suscetível apenas à vontade pessoal para atingir seus objetivos. A ideia de lutar e acreditar que um sonho irá dar certo é algo importante em termos motivacionais, mas é preciso ir além.

Notou-se também, entre esses estudantes, uma necessidade de falar de seus objetivos, além de dúvidas de como desenvolver seus planos futuros. Sugere-se, então,

que a escola intervenha de forma a abordar temas que possibilitem ampliar a visão de mundo desses jovens e a compreensão de suas escolhas em relação aos seus projetos de vida.

É possível propor como medida, o aumento de políticas públicas educacionais que permitam ações nesse aspecto, promovendo o desenvolvimento de habilidades em que esses estudantes possam superar os desafios que a vida escolar e social lhes impõe nas suas realizações presentes e futuras.

É importante que a escola discuta esses projetos de vida de forma crítica destacando as diferenças econômicas, sociais e raciais existentes entre esses grupos na sociedade. Assim, sugere-se que sejam trazidos alguns pontos para a reflexão desses jovens, como:

- Meu projeto de vida é individualista?
- Qual o meu papel na sociedade?
- Existem outras possibilidades de projeto de vida?
- Qual dimensão social meu projeto de vida pode ter?
- Como a escola poderia ajudar no desenvolvimento do meu projeto de vida?

É interessante sugerir que a escola favoreça discussões desses apontamentos, permitindo, além disso, reflexões sobre a história do capitalismo e suas relações de exploração. Devemos ressaltar que o consumo proporciona toda uma movimentação social em torno do prazer e que afasta os indivíduos de uma reflexão mais crítica sobre justiça social e sustentabilidade socioambiental.

Além desses apontamentos, seria importante abordar questões que possam despertar a criticidade dos estudantes em relação à educação que recebem, ao mercado de trabalho, ao consumo realizado por eles e a constituição de uma família, assim como temas sociais, políticos, econômicos e ambientais relevantes e de interesse da sociedade, como:

- As potencialidades e limites da escola;
- A universalização da educação;
- O sistema de avaliação nas escolas e nos vestibulares;

- O currículo escolar;
- A desigualdade social do país;
- Ética na escola, na família, no trabalho e na sociedade;
- Saúde e valorização da vida;
- Educação financeira;
- O desenvolvimento da política brasileira;
- As diferenças de gêneros, raciais, culturais e sociais entre os estudantes;
- A violência doméstica;
- O uso de drogas;
- Prostituição;
- Corrupção;
- O consumo como direcionamento dos projetos de vida;
- A inserção dos jovens no mercado de trabalho;

Além de outros temas atuais, que despertem o interesse dos estudantes em relação à sociedade em que vivem, fortalecendo atitudes coletivas e cidadãs, possibilitando, assim, reflexões sobre seus espaços de vida e seus posicionamentos na sociedade.

Os temas sugeridos podem ser inseridos durante as aulas, não apenas nas disciplinas de humanas, mas adotadas por todo o corpo docente, além da direção e coordenação. Essas reflexões também podem ser desenvolvidas através de projetos realizados por professores ou voluntários da comunidade, que se sintam aptos a discutir essas questões de maneira inclusiva. Esses voluntários devem possuir formação na área da educação, da saúde ou alguma outra pertinente, sendo que esses projetos devem ser acompanhados pela direção ou coordenação da escola.

É importante também que esses estudantes reflitam sobre a educação que recebem, sobre a importância da continuação de seus estudos, sobre o mercado de trabalho e suas exigências, oportunizando aos jovens um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre as exigências do atual mundo do trabalho e permitindo uma maior autonomia do sujeito em relação ao seu futuro.

Se esses jovens não forem capazes de valorizar seus próprios potenciais e de entender o que sentem e o que pensam, dificilmente seu projeto de vida seja criticamente construído, a ponto de alcançar a concretização de seus objetivos e a melhora da sociedade, pois cada indivíduo emprega seu tempo e suas perspectivas futuras segundo os seus próprios estilos e de acordo com suas condições de vida, favorecidos por aquilo que recebem.

Este tema está longe de se esgotar, mas espera-se que este trabalho possa favorecer um repensar sobre a educação de forma crítica, permitindo novas reflexões e indicações para a elaboração de políticas públicas educacionais, fortalecendo, desse modo, a construção do projeto de vida desses jovens.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa trouxe inúmeras contribuições para minha construção como ser humano e docente, pois possibilitou com que eu observasse esses ambientes escolares como pesquisador, permitindo uma reflexão sobre a minha prática enquanto educador. Acredito ainda que o conhecimento e a experiência aqui adquirida, possa ecoar entre os meus estudantes, permitindo uma reflexão e ações sobre a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **Mínima Moral**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

AMARAL, M.F. **Culturas Juvenis e Experiência Social**: modos de ser jovem na periferia. 2011, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programada de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: as transformações das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BECK, U. **La sociedad del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. 560 p.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Lei n. 9.795/1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 06 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Ambiental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

CARRASCO, J.B.; HERNÁNDEZ, J.F.C. **Aprendo a investigar en educación.** Madrid: Ediciones Rialp, 2000.

CARRETEIRO, T.C. Famílias confrontadas com o trabalho futuro dos filhos: um projeto de pesquisa. In: FÉRES-CARNEIRO, T. **Família e casal:** saúde, trabalho e modos de vinculação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.181-201.

CARVALHO, L.M.A. temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo:** fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CASTRO, C.M. Educação superior e equidade: inocente ou culpada?. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 1-11, 2001. Disponível em:<<http://claudiomouracastro.com.br/wpcontent/uploads/2015/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-superior-e-equidade-inocente-ou-culpada.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

CATÃO, M.F. **Projeto de vida em Construção:** na exclusão/inserção social. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

_____. O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar?. In: KRUTTZEN, E.; VIEIRA, S. (Orgs.). **Psicologia social, clínica e saúde mental.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-94.

COOK, T.; REICHARDT, C.S. **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.** Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

COUTINHO, C.P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, Braga/Portugal, v. 12, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291>>. Acesso em: 22 de set. 2015.

COUTO, L.F.S & TEIXEIRA, V.L. A cultura do consumo: uma leitura psicanalítica lacaniana. **Psicologia em estudo**, v. 15, n. 3, p. 583-591, Maringá, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a16.pdf>>. Acesso em: 23 e jun. 2015.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; REIS, J.B.; Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, mai./ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FURNIVAL, A.C. Dimensões culturais do consumo: reflexões para pensar sobre o consumo sustentável. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 59-84.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

GUIMARÃES, A.S.A. Depois da democracia racial. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p.201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: nov. 2015.

GÜNTHER, I.A.; GÜNTHER, H. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 191-207, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200003&lng=es>. Acesso em: nov. 2015.

HERNÁNDEZ, O.D. Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida. In: HERNÁNDEZ, O.D. **Ética y Sociedad**. La Habana: Edit. Félix Varela, 2002. p. 1-42. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D054.pdf>>. Acesso em: 17 de jul. 2015.

_____. La formación de los proyectos de vida del individuo: una necesidad social. **Revista Cubana de Psicología**, La Havana, v. 3, n. 2, p. 31-39, 1986. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>>. Acesso em: 14 de jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2013**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Básica - Centro Escolar 1999**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica - Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica - Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

LEÃO, G.M.P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LISBOA, M.D. **O Desemprego na Juventude**: o sentido do desemprego para jovens que residem em cidades de sub-regiões produtivas da indústria do calçado na região Sudeste do país. (Pesquisa de Pós-Doutorado). São Paulo: FAPESP, 2010.

LÜCK, H. et.al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANCEBO, D. et al. Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. **Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 325-332, 2002.

MARCELINO, M.Q.S. **Construção do projeto de vida de adolescentes**: um estudo das representações sociais. 2006, 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARCELINO, M.Q.; CATÃO, M.F.; LIMA, C.M. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia**: ciência e profissão, João Pessoa, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. 2016.

MARTINEZ, P. H. **História ambiental no Brasil**: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Coleção Questão da Nossa Época, 130).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.
_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, A.F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.) **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas, Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em 21 de jan. 2016.

OLIVEIRA, D.A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, I.C.V.; SALDANHA, A.A.W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 47-55, jan-abr. 2010.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PADILHA, V. **Shopping Center**: A catedral das mercadorias e do lazer reificado. 2003. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAIS, J.M. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 15-29, mai./jun./jul./ago. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGE_LINA_PERALVA.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2016.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PNUD. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2014**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>>. Acesso 11 de out. 2015.

PORTILHO, M.F.F. **O discurso internacional sobre consumo sustentável**: possibilidades de ambientalização e politização da esfera privada. 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: VOZES/EdUFSCar, 1995. p. 11-58.

RAMOS, C. Consumismo e gozo: uma compreensão de ideologia entre T.W. Adorno e J. Lacan. **Psicologia USP** [online], São Paulo, v. 19, n. 2, p. 199-212, abr./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n2/v19n2a06.pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2015.

REY, F.G. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Psicologia e Educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (org.). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

_____. La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 95-107, dez. 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a08.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

RIBEIRO, M.A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 5, n. 1, p. 120-130, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/volume5_n1/ribeiro.pdf>. Acesso em: 23 de out. 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RODRIGUES DÍAZ, S. Consumismo y Sociedad: una visión crítica del “homo consumens”. In: **Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, v. 34, n. 2, 2012, 189-210.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25. edição. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHULTZ, T.W. Investment in human capital. **The american economic review**, New York, v. 51, n. 1, p.1-17, 1961.

_____. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar - Estado De São Paulo - Informe 2014**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

SEVERINO, A.J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./abr. 2010.

SILVA, F.F. **A escola e a construção de projetos profissionais**: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SLATER, D. **Cultura do consumo e modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

SORJ, B.; OLIVEIRA, M.D. **Sociedade Civil e Democracia na América Latina**: crise e reinvenção da política. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2007. 247 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/74psp/pdf/sorj-9788599662236.pdf>>. Acesso em: 13 de set. 2015.

SOARES, M.B. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

THIESEN, J.S. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards. **Currículo sem Fronteiras**. v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

UGIDOS, Z.R. **Filosofía, Ciencia, Valor**. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1985.

UNESCO. **Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos**. Água para um mundo sustentável. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/images/WWDR2015ExecutiveSummary_POR_web.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

VIANA, N. Adorno: educação e emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília-DF, v. 02, n. 04, p. 1-10, mai./out. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5478/4585>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

APÊNDICE I
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MODELO DA CARTA CONVITE À ESCOLA

Eu, Anderson Cinati, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Campus São Carlos gostaria de convidar os estudantes desta escola a participar da pesquisa “Escola, consumo e projetos de vida na visão de estudantes de escolas pública e privada”, sob orientação do Prof. Drº Douglas Verrangia Corrêa da Silva.

Esta pesquisa visa compreender como se dá o processo de construção dos projetos de vida de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em duas cidades do interior do Estado de São Paulo, sendo uma escola pública e outra privada, através de um estudo entre as relações da escolarização, dos projetos de vida e do consumo desses estudantes, possibilitando entender como a qualidade de vida perpassa estes jovens de diferentes classes sociais.

Esses estudantes serão são convidados a participar deste projeto, respondendo um questionário de teor socioeconômico, relacionando as perspectivas da construção dos seus projetos de vida com o consumo existente e posteriormente serão convidados 5 estudantes para participarem da segunda etapa desta pesquisa que consistirá em entrevistas previamente agendadas e gravadas para aprofundamento das questões relacionadas ao tema já mencionado.

É importante destacar que esta pesquisa poderá apresentar riscos aos participantes, a partir do momento que cause qualquer desconforto aos estudantes mediante o teor das perguntas e o tempo exigido para a entrevista, e poderá também trazer benefícios, como a possibilidade de discussão com os estudantes das questões sociais, educacionais e econômicas do país, além de possibilitar uma reflexão do consumismo desenvolvido.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicitarei ainda de forma individual a autorização de todos os estudantes participante na segunda etapa desta pesquisa para gravação em áudio das entrevistas, e dos responsáveis caso seja menor de idade. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva

Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos - São Paulo - Brasil

CEP 13565-905 - Telefone: (16) 3351-8662

Prof. Anderson Cinati

Rua XXXXXXXXXXXXXXXX, XXXX - Apto xxx - XXXXXXXX - SP - Brasil

CEP XXXXX-XXX - Telefone: (19) XXXX-XXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação dos estudantes nesta pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto será enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Escola: _____

Nome do responsável: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE II

Questionário – Projeto de vida e consumo

1. *Qual a sua idade?* ()
2. *Qual o seu sexo?*
- () Masculino
- () Feminino
- () Outros
3. *Qual sua cor/raça?*
- () Branca
- () Preta
- () Amarela
- () Parda
- () Indígena
- () Outros _____
4. *Qual a sua renda familiar?* (1 salário mínimo equivale a R\$ 788,00 no ano de 2015)
- () Até 1 salário mínimo
- () Até 3 salários mínimos
- () De 4 a 6 salários mínimos
- () Acima de 6 salários mínimos
- () Não sei
5. *Sobre sua escolaridade, responda:*
- () Sempre estudou em escola pública
- () Atualmente estuda em escola pública, mas já estudou em escola privada.
- () Sempre estudou em escola privada
- () Atualmente estuda em escola privada, mas já estudou em escola pública.
6. *Qual meio de transporte você utiliza com maior frequência para chegar ao local em que você estuda?*
- () Ônibus
- () A pé
- () Carro
- () Bicicleta
- () Moto
- () Lotação/perua/vans/micro-ônibus
- () Táxi
- () Outro. Qual _____
- () Não sei
7. *Você deseja ir para à Universidade?*
- () Sim
- () Não
- () Não sei
8. *Você se sente pressionada (o) por alguém da sua família a ir para à Universidade?*
- () Sim. Quem? _____
(definir o grau de parentesco)

Não

Não sei

9. *A escola em que você frequenta te apoia a ir para à Universidade?*

Sim

Não

Não sei

10. *Como você considera a participação da sua escola na construção dos seus planos para o futuro?*

Muito importante

Importante

Não é importante

Não sei

11. *Como você se imagina quando pensa no seu futuro?(Pode assinalar mais de uma opção).*

Vivendo sozinha (o)

Namorando

Casada (o)

Casada (o) e com filhos

cursando/Finalizado uma boa universidade

Com um bom emprego

Viajando pelo mundo

Morando com amigos

Outros _____

Não sei

12. *Quais são os ambientes que você mais frequenta? (Pode marcar mais que um)*

Escola

Clube

Cinema

Bares

Lanchonetes

Festas de família

Outros _____

Não sei

13. *Com que frequência você costuma ir ao cinema?*

1 vez por semana.

1 vez a cada 15 dias

1 vez por mês

1 vez a cada 3 meses

1 vez a cada 6 meses

Outras

Não sei

Não frequento

14. *Com que frequência você costuma ir ao teatro?*

1 vez por semana.

1 vez a cada 15 dias

1 vez por mês

1 vez a cada 3 meses

- 1 vez a cada 6 meses
- Outras
- Não sei
- Não frequento

15. *Com que frequência você costuma ir a Shopping Center?*

- 1 vez por semana.
- 1 vez a cada 15 dias
- 1 vez por mês
- 1 vez a cada 3 meses
- 1 vez a cada 6 meses
- Outras
- Não sei
- Não frequento

16. *Você possui telefone celular?*

- sim
- não

17. *Em relação a produtos que você gosta de comprar, o que é mais importante:*

- preço
- qualidade
- marca
- outro. Qual _____
- Não sei

18. *Dentre os produtos listados abaixo, indique algum que para você a marca importa mais.*

- Roupas
- Tênis
- Celulares
- Outros. Quais _____
- Não compro produtos de marcas.
- Não sei

19. *Você realiza compras pela internet?*

- Frequentemente
- Sempre
- Às vezes
- Nunca

20. *Quanto você ganha por mês de mesada?*

- Não recebo mesada
- Até R\$ 50,00
- Entre R\$ 50,00 a R\$ 100,00
- Mais de R\$ 100,00
- Não sei.

21. *Você gasta dinheiro com produtos supérfluos (não essenciais)?*

- Não
- Sim, menos do que eu deveria.
- Sim, mais do que eu deveria.
- Não sei

22. *De modo geral, com o que você costuma gastar seu dinheiro?*

- () Roupas
 () Calçados
 () Alimentação
 () Festas
 () Cinema
 () Baladas
 () Shopping Center
 () Academia
 () Outros
 () Não sei

23. *Qual o seu sonho de consumo nesse momento?*

- () Comprar um celular, tablet, notebook, entre outros
 () Fazer uma viagem internacional
 () Comprar um carro ou uma moto
 () Ter uma casa própria
 () Sair de casa
 () cursar uma faculdade
 () Outros. Qual _____
 () Não sei

24. *Como você pretende se planejar para adquirir o seu sonho de consumo?*

- () Assim que terminar o Ensino Médio, consigo um emprego e me programo para comprar.

() Primeiro irei me formar na faculdade, depois conseguir um bom emprego e com o tempo conseguirei.

() Não me preocupo com isso, darei tempo ao tempo.

() Estou longe de conquistar meu sonho de consumo.

() Será impossível de consegui-lo.

() Outros. Qual _____

() Não sei

25. *Qual fator leva você a adquirir um determinado produto que gosta?*

() Você se enxerga neste produto.

() Opinião de amigos ou parentes.

() Propagandas.

() A marca do produto.

() O produto estar em evidência.

() Passei em frente à loja e tive vontade de comprar.

() Outro. Qual _____

() Não sei.

26. *Você já se viu sem ter como pagar algum produto que comprou?*

() Sim

() Não

() Às vezes

() Não sei

27. *Você tem algum cartão de banco em seu nome?*

- () Sim
 () Não
 () Às vezes
 () Não sei

28. *Qual a forma de pagamento dos produtos que você compra?*

- () Dinheiro
 () Cartão de débito
 () Cartão de crédito
 () Crediário
 () Outro. Qual _____
 () Não sei

29. *Na maioria das vezes onde você acessa a internet?*

- () Em casa
 () Na escola
 () Lan house
 () Outro local
 () Não acesso

30. *Qual das mídias sociais, na sua opinião, te incentiva mais a comprar produtos?*

- () Nenhum

- () Facebook
 () Youtube
 () TV
 () Rádio
 () Outros
 () Não sei

31. *Como você se sente quando não pode comprar o que quer? (Pode assinalar mais de uma opção).*

- () Triste
 () Aceito a situação normalmente
 () Fico revoltada (o)
 () Estressada (o) com a situação
 () Desiludida (o) o com a vida
 () Inveja de quem pode comprar
 () Conformada (o)
 () Com vontade de comprar um dia
 () Outras (quais?) _____
 () Não sei

32. *Você se considera uma pessoa consumista?*

- () Muito consumista
 () Um pouco consumista
 () Não se considera consumista
 () Não sei

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Parte 1 - Vida e relacionamento humano

1. *Você já pensou sobre o seu “projeto de vida”?*
2. *O que você entende por projeto de vida?*
3. *Você costuma pensar no seu futuro? Pensa o que?*
4. *E como você se imagina daqui a cinco ou dez anos?*
5. *Nesse momento da sua vida, quais são os seus objetivos?*
6. *Você possui algum sonho? Qual?*
7. *O que você gosta de fazer durante seu tempo livre?*
8. *Existe alguma atividade que você se destaca e faz bem?*
9. *O que ou quem te influencia na hora de tomar as decisões importantes da sua vida?
(Exemplo: qual caminho tomar?)*
10. *Você se considera uma pessoa feliz?*
11. *O que é ser feliz para você?*
12. *Existe algo que você gostaria de mudar na sua vida? O que?*
13. *Como anda a sua relação com você mesmo?*
14. *Existe algo que você faça que aproxima ou afasta as pessoas?*
15. *Você pensa em construir uma família? Se sim, como você imagina que será?*

Parte 2 - Escola e Sociedade

16. *Você acredita que a educação seja importante para a sua formação profissional?*
17. *Quais disciplinas na escola você mais gosta? Por que?*
18. *O que você acha da profissão de professor?*
19. *Você acredita que o professor possa interferir no seu interesse pela disciplina?
Como?*

- 20.** *De uma maneira geral, o que você da educação?*
- 21.** *Para que a educação melhorasse, quais mudanças você acredita que seriam necessárias?*
- 22.** *Você acredita que a educação pode transformar pessoas? Como?*
- 23.** *Quais atividades você desenvolve na escola que considera importante para a sua formação humana e profissional?*
- 24.** *Quando terminar o Ensino Médio, você sentirá falta de algo ou alguém na escola? Do que?*

Parte 3 - Consumo e você

- 25.** *Para você, existe alguma relação entre consumir e ser feliz?*
- 26.** *O que você mais costuma comprar e por que?*
- 27.** *Quando e onde costuma fazer compras?*
- 28.** *Você frequenta shoppings? Com qual frequência? Gosta?*
- 29.** *Com que frequência você acessa a internet? Realiza compras pela internet? O que mais compra?*
- 30.** *E de maneira geral, com o que você costuma gastar seu dinheiro?*
- 31.** *Quando ganha dinheiro dos seus pais, você costuma guardar alguma quantia ou gasta tudo?*

APÊNDICE IV
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “ESCOLA, CONSUMO E PROJETOS DE VIDA NA VISÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADA”.

Este trabalho tem por objetivo compreender a relação do processo de escolarização na construção do projeto de vida de estudantes de escolas privadas e públicas, possibilitando entender como a qualidade de vida perpassa estes jovens de diferentes classes sociais.

Para atender parte do objetivo da pesquisa, será realizada uma entrevista com cada participante do estudo e você foi selecionado para participar da pesquisa. Sua participação nesta pesquisa, caso aceite, consistirá na resposta a algumas perguntas do entrevistador (Anderson Cinati), que será gravada por recursos de áudio.

É importante destacar que esta pesquisa poderá apresentar riscos aos participantes, a partir do momento que possa causar desconforto aos estudantes mediante o teor das perguntas e o tempo exigido para a entrevista. Caso isto aconteça, o entrevistado não será obrigado a responder nenhuma pergunta que lhe cause desconforto, podendo desistir da participação a qualquer momento. No entanto, a participação nesta pesquisa também poderá proporcionar benefícios, como a possibilidade em discutir questões sociais, educacionais e econômica do país, além de possibilitar uma reflexão do consumismo desenvolvido.

Neste estudo, nos comprometemos a adotar procedimentos éticos rigorosos, como o sigilo da sua identidade, assim como de todos participantes e da escola e a não divulgação de informações obtidas no presente estudo com finalidade não científica.

Esta pesquisa será desenvolvida por um pós-graduando do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação e acompanhada por pesquisador orientador em

todas as suas etapas. Estamos a disposição para fornecer quaisquer esclarecimentos ao longo do processo de coleta e análise dos dados, com vistas a tornar claro todas as etapas do estudo.

A qualquer momento você pode desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e com a instituição.

Não haverá despesas de nenhum tipo, nem de transporte, já que a coleta de dados será realizada em período de aula no qual você já estará na instituição escolar.

Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva

Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos - São Paulo - Brasil

CEP 13565-905 - Telefone: (16) 3351-8662

Prof. Anderson Cinati

Rua Manoel Leme Franco, 1100 - Apto 134 - Pirassununga - SP - Brasil

CEP 13636-085 - Telefone: (19) 99631-9136

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar sediado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: <cephumanos@power.ufscar.br>.


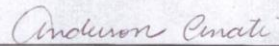
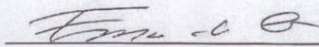
Pelo presente instrumento, e _____,
portador (a) do RG _____, após leitura minuciosa das informações
neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente

explicado pela pesquisador em seus mínimos detalhes, ciente do propósito da pesquisa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando com a participação de meu filho(a) ou dependente legal de nome _____ para a participação da pesquisa proposta. Por estar de acordo assino o presente termo.

_____, _____ de _____ de 2015.

ANEXO I

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Submissão da pesquisa ao CEP/CONEP - Plataforma Brasil

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | |
|---|--|
| 1. Projeto de Pesquisa: Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de escolas públicas e privadas | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 130 | |
| 3. Área Temática: | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | |
| 5. Nome: Anderson Cinati | |
| 6. CPF: 287.979.638-52 | 7. Endereço (Rua, n.º): PADRE ANTONIO VANN ESS 1300 CENTRO Apto 32 - Alfa PIRASSUNUNGA SAO PAULO 13630025 |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: (19) 9631-9136 |
| 10. Outro Telefone: | 11. Email: a.cinati@hotmail.com |
| 12. Cargo: | |
| Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. | |
| Data: <u>29 / 07 / 2015</u> | |
|  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | |
| 13. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar | 14. CNPJ: |
| 15. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas | 16. Telefone: (16) 3351-8351 |
| 17. Outro Telefone: | Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. |
| Responsável: <u>Prof. Arthur Autran F. de Sá Neto</u> | CPF: <u>154110028-00</u> |
| Cargo/Função: <u>Vice Diretor do CECH</u> | Data: <u>24 / 08 / 2015</u> |
|  Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | |
| Não se aplica. | Prof. Dr. Arthur Autran Franco de Sá Neto Vice-Diretor do CECH |

ANEXO II

COMPROVANTE DE ENVIO DE PROJETO - PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de escolas públicas e privadas

Pesquisador: Anderson Cinati

Versão: 2

CAAE: 48891915.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 089111/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO III

Folha de Aprovação do CEP/CONEP - Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de escolas públicas e privadas

Pesquisador: Anderson Cinati

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 48891915.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.405.511

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFSCar. O projeto está bem apresentado e trata do estudo da construção dos objetivos de estudantes do final do ensino médio.

Objetivo da Pesquisa:

Do projeto:

"O estudo aqui proposto tem como objetivo entender a relação existente entre a construção do projeto de vida e o consumo dos estudantes do 3o ano do ensino médio de uma escola pública e outra privada, assim como discutir a educação ali desenvolvida e suas múltiplas inter-relações, conhecendo os limites, as possibilidades e a interferência que a escola possui nos dias de hoje, podendo ou não promover o desenvolvimento sobre esses jovens."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto podemos ler:

Riscos:

É possível ocorrer certo desconforto aos estudantes mediante o teor das perguntas e o tempo exigido para a resposta das mesmas.

Benefícios:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.405.511

Possibilidade de discussão com os estudantes acerca das questões sociais e econômicas do país, assim como a necessidade de reflexão acerca o consumismo.”

Entendemos que as descrições acima traduzem de forma razoável os riscos e benefícios existentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em seu contexto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_514174.pdf | 23/12/2015 14:22:47 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ModeloTCLE.docx | 23/12/2015 14:21:44 | Anderson Cinati | Aceito |
| Folha de Rosto | doc 1.jpg | 29/07/2015 19:26:17 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto detalhado.docx | 09/07/2015 15:11:42 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.405.511

SAO CARLOS, 10 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br