

Educação, projetos de vida e participação política da juventude

Ana Maria Klein*

Julio Cesar Torres**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir as relações entre projetos de vida, juventude e escola, tendo como foco o interesse e a participação política desse segmento da população. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental. O referencial teórico apoia-se em pesquisas nacionais e internacionais acerca do jovem na sociedade contemporânea, e o papel da educação no processo de descentração e construção de projetos vitais. A partir de apontamentos da área da sociologia, da antropologia e da axiologia, discutem-se os conceitos de juventude, tomando-se como contexto os valores, a sociedade e a cultura, apreendendo-se, desse modo, a problemática da cidadania e a questão dos interesses coletivos. Os resultados indicam baixo comprometimento de jovens com as questões cívicas, ou com aquelas que transcendem o autointeresse, podendo dificultar a adoção de projetos que visam a fins coletivos. Desse modo, no que concerne à participação política da juventude, a escola ocupa um lugar importante socialmente, pois tem como uma de suas responsabilidades a formação para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação; juventude; projetos de vida; cidadania; participação política

Resumen

Este trabalho tem por objetivo discutir as relações entre projetos de vida, juventude e escola, tendo como foco o interesse e a participação política desse segmento da população. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental. O referencial teórico apoia-se em pesquisas nacionais e internacionais acerca do jovem na sociedade contemporânea, e o papel da educação no processo de descentração e construção de projetos vitais. A partir de apontamentos da área da sociologia, da antropologia e da axiologia, discutem-se os conceitos de juventude, tomando-se como contexto os valores, a sociedade e a cultura, apreendendo-se, desse modo, a problemática da cidadania e a questão dos interesses coletivos. Os resultados indicam baixo comprometimento de

* **Ana Maria Klein.** Doutora e mestre em Educação e graduada em Ciências Sociais e Pedagogia pela USP. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos junto ao Conselho Nacional de Educação. Consultora da Unesco em Educação em Direitos Humanos. Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Ética, Valores e Cidadania da USP. Professora do Departamento de Educação da UNESP, campus de São José do Rio Preto. E-mail: kleinana@uol.com.br

** **Julio Cesar Torres.** Doutor e mestre em Sociologia pela UNESP, câmpus de Araraquara. Graduado em Administração Pública pela mesma instituição e especializado em Gerência de Cidades pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Foi colaborador da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (SP) na área da Assistência Social. Docente-pesquisador do programa de pós-graduação em Educação da UNESP, campus de Marília. Professor do Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto. E-mail: julio@ibilce.unesp.br

juvens com as questões cívicas, ou com aquelas que transcendem o autointeresse, podendo dificultar a adoção de projetos que visam a fins coletivos. Desse modo, no que concerne à participação política da juventude, a escola ocupa um lugar importante socialmente, pois tem como uma de suas responsabilidades a formação para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação; juventude; projetos de vida; cidadania; participação política

Abstract

This work aims to discuss the relation between life projects, youth and school, focusing on the interest and political participation of young people on this. This is a bibliographical and documentary research. The theoretical framework is supported by national and international researches on the youth in contemporary society, and the role of education in the process of decentration and construction of life projects. Youth concepts are discussed considering sociology, anthropology and axiology studies, and this discussion is related to the context of values, society and culture, regarding citizenship and collective interests. The results indicate low commitment of young people with civic issues, or those that transcend self-interest, which may hinder the adoption of projects aimed at collective purposes. Thus, regarding to youth political participation, the school occupies an important role, because of one of its responsibilities which is teaching and discussing citizenship concepts and political participation practices.

Keywords: Education; youth; life projects; citizenship; political participation

Introdução

Damon, Menon e Bronk (2003) definem projetos de vida como um quadro estável que revela a intenção do indivíduo de realizar algo, cujo significado transcende os limites do *self* e se relaciona, também, ao mundo. Para os autores, a construção e a identificação dessas metas pode se dar a partir da convivência e da participação do indivíduo em diferentes locais, como: trabalho, família, comunidade, igreja, escola, dentre outros. Projetos de vida têm significado e importância durante todas as etapas do desenvolvimento humano, no entanto, durante a juventude, fase caracterizada por uma nova relação entre as pessoas e a sociedade, a identificação de metas que transcendem o autointeresse pode significar a possibilidade de inserção na sociedade adulta e satisfação pessoal, ante os novos desafios que a modernidade traz.

A identificação de projetos de vida pressupõe experiências significativas e diversificadas. Assim, a escola, instituição eminentemente formativa e com grande extensão social, pode contribuir para esse processo. Dentre os papéis da escola, destaca-se a formação para a cidadania, tarefa política que se relaciona à participação das novas gerações na vida pública.

Este artigo propõe estabelecer relações entre projetos de vida, juventude e escola, tendo como foco o interesse político dessa camada etária da população.

Projetos de vida

Vivir es sentirse fatalmente forzado a ejercitar la libertad, a decidir lo que vamos a ser en este mundo.

Ortega y Gasset

O ser humano tem sempre a possibilidade de escolha. Ortega y Gasset (1983 [1930]) associa a condição humana à necessidade de decidirmos o que queremos ser e, sob essa perspectiva, a vida não é dada pronta e acabada. A vida é um *quefazer* que se projeta para o futuro, onde nada é determinado de antemão.

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

O projeto de cada ser é imaginado em vista de suas circunstâncias e essas, por sua vez, inserem-se num contexto sócio-histórico e pessoal: “tanto vale decir que vivimos como decir que nos encontramos en un ambiente de posibilidades determinadas, a este âmbito suele llamarse ‘las circunstancias’. Mundo es el repertorio de nuestras posibilidades vitales”. (Ortega y Gasset, 1930/1983: 71)

A definição de Ortega y Gasset permite-nos compreender os projetos de vida a partir de duas dimensões: em um plano individual, ao destacar a importância das escolhas pessoais e, nesse sentido, aproximam-se da indeterminação, resultante da liberdade de escolha de cada pessoa; em um plano sócio-histórico, no qual os projetos vitais vinculam-se a um contexto mais amplo, que leva em conta o tempo, a cultura, a sociedade na qual se insere o indivíduo. Nessa dimensão há determinação, uma vez que as circunstâncias são dadas, mas numa amplitude e diversidade que viabilizam a escolha individual. A circunstância é dada, mas abre-se num leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo e a opção recai sobre aquela que se

relaciona ao projeto da pessoa. A articulação dessas duas dimensões resulta num fluxo contínuo de ações projetadas que constituem a trajetória de cada indivíduo e o singulariza em seus percursos.

A palavra projeto, em sua origem etimológica, “deriva do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para a frente” (Machado, 2000: 1). Para Machado (2000), há três características fundamentais na definição de projeto: referência ao futuro, abertura para o novo e a ação projetada. A primeira relaciona-se à antecipação de uma ação, à pretensão de fazer algo transformador que se concretizará no futuro; a segunda implica na indeterminação e possibilidades do futuro – se o futuro já está determinado não há projeto possível, da mesma forma que onde existem apenas dúvidas, não há base para a construção de um projeto – o projetar consiste na fixação de metas que podem ser atingidas. A terceira característica relaciona-se às ações e ao sujeito (individual ou coletivo) que as projeta. Não podemos ter projetos pelos outros. Dessa forma, projetos referem-se à “antecipação de uma ação que busca uma meta em um futuro não determinado cuja realização depende, efetivamente, de seus agentes”. (Machado, 2000: 7) Entendemos que, assim concebidos, os projetos emanam das ações dos próprios sujeitos que se percebem, como seres capazes de darem forma ou de transformarem uma situação.

A definição de Machado (2000) transcende a dimensão individual de projetos, ao trazer a possibilidade de sujeitos coletivos atuarem com vistas a metas comuns. A adoção de metas que transcendem o autointeresse é uma característica relevante, quando tomamos por objeto os projetos vitais de cada indivíduo. Nesse sentido, envolver-se com metas, que tenham como fim uma coletividade, possibilita o compromisso com interesses que transcendem a vida pessoal.

A autotranscendência nas metas traçadas por cada indivíduo também é um ponto destacado por Ortega y Gasset (1930/1983), para quem as metas vão além do autointeresse:

Vivir es ir disparado hacia algo, es caminar hacia una meta. La meta no es mi caminar, no es mi vida; es algo a que pongo ésta y que por lo mismo está fuera de ella, más allá. Si mi resuelvo a andar solo por dentro de mi vida, egoístamente, no avanzo, no voy a ninguna parte; doy vueltas y revueltas en un mismo lugar. (1930/1983: 158)

Projetos e valores

As metas que guiam os projetos não são definidas aleatoriamente pelos indivíduos, o que significa que não é qualquer meta que vale a pena ser perseguida, senão aquelas que têm importância para o sujeito; a definição de metas, portanto, efetiva-se, sempre, face a um cenário de valores, e esses são sócio-histórico-culturalmente situados.

O campo da axiologia é amplo e complexo, possibilitando abordagens das mais diversas; daí decorre a necessidade de delimitarmos os aspectos que julgamos mais relevantes à compreensão dos projetos de vida. Participar da sociedade implica a convivência e a comunhão do indivíduo com valores que orientam a vida de um grupo, de uma sociedade e de uma época. Dito de outra forma, ao nascermos, passamos a viver e a conviver num cenário de valores.

Por mais que tenhamos valores contextualizados sócio-histórico-culturalmente, cada indivíduo, dentro desse cenário, constrói a sua própria escala valorativa, resultante de uma ordenação afetiva que hierarquiza a importância de um valor em relação a outro.

Tomar o indivíduo como sujeito no processo significa reconhecer que valores são construídos a partir da interação entre indivíduo e meio, entendendo por “meio” todo o conjunto de relações que compõem a existência humana: com objetos, com pessoas, com situações e conosco mesmos. O ambiente com o qual o sujeito interage expressa-se por meio de valores em todas as suas dimensões e esses, por sua vez, são vivenciados, interpretados, significados de maneiras distintas por cada um.

Se tomarmos os valores apenas em seus aspectos sócio-histórico-culturais, corremos o risco de concebê-los como elementos capazes de determinar o comportamento dos indivíduos, igualando-os e limitando suas possibilidades de escolha a duas opções: guiar ou não suas condutas por este ou aquele valor social. Trata-se de uma redução do papel do sujeito à passividade, à aceitação ou refutação de valores sociais, concebidos como algo externo que se impõe às pessoas. Essa não é a perspectiva adotada por nós.

Por um lado, não podemos prescindir da consideração do cenário de valores que as sociedades e suas culturas nos apresentam e dos quais partilhamos, desde o nosso nascimento. Os valores se expressam dentro do *ethos* de cada sociedade. Os projetos de vida de cada indivíduo inserem-se nesse contexto e sofrem suas influências. Por outro lado, como já destacado, cada

indivíduo desempenha um papel ativo em relação à construção dos valores que guiam suas vidas.

Valores, sociedade, cultura

Trabalhos na área da sociologia, da antropologia e da axiologia demonstram a conexão entre a valoração ética dos indivíduos e os costumes, a religião e a cultura das comunidades em que vivem. Os indivíduos não são limitados ou condicionados aos valores predominantes de sua cultura, uma vez que cada um pode construir valores distintos daqueles enfatizados pelo seu grupo, mas não podemos deixar de reconhecer a importância da herança cultural para cada indivíduo, na medida em que a sua visão de mundo, suas valorações e seus projetos de vida sofrem influência dos valores e crenças coletivos.

Podemos entender os valores como padrões de comportamento de um grupo, ou seja, fazem parte do meio no qual o indivíduo interage e, em sua maioria, surgem dentro de um contexto social; portanto, em seus processos de adaptação ao meio, os indivíduos incorporam valores em suas ações e pensamentos, mediando o individual e o social. (Reed, 1996)

Em relação aos projetos de vida, a adoção de metas que se pautam por valores morais permite ao sujeito transcender os próprios interesses e encontrar sentido em objetivos de vida que podem contribuir para o bem-estar das pessoas ao seu redor, estejam elas nas esferas mais próximas, como a comunidade, ou na amplitude da dimensão planetária.

Interesses coletivos e cidadania

A caracterização de projetos de vida ressalta a importância de metas que se orientam para interesses coletivos e se aproximam do exercício da cidadania. Machado (2000) destaca a necessidade de articulação entre projetos individuais e coletivos como uma questão fundamental nos nossos dias, principalmente quando temos em mente a formação para a cidadania e a importância da escola nessa tarefa.

A cidadania deve ser entendida num sentido amplo, que transcende o direito a ter direitos, e implica, também, uma formação que contribua para a promoção desses direitos:

[...] a cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política. (Benevides, 1994: 9)

Nesse sentido, a articulação entre projetos individuais e coletivos é uma necessidade para a garantia e para a efetivação da cidadania. Essa articulação possibilita aos indivíduos a participação ativa na sociedade, assumindo responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade, o que representa a essência da cidadania.

Juventude

A Organização Mundial de Saúde (OMS) entende a adolescência como o período que se inicia aos dez anos e se prolonga até dezenove anos, caracterizando-se como um processo biológico durante o qual se estrutura a personalidade. Entre dez e catorze anos tem lugar a pré-adolescência e, entre os quinze e dezenove anos, temos a adolescência. O conceito juventude refere-se a uma categoria sociológica, que compreende o recorte etário de quinze a vinte e quatro anos, e se define pelo processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade, assumindo papéis de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional. (OMS/OPS, 1985 apud Silva & Lopes, 2009).

Juridicamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente¹ (Brasil, 1990), instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, delimita a faixa etária da adolescência entre os doze e dezoito anos de idade, e não faz menção à juventude. Os conceitos de adolescência e juventude, no entanto, não se circunscrevem somente na delimitação etária. Reconhecer uma etapa da vida significa defini-la em relação às demais. É assim que a adolescência deixa a infância para trás e aproxima o indivíduo da entrada para a vida adulta. Não se é mais criança, tampouco se é adulto. Esse período inaugura, também, o início da juventude, que se prolonga para além do término da

¹O ECA segue a essência universal de orientações assumidas por diversas Nações em todo o mundo, com base em documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijin - Resolução 40/33 - ONU 29/11/1985) e as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad - ONU 1/03/1988).

adolescência. Erikson (1976) localiza a adolescência como o período que se estende até o início do trabalho especializado, período que tem se estendido, cada vez mais, diante do desenvolvimento tecnológico e das transformações experimentadas pelas sociedades modernas.

Sposito (1997) denomina juventude os segmentos etários que vão de quinze a vinte e quatro anos, seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica, sobretudo os desenvolvidos por Felícia Madeira (apud Sposito, 1997). Para Sheehy (2003), a delimitação etária da juventude, hoje, deve considerar que a puberdade está começando antes e a adolescência está se prolongando, principalmente nas classes economicamente favorecidas, até os trinta anos, com o adiamento da saída da casa dos pais. As três delimitações etárias do período destacam marcos distintos. Erikson (1976) utiliza como referenciais dois momentos distintos da relação do indivíduo com a sociedade: o mundo da escola e o do trabalho, alertando-nos para o quão flexível pode ser esse período. Sposito (1997) adota como critério a divisão etária (quinze a vinte e quatro anos), e Sheehy (2003) considera marcos biológicos, como a puberdade, e sociais, como a assunção de novas responsabilidades.

A delimitação da existência humana em períodos relaciona-se, intimamente, a diversos aspectos fundamentais da organização social e cultural. A sociedade e a cultura reservam, a cada fase da vida, diferentes expectativas: atribuem-lhes papéis sociais passíveis de serem desempenhados; oferecem possibilidades e limitações às atuações dos indivíduos e cidadãos; destinam instituições específicas àquelas necessidades que julgam deverem ser atendidas. Para Eisenstadt (1969), em todas as sociedades, as delimitações etárias são básicas para definir cultural e socialmente os seres humanos, para estabelecer algumas de suas relações e atividades comuns, e para designação diferencial dos papéis sociais. Relacionam-se, também, à identidade e à percepção dos sujeitos de si mesmos em termos das próprias necessidades e aspirações psicológicas, do próprio lugar na sociedade e do significado final da vida. A definição cultural do “tempo” de cada idade é sempre relacionada a uma definição de possibilidades, limitações e obrigações humanas em uma dada etapa da vida. Por conseguinte, a situação de uma faixa etária só pode ser compreendida em relação às outras. Quando consideradas em conjunto, as diferentes idades nos fornecem um mapa das possibilidades e das limitações humanas.

Ainda na primeira metade do século XX, temos o trabalho de Mannheim voltado à sociologia da juventude. Para o autor (Mannheim, 1969), a compreensão do significado da juventude, na sociedade, depende de elementos de caráter geral, advindos da psicologia e da

sociologia, além da análise dos antecedentes históricos, e do contexto concreto no qual a juventude irá atuar. Isso significa que há uma reciprocidade total entre juventude e sociedade, de maneira que aquilo que deve ser ensinado à juventude, e como isso deve ser feito, depende em grande parte da natureza da contribuição que a sociedade espera dos seus(suas) jovens. Portanto, acreditar que a juventude é progressista por índole é um engano; a história nos mostra movimentos reacionários ou conservadores dentre os(as) jovens, donde o autor conclui que o papel revitalizador da juventude depende da dinâmica interna de cada sistema social.

As sociedades estáticas, que se desenvolvem gradativamente, e nas quais a taxa de mudança é relativamente baixa, confiarão mais na experiência dos mais velhos, demonstrando-se relutantes quanto à potencialidade latente dos(as) jovens. Assim, a educação será pautada, prioritariamente, pela transferência da tradição, e seus métodos de ensino privilegiarão a cópia e a repetição. As sociedades dinâmicas buscam novas saídas (seja pela revolução ou por meio de reformas) e tendem a confiar mais na mocidade. São os(as) jovens que viverão os novos valores dessa transformação.

Mannheim (1969) entende que o grau de mudanças numa sociedade (estática ou dinâmica) interfere no significado atribuído aos(às) jovens e no papel que a educação deverá desempenhar. Portanto, o papel transformador juvenil não é um atributo inerente a essa fase da vida, ele se conjuga a uma situação social concreta na qual os sujeitos atuam. O autor, no entanto, não desconsidera a importância de aspectos psicológicos de caráter geral que caracterizam essa etapa da vida. Ressaltamos, aqui, a importância que o autor atribui à educação em relação ao que se espera da juventude: transformação ou manutenção da ordem estabelecida.

Os termos adolescência e juventude, muitas vezes, são tomados como sinônimos, talvez, porque ambos refiram-se a um mesmo sujeito concreto, visto sob perspectivas distintas. Nos âmbitos da psicologia e das ciências sociais, os termos passam a dar visibilidade social a uma categoria que emerge num contexto marcado por transformações econômicas, culturais e sociais. A conquista de autonomia, como campo de estudos, converteu a adolescência em uma área de pesquisa relacionada principalmente à psicologia, centrada nas transformações fisiológicas, afetivas e cognitivas, que se processam nesse período e que incidem no comportamento do indivíduo; ao passo que a sociologia e a antropologia reconhecem o jovem, tradicionalmente, pela sua condição de transitoriedade – da heteronomia infantil à autonomia adulta – enxergando na juventude uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados

“problemas sociais”.

Sob essa perspectiva, cada geração juvenil é associada a um determinado problema social: nos anos 1960, o problema eram os valores e a dimensão ética; na década seguinte, a entrada para o mercado de trabalho. (Sposito, 2000) Aqui, uma das preocupações centrais relaciona-se ao papel que o jovem desempenha na sociedade e o que essa sociedade espera dele. Dito em outras palavras, o que o jovem pode esperar e o que se espera dele, socialmente.

A necessidade de participar das ideologias adultas, recriando-as ou transformando-as, é indispensável ao adolescente para que ele possa conceber a realidade, afirmar-se e criar, garantindo que terá mais êxito que seus antecessores – trata-se de um programa de vida que tem como característica a preocupação com o futuro, com o trabalho atual ou futuro, dentro da sociedade adulta. (Inhelder & Piaget, 1976)

Esse desejo transformador é uma consequência inevitável da integração à vida adulta: o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao mundo social, mas também adaptar o ambiente social ao seu eu; de onde decorrem as necessidades de elaboração de planos de reforma e a construção de programas de vida. Um plano de vida é, em primeiro lugar, a adesão a uma escala de valores que subordinará alguns ideais a outros, ou seja, essa escala de valores é a organização afetiva correspondente à organização intelectual do programa de vida.

Os(as) adolescentes tendem a se reunir com seus semelhantes, em grupos de discussão ou de ação política, em movimentos juvenis, dentre outros. Aqui está a origem da descentração intelectual e moral, pois, por meio das discussões com os colegas, o sujeito autor de teorias reformadoras da realidade depara-se com a crítica dos outros e percebe a fragilidade de suas concepções. Ao empreender uma tarefa efetiva, que conjuga ideias à realidade e à experiência, o adolescente tem a possibilidade de passar de reformador idealista a realizador, efetivando-se, assim, como adulto.

A entrada para a sociedade adulta, portanto, é fortemente marcada pela construção de um programa de vida que visa ao futuro e que se vincula ao desejo transformador da sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que a adolescência se destaca em relação a outros períodos da vida humana, quando tomamos por referências a identificação e a construção de projetos de vida.

À guisa de conclusão: o jovem na sociedade contemporânea e o papel da educação no processo de descentração e construção de projetos vitais

A tendência de reunião em grupo pode colaborar para que um programa de vida se reverta em ações concretas, visando ao futuro, uma vez que favorece o confronto de ideias, as trocas de ponto de vista, a análise de metas, em consonância com a realidade. Entendemos que a escola pode desempenhar um papel relevante no processo de descentração necessário à construção de projetos vitais, uma vez que essa instituição favorece, diariamente, a interação entre as pessoas e o encontro com a diversidade de experiências de vida, de valores, de crenças e de diferenças culturais que caracterizam os sujeitos escolares.

O exercício ativo da cidadania é um dos marcos que caracterizam a entrada para a vida adulta, delimitado por critérios etários e visando a fins jurídicos. A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1998) estabelece que os(as) jovens podem trabalhar, na condição de aprendizes, desde os catorze anos, e a partir dos dezesseis lhes são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários previstos na Carta Magna. O direito ao voto é facultado aos(às) jovens a partir de dezesseis anos e sua obrigatoriedade, que marca a entrada efetiva na vida política, a partir dos dezoito anos.

Ainda, em relação ao exercício da cidadania, destacamos a participação dos adolescentes em processos democráticos, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 53, garante o direito de organização e participação em entidades estudantis, visando ao pleno desenvolvimento e ao preparo para o exercício da cidadania. A garantia desse direito implica, necessariamente, na ação da escola, incitando-se a reflexão sobre o papel da instituição escolar no sentido de efetivação desse direito.

Participar implica, talvez, formas diferentes de aprendizagem que se articulam a um processo constante de experienciar conflitos, envolvendo a construção do pertencimento e identificação a coletivos. Neste sentido, tanto adultos, como crianças, ressentem-se, hoje, da ausência dessa aprendizagem, que não é obtida pelos longos anos de preparação de uma criança na escola. (Monteiro & Castro, 2008: 282)

Falar de jovens na sociedade atual implica a consideração de um mundo em que pouco ou quase nada está pré-determinado. Tradicionalmente, considera-se que a transição para a vida adulta culmina com a saída da casa dos pais, o casamento e a entrada para o mercado de trabalho,

eventos que marcam a independência do(da) jovem e a assunção das responsabilidades de adulto. Entre o início do século XX até final dos anos 1970, essa transição tendia a acontecer para a grande maioria das pessoas em uma idade previsível (Sheehy, 2003). No entanto, diante das transformações sociais que temos vivido, tais eventos não ocorrem mais de forma linear, portanto, não é mais possível prever a idade em que eles ocorrerão. Além de delimitações etárias e transformações biológicas, há um conjunto de fatores e expectativas, em relação às novas gerações, que contribuem para a incerteza sobre o futuro.

Pesquisa realizada pelo Datafolha (Finotti, 2008), com jovens entre 16 e 25 anos de todo o Brasil, mostra que essa parcela da população busca, prioritariamente, atender às suas necessidades básicas como emprego, estudo e casa própria. O maior sonho de 18% dos(as) jovens é trabalhar/ter uma profissão; para 15% dos entrevistados, é o sucesso profissional que mais preocupa; 14% almeja a casa própria e, para 7%, o sonho é cursar uma faculdade.

As duas pesquisas mencionadas nos permitem refletir sobre a insegurança experimentada diante de uma economia globalizada e imprevisível. Por um lado, demanda-se maior capacitação, impelindo as novas gerações e as instituições sociais a alargarem os períodos e oportunidades formativas. Por outro lado, a incerteza resulta na preocupação em satisfazer necessidades básicas.

Esse quadro não é restrito à sociedade brasileira. Damon (2009) acredita que essa é uma situação sem precedentes históricos, que não pode ser enfrentada com soluções do passado. A cultura do imediatismo tão presente em nossos dias deriva, em parte, da insegurança experimentada diante das incertezas da economia globalizada, quando a preocupação maior reside na satisfação de necessidades primárias como emprego, moradia e educação. Para o autor, os(as) jovens, muitas vezes, são impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas a buscarem o sucesso, caracterizado pelas conquistas imediatistas que perdem o encanto após a satisfação pessoal. Esse esforço pragmático, que privilegia a competição, o status, a autopromoção e o ganho material, mostra-se pouco ou nada eficiente para motivar os(as) jovens a pensarem no que desejam ser; ou seja, esse imediatismo em nada contribui para a identificação de um projeto que conduza suas vidas.

Apesar de Damon (2007) conceber a juventude como uma época de idealismo, pois, com o decorrer da vida, haverá limitações impostas pelo mundo aos sonhos, ele reconhece que, na sociedade competitiva em que vivemos, parece que o idealismo perde espaço para preocupações

imediatistas relacionadas ao ganho material e à segurança.

Para o psicólogo norte-americano, crianças e jovens têm talentos, pontos fortes e interesses que oferecem potencial para um futuro com diferentes possibilidades. Uma visão positiva da juventude incide sobre todos e em cada um dos talentos únicos dos(as) jovens, das suas capacidades, dos seus interesses e do seu potencial.

Entendemos que ser jovem, nesse novo contexto, é, qualitativamente, diferente do que há algumas décadas. Os desafios em relação a um futuro incerto e imprevisível demandam um outro tipo de formação. Como destacado por Mannheim (1969), o grau de mudanças numa sociedade interfere no significado atribuído aos(às) jovens e no papel que a educação deverá desempenhar. Além do mais, encontrar projetos vitais depende do universo de possibilidades de cada indivíduo. A escola é parte integrante desse universo e proporciona aos(às) estudantes diferentes experiências que podem contribuir para a identificação e consecução de projetos vitais.

Schneider e Stevenson (1999) desenvolveram uma pesquisa com sete mil adolescentes, e chegaram a resultados que contrariam a crença, de senso comum, de que os(as) jovens são hedonistas. Tal afirmação parte da constatação empírica de que a maioria dos sujeitos gostaria de realizar algo que transcenda o próprio prazer, mas não desenvolveram nenhum projeto de vida claro para executar suas ambições.

Damon (2007) empreendeu um estudo com mais de duzentos jovens norte-americanos, voltado à identificação de sentimentos positivos e motivações pessoais. As entrevistas revelam grupos diversos: 20% dos(as) jovens encontraram algo significativo a que se dedicar, algo que guia seus esforços diários e os ajuda a planejar o futuro; 31% foram classificados como superficiais, ou seja, estão engajados em atividades que parecem ter um propósito mínimo, mas prestam pouca atenção ao significado dessas atividades além do presente; 25% identificados como sonhadores, ou seja, aqueles que exprimem ideias sobre projetos vitais que gostariam de ter, mas pouco ou nada fizeram para pô-las em prática; e 25% da amostra² mostrou-se desengajada, são os(as) jovens que não manifestam nenhum projeto vital, não fazem nenhum esforço que possa se tornar a busca de um objetivo e nem têm preocupações nesse sentido. Esse estudo mostra que, em relação às metas futuras, os(as) jovens não podem ser classificados sob uma única categoria. Os planos futuros e os esforços para empreendê-los combinam-se de

² A porcentagem atinge 101% devido aos arredondamentos.

maneiras diferentes.

Os dados do estudo demonstram, ainda, que metas como conseguir um emprego ou cursar uma faculdade têm como objetivo a formação de uma família. Outro aspecto relevante é a baixa significação da participação política e social. Na interpretação do pesquisador, os(as) jovens demonstram pouco interesse pelos vínculos sociais que transcendem o círculo fechado de sua família e de seus amigos mais próximos. Quanto ao desinteresse político, que se traduz pela desinformação sobre a cidadania e a aversão à carreira política, esse tem sido detectado em outras pesquisas, e se caracteriza como uma tendência que se desenvolve há quase uma década nos Estados Unidos. Trata-se de uma situação nova. Para Damon (2007), a história traz exemplos de muitos(as) jovens que são atraídos por questões cívicas no final da adolescência, demonstrando, assim, que esse não é um período que se dedica exclusivamente a objetivos pessoais, em detrimento dos cívicos.

No Brasil observa-se tendência semelhante. O baixo envolvimento dos(as) jovens com assuntos cívicos ou comunitários pode ser dimensionado por um estudo realizado por Nazzari (2006). A pesquisadora investigou a frequência da participação dos(as) jovens em atividades associativas. A maioria dos sujeitos destacou passeios e festas como as atividades das quais mais participam (61%), ao passo que atividades como associações estudantis, ONGs, associações comunitárias e sindicatos reuniu, apenas, 17% dos sujeitos. A autora recorreu, ainda, aos dados do UNICEF sobre os sonhos juvenis e detectou que apenas 5% dos(as) jovens entrevistados têm sonhos ligados à coletividade e ao bem-estar da população. (UNICEF, 2002, apud Nazzari, 2006: 87).

De acordo com Monteiro e Castro (2008), a questão da participação dos(as) jovens vem sendo investigada por diferentes pesquisadores em diversos países (Castro, 2005; Ferreira, 2005; Gauthier, 2005; Mische, 1997; Müxel, 1997). Esses estudos sugerem certo distanciamento e certa confusão do(a) jovem em relação à concepção tradicional de política. No entanto, a atitude desses(as) jovens não pode simplesmente ser classificada como desinteressada ou apática, pois muitos deles parecem buscar formas de participação alternativas, como mostram algumas pesquisas. Jovens com algum interesse político podem participar da sociedade de diferentes formas, desde partidos políticos, movimentos populares, sindicais e antidiscriminatórios, organizações não governamentais, até mesmo associações profissionais.

O interesse em aprofundar a questão da participação social dos(as) jovens, indo além do

discurso corrente de que são desinteressados(as) ou apáticos(as), levou o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Instituto Polis a desenvolverem, em 2005, a pesquisa *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. (Ribeiro et al, 2005)

A investigação, desenvolvida em sete regiões metropolitanas do Brasil e no Distrito Federal, preocupou-se em estudar como os(as) jovens participam, o que os instiga a participar e quais as significações/sentidos dessa participação juvenil nas esferas públicas e políticas. O objetivo do estudo foi investigar processos participativos juvenis, levantando as formas, conteúdos e sentidos da participação de jovens de 15 a 24 anos, tendo em vista a importância desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira.

A pesquisa constatou que grande parte dos(as) jovens deseja participar, entretanto, não encontra espaços que possibilitem tal inclusão. As formas de participação, presentes no Estado e na sociedade civil, são percebidas como muito distantes da realidade cotidiana dos(as) jovens investigados(as). De um modo geral, os(as) jovens tendem a não acreditar que “alguém possa se interessar seriamente pelos seus problemas”. (Ribeiro et al, 2005: 72)

Para grande parte dos(as) jovens participantes, o diálogo foi apontado como uma situação democrática de escuta e de respeito às ideias e opiniões do(a) outro(a). Os(as) jovens das diferentes regiões investigadas atribuem um alto valor à educação, e a concebem como um direito e um requisito essencial para o acesso a melhores condições de vida, trabalho, lazer e ação política. Os participantes entendem que a formação educativa pode prepará-los(as) para a emancipação social, e é necessária para empreenderem seus projetos de vida.

A mesma pesquisa investigou, também, a participação dos(as) jovens em atividades escolares relacionadas com o estímulo ao exercício efetivo da participação, nos âmbitos político, cultural ou social-comunitário. As atividades foram caracterizadas como experiências de sociabilidade (excursões e festas); de solidariedade (ações comunitárias ou trabalhos sociais); de cultura (apresentações de teatro, dança, música ou festivais culturais), e experiências que possibilitam o acesso a informações (debates, filmes, seminários e visita a museus e exposições).

Os filmes, seminários, debates e festas foram as atividades que contaram com a maior participação de alunos, de ambos os sexos e classes sociais. Dos(as) que informaram que sua escola ou universidade promoveu algum tipo de ação comunitária ou trabalho social (27,6%), 51,9% disseram que participaram dessas atividades. As jovens participaram mais (55,3%) do que

os jovens (48,4%).

Em relação à classe econômica, 56,5% dos(as) jovens de classe A/B tiveram participação em atividades comunitárias, enquanto que, para os(as) jovens das classes D/E, este índice foi de 44,3%. A participação nessas atividades é mais acentuada entre os(as) estudantes de escolas particulares (61,6%), do que entre aqueles(as) que estudam nas escolas públicas (48,5%).

Os debates realizados pelas escolas estão relacionados com os seguintes temas: sexualidade/Aids/drogas e violência (72,7%), questões de política e eleições (57,5%), projeto político-pedagógico/regras da escola/disciplina/formas de avaliação (45,7%), direitos humanos (37,9%) e problemas do bairro/cidade (28,3). De todos os temas de debates, a questão do bairro/cidade é a que recebe menos atenção por parte das instituições educacionais nas quais os(as) jovens entrevistados(as) estudam, denotando que, em linhas gerais, as escolas têm dificuldade de incorporar a problemática urbana em suas práticas curriculares, o que também tem sido apontado em outras pesquisas. A pesquisa procurou saber se o(a) jovem entrevistado(a) participa ou não de grupos, de qualquer natureza, sendo que 28,1% dos(as) jovens entrevistados(as) vivenciam experiências dessa ordem. (Ribeiro et al, 2005)

Idade, classe social e escolarização, são variáveis significativas, pois o aumento da idade aponta para a diminuição do potencial participativo, e os(as) jovens de maior poder aquisitivo (classes A/B) participam mais de grupos (33,5%), seguidos pelos(as) jovens da classe C (28,2%) e D/E (24,0%). Para os pesquisadores que conduziram o estudo, é possível que essa maior participação em grupos, por parte dos(as) jovens mais ricos(as), esteja relacionada com seus níveis superiores de escolarização e com maior tempo livre. Liberados do trabalho, têm maiores oportunidades para estabelecer relacionamentos e práticas de participação coletiva. Os(as) jovens mais escolarizados(as) são os(as) que mais participam de grupos. Isso demonstra a importância que a experiência da escolarização exerce sobre a vida associativa juvenil, já que a própria escola é um espaço propício para o encontro.

As principais atividades dos grupos estão relacionadas com aquelas de cunho religioso (42,5%), esportivas (32,5%) e as artísticas – música, dança e teatro – (26,9%). Em seguida, encontram-se as atividades menos citadas: estudantis (11,7%), de comunicação (6,3%), as relacionadas com melhorias no bairro (5,8%), de meio ambiente (4,5%), as político-partidárias (4,3%), o trabalho voluntário (1,3%) e outras atividades (0,8%).

A pesquisa buscou, ainda, apreender o envolvimento dos(as) jovens com movimentos

comunitários. Frente à pergunta “Você já participou de algum movimento ou reunião para melhorar a vida do seu bairro ou da sua cidade?”, 18,5% dos(as) entrevistados(as) responderam afirmativamente e 80,6% disseram que não. Verificou-se predomínio participativo comunitário dos(as) jovens mais velhos(as) – 21 a 24 anos – (21,3%) em comparação aos(às) mais jovens – 15 a 17 anos – (14,8%), e os(as) de menor poder aquisitivo – classes D/E – (22,0%) na comparação com os(as) mais ricos(as) – classes A/B (16,9%).

Os dados obtidos pela pesquisa (Ribeiro et al, 2005) revelaram que a participação social dos(as) jovens direciona-se, sobretudo, a grupos de caráter religioso, esportivos ou culturais; as atividades políticas e os movimentos comunitários são experiências vivenciadas por poucos(as) jovens.

Interessa-nos, destarte, a reflexão sobre o papel da escola diante desse cenário. Os pesquisadores envolvidos no estudo do IBASE/POLIS concluíram que, ainda que os(as) jovens atribuam grande importância à educação e reconheçam a escola como espaço privilegiado de formação, o conjunto dos dados sobre a realidade escolar demonstra a necessidade de a escola abrir mais espaços que estimulem hábitos e valores básicos, que poderiam contribuir para a participação juvenil em bases democráticas. Para os(as) jovens menos favorecidos economicamente, essa abertura é ainda mais necessária, uma vez que a instituição escolar é espaço privilegiado, em alguns casos o único, para o acesso aos bens simbólicos, que podem ser produzidos pela experiência participativa.

Ainda, se quisermos aprofundar a discussão sobre a suposta apatia política dos(as) jovens, faz-se necessário nos debruçarmos sobre a maneira como a sociedade e as suas instituições favorecem ou não a participação de jovens e crianças nos destinos comuns. (Monteiro & Castro, 2008) O espaço da ação política, contemporaneamente, é pensado, muitas vezes, como restrito ao ato de votar. Para Monteiro e Castro (2008), atualmente, há uma conotação depreciativa da ação política, cuja desvalorização e descrédito são notórias, talvez devido às atuações dos representantes legislativos e executivos. Se a discussão de práticas e pautas políticas forem deixadas apenas para que governantes se ocupem disso, crianças e jovens ficam excluídos socialmente da esfera pública, uma vez que não se trata de um desejo de não participação, mas sim de uma impossibilidade.

No contexto da participação, a escola ocupa um lugar importante socialmente, pois tem como uma de suas funções a formação para a cidadania. Propiciar aos(às) estudantes atividades

que requerem a participação social (cultural, esportiva, política) apresenta-se como uma necessidade diante do quadro apresentado, entendendo que o sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida da comunidade, vinculado à projetos vitais.

O baixo comprometimento de jovens com as questões cívicas, ou com aquelas que transcendem o autointeresse, pode dificultar a adoção de projetos que visam a fins coletivos. Disso decorre a necessidade de um olhar mais atento à questão, no intuito de se garantir um processo constante de renovação dos valores atrelados à ideia de cidadania, fortalecimento dos espaços democráticos e de participação política.

Referências

- BENEVIDES, M. V. M. (1994). “Cidadania e democracia”. In: *Lua Nova*, Cedec, n. 33, p. 5-16.
- BRASIL (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- DAMON, W. (2007). *The Path to Purpose; helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.
- DAMON, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.
- DAMON, W. (2003). “Noble Purpose: the joy of living a meaningful life”. *Philadelphia & London*, Templeton Foundation Press.
- DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. (2003). “The Development of Purpose During Adolescence”. In: *Applied Developmental Science*, vol. 7, n. 3, p.119–128.
- EISENSTADT, S. N. (1969). “Pautas arquetípicas de la juventude”. In: ERIKSON, E.H. et al. *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ERIKSON, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- MACHADO, N. J. (2000). *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- MANNHEIM, K. (1969). “O Problema da Juventude na sociedade moderna”. In: BRITO, S. (org). *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MONTEIRO, R. A. P.; CASTRO, L. R. A. (2008). “Concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens”. In: *Psicologia Política*. Vol. 8, n. 16, p. 27-284.
- NAZZARI, R. (2006). “Capital Social, Cultura e Socialização Política: A Juventude Brasileira”. In: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. (org.). *Capital social: teoria e prática*. UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983 [1930]). “La Rebelión de las masas”. In: *Revista de Occidente*, Madri, Alianza Editorial.

- REED, E. S. (1996). “Selves, values and culture”. In: REED, E. et al. (eds). *Values and knowledge*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RIBEIRO, E.; LÂNES, P.; CARRANO, P. (2005). “Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas - relatório final”. In: Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: Polis.
- SCHNEIDER, B.; STEVENSON, D. (1999). *The Ambitious Generation: Americas Teenagers, Motivated but Directionless*. Softcover, Yale Univ. Press.
- SHEEHY, G. (2003). *New passages: mapping your life across time*. New York: Ballantine Books.
- SILVA, C. R.; LOPES, R. E. (2009). “Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas”. In: *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*. São Carlos, v. 17, n. 2, p 87-106.
- SPOSITO, M. P. (1997). “Estudos sobre juventude em educação”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5.
- SPOSITO, M. P. (2000). “Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação”. In: SPOSITO, M. (coord.). *Juventude e escolarização: estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa.