UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HANNA CEBEL DANZA

**Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um
estudo longitudinal sobre Educação em Valores**

São Paulo
2019

HANNA CEBEL DANZA

**Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um
estudo longitudinal sobre Educação em Valores**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a Valéria Amorim Arantes

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Cc

Cebel Danza, Hanna Conservacao e mudanca dos projetos de vida dos jovens / Hanna Cebel Danza; orientadora Valeria Amorim Arantes. -- Sao Paulo, 2019.

246 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pos-Graduacao Educacao, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educacao, Universidade de Sao Paulo, 2019.

1. projeto de vida. 2. Educacao em Valores. 3. juventude. 4. Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. I. Amorim Arantes, Valeria, orient. II. Titulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Hanna Cebel Danza

Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a Valéria Amorim Arantes

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

*Aos meus alunos, por nutrirem minha vida
e possibilitarem essa tese.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é essa alegria da memória, esse amor do passado – não o sofrimento do que não é mais, nem o pesar pelo que não foi, mas a lembrança alegre do que foi.

André Comte-Sponville

Ainda me lembro daquela manhã de agosto de 2008: tinha 20 anos, caminhava rumo à biblioteca e estava decidida a trilhar uma carreira acadêmica. Fiz as contas de quantos anos teria ao me formar doutora: 31. O cálculo se fez profecia, e ela se cumpriu. Agora, ao retomar o que vivi ao longo desses anos, carrego a certeza de que ainda que essa trajetória tenha sido envolta em muitas expectativas e idealizações, chego a esse momento de culminância com uma quantidade imensa de lembranças alegres e muita, muita gratidão no peito.

E não há ninguém a quem eu deva agradecer mais do que à minha orientadora, Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, por ter confiado em mim sem me conhecer, quando eu ainda era apenas uma garota ávida por conhecimento. Nosso caminho juntas, do mestrado ao doutorado, foi repleto de aprendizado, dedicação e trabalho duro, mas empolgante. Não somente isso, ao longo dos anos nossa relação se transformou em amizade, cumplicidade e um enorme bem quer. Obrigada pelo apoio, pela orientação e pelo exemplo que me concedeu durante todos esses anos. Você formou a pesquisadora que sou hoje e grande parte da pessoa que desejo ser. Por tudo isso, só tenho a lhe agradecer.

Minha imensa gratidão também é direcionada às professoras eméritas da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Dra. Genoveva Sastre e Dra. Montserrat Moreno. Muito obrigada pela acolhida amorosa em Barcelona, pelas contribuições no exame de qualificação, por compartilhar suas incríveis histórias de vida e pelo entusiasmo que nunca se esmorece. Um agradecimento especial a Genoveva, pelas inúmeras reuniões de trabalho, pelas magistrais reflexões que me levaram a caminhos além do que eu poderia pensar e pela leitura atenta de minhas análises. Toda minha admiração e carinho por vocês.

Agradeço também ao Prof. Dr. Mario Sergio Vasconcelos, pelas contribuições minuciosas em meu exame de qualificação e por acompanhar minha trajetória de formação. Espero que essa versão final esteja à altura de suas expectativas.

Dedico um agradecimento especial à Profa. Dra. Viviane Fonseca Guimarães Pinheiro, pela confiança, parceria, amizade e exemplo. Sua presença em minha vida, desde a graduação, certamente será para além do doutoramento. Obrigada por tudo.

Retornando ao velho mundo, faço um agradecimento muito especial a Profa. Dra. Xus Martin da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Xus, me faltam palavras para agradecer sua acolhida, sua generosidade, sua bondade, seu entusiasmo, sua dedicação, seu exemplo, seu senso de humor e todo o cuidado que você teve comigo no período em que estive em Barcelona. Obrigada por partilhar seu infindável conhecimento sobre Educação em Valores e por ser um exemplo vivo de muitos deles.

Dedico outro agradecimento especial ao Prof. Dr. Josep Maria Puig, por ser o exemplo genuíno de intelectual, educador e pessoa que desejo ser. Suas ideias e condutas inspiram minha vida e minhas práticas como educadora. Além disso, foi uma grande honra para mim poder contar com sua apreciação sobre meu trabalho.

Agradeço também aos demais membros do GREM (*Grup de Recerca en Educació Moral*) da Universidade de Barcelona, pela acolhida generosa e amiga. Em especial, gostaria de agradecer à Profa. Dra Mónica Gijón, pela amizade, pelas contribuições e pelo bom humor ímpar, que, por muitas vezes, iluminaram meus dias em Barcelona. Também agradeço às professoras Dra. Laura Rubio e Dra. Ana Escofet da *Oficina de Aprendizagem e Serviço* dessa mesma universidade, por me mostrarem um exemplo de humildade e horizontalidade nunca antes experimentado e por me ensinarem muito sobre *Aprendizagem e Serviço*. Estendo meus agradecimentos a Joan e a Clara, pela abertura em me receber e orientar sobre o funcionamento e as práticas da oficina.

Muito obrigada a “Escola A” por ter permitido que eu realizasse o trabalho de intervenção com tanta autonomia e confiança. Sem vocês esse trabalho não seria possível. Dedico um agradecimento especial a toda equipe de professoras e professores do Ensino Médio, por serem um exemplo de coragem, dedicação e sabedoria, para mim e para nossos alunos. Tenho certeza que eu não teria obtido os mesmos resultados de pesquisa sem a atuação de vocês.

Minha gratidão profunda e eterna ao Marco Antonio, meu amor de tantos anos, que acompanhou cada um de meus passos, desde a graduação, até meu doutoramento. Obrigada pela disponibilidade em ser sempre o meu primeiro leitor, por me ajudar a construir minhas reflexões, por ter me acalmado nas horas difíceis, por ter me consolado perante minhas frustrações e por ter alegrado meus dias com seu amor. Partilhar a vida acadêmica e pessoal com você é fonte da mais genuína alegria.

Muito obrigada a minha família, por ter formado a pessoa que sou hoje e pela qual creio ser motivo de orgulho. Obrigada por compreenderem minhas ausências em nome do meu sonho e por depositarem em mim tanta confiança.

Aos bons amigos que partilham a vida comigo. Nossos encontros, risadas, viagens e papos recobriram meu ânimo e fizeram minha vida mais feliz.

Todo o meu agradecimento aos meus alunos e alunas que dividiram esse espaço mágico que é a sala de aula comigo. Com vocês aprendi o que os livros jamais poderiam me ensinar. Me tornei mais humana, mais atenta, mais dedicada. Vocês preencheram minha vida de sentido. Torço demais para que os projetos de vida de vocês se realizem e que tragam a felicidade que vocês merecem.

Por fim, agradeço à Universidade de São Paulo (USP) por ter a honra de ter sido sua aluna nesses anos e por me possibilitar o contato com professores dignos de serem chamados de mestres.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.

Um amor, uma carreira, uma revolução
tantas coisas que se começam sem saber como acabarão.

Jean Paul Sartre

RESUMO

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente estudo, de abordagem qualitativa e corte longitudinal, teve como objetivo investigar os processos de conservação e de mudança dos projetos de vida de jovens participantes de um programa de Educação em Valores no Ensino Médio. A relevância do tema se deve à importância de compreendermos como as intervenções pedagógicas podem contribuir para que os jovens construam projetos de vida orientados por um sentido ético e como os projetos de vida são construídos ao longo do tempo. Para esta investigação partimos do conceito de *purpose*, entendido como um projeto de vida significativo para o próprio jovem, mas que possui implicações para o mundo além dele e de concepções sobre o funcionamento psicológico que permitiram compreender como são operados os processos de conservação e mudança dos projetos de vida. Também buscamos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento o aporte teórico-metodológico que nos permitiu contemplar a ideia de indissociabilidade entre cognição e afetividade e analisar os dados empíricos sem prescindir da complexidade que emerge de ambas as dimensões. A pesquisa foi realizada com 103 jovens do Ensino Médio pertencentes a duas escolas da região sul da cidade de São Paulo. Os jovens da escola A participaram de um programa de Educação em Valores ao longo dos três anos do Ensino Médio, implementado pela autora desse trabalho, enquanto que os jovens da escola B não participaram de qualquer intervenção com os mesmos propósitos, sendo, portanto, nosso grupo controle. A coleta dos dados foi feita mediante a aplicação de um questionário composto por 20 questões dissertativas sobre projetos de vida. Tal procedimento foi repetido no início de cada ano letivo, totalizando quatro fases de coleta de dados. A análise dos dados foi dividida em dois momentos: no primeiro deles buscamos compreender quais eram os projetos de vida dos participantes em cada uma das fases da pesquisa. No segundo momento, buscamos, por meio de uma análise individual, feita sujeito a sujeito, compreender o dinamismo psíquico que culminou nos processos de conservação ou de mudança dos projetos de vida. Os resultados da primeira etapa indicaram que os projetos de vida dos jovens variam entre distintos graus de complexidade, que se iniciam no que denominamos *Projeções Normativas*, caracterizadas pela presença de desejos normativos, tais como ter uma família e um trabalho, sendo que esses aspectos compõem esvaziados de significados pessoais, até alcançar os *Projetos de Vida e de Sociedade*, caracterizados por um planejamento que visa a concretizar um projeto carregado de sentido pessoal que repercute na sociedade por meio do compromisso social. Já na segunda etapa, os resultados evidenciaram que a mudança dos projetos de vida não é um processo linear, que possa ser sistematizado em um modelo generalista. Pelo contrário, há distintas formas de mudar e de conservar os projetos. No entanto, os resultados sugeriram que a intervenção contribuiu para que os jovens do grupo experimental construíssem projetos de vida mais complexos e com compromisso social, em comparação com os jovens do grupo controle. Diante destes achados tecemos algumas considerações relativas às implicações que a inclusão da temática dos projetos de vida nas escolas pode oferecer para a formação dos jovens.

Palavras-chave: projetos de vida; Educação em Valores; juventude; Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

ABSTRACT

DANZA, H. C. **Conservation and changings on youth purpose: a longitudinal study on Value Education.** 2019. 245 f. Thesis (PhD degree) – School of Education – Sao Paulo University, Sao Paulo, 2019.

The present study, developed by a qualitative and longitudinal approach, had the goal to investigate the processes related to the conservation and the changings on the purposes of the young participants in a high school Value Education program. The relevance of such subject is associated to the importance of the understanding on how the pedagogic interferences can contribute to allow the young people to build up their projects of life driven by a ethic sense, as well as on how those projects are built along the time. For this investigation we started from the concept of “purpose”, understood as a project of life that is significant for the young people, but that has implications to the world beyond them, besides the conceptions about their psychological functioning that allowed to understand how the processes of conservation and changings on the projects of life are operated. We also sought in the Theory of Models Organizers of the Thinking the theoretical-methodological contribution that allowed us to contemplate the idea of inseparability of cognition and affectivity and to analyze the empirical data with no disregarding the complexity that emerges from both dimensions. The research was performed considering 103 high school students from two schools in the southern region of Sao Paulo city. The youth from school A participated in a program, implemented by the author of this study, about Value Education that happened along 3 years of the High School graduation, while the youth from school B did not participate, being identified as a control group. The data were collected by a survey based on a questionnaire with 20 questions concerning to purpose. The questionnaire was applied in the beginning of each one of the 3 school years, plus 1 additionally at the end of the last year of the high school period, resulting in four phases of data collecting. The process of data analysis was divided into two stages: in the first one, we sought to understand the project of life presented by each one of the participants in each phase of the research. In a second we sought, by means of an individual analysis of the participants, understand the psychological dynamism that resulted in both, conservation and changing of the purpose. The results from the first stage have shown that the projects of life of the youth vary between different grades of complexities, starting on what we name as Normative Projections, that are characterized by the presence of normative desires such as to build up a family or to have a regular job, being these aspects emptied of personal meanings, until reaching the Projects of Life and of Society that are characterized by a planning that aim to materialize a project loaded of personal meaning that resonates in the society by means of a social commitment. In the second stage, the results have shown the changings on the projects of life are not linear to be systematized in a generalist model because there are different ways to change and to keep the projects. However, the results have suggested that the intervention contributed to the youth from the experimental group to build more complex projects of life with a social commitment when compared to the youth from the control group. Based on these findings, we made some considerations related to the implications that a inclusion of the Purpose in the schools can contribute effectively to the formation of youth.

Key words: Purpose; Value Education; Youth; Theory of Models Organizers of the Thinking.

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 3 – EDUCAR PARA OS PROJETOS DE VIDA: A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM VALORES

Tabela 3.1 – Competências e Habilidades do programa de “Orientação profissional e Ética”.	62
Tabela 3.2 – Divisão dos eixos temáticos ao longo dos três anos do Ensino Médio.	64
Tabela 3.3 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Autoconhecimento e Autoestima</i> .	65
Tabela 3.4 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Em busca da felicidade</i> .	66
Tabela 3.5 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>O processo de escolha e a tomada de decisão</i> .	67
Tabela 3.6 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Os sentidos para a vida</i> .	67
Tabela 3.7 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Os caminhos para a vida futura</i> .	68
Tabela 3.8 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Ética e engajamento social</i> .	69
Tabela 3.9 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>As profissões e as demandas do mundo contemporâneo</i> .	70
Tabela 3.10 – Conteúdos abordados no eixo temático <i>Resolução de conflitos e aprendizagem emocional</i> .	71
Tabela 3.11 – Exemplos de temas de investigação do Trabalho de Conclusão de Curso.	83

CAPÍTULO 4 – PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Tabela 4.1 – Distribuição dos participantes da pesquisa na categoria sexo.	94
Tabela 4.2 – Cronograma de aplicação dos questionários ao longo do estudo.	100

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA

Tabela 5.1 – Descrição sumária do Modelo 1 – Projeções Normativas.	109
---	------------

Tabela 5.2 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 1 ao longo da pesquisa.	114
Tabela 5.3 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 1.	114
Tabela 5.4 – Descrição sumária do Modelo 2 – Projeções Idealizadas.	116
Tabela 5.5 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 2 ao longo da pesquisa.	122
Tabela 5.6 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 2.	123
Tabela 5.7 – Descrição sumária do Modelo 3 – Projetos Parciais.	124
Tabela 5.8 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 3 ao longo da pesquisa.	129
Tabela 5.9 – Descrição sumária do Modelo 4 – Projetos de Vida.	131
Tabela 5.10 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 4 ao longo da pesquisa.	137
Tabela 5.11 – Descrição sumária do Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade.	139
Tabela 5.12 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 5 ao longo da pesquisa.	144
Tabela 5.13 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 5	145
Tabela 5.14 – Descrição sumária do Modelo 6 – Conflitos Identitários.	146
Tabela 5.15 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 6 ao longo da pesquisa.	149
Tabela 5.16 – Descrição sumária da outra dinâmica de organização do pensamento encontrada.	150
Tabela 5.17 – Comparação dos elementos centrais dos modelos organizadores extraídos.	153
Tabela 5.18 – Comparação dos significados afetivos atribuídos aos elementos centrais.	155

Tabela 5.19 – Comparação dos significados cognitivos atribuídos aos elementos centrais.	157
Tabela 5.20 – Comparação das relações e/ou implicações de cada modelo.	159
Tabela 5.21 – Distribuição dos participantes do grupo A nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.	161
Tabela 5.22 – Distribuição dos participantes do grupo B nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.	163
 CAPÍTULO 6 – CONSERVAÇÃO E MUDANÇA NOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	
Tabela 6.1 – Exemplo de conservação dos modelos: elementos e significados abstraídos.	168
Tabela 6.2 – Participantes do Grupo A que conservaram seus modelos ao longo da pesquisa.	172
Tabela 6.3 – Participantes do Grupo B que conservaram seus modelos ao longo da pesquisa.	174
Tabela 6.4 – Exemplo de mudança dos modelos com aumento de complexidade: elementos e significados abstraídos.	177
Tabela 6.5 – Participantes do Grupo A que tiveram aumento de complexidade de seus modelos ao longo da pesquisa.	184
Tabela 6.6 – Participantes do Grupo B que tiveram aumento de complexidade de seus modelos ao longo da pesquisa.	186
Tabela 6.7 – Exemplo de mudança dos modelos sem aumento de complexidade: elementos e significados abstraídos.	188
Tabela 6.8 – Participantes do Grupo A que oscilaram de modelos e terminaram o estudo sem aumento de complexidade em relação à fase inicial.	191
Tabela 6.9 – Participantes do Grupo B que oscilaram de modelos e terminaram o estudo sem aumento de complexidade em relação à fase inicial.	192
Tabela 6.10 – Exemplo de mudança dos modelos com perda de complexidade: elementos e significados abstraídos.	194
Tabela 6.11 – Participantes do Grupo A que oscilaram de modelos e terminaram o estudo com perda de complexidade.	198

Tabela 6.12 – Participantes do Grupo B que oscilaram de modelos e terminaram o estudo com perda de complexidade. **199**

Tabela 6.13 – Exemplo de mudança dos modelos que resulta no Modelo 6: elementos e significados abstraídos. **200**

Tabela 6.14 – Participantes que realizaram mudanças que resultaram no Modelo 6 na última fase. **203**

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA

Gráfico 5.1 – Distribuição em percentual, dos participantes do grupo A nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo. **162**

Gráfico 5.2 – Distribuição em percentual, dos participantes do grupo B nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo. **164**

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA

Gráfico 6.1 – Porcentagem dos participantes dos grupos A e B nas categorias de conservação e mudança. **206**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1. A CONSTRUÇÃO PSICOSOCIAL DOS PROJETOS DE VIDA	24
1.1 O conceito de projeto de vida	25
1.2 Projetos de vida na juventude	31
1.3 Estudos sobre projetos de vida na juventude	36
2. FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO E OS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA DOS PROJETOS DE VIDA	42
2.1 A construção de uma teoria da mudança: os Modelos Organizadores do Pensamento	43
2.2 Características funcionais dos Modelos Organizadores do Pensamento	46
2.2.1 Abstração de elementos	47
2.2.2 Atribuição de significados aos elementos	48
2.2.3 Relações e implicações estabelecidas entre os elementos e seus significados	49
2.3 Conservação e mudança dos modelos organizadores do pensamento: aplicabilidade ao estudo dos projetos de vida	51
2.4 Considerações quanto ao uso da TMOP como referencial teórico-metodológico	53
3. EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA: A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM VALORES	56
3.1 A disciplina "Orientação profissional e ética"	56
3.2 Apresentação e justificativa do programa	58
3.2.1 Metodologias empregadas	72
3.2.2 Avaliação e papel do estudante	83
3.2.3 O papel do professor	85
3.2.4 Particularidades da escola e suas influências na construção do programa	86
PARTE II – MÉTODO	89
4. PLANO DE PESQUISA	90
4.1 Problematização e objetivos	90

4.2 A opção pela abordagem longitudinal qualitativa	91
4.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	94
4.4 Caracterização das escolas frequentadas pelos participantes	95
4.5 A construção do instrumento de pesquisa	97
4.6 Procedimentos para a coleta dos dados	100
4.7 Procedimentos de natureza ética	101
4.8 Procedimentos para a análise e a sistematização dos resultados	102
PARTE III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	105
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA	106
5.1 Modelo 1 – Projeções Normativas	108
5.1.1 Submodelo 1A – Sem particularidades adicionais	112
5.1.2 Submodelo 1B – Negação das próprias projeções	112
5.1.3 Submodelo 1C – Menção à escolha profissional	113
5.1.4 Representatividade do Modelo 1 na pesquisa	113
5.2 Modelo 2 - Projeções Idealizadas	115
5.2.1 Submodelo 2A – Sem escolha profissional	121
5.2.2 Submodelo 2B – Possibilidades de escolha profissional	121
5.2.3 Representatividade do Modelo 2 na pesquisa	122
5.3 Modelo 3 – Projetos Parciais	124
5.3.1 Representatividade do Modelo 3 na pesquisa	129
5.4 Modelo 4 – Projetos de Vida	130
5.4.1 Representatividade do Modelo 4 na pesquisa	137
5.5 Modelo 5 - Projetos de Vida e de Sociedade	138
5.5.1 Submodelo 5A – Sem particularidades adicionais	143
5.5.2 Submodelo 5B – Crescimento pessoal	143
5.5.3 Representatividade do Modelo 5 na pesquisa	144
5.6 Modelo 6 - Conflitos identitários	145
	148

5.6.1 Representatividade do Modelo 6 na pesquisa	
5.7 Outra dinâmica de organização do pensamento	150
5.8 Considerações sobre os resultados	152
5.8.1 Análise comparativa dos elementos abstraídos	152
5.8.2 Análise comparativa dos significados atribuídos aos elementos	154
5.8.3 Análise comparativa das relações e implicações estabelecidas entre elementos e significados	158
5.8.4 Análise comparativa dos Modelos Organizadores ao longo do estudo	161
6. ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA	166
6.1 A conservação dos modelos	167
6.1.1 A conservação do grupo A	172
6.1.2 A conservação no grupo B	174
6.2 A mudança dos modelos	175
6.2.1 Mudanças com aumento de complexidade	176
6.2.1.1 Mudanças com aumento de complexidade no grupo A	183
6.2.1.2 Mudanças com aumento de complexidade no grupo B	186
6.2.2 Mudanças sem aumento de complexidade	187
6.2.2.1 Mudanças sem aumento de complexidade no grupo A	191
6.2.2.2 Mudanças sem aumento de complexidade no grupo B	192
6.2.3 Mudanças com perda de complexidade	193
6.2.3.1 Mudanças com perda de complexidade no grupo A	197
6.2.3.2 Mudanças com perda de complexidade no grupo B	198
6.2.4 Mudanças que resultam no Modelo 6	199
6.3 Considerações acerca dos processos de conservação e mudança dos modelos organizadores sobre os projetos de vida	204
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
APÊNDICE A: Questionário de perfil socioeconômico	237
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido	246

INTRODUÇÃO

Um menino nasceu – o mundo tornou a começar.

João Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas.

Iniciar essa tese com o célebre trecho de Guimarães Rosa se deve ao fato dele colocar em evidência o paradoxo, para nós tão importante, que se encerra em cada nascimento: se por um lado ele possibilita a perpetuação da espécie, da cultura e das tradições, por outro, traz consigo o gérmen da novidade (ARENDT, 2010). Afinal, o que cada novo ser poderá engendrar no mundo a partir do que lhe foi concedido por meio da herança cultural e biológica que ele encarna?

Conservar e mudar. É disso que se trata essa tese. E não por acaso elegemos a figura do projeto de vida para estudar esses complexos fenômenos que, iniciados nas veredas do pensamento humano, repercutem no mundo além dele, construindo formas de viver, compreender e ao menos tentar assujeitar a vida aos nossos desejos, valores e crenças.

Eis a potência do projeto de vida: contribuir para conservar as conquistas democráticas e pluralistas do mundo comum, diante de suas constantes ameaças de derrocada, e mudar as estruturas socioeconômicas opressoras e desiguais que se constituem entraves para que indivíduos e grupos sociais realizem seus propósitos, rumo a um mundo mais justo e solidário. Longe de acreditarmos que são as condutas individuais que, por si só, mudam o mundo, apostamos que a efetivação de projetos de vida orientados por um sentido ético podem criar transformações positivas na cultura. E, essa sim, pode desestabilizar os sistemas que pervertem a vida e as relações humanas. Afinal, ao admitirmos que a vida privada e a pública não estão em absoluto desconectadas, uma mudança em qualquer uma delas poderá implicar em uma mudança na outra (MORENO; SASTRE, 2010).

Ainda sobre as relações entre o projeto de vida e a cultura, devemos destacar nossa preocupação e cuidado para que ele não seja cooptado pelas estruturas de poder da cultura dominante, que incute, por meio do ideário liberal, o engodo meritocrático segundo o qual a realização do projeto de vida depende tão somente da dedicação e dos méritos individuais. Pelo contrário, dedicamos esforços para que a reflexão sobre o projeto de vida permita aos jovens, sobretudo àqueles mais vulneráveis, reconhecer os limites que lhes são impostos, identificar os recursos disponíveis e criar condições para expandir o limitado campo de possibilidades no qual se inserem, *a priori*, por meio de suas condições socioeconômicas.

Esses esforços, empreendidos por meio de uma prática pedagógica sistemática no Ensino Médio de uma escola paulistana, constituem o contexto deste trabalho, que buscou investigar: *Como ocorrem os processos de conservação e mudança dos projetos de vida de jovens do Ensino Médio ao longo de uma intervenção de Educação em Valores?*

E ainda que seja recente a constatação de que as escolas podem contribuir com o processo de construção dos projetos de vida de seus estudantes, essa possibilidade tem ganhado relevância no Brasil, sobretudo após ter sido inserida na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) como um dos objetivos primordiais do Ensino Médio.

Sendo essa uma das políticas públicas que constituem a ainda escassa oferta de apoios e recursos de desenvolvimento e inserção social para os jovens (SPOSITO, 1997; 2003; FREITAS, 2005; KOLLER; DELL'AGLIO, 2011), defendemos que um trabalho como o nosso, alicerçado na intersecção entre a psicologia e a educação, coloca a serviço da sociedade uma referência prática e teórica que pode contribuir para melhorá-la, adequando a educação às demandas do complexo mundo contemporâneo.

Ademais, consideramos oportuno observar que nosso trabalho não está (e nem poderia) alheio à problemática social de nosso tempo, em que os horizontes futuros se fragilizaram mediante o afrouxamento dos pactos de garantias sociais. Não podemos, enquanto educadores, permitir que tais condições resultem em uma vivência aterradora, em que os jovens não consigam construir modos satisfatórios de viver a vida privada e fortalecer seu papel como cidadãos implicados na vida coletiva.

Dito isso, enfatizamos que nosso compromisso é contribuir para fazer possível uma mudança. E acreditamos que o projeto de vida é uma via factível. Mas até que ponto a juventude está aberta e desejosa de uma mudança pessoal e social? Dados recentes têm posto em evidência que, ainda que apresentem sentimentos de incômodo social e sintam a necessidade de transformações, a grande maioria dos jovens se sente incapaz de contribuir com mudanças efetivas (DANZA; ARANTES, 2019; ARANTES et al., 2014). Nesse sentido, destacamos a imperiosa necessidade de criarmos um marco de compreensão da juventude não apenas como uma fase de moratória e transição para a vida adulta (ERICKSON, 1968), mas como um modo de vida privilegiado (DANZA, 2014) no qual os jovens podem, mediante supervisão, detectar interesses, incômodos e necessidades, e engajar-se em ações que podem vir a motivar um projeto de vida carregado de sentido pessoal e de alcance social.

Com vistas a explorar esse tema e a responder nosso problema de pesquisa, estruturamos esta tese de doutoramento em três partes. A primeira delas é dedicada à

exposição de nosso referencial teórico-metodológico. Ela é composta por dois capítulos teóricos e um capítulo teórico-descritivo. O primeiro, intitulado *“A construção psicossocial dos projetos de vida”* tem o objetivo de apresentar o conceito de projeto de vida ao qual nos filiamos, bem como seu processo de construção, que envolve tanto fatores psíquicos como sociais (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; BUNDICK, 2009; KOSHY; MARIANO, 2011; entre outros). Em um segundo momento, traçamos um panorama dos estudos desenvolvidos até o momento sob esse marco teórico (BUNDICK, 2011; BROWN; KANNY; PIZZOLATO, 2011; MARIANO et al., 2011; BUNDICK; JOHNSON; YEAGER, 2012; MALIN et al., 2013, entre outros) e apontamos as lacunas por eles deixadas, apresentando em que medida tentaremos superá-las.

No segundo capítulo, denominado *“Funcionamento psicológico e os processos de conservação e mudança dos projetos de vida”*, elucidamos os mecanismos funcionais que marcam a criação e a transição de um tipo de projeto de vida para outro. Apoiando-nos na formulação teórico-metodológica da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999; MORENO; SASTRE, 2003; 2010; 2016; ARANTES, 2003; 2013; ARANTES et al., 2014; 2017), apostamos que tais mecanismos são de grande interesse para explicar as mudanças cognitivas e afetivas operadas no psiquismo daqueles que projetam, além de respaldar intervenções pedagógicas que permitam seu desenvolvimento rumo a formas mais complexas de projetar a própria vida.

O terceiro capítulo que compõe a primeira parte dessa tese, intitulado *“Educar para a construção de projetos de vida: a criação de um programa de Educação em Valores”*, se dedica a apresentar os pressupostos teóricos da intervenção realizada, os motivos pelos quais apostamos que ela deva ser no campo da Educação em Valores (PUIG, 1995; PUIG; MARTIN, 1998; 2010; MARTÍNEZ, 2001; ARAÚJO, 2007; PUIG et al., 2018), bem como a descrever o currículo e as metodologias implementadas.

A segunda parte desta tese destina-se à apresentação dos objetivos e métodos do trabalho. Composta por um único capítulo, denominado *“Plano de pesquisa”*, anunciamos o problema de pesquisa que originou o trabalho, os objetivos, as razões pelas quais adotamos a abordagem longitudinal qualitativa (ERICKSON, 1989; CASAER; MAGNUSSON, 1993; BOGDAN; BIKLEN, 1994; PERACCHI; WELCH, 1995; VALLES, 2003) e os procedimentos utilizados tanto para a coleta dos dados empíricos, quanto para a sua análise.

Já a terceira parte, composta pelos capítulos cinco e seis, tem a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa. O capítulo cinco, *“Descrição e análise dos modelos organizadores do pensamento sobre os projetos de vida”*, apresenta e descreve cada um dos

seis modelos organizadores encontrados, além da frequência com que cada um deles comparece na população estudada. Nesse momento, aproveitamos para estabelecer as primeiras comparações, mais gerais, entre os participantes do grupo experimental e do grupo controle.

O capítulo seis, “*Análise dos processos de conservação e mudança dos modelos organizadores sobre os projetos de vida*”, apresenta uma análise individual, feita sujeito a sujeito, que nos permite verificar como os processos de conservação e mudança incidiram sobre os projetos de vida de cada estudante. Tal análise nos permitiu, em um segundo momento, estabelecer considerações acerca do processo de construção dos projetos de vida, ao mesmo tempo em que nos possibilitou observar e comparar de modo mais aprofundado os dados dos sujeitos do grupo experimental com os do grupo controle.

Por fim, dedicamos o último capítulo, denominado “*Considerações finais*”, a tecer algumas considerações sobre o que nossos resultados aportam, tanto para a questão da construção dos projetos de vida, quanto para como as intervenções pedagógicas podem favorecer seu desenvolvimento.

Esperamos que o leitor desfrute da leitura deste trabalho assim como desfrutamos, com muito entusiasmo, de cada descoberta feita ao longo de seu percurso.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO PSICOSSOCIAL DOS PROJETOS DE VIDA

O interesse em estudar os projetos de vida em sua dimensão psicológica surgiu a partir dos escritos filosóficos do psiquiatra austríaco Victor Frankl, que investigou o sentido da vida em sua experiência em um campo de concentração durante o Holocausto. Na tocante obra *Man's Search for Meaning*, publicada originalmente em 1959, Frankl apresentou dados reveladores sobre como os prisioneiros do campo de concentração que demonstravam ter crenças sobre o sentido da vida eram mais capazes de enfrentar o sofrimento que lhes afligia em comparação àqueles que lutavam apenas pela sobrevivência (FRANKL, 1991).

A influência instantânea do livro forçou a psicologia a aceitar a importância primordial do sentido da vida – e suas derivações, como o propósito, a satisfação com a vida e o projeto de vida – em uma época em que essas noções eram tidas como fatores marginais do desenvolvimento e incapazes de influenciar as escolhas básicas de uma pessoa sobre como viver (DAMON; MENON; BRONK, 2003).

Passadas algumas décadas, o psicólogo William Damon, estudioso da psicologia moral, resgatou esse construto por apostar que ele era um campo profícuo para estudar a moralidade, uma vez que é por meio dos projetos de vida que jovens e adultos escolhem como desejam viver a vida, sendo essa uma importante origem do comportamento moral (PUIG, 1998).

Interessadas em compreender as relações entre a cognição e o afeto, a moral sempre foi um campo privilegiado de estudo para nós, visto que expressa nossa concepção de que essas dimensões são indissociáveis no psiquismo e nas condutas humanas (DAMÁSIO, 1996; MORENO et al., 1999). Contudo, o estudo dos projetos de vida abriu uma nova porta para compreendermos a complexidade desse fenômeno em um contexto real de elaboração, que se reflete, inevitavelmente, no campo social.

Nas palavras de Damon: “O projeto de vida é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa” (DAMON, 2009, p. 173). Por meio dessa citação, Damon nos permite afirmar que a construção dos projetos de vida é um fenômeno psicossocial, que se assenta na intersecção entre dois campos: o dos interesses e valores individuais e o dos valores presentes na cultura na qual nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e de projetos coletivos.

Dito isso, dedicaremos esse capítulo a uma dupla tarefa: a) clarificar o conceito de projeto de vida e sua relevância psicossocial, para em seguida fundamentar porque escolhemos trabalhar com os projetos de vida da juventude; e b) traçar um panorama dos estudos até agora desenvolvidos nesse marco teórico, a fim de apontar as lacunas por eles deixadas e sinalizar em que medida nosso trabalho visa a atendê-las.

1.1 O conceito de *projeto de vida*

Embora a maioria das concepções sobre projetos de vida estejam enraizadas na obra de Frankl, muitos estudiosos ofereceram outras conceituações. Assim como Frankl, os psicólogos positivos (SELIGMAN, 2002; HAIDT, 2002; CSIKSZENTMIHALYI, 2014) rejeitam a ideia de que os objetivos e os valores surgem de impulsos básicos, como a fome e o sexo, ou de mecanismos de defesa, como a sublimação e a formação de reações. E acreditam na possibilidade de escolha de metas e valores que podem promover propósitos nobres, como os de criatividade, moralidade e espiritualidade.

Contudo, em contraste com Frankl (1991), que estudou o sentido da vida em uma conjuntura crítica de desenvolvimento, o grupo de estudiosos ao qual nos filiamos propôs que a busca por um projeto de vida adota uma postura mais ofensiva do que defensiva, no sentido de que ela está mais relacionada à criação e ao envolvimento com atividades que exigem algum grau de dedicação, do que a contornar ou suprimir condições desadaptativas (DAMON; MENON; BRONK, 2003).

Por isso, o atual movimento da psicologia positiva não pressupõe que o projeto de vida seja uma resposta à vulnerabilidade humana. Pelo contrário, é uma abordagem que resiste a considerar o desenvolvimento como um esforço para superar déficits e riscos, entendendo-o como um modo de desenvolver recursos e não de gerenciar problemas (KOSHY; MARIANO, 2011).

Além desse contraste, Frankl (1991) usou os termos *sentido* e *propósito* como sinônimos, sem introduzir quaisquer distinções entre eles. Ou seja, ele se refere tanto ao *sentido da vida* quanto ao *propósito da vida* como uma força interior que oferece, seja no campo moral ou espiritual, uma “razão de viver” que motiva a vida (DAMON; MENON; BRONK, 2003). Já no campo da psicologia positiva, esses termos foram considerados de formas distintas, formando um rico arcabouço conceitual que apresenta sutis distinções.

Por exemplo, Ryff e Singer (1998, p. 7) afirmaram que ter um propósito na vida significa “[...] sentir que há sentido na vida presente e passada [...]”, já pesquisadores como

Baumeister (1991), Reker e Wong (1988) usam o termo propósito como um subconjunto do sentido. Outros pesquisadores vincularam o propósito a características pessoais, tais como a esperança, a generosidade e a autenticidade (BURROW; O'DELL; HILL, 2010; TIRRI; QUINN, 2010). De todo modo, o sentido da vida é considerado um termo mais amplo que o propósito, que está necessariamente relacionado ao futuro (MARIANO, 2014), além de estar mais consolidado em pesquisas e instrumentos, tais como o Questionário de Significado da Vida de Steger et al. (2006).

No âmbito dessa discussão, Damon, Menon e Bronk (2003), propuseram que, diferentemente do sentido, que pode ou não ser orientado para um fim definido, o propósito é sempre direcionado para uma realização na qual se pode progredir. Essa realização pode ser material ou não-material, externa ou interna, alcançável ou inalcançável. Sua característica necessária não é a concretude, mas o senso de direção que ela proporciona ao criar um objetivo para o propósito.

Assim, esses autores propuseram uma definição especial para o termo *purpose* (propósito, em tradução literal para o português). Dada sua especificidade conceitual, optamos por traduzi-lo para o português como *projeto de vida*, ao invés de propósito. As razões para essa escolha serão abordadas mais adiante, quando da exploração do conceito. Em todo caso, é nosso dever destacar que, deste momento em diante, nos referiremos ao conceito proposto por esses autores como *projeto de vida*.

Dito isso, projeto de vida foi definido por Damon (2009, p. 53) como: “uma intenção¹ estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”². Dessa definição destacamos três dimensões que lhes são imprescindíveis: a intenção estável e orientada para o futuro, o engajamento significativo em atividades para realizar essa intenção e o desejo de conectar-se e contribuir para algo além do *self*.

As duas primeiras dimensões comparecem corriqueiramente na literatura sobre projeto de vida e têm sido muito estudadas. Já a terceira é mais controversa, não sendo identificada pela maioria dos pesquisadores, embora seja bem apoiada na literatura (KOSHY; MARIANO, 2011). Ela baseia-se no apelo de Frankl (1991) para que o projeto de vida transcenda o *self* e é

¹ A intenção é uma representação cognitiva de um comportamento futuro que ajuda os indivíduos a planejar, perseverar e coordenar ações (BATSON, 1987).

² Para Bundick (2009), os projetos vitais podem ter dois tipos de objetivos: um cujo objetivo principal é o de beneficiar o mundo além do *self*, outro que diz respeito a um propósito de beneficiar a si mesmo. Para o autor, os projetos orientados para o *self* poderiam ser estendidos para além do *self*.

corroborada pela recente teoria do desenvolvimento positivo juvenil que foca na necessidade de alcançar a transcendência e contribuir com a comunidade (STEGGER, 2012). Além desse autor, Benson e Scales (2009) incluíram como marcadores de identificação de projeto de vida o fato de os jovens serem atores no próprio desenvolvimento e contribuírem para o bem-estar social. Essa inclusão ocorreu após extensa pesquisa sobre ativos do desenvolvimento e prosperidade juvenil.

Uma interessante pesquisa feita por Hill et al. (2010), em parceria com o Instituto de Pesquisa em Educação Superior da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), encontrou que o projeto de vida dos indivíduos é bastante estável até os 30 anos, mas depois dessa idade o projeto de vida pró-social é o único que prediz positivamente as variáveis de prosperidade. De modo semelhante, pesquisas empíricas realizadas pelo grupo de Damon mostram que ter um projeto de vida se correlaciona com taxas mais altas de comportamento pró-social (BRONK et al., 2009; BUNDICK et al., 2010). Por fim, não podemos deixar de mencionar que uma investigação conduzida por Moran e Damon (2008) constatou que, quando se pergunta aos jovens o que um projeto de vida significa para eles, muitos o definem como algo que causa impacto no mundo.

Uma observação importante sobre a definição de Damon, Menon e Bronk (2003) é que ela é integrativa, ou seja, para considerarmos que um jovem tem um projeto de vida plenamente desenvolvido, ele precisa atender aos três critérios. Assim, os autores consideram que projeções futuras que apresentam apenas duas dessas dimensões são consideradas como formas precursoras de projetos de vida, sendo elas: 1) meta de vida autocentrada, que exclui o impacto além do *self*; 2) ausência de uma finalidade que organize e oriente seus esforços e ações e 3) ausência de ações para concretizar seus sonhos de impactar o mundo. Nessa perspectiva, o estudo de Moran (2009) com 270 jovens americanos de 11 a 22 anos descobriu que 25% possuem projetos de vida, 25% possuem metas de vida autocentradas, 10% não possuem ações para concretizar seus sonhos de impactar o mundo e 40% não possuem qualquer uma dessas dimensões, configurando-se como sem projetos de vida.

Diante desses dados, Bundick (2009) flexibilizou o conceito proposto inicialmente, defendendo que o impacto no mundo além do eu não precisa necessariamente ser uma meta ambiciosa, como diminuir a desigualdade social, ou transformar a educação de uma nação. Ela pode ser muito mais humilde, como melhorar as condições de vida de familiares ou ainda o caso bastante comum de jovens que desejam trazer contribuições para o mundo por meio da carreira profissional almejada, ainda que sejam entremeados por enfraquecido conteúdo moral. Essa flexibilização ajuda a aproximar-nos da realidade empírica, já que os estudos

brasileiros também demonstraram que projetos de vida que visam a impactar o mundo além do eu em termos mais globais e indiscutivelmente morais são raros, representando 7% no estudo desenvolvido por Pinheiro (2013) e 2,5% em estudo feito por Danza (2014).

Ainda nesse estudo, Bundick (2009) concluiu que os projetos de vida precisam apresentar três características operacionais a fim de que sejam viáveis e promulgados. São elas:

- a) ter estabilidade;
- b) serem formados a partir de objetivos concretos e de longo prazo;
- c) serem organizadores e motivadores da tomada de decisão e do engajamento com as atividades necessárias para sua concretização.

A estabilidade é um aspecto importante para o entendimento dos projetos de vida, e, por essa razão, se faz necessária uma elucidação para a correta compreensão do termo. A estabilidade à qual nos referimos deve ser tomada em contraposição à efemeridade, sendo o elemento que gera coesão entre os objetivos parciais que são alcançados e o resultado final esperado. Sua finalidade é gerar a coerência necessária para se atingir um fim altamente vulnerável a fatores externos, tais como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos; e internos, como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito. A estabilidade, portanto, está completamente desarticulada da estagnação, podendo promover tanto a firme adesão a compromissos anteriormente adotados, quanto mudanças no modo de realizar suas intenções iniciais. Nas palavras de Colby e Damon, o que se deseja é: “o equilíbrio entre estabilidade e crescimento ao invés da estagnação pessoal e inconstância” (1992, p. 198, tradução nossa). Isto é, os projetos de vida precisam durar tempo suficiente para que ocorra algum progresso em direção à sua conquista.

Sobre a necessidade de formular objetivos de longo prazo que articulem metas concretas, ressaltamos que são eles que impedirão que o projeto seja apenas um sonho ou uma idealização. Além disso, é de fundamental importância que tais objetivos sejam ajustados à realidade e à disponibilidade de meios para sua efetivação (MORAN et al., 2012). Longe de propor qualquer determinismo, o reconhecimento do próprio potencial e dos limites da ambição é fundamental para a realização do projeto (DAMON, 2009). Outro ponto que desejamos enfatizar é o caráter de longo prazo do projeto de vida. Está claro que objetivos mais imediatistas são absolutamente necessários no encadeamento de ações de curto e médio prazo, contudo eles não têm a propriedade de inspirar um projeto de vida que envolva planos para ações futuras (DAMON, 2009).

Por fim, Bundick (2009) assegura que o projeto de vida deve desempenhar um papel central na organização e na motivação da vida do sujeito. Em outros termos, ele defende que os projetos de vida devem tanto organizar as decisões, os pensamentos e as atividades do sujeito, quanto engajá-lo em ações efetivas e consistentes. É justamente esse aspecto que garantirá a efetividade do projeto de vida, afinal, sem o engajamento, ele se torna apenas uma fantasia³, e caso não sejam percebidas oportunidades de engajamento, a própria motivação pode ajudar a explorar o ambiente em busca de novas oportunidades de ação (BRONK, 2012).

O modo como descrevemos as características da operacionalização do projeto de vida pode gerar a compreensão de que ele se assenta sobre uma base linear de tempo, de modo que, primeiro o sujeito adquire estabilidade em uma intenção, depois cria objetivos que permitam efetivá-la e, por fim, se engaja em ações que organizam e motivam o projeto. Contudo, destacamos que os projetos podem ser elaborados e reelaborados rompendo drasticamente com essa presunção e iniciando-se em ações que criam intenções (BUNDICK, 2009).

Essa complexidade é consequência do fato de que os projetos de vida são processos dinâmicos, carregados de pessoalidade (BUNDICK, 2009) e que dependem tanto de outros construtos em desenvolvimento - como a identidade -, como das interações e experimentações sociais. Por isso, ele exige autoconhecimento e conhecimento do mundo, a fim de que o sujeito saiba, ao identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu meio, quais são suas possibilidades de ação, levando em consideração seus interesses, características e habilidades, para formular objetivos de longo prazo que funcionem como intervenções positivas no mundo. Por essa razão, a leitura que o sujeito faz de si e do mundo é de extrema importância no processo de construção do projeto de vida.

Sobre isso, uma constante preocupação se refere aos conteúdos e às fontes dos projetos de vida. Isso porque eles podem ter a característica de impactar a sociedade tanto de forma positiva, quanto negativa, por meio de metas autodestrutivas e contrárias aos interesses sociais⁴. Essa constatação deixa claro que, apesar de defendermos que o projeto de vida é construído com base nos valores dos sujeitos⁵, estes não necessariamente são valores morais, como a generosidade, a justiça e o bem-estar coletivo. Pelo contrário, muitas vezes podem ser valores que estimulam o mal-estar próprio e coletivo. A importância desta discussão se

³ A fantasia é uma conduta de gerenciamento do futuro que, embora opere os pensamentos e sentimentos na criação de uma representação mental de futuro, não almeja ser efetivada (BOUTINET, 2002).

⁴ Respectivamente, essas variantes de projetos de vida são denominadas por Damon (2009) como projetos sociais e antissociais.

⁵ Uma vez que eles determinam o que cada um valoriza e, portanto, deseja para sua vida (ARAÚJO, 2007).

encerra no fato de que não vale apenas que o sujeito desenvolva um projeto de vida que impacte a sociedade. Ele deve ser orientado por um sentido moral. Afinal, eles podem assumir formas nocivas e desvinculadas de valores morais.

E sabemos que há tanto na vida cotidiana quanto nas mais complexas funções sociais motivos nobres para se engajar com algo que seja importante para o *self* e repercuta na vida além do *self*. Os jovens que participaram da pesquisa de Damon (2009) revelaram como fonte de projetos de vida as seguintes categorias apresentadas na ordem de maior relevância: família, trabalho, realizações acadêmicas, fé religiosa e espiritualidade, esportes, artes, serviço comunitário e temas políticos e sociais. Inclusive, em estudo recente (DAMON; LIAUW; MALIM, 2017), a família foi considerada o principal domínio dos projetos de vida dos entrevistados. Cabe-nos destacar que apesar das pesquisas de Damon terem sido realizadas com jovens norte-americanos, dados muito semelhantes foram encontrados nas pesquisas brasileiras, tendo a família, o trabalho e o estudo como as principais fontes de projetos de vida (PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014).

Sobre isso, cumpre acrescentar que há estudos que revelam que a maioria dos sujeitos adota fontes normativas da cultura para seus projetos de vida (MALMBERG; NORRGARD, 1999), como criar uma família e ter um emprego em uma instituição existente, para os quais já existem muitos apoios e validação na sociedade (MORAN, 2015). Poucas pessoas não veem o *status quo* cultural como uma exigência ou padrão, e se dedicam intencionalmente a ampliar as possibilidades de sua cultura.

É evidente que a tensão de se concentrar na mudança cultural cria oportunidades e desafios que não são enfrentados por aqueles que buscam projetos mais normativos (MORAN, 2015). E provavelmente essa é a razão tanto para que um número tão pouco expressivo de pessoas se dedique a essas transformações, quanto para os resultados obtidos pelo estudo de Moran e John-Steiner (2003), que mostraram que os jovens comprometidos em inserir objetivos criativos na cultura adotaram projetos normativos após dois anos de tentativas. Esses resultados revelam não apenas a força desses padrões normativos, mas, sobretudo, a falta de apoios para aqueles projetos que tentam superá-los.

Ainda sobre as relações entre a cultura e os projetos de vida, devemos salientar que encontra-se implícito na discussão sobre o projeto de vida um viés fortemente individualista, associado ao grau de satisfação com a própria vida. Ainda que esse conceito não faça parte da definição a qual nos filiamos, nos sentimos na obrigação de comentar que essa não é nossa expectativa a respeito da necessidade de construção de um projeto de vida. Pelo contrário, desejamos criar uma sociedade em que implicar-se com o outro seja uma demanda aliada aos

interesses pessoais, afinal, “[...] sem uma geração mais nova dedicada a aceitar os desafios de um mundo que precisa de muitos reparos, fica difícil imaginar como um futuro decente pode ser conquistado” (DAMON, 2009, p. 42). É por essa razão que adotamos o conceito desenvolvido por Damon, Menon e Bronk (2003), por apostarmos, assim como eles, na possibilidade de criarmos uma cultura de projetos de vida pautados por relações éticas e valores morais. Dito isso, voltaremos nosso foco de reflexões para a construção dos projetos de vida no contexto particular da juventude, sujeitos de nosso estudo.

1.2 Projetos de vida na juventude

O projeto de vida é um construto que pode ser estudado em diversas fases do desenvolvimento: da infância tardia até a senilidade. De fato, alguns pesquisadores têm concentrado esforços em desvendar como se constituem e se mantêm projetos de vida na terceira idade (COLBY et al., 2018; ARANTES; PINHEIRO; AMANDO, 2019). Apesar disso, a juventude⁶ continua sendo o campo privilegiado de estudo, aglutinando a maioria das investigações sobre os projetos de vida.

Há razões em vários campos teóricos para considerar a juventude como o período privilegiado da construção dos projetos de vida. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é nessa fase que os indivíduos estabelecem os recursos mentais necessários para criar representações complexas sobre o futuro, tais como: os raciocínios hipotético-dedutivos; o pensamento abstrato, que permite conjecturar sobre o real e o possível; a coordenação de múltiplas possibilidades de escolha; e a elaboração de teorias sobre si e sobre o mundo (INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2005). Sendo estas habilidades recém-emergentes nesse período, a construção de projetos de vida só poderia ser empreendida a partir dele.

Outra razão situa-se na correspondência que a construção do projeto de vida estabelece com outro conceito importante das teorias de desenvolvimento: a identidade. Há muito tempo, teóricos como Erickson (1968) e Marcia (1980) consideram a juventude como um período de autodescoberta durante o qual os jovens buscam respostas para questões sobre a vida, os relacionamentos e seu papel na sociedade. Esses teóricos defendem que é nesse momento que as pessoas começam a dedicar-se a sistemas de crença que refletem propósitos

⁶ Embora o termo *adolescência* seja mais comumente usado nos estudos em psicologia, neste trabalho adotaremos o termo *juventude* por ser um conceito mais amplo e menos delimitado do ponto de vista etário (FREITAS, 2005). Para uma discussão mais aprofundada sobre essa diferenciação, vide Danza (2014).

consistentes. No entanto, situados em um paradigma que compreende a juventude como um período de turbulências, eles defendem que tanto o projeto de vida quanto a identidade são tarefas críticas do desenvolvimento. Divergindo sobre esse argumento, mas concordando que a identidade é um aspecto integrante do projeto de vida (ERICKSON, 1968; SCHWARTS, 2001; DAMON; MENON; BRONK, 2003), os teóricos atuais têm superado a ideia de que o desenvolvimento da identidade dos jovens é motivado pela necessidade de serem estimados pelos outros e por motivos autocentrados, defendendo que ela também incorpora futuras esperanças, desejos, sonhos e as futuras contribuições que desejam fazer para o mundo (DAMON, 2009; BUNDICK; YEAGER, 2009; BUNDICK; JOHNSON; YEAGER, 2012). Sobre isso, Bundick (2011) chegou a afirmar que o projeto de vida é um componente predominante da identidade. Para além dessas questões, nos entusiasma saber que há estudos avançando na compreensão das relações entre os projetos de vida e a identidade, como o desenvolvido por Burrow, O'Dell e Hill (2010), que encontraram evidências de que é possível estabelecer correlações entre os projetos de vida e a identidade por meio de quatro perfis de projeto de vida que concordam com a teoria de Marcia (1966) sobre a formação da identidade: os bem-sucedidos (*achieved*) que exploram a identidade e estão comprometidos com um projeto de vida; os impedidos (*foreclosed*) que exploram a identidade mas não estão comprometidos com um projeto de vida; os descomprometidos (*uncommitted*) que não exploram a identidade e tampouco estão comprometidos com um projeto de vida e os difusos (*difused*) que exploram parcialmente a identidade e o compromisso com um projeto de vida.

Até mesmo as análises estatísticas sustentam que o projeto de vida é um fenômeno desenvolvimental, pois apontam que a idade é uma influência mais forte na articulação de um projeto do que seus suportes sociais. Esses achados não são surpreendentes, pois os jovens mais velhos têm habilidades cognitivas mais desenvolvidas e mais acesso a oportunidades e a um círculo amplo de grupos sociais (BUNDICK et al., 2012). Moran (2009) apresentou alguns dados que corroboram essa tese. O primeiro deles é que jovens em anos escolares mais avançados estavam 80% mais propensos a expressar todas as dimensões do projeto de vida do que os jovens em anos escolares menos avançados. No entanto, enquanto os jovens mais novos tendem a não ter projetos de vida, os mais velhos tendem a ter objetivos de vida autocentrados.

O conjunto desses achados de pesquisa sugere que o projeto de vida começa a se desenvolver na juventude, à medida que os jovens exploram possíveis metas de vida e consideram o que a torna significativa (KOSHY; MARIANO, 2011). Contudo, os estudos não afirmam que encontrar um projeto de vida na idade adulta seja uma tarefa impossível, apesar

de concluírem que a experiência subjetiva de iniciar um projeto de vida nessa fase da vida é desconfortável do ponto de vista psíquico e social. Esse ponto é apoiado por pesquisas que mostram que a busca por um projeto de vida está relacionada à satisfação com a vida na juventude e no início da idade adulta, mas não na meia idade, quando esta se relaciona mais com alcançar os objetivos propostos e ter produtividade social e ocupacional (BRONK et al., 2009).

Além dos pontos destacados até agora, os projetos de vida da juventude assumem uma relevância psíquica importante de ser mencionada. Considerado por Benson (2006) como um ativo do desenvolvimento, do ponto de vista psicológico, os projetos de vida parecem funcionar como um sistema de auto-orientação (McKNIGHT; KASHDAN, 2009) que garante um certo nível de coesão psicológica para os jovens (MARIANO; VAILLANT, 2011), facilitando seu trânsito em meio à diversidade e ao dinamismo cultural (MORAN, 2015). Além disso, ele tem sido significativamente correlacionado com indicadores de crescimento pessoal, autorrealização, satisfação com a vida e bem-estar psicológico (MALIN et al., 2013), fornecendo foco e motivação e evitando o tédio (KOSHY; MARIANO, 2011).

Também não podemos deixar de mencionar o papel que ele cumpre na formação da identidade moral (COLBY; DAMON, 1992; DAMON, 2004), que é formada quando uma pessoa decide que o tipo de pessoa que deseja ser depende de uma crença ou valor moral, tal como a necessidade de ser justo, generoso ou honesto, por exemplo. Esses valores, assim como o conjunto de sentimentos, pensamentos, crenças e objetivos que deles derivam, imbricam-se fortemente na construção do projeto de vida, e compõem um sistema que revela a identidade moral dos jovens. É por essa razão que qualquer prática interventiva que vise a contribuir para a construção dos projetos de vida dos jovens deve enfatizar a construção da identidade moral, a fim de que seus projetos estabeleçam uma continuidade com esses valores, sendo a verdadeira expressão de uma conduta moral.

Ainda sobre isso, Colby e Damon (1992) descobriram que pessoas que se definem em termos morais tendem a identificar problemas morais em eventos cotidianos, além de se verem implicados neles. É por isso que os projetos de vida contribuem não apenas para o desenvolvimento positivo dos jovens como também para o desenvolvimento da sociedade (DAMON, MENON, BRONK, 2003; MALIN et al., 2013), sendo um modo privilegiado de transformar a cultura a fim de que ela se aproxime de forma mais ajustada ao que se deseja para o futuro.

Contudo, em estudo feito por Malin et al. (2013), poucos jovens descreveram ter oportunidades de agir de acordo com suas preocupações empáticas e, conseqüentemente, suas

intenções sociais reduziram quando surgiram outros interesses. Resultados parecidos foram encontrados com jovens brasileiros que apresentaram um acentuado sentimento de impotência com relação ao seu desejo de transformar aspectos do mundo que não os agrada, sendo que a maioria deles acreditava que o fator idade contribuía para a falta de oportunidades (DANZA; ARANTES, 2019). É evidente que algumas limitações em termos de atuação decorrem da faixa etária dos jovens e da consequente falta de conhecimentos específicos para contribuir com a solução de problemas concretos. Contudo, na pesquisa realizada por Damon, Liauw e Malin (2017), os jovens encontraram maneiras de conquistar seus objetivos sociais que não eram limitadas por sua idade. Os três principais caminhos adotados foram: 1) acesso à tecnologia barata; 2) programas extracurriculares; e 3) escrita. De fato, o acesso à internet abriu novas possibilidades para os jovens se engajarem em atividades pró-sociais. Alguns descreveram usar as mídias sociais para defender questões ou se envolver com outras pessoas que compartilham suas preocupações sociais. Inclusive vários entrevistados que defenderam a importância da inovação para melhorar a sociedade relacionaram essa crença ao seu interesse por tecnologias. Outros apostaram nas atividades extracurriculares oferecidas por suas escolas e que visam a engajar os jovens em atividades de apoio à sociedade. Houve também alguns jovens que descreveram a escrita como forma significativa de expressão e como uma maneira de se conectar, inspirar ou impactar os outros.

Ainda que essas formas não sejam necessariamente maneiras efetivas de contribuir para a transformação do mundo, reconhecemos que elas podem ter repercussões para a formação da identidade moral dos jovens e que têm potencial para mantê-los interessados nessas causas até alcançarem a idade adulta e integrarem esses objetivos em seus projetos de vida, criando formas mais assertivas de contribuir com a sociedade.

Corroborando essa ideia, o estudo de Bundick et al. (2012) revela que as esferas de preocupação dos jovens se expandem de si e da família para contextos cada vez mais amplos de indivíduos e organizações, sendo que em alguns casos atinge relações abstratas com a humanidade ou com a sustentabilidade. Esses dados geram a esperança de que tais preocupações se consolidem em projetos de vida (MORAN, 2014) capazes de transformá-las.

Outra observação importante se refere ao fato de que os projetos de vida de interesse social não dependem de nenhuma disposição de caráter preexistente. Ou seja, nem sempre eles surgem de uma intenção empática ou interesse social anterior à construção do projeto. Pelo contrário, muitas vezes, é o engajamento em ações de interesse social que geram a consolidação de tendências a valores morais ou até mesmo à sua aquisição (DAMON, 2009). Em contraste com os resultados de estudos que revelaram que uma grande parcela dos jovens

trata as questões relacionadas ao futuro com indiferença, demonstrando pouco entusiasmo até mesmo em suas atividades diárias (DAMON, 2009; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014), apostamos que as tarefas estudantis podem ganhar significados mais profundos se estiverem relacionadas aos meios de transformação daquilo que os incomoda no mundo.

Obviamente temos que ter em mente que para alguns jovens o reconhecimento dos caminhos que podem levá-los a encontrar um sentido para a vida, que possa ser promulgado como um projeto de vida, leva um tempo mais estendido. No entanto, queremos ressaltar que essa indiferença parece-nos ter, como precursores, a ausência de reflexões sobre si mesmos e sobre o mundo, o que acarreta em impactos diretos na formação da identidade. Está claro que para se alcançar o autoconhecimento necessário para estabelecer um projeto de vida que promova satisfação e ainda contribua com os interesses coletivos, há que se percorrer um longo e, por vezes, difícil trajeto. Além disso, muitos jovens não têm êxito na integração do autoconhecimento com a criação de seu projeto de vida, alimentando ambições idealizadas que possuem pouca ou nenhuma relação com suas possibilidades reais (DAMON, 2009) ou padecendo com o sentimento de incerteza, que geralmente provém da variabilidade ambiental e da instabilidade de seus apoios sociais (MORAN, 2014).

Para combater esses sintomas da falta de reflexões sobre o futuro, consideramos que devemos envolver ativamente os jovens em torno do processo de construção do projeto de vida, a fim de que ele forneça uma estrutura tanto organizacional quanto motivacional para suas escolhas, comportamentos e formação da identidade (DAMON, 2009).

Assim, mesmo que a busca por um projeto de vida seja um processo absolutamente voluntário, automotivado e indelegável (BRONK et al., 2009), acreditamos que é dever dos educadores e dos teóricos da psicologia e da sociologia da juventude anunciar quais são as expectativas que temos para os jovens enquanto membros efetivos – e não futuros membros – da sociedade. Para isso, devemos ofertar-lhes oportunidades de engajamento e apoios, a fim de que eles rompam a crença na falta de oportunidades e criem meios de ação. Nesse sentido, defendemos que os programas e as políticas públicas preparem os jovens para explorar os papéis que possam assumir na sociedade, fortaleçam seu compromisso com seus propósitos e ampliem o escopo de sua contribuição (BRONK, 2012; MALIN et al., 2014).

Por essas razões, apostamos que as pesquisas no campo dos projetos de vida devem se concentrar em avaliar o efeito de intervenções pedagógicas na construção dos projetos de vida dos jovens, em um período de tempo suficiente para que ocorressem mudanças que expressassem transformações em suas formas de conceber a si mesmos e seu papel no mundo. Tendo em vista nossa opção por esse recorte de pesquisa, nas próximas páginas nos

dedicaremos a traçar um panorama geral dos estudos até agora desenvolvidos, situando qual é a contribuição que nosso estudo almeja oferecer para o construto dos projetos de vida na juventude.

1.3 Estudos sobre projetos de vida na juventude

Ao longo das últimas décadas, foram feitos muitos estudos sobre os projetos de vida. A maioria deles, realizados nos Estados Unidos, foram conduzidos com base em escalas quantitativas (RYFF, 1989) projetadas para verificar a presença ou a ausência de projetos e significados na vida, sem qualquer referência a seus conteúdos. Algumas pesquisas que tinham como finalidade explorar o conteúdo dos projetos de vida solicitaram aos entrevistados que avaliassem uma lista de possíveis finalidades para seus projetos (DE VOGLER; EBERSOLE, 1980). Entretanto, essas listas capturaram apenas categorias culturais gerais de projeto de vida (MASSEY; GEBHARDT; GARNEFSKI, 2008), eram pré-determinadas e tinham como outro ponto negativo o fato de que as categorias poderiam se tornar datadas e relacionadas apenas ao período histórico em que os participantes viviam (BRONK; FINCH, 2010).

Estudos qualitativos mais recentes têm sido feitos com entrevistas em profundidade (MALIN et al., 2008) ou estudos de caso em profundidade (BRONK, 2005; 2008) e tiveram o objetivo de identificar tipos de projetos no que diz respeito a argumentos pró-sociais ou autocentrados (BUNDICK; YEAGER, 2009) e ao grau de elaboração de ações de longo prazo associadas a esses projetos (MARIANO et al., 2011).

Um exemplo desse tipo de estudo é o feito por Bundick, Johnson e Yeager (2012) sobre o papel das metas de trabalho futuro no desenvolvimento da identidade. Esses pesquisadores encontraram quatro padrões gerais, sendo eles: 1) razões autocentradas intrínsecas, que correspondem a metas estipuladas para o benefício de si mesmos e que correspondem a habilidades e interesses pessoais; 2) razões intrínsecas além do eu, que são aspirações de trabalho as quais geram benefícios para o mundo além do eu, tendo um propósito moral intrínseco; 3) razões autocentradas extrínsecas, que correspondem a benefícios extrínsecos ao trabalho, como ganhos monetários ou *status* social; e 4) razões extrínsecas além do eu, como ter um trabalho que permita ganhar dinheiro ou respeito para serem usados para beneficiar os outros. Em pesquisa anterior, Bundick e Yeager (2009) já haviam encontrado evidências de que os jovens que mencionaram motivações além do eu

para suas metas de trabalho mantiveram consistentemente níveis mais elevados de bem-estar dois anos após o primeiro teste em relação aos jovens sem metas de trabalho.

Uma série de outros estudos tematizaram o papel dos projetos de vida no desenvolvimento positivo da juventude⁷ (DAMON, 2004; MARIANO, 2011). Dentre eles destacamos um estudo especialmente interessante feito por Bundick et al. (2012) sobre os suportes que os contextos oferecem para o desenvolvimento dos projetos dos jovens. Tal estudo, que refutou quantitativamente as hipóteses iniciais de que jovens com maior apoio familiar teriam o projeto de vida melhor desenvolvido e que os jovens com mais apoio dos amigos estariam mais propensos a mostrar objetivos além do *self*, gerou evidências de que tais suportes (família e amigos) contribuem apenas para que os jovens tenham intenções para o futuro. Mas a pesquisa diz pouco sobre como os jovens integram os suportes em uma rede de apoio e como essa rede atua no que diz respeito aos conteúdos específicos dos projetos de vida. Já na análise qualitativa, o apoio da família apareceu como fundamental, sendo o mais frequentemente mencionado como fornecedor de recursos emocionais, cognitivos e monetários. Além disso, os jovens que mencionaram que seus pais os incentivavam a ter objetivos pró-sociais, relataram projetos de vida voltados para o mundo além do eu, enquanto que os jovens que perceberam que seus pais os motivavam para o sucesso pessoal e o bem-estar, tiveram metas autocentradas.

Diante desse cenário de investigações, notamos a ausência de estudos empíricos longitudinais sobre como os projetos de vida se desenvolvem na juventude. O único estudo feito até então nessa perspectiva foi o de Malin et al. (2013), que buscou descrever as transições dos projetos de vida durante a juventude, com a finalidade de criar um modelo preliminar de desenvolvimento dos projetos de vida. O estudo, iniciado com 270 jovens estudantes do Ensino Médio e finalizado após dois anos, com 146 jovens, confirmou a hipótese inicial de que as formas de projeto de vida observadas na primeira fase da coleta de dados apresentariam transições fluidas e não sequenciais para formas não precursoras, precursoras e projetos de vida plenamente realizados.

Especialmente interessantes para nosso estudo são os seguintes resultados dessa investigação:

- I. O raciocínio além do *self* é instável no início da adolescência e se manifesta como empatia. Os jovens que deixaram de mencionar razões além do *self* para seus projetos

⁷ Campo de investigação constituído na década de 1980 para sistematizar pesquisas e intervenções relacionados com os resultados do desenvolvimento positivo na juventude (BENSON et al., 2006).

de vida, ao final do estudo, continuaram demonstrando consciência empática, mas perderam objetivos relacionados a ela. Entre esses jovens, fatores como o prazer hedônico e as relações entre pares ganharam importância e redirecionaram o projeto de vida.

- II. Para alguns jovens, deixar de ter projetos de vida foi bastante problemático, pois pareceram perder toda a direção e o sentido que moviam suas vidas. Esse fenômeno parece estar relacionado a dúvidas sobre suas próprias capacidades e a percepção de que seus objetivos não eram significativos ou orientados para além do *self*. Para outros jovens, essa perda não foi problemática, mas sim indicativa de novas oportunidades que os permitiriam explorar outros papéis. Esses jovens demonstraram que, às vezes, “regredir” no projeto de vida é na verdade um avanço rumo a uma maior consistência e exploração de si mesmo;
- III. Projetos de vida sem definição da carreira profissional são muito raros e possuem objetivos de família mais estabilizados. O comprometimento com relacionamentos parece estabilizar o projeto de vida nos momentos em que outros aspectos da vida estão em transição;
- IV. O ingresso no Ensino Superior é um padrão de exploração comum aos jovens, pois oferece um percurso para suas vidas nos anos subsequentes, além, é claro, de outorgar-lhes as credenciais muitas vezes necessárias para o ingresso no mundo do trabalho. No entanto, para alguns jovens a faculdade é percebida como um padrão de retenção que atrasa seu avanço rumo ao caminho realmente desejado, como exercer profissões que não exigem esse tipo de formação ou materializar projetos sociais que configuram seu verdadeiro projeto de vida;
- V. A trajetória geral de desenvolvimento dos projetos de vida foi marcada muito mais por um movimento multidirecional do que contínuo ascendente, mediante formas precursoras de projetos até o projeto de vida em si. Esse movimento multidirecional parece ter sido causado principalmente por três fatores: transições de vida, processos de formação de identidade e apoios e influências externas.

- VI. Poucos participantes identificaram experiências escolares como as mais relevantes para suas aspirações importantes.

Dessa última observação decorre outra lacuna importante dos estudos sobre os projetos de vida: o papel das intervenções educativas em sua construção. Em 2011, Koshy e Mariano publicaram uma revisão da literatura de 465 artigos acadêmicos sobre como o projeto de vida é apoiado e ensinado em contextos educacionais formais e não formais. Constatando que poucos programas educativos explicitamente ensinam para esses fins, elas encontraram pouquíssimos relatos de programas escolares sobre projetos de vida, mesmo variando a terminologia da busca. Ao que tudo indica, poucas escolas consideram o desenvolvimento das aspirações dos jovens como sua missão central, embora vários programas abordem as dimensões “além do eu” por meio de atividades de engajamento cívico.

Os resultados dessa revisão revelaram que os adolescentes frequentemente mencionam objetivos relacionados a escola quando perguntados sobre seus projetos de vida. Contudo, apenas uma pequena parcela dos jovens mencionou a escola como um local para apoiar seus estudos mais duradouros. Além disso, jovens com formas precursoras de projetos de vida se sentem mais apoiados pela escola do que jovens com projetos de vida plenamente constituídos. Sobre isso Mariano et al. (2011) também encontraram evidências de que jovens com projetos de vida podem ser menos dependentes da escola como suporte para suas aspirações. Ainda assim, esses autores defendem que todos os jovens, com suas variadas formas de projetar a vida futura, devem ser contemplados e motivados por meio da experiência escolar, mesmo que alguns deles já tenham noções claras sobre o que desejam conquistar e o que devem fazer para efetivar essas aspirações.

Ainda em 2011, Brown, Kanny e Pizzolato publicaram um estudo cujo objetivo era avaliar um programa de intervenção para melhorar as percepções de controle interno sobre o sucesso acadêmico e o projeto de vida da juventude, sob o argumento de que a conquista acadêmica serve como direcionador para a conquista de objetivos mais amplos, principalmente para aqueles que têm poucos recursos e necessitam da escolarização como suporte para uma vida melhor. Esse estudo foi feito com pequenos grupos de estudantes do Ensino Médio de uma comunidade na Pensilvânia por meio de nove sessões ao longo de dezoito semanas. Os resultados indicaram que é possível contribuir com o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes por meio de intervenções de curto prazo, já que a intervenção foi eficaz para desenvolver planos e habilidades para que eles pudessem alcançar

suas aspirações e para lidar com ameaças à sua realização, como a falta de apoio e a ridicularização de suas intenções.

Por fim, Bundick publicou em 2011 um estudo com o objetivo de testar se a reflexão profunda e a discussão do projeto de vida podem ter efeitos duradouros para a elaboração do projeto de vida. Na contramão do apelo de Koshy e Mariano (2011) para que as intervenções sobre os projetos de vida sejam contínuas e não pontuais, esse estudo optou por uma única entrevista individual como instrumento de intervenção, orientada para induzir a reflexão e o pensamento profundo sobre o projeto de vida, os valores centrais e os objetivos mais importantes da vida nos jovens participantes. O argumento que sustenta a escolha desse instrumento é que a entrevista pode ser um evento desencadeador para predispor a exploração da identidade e reconsiderar a própria trajetória de vida. Nesse sentido, ela seria usada como um catalisador de mudanças de longo prazo através de uma reestruturação da identidade. Bundick ainda defendeu que esse é um método simples, que não exige recursos e que qualquer professor pode aplicar com seus alunos. A pesquisa foi feita com 38 estudantes do Ensino Superior do estado da Califórnia, por um entrevistador que os convidou a explorar as razões de seus projetos de vida, discutir maneiras pelas quais eles estavam buscando essas metas e a considerar como essas metas estavam relacionadas a outros aspectos de suas vidas. No entanto, os resultados não apoiaram a hipótese de que a reflexão profunda e a discussão sobre projeto de vida em uma única seção aumentam o grau com que alguém elabora seu projeto de vida, nove meses depois da intervenção.

No Brasil, as investigações feitas sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Arantes, buscaram, mediante uma via de análise qualitativa, investigar o papel das escolas nos projetos de vida dos jovens (KLEIN, 2011; ULLER, 2012); o papel dos sentimentos e das emoções nos projetos de vida (PÁTARO, 2011); a integração e a regulação dos valores nos projetos de vida (PINHEIRO, 2013); os conteúdos e as estruturas dos projetos de vida (DANZA, 2014); o papel da felicidade nos projetos de vida (GOMES, 2016; GONÇALO, 2016); e, mais recentemente e seguindo uma tendência norte americana, os projetos de vida dos idosos (ARANTES; PINHEIRO; AMANDO, 2019). De modo geral esses trabalhos contribuíram para o entendimento do construto de projeto de vida e sua aplicação ao contexto brasileiro, representando avanços importantes no que tange aos conteúdos dos projetos de vida, sua estrutura e ao sistema de valores que os sustentam.

Uma vez feita a revisão teórica do principal construto desse trabalho, o projeto de vida, anunciamos que somos as primeiras pesquisadoras a fazer um estudo longitudinal para verificar a dinâmica dos projetos de vida sob uma intervenção com duração de três anos no

campo da educação em valores. Enfatizando que a necessidade de um estudo com esse caráter já havia sido comentada por Han (2015), antecipamos que o próximo capítulo será dedicado a clarificar aspectos do funcionamento psicológico que permitem o dinamismo entre a mudança e a conservação dos projetos de vida ao longo de sua construção.

CAPÍTULO 2

FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO E OS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA DOS PROJETOS DE VIDA

Como vimos no capítulo anterior, o projeto de vida é uma representação mental cujo objetivo é gerar e gerir o futuro de modo que ele se torne o mais compatível possível com a realidade que cada sujeito deseja criar para si e para o coletivo.

Sendo uma criação do psiquismo humano, podemos estudar como, desde o ponto de vista do funcionamento psicológico, os sujeitos selecionam dados sobre si mesmos e sobre o mundo em que habitam para compor esse complexo e dinâmico fenômeno.

Enfatizando que não temos como objetivo propor um modelo desenvolvimental para o projeto de vida, pois apostamos que a complexidade dos elementos que interagem na sua construção o afastam de qualquer possibilidade de apreender uma regularidade ou padrão de formulação, nossa intenção é estudar os mecanismos funcionais que marcam a criação e a transição de um tipo de projeto para outro. Apostamos que tal objetivo é de grande interesse para explicar as mudanças cognitivas e afetivas operadas no psiquismo daqueles que projetam, além de respaldar intervenções pedagógicas que permitam seu desenvolvimento rumo a formas mais complexas, autênticas e autônomas de viver a vida.

Contudo, não é apenas a mudança dos projetos que nos interessa. Seu contraponto, a conservação, procedimento de extrema importância para que desejos sejam promulgados projetos, também estimula nossa investigação. Desse modo, compreender como os sujeitos conservam os conteúdos de seus projetos de vida também é de grande valia para pensarmos como nossas intervenções pedagógicas podem por à prova as certezas dos estudantes, a fim de que eles possam reafirmar aqueles aspectos que lhes são imprescindíveis para pensar o futuro.

Uma vez que entendemos que a construção dos projetos de vida é um processo altamente dinâmico, posto que esses não são inertes às interações com o meio, buscamos teorias que nos permitissem investigar a complexidade do nosso objeto de estudo. Nas próximas páginas, apresentaremos o percurso teórico da construção da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999), eleita por nós como um referencial teórico e metodológico capaz de subsidiar nossa investigação sobre como os sujeitos constroem projetos de vida e como operam o binômio conservação/mudança.

2.1 A construção de uma teoria da mudança: os Modelos Organizadores do Pensamento

Compreender como se opera a mudança no pensamento e nas condutas humanas rumo a formas mais amplas e complexas foi objeto de estudo de inúmeras perspectivas teóricas, como a epistemologia genética e as diversas correntes da psicologia cognitiva.

Situando nosso trabalho no marco construtivista, não poderíamos deixar de mencionar os avanços que a teoria piagetiana fez nesse sentido, ao propor, com base em extensa e cuidadosa investigação empírica, ideias que, de certa forma, culminaram na teoria da equilíbrio (PIAGET, 1976). Esse mecanismo, de origem interna, cuja função é neutralizar as perturbações internas ou externas que produzem os desequilíbrios cognitivos, ocorre por meio de processos de regulação que visam a compensar tais perturbações, o que tende a produzir novidades, ou seja, novas formas de compreensão e atuação frente aos fenômenos da realidade.

Diversas operações, tal como a tomada de consciência, marcam esse papel construtivo dos desequilíbrios que incitam o sujeito a realizar readaptações produtivas. Entretanto, Piaget já considerava em seus estudos que as novas formas de pensar e agir, encontram-se integradas às anteriores, de modo que o conhecimento é, em suma, reformulado para readequar-se à realidade (PIAGET, 1964; 1971; PIAGET; INHELDER, 1976).

Mas, ainda que os estudos piagetianos tenham possibilitado claramente a percepção de que, entre o mundo interno e a realidade, atuam modelos interpretativos construídos pelo sujeito, tal perspectiva, marcadamente estruturalista, pouco se ocupou dos conteúdos de tais modelos e, portanto, da representação do conhecimento enquanto função geradora dos modos de compreensão da realidade (MORENO et al, 1999). Com exceção para os estudos de Inhelder e Cellérier (1992), que defenderam que o funcionamento psicológico ocorre devido às propriedades das estruturas, mas que essas dependem da natureza dos contextos e conteúdos aos quais se aplicam. Essa conclusão originou-se da proposição de que as representações podem ser integradas, formando modelos locais que são instrumentos cognitivos usados para organizar e interpretar situações específicas. Tais modelos seriam transitórios e garantiriam a coerência provisória dos conteúdos elaborados pelos sujeitos, até que novos conhecimentos fossem construídos.

Percebendo essa lacuna nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, a psicologia cognitiva começou a estudar com maior ênfase os aspectos representacionais do pensamento. Entre diversas contribuições que os pesquisadores desse campo deram para compreender o

funcionamento psíquico humano, destacamos a teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird (1981).

Segundo esse autor, modelos mentais são um tipo de representação dos conhecimentos usados para construir a noção de realidade. Nessa teoria, a representação explica tanto a elaboração dos modelos, entendida pelos autores como a compreensão da realidade, quanto a sua manipulação pelo pensamento, essa considerada como o raciocínio (ibid.).

Nessa teoria a construção do pensamento, e, portanto, sua mudança, ocorre no processo de validação dos modelos mentais construídos. Buscando modelos alternativos para as premissas que se deseja comprovar e refutando-os de acordo com sua inaplicabilidade, comprova-se a aplicação do modelo mental à compreensão do real. Em contrapartida, se tais modelos alternativos são validados em alguma medida, o sujeito há que retificar suas conclusões e emitir novos modelos mais adequados, até não encontrar nenhum que o invalide. É por essa razão que os modelos mentais são provisórios, sendo submetidos a mudanças permanentemente, razão pela qual se readaptam mediante novas informações e raciocínios.

Contudo, Johnson-Laird construiu uma teoria calcada na noção de que as estruturas mentais que possibilitam a representação têm sua origem na percepção. Excluindo os aspectos evolutivos, e, portanto, relativos à gênese do conhecimento, tal teoria, situada em um marco empirista, se limita por não considerar que os modelos, apesar de envolverem atividades perceptivas, são também fruto da interpretação e da organização que o sujeito realiza tomando como base as estruturas e os modelos anteriormente construídos por ele (ARANTES, 2013).

Reconhecendo as lacunas deixadas pela epistemologia genética piagetiana e pela teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird, propuseram Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999) uma teoria que visa a integrar elementos de ambas as perspectivas, criando assim uma “teoria da mudança”: a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP).

Assim como as teorias apresentadas anteriormente, a TMOP busca compreender desde um ponto de vista psicológico, como os humanos evoluem. Ainda que expresse um particular interesse pelos processos de mudança, compreende que a conservação também faz parte da complexidade dos fenômenos psicológicos e por isso se propõe a apresentar um modelo capaz de descrever e interpretar simultaneamente o que permanece e o que muda a respeito dos processos mentais usados para construir o conhecimento⁸⁸.

⁸⁸ Essa é uma das razões para o nosso destacado interesse por ela. Veremos mais adiante as demais razões para adotarmos a TMOP como referencial teórico e metodológico de nossa investigação.

Desse modo, as autoras se dedicaram à proposição de uma teoria funcional do conhecimento que desse conta de contemplar tanto os aspectos operatórios, concedendo destaque à assimilação do mundo exterior a partir dos recursos que cada sujeito desenvolve e que partem de um cenário estrutural comum; quanto representacionais, a fim de garantir a importância do processo de seleção de conteúdos da realidade, que ocorre mediante a relevância de seus significados (MORENO et al., 1999).

Entretanto, as autoras desejaram criar uma teoria que não fragmentasse a unidade do ser humano e permitisse interpretar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, tanto pensamento científico quanto o pensamento cotidiano, tanto a problemática que surge no terreno individual quanto a que surge no terreno relacional (ibid).

Então, elas remontaram a origem psicológica dos modelos organizadores do pensamento: a construção das imagens mentais. Para Piaget, as imagens mentais são uma “imitação interiorizada” feita por meio da atividade perceptiva dos esquemas de ação sensório-motores. Imitação no sentido de que, para construir uma imagem mental, o sujeito seleciona apenas os elementos que considera fundamentais do objeto em questão, não levando em consideração suas demais características ou propriedades. Os diferentes elementos abstraídos do objeto são organizados pelo esquema de ação no nível sensório-motor, dando-lhes um sentido de conjunto e produzindo assim a imagem mental.

Esse procedimento de seleção de dados é compartilhado com os modelos organizadores, mas em termos psicogenéticos é muito mais precoce na construção das imagens mentais, já que os modelos podem, por meio das operações formais, alcançar um grau de complexidade que permite, por exemplo, a construção de teorias científicas. Em outros termos, na medida em que os esquemas de ação se coordenam de maneira reversível, possibilitando as operações formais, as imagens mentais, que podem ser consideradas como modelos primários, concedem lugar aos modelos organizadores. É dessa maneira que podemos entender que “a atividade cognitiva prolonga a atividade perceptiva” (MORENO, 1999, p. 95).

Por isso, se queremos abordar o comportamento psicológico em uma visão unitária, que não seccione a unidade que forma o ser humano, é mais conveniente falar de modelo organizador do que de imagem mental para nos referirmos tanto às representações mais simples quanto às mais complexas.

Partindo dessas ideias as autoras da TMOP compreendem os modelos organizadores do pensamento da seguinte maneira:

Concebemos um modelo organizador como uma particular organização que o sujeito realiza dos elementos que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, dos significados que lhes atribui e das implicações que deles se originam. Tais elementos procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz, no sujeito que o elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que representa (MORENO et al., 1999, p. 78).

Devemos destacar a partir dessa conceituação que os modelos são representações da realidade elaboradas pelos sujeitos a partir de elementos internos (estrutura cognitiva) e externos (realidade) a ele. Trata-se, portanto, do sistema de representações que formulamos a partir dos elementos que selecionamos de um determinado fenômeno, dos significados que atribuímos a eles e das relações e implicações que estabelecemos entre eles.

Antes de adentrarmos nas especificidades de cada uma dessas atividades, consideramos oportuno fazer algumas considerações sobre o alcance dessa teoria. A primeira delas é que os modelos organizadores são construções mentais que, ao constituírem representações do mundo, passam a ser a pauta de referência para ações, pensamentos, sentimentos, julgamentos e, ainda de maior interesse para nosso trabalho, para a maneira como escolhem atuar no mundo. Outro ponto que queremos destacar é que os modelos organizadores são dinâmicos e funcionais, pois são construídos a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio e com a experiência (tanto interna quanto externa) que advém dessa interação. Devido ao caráter flutuante de situações e circunstâncias vividas, assim como de modos de interpretar essas informações, os modelos manifestam seu aspecto de constante evolução, que implica tanto a conservação de estruturas antigas quanto a elaboração de novas estruturas, ao incorporarem novos dados, seus significados e relações/implicações (MORENO; SASTRE, 2010).

2.2 Características funcionais dos Modelos Organizadores do Pensamento

Nessa seção nos dedicaremos a pormenorizar a construção dos modelos organizadores do pensamento, que se realiza mediante três processos: a abstração de elementos, a atribuição de significados aos elementos e o estabelecimento de relações e implicações entre os elementos e seus significados. O conjunto deles, que, como veremos adiante, não ocorrem sequencialmente, resulta no modelo organizador usado para compreender a realidade. Ressaltamos que também aproveitaremos o ensejo para exemplificar como esses processos se

aplicam ao contexto dos projetos de vida.

2.2.1 Abstração de elementos

Ao construir um modelo organizador do pensamento, cada sujeito realiza uma seleção de dados que lhes são observáveis em cada situação específica da realidade. Tal seleção, operada pelo psiquismo, advém de suas percepções, ações e do conhecimento geral que tem sobre a situação vivenciada. Resultado disso é que a abstração é feita na medida em que o sujeito percebe a relevância do dado para o fenômeno em questão, o que faz com que a abstração de elementos e a atribuição de significados sejam processos inerentes um ao outro (MORENO; SASTRE, 2010).

Devido a essa característica, os dados selecionados nos informam tanto sobre a situação observada quanto sobre seu observador. Por exemplo, ao aplicarem esse procedimento ao contexto dos projetos de vida, os sujeitos selecionam diversos dados que compõem a representação da vida que desejam ter no futuro. Dentre esses dados, podem comparecer a constituição de uma família, estudar e ter êxitos acadêmicos, conseguir um emprego satisfatório, adquirir alguns bens materiais, entre tantas outras possibilidades. Cada um desses elementos nos informa os aspectos que são priorizados na construção da representação do futuro de cada sujeito e, portanto, o que ele valoriza e deseja para sua vida.

Por isso o processo de abstração é particular, de modo que nem todos os elementos presentes na realidade serão abstraídos e muitos serão rechaçados em virtude de sua não relevância para o sujeito. Esse fenômeno faz com que os modelos organizadores não sejam uma cópia exata da realidade, mas sim uma “releitura” pessoal, ou ainda, uma representação. A importância de elucidarmos essa questão reside no fato de que a análise de um modelo organizador deve contemplar tanto os elementos abstraídos quanto aqueles que foram rechaçados pelo sujeito (ARANTES, 2013), porque essa ausência pode impactar consideravelmente sua forma de compreender os fenômenos do mundo.

Um bom exemplo de rechaço de elementos é o caso dos jovens que desejam exercer no futuro uma atividade profissional que exige a formação em um curso universitário, mas que não abstraem o estudo em sua representação de futuro, rechaçando de seu modelo organizador um elemento fundamental para a conquista de seus objetivos. Outro exemplo é o dos jovens que se imaginam aposentados aos 40 anos, ignorando uma série de elementos relacionados à realidade socioeconômica e previdenciária brasileira que são fundamentais para planejar o tempo de dedicação/contribuição do trabalhador (DANZA, 2014).

Outro aspecto importante é que os modelos organizadores podem ser elaborados a partir de elementos que não estão presentes na realidade e que, portanto, são resultado de inferências ou invenções dos sujeitos. Esse é o caso, por exemplo, dos jovens que criam ideais de família, chegando a imaginar quais serão as características e os interesses de seus filhos; ou ainda, de jovens que inferem que certas opções de vida não serão bem aceitas por seus pais e assim criam seus projetos levando em consideração as limitações imaginadas.

Essa livre abstração de elementos permite a construção de modelos muito diversos sobre um mesmo fenômeno. Contudo, a necessidade de estabelecer um certo nível de coerência com a realidade objetiva resulta que os modelos organizadores não apresentam possibilidades infinitas. Ou seja, o próprio contexto do fenômeno analisado cria um certo grau de limitação para a abstração. No caso dos projetos de vida, alguns estudos (PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014) sugerem que o campo de abstração dos sujeitos se limitou sobretudo entre os seguintes aspectos: família, estudo e trabalho, que foram absolutamente destacados em relação aos demais elementos.

2.2.2 Atribuição de significados aos elementos

Como mencionado anteriormente, o processo de atribuição de significados é inerente à abstração dos elementos. Nas palavras de Moreno e Sastre:

Um elemento ou dado só pode ser assim considerado se o sujeito lhe confere significado, do contrário, formaria parte dos elementos considerados “insignificantes”, ou seja, não levados em conta (o que não quer dizer que não sejam conhecidos). O significado é, assim, fundamental para a existência dos dados presentes no modelo e é o que faz com que se atribua uma interpretação ou outra a cada elemento (MORENO; SASTRE, 2010, p. 75, tradução nossa).

Apesar da intrínseca relação que a abstração e a significação estabelecem entre si, Arantes (2013) adverte que nem sempre elas ocorrem simultaneamente, afinal a significação pode não ocorrer de modo imediato, sendo fruto da reflexão sobre o elemento, seu contexto e seus sentidos. Esse é o caso da formulação de teorias científicas, da análise de conflitos ou ainda, quando alguém nos responde quais são seus projetos de vida.

Devido à particularidade que emana desse processo, em contextos diferentes, um mesmo sujeito pode atribuir distintos significados ao mesmo elemento, ou ainda, diversos sujeitos podem atribuir significados distintos a um mesmo elemento, em uma mesma

situação. Há ainda que se considerar que os significados dados a um mesmo elemento, em um mesmo contexto, por um mesmo sujeito, podem mudar ao longo do tempo.

Como exemplo temos o elemento trabalho, que pode ser abstraído por um sujeito com o significado de tarefa árdua necessária para a subsistência. Já para outro sujeito, o mesmo elemento pode ser abstraído por ser um meio para a realização de mudanças sociais desejadas para a própria comunidade. Ou, em outro caso, um mesmo sujeito pode, em determinada ocasião, abstrair o elemento trabalho com o significado de meio para ascender economicamente, e, algum tempo depois, abstrai-lo como meio para o exercício de habilidades pessoais.

Em todos os casos, a origem dos significados atribuídos está situada nas crenças e convicções que conduzem de modo espontâneo ou refletido a outorga de significados particulares aos elementos selecionados. Tais crenças e convicções, que estabelecem uma continuidade psíquica com a nossa identidade, estão intimamente relacionadas às nossas emoções, o que faz com que nos impliquemos de forma intensa na significação dos elementos (MORENO; SASTRE, 2010). Esse é o típico caso do elemento família, quando abstraído para compor o modelo organizador do projeto de vida. Em estudo anterior (DANZA, 2014), pudemos identificar por meio da análise dos significados atribuídos a esse elemento que ele estabelece fortes relações com a formação da identidade dos sujeitos, modulando suas condutas por meio das experiências de convívio pretéritas. Por essa razão, a alta carga afetiva a ele destinada tanto forma parte de seus significados quanto provoca sua abstração. Ou seja, os sentimentos formam parte primordial dos significados atribuídos aos elementos que compõem o modelo, isso porque eles estão presentes em todo ato cognitivo (MORENO et al., 1999). Por isso na seção dedicada à análise dos resultados da investigação denominaremos os sentimentos de *significados afetivos*. Assim, a título de exemplo, o elemento família pode ter como significados cognitivos: o exemplo de condutas, o estímulo à formação e ao crescimento pessoal e a responsabilidade financeira por seus membros; e como significados afetivos, a felicidade, o amor, o respeito, ou a tristeza, o medo e a decepção. Isso dependerá das experiências e das crenças que produzirão os significados que cada sujeito atribui a esse elemento.

2.2.3 Relações e implicações estabelecidas entre os elementos e seus significados

Uma vez que as ideias e as ações dos sujeitos possuem bases na realidade subjetiva, ou seja, na representação que o sujeito faz do mundo, e não na realidade objetiva, a organização

dos elementos que compõe essa representação é fundamental para que o modelo organizador tenha coerência interna. É por isso que o sujeito articula os elementos abstraídos e seus significados, tecendo relações e implicações entre eles (ARANTES, 2013). Esse procedimento organizativo pode ocorrer imediatamente após a seleção e significação dos elementos, ou de forma retardada, quando, por exemplo, tardamos a encontrar respostas para nossos problemas ou não sabemos dizer quais projetos temos para nossas vidas.

Entretanto, como a organização é empreendida de modo subjetivo, individual e não necessariamente compartilhado com outros sujeitos (ARANTES, 2013), nem sempre as outras pessoas, que construíram modelos diferentes, perceberão essa coerência (MORENO; SASTRE, 2010). Esse é o caso, por exemplo, dos jovens que almejam realizar diversos sonhos ao mesmo tempo, elaborando planos complexos (DANZA, 2014), que pouco convencem aqueles que o observam com distanciamento.

Assim como ocorre com relação à abstração e significação dos elementos, as relações, apesar de diversas, não são infinitas, visto que, na tentativa de organizar o pensamento (objetivo do modelo), a realidade objetiva atua como um regulador de coerência entre os significados e suas relações (MORENO; SASTRE, 2010). Outro ponto importante sobre a variedade de relações que podem ser estabelecidas é que elas estão intimamente associadas às capacidades mentais dos sujeitos e suas possibilidades de atualizá-las, além de suas concepções éticas, sociais, seus sentimentos e emoções. Assim, quanto mais hábeis em reconhecer e compreender suas crenças, pensamentos e sentimentos forem os sujeitos, mais ampla será a sua rede de relações estabelecidas entre os elementos e os significados.

Para Moreno e Sastre (2010), devemos ainda lembrar que as relações são produtos de inferências que o sujeito realiza e de ligames mentais que estabelece entre fatos ou objetos. E que podemos estabelecer inúmeros tipos de relações – causais, emocionais, temporais, lógicas, de proximidade espacial, etc. –, dependendo do ponto de vista em que situamos nosso pensamento.

Para exemplificar a construção das relações, tomemos o exemplo de uma jovem de 16 anos que abstraiu o elemento *conhecimento* em seu projeto de vida. Ela o significou como a capacidade de conhecer a si mesma, de entender os fenômenos do mundo, de estudar e aprender cada vez mais, como algo que precisa estar atrelado à carreira profissional escolhida, que foi muito estimulado por sua família, como uma atividade que realiza com seus amigos, tornando o aprendizado mais motivador e como seu desejo em viajar pelo mundo para conhecer mais sobre outras culturas, histórias e formas de vida. Notemos que, por meio dos significados atribuídos ao elemento conhecimento, a jovem constrói relações com outros

elementos, tais como o trabalho, os amigos, a família e as viagens. A grande quantidade de relações estabelecidas por esse elemento, por meio de seus significados, aumenta sua função organizadora do modelo, atribuindo-lhe um alto grau de coerência interna e aumentando sua coesão. Essa coesão parece conferir ao modelo um maior grau de estabilidade frente às mudanças que são naturalmente operadas na intermediação do sujeito com o mundo, afinal, quanto mais relações um elemento estabelece dentro de um modelo, maior a probabilidade de ele não ser rechaçado pelo sujeito como um dado irrelevante.

Já as implicações estabelecidas pelos sujeitos dizem respeito à forma como atuam em consequência dos modelos organizadores que constroem. O que há de importante nesta noção é que são os modelos organizadores – e não a realidade em si – que desencadeiam as ações dos sujeitos. Assim, um jovem que não sabe o que deseja para seu futuro, que abstrai apenas elementos relacionados à sua insegurança e à sua inabilidade de tomar decisões, pode sentir-se paralisado frente à necessidade de projetar, mesmo que a realidade objetiva lhe seja favorável, concedendo-lhe diversas oportunidades formativas, com uma família que lhe apoie, entre outras condições. Nesse sentido, a implicação de seu modelo organizador seria justamente não conseguir mobilizar-se para a construção de um projeto de vida. Por outro lado, um jovem que tem êxito ao construir um modelo organizador sobre seu projeto de vida poderá ter como implicação a forte aderência aos seus propósitos, executando ações que lhe permitam conquistar seus objetivos e manejando a realidade ao seu favor.

Após abordarmos as características funcionais que permitem a construção dos modelos organizadores, dedicaremos a próxima seção aos processos de conservação e de mudança aos quais estão sujeitos.

2.3 Conservação e mudança dos modelos organizadores do pensamento: aplicabilidade ao estudo dos projetos de vida

Os modelos organizadores do pensamento são naturalmente programados para mudarem de acordo com a experimentação no mundo e a consequente introdução de novos dados, significados ou relações na compreensão da realidade. Em geral, essa atividade ocorre sem rupturas bruscas, por continuidade, de um modelo para outro, constituindo os novos modelos (MORENO et al., 1999). Esse procedimento psíquico ocorre diante da tentativa de aplicar modelos previamente construídos para identificar um objeto desconhecido. Se essa identificação não oferece dificuldades, já que o objeto tem propriedades que podem ser assimiladas às do modelo anterior, produz-se a incorporação do novo elemento, que passa a

constituir o repertório do antigo modelo, enriquecendo-o e ampliando-o. O enriquecimento de um modelo, assim como sua ampliação, conduz a um maior conhecimento do objeto que ele representa, podendo esta diferenciação conduzir a submodelos, que se distinguem entre si por diferenças específicas. No entanto, se a identificação não é possível, já que se trata de um objeto muito diferente de todos os já percebidos, dele são abstraídas as propriedades às quais se atribui um significado parecido ao conferido a elementos semelhantes, presentes em outros modelos conhecidos⁹. É por isso que entendemos que a passagem de um modelo conhecido a um novo modelo produz-se por contiguidade entre propriedades (ibid.).

Contudo, essa remodelação de modelos nem sempre é possível. Quando o antigo modelo se torna incapaz de incorporar novos dados abstraídos como significativos, estes são reorganizados em um novo modelo organizador, no qual são considerados como elementos essenciais, deixando de ser anomalias ou exceções para passarem a ser os pilares da nova organização. No entanto, mesmo quando há construção de um novo modelo – seja porque as características do objeto impedem sua integração ao modelo anterior, porque o sujeito mesmo empenhando-se em mantê-lo, percebe deformações geradas pela aproximação forçada, ou ainda porque renuncia a aplicar-lhe um modelo conhecido - sua construção estabelece relações com algo conhecido, ainda que pertença a uma classe de fenômenos que tem ínfima ou nenhuma relação com a observada (ibid.).

Assim, mesmo em face à mudança, a conservação do modelo tende a ser a primeira alternativa, do ponto de vista do funcionamento psíquico, para a organização do novo. Dessa forma, os processos de mudança ocorrem, mais comumente, na microgênese do funcionamento psicológico, exigindo, para que sejam percebidos, uma fina análise de seus elementos, significados e relações estabelecidas. Afinal, o modelo de compreensão da realidade, em seu funcionamento geral, pode ser conservado mesmo diante de novos elementos e significados.

De qualquer forma, tanto a abstração de novos elementos e significados, quanto a construção de novos modelos, produz uma ampliação do que é considerado real e percebido como possível. Por isso, do ponto de vista pedagógico, os processos de mudança são tão importantes e desejados, pois permitem a exploração de múltiplas possibilidades decorrentes de formas cada vez mais complexas de organizar os pensamentos e as condutas. Isso não significa que a conservação de modelos, elementos ou significados seja de menor importância no dinamismo psíquico. Pelo contrário, tal processo pode indicar, entre outros aspectos, a

⁹ A intenção de reduzir o novo ao já conhecido faz parte do mecanismo de economia (CELLERIER, 1992), que consiste em introduzir o máximo de novidade compatível com o mínimo de mudança.

posição de centralidade que um elemento valorado tem para o sujeito na organização de seu pensamento. O que queremos destacar é que, do ponto de vista formativo, a mudança é desejada na medida em que possibilita aos estudantes explorarem um maior número de possibilidades de compreensão da realidade.

No entanto, concordamos com Sastre, Moreno e Arantes (2016) quando elas afirmam que as intervenções educativas não geram mudanças mágicas nas crenças dos sujeitos. Pelo contrário, apostamos que a transcrição dos modelos é um processo lento que supõe a construção individual de novas concepções, processo em cujo transcurso cada indivíduo deve manter um diálogo interno profundo entre as distintas maneiras de entender seu projeto de vida. Sem esse diálogo interno que permite, inclusive, que novos estados emocionais ajam diretamente sobre a construção do modelo, a mudança não é possível.

Mas, se por um lado é certo que nossas interpretações do mundo guiam nossos comportamentos e que, portanto, mudando nosso modelo organizador, mudamos nossas condutas, muitas vezes a mudança se dá no sentido inverso: a partir da ação que atua como construtora de realidades, nos adaptamos mediante a construção de novos modelos. Por isso, apostamos que uma intervenção que permita aos estudantes dialogarem consigo mesmos, enquanto agem na criação de seus projetos de vida, possa mudar o modo como eles compreendem e constroem suas realidades.

Portanto, o que desejamos é que a mudança de seus modelos organizadores os permita avançar rumo a formas mais satisfatórias de compreender e viver a vida, excluindo qualquer fórmula ou linearidade nesse processo de construção. E que a conservação os permita aderir firmemente a projetos elaborados autonomamente, mantendo-os engajados em sua realização e fiéis aos valores que escolheram para reger suas vidas.

2.4 Considerações quanto ao uso da TMOP como referencial teórico-metodológico

Após clarificarmos os aspectos funcionais da construção dos modelos organizadores e exemplificarmos tais processos no âmbito dos projetos de vida, gostaríamos de fazer algumas considerações quanto ao uso da TMOP como referencial teórico-metodológico.

Em primeiro lugar, sendo esse um trabalho calcado na possibilidade de contribuir para a construção dos projetos de vida, nossa tarefa enquanto educadoras deve ser a de favorecer:

- a) a ampliação da abstração de elementos, a fim de que os jovens conheçam a

multiplicidade de escolhas e oportunidades que podem constituir um projeto de vida satisfatório, conhecendo, inclusive aqueles fatores limitantes ou dificultantes que necessitam ser contornados;

- b) a construção de significados profundos e éticos para os elementos abstraídos, a fim de que preencham de sentido tanto a vida cotidiana, como as projeções para o futuro, sendo capazes de perceber sua responsabilidade perante si mesmos, os outros e o mundo comum;
- c) a construção de redes cada vez mais complexas de significação, a fim de aumentar a coesão dos projetos de vida e esses se tornarem mais estáveis ao longo da trajetória de cada estudante.

Já enquanto pesquisadoras, desejamos ponderar que analisamos os dados de pesquisa expressos pelos sujeitos, identificando os elementos, significados e relações e/ou implicações que usam para explicar como compreendem o objeto de nosso estudo, que é o projeto de vida. Mediante esse procedimento, a teoria nos permite:

- a) que o psiquismo humano seja estudado de modo mais aprofundado, aproximando-nos mais dos dados obtidos junto aos sujeitos (MORENO; SASTRE, 2003);
- b) identificar as regularidades e as não regularidades no pensamento, colocando em evidência aqueles aspectos que são compartilhados entre os sujeitos e aqueles que lhes são absolutamente singulares (ARANTES, 2013);
- c) explorar tanto os raciocínios cognitivos usados para construir os modelos organizadores quanto sua dimensão afetiva (ARANTES, 2003);
- d) verificar tanto as mudanças e/ou conservações relativas aos conteúdos dos projetos de vida quanto aquelas referentes à forma como os participantes organizaram tais conteúdos.

Uma última consideração com relação a essa abordagem diz respeito ao nosso entendimento de que o pesquisador está integrado ao método e não é neutro na relação com os

próprios dados que analisa e observa (ibid). Assim, situada no paradigma da complexidade (MORIN, 2007a), a TMOP defende que nosso papel não é de neutralidade, e assume que, ao identificar e analisar os modelos organizadores presentes no raciocínio dos sujeitos, o pesquisador certamente será influenciado por suas crenças e experiências, e também pelos seus próprios sentimentos e emoções.

Feitos esses apontamentos, anunciamos que informações mais detalhadas sobre os procedimentos metodológicos serão exploradas no capítulo dedicado à apresentação do plano de pesquisa.

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA: A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM VALORES

Esse capítulo destina-se a descrever as concepções e os procedimentos adotados no programa de Educação em Valores voltado para a construção de projetos de vida, que fora criado e implementado por nós, sendo a referência para a análise dos dados dessa tese.

Tal programa foi desenvolvido por meio da disciplina “Orientação profissional e ética” (OPE), oferecida uma vez por semana na grade curricular obrigatória dos três anos que compõem o Ensino Médio.

Partindo do marco conceitual construtivista, elaboramos um programa que destacava a necessidade de os alunos implicarem-se no processo de construção do conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam, de modo que, ao desenvolver concepções sobre essas duas perspectivas, pudessem conceber um projeto de vida que permitisse sua realização pessoal e inserção ética na sociedade.

A seguir, descreveremos o percurso de concepção da disciplina e apresentaremos o currículo por nós desenvolvido, com as referências teóricas que o amparam.

3.1 A disciplina “Orientação profissional e ética”

A disciplina foi introduzida no currículo do Ensino Médio da Escola A no ano de 2011, como uma forma de atender a uma crescente demanda por orientação para a elaboração dos projetos de vida dos estudantes. Na época, a direção da escola se deparava com uma intensa problemática de alunos que atravessavam o período escolar sem qualquer definição sobre o que gostariam de fazer no futuro e assim permaneciam após se formarem. Tais jovens apresentavam sentimentos de confusão, dúvida e angústia, ou, o que nos parece pior, indiferença a respeito da vida futura.

Diante desse contexto, e apostando na necessidade de uma intervenção educacional, a escola optou por desenvolver um trabalho que atendesse esse quadro preocupante por meio de uma disciplina denominada “Orientação profissional e ética”. Ainda que a proposta tenha sido, desde sua concepção, trabalhar com o conceito de “projeto de vida”, o termo “orientação profissional” foi usado em sua substituição, com o intuito de angariar maior aceitação dos pais dos alunos para a proposta que seria desenvolvida, visto que a relevância

do segundo termo era, naquele momento, mais reconhecida¹⁰. Já o termo “ética” foi incorporado devido à concepção de que a construção dos projetos de vida é indissociável da reflexão e da conduta ética, afinal, ao projetar percursos individuais, os sujeitos projetam e constroem o mundo comum.

Para conduzir o trabalho desenvolvido por meio da disciplina, a escola inicialmente adotou um material desenvolvido pelo psicólogo Leo Fraiman (Metodologia OPEE – Orientação profissional, empregabilidade e empreendedorismo¹¹). Essa metodologia aposta em quatro eixos temáticos que devem ser desenvolvidos em todos os três anos do Ensino Médio, sendo eles: autoconhecimento, escolha da carreira profissional, processos seletivos e mercado de trabalho. Contudo, com o passar do tempo, essa escolha deu indícios de sua baixa contribuição para os nossos objetivos e nossa forma de compreender como ocorre o desenvolvimento do jovem e a construção de projetos de vida. Abaixo elencamos seis aspectos presentes nessa metodologia que se opõe às nossas concepções de educação para a elaboração de projetos de vida:

1. É pré-formatada, motivo pelo qual não atende às particularidades de cada contexto escolar. Tampouco permite o engajamento e a participação de alunos e professores na elaboração do currículo, sendo esse um aspecto vital para a vinculação dos alunos e professores ao projeto.
2. Embora os eixos temáticos sejam relevantes, sua inserção nos três anos do Ensino Médio gera um enfraquecimento no diálogo estabelecido com as necessidades das diferentes faixas etárias. Por exemplo, ao longo daqueles anos, identificamos que abordar o eixo “mercado de trabalho” com os alunos do primeiro ano era pouco produtivo, por tratar-se de um universo ainda distante da preocupação dos estudantes que, em geral, carecia de uma percepção de si mais elaborada, elemento fundamental para a compreensão das maneiras como podem inserir-se nessa dimensão da vida.
3. As atividades que têm como objetivo promover o autoconhecimento são, via de regra, abstratas, não estabelecendo relações com situações problematizadoras presentes na realidade, tampouco favorecendo a articulação com a tomada de decisão e a complexidade do mundo social em que os alunos estão inseridos.

¹⁰ Desde que o termo “projeto de vida” foi citado como objetivo primordial do Ensino Médio no documento que constitui a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, ele tem sido amplamente aceito pela comunidade escolar. Assim, no ano de 2019 a disciplina passou a se chamar “Projetos de vida”.

¹¹ FRAIMAN, L. O jovem: como orientá-lo para construir seu projeto de vida. São Paulo: Esfera, 2009.

4. Confere demasiada ênfase no desenvolvimento do empreendedorismo e das habilidades típicas do mundo corporativo, tais como a liderança. Acreditamos que essa é uma das escolhas possíveis para os jovens, mas que nem todos precisam desenvolver características de um empreendedor. Com isso, esse tema deve ser apresentado sem predileção.
5. Os valores e a ética são apresentados exclusivamente em seu caráter conceitual, como se o conhecimento acerca dos valores fosse suficiente para conduzir à reflexão e à conduta ética.
6. Tem como propósito conduzir os alunos rumo à escolha da carreira profissional e à inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o autoconhecimento é percebido como um meio para atingir esses objetivos, e não fim em si mesmo. Em nossa percepção, isso favorece a artificialização do processo de escolha, que passa a ser percebido como um objetivo que deve, obrigatoriamente, ser conquistado ao término do curso.

Apesar de dirigirmos críticas à metodologia OPEE, devemos enfatizar que ela pode ser um suporte interessante para trabalhar com esse tema de modo interdisciplinar, com os professores das disciplinas curriculares tradicionais, que, geralmente, não se sentem seguros para desenvolver um trabalho autoral sobre essa temática. Assim, um programa já definido, com atividades previstas, certamente lhes auxiliaria.

Tendo reconhecido a baixa eficiência de tal metodologia para os nossos objetivos e concepções, decidimos construir nosso próprio programa, que começou a ser implementado no ano de 2015, de modo absolutamente experimental. A seguir, apresentamos como esse programa foi construído e as justificativas para as escolhas feitas.

3.2 Apresentação e justificativa do programa

Respaladas pelo referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2, nunca apostamos que o objetivo da disciplina “Orientação profissional e ética” devesse ser exclusivamente o de auxiliar os alunos a encontrar uma carreira profissional. Nosso objetivo sempre foi deveras mais audacioso: oferecer recursos para que os jovens aprendessem a fazer escolhas importantes ao longo de toda sua trajetória; que aprendessem os procedimentos mentais exigidos para tanto; que soubessem ponderar eticamente suas escolhas; que soubessem enxergar a complexidade da vida humana e seus conflitos; que pudessem atribuir sentido às

suas experiências cotidianas e ao futuro; e que incluíssem a figura do “outro” em suas decisões e condutas.

Para empreender essa complexa tarefa, a perspectiva assumida foi a de trabalhar com a construção de projetos de vida por meio de um programa de Educação em Valores, que evidentemente não se assemelha aos programas desenvolvidos pela perspectiva da Orientação Profissional (BOHOSLAVKY, 2003; MOURA, 2011; RIBEIRO; MELO-SILVA, 2011). Há duas razões para essa escolha, uma de natureza teórica, e outra de natureza metodológica. Vejamos quais são elas:

- 1) Educar para a construção dos projetos de vida é educar em valores.

Já sabemos que são os valores pessoais e aqueles socialmente acordados e disseminados pela cultura que motivam as escolhas que constituem os projetos de vida. Portanto, uma prática pedagógica com essa finalidade deve não somente favorecer o reconhecimento dos valores próprios de cada estudante, mas também contribuir para que eles construam valores que lhes permitam orientar suas escolhas para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Nossa aposta é que por meio da efetivação de projetos de vida impregnados por um sentido ético, os jovens possam introduzir mudanças nas formas de pensar e atuar no mundo que afetem as estruturas e as instituições marcadas pela desigualdade social, pela injustiça, pelo preconceito e por toda a larga série de contravalores (ARAÚJO, 2007) que ainda persistem nos nossos modelos de sociedade. E é justamente pela defesa desse pensamento que a Educação em Valores está em absoluta consonância com o referencial teórico do projeto de vida (*purpose*) ao qual nos filiamos.

Entendendo que um aspecto fundamental do projeto de vida é impactar o mundo além do eu, independente da força desse impacto, ambos os referenciais enfatizam que “construir o futuro supõe introduzir de modo constante pequenas mudanças que nos conduzam a formas de vida mais democráticas e participativas” (PUIG et al., 2018, p. 2). Nesse sentido, a construção do projeto de vida deve atender, na mesma medida, as demandas individuais por atribuir sentido à existência e conquistar modos de vida almejados, e a necessidade de contribuir ativamente com a manutenção da sociedade democrática e a transformação de suas injustiças (MORAN, 2015; BUNDICK; JOHNSON; YEAGER, 2012).

Ademais, os escritos filosóficos de Han (2015) propõem que o projeto de vida seja compreendido como uma virtude moral de segunda ordem¹², por: 1) permitir a tomada de decisão sobre quais ações realizar e quais virtudes exercer para a realização de seus objetivos morais; 2) desempenhar um papel corretivo na manutenção da motivação necessária para atingir os objetivos morais; 3) ser fomentado por meio da habituação, internalização e ensino, que são as formas de desenvolver uma virtude moral, segundo a filosofia moral aristotélica; 4) ser guiado pela sabedora prática (*phronesis*), pois requer deliberação para seu desempenho completo; e 5) ser universalmente aceitável, no sentido de que, embora existam variações culturais e temporais, projetar o futuro tendo em vista a busca por atribuir sentido à vida tem sido considerado uma virtude em todas as épocas e culturas.

- 2) A Educação em Valores aporta metodologias que trabalham diretamente com os procedimentos exigidos para a construção do projeto de vida.

Como veremos adiante, em seção dedicada exclusivamente à apresentação das metodologias por nós utilizadas, a Educação em Valores se dedicou a sistematizar um conjunto de metodologias que promovem, como objetivos centrais, o desenvolvimento do autoconhecimento, da tomada de decisão, do juízo moral, da resolução de conflitos, da clarificação de valores, da autorregulação, entre outros procedimentos mentais essenciais para a construção dos projetos de vida.

Ainda que essas metodologias não sejam as únicas possíveis para trabalhar com essa temática, desconhecemos qualquer perspectiva que esteja melhor sistematizada e que atenda de forma mais satisfatória a esses objetivos.

Desse modo, o programa que desenvolvemos se filia à perspectiva do *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM)¹³, da Universidade de Barcelona, que define que o objetivo principal da Educação em Valores é contribuir para que os alunos adotem um modo de vida coerente com o que desejam para si e para seus iguais (PUIG, 1995) criando condições para que as pessoas sejam capazes de apreciar e incorporar valores morais, cultivando aquilo que possibilita que valores que são amplamente desejados mesmo em face

¹² O projeto de vida foi considerado uma virtude moral de segunda ordem por regular outras virtudes de primeira ordem e a força motivacional das condutas (HAN, 2015).

¹³ O GREM foi fundado pelos pesquisadores Josep Maria Puig, Miquel Martínez e Jaume Trilla. Se somaram a esse grupo diversas outras pesquisadoras, dentre elas Xús Martín, Mónica Gijón e Laura Rubio. Todos esses autores têm trabalhos referenciados nessa tese.

das crenças pessoais, posturas ideológicas e formas de vida particulares¹⁴, sejam guiados pelo valor da dignidade e que, portanto, essa seja uma garantia social, econômica, cultural, legal e política (MARTÍNEZ, 2001).

Nesse sentido, é uma proposta que reconhece a necessidade do respeito à autonomia dos sujeitos e, conjuntamente, de que eles dialoguem e constituam-se moralmente mediante o convívio com seus pares. Assim, tal perspectiva não exclui os desejos, os pontos de vista e as crenças dos estudantes. Pelo contrário, considerando que esse é um programa de Educação em Valores para a construção de projetos de vida, sua ênfase foi promover a construção da personalidade moral mediante o reconhecimento e a significação das experiências biográficas, assim como a integração de valores morais aos seus objetivos pessoais (COLBY; DAMON, 1992), de modo a favorecer a implicação no mundo em que vivem.

É importante destacar que a Educação em Valores a qual nos referimos se afasta drasticamente daquela promovida no Brasil durante a Ditadura Militar de 1964, por meio da disciplina “Educação Moral e Cívica”, que possuía um caráter de doutrinação dos alunos no que concerne a condutas consideradas corretas por aquele regime¹⁵. Pelo contrário, a concepção por nós adotada se opõe a todo tipo de doutrinação, manipulação, desinformação e controle, e aposta na autonomia pessoal e no pluralismo ideológico (TRILLA, 1992; PUIG et al., 2018).

Assim, ao tomarmos a decisão de que o programa seria construído por nós, com apoio da direção, passamos a eleger dentro do nosso referencial quais eram os aspectos que precisavam ser contemplados na nova proposta. Observando os alunos e compreendendo que a construção de um projeto de vida exige tempo e engajamento, elegemos as competências e as habilidades¹⁶ que deveriam ser favorecidas pelo programa e que constam na tabela a seguir.

¹⁴ Superando a extensa discussão a cerca de quais valores devem ser ensinados na escola, nossa proposta adota a perspectiva dos “valores desejáveis de universalização” (PUIG, 1995), tais como a justiça, a igualdade, o respeito, a responsabilidade, a honestidade, entre outros.

¹⁵ Inclusive essa é a razão pela qual optamos, assim como fizeram os pesquisadores do GREM, por adotar o termo Educação em Valores ao invés de Educação Moral, como adotávamos anteriormente.

¹⁶ As competências e as habilidades do programa são de nossa autoria, embora sejam inspiradas pelo nosso referencial teórico, sobretudo pelos trabalhos de: Bronk (2014), Colby e Damon (1992, 2015); Martínez (1994; 2009); Puig (1995) e Puig e Martín (1998; 2010).

Tabela 3.1 – Competências e Habilidades do programa de “Orientação profissional e Ética”.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Desenvolver o autoconhecimento	<p>Clarificar os valores e os sentimentos que motivam as próprias condutas.</p> <p>Reconhecer os pensamentos e o sistema de crenças que aplica para emitir juízos.</p> <p>Observar, avaliar e regular as próprias condutas.</p> <p>Identificar as características que compõem a própria personalidade e como elas repercutem nas interações sociais.</p> <p>Desenvolver recursos para expressar os próprios pensamentos e sentimentos.</p> <p>Tomar consciência das mudanças nos modos de pensar, sentir e agir e como elas repercutem no projeto de vida.</p>
Organizar a narrativa autobiográfica	<p>Atribuir significados às experiências vividas a partir de uma análise consciente de seu papel na construção da autobiografia.</p> <p>Valorizar a própria história de vida, reconhecendo erros e acertos.</p> <p>Identificar e valorar experiências formativas que contribuíram para sua maneira de pensar, sentir e agir.</p> <p>Identificar modelos de conduta e as razões pelas quais eles foram eleitos para desempenhar esse papel.</p> <p>Compreender como o passado e o presente se articulam na construção do futuro.</p>
Construir uma imagem positiva de si mesmo	<p>Reconhecer e valorizar as próprias aptidões.</p> <p>Detectar competências e habilidades que podem e/ou devem ser desenvolvidas.</p> <p>Identificar aspectos que afetam negativamente a autoestima, compreendê-los e, se possível, resignificá-los.</p> <p>Construir uma autoimagem coerente e que fortaleça a confiança em seus propósitos.</p>
Reconhecer e respeitar os outros	<p>Desenvolver a empatia para reconhecer e compreender os sentimentos alheios.</p> <p>Desenvolver a tomada de perspectiva para reconhecer e compreender as ideias, os pensamentos e as crenças alheias.</p> <p>Respeitar as diferenças e agir com tolerância e respeito.</p> <p>Exercitar a capacidade de elogiar e criticar com respeito.</p> <p>Desenvolver a escuta ativa e habilidades dialógicas.</p> <p>Resolver conflitos de distintas naturezas</p>
Atribuir sentido às experiências cotidianas e ao projeto de vida	<p>Identificar, compreender e valorar os aspectos que conferem sentido à vida humana e à própria existência, em particular.</p> <p>Reconhecer e incorporar novos sentidos à vida, expandindo a rede de relações que estabelecem entre si.</p> <p>Conferir significados mais profundos para as atividades cotidianas, mediante sua resignificação.</p> <p>Problematizar a ausência de sentido na vida contemporânea e sua relação com o aumento da incidência de depressão.</p> <p>Manejar recursos pessoais para reencontrar sentidos para a existência quando eles se fragilizarem.</p>

Reconhecer a existência de diferentes modos de vida e valorá-los segundo critérios de felicidade	<p>Identificar e tolerar distintos modos de viver a vida, valorando-os segundo critérios de felicidade.</p> <p>Clarificar desejos, interesses, crenças e valores para compreender quais modos de vida podem lhe fazer feliz.</p> <p>Compreender que não há uma fórmula para a felicidade e que é preciso mobilizar-se para ser feliz.</p> <p>Identificar os impactos da concepção de felicidade na relação com as demais pessoas e com a coletividade.</p>
Saber fazer escolhas que atendam às necessidades pessoais e que sejam orientadas por um sentido ético	<p>Eleger critérios de escolha articulados com as descobertas feitas no âmbito do autoconhecimento e da felicidade.</p> <p>Incluir a figura do “outro” em suas decisões e ponderar eticamente suas escolhas.</p> <p>Saber decidir quais ações devem ser tomadas em cada momento da vida com base em critérios de prioridade.</p> <p>Tomar decisões e questioná-las, pondo à prova suas concepções, certezas e escolhas, a fim de eliminar as dúvidas.</p>
Construir um projeto de vida coerente com a identidade e com as aspirações futuras	<p>Compreender a estrutura e a organização dos projetos de vida, diferenciando-o de outras figuras de antecipação.</p> <p>Compreender a necessidade da flexibilidade para adequar o projeto de vida à realidade e aprender a lidar com a frustração.</p> <p>Integrar conscientemente aspectos biográficos e identitários ao projeto de vida.</p> <p>Analisar trajetórias de vidas reais, compreendendo seus processos de escolha, engajamento, desvios e retomadas.</p> <p>Construir um projeto de vida capaz de conferir sentido à existência e promover a realização pessoal.</p>
Planejar o processo formativo e as possibilidades de inserção do mercado de trabalho	<p>Planejar as etapas formativas necessárias para a realização do projeto de vida.</p> <p>Reconhecer os desafios que se interpõem para a realização do projeto de vida e se engajar em modos de superá-los.</p> <p>Conhecer as características, as possibilidades e as exigências da profissão almejada.</p> <p>Organizar a inserção no mercado de trabalho com ações de curto, médio e longo prazo.</p>
Construir um projeto de vida orientado por um sentido ético	<p>Compreender e atribuir um sentido pessoal, ético e sociopolítico ao projeto de vida.</p> <p>Construir um projeto de vida que articule as habilidades pessoais às necessidades da sociedade.</p> <p>Ser capaz de participar de projetos coletivos de maneira cooperativa, flexível e com respeito a diversidade.</p> <p>Refletir sobre as implicações éticas e sociais das profissões, compreendendo que é possível contribuir com a sociedade por meio do exercício profissional.</p> <p>Criar e se engajar em soluções inovadoras, viáveis e desejáveis para transformar os problemas da realidade social e contribuir para a criação de um mundo mais justo e igualitário.</p> <p>Perceber a existência de conflitos no exercício profissional e se posicionar eticamente perante eles.</p>

É importante mencionar que optamos por não seriar essas competências e habilidades por entendermos que elas deveriam ser trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, ainda que fosse concedido maior ou menor destaque a cada uma delas em cada ano.

Após essa primeira etapa, escolhemos quais eixos temáticos seriam abordados no currículo da disciplina e qual seria sua sequência, chegando a uma divisão que cumpre a finalidade de organização didática, posto que na realidade essas dimensões se entrecruzam, são resgatadas e se fazem presentes ao longo de todo o curso. Na tabela a seguir, apresentamos a organização didática desses eixos.

Tabela 3.2 – Divisão dos eixos temáticos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
1º Trimestre	Autoconhecimento e Autoestima	Os sentidos da vida	As profissões e as demandas do mundo contemporâneo
2º Trimestre	Em busca da felicidade	Os caminhos para a vida futura	
3º Trimestre	O processo de escolha e a tomada de decisão	Ética e engajamento social	Resolução de conflitos e aprendizagem emocional

A escolha por iniciar o curso abordando o autoconhecimento teve como objetivo introduzir e desenvolver esse procedimento que é fundamental para a tematização e reflexão dos eixos seguintes. Em um programa como o nosso, o desenvolvimento do autoconhecimento permite aos alunos construir e valorar positivamente o próprio eu, conhecer seus sentimentos, crenças e valores e integrá-los à experiência biográfica, de modo a projetá-los no futuro (PUIG, 1995). Ademais, o autoconhecimento permite ampliar a autonomia pessoal, assumir responsabilidades e enfrentar as dificuldades impostas pela convivência social (PUIG; MARTÍN, 1998). Contudo, devemos esclarecer que não compreendemos o autoconhecimento apenas em sua dimensão utilitarista, posto que conhecer-se é uma tarefa básica da vida humana, um fim em si mesmo. Essa concepção foi expressa no conjunto de atividades por nós desenvolvido e que poderá ser melhor compreendido na seção dedicada a explorar as metodologias de ensino-aprendizado.

Considerando que o exercício do autoconhecimento promove a capacidade de obter informações sobre si mesmo e de usá-las para criar uma representação de si, ele é uma dimensão que está intimamente relacionada com a autoestima, sendo um importante veículo

para a construção de uma imagem adequada de si mesmo, que permita aos alunos sentirem-se seguros e confiantes em seus propósitos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autoestima permite a consciência de si mesmo, de suas habilidades e limitações, sendo absolutamente necessário para que possam escolher suas condutas na vida pessoal e profissional. Ainda sobre as relações entre autoconhecimento e autoestima, o primeiro contribui para que seja possível aos jovens manterem sua autoimagem positiva mesmo com o intenso processo de mudança característico da faixa etária em que se enquadram (PUIG, 2004).

Na tabela a seguir, apresentamos os conteúdos que foram trabalhados nesse eixo temático.

Tabela 3.3 – Conteúdos abordados no eixo temático *Autoconhecimento e Autoestima*.

Autoconhecimento e Autoestima	Atributos da personalidade
	Impacto da personalidade nas habilidades pessoais
	Impactos da personalidade nas relações interpessoais
	Atributos da identidade
	Quem sou eu e quem eu quero ser no futuro
	Impactos da biografia nos modos de pensar, sentir e agir
	O conceito de autoestima
	Avaliação e impactos das normativas sociais na autoestima
	Impactos da autoestima nas relações e projeções para o futuro
	Construção da autoimagem positiva
	Conceito e práticas de autorregulação

O tema do autoconhecimento e da autoestima está fortemente vinculado ao da felicidade – segundo eixo temático proposto para o primeiro ano –, afinal para que os jovens descubram o que pode lhes fazer feliz no presente e o que poderá lhes fazer feliz no futuro, é imprescindível que clarifiquem seus desejos, interesses, crenças e valores, e que esses motivem suas escolhas.

Nesse programa, a felicidade foi apresentada como uma dimensão que requer ser pensada, questionada e construída. Nesse sentido, ressaltamos a ideia de inexistência de uma fórmula da felicidade ou de um segredo para ser feliz. Contudo, também apresentamos alguns aspectos que compõem o índice de Felicidade Interna Bruta (FIB)¹⁷ por demonstrarem ser fundamentais para o cultivo da felicidade (SELIGMAN, 2002). Desse modo, nosso objetivo foi conduzir os alunos para reflexões que lhes permitissem identificar e escolher modos de

¹⁷ Indicador desenvolvido em 1972 no Butão pelo rei Jigme Singya Wang-chuck. Seu cálculo considera as seguintes dimensões: bem-estar psicológico, saúde, uso equilibrado do tempo, vitalidade comunitária, educação, cultura, resiliência ecológica, governança e padrão de vida.

vida que sejam coerentes com suas noções sobre a felicidade e que possam ser distinguidos de seus ideais de prazer.

Somado a esse objetivo, enfatizamos a concepção de felicidade aristotélica, que, por estabelecer um íntimo vínculo com a conduta moral – posto que pressupõe o desenvolvimento de virtudes, que nada mais são do que o exercício dos valores morais (COMTE-SPONVILLE, 1995) –, nos pareceu especialmente cara para um programa de Educação em Valores que vise a contribuir para a elaboração de projetos de vida pautados em condutas éticas. Na tabela a seguir, veremos os conteúdos explorados por esse eixo temático.

Tabela 3.4 – Conteúdos abordados no eixo temático *Em busca da felicidade*.

Em busca da felicidade	Concepções espontâneas e teóricas sobre a felicidade O que me faz feliz e o que não me faz feliz O hedonismo e o eudemonismo A felicidade coletiva e o indicador de Felicidade Interna Bruta A realização do projeto de vida e a felicidade
------------------------	---

Iniciar o conteúdo sobre a escolha profissional como terceiro eixo temático do primeiro ano foi uma escolha para atender às demandas dos alunos, que estavam muito ansiosos para abordar esse tema. E ainda que considerássemos demasiadamente precoce abordar esse tema nesse momento – tendo em vista a faixa etária dos alunos e o espaço de tempo que lhes restava até o momento real de escolha –, resolvemos apostar em uma abordagem que enfatizasse os procedimentos do processo de escolha e da tomada de decisão, para depois focarmos nos critérios e conflitos da escolha profissional, já que ela seria pauta de discussões mais incisivas no próximo ano.

Assim, tal temática foi abordada de modo a contextualizar historicamente a recente noção de que é possível escolher uma profissão e seus novos contornos na contemporaneidade, e clarificar os critérios fundamentais para essa escolha, articulando com os elementos anteriormente explorados nos eixos do autoconhecimento e da felicidade. Abaixo segue a tabela com os conteúdos abordados nesse eixo.

Tabela 3.5 – Conteúdos abordados no eixo temático *O processo de escolha e a tomada de decisão*.

O processo de escolha e a tomada de decisão	A criação de critérios de escolha: selecionar informações, clarificar valores, classificar e hierarquizar valores Validação dos critérios de escolha: prever, simular e avaliar resultados Avaliação do campo de possibilidades Resolução de conflitos de interesse Compreensão crítica do processo de escolha profissional
---	---

Passando para os eixos do segundo ano, optamos por iniciar com o tema “Os sentidos da vida”, sendo essa temática especialmente importante em se tratando dos objetivos do nosso programa e do panorama geral de ausência ou afrouxamento do sentido da vida cotidiana na contemporaneidade (BAUMAN, 2001; DAMON, 2009). Resgatando a obra *Em busca de sentido*, escrita pelo psiquiatra austríaco Victor Frankl em 1946, percorremos o caminho investigativo traçado por ele até chegar em impressionantes conclusões sobre a importância do trabalho e das relações afetivas para a atribuição de sentido à vida. Aproveitamos o ensejo para apresentar aos alunos outras dimensões que conferem sentido à experiência humana, como o compromisso social, o conhecimento e a fé religiosa. O objetivo dessas aulas foi enriquecer a percepção dos estudantes sobre os distintos modos de atribuir sentido para a vida de modo a contribuir para que se sentissem responsáveis por essa tarefa e não sucumbissem à indiferença e ao niilismo.

Nesse sentido, eles foram orientados, por meio de múltiplas atividades, a reconhecer quais desses aspectos lhes faziam sentido e como deveriam comparecer em seus projetos, a fim de conferir significados mais profundos para suas atividades cotidianas e aspirações futuras. Apresentamos na tabela abaixo os conteúdos trabalhados nesse eixo.

Tabela 3.6 – Conteúdos abordados no eixo temático *Os sentidos para a vida*.

Os sentidos para a vida	A busca de sentido para a vida Os sentidos das relações interpessoais: o amor e as relações conjugais; concepções e funções da família, das amizades, dos grupos, dos coletivos e da comunidade Os sentidos do trabalho: estabilidade financeira e ascensão socioeconômica; desenvolvimento tecnológico, científico, social e ambiental; realização, crescimento pessoal e reconhecimento social; responsabilidade e pertencimento comunitário. Os sentidos do compromisso social: por meio do trabalho, do voluntariado e do ativismo Outros sentidos para a vida: o conhecimento e a fé religiosa
-------------------------	---

Dando continuidade ao programa, passamos para o eixo intitulado “Os caminhos para a vida futura”, que concedeu destaque à estrutura e à organização dos projetos de vida, com ênfase para o ingresso no Ensino Superior. Nesse momento foi problematizada a importância da elaboração de um projeto de vida e da sua característica de antecipar e organizar as condutas para que elas possibilitem a conquista dos objetivos almejados. A ênfase concedida ao ingresso no Ensino Superior está respaldada no fato de que ele é uma das principais vias de inserção no mercado de trabalho no contexto social estudado (SPOSITO, 2003).

Dessa forma, esse eixo teve como objetivo pautar a dimensão procedimental da construção dos projetos de vida. A opção por dedicar uma grande quantidade de aulas a esse eixo foi em razão dos resultados obtidos em pesquisa anterior (DANZA, 2014), que revelou que uma grande parcela dos jovens apresentava projetos idealizados, ou seja, sem quaisquer conexões com meios ou metas para conquistá-los.

Por essa razão, aproveitamos esse momento para estudar algumas trajetórias de vida reais e analisar seus percursos, com vistas a compreender quais são as ações que viabilizam os projetos e em quais momentos é necessário estar aberto aos desvios e a necessidade de se dedicar a um “plano B”. A tabela a seguir apresenta os conteúdos desse eixo temático.

Tabela 3.7 – Conteúdos abordados no eixo temático *Os caminhos para a vida futura*.

Os caminhos para a vida futura	O gerenciamento da incerteza e as condutas de antecipação (os sonhos, as fantasias, as previsões e os projetos). Características e importância do projeto de vida A eleição de modelos de conduta: Trajetórias inspiradoras, ineficazes e reversíveis Projetar e planejar Definir objetivos e escolher métodos Os desvios de percurso e o plano B O engajamento em ações que viabilizam os projetos A importância do estudo O ENEM e os processos seletivos para ingresso no Ensino Superior
--------------------------------	--

Foi assim que passamos para o terceiro e último eixo do currículo do segundo ano: “Ética e engajamento social”. Desde o início da apresentação desse programa enfatizamos que um de nossos objetivos primordiais era aumentar a probabilidade de os alunos engajarem-se em projetos de vida orientados eticamente. Afinal, nossa concepção é a de que não basta que os alunos criem um projeto de vida, ele há de contribuir para a construção de um mundo mais igualitário, justo e sensível às demandas sociais.

Para tanto, instigamos os alunos a reconhecerem e refletirem sobre problemas sociais de distintas naturezas. Em seguida, exploramos a possibilidade de profissionais das mais diversas áreas se envolverem na busca por soluções que impactassem positivamente esses problemas. Nesse momento também foi explorada a opção do empreendedorismo social como modo de transformar essas demandas pela via profissional. Por fim, os alunos foram convidados a propor soluções viáveis e desejáveis para o enfrentamento desses problemas mediante a ferramenta do Design Thinking (DECKER; BOUHUIJS, 2009). Com isso nosso objetivo era que eles pudessem reconhecer seu potencial criativo e transformador da realidade.

Esse eixo também permitiu que os alunos estudassem de modo mais aprofundado algumas carreiras profissionais que lhes interessavam e como essas estavam conectadas às demandas do mundo. Nesse sentido, nosso objetivo era tanto promover o reconhecimento das funções sociais das profissões quanto possibilitar a criação de um vínculo afetivo positivo com carreiras que podem ressignificar a ideia de realização pessoal por meio do exercício profissional. Na tabela abaixo, sistematizamos os conteúdos abordados nesse eixo.

Tabela 3.8 – Conteúdos abordados no eixo temático *Ética e engajamento social*.

Ética e engajamento social	Os problemas sociais e as demandas do mundo contemporâneo A função social das profissões no enfrentamento dos desafios coletivos O empreendedorismo social como uma possibilidade de carreira profissional. O Design Thinking e a criação de soluções inovadoras, viáveis e desejáveis para os problemas sociais Os conflitos de natureza ética nas profissões
----------------------------	--

Dessa discussão, ainda no segundo, partimos para a introdução do conteúdo do terceiro ano, que inicia com as orientações para o desenvolvimento de uma monografia considerada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Uma das exigências da escola era que no terceiro ano do Ensino Médio os alunos desenvolvessem tal trabalho sobre uma implicação ética ou social da profissão na qual pretendiam atuar no futuro. Entretanto, essa exigência foi também referendada por nós, devido às experiências dos anos anteriores que se mostraram muito positivas e potentes, em diversos sentidos, sendo os principais: a) a aproximação à profissão que desejam seguir no futuro; b) o desenvolvimento da autonomia; c) a reflexão sobre as implicações éticas e sociais das profissões; d) o aprendizado da metodologia do trabalho científico; e) o aprimoramento da escrita autoral, f) a

responsabilidade para lidar com prazos e exigências; g) o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo; h) a confiança e a autoestima. Para além disso, esse trabalho já foi incorporado na cultura escolar, de modo que os alunos anseiam por seu desenvolvimento ao chegarem nessa etapa.

Assim, no último trimestre do segundo ano, os alunos foram convidados a se aproximarem de temáticas relevantes no âmbito das carreiras profissionais que desejavam seguir no futuro por meio da visita a profissionais que atuavam nessas áreas. Tal aproximação não somente propiciou a investigação de temáticas relevantes para serem desenvolvidas no TCC, como também o conhecimento sobre a vida cotidiana desses profissionais, com o objetivo de favorecer o processo de escolha profissional.

Ainda que essa aproximação tenha ocorrido no segundo ano, o desenvolvimento do TCC, que teve como eixo orientador o tema “As profissões e as demandas do mundo contemporâneo”, ocupou de fato os dois primeiros trimestres do terceiro ano. A apresentação final dos trabalhos, realizada ao final do segundo trimestre, ocorreu em um evento solene, aberto à comunidade escolar e contou com uma banca avaliadora. Esse foi um momento importante de reconhecimento do trabalho e do engajamento dos alunos, e muitos deram depoimentos referentes a quanto esse trabalho contribui para sua formação pessoal e para a escolha da carreira profissional. A tabela a seguir sistematiza os conteúdos trabalhados nesse eixo temático.

Tabela 3.9 – Conteúdos abordados no eixo temático *As profissões e as demandas do mundo contemporâneo*.

As profissões e as demandas do mundo contemporâneo	Os objetivos, a rotina, os desafios e o mercado de trabalho da profissão escolhida/que desperta interesse Investigação de um problema/demanda social que a profissão escolhida/que desperta interesse pode contribuir para melhorar Metodologia do trabalho científico: definição do problema de pesquisa, escolha do método, pesquisa de campo, levantamento bibliográfico, análise qualitativa e quantitativa, redação do texto acadêmico.
--	--

Após encerrarmos o TCC, retomamos as aulas sobre os projetos de vida pela ótica da resolução de conflitos (MORENO; SASTRE, 2002), abordando como a construção do projeto de vida ocorre em um cenário repleto de conflitos de interesse, explorando conflitos de valores envolvidos com a dinâmica familiar, a escolha e o exercício profissional, os conflitos entre desejos e deveres, entre outros.

Foi por meio dessa abordagem que também foram promovidas discussões e pesquisas sobre saúde mental, sobretudo no que se refere à ansiedade e ao estresse da vida cotidiana, já que estes têm assumido posição de destaque entre os transtornos mentais da juventude (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011). Esse tema surgiu como demanda dos estudantes após relatarem, tanto nas respostas que deram ao instrumento de investigação, quanto nas aulas e conversas informais, uma grande quantidade de sentimentos negativos – tais como a dúvida, o medo, a ansiedade, o estresse, a confusão, o pavor, a sensação de incapacidade, entre outros – associados ao término do Ensino Médio e a transição para a vida adulta. A seguir, apresentamos a tabela com os conteúdos abordados nesse eixo.

Tabela 3.10 – Conteúdos abordados no eixo temático *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*.

Resolução de conflitos e aprendizagem emocional	Origens e causas dos conflitos inter e intrapessoais O conflito como possibilidade de transformação Resolução de conflitos: identificação dos personagens envolvidos, de seus sentimentos e pensamentos, valoração de suas ações, definição de ações de resolução Estratégias dialógicas de resolução de conflitos Resolução de conflitos hipotéticos e reais
---	---

O encerramento do curso se deu com uma roda de conversa em que cada aluno compartilhou seu projeto de vida com a turma. Nesse momento, eles dividiram as expectativas para o futuro, a trajetória planejada e os sentimentos envolvidos e foram acolhidos com votos de sucesso e palavras de encorajamento dos colegas. Ao final da aula, cada estudante presenteou um colega com uma frase que considerava que seria um conselho importante para seu futuro.

Essa sequência, ainda que não tenha sido escolhida ao acaso, é passível de rearranjos, tanto no nível da escolha dos eixos temáticos, quanto dos conteúdos e das atividades que os compõe. Por isso, ressaltando novamente seu caráter experimental, afirmamos que há múltiplas possibilidades para trabalhar com as competências e as habilidades já descritas. E essa é uma das razões que fazem com que tal programa não seja estanque, tampouco linear. Afinal, ainda que acompanhe o desenvolvimento dos alunos ao longo do Ensino Médio, e que o avanço pelas etapas que o compõe pressuponha aumento de complexidade, defendemos que esse tipo de programa deva ser compreendido por meio da metáfora da rede (MACHADO, 2000; MORIN, 2007b), propiciando que a formação identitária seja tecida por meio das

múltiplas experiências e interações sociais vividas pelos jovens no espaço escolar e extraescolar, e que assim, ela possa oferecer sustentação para aquilo que os alunos projetarão no futuro.

Por isso, é de suma importância enfatizar que qualquer programa que tenha como objetivo contribuir para a construção dos projetos de vida precisa permitir que os assuntos abordados penetrem na vida cotidiana dos alunos, de modo que não se configurem apenas como um conteúdo disciplinar. Além disso, ele deve ser processual, conferindo tempo necessário para que os alunos signifiquem as questões abordadas e reflitam sobre elas. E, por fim, deve propiciar o exercício e o desenvolvimento da empatia, da tolerância e de valores morais, tais como a justiça, a generosidade, a solidariedade e o respeito, com o intuito de que esses se integrem à identidade dos estudantes.

Tendo feito essas considerações, passamos agora para a apresentação das metodologias usadas para atingir os propósitos do programa.

3.2.1 Metodologias empregadas

Partindo do referencial teórico de Educação em Valores (PUIG, 1995; 1998), elegemos as metodologias que consideramos capazes de favorecer o cumprimento dos objetivos do curso. Mas devemos ressaltar que, embora tenham sido concebidas para trabalhar de modo prioritário um aspecto concreto da moralidade, a maioria delas trabalha mais de uma disposição de caráter moral, o que para nós confere a vantagem de exercitar também outras prerrogativas do curso, de ordem cognitiva, afetiva e social. Outro adendo importante é que, como destacam os autores Puig e Martín (1998), há diversas formas de trabalhar com cada uma delas, sendo possível criar e aplicar uma grande diversidade de atividades com a mesma metodologia, variando sua forma e conteúdo.

Além dessas metodologias, também aplicamos algumas metodologias ativas de aprendizagem tais como a Aprendizagem baseada em problemas e as pesquisas de campo, além de rodas de conversa, por acreditarmos que elas complementam as metodologias da Educação em Valores. Abaixo podemos conferir um breve resumo das metodologias empregadas e um exemplo de cada uma delas do modo como foram propostas em nosso curso. Exemplos de resultados dessas atividades podem ser vistos no Apêndice B.

▪ Exercícios autobiográficos

Objetivo: Favorecer a construção da identidade por meio do reconhecimento da história pessoal, da atribuição de sentido ao passado e da integração de tais experiências e seus sentidos à vida presente e futura.

Descrição: Narrativa por meio de registros em múltiplas linguagens, tais como a escrita e o desenho, que visam descrever a história pessoal, a fim de contribuir para a construção da noção de si mesmo.

Exemplo: Um dos exercícios autobiográficos que propusemos foi a realização de um autorretrato que incorporasse elementos simbólicos para representar aspectos importantes relacionados à biografia de cada estudante. Essa atividade foi desenvolvida ao final de uma sequência didática que abordou o tema da biografia, explorando a vida e a obra de Frida Kahlo, sobretudo seus autorretratos e o que esse instrumento aporta para o autoconhecimento e a autoaceitação. O resultado desse trabalho contou tanto com autorretratos mais simples, que demonstravam dificuldade no processo de representação (uso de símbolos), como o caso de alguns estudantes que, além de si mesmos, desenharam apenas artefatos materiais que apreciam, como celulares e jogos eletrônicos, até autorretratos com alto grau de representação, como o exemplificado abaixo. Um dado importante, que não podemos deixar de mencionar, é que os alunos negros, que compõem uma parcela significativa do grupo da Escola A, não quiseram pintar o desenho, afirmando que ficaria feio. Mesmo após nossa intervenção, a maioria deles não pintou (atividade do eixo temático “Autoconhecimento e Autoestima”, realizada no primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

▪ Exercícios de construção conceitual

Objetivo: Promover a construção de conceitos e a assimilação de seus significados, de modo que esses contribuam para a compreensão e atuação frente a fenômenos históricos, sociais e pessoais. Tais exercícios também devem possibilitar a superação do empobrecimento conceitual que atrapalha o posicionamento social e o desgaste de conceitos que geram usos equivocados, conferindo assim, ferramentas para o pensamento.

Descrição: Conjunto de atividades que consiste na definição, análise e aplicação de conceitos.

Exemplo: Para que os alunos compreendessem o conceito de personalidade, apresentamos um texto que explicava as origens e a definição desse conceito. Aproveitando a retomada do conceito de *persona* (máscara usada no teatro grego antigo) feita pelo texto, cada aluno

recebeu uma máscara e teve como desafio criar uma personalidade para ela, usando os conceitos aprendidos no texto. Nas aulas subsequentes, os alunos apresentaram a personagem criada por eles e em seguida realizaram uma atividade em que deveriam descrever os atributos psicológicos que constituem sua personalidade. Os estudantes se envolveram bastante com essa atividade e conseguiram aplicar o conceito corretamente, tanto no contexto fictício, quanto no pessoal (atividade do eixo temático “Autoconhecimento e Autoestima”, realizada no primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

▪ Exercícios de autorregulação

Objetivo: Favorecer a coerência entre o juízo e a ação dos estudantes e, conseqüentemente, a formação de hábitos de conduta que estejam em acordo com valores pessoais considerados desejáveis, possibilitando o ajuste ou a modificação de condutas indesejáveis.

Definição: Atividades que desencadeiem o processo de autorregulação por meio dos seguintes passos: 1) Auto-observação: buscar conhecer com objetividade os aspectos da conduta que se deseja modificar. Para isso, deve-se identificar o problema, observar e registrar as condutas que se referem a esse problema e avaliá-las, formulando alternativas de maneira concreta; 2) Autoavaliação: comparar a conduta observada com algum critério ou padrão adotado pelo próprio sujeito. Normalmente é simultâneo ao de auto-observação; e 3) Autorreforço: reforço das condutas desejadas, por meio do próprio reconhecimento da melhoria ou pelo reconhecimento dos demais.

Exemplo: Um bom exemplo de estratégia de autorregulação usada em nosso programa foi o uso do instrumento de pesquisa como um recurso de finalidade também pedagógica. Dessa maneira aplicamos o questionário (vide capítulo 4) como um mecanismo para que os estudantes refletissem sobre seus valores, desejos, interesses e crenças e tomassem consciência deles. Para favorecer esse processo, a partir do segundo ano, realizamos um procedimento adicional à aplicação desse instrumento, que consistiu na entrega do questionário anterior, com a finalidade de que os alunos pudessem comparar suas respostas e clarificar aqueles aspectos que deixaram de ter importância, aqueles que foram preservados justamente pelo alto grau de importância que possuem em suas vidas e aqueles aspectos que eles gostariam de ter mudado e não mudaram, a fim de que a tomada de consciência os mobilizasse para a ação. Para auxiliá-los nessa comparação, propusemos que, após a leitura atenta das respostas dadas a ambos os questionários, respondessem as seguintes questões:

1. Escreva nas linhas abaixo as mudanças que você identificou entre as respostas do questionário atual e as do anterior.
2. Por que você acha que essas mudanças aconteceram? Quais causas você atribui a cada uma delas?
3. Agora escreva nas linhas abaixo aspectos que não mudaram entre o questionário anterior e o atual.
4. Por que você acha que esses aspectos não mudaram? Quais causas você atribui à conservação desses aspectos?
5. Quais medidas você se compromete a realizar para mudar os aspectos que acredita que devem ser mudados? Explique cada uma delas.

Os resultados dessa atividade foram bastante interessantes, já que os estudantes demonstraram perceber padrões que têm dificuldade de mudar, aspectos negativos que foram superados, aspectos positivos que foram preservados, e muitos perceberam que, passado um ano, nada mudou em suas vidas porque eles não se engajaram nessa tarefa. Para o ano seguinte, eles estabeleceram aspectos que gostariam de mudar e se comprometeram a observá-los ao longo do ano (atividade realizada no início de cada um dos três anos letivos do Ensino Médio e ao final do curso).

▪ Exercícios de autoestima

Objetivo: Favorecer a construção do autoconceito positivo, confiança nas próprias capacidades, bem como o sentimento de considerar-se uma pessoa digna e respeitável, com direito a ter êxito e ser feliz.

Descrição: Há uma ampla gama de possibilidades de exercícios de autoestima, tais como: receber mensagens positivas dos colegas, produzir afirmações positivas em primeira pessoa e refletir sobre o que é positivo em si mesmo.

Exemplo: Entregamos aos alunos o texto intitulado *Narigudos sim, bem resolvidos também* da escritora Ruth Manus, publicado no blog do jornal O Estado de São Paulo, em abril de 2015. Tal texto versa sobre o processo de autoaceitação de uma característica que ela não gostava em si mesma. Após a leitura e discussão do texto, os estudantes foram convidados a escrever um texto sobre alguma característica, física, psicológica ou comportamental que não

gostavam em si mesmos, em uma perspectiva de aceitação. Alguns alunos ficaram muito animados com a proposta e fizeram textos muito interessantes, sobre características físicas como a baixa ou alta estatura, peso corporal, cabelo; características psicológicas como a ansiedade e a falta de controle emocional; e características comportamentais, como a timidez e a dificuldade de organização. Contudo, alguns alunos demonstraram bastante dificuldade em realizar a tarefa, relatando que estariam fingindo se escrevessem que aceitavam a característica que lhes incomoda. Sobre isso, argumentamos que não é necessário fingir, e que eles poderiam apenas contar como se sentiam e o que achavam que poderiam fazer para tentar superar essa dificuldade (atividade do eixo temático “Autoconhecimento e Autoestima”, realizada no primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

- **Exercícios de compreensão crítica da realidade**

Objetivo: Reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel dos sentimentos e das emoções, a autonomia relativa da ação e a influência dos âmbitos institucionais e socioculturais na reflexão moral, compreendendo assim, a complexidade das situações concretas.

Descrição: Exercícios realizados por meio do diálogo em grupo, a fim de contemplar os mais diversos pontos de vista possíveis sobre uma situação real apresentada pelo professor, ou eleita pelo grupo. Tal atividade deve propiciar a abertura para novas significações e sentidos sobre fatos já conhecidos, a crítica e a autocritica para raciocínios unilaterais e generalizados, a descoberta de fragilidades na própria argumentação e a tomada de consciência dos preconceitos deformadores da realidade.

Exemplo: No contexto da unidade didática sobre a felicidade, exibimos o documentário *Happy*, do diretor Roko Belic, produzido em 2011, nos Estados Unidos. Dentre as muitas questões abordadas, o vídeo suscitou um especial interesse dos alunos pelo *karoshi*, nome japonês que significa morte por excesso de trabalho. Entendendo que esse assunto era importante para tematizar a felicidade e a escolha por modos de viver a vida, na aula subsequente apresentamos uma reportagem jornalística que explicava o fenômeno. Por meio de discussões coletivas, os alunos chegaram a conclusões importantes sobre o valor que o trabalho assume em nossa sociedade e a linha que o separa de uma fonte de realização pessoal e felicidade, de altas cargas de estresse, depressão e, portanto, infelicidade (atividade do eixo temático “Em busca da felicidade”, realizada no segundo trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

▪ Exercícios de *role model*

Objetivo: Apreciar personalidades e comportamentos pessoais ou sociais que expressam valores de amplo acordo, legítimos e positivos, que merecem ser conhecidos, assimilados e aplicados pela expressão de valores.

Descrição: Consiste na apresentação e discussão de exemplos morais, seja por meio da biografia de pessoas ou da contextualização de um grupo diante de um fenômeno histórico/social.

Exemplo: Aproveitando o ensejo de que os alunos do segundo ano estavam aprendendo conteúdos sobre a Segunda Guerra Mundial, apresentamos a biografia do psiquiatra austríaco Victor Frankl, enfatizando sua experiência como prisioneiro em um campo de concentração. Em seguida, solicitamos que os estudantes lessem o capítulo “Ir para o fio”, que compõe sua obra traduzida para o português como *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Após a leitura do capítulo, os estudantes foram convidados a ler uma entrevista concedida por ele e a responder algumas perguntas sobre sua vida e porque ele poderia ser considerado uma pessoa exemplar, e quais valores e condutas dele podiam nos inspirar. Essa aula suscitou o interesse dos estudantes a pesquisarem sobre outros exemplos morais que lutaram contra os efeitos da Segunda Guerra Mundial, chegando a alguns filmes que relatam experiências de pessoas que ajudaram a fuga dos judeus durante o período. (atividade do eixo temático “Em busca de sentido”, realizada no primeiro trimestre do segundo ano do Ensino Médio).

▪ Resolução de conflitos

Objetivo: Ajudar a enfrentar situações de conflito de valores, orientar-se reflexivamente entre opções distintas e fazer escolhas autônomas em situações controversas. Construir instrumentos pessoais para solucionar autonomamente tais situações, criando recursos para enfrentar situações de crise pessoal.

Descrição: Intervenções educativas baseadas na apresentação e identificação de conflitos de valor das esferas pública e privada, que promovam o desenvolvimento de capacidades comunicativas, da formação de grupos de proteção, e, claro, de estratégias para a resolução dos conflitos.

Exemplo: Certo dia, em uma de nossas aulas, um estudante disse que sua colega, grávida aos 16 anos, não precisaria mais assistir as aulas sobre projeto de vida, porque já estava fadada ao

fracasso. A garota, que pareceu não se incomodar muito com a colocação do amigo, apenas pediu para ele se calar. Contudo, sendo uma situação de conflito de valor que poderia gerar sentimentos negativos na estudante e em outros colegas, intervimos e iniciamos um processo de resolução de conflitos. No momento em que abrimos espaço para a discussão, outras vozes, femininas, se colocaram, contando suas histórias particulares: a mãe de uma delas foi uma adolescente grávida que superou muitos desafios e terminou seus estudos, tendo hoje seu próprio comércio e o administrando muito bem, o que contradiz a visão de fracasso do aluno que instaurou o conflito. Em seguida, outra estudante mencionou que havia uma professora na escola que também ficou grávida na adolescência e que hoje em dia estava bem, trabalhando com o que ela gostava e cuidando de seu filho com muita responsabilidade. Outras vozes se levantaram para contar de casos menos bem-sucedidos, de jovens que haviam abandonado os estudos e que delegaram a responsabilidade aos avós da criança. Por meio dos relatos dos estudantes e de algumas interpelações nossas, os estudantes chegaram à conclusão de que os preconceitos sobre a gravidez na adolescência recaem muito mais sobre as meninas do que sobre os meninos, afinal eles consensoaram que não existe a impressão de que um jovem que será pai na adolescência será um fracassado. Além desse aspecto, eles chegaram à compreensão de que, para que uma adolescente grávida não fracasse quanto aos seus sonhos, interesses e perspectivas individuais, ela necessita estar envolta em uma rede de apoio, que deve se iniciar na família e se estender até os amigos e instituições, como a escola e os serviços de saúde. Além disso, os estudantes acordaram que, ainda que essa seja uma situação difícil para qualquer jovem, ela pode ser enfrentada com apoio, determinação e boas escolhas futuras (atividade realizada por demanda dos estudantes no segundo trimestre do segundo ano do Ensino Médio).

▪ Exercícios de clarificação de valores

Objetivo: Facilitar a tomada de consciência de valores, crenças, opções e interesses, a fim de que os estudantes clarifiquem seu horizonte valorativo.

Definição: Conjunto de estratégias baseadas em perguntas clarificadoras que permitem aos alunos questionar sua própria opinião, os motivos de certas escolhas, o que apreciam sobre certos conteúdos, o que gostariam de fazer, que valores conduzem sua vida, etc. São questões para esclarecer o pensamento, a conduta e os sentimentos dos alunos.

Exemplo: Entregamos uma ficha contendo uma breve definição do conceito de “critério” e as razões pelas quais é importante definir critérios ao iniciar um processo de escolha, sobretudo

quando ele tem um alto grau de impacto na vida futura. Nessa ficha também foram apresentados 12 critérios importantes para a escolha profissional, tais como exercer suas habilidades, ser muito bem remunerado, ser reconhecido pelos outros, contribuir para melhorias na sociedade, etc. Após discutirmos e elucidarmos cada critério, os alunos foram orientados a eleger e hierarquizar aqueles critérios que acreditavam ser importantes para si mesmos no que diz respeito à escolha profissional e em seguida a explicar a razão de cada escolha. Também havia a possibilidade de eles incluírem critérios que não estavam presentes na lista. Os alunos se interessaram bastante pela atividade, acompanhando com atenção a discussão de cada um dos critérios propostos. As discussões mais interessantes foram sobre os seguintes critérios: 1) Agradar aos pais ou familiares: muitos comentaram o quanto isso é importante, mas que ainda assim, não se submeterão às opiniões de seus pais e familiares e 2) Estilo de vida: os alunos ficaram muito interessados nos exemplos sobre diferentes estilos de vida que as profissões permitem. Muitos se mostraram curiosos com as possibilidades de “homeoffice” e o conceito de “nômades digitais” (atividade do eixo temático “O processo de escolha e a tomada de decisão”, realizada no terceiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

▪ Exercícios de *role-playing*

Objetivo: Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar dos outros, por meio da adoção de outros pontos de vista pessoais ou sociais, com vistas ao desenvolvimento da empatia, da alteridade e da percepção dos conflitos de valor.

Descrição: Exercícios que permitem simular uma ampla variedade de relações sociais e perspectivas sociais por meio da representação de papéis ou tomada de perspectiva alheia.

Exemplo: Apresentamos aos alunos um texto de nossa autoria, que relata a trajetória real de um jovem em seu processo de decisão sobre qual carreira profissional desejava seguir. Após lerem atentamente e esclarecermos as dúvidas suscitadas pelo texto, solicitamos que os estudantes se organizassem em duplas e cada um representasse um papel nessa história: um seria o jovem que não sabe que profissão seguir e o outro seria um amigo para o qual ele pede um conselho. Após a primeira rodada as duplas foram convidadas a trocar os papéis. Por fim, foi entregue uma ficha para que eles escrevessem o diálogo que eles acharam mais produtivo, podendo mesclar intervenções feitas em ambas as encenações. Os diálogos finais foram apresentados para toda a turma e iniciamos um debate sobre as dificuldades da escolha profissional e das melhores formas de ajudar alguém que necessite de ajuda. Em um primeiro

momento, os alunos fizeram um juízo de valor negativo sobre o jovem descrito no texto. Então percebi que era importante intervir no sentido de orientá-los a perceber o quanto a situação descrita é difícil e exige cuidado e atenção, afinal ninguém passa intencionalmente por um processo de dúvidas e angústias tão intenso. Com isso, senti que os alunos entenderam o objetivo da atividade e conseguiram, por fim, estabelecer empatia com o protagonista do texto. A partir daquele momento, eles conseguiram mobilizar argumentos interessantes, tais como “Antes de escolher o que deseja fazer no futuro, é preciso se conhecer. Não acho que você precise viajar para isso, pois a viagem pode ser uma fuga da sua verdadeira realidade e não vai te ajudar a decidir o que fazer quando voltar para cá” (participante A6). Ainda assim, alguns estudantes recorreram à jargões como: “Você precisa escolher uma profissão que você goste, não que te dê dinheiro” (participante A46), sem especificações sobre o sentido dessa escolha (atividade do eixo temático “Os caminhos para a vida futura”, realizada no segundo trimestre do segundo ano do Ensino Médio).

▪ **Discussão de dilemas morais**

Objetivo: Desenvolver critérios de juízo moral.

Descrição: Breves narrações que apresentam conflitos de valores. São situações que não oferecem uma solução única nem óbvia, o que obriga os alunos a refletir, argumentar e justificar a alternativa que mais lhes parece justa. Assim, espera-se que eles procurem critérios que permitam solucionar os dilemas e desenvolvam confiança no próprio juízo moral a partir do processo reflexivo. Tais dilemas podem ser hipotéticos ou reais (pessoais ou sociais).

Exemplo: Para trabalhar com a complexidade das escolas e os conflitos de valor, elegemos uma série de dilemas morais que tematizam aspectos cotidianos na vida dos jovens dessa faixa etária. Um dos dilemas discutidos, desenvolvido por Pinheiro (2009), aborda um conflito entre o valor da amizade e os interesses pessoais, em que um jovem deve escolher entre sair com sua namorada ou ajudar um amigo a estudar para uma prova difícil. A complexidade do dilema também permite discutir o valor da responsabilidade. Após todos compreenderem o conflito, deviam responder questões relativas ao que cada personagem deveria fazer. A discussão das diversas respostas dadas a essas questões nos permitiu clarificar os valores postos em discussão pelo dilema. Como resultado, tivemos uma grande parcela de estudantes que acreditava que o rapaz que queria sair com a namorada não deveria ajudar seu amigo, pois ele precisava aprender e agir com mais responsabilidade, e a outra

parcela predominante acreditava que o rapaz deveria ajudar, porque um dia também poderia precisar de ajuda. Fizemos várias discussões sobre o que essas posições predominantes representavam, e alguns estudantes mudaram de opinião, apostando que o valor da amizade, sem interesses, deveria estar em primeiro lugar nesse dilema. É importante destacar que não fizemos nenhum juízo de valor para condicionar as respostas dos estudantes (atividade do eixo temático “Resolução de conflitos e aprendizagem emocional”, realizada no terceiro trimestre do terceiro ano do Ensino Médio).

▪ **Roda de conversa**

Objetivo: Favorecer a identidade e a coesão do grupo, além de promover o sentimento de pertencimento a um coletivo, tomando consciência de elementos de diversas naturezas (pensamentos, sentimentos, modos de agir, etc.) que os unem.

Descrição: Exercícios variados de compartilhamento de impressões, pensamentos e sentimentos.

Exemplo: Os estudantes foram convidados a formarem uma roda e orientados a escutar atentamente as colocações dos colegas, tentando se colocar no lugar deles enquanto falavam. Em seguida, receberam a instrução de, um por vez, dizer se já havia escolhido uma carreira profissional para exercer no futuro e como se sentia com relação a isso. Diversos relatos foram compartilhados, desde aqueles que já sabiam o que queriam seguir e se sentiam satisfeitos e seguros com isso, até aqueles que não sabiam o que desejavam e estavam inseguros e receosos com a falta de direcionamento, até mesmo aqueles que tinham dúvidas, mas se sentiam tranquilos e com tempo suficiente para tomarem uma decisão. Esses relatos, ouvidos com muita atenção pela turma, foram seguidos de intervenções que buscavam ajudar aqueles que não se sentiam bem com sua atual situação e encorajar aqueles que já haviam encontrado um caminho (atividade do eixo temático “O processo de escolha e a tomada de decisão”, realizada no primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino Médio).

▪ **Aprendizagem baseada em problemas**

Objetivo: Aproximar os estudantes da realidade empírica, possibilitando o exercício da criatividade na resolução de problemas.

Descrição: Práticas em que os estudantes trabalham com problemas reais da sociedade civil e tentam solucioná-los com projetos em grupo, sob a supervisão de um professor.

Exemplo: Foi solicitado aos estudantes que pesquisassem em jornais problemas sociais que carecem de intervenção. Na aula subsequente, socializamos os problemas encontrados e os alunos escolheram quais eles gostariam de enfrentar por meio de propostas concretas e viáveis. O próximo passo foi criar grupos de trabalho de acordo com os interesses dos estudantes e pesquisar mais a fundo as causas, os envolvidos e as consequências do problema. A última etapa foi a prototipação de soluções para esses problemas. Esses protótipos foram socializados na sala de aula e contaram com a interferência dos colegas, a fim de que pudessem levantar novas questões e aperfeiçoá-los. Por fim, uma solução final foi criada por cada grupo. Embora não tivéssemos a intenção de implementar tais projetos, tampouco consultar pessoas que sofrem com esses problemas na realidade, um grupo se engajou nessas atividades. Tendo eleito o problema da falta de água para pessoas em condição de rua, após irem ao centro da cidade e conversarem com algumas pessoas nessas condições, eles decidiram propor parcerias com estabelecimentos que pudessem oferecer gratuitamente água a essas pessoas. Assim, eles fizeram um cartaz e foram a esses estabelecimentos apresentar sua ideia. Alguns estabelecimentos permitiram que o cartaz fosse fixado em suas portas. Ainda que esse grupo tenha apresentado um alto grau de engajamento, a maioria dos estudantes não foi além da criação da solução, sem buscar implementá-la (atividade do eixo temático “Ética e engajamento social”, realizada no terceiro trimestre do segundo ano do Ensino Médio).

▪ Pesquisa de campo

Objetivo: Aproximar os estudantes da realidade empírica, possibilitando o reconhecimento de diversas perspectivas sobre um mesmo tema.

Descrição: Há inúmeras formas de realizar uma pesquisa de campo, e elas devem atender aos objetivos específicos do projeto desenvolvido. Mas, em geral, após definir uma pergunta mobilizadora para ser investigada, os estudantes devem elaborar objetivos e um método que lhes ajudem a coletar informações que permitam a compreensão do tema inicial.

Exemplo: Um trabalho feito nessa perspectiva foi o intitulado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no terceiro ano no Ensino Médio. Tal trabalho, que, como abordamos anteriormente, tinha a finalidade dos alunos identificarem problemas éticos e/ou sociais relacionados as carreiras profissionais pretendidas e como elas poderiam contribuir para implementar mudanças positivas no mundo, ocorreu por meio de pesquisas teóricas e de campo que resultaram em um relatório final. Os resultados desse projeto foram muito

positivos. Dentre eles, destacamos que por meio dele muitos estudantes definiram as carreiras profissionais que queriam seguir, outros afastaram hipóteses iniciais sobre esse tema, e a grande maioria pode compreender que é possível contribuir para a melhorar a sociedade por meio de suas profissões. Ainda que não seja possível exemplificar a relevância desse trabalho, dada sua extensão, apresentamos a seguir uma tabela em que constam alguns temas de TCC desenvolvidos pelos alunos (atividade do eixo temático “As profissões e as demandas do mundo contemporâneo”, realizada no primeiro e no segundo trimestres do terceiro ano do Ensino Médio).

Tabela 3.11 – Exemplos de temas de investigação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Área profissional	Tema de investigação
Arquitetura e Urbanismo	Quais parâmetros devem ser considerados na construção de pontos de ônibus que atendam as necessidades dos usuários?
Biologia e Medicina Veterinária	Como ocorre o tráfico de animais silvestres e como é feita sua reabilitação após a captura pela polícia ambiental?
Ciências Sociais	Qual é o panorama da representatividade feminina na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo?
Direito	Quais são os impactos sociais da adoção tardia de crianças no Brasil?
Economia	De que modos as pessoas da classe "C" foram afetadas pela crise econômica brasileira?
Educação Física	Quais medidas são necessárias para a inclusão de deficientes físicos nas aulas de Educação Física?
Engenharia Ambiental	Quais são as tecnologias sustentáveis usadas na construção de ecovilas? Um estudo de caso da Ecovila Clareando.
Engenharia Civil	Quais medidas estruturais poderiam ter sido tomadas, para que o incêndio da Boate Kiss, fosse evitado?
Jornalismo	Quais conteúdos os jovens de 12 a 16 anos acessam por meio dos canais do Youtube?
Literatura	Quais foram os avanços feitos pelas Histórias em Quadrinhos na representação das minorias sociais na última década?
Medicina	Quais são os cuidados paliativos feitos nos hospitais da cidade de São Paulo para pacientes com câncer em estágio IV?
Medicina e Design de Games	Como a tecnologia da Realidade Virtual tem contribuído para o avanço da medicina?
Moda	Qual o panorama de inserção da mulher negra na indústria da moda nos últimos 5 anos?
Nutrição	Quais são os riscos e os benefícios da alimentação vegana para crianças?
Odontologia	Quais os impactos da reconstituição facial dos pacientes com lábio leporino para sua autoestima e socialização?
Psicologia	Como e com que frequência se manifesta o Transtorno de Ansiedade em alunos do 3º ano do Ensino Médio?
Psicologia/Direito	Quais os impactos que o divórcio pode desencadear no bem-estar psicológico das crianças?
Química	Como é feito o controle de processo e segurança na produção de energia nuclear nas usinas de Angra I e Angra II?
Tecnologia da Informação	Como a Deepweb pode atuar no combate à corrupção? Um estudo de caso sobre o Anonymous e o Wikileaks.

3.2.2 Avaliação e papel do estudante

A avaliação no âmbito da Educação em Valores tem sido, ao longo de mais de uma década, um ponto frágil (PUIG, 1998; RUBIO, 2012). Tal fragilidade se deve, principalmente, à dificuldade de eleger quais aspectos avaliar e como mensurá-los, devido a não necessária correspondência entre o discurso e as condutas morais (BLASI, 1995).

Contudo, sabemos que, assim que se inicia um processo de aprendizagem, logo é necessário avaliar o grau de alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Afinal, são tais objetivos de aprendizagem que permitem ao professor estabelecer o êxito ou o fracasso do processo, bem como possibilitam uma atuação mais pontual e sistemática nos episódios que indiquem o

grau com que os alunos estão desenvolvendo as capacidades, valorando conteúdos e assimilando conceitos. Portanto, ainda que esse tema seja especialmente controverso, apostamos que há conteúdos e, sobretudo, processos suscetíveis de serem avaliados.

Uma vez que compreendemos que a avaliação é intrínseca à aprendizagem e que, portanto, essa deve ser processual e formativa (HOFFMAN, 2007), os alunos foram avaliados em duas perspectivas:

- a) Avaliação do processo: com a finalidade de identificar a progressão dos alunos em termos de tomada de consciência e de decisão, autoconfiança, autoconhecimento, integração de valores morais aos objetivos pessoais, entre outras competências relacionadas à construção dos projetos de vida. Tal avaliação ocorreu por meio da aplicação e análise do questionário que corresponde ao nosso instrumento de coleta de dados (vide Capítulo 4 desta tese) e da comparação com as respostas dadas aos questionários dos anos anteriores, feita pelos próprios alunos em uma ficha de auto-avaliação, posteriormente discutida em grupos. A opção por essa estratégia avaliativa se deu devido à necessidade de que os alunos fossem honestos em suas respostas e não buscassem atender expectativas de aprendizagem se essas não fossem condizentes com seus reais aprendizados.
- b) Avaliação do desempenho: como a disciplina faz parte do currículo formal e comparece no histórico escolar dos alunos, era necessário fazer uma avaliação que gerasse uma nota trimestral, já que a escola divide seus períodos avaliativos em trimestres. Para tanto, todas as atividades realizadas ao longo dos trimestres eram avaliadas por meio de rubricas (LUCKESI, 2018) compartilhadas com os estudantes. Esse processo foi permeado por devolutivas, garantindo a possibilidade de os alunos refazerem as atividades que estavam incompletas ou que careciam de maior empenho.

Desse modo, o papel dos alunos era de se engajar na tarefa de busca pelo autoconhecimento e dos processos que os permitiriam a construção de seus projetos de vida. Tal engajamento deveria ser refletido na participação nas aulas, na entrega das atividades solicitadas e no empenho em encontrar respostas para seus questionamentos sobre o futuro. É importante mencionar que no terceiro ano o TCC também fez parte da avaliação, tanto do processo, quanto do desempenho.

3.2.3 O papel do professor

Nesse programa, a principal tarefa do professor foi a de assumir um compromisso ético com os alunos, no intuito de promover situações de aprendizagem que lhes possibilitassem vivenciar e desenvolver modos mais satisfatórios de relação consigo mesmos e com os outros, partindo da afirmação da autonomia e conquistando níveis de convivência cada vez mais respeitosa e compreensiva (MARTÍNEZ, 2001), ambas essenciais para um projeto de vida orientado eticamente. Assim, a prática pedagógica teve como objetivo formar pessoas que não pudessem conceber ideais de felicidade que não integrassem condições de justiça e dignidade para todos.

Outro aspecto relevante refere-se à postura de não neutralidade diante de discussões em torno de quais valores deviam ser assumidos nos conflitos morais que emergiam na sala de aula. A razão pela qual apostamos na necessidade de o professor implicar-se nos temas conflituosos se deve ao fato de que ele deve encarnar e comprometer-se com os valores que são amplamente desejados para a humanidade, servindo de modelo de conduta moral para os alunos. Contudo, nos momentos em que as discussões não foram sobre estes valores mínimos, foi possível agir com neutralidade, encaminhando os posicionamentos dos alunos, a fim de que estes clarificassem a hierarquia de valores envolvidos nas situações com que se deparavam. Nesses momentos, em que era comum a existência de pontos de vista diferentes, a adoção do diálogo foi enfatizada como a única forma legítima de abordar as diferenças em torno dessas questões em que não havia consenso (TRILLA, 1992; PUIG; MARTIN, 1998).

Também era de nossa responsabilidade cultivar as disposições emocionais dos alunos, a fim de que pudessem identificar e respeitar os próprios sentimentos e os dos colegas (MORENO; SASTRE, 2002). Nesse sentido, e considerando a marcada fragilidade dos alunos com relação às temáticas que envolviam a afirmação de suas identidades, o fortalecimento de relações de confiança mútua tanto na relação professor-aluno quanto entre os alunos e seus pares, foi uma tarefa sempre presente (GIJÓN, 2004). Alertas sobre o fato de que apenas a professora lia suas respostas, que ela não iria expô-los e que não julgaria seus pensamentos e sentimentos foram recorrentes. Também foi recorrente a orientação de que fossem honestos consigo mesmos. Ainda sobre essa dimensão da interação entre professor-aluno, a disponibilidade para conversar, ouvir e atender aos alunos, acolhendo-os nos momentos em que se sentiam inseguros, receosos ou ansiosos, foi fundamental para a manutenção do clima sadio e positivo das aulas (GIJÓN, 2004; MARTÍNEZ, 2009).

Ainda sobre o clima em sala de aula, uma marca importante do nosso programa foi promover o cuidado, a cooperação e a boa convivência, a fim de que os estudantes pudessem sentir-se em um ambiente seguro, onde pudessem expor-se e explorar-se sem receios. Nesse sentido, buscamos garantir a dignidade, o respeito e a liberdade de todas as pessoas, mesmo em condições de heterogeneidade (PUIG et al., 2018).

Compreendendo que não é possível formar cidadãos sem estabelecer um trabalho pessoal baseado na acolhida, na confiança e no empoderamento que permita a juventude construir seu projeto de vida (PUIG, et al., 2018), buscamos nos afastar da armadilha de criar uma qualificação geral sobre a moralidade dos estudantes, compreendendo a complexidade de suas vidas, escolhas e condutas, assim como o caráter inacabado de suas identidades e projetos.

3.2.4 Particularidades da escola e suas influências na construção do programa

Algumas particularidades da escola onde o programa fora implementado interferiram diretamente na formulação e na condução das atividades propostas. Assim, ainda que a escola declare em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) adotar a concepção epistemológica sociointeracionista, a grande maioria de suas práticas são tradicionais (BECKER, 2003; MIZUKAMI, 1992). Os impactos mais perceptíveis dessa concepção eram a baixa autonomia dos alunos no processo de construção das normas e práticas escolares, além da centralidade que a figura do professor ocupava no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa análise, tais características foram responsáveis pelo fato de que a ampla maioria dos alunos assumia um perfil burocrata, se comprometendo apenas com as atividades às quais eram atribuídas notas. Mesmo notando, de modo geral, o interesse dos alunos em participar das atividades propostas, frequentemente desanimavam ao saber que não haveria atribuição de um valor para seu desempenho. Ou seja, o engajamento era condicionado ao impacto que a atividade teria na vida acadêmica. Por essa razão, assumimos como procedimento avaliativo a atribuição de nota a todas as atividades por eles desenvolvidas, como já explicitado na seção sobre a avaliação¹⁸.

Ainda em consequência da perspectiva tradicional, não havia participação dos alunos na gestão da escola, sendo que a proposta de criação de espaços, como o grêmio estudantil, ou de eventos, como um festival de talentos, foi coibida. Tais práticas pareciam desagregar valor

¹⁸ Essa prática avaliativa passou a ocorrer quando assumimos a autoria do programa.

à escola por parte dos alunos, que demonstravam frustração em termos de baixa participação nas escolhas feitas pela direção e coordenação. Em nossa análise, essa condição influenciava no fato de termos alunos pouco envolvidos com a vida escolar e muito contestadores das normas de uso coletivo daquele espaço formativo.

Outro ponto de extrema relevância se refere ao fato de que, ainda que muitos autores da Educação em Valores afirmem a necessidade de desenvolvê-la por meio do envolvimento de toda a comunidade escolar na criação de uma cultura moral amparada por práticas como assembleias escolares e/ou de classe, grêmios, eventos, atividades em sala de aula, etc. (PUIG, MARTÍN, 1998; ARAUJO, 2003; 2007; RUBIO, 2012; PUIG, 2012; TRILLA, 2012;); o trabalho intencional de Educação em Valores nessa escola era acentuadamente tímido, tendo alguma relevância na Educação Infantil, sob a supervisão direta da diretora escolar, que criava as atividades e solicitava que os professores as aplicassem, e no Ensino Médio, por meio da disciplina de OPE. Assim, ao trabalho por nós desenvolvido foi destinada uma aula semanal com duração de 50 minutos por semana com cada turma. A baixa periodicidade com que encontrávamos os alunos e o fato de que eles não entregavam as tarefas de casa, fez com que optássemos por investir em atividades que pudessem ser finalizadas em uma única aula ou que fossem retomadas em apenas uma aula subsequente, considerando que sua dispersão no tempo ocasionava a perda de consistência das discussões.

Tendo em vista a ausência de um projeto pedagógico coeso com as práticas por nós desenvolvidas e a dificuldade em estabelecer parcerias com os demais professores, a inviabilidade se impôs à prática interdisciplinar. Ainda que tenhamos proposto alguns projetos em parceria com as disciplinas de Filosofia, Geografia e Língua Portuguesa, os professores justificavam sua não aderência com o argumento de que precisavam cumprir com um grande volume de conteúdo e que os eventos como a Feira de Literatura e Arte e a Mostra Cultural já lhes ocupava o tempo para projetos interdisciplinares. Assim, nosso projeto ficava fragmentado do restante da vida escolar.

Outro ponto frágil era a ausência de espaços de aprendizagem diversificados, o que impunha limites às práticas pedagógicas que fossem amparadas por novas organizações espaciais. Nesse sentido, a proposição de saídas a campo que permitissem aos alunos criar conhecimentos por meio da experiência empírica também foi bastante restrita. A única saída de campo que ocorreu dentro do contexto específico da disciplina, foi para a Feira do Estudante. Contudo, tal evento contou com baixa adesão, devido ao fato de ter sido proposta fora do período escolar, em um sábado.

Tendo descrito a intervenção pedagógica à qual os participantes da Escola A foram

submetidos ao longo dos três anos do Ensino Médio, passamos agora para a apresentação de nosso plano de pesquisa.

PARTE II

MÉTODO

CAPÍTULO 4

PLANO DE PESQUISA

Esboçada a perspectiva teórica à qual nos referenciamos e tendo em vista que o elemento propulsor deste trabalho é nossa inquietação perante o funcionamento do pensamento humano no que concerne ao desenvolvimento dos projetos de vida e da moralidade, a seguir apresentamos a problematização e os objetivos desse trabalho, além da justificativa pela abordagem metodológica e seus procedimentos.

4.1 Problematização e objetivos

O problema geral em que situamos esse trabalho consiste em:

Como ocorrem os processos de conservação e mudança dos projetos de vida de jovens do Ensino Médio ao longo de uma intervenção de Educação em Valores?

A partir desse questionamento inicial e das possibilidades de compreensão da moralidade que derivam das teorias por nós exploradas, os objetivos gerais deste trabalho são:

- Avançar no estudo sobre as relações entre cognição e afetividade nos processos psicológicos que podem levar o ser humano (e, de forma específica, os jovens) a construir valores morais que almejem a realização de projetos significativos para o *self* e com consequências para o mundo, de forma a extrapolar o *self* (*purposes*);
- Avançar no estudo sobre as contribuições que intervenções pedagógicas no âmbito da Educação em Valores podem ofertar para a constituição do *self*, bem como sobre as possibilidades de avaliar tais contribuições.

Consoante aos nossos objetivos gerais, situamos aqueles que pretendemos alcançar de forma específica:

- Identificar e analisar os Modelos Organizadores do Pensamento – com suas dimensões afetivas e cognitivas – que configuram o dinamismo psíquico subjacente à construção

de projetos de vida por parte dos jovens;

- Identificar e analisar os processos de conservação e mudança nas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida antes, durante e após uma intervenção no âmbito da Educação em Valores;
- Avaliar a possibilidade de utilizar a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como uma ferramenta de avaliação de intervenções no âmbito da Educação em Valores.

4.2 A opção pela abordagem longitudinal qualitativa

A natureza complexa e dinâmica do fenômeno estudado, além da necessidade de coletar dados em um intervalo de tempo que nos permitisse verificar elementos que foram conservados e alterados ao longo do processo de construção dos projetos de vida, ditou a opção pela abordagem longitudinal qualitativa.

Uma pesquisa longitudinal é aquela na qual uma unidade amostral é submetida à coleta de dados mais de uma vez, o que permite um estudo mais abrangente – na medida em que gera uma ampla gama de resultados – e mais profundo – na medida em que possibilita compreender o fenômeno em seu processo e não apenas seus resultados (CASAER; MAGNUSSON, 1993).

Considerando nosso interesse em investigar os processos de conservação e mudança dos projetos de vida ao longo do tempo e as influências de uma intervenção pedagógica nessa construção, evidentemente a abordagem longitudinal prospectiva se tornou a via possível para que nossa coleta nos permitisse verificar os pensamentos dos jovens antes e depois da intervenção, sem dispensar, é claro, o que ocorre com os projetos nesse intervalo de tempo.

O principal desafio de tal abordagem repousa na permanência dos participantes na pesquisa (PERACCHI; WELCH, 1995), o que acarreta em perda de unidades amostrais, que ocorre em função de um atrito, sendo esse compreendido como evento que reduz o tamanho da amostra, podendo ou não causar enviezamento da análise (RIBAS; SOARES, 2010).

Os principais atritos aos quais nossa pesquisa encontrou-se vulnerável foram: a recusa em participar da pesquisa; a perda de interesse dos participantes em prosseguirem na pesquisa, após terem respondido repetidas vezes as questões de um mesmo instrumento; casos de ausência de participantes nos dias de coleta de dados; ou ainda, casos de alunos que foram

retidos ao final do ano escolar e que, portanto, deixaram de ser submetidos à intervenção pedagógica. A fim de manter o rigor de nossa investigação, todos os casos de atrito foram automaticamente excluídos da amostra, por inviabilizarem a análise do processo de construção do projeto de vida ao longo de todas as etapas pretendidas.

Peracchi e Welch (1995) consideram que o enviezamento da análise em decorrência de atritos ocorre apenas quando esses não são aleatórios. Sobre isso, Fitzgerald, Gottschalk e Moffitt (1998) afirmam que, se os eventos ocorrem de forma aleatória e sem nenhuma correlação com variáveis observadas ou não observadas, o atrito é um problema apenas na medida em que reduz o tamanho da amostra. Caso contrário, se o atrito é baseado em fatores que são sistematicamente relacionados às respostas dos participantes, um problema de seleção amostral poderá ocorrer, tornando a análise enviesada.

Nesse sentido, o único atrito não aleatório de nosso estudo é a retenção dos alunos, que provoca a exclusão de um determinado grupo de participantes, que torna-se sub-representado na amostra. Considerando que não temos recursos para criar o mesmo cenário de intervenção para os alunos retidos, não será possível fazer a correção de tal enviesamento. Contudo, anunciamos nossa pretensão em realizar, futuramente, uma investigação sobre o impacto da retenção escolar na construção dos projetos de vida dos estudantes. Desse modo, será possível estabelecer comparações entre os projetos de alunos retidos e não retidos.

Ainda que os estudos longitudinais sejam feitos, tradicionalmente, na perspectiva quantitativa (RUTTER, 1988), a abordagem qualitativa é a que nos confere subsídios para as análises que intentamos empreender, tendo em vista que temos a necessidade de fazer uma descrição da complexidade de um processo dinâmico, além de compreendê-lo, classificá-lo, e apresentar contribuições sobre o processo de mudança do grupo, permitindo que as particularidades dos participantes sejam contempladas na análise.

Dentre as características da abordagem qualitativa, destacamos pelo menos quatro que são de absoluta relevância em nosso estudo:

1. A coleta de dados é realizada no ambiente natural dos participantes, de modo que o pesquisador se introduz no campo e despende grandes quantidades de tempo na coleta. Esse procedimento é necessário para que se possa apreender as particularidades de cada contexto estudado, assim como a história e as características das instituições envolvidas, que podem influenciar a percepção que seus membros têm do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; VALLES, 2003).

2. Os dados coletados são descritivos, de modo que a apresentação dos resultados da investigação é minuciosa, contendo citações da fala, da escrita ou da observação dos participantes, com a finalidade de ilustrar e substanciar a apresentação. Para tanto, o pesquisador deve preservar, tanto quanto possível, a integridade da forma como os dados foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).
3. O investigador preocupa-se em compreender os participantes dentro do marco de referência deles mesmos, de modo que há ênfase no sentido que os participantes conferem à experiência e, portanto, no caráter subjetivo dos fenômenos. Por essa razão, é uma pesquisa que visa o “deciframento do outro” (ERICKSON, 1989; MARINAS; SANTAMARINA, 1993).
4. Uso do enfoque indutivo na análise dos dados. O objetivo não é confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as inferências são construídas à medida em que os dados são coletados e analisados (ERICKSON, 1989; BOGDAN; BIKLEN, 1994; VALLES, 2003).

Tendo anunciado desde o início deste trabalho que nossa investigação se situa nos aspectos concernentes ao funcionamento psíquico humano, afirmamos nosso desejo em nos enveredar de modo pormenorizado na dinâmica do funcionamento psicológico dos sujeitos. Por essa razão, adotamos como perspectiva teórico-metodológica a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999), acreditando ser ela capaz de abarcar o funcionamento psíquico dos jovens, proporcionando uma análise refinada de suas representações mentais e de como elaboram suas compreensões sobre a realidade que os cerca.

Assim, como explorado pelas autoras de tal teoria, afirmamos que nosso intuito não é demonstrar o grau de “verdade” da teoria, e sim seu nível de adequação à experiência observada e sua utilidade para conquistar nossos objetivos. Dito isso, consideramos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento absolutamente profícua para compreender os fenômenos que aqui desejamos elucidar e mais adiante apresentaremos os procedimentos de análise que dela derivam.

4.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Nosso universo amostral é composto por 103 jovens¹⁹ cursando o Ensino Médio, sendo 70 jovens da escola onde desenvolvemos o programa de Educação em Valores – Escola A – e 33 jovens da escola que foi nosso grupo controle por não realizar nenhum tipo de Educação em Valores intencional, sistemática e frequente²⁰ – Escola B.

A faixa etária dos participantes da pesquisa é de 14 a 15 anos na primeira fase de coleta, de 15 a 16 anos na segunda fase, de 16 a 17 anos na terceira fase, e de 17 a 18 anos na quarta e última fase da pesquisa.

A amostra conta com 89 participantes do sexo feminino e 69 participantes do sexo masculino. Muito embora apostemos na relevância de empreendermos análises sobre a temática dos projetos de vida em uma perspectiva de gênero, nesse momento não usaremos tal variável em nossas análises. Na tabela a seguir, apresentamos a divisão da amostra segundo a categoria “sexo” nas escolas frequentadas pelos participantes da pesquisa.

Tabela 4.1 – Distribuição dos participantes da pesquisa na categoria sexo.

	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
Escola A	47	23	70
Escola B	17	16	33
Total	64	39	103

O perfil socioeconômico²¹ dos participantes é de classe média²², sendo que muitos

¹⁹ O estudo iniciou com 146 jovens da Escola A e 87 jovens da Escola B. Contudo, com o passar dos anos e, sobretudo, com o impacto da crise econômica na classe C, ambas as escolas perderam muitos alunos, de modo que, na segunda fase da pesquisa, tivemos 123 alunos da Escola A e 69 alunos da Escola B e na terceira fase 108 alunos da Escola A e 57 alunos da Escola B. O número de alunos apresentado nessa tese se refere aos alunos que permaneceram nas escolas até a terceira fase da pesquisa e que aceitaram participar da pesquisa quando já estavam na condição de egressos. Considerando o escopo do estudo, apenas os alunos que participaram da pesquisa desde o início foram considerados na análise. Sobre isso, ressaltamos também que a discrepância do número de alunos entre as escolas se deve ao fato de que a Escola A conta com cinco salas para cada ano do Ensino Médio, enquanto que a Escola B conta com apenas duas salas. Mesmo em face dessa discrepância, optamos por adotar a Escola B como nosso grupo controle devido às semelhanças no perfil socioeconômico de seus estudantes e história das escolas.

²⁰ As atividades promovidas pela escola B que visavam contribuir para a construção do projeto de vida de seus alunos eram: palestras com profissionais na escola, conversa com os professores das disciplinas tradicionais sobre como escolheram sua carreira profissional e visita à Feira do Guia do Estudante.

²¹ O perfil socioeconômico foi delimitado a partir das informações coletadas por meio da aplicação de um questionário online (APÊNDICE A) elaborado a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Questionário da Juventude Brasileira (KOLLER; DELL’AGLIO, 2011).

integram famílias que obtiveram uma recente ascensão social, o que lhes permitiu estudar nessas escolas que, apesar de estarem situadas na periferia de um grande centro urbano, são privadas. Assim, muitas famílias que matricularam seus filhos nessas escolas possuem como característica o esforço para tirar os filhos da escola pública, que, conforme a opinião pública, é de qualidade inferior.

O grau de escolaridade dos pais é, de modo geral, o Ensino Fundamental ou Médio completos, sendo que há alguns casos tanto de pais que não são alfabetizados, quanto de pais com Ensino Superior completo ou cursando.

4.4 Caracterização das escolas frequentadas pelos participantes²³

Ambas as escolas estão situadas na periferia da região Sul da cidade de São Paulo, próximas à Represa Billings, no distrito da Cidade Dutra. De modo geral, os participantes residem em locais próximos, o que confere a ambas as escolas a característica de serem “escolas de bairro”, que atendem a população local. Os fatos de essas escolas distarem 1,3 quilômetros uma da outra, de terem processos de fundação muito parecidos, além dos valores da mensalidade serem muito próximos (R\$965,00 na Escola A e R\$884 na Escola B) nos conferem razoável controle sobre a similaridade de perfil dos alunos que frequentam cada uma delas, sendo essas escolas concorrentes na região.

A Escola A foi fundada em 1982. A fim de suprir a demanda da comunidade local, uma professora da rede pública estadual, que lecionava em diversas escolas na periferia da Zona Sul de São Paulo, passou a receber alunos para aulas de reforço em sua casa. Com o aumento da demanda, em 1986, a professora fundou oficialmente uma escola de Educação Infantil e reforço em uma casa de chão de terra batido com dois cômodos. A escola estava situada em um bairro periférico da Zona Sul de São Paulo, em uma região formada por invasão de propriedades, com difícil acesso e altos índices de violência e pobreza.

Com o passar do tempo, a comunidade passou a pressionar para que houvesse a ampliação dos níveis de ensino, visto que as escolas particulares da região eram muito caras e inacessíveis para a população, e a rede pública começava a dar indícios de degradação. Assim, a escola tinha uma mensalidade muito acessível, já que a comunidade do entorno era

²² A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) define a classe média brasileira como o grupo composto por famílias com renda per capita entre R\$ 300 e R\$ 1 mil. Atualmente, esse universo representa 54% da população do país.

²³ A caracterização das escolas foi feita a partir das informações coletadas por meio de uma entrevista com as diretoras de ambas as escolas, além da coleta de dados feita nas suas secretarias.

muito carente.

Nesse contexto, em 1990, a família fez um investimento para adquirir o terreno vizinho à escola e construir o que seria o prédio do Ensino Fundamental. Com a construção da Ponte Nova (ponte sob o Rio Jurubatuba, que faz o acesso entre os distritos de Interlagos e Cidade Dutra), o acesso e a infraestrutura do bairro foram melhorando, fazendo com que a escola ficasse conhecida nos bairros vizinhos. Contudo, as escolas do entorno tinham muito preconceito, diziam que ela era uma escola de “favelado”.

A família enfrentou muitas dificuldades financeiras para poder investir na ampliação da escola. Seu crescimento ocorreu no início do Plano Real, momento em que a população mais pobre teve um expressivo aumento de poder aquisitivo, ao mesmo tempo em que a qualidade do ensino público foi muito defasada. Com a crescente demanda de alunos e a inauguração do Ensino Médio, a família adquiriu as pequenas casas situadas ao redor da escola, até o ano de 1995, quando contrataram uma equipe de engenheiros e arquitetos para projetar o complexo de edifícios atual, que foi construído aos poucos, até o ano de 2011, quando foi concluído.

O crescimento da escola foi rápido, de modo que passou de 1.200 alunos em 1995 para 2.500, em 2011. Com a crise econômica, que afetou particularmente a classe C, há 4 anos a escola tem perdido alunos, além de contar com uma taxa de inadimplência em torno de 15%. De todo modo, a direção escolar considera que a escola é muito reconhecida na região, tendo procura de alunos de bairros vizinhos.

Nos últimos anos, houve uma mudança na gestão, provocada pelo fato de a segunda geração da família assumir a escola em todas as instâncias, inclusive a pedagógica. Contudo, muitos princípios se mantêm, sobretudo aqueles ligados à pedagogia tradicional, ainda que a implantação de práticas sócio-interativas tenha ocorrido como proposta da nova direção, sobretudo na Educação Infantil. Nesse sentido, a direção crê que a inserção da disciplina Orientação Profissional e Ética (OPE) no Ensino Médio é um ganho para toda a comunidade escolar, pois tem impactado as perspectivas que os alunos têm para o futuro. Sobre isso, a diretora revelou que antes os alunos não tinham perspectiva, arrumavam um emprego qualquer e que esse era um ponto muito negativo na formação que a escola proporcionava.

A Escola B também foi fundada no ano de 1986, por duas mulheres da comunidade local, sendo uma administradora com pós-graduação em Educação e a outra assistente social. Localizada em uma pequena casa no mesmo bairro da Escola A, a Escola B funcionava inicialmente como um berçário e logo se tornou uma escola de Educação Infantil que promovia uma formação baseada no princípio do cuidado com os alunos.

Com o passar do tempo, a comunidade escolar começou a solicitar a expansão para os outros níveis de ensino, de forma que a escola foi implantando, conforme a turma mais velha ascendia a um novo ano escolar, o Ensino Fundamental e, por fim, o Ensino Médio.

No início da década de 1990, passou a ocupar o atual edifício, contando com 300 estudantes. Para essa expansão, as fundadoras convidaram dois investidores para comprar o terreno vizinho e estabelecer uma sociedade, sendo que, atualmente, eles ocupam os cargos de diretoria do departamento financeiro e comercial.

Para a diretora, a escola foi se consolidando na comunidade com a proposta de ser menos tradicional, mais democrática e participativa, acreditando ser esse um diferencial entre as escolas na região. Além disso, apostou na criação de condições para receber alunos com necessidades especiais, recebendo diversos estudantes com diferentes condições de deficiência física e intelectual.

A Escola B é associada à UNESCO, de modo que precisa apresentar ações de mudança efetiva na comunidade onde está inserida, todos os anos. Por essa razão, há diversos projetos feitos em parceria com a comunidade, como, por exemplo, o mapeamento dos percursos dos estudantes até a escola, no intuito de promover caronas entre os estudantes, e a implantação de um biodigestor em um asilo próximo, a fim de que os idosos pudessem gerir a produção e o consumo de energia do asilo.

A parceria com a comunidade é considerada pela diretora uma marca da escola, que chega a trocar serviços prestados pelos pais dos alunos, – como a troca de janelas e portas, manutenção das cadeiras e serviços de pintura e conservação – pela mensalidade de seus filhos. Atendendo a um público que se enquadra na classe média, a taxa de inadimplência é muito alta, chegando, em determinadas épocas do ano, a 60%.

Atualmente a escola conta com aproximadamente 1.200 alunos e está construindo sua abordagem pedagógica, verificando tendências e demandas, embora suas práticas estejam voltadas para o ensino das competências e habilidades exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com adoção do sistema de ensino UNO.

4.5 A construção do instrumento de pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa e, portanto, a necessidade de coletar dados qualitativos em uma amostra ampla o suficiente para permitir também uma análise estatística, optamos por eleger como instrumento de pesquisa o questionário.

Assim, buscamos nas pesquisas de Damon (2009) e seus colaboradores do *Stanford Center on Adolescence* subsídios para a elaboração de um questionário que permitisse:

- a) que os participantes descrevessem abertamente suas respostas às questões propostas e que estas pudessem ser respondidas com liberdade;
- b) a articulação entre as respostas dos participantes e seus sentimentos, afinal a revelação de sentimentos não costuma ocorrer espontaneamente, sem que os sujeitos sejam induzidos a refletir sobre esse aspecto;
- c) enfoque na questão dos projetos de vida, com perguntas diretas sobre as projeções futuras;
- d) a verificação da centralidade que os aspectos que comparecem nas respostas têm para os participantes, visto que a estrutura do questionário permite referendar e integrar os valores abstraídos com centralidade na organização do pensamento ou, ao contrário, apresentar elementos contraditórios, que enfraquecem o elemento evocado.

Para efeito de identificação dos participantes para as futuras comparações feitas entre as fases da pesquisa, o questionário contava com um cabeçalho para preenchimento por parte dos alunos, contendo as seguintes informações: nome, idade, sexo e data.

Em seguida, apresentamos as seguintes instruções para seu preenchimento:

- Não há respostas certas ou errada. Apenas responda com sinceridade.
- Algumas respostas podem não caber no espaço dedicado a elas. Se isso acontecer, solicite à professora uma folha adicional.
- Você poderá levar o tempo que for necessário para responder esse questionário.
- Escreva com atenção e não deixe perguntas em branco. Caso tenha dúvidas, a professora estará à disposição para ajudá-lo.

Por fim, foram apresentadas as 20 perguntas que compunham o questionário. Tais perguntas versavam sobre a vida cotidiana dos participantes, seus projetos para o futuro, suas concepções sobre a felicidade e suas noções de engajamento social. Além das questões

inspiradas no instrumento proposto por Damon (2009), acrescentamos questões específicas sobre as dimensões do trabalho e da família, visto que em trabalho anterior (DANZA, 2014) tais dimensões compareceram com acentuada ênfase nas respostas dos jovens, e apostamos na necessidade de investigá-las com maior profundidade. Além disso, também introduzimos questões relativas à felicidade, por considerarmos que elas podem nos auxiliar a identificar os valores dos participantes, bem como a reforçar ou refutar a centralidade de alguns aspectos no projeto de vida dos jovens. Abaixo são apresentadas as questões que compuseram o instrumento.

1. Conte-me um pouco sobre você e como é a sua vida atualmente, destacando como se sente em seu dia-a-dia.
2. Quais são as três coisas mais importantes para você? Enumere por ordem e importância.
3. Explique com detalhes porque essas coisas são importantes para você e como se sente em relação a cada uma delas.
4. Atualmente você enfrenta algum tipo de dificuldade? Qual? Por que acha que isso acontece?
5. Você já fez algo para tentar resolver essa dificuldade? Se sim, o quê? Se não, por quê?
6. Imagine como será sua vida daqui a 5 anos. Descreva-a e comente o que será importante para você nesse momento da vida.
7. Como você acha que se sentirá daqui a 5 anos?
8. Agora imagine-se com 40 anos. Como você acha que será sua vida? O que você acha que estará fazendo? O que você acha que será importante para você?
9. Como você acha que se sentirá aos 40 anos?
10. O que é para você um projeto de vida?
11. Que projeto você tem para a sua vida?
12. Se você tem um projeto, como se sente em relação a ele? E se não tem, como se sente com isso? Explique.
13. Você já sabe que carreira profissional irá seguir? Se sim, qual? Por que fez essa escolha?
14. Você pretende constituir uma família? Por quê? Como imagina que será a sua relação com a sua família?
15. Para você, o que é a felicidade? Explique.
16. O que faz você feliz? Por quê?

17. O que acha que o fará feliz no futuro? Por quê?
18. O que você gostaria que fosse diferente no mundo? Por quê? Como se sente em relação a isso?
19. Você faz algo para concretizar essa mudança? Se sim, o quê? Se não, por quê?
20. E no futuro, você pretende fazer algo sobre isso? Explique.

4.6 Procedimentos para a coleta dos dados

Tendo em vista o caráter longitudinal dessa pesquisa, o instrumento foi aplicado em quatro fases, sendo que as três primeiras corresponderam ao início de cada um dos três anos que compõem o Ensino Médio, e a quarta fase correspondeu ao início do ano em que os alunos já eram egressos do sistema escolar.

Ao adotarmos esse método de coleta de dados, nosso intuito foi coletar informações referentes aos aspectos que se conservam, ao longo dos anos, na dinâmica de pensamento dos participantes sobre seus projetos de vida, assim como os aspectos que são transformados. É por essa razão, e para que mantivéssemos o rigor metodológico da pesquisa, que optamos por aplicar um instrumento idêntico nas quatro fases que a compõem.

Assim, tanto na Escola A quanto na Escola B, a aplicação do instrumento ocorreu no início de cada ano letivo que compõe as fases da pesquisa. Na Escola A, a aplicação ocorreu nas aulas de “Orientação profissional e ética”, enquanto que na Escola B, ocorreu em aulas cedidas pelos professores das disciplinas tradicionais. Para viabilizar a última coleta, convidamos os alunos recém-formados a regressarem às suas escolas para uma confraternização. Nesse momento aplicamos o quarto e último questionário.

Tabela 4.2 – Cronograma de aplicação dos questionários ao longo do estudo.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Período	fevereiro/2016	fevereiro/2017	fevereiro/2018	fevereiro/2019
Ano escolar	1º ano	2º ano	3º ano	Egressos

O tempo médio de aplicação do questionário foi de uma hora e quinze minutos. Os alunos foram orientados a responder às questões com honestidade, tranquilidade, e com o maior nível de detalhamento possível. A pesquisadora acompanhou todo o procedimento e se manteve à disposição dos participantes para esclarecer as dúvidas.

4.7 Procedimentos de natureza ética

Os procedimentos éticos e o anonimato dos participantes foram preservados em acordo com as normas estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos e de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, nas duas escolas, a coleta dos dados ocorreu com a autorização da diretoria, após o esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa e, particularmente, do seu caráter longitudinal, que exigia o acompanhamento dos alunos ao longo de sua trajetória pelos três anos que compõem o Ensino Médio.

Considerando a dificuldade em manter o anonimato das escolas em uma pesquisa de natureza qualitativa e, portanto, pormenorizada em suas descrições, tomamos as medidas necessárias para que a identidade das escolas não pudesse ser reconhecida. Assim, a escola onde desenvolvemos a intervenção foi identificada pela letra “A”, enquanto que a escola que configura nosso grupo controle foi identificada pela letra “B”.

Para salvaguardar os direitos dos participantes, adotamos dois procedimentos distintos, em cada uma das escolas. Por considerarmos que as respostas dadas pelos alunos da escola A poderiam ser influenciadas pela consciência de que essas informações configurariam os dados da tese de doutoramento de sua professora, acreditamos que a adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) só deveria ocorrer após o término da pesquisa, quando esses participantes poderiam decidir se permitiam que esses dados fossem usados para essa finalidade. Considerando que os participantes da escola B não estavam sujeitos à intervenção, tal termo foi aplicado antes do início da coleta.

O termo teve como objetivo esclarecer aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa, seu caráter longitudinal e o acordo de confidencialidade e anonimato. Sobre isso, consideramos que o anonimato e a confidencialidade dos dados são procedimentos cruciais no que diz respeito às questões de natureza ética e a veracidade das informações concedidas pelos participantes. Assim, tanto os alunos da escola A, quanto os alunos da escola B estavam cientes de que apenas a professora/investigadora teria acesso aos questionários. Para garantir o anonimato, a identificação dos participantes ocorreu por meio da combinação entre letras e números. As letras A e B foram usadas para indicar a escola frequentada por cada participante, que também foi numerado para efeito de identificação dentro da amostra escolar.

4.8 Procedimentos para a análise e a sistematização dos resultados

Contemplando os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, analisamos as respostas obtidas por meio de nosso instrumento de pesquisa visando a extrair as dinâmicas psíquicas que cada participante aplicou ao responder as questões. Assim, orientamo-nos de forma a observar as regularidades e as não regularidades presentes nas respostas, por meio dos elementos selecionados pelos participantes; dos significados cognitivos e afetivos atribuídos a esses elementos; e as relações/implicações estabelecidas entre os elementos e seus significados.

A título de exemplo desse complexo procedimento de análise, vejamos a seguir o excerto do protocolo da fase 4 do participante A42, em que ele aborda o elemento *trabalho*. Para favorecer a compreensão do leitor, destacamos em negrito os significados atribuídos a esse elemento e sublinhamos as relações/implicações estabelecidas entre os elementos e os significados.

Q2. **Carreira profissional**, família e amigos, saúde. Q6. Faculdade completa em Marketing, com um **cargo em alguma pequena empresa ou trabalhando por conta própria** [...]. Q8. [...] **dono de alguma pequena ou média empresa, com um salário bom** [...]. Q11. **Trabalhar na área de vendas em uma multinacional ou abrir minha própria empresa** [...]. Q13. Sim, Marketing, **gerente de vendas**. Abri em 2017 uma marca de roupas e lá vi o quanto eu **gosto de vendas**. Meu pai também é vendedor e minha mãe fala que eu tenho lábia e jeito, desde criança pegava flores e vendia nas casas (Participante 42, escola A, 18 anos).

Mediante o uso da TMOP entendemos que os significados cognitivos atribuídos ao *trabalho* são os de carreira profissional, desejo de trabalhar/ser dono de uma empresa na área de vendas e ter um bom salário. O participante também atribuiu a esse elemento o significado de ter na figura do pai uma referência para o trabalho com vendas e receber o apoio e o reconhecimento da mãe para trabalhar nessa área. Desse significado deriva o estabelecimento de uma relação entre os elementos *trabalho* e *família*, mencionado como uma das coisas mais importantes na vida do jovem na questão 2 (vide exemplo). O único significado afetivo atribuído ao elemento trabalho, nesse trecho, foi o de “gostar” da área de vendas.

O procedimento acima ilustrado, de detectar os elementos usados para organizar as respostas dos participantes, seus significados cognitivos e afetivos e as relações/implicações

estabelecidas entre elementos e significados, foi aplicado²⁴ em todos os protocolos de cada estudante, resultando na identificação do modelo organizador do pensamento aplicado por cada um deles, em cada fase do estudo.

Sobre isso, é importante enfatizar que esse é um procedimento de análise inovador em relação àqueles que convencionalmente vem sendo adotados nas pesquisas que utilizam a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como referencial teórico-metodológico.

As pesquisas às quais nos referimos têm extraído os modelos, ou a partir de um único instrumento de coleta de dados (PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014; DANZA; ARANTES, 2014; PÁTARO; ARANTES, 2014; PINHEIRO; ARANTES, 2015; GONÇALO, 2016; ARANTES et al., 2016), o que permite compreender o que os sujeitos pensam sobre um determinado fenômeno em um momento circunscrito no tempo; ou com diversos instrumentos diferentes, ao longo de várias etapas de pesquisa (ARANTES; ARAÚJO, 2010; MORENO; SASTRE, 2010; SASTRE; MORENO; ARANTES, 2016), o que permite estudar diferentes dimensões do pensamento e suas variações ao longo do tempo.

No entanto, devido ao fato de nosso objeto de pesquisa estar circunscrito e, por isso, delimitar a percepção da realidade dos participantes a um tema específico, tais modelos, entendidos como modos de organização do pensamento, são compartilhados entre os participantes, posto que não existem infinitos modos de compreender um mesmo fenômeno. Por essa razão, os modelos organizadores que serão apresentados nos próximos capítulos não são, via de regra, absolutamente particulares a cada estudante. Isso nos possibilitou descrever suas características gerais e compreender quais são os conteúdos de tais projetos e como nossos participantes os organizam para formalizar, ou não, um projeto de vida.

Também é importante mencionar que analisamos os dados de cada participante apenas após o término da coleta das quatro fases da pesquisa. Fizemos essa opção por acreditarmos que ela nos permitiria captar os elementos conservados e os transformados com maior rigor, favorecendo a comparação entre as distintas fases do estudo.

Com os modelos definidos, partimos para uma análise de abordagem mista (qualitativa e quantitativa) de finalidade comparativa para:

²⁴ Visando a preservar a complexidade dessa dinâmica, optamos por uma abordagem multidimensional (ARANTES, 2013), que visou a analisar as respostas de forma conjunta, ou seja, sem fragmentá-las em função de cada questão do instrumento.

- a) verificar a frequência com que cada modelo organizador compareceu em cada uma das fases, a fim de analisar a predominância de determinados modelos no início e ao final do estudo;
- b) analisar os processos de conservação ou de mudança dos modelos organizadores aplicados por cada participante ao longo do estudo;
- c) analisar o impacto da intervenção desenvolvida na Escola A, utilizando como referência os resultados da comparação com o grupo controle (Escola B).

Tendo apresentado os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação, anunciamos que a próxima seção será dedicada a apresentar os resultados da pesquisa.

PARTE III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA

Neste capítulo, nos dedicaremos a descrever e analisar os Modelos Organizadores do Pensamento dos participantes dessa pesquisa sobre seus projetos de vida. Mas, antes de iniciarmos, faremos algumas observações relativas aos procedimentos de análise e sistematização dos resultados.

A primeira delas é relativa ao procedimento de extração dos modelos. Ao optarmos pela análise multidimensional (ARANTES, 2013), em que as respostas das questões são analisadas conjuntamente, visando a não fragmentação do modelo organizador, nos deparamos com um grande desafio, relativo à extensão do instrumento de pesquisa. Composto por 20 questões dissertativas, necessárias para que pudéssemos apreender as regularidades e as singularidades do pensamento de cada participante, era de se esperar que uma grande quantidade de elementos fosse abstraída por cada um deles. Contudo, se considerarmos que nosso intuito é investigar modos de organização do pensamento que são regulares em nossa população, não poderíamos levar todos eles em consideração. Por essa razão, optamos, em um primeiro momento, por destacar os elementos que consideramos centrais para a dinâmica de cada participante.

A centralidade dos elementos foi avaliada de acordo com os seguintes critérios:

- a) Os elementos centrais são aqueles que são abstraídos em mais de uma dimensão do instrumento de pesquisa, a citar: a vida cotidiana, o projeto de vida, a felicidade e a ética. Esse critério nos permitiu verificar a importância concedida aos elementos, considerando que, quanto mais mobilizados para organizar respostas às perguntas de diferentes dimensões, maior sua centralidade no pensamento;
- b) Aos elementos centrais são atribuídos significados afetivos e cognitivos, razão essa que os torna importantes na dinâmica do pensamento, por conferirem sentido aos elementos. Sobre isso, devemos destacar que há dinâmicas cujos elementos centrais são abstraídos com significação enfraquecida ou ausente, sendo esse um traço que acompanha toda a organização do pensamento. Nesses casos, a centralidade dos elementos é considerada apenas por meio do critério anterior.

- c) Os elementos centrais estabelecem relações/implicações entre si. O estabelecimento de relações/implicações torna os elementos mais estáveis dentro da dinâmica do pensamento, sendo esse um importante critério de centralidade. Uma vez mais, há modelos em que não são estabelecidas relações/implicações entre os elementos e seus significados. Nesses casos, foram usados os critérios anteriores.

Em um segundo momento, analisando os elementos centrais, seus significados e suas relações/implicações, pudemos identificar as regularidades presentes no pensamento dos 103 participantes que compõem a nossa população, e assim, sistematizá-las nos modelos organizadores do pensamento.

Em consequência do procedimento de extração dos modelos, que se detém nas regularidades compartilhadas entre os participantes, alguns elementos, significados e relações não foram explorados na descrição dos modelos, posto que são particulares de alguns sujeitos e expressam a idiosincrasia do pensamento.

Nossa terceira observação se refere ao procedimento de sistematização dos resultados. Para dinamizar a análise, apresentaremos, para cada modelo, uma tabela com sua descrição sumária. Nessa tabela, constam os elementos centrais de cada modelo, seus significados afetivos, seus significados cognitivos e as relações/implicações que estabelecem entre si. Tal tabela deve ser interpretada levando em consideração dois aspectos:

1. É consenso entre diversos estudiosos da Psicologia (PIAGET, 1962; MORENO; SASTRE, 1999; ARANTES, 2013; DAMÁSIO, 2018) que o afeto e a cognição são dimensões indissociáveis na mente humana. E, apesar de situarmos nossa investigação nesse paradigma científico, para lograr um maior refinamento em nossa análise, optamos por separar os significados afetivos dos significados cognitivos. Com isso, almejamos compreender o que os sentimentos (significados afetivos) aportam à organização dos modelos. Com o intuito de minimizar os efeitos desse seccionamento, apresentamos os significados afetivos e cognitivos de cada elemento, e não os sentimentos abstraídos na dinâmica como um todo, como fizemos em pesquisa anterior (DANZA, 2014).
2. Ainda que os elementos centrais dispostos nessas tabelas sejam unânimes entre os participantes, os significados ali presentes nem sempre o são. Isso ocorre devido ao fato de que o processo de significação dos elementos é muito diverso, e, por essa

razão, consideramos importante evidenciar aqueles que são mais mencionados pelos participantes.

3. A última coluna da tabela apresenta as relações e/ou implicações dos modelos. Para tornar esse aspecto mais didático, acrescentamos, além da descrição sobre como se estabelecem tais relações e/ou implicações, colchetes que têm a finalidade de explicitar a relação entre diferentes elementos e seus significados.

Nossa última observação se refere ao fato de explorarmos, na descrição de cada modelo, as questões referentes às mudanças que os jovens gostariam que ocorressem no mundo, que compõem a dimensão ética de nosso instrumento. Aqui cabe-nos uma ressalva: todos os modelos, com exceção do Modelo 5, não abstraem esse conteúdo com centralidade. Pelo contrário, esse conteúdo comparece de modo totalmente isolado na dinâmica. Contudo, considerando nosso destacado interesse pelos componentes morais dos projetos de vida, optamos por apresentá-los para que, no capítulo dedicado às considerações finais, façamos as devidas observações a respeito do que esse isolamento significa na dinâmica do pensamento dos nossos participantes.

Tendo feito essas observações, fundamentais para a compreensão de nossos resultados, passamos para a descrição e análise dos seis modelos organizadores do pensamento encontrados em nossa população.

5.1 Modelo 1 – Projeções Normativas

O modelo 1 é uma forma de organização do pensamento que, segundo nosso referencial teórico, não pode ser considerada um *projeto de vida*²⁵, por não apresentar sua principal característica, que é organizar a vida do sujeito, mobilizando-o para ações concretas, estruturadas por meio de um planejamento que envolva o presente e o futuro.

Por essa razão, ele é um tipo de organização que denominamos *projeção*, que são representações mentais que o sujeito cria para seu futuro, pautando-se em desejos que não se conectam, pela via do planejamento, nem com o presente, nem com o futuro.

Para qualificar o tipo de projeção observada nessa organização, atribuímos-lhe o adjetivo *normativa*, com o intuito de conceder visibilidade para o fato de que, pela maneira

²⁵ Para que um modelo de organização do pensamento seja considerado um projeto de vida ele deverá atender aos critérios propostos por Damon (2009) e Bundick (2009), mencionados no capítulo 1.

como os participantes as descrevem, tais projeções parecem atender a uma normatização do futuro, como se fossem aquilo que toda pessoa deve realizar. Nesse sentido, sua falta de complexidade e elaboração parece derivar do fato de que elas não foram construídas como fruto de suas reflexões pessoais, já que esses jovens quase não atribuíram significados a essas projeções.

Tais observações são corroboradas pela análise feita a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, por meio da qual analisamos os elementos mencionados pelos participantes, seus significados afetivos e cognitivos e suas relações/implicações. A seguir apresentamos um quadro com uma descrição sumária desse modelo.

Tabela 5.1 – Descrição sumária do Modelo 1 – Projeções Normativas.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
família	bem-estar, felicidade, amor	apoio	
estudo	*	garantia de futuro	*
trabalho	*	*	

Os participantes que aplicaram o Modelo 1, abstraíram de 2 a 4 elementos centrais para organizar seu pensamento ao responder as questões de nosso protocolo. Nossa análise nos permitiu considerar que os elementos centrais desse modelo são a família, o estudo e o trabalho – esse último não foi abstraído por um único participante. Entre os elementos não centrais e, portanto, periféricos, figuram os bens materiais (casa e carro), os amigos e interesses pessoais (leitura, música e esportes). Todos esses elementos comparecem quase sempre esvaziados de significados afetivos e cognitivos e não estabelecem quaisquer relações entre si.

A continuação reproduzimos alguns fragmentos dos questionários dos participantes que nos permitem analisar os significados que eles atribuíram a cada um dos elementos centrais do modelo, assim como as relações que estabeleceram entre eles.

A família é o único elemento que recebe significados afetivos, estando relacionada com os sentimentos de bem-estar, felicidade e amor. Contudo, isso ocorre apenas nas questões sobre a vida atual dos sujeitos, de modo que, nas projeções futuras, ela comparece esvaziada de significados afetivos. Ademais, esse elemento apresenta apenas dois significados

cognitivos, que são o de conferir apoio em momentos de dificuldade e/ou de impedir a solidão.

Q.2 **Família**, amigos e liberdade. Q.3 Porque eles irão estar **sempre comigo**. [...] Q.8. Mais simples, trabalhando, minha **família**. Q.15. Sim, porque é uma coisa que **deixaria qualquer um feliz**, uma boa relação entre a família (Participante 35, escola A, 15 anos).

Q.2. Deus, **familiares** e amigos, amor. Q.3 Para mim são importantes por estarem sempre comigo, **me ajudarem nas horas que preciso**. Q.11. Constituir uma **família com mulher e filhos**. Q.15. Sim, pois ter uma **família** é essencial para ter uma **vida feliz e não gostaria de viver sozinho** (Participante 66, escola A, 15 anos).

Q.2. Deus, **família** e amigos. Q.3. Pois são minha base e **me apoiam em qualquer coisa** e me sinto bem. Q.10. [...] constituir uma **família**. Q.15. Sim, porque **não quero viver sozinho**. Q.18. Minha **família** e meus amigos (Participante 67, escola A, 15 anos).

Q.9. [...] minha **família** será muito importante para mim. Q.12. [...] depois de formada e bem estruturada **ter filhos**. Q.14. Sim, porque **é normal as pessoas construírem uma família** [...] (Participante 22, escola A, 14 anos).

Já o elemento estudo, para o qual os participantes não dedicam sentimentos, recebe apenas um significado cognitivo, que é o de garantir um futuro melhor. Sobre isso, todos os participantes mencionam que desejam cursar o Ensino Superior em uma faculdade.

Q.2. **Estudar**, dormir, comer. Q.3 **Se eu não estudar não serei ninguém** [...]. Q.8. **Estarei na faculdade**, me sustentando, porém cansado de acordar cedo (Participante 43, escola A, 14 anos).

Q.2. Ficar com a família, **estudar** e me divertir. Q.3. [...] para eu **ter um bom futuro** [...]. Q.8. Pretendo estar na **faculdade** [...]. Q.12. **Fazer uma boa faculdade** e ser feliz (Participante 65, escola A, 14 anos).

A ausência de significados tanto afetivos quanto cognitivos para o elemento trabalho, nos faz considerar que isso ocorre devido ao fato dessa dimensão estar estritamente relacionada a um futuro que ainda não foi refletido ou planejado.

Q.8. Bom, eu espero ter meu **emprego** [...]. Q.11. Meu projeto de vida é conseguir um **emprego legal** [...] (Participante 8, escola A, 16 anos).

Q.6. [...] com um **trabalho agradável**, que eu goste. Q.8. Não sei ao certo, mas espero estar **bem de vida pessoalmente e profissionalmente**. Q.11. [...] ter uma **carreira profissional boa** [...] (Participante 12, escola A, 16 anos).

Os jovens que aplicaram o Modelo 1 apresentaram temáticas muito diversas no que diz respeito às mudanças que gostariam de ver no mundo, sendo elas: a violência, a desigualdade social, o preconceito, os maus tratos aos animais, o individualismo e a falta de

compreensão e tolerância entre as pessoas. Porém, essas mudanças compareceram sem significados afetivos e com poucos ou nenhum significado cognitivo. Ademais, essas respostas encontram-se totalmente isoladas do conteúdo do restante do protocolo. Um aspecto importante a ressaltar é que a grande maioria desses jovens não acredita que pode contribuir para que essas mudanças ocorram, nem no presente, nem no futuro.

Q21. Que **todos tivessem oportunidades**. Q22. **Não**, porque não sou rico. Q23. **Não** (Participante 21, escola A, 15 anos).

Q21. Que as **pessoas fossem um pouco mais compreensivas**, pois acredito que **não haveria tantos conflitos**. Não sinto nada. Q22. Não, pois infelizmente **nem eu sou assim**. Q23. Talvez, se por acaso eu **começar a dar palestras** ou outras coisas (Participante 35, escola A, 14 anos).

Q21. A forma como o **governo** está, pelo fato de estar **tudo muito caro** e ser quase **impossível conseguir grandes conquistas como a casa própria, grandes viagens, carro [...]**. Q22. **Não, pois não sei como fazer isso** e não quero entrar para a política. Q23. **Não acho que isso vai ser uma coisa fácil de mudar**, vai demorar muitos anos (Participante 12, escola A, 16 anos).

Q21. **Menos violência**. Q22. **Não, não consigo sozinho**. Q23. **Não**, acho difícil eu conseguir fazer isso (Participante 63, escola A, 15 anos).

As questões referentes à como os jovens imaginam que irão se sentir no futuro foram respondidas de diversas formas: ora com atributos não relativos a sentimentos, como “velho”; ora afirmando que não sabem como irão se sentir; ora imaginando que se sentirão cansados; ora com otimismo, por meio de sentimentos como a felicidade, o bem-estar, a satisfação, a realização e a confiança. Contudo, de modo geral, os representantes desse modelo apresentam poucos sentimentos a respeito de seus projetos de vida, o que nos faz reforçar a ideia de que eles possuem uma baixa vinculação afetiva com o futuro, que pode derivar da ausência de um projeto mais consistente.

Q7. **Feliz**. Q9. **Velho** (Participante 67, escola A, 15 anos).

Q7. Com **saudades** da escola. Q9. **Não sei** (Participante 1, escola A, 15 anos).

Q7. Eu acho que vou me sentir **bem**. Q9. **Bem** (Participante 8, escola A, 14 anos).

Q7. Espero que eu esteja **realizada**, fazendo o que me dá **prazer**. Q9. **Cansada** de trabalhar [...]. (Participante 12, escola A, 16 anos).

Ao analisar o modo como os participantes que aplicaram o Modelo 1 organizaram seu pensamento, notamos que alguns deles adicionaram características a essa dinâmica, sem alterarem sua organização geral. Com o intuito de destacar essas características, extraímos

três submodelos do Modelo 1. O primeiro deles, denominado Submodelo 1A, é composto pelo grupo de participantes que não apresenta quaisquer particularidades adicionais. O segundo, denominado Submodelo 1B conta com aqueles participantes que, apesar de apresentarem projeções normativas sobre o estudo, o trabalho e a família, negam essas projeções quando são questionados diretamente sobre seus projetos de vida. Já o Submodelo 1C agrupa os participantes que mencionam uma ou mais profissões quando indagados acerca da escolha da carreira profissional. A seguir apresentamos a descrição desses submodelos.

5.1.1 Submodelo 1A – Sem particularidades adicionais

O Submodelo 1A não apresenta quaisquer características adicionais à descrição geral do Modelo 1. Sua criação cumpre apenas a finalidade de organizar todos os participantes em submodelos distintos. É por essa razão que entendemos que os participantes aqui agrupados são o exemplo “clássico” do Modelo 1.

A título de exemplo, vejamos a seguir os excertos do protocolo da fase 1 da participante A19 que ilustra a dinâmica já anteriormente descrita.

Q2. **Família**, amigos e esperança. Q3. Pois são o **apoio** que tenho todos os dias. Q6. Espero que eu esteja **estudando e trabalhando**. Q8. **Trabalhando**, provavelmente **com uma família**. Q11. [...] **trabalhar e seguir minha jornada como deve ser** (Participante A19, 14 anos).

5.1.2 Submodelo 1B – Negação das próprias projeções

O Submodelo 1B é caracterizado por jovens que, em diversas ocasiões, afirmam não ter um projeto de vida ou um planejamento para o futuro. Contudo, essas afirmações coexistem com as projeções normativas sobre estudar, ter um trabalho e uma família, resultando em uma aparente incoerência. Esses resultados sugerem que esses jovens não elaboraram reflexões sobre o futuro, tendo seu discurso ora cooptado pela norma social, ora afirmando a inexistência de um projeto. Os trechos abaixo exemplificam a adição dessa característica ao padrão geral de organização do Modelo 1.

Q6. Vou estar na **faculdade**, mas ainda não sei qual. Q7. Não sei. Q8. **Os meus filhos, a família e o emprego**. Q10. Não sei. Q12. **Nenhum**. Q13. **Não tenho projeto**. Q13. **Não**. Q15. Sim, tomara que seja boa (Participante 21, escola A, 14 anos).

Q6. Bom, eu me imagino fazendo **faculdade**, viajando sempre que puder [...]. Q8. Com 40 anos eu pretendo estar **casada, ter um filho, estar em uma profissão** que

eu escolher [...]. Q11. Eu **não tenho um projeto para a minha vida**. Q12. Eu **não tenho** e me sinto normal. Q13. **Não, não faço a menor ideia** (Participante 46, escola A, 15 anos).

Q6. Não sei como será, só sei que **estarei em uma universidade**. Q9. Será uma vida confortável, com uma **profissão boa** [...]. Q11. Até agora **nenhum**. Q12. Eu **não gosto muito de planejar** as coisas (Participante 63, escola A, 14 anos).

5.1.3 Submodelo 1C – Menção à escolha profissional

O Submodelo 1C é caracterizado por jovens que, mantendo a organização geral do Modelo 1, mencionam apenas na questão 13 (Você já sabe que carreira profissional pretende seguir? Se sim, qual? Por que fez essa escolha?) possibilidades de escolha profissional. A coexistência da ausência de significados para os elementos estudo e trabalho ao longo de todo o protocolo, com a menção a essas possibilidades, gera uma fragilidade que acarreta na impossibilidade de precisar o grau de interesse que esses jovens cultivam por essas carreiras. Os trechos a seguir têm o objetivo de exemplificar essa contradição somada ao padrão geral de organização do Modelo 1.

Q6. Pretendo estar na **faculdade**, me divertindo muito com meus amigos e **família**. Q11. Fazer uma boa **faculdade**, estar muito feliz. Q13. **Engenharia eletrônica** ou algo que esteja relacionado com **tecnologia**, fiz essa escolha porque **gosto de tudo que esteja relacionado com tecnologia** (Participante 65, escola A, 14 anos).

Q6. Eu quero estar na **faculdade, trabalhando**, pretendo fazer um intercâmbio. Q8. **Normal**, provavelmente **trabalhando** e pretendo ter a minha própria casa, para mim sempre será importante Deus, minha **família** e meus amigos. Q13. Não sei ainda. Penso em **nutrição**, pois **gosto dessas coisas de separar comidas saudáveis, de montar dietas** (Participante 52, escola A, 14 anos).

Q6. Não sei. Q8. Eu estarei **trabalhando, cuidando da família** e curtindo a vida. A coisa mais importante será minha **família**. Q11. Não tenho, eu nunca pensei nisso. Q13. **Arquitetura, design de interiores ou algo na área da segurança**. Arquitetura e design porque eu **acho muito divertido, legal e me interessa**. Polícia porque **ajudar e proteger as pessoas é algo que eu gostaria muito de fazer**. Q15. Sim, porquê eu não sei (Participante 59, grupo A, 14 anos).

5.1.4 Representatividade do modelo 1 na pesquisa

Com o intuito de conceder visibilidade à relevância do Modelo 1 em nossa população, apresentamos a seguir uma tabela que sistematiza a quantidade de participantes de cada grupo que aplicou esse modelo, em cada uma das quatro fases da pesquisa.

Tabela 5.2 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 1 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)
A	21	30	15	21,42	4	5,71	3	4,28
B	15	45,45	17	51,51	14	42,42	9	27,27

Os resultados do grupo A (experimental) revelam que o Modelo 1 foi aplicado por 30% desses participantes na primeira fase, 21,42% na segunda fase, 5,71% na terceira fase e 4,28% na quarta e última fase. Tais dados nos permitem afirmar que o Modelo 1 é, nesse grupo, uma forma de organização do pensamento típica das duas primeiras fases da pesquisa e que perde frequência nas duas últimas fases, quando se torna pouco expressivo.

Já os resultados do grupo B (controle) revelam que 45,45% desses participantes aplicaram o Modelo 1 na primeira fase, 51,51% na segunda fase, 42,42% na terceira fase e 27,27% na quarta fase. Diferentemente do observado no grupo A, no grupo B não ocorre uma diminuição contínua da frequência, pelo contrário, nas três primeiras fases ele possui relativa estabilidade, perdendo parte de sua frequência apenas na última fase, permanecendo, ainda, com importante representatividade, de 27,27% desses participantes.

Ademais, os participantes do grupo B aplicaram esse modelo com frequência mais alta que o grupo A em todas as fases, sendo, portanto, um modelo mais expressivo nesse grupo.

A título de esclarecimento, apresentamos a seguir uma tabela que sistematiza os resultados referentes à distribuição dos participantes dos grupos A e B nos submodelos do Modelo 1, muito embora tais resultados apenas confirmem os resultados gerais acima discutidos.

Tabela 5.3 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 1.

SUBMODELOS	GRUPO A								GRUPO B							
	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4		FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
1A	9	13	10	14	4	5,7	1	1,4	6	18	4	12	5	15	3	9
1B	6	8,5	1	1,4	0	0	1	1,4	2	6	3	9	1	3	1	3
1C	6	8,5	4	5,7	0	0	1	1,4	7	21	10	30	8	24	5	15

Concluindo a descrição do Modelo 1, entendemos que a pequena quantidade de elementos abstraídos da realidade, somada ao fato de que tais elementos comparecem com poucos ou sem significados, e esses não estabelecem relações ou implicações entre si, indica

uma frágil elaboração da temática dos projetos de vida, que centra-se ao redor de elementos normatizados como estudar, trabalhar e ter uma família. Sendo aplicado por um número significativo de estudantes, sobretudo no grupo B, a presença desse modelo revela a necessidade de intervirmos para que os alunos do Ensino Médio formalizem projetos de vida ao final do processo de escolarização. Retomaremos os impactos desses resultados ao final desse capítulo.

5.2 Modelo 2 – Projeções Idealizadas

O Modelo 2 também compõe as formas de organização do pensamento que denominamos *projeções*. Como abordado na descrição do Modelo 1, tal organização não pode ser considerada um *projeto* por não envolver um planejamento para o futuro, sendo, portanto, uma representação mental que o sujeito cria a partir da mobilização de seus desejos.

As projeções desse modelo, qualificadas por nós como *idealizadas*, são caracterizadas por um ideal de felicidade encarnado nos propósitos de constituir uma família, ter realização profissional, viajar e ter estabilidade financeira. Contudo, podemos considerar que essas metas não se conectam com a realidade, já que esses jovens não vislumbram meios para que essas projeções adquiram materialidade, não coordenam esses desejos entre si, e a ampla gama de significados que lhes são atribuídos não revela os motivos pelos quais esses aspectos são importantes para o futuro. Assim, a fragilidade desse modelo não decorre, como a do modelo anterior, da ausência de significados, mas sim do fato de não estar enraizado em algo para além da genuína vontade de ter uma boa vida.

Corroborando essa descrição, a seguir apresentamos uma tabela com a sistematização da análise do Modelo 2, empreendida por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Tabela 5.4 – Descrição sumária do Modelo 2 – Projeções Idealizadas.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
família	amor e felicidade	apoio, união, cuidado, conflitos, diversão, casamento	
trabalho	realização, bem-estar, felicidade, amor	estabilidade financeira, realização pessoal	o trabalho é um meio para obter a estabilidade financeira e possibilitar as viagens
estabilidade financeira	*	poder aquisitivo, viver bem	
viagens	*	conhecer o mundo, intercâmbio, aprender novos idiomas	

Os participantes que aplicaram o Modelo 2 abstraíram de 4 a 6 elementos centrais na organização de seu pensamento. Nossa análise nos permitiu considerar que os elementos centrais do Modelo 2 são: família, trabalho, viagens e estabilidade financeira. Entre os elementos periféricos, figuram os bens materiais (casa, carro e celular), os amigos, interesses pessoais (leitura, música e esportes), relacionamentos amorosos e a autoestima.

Os elementos centrais, abstraídos por todos os participantes desse modelo, comparecem quase sempre com muitos significados cognitivos. Porém, os significados afetivos se restringem à família – a qual recebe a maior quantidade deles – e ao trabalho, que recebe significados afetivos positivos, como a realização e a felicidade. Ademais, com exceção para o trabalho, que se vincula fortemente aos elementos viagens e estabilidade financeira, sendo um meio para a obtenção de ambos, não foram encontradas outras relações/implicações entre os elementos e seus significados.

Os estudantes que aplicaram esse modelo apresentam um forte ideal de felicidade relacionado ao futuro. Esse ideal, expresso por meio de afirmações como “o mais importante é ser feliz”, parece enfraquecer a consolidação de um projeto de vida, como se a felicidade fosse uma entidade imanente e não estivesse relacionada à conquista de objetivos específicos.

Q8. Eu acho que estarei **feliz pela vida que passei** [...]. **Minha felicidade.** Q11. **Tenho o projeto de ser feliz, estar de bem com a vida.** [...] (Participante 37, escola A, 16 anos).

Q11. [...] **acima de tudo ser feliz** (Participante 20, escola A, 15 anos).

Q11. [...] **que eu seja muito feliz** (Participante 44, escola A, 15 anos).

Q6. Não sei o que pensar porque tudo pode dar errado ou não, mas **desejo estar feliz** [...]. O importante é que **tenho que estar feliz** [...]. Q8. [...] **a pessoa mais feliz do mundo** (Participante 7, escola A, 16 anos).

Q6. Provavelmente **eu estarei feliz**, trabalhando duro e cansada, mas **não vou deixar de ser feliz** por causa disso. Eu sempre **irei fazer o máximo para ser feliz** [...] (Participante 32, escola A, 14 anos).

Conforme exemplificado nos excertos a seguir, esse modelo de funcionamento psicológico sugere a existência de uma articulação entre o ideal de felicidade abstrato e a ausência de justificativas ou explicações para a abstração dos elementos, como se ter uma família, um trabalho, estabilidade financeira e poder viajar fosse a fórmula da felicidade. Além disso, a presença de metas que não se conectam entre si reforça a idealização presente nesse modelo.

Q6. Daqui 5 anos eu imagino estar **formada em Marketing e ter iniciado minha faculdade de Direito** que não tenho certeza ainda se quero fazer [...]. Q8. Não tenho muita ideia [...], se eu escolher **estudar Direito imagino que vou ser juíza** e não imagino mais nada [...]. Q11. Arrumar um emprego, **trabalhar em um laboratório** logo que acabar a faculdade, no próximo ano talvez **começar a faculdade de Direito** [...] progredir para talvez **virar uma juíza e quando eu for mais velha ser dona de um supermercado**. Q13. Sim, **primeiro quero estudar Marketing** porque acho legal e consigo trabalhar em várias áreas. **Depois quero estudar direito, na realidade eu não tenho certeza**, é algo incerto (Participante 45, escola A, 17 anos).

Como explicado anteriormente, nesta tese, centramos a descrição dos modelos organizadores levando em conta apenas os elementos centrais, que como exploramos anteriormente, no Modelo 2 são: família, trabalho, viagens e estabilidade financeira. Vejamos a seguir quais foram os significados atribuídos a esses elementos e quais relações e/ou implicações estabeleceram entre si.

A família é o elemento que recebe a maior quantidade de significados afetivos e cognitivos. A ela são dedicados os sentimentos de amor e felicidade, embora alguns participantes mencionem a tristeza em decorrência da existência de conflitos familiares. Esse elemento recebe uma grande variedade de significados cognitivos, tais como apoio, base, convivência, conflitos, cuidado, responsabilidade e casamento. Essa profusão de significados contrasta com dificuldades para expressar as implicações que essa instituição estabelece em suas projeções para o futuro. Fato importante se tivermos em conta que todos esses jovens apresentam a família como uma importante dimensão da vida, ademais de desejarem constituir uma nova unidade familiar no futuro.

Q2. **Família**, amigos, fé. Q3. **Família tem muita relação com o amor**, o que é **importante para o nosso dia-a-dia** em relação à **convivência** com os outros. Além disso ela é uma **base e faz parte de quem você realmente é** [...]. Q15. Acho que **todas as pessoas deveriam ter uma família**, mesmo que não fosse de sangue, pois ela **traz várias coisas boas** para você. Imagino que no geral **será boa, mas passará por brigas, como qualquer outra** (Participante 19, escola A, 15 anos).

Q2. **Família**, amigos, vida acadêmica e crescimento pessoal. Q3. **Minha família é meu alicerce para as decisões que tomo**, são meu **principal apoio** quando se trata de questões pessoais [...]. Q8 [...] já **ter minha família construída**. Acho que as coisas mais importantes para mim serão **meus filhos e minha família**, as relações pessoais e meu crescimento pessoal (Participante 17, escola A, 17 anos).

Q2. **Minha família**, meus amigos, ter saúde. Q3. Minha família e meus amigos pois são **de extrema importância para mim** [...]. Q8. [...] ainda estarei **focada na minha família** e no meu emprego. Daqui 40 anos o que terá grande importância para mim é **minha família**, os amigos que eu tiver até lá e meu trabalho. Q11. [...] **me casar, talvez ter uma família com a pessoa que eu casar** [...] ficar **cercada de pessoas queridas**, tanto **parentes** quanto amigos (Participante 32, escola A, 15 anos).

O trabalho foi um elemento abstraído com bastante centralidade para esses jovens, recebendo os significados afetivos de realização, bem-estar, felicidade e amor. Para esses estudantes, é muito importante que eles desempenhem, no futuro, um trabalho que seja prazeroso, ainda que não saibam a carreira profissional que desejam seguir.

Q8. Espero estar no **auge na minha carreira** (ou a caminho), acho que estarei **trabalhando bastante** [...]. Q11. Construir uma **carreira interessante** [...] (Participante 17, escola A, 17 anos).

Q8. [...] estar **realizada profissionalmente e fazendo o que eu gosto**. Q11. [...] **trabalhar com algo que eu goste** (Participante 44, escola A, 16 anos).

Q6. Daqui 5 anos eu me imagino **focada na minha carreira** [...] e espero que eu esteja **no trabalho que eu sempre quis** [...]. Q8. [...] ainda estarei **focada** na minha família e **no meu emprego** [...]. Q11. [...] **conseguir o emprego que eu sempre quis** [...] (Participante 32, escola A, 15 anos).

Q6. [...] se eu tiver um **emprego fixo e um bom trabalho** terei minha casa e carro [...]. Q8. Com 40 anos terei **muita experiência** tanto pessoal quanto **profissional** [...]. Q11. **Trabalhar, ter sucesso profissional** [...] (Participante 24, escola A, 17 anos).

Não podemos deixar de mencionar que o trabalho exerce um papel importante na organização desse modelo, sendo significado como um meio para a conquista da estabilidade financeira, condição essa que lhes permitirá, entre outras coisas, viajar. Desse modo é possível afirmar que o trabalho está fortemente imbricado com os elementos estabilidade financeira e viagens.

Q11. [...] **conhecer vários lugares, países ou até mesmo viajar dentro do Brasil. Para isso acontecer preciso estar ganhando bem na minha profissão** [...] (Participante 12, escola A, 15 anos).

Q6. [...] **ter conhecido parte do mundo**, já que **trabalharei apenas para viajar** no meio e no final do ano (Participante 55, escola A, 16 anos).

O desejo de viajar é muito presente no pensamento dos jovens que aplicaram o Modelo 2 e a ele foram atribuídos diversos significados, tais como conhecer o mundo, aprender outros idiomas, fazer intercâmbio, morar em outro país e se aventurar. Contudo, esses participantes não mencionam quaisquer razões para incluir esses desejos em seus planos para o futuro, o que nos faz inferir que esse elemento é apenas uma expressão do ideal de felicidade por eles compartilhado. Nos trechos abaixo é possível observar como o elemento *viagens* encontra-se envolto em um processo de idealização.

Q11. Ter **facilidade com outras línguas** para poder **conhecer vários lugares, países ou até mesmo viajar dentro do Brasil. Para isso acontecer preciso estar ganhando bem na minha profissão** e ter concluído alguma faculdade. Q12. Por enquanto é um projeto bem distante pois **não tenho facilidade nenhuma com línguas** e não sei que faculdade irei cursar (Participante 12, escola A, 15 anos).

Q6. [...] espero já ter passado por um processo de **intercâmbio**, estar **estudando espanhol e francês e já estar fluente em língua inglesa** [...]. Q11. [...] ter **fluência em alguns idiomas**, poder **viajar bastante** [...] (Participante 17, escola A, 17 anos).

Q6. Espero **estar em outro país** [...] se eu não estiver com a minha namorada atual **comigo em outro país**, espero que a gente se veja às vezes. Q11. Terminar a escola, **mudar de país** [...] (Participante 20, escola A, 15 anos).

Q6. [...] Espero já **ter conhecido alguns lugares do mundo** e estar **fazendo planos para as próximas viagens** [...]. Q8. [...] já ter **rodado o mundo e estar morando no exterior**, em algum lugar bem diferente e bonito. Q11. Eu tenho muitos projetos para a minha vida, um deles é **morar fora do país** (Participante 54, escola A, 15 anos).

Q8. [...] Terei realizado meus sonhos radicais de **viajar o mundo**, pular de paraquedas, mergulhar com tubarões, etc. Q11. [...] **viajar o mundo, morar nos Estados Unidos** [...] (Participante 62, escola A, 14 anos).

A estabilidade financeira, assim como o elemento anterior, compõe o ideal de felicidade, visto que, em diversas ocasiões, ela assume o significado de possibilitar uma vida boa. Outro significado desse elemento é ter poder aquisitivo suficiente para viajar e adquirir bens de consumo.

Q8. [...] **bem de vida**. Q11. **ganhando bem** na minha profissão [...] (Participante 12, escola A, 15 anos).

Q8. [...] pretendo **não ser rica, mas ao menos viver legal!** (Participante 16, escola A, 15 anos).

Q6. [...] ter um emprego bom, que tenha um **bom salário**. Q8. [...] Quero ter um **salário bom** para poder levar eles [filhos] para viajar comigo” (Participante 44, escola A, 15 anos).

Q8. [...] com uma **boa renda, não muito rica** (Participante 5, escola A, 15 anos).

Q8. Com **uma boa vida financeira** [...] (Participante 55, escola A, 16 anos).

Os jovens que aplicaram esse modelo mencionam como mudanças que gostariam de ver no mundo o caráter das pessoas, a violência e, principalmente, o preconceito. Tais mudanças apresentam diversos níveis de elaboração e geralmente não contam com o envolvimento desses participantes para sua consolidação, ainda que alguns poucos jovens mencionem meios concretos ou generalistas de engajamento.

Q21. Sim, porque no mundo ainda existem **pessoas malvadas, sem piedade, preconceituosas**, etc. Eu me sinto feliz por não ser uma pessoa com esses sentimentos. Q22. **Não, porque uma pessoa sozinha não consegue mudar o mundo**. Q23. Não sei (Participante 45, escola A, 14 anos).

Q21. **O preconceito, pessoas ruins**, e muitas outras coisas, pois hoje em dia as pessoas estão doidas. Eu me sinto mal, porque o mundo poderia ser melhor. Q22. **Não, pois não conseguiria mudar isso sozinho, mas ajudo não fazendo nada disso**. Q23. **Não, pois não tem nada que eu possa fazer** (Participante 44, escola A, 16 anos).

Q21. Que o **preconceito** acabasse, que tivéssemos paz, que déssemos mais valor ao que importa. Q22. **Sim, dando conselhos para as pessoas, ajudando os que precisa, etc**. Q23. **Sim, pretendo fazer um blog com a minha prima falando sobre coisas relacionadas**. Algo como a página “Quebrando o tabu” do Facebook (Participante 16, escola A, 15 anos).

Q21. Para mim o que deveria mudar é o **preconceito tanto religioso quanto de orientação sexual**. Eu me sinto triste vendo pessoas se machucando. Q22. Até agora não, **eu não faço por falta de coragem, falta de conhecimento**. Q23. **No futuro terei amadurecido, terei mais conhecimento**. Eu e muitas pessoas iremos mudar isso (Participante 49, escola A, 15 anos).

Esses participantes demonstram bastante otimismo com relação ao futuro, o que pode ser observado nas respostas dadas às questões específicas sobre os sentimentos, quando mencionam a realização, a felicidade e o bem-estar. Ainda assim, alguns participantes acreditam que sentirão cansaço.

Q7. Espero estar **realizada** e me sentindo sempre **feliz** e de **bem** comigo mesma. Q9. **Completa**, com tudo o que sonhei, minha família, meus filhos, minha casa (Participante 37, escola A, 15 anos).

Q7. **Feliz** comigo mesma e com as pessoas ao meu redor. Q9. **Feliz e realizada** (Participante 32, escola A, 15 anos).

Q7. Espero que em relação à saúde esteja **bem** e me sentindo **bem** em relação a minha vida em si. Q9. Acho que vou me sentir **cansada**, porém **bem** (Participante 19, escola A, 15 anos).

Q7. **Muito feliz** por estar estudando Direito e **cansada** por ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Q9. **Muito feliz** por estar realizando meus sonhos (Participante 62, escola A, 14 anos).

A análise da organização do pensamento dos participantes que aplicaram o Modelo 2 nos fez identificar a presença de dois submodelos que expressam uma diferença na dinâmica do pensamento, que não altera sua organização geral. Com o intuito de não subtrair a complexidade do pensamento desses jovens, descrevemos abaixo os submodelos encontrados, sendo o Submodelo 2A formado por estudantes sem escolha profissional e o Submodelo 2B por estudantes que apresentam possibilidades de escolha profissional.

5.2.1 Submodelo 2A – Sem escolha profissional

O Submodelo 2A agrupa aqueles participantes que ainda não escolheram uma carreira profissional para seguir no futuro. A ausência de definições ou possibilidades acarreta em uma quantidade menor de significados ao elemento trabalho, sobretudo quando são diretamente questionados sobre essa dimensão.

Q13. Ainda **não sei** (Participante 37, escola A, 16 anos).

Q13. **Não sei** (Participante 43, escola A, 16 anos).

Q13. Ainda **não**, tenho minhas dúvidas (Participante 17, escola A, 17 anos).

Q13. **Não** (Participante 5, escola A, 15 anos).

5.2.2 Submodelo 2B – Possibilidades de escolha profissional

Já o Submodelo 2B é composto por aqueles jovens que, apesar de não terem definido uma carreira profissional, apresentam algumas possibilidades, fato que adiciona significados ao elemento trabalho. Ademais, podemos observar que as razões que eles atribuem para a eleição dessas possibilidades orbitam a dimensão do prazer.

Q13. Sim, quero trabalhar no **teatro**, no **cinema** ou até mesmo na **música**, porque são coisas que **me fazem muito bem**. Comecei a me interessar por **música** há pouco

tempo, mas vejo que é **uma possibilidade de escolha para mim** (Participante 41, escola A, 17 anos).

Q13. **Não estou certo** da minha decisão. Estou pensando em **Engenharia elétrica, piloto de avião ou Engenharia aeronáutica** (Participante 10, escola A, 15 anos).

Q13. Ainda **não tenho certeza** do que quero, por mais que eu saiba que eu quero **ser dona do meu próprio negócio**, ainda tenho **dúvidas** sobre a área, pois sou aquele tipo de pessoa que gosta de tudo um pouco. Por exemplo, **adoro crianças**, tenho muita paciência com elas, **adoro inventar coisas na cozinha**, principalmente doces, **gosto de dançar, gosto de mexer com cabelos e maquiagem, amo assistir programas de emergências médicas**. Então minha cabeça e coração estão cheios de **vontades e gostos diferentes**, por isso tenho **tanta incerteza** (Participante 24, escola A, 17 anos).

5.2.3 Representatividade do Modelo 2 na pesquisa

A relevância do Modelo 2 em nossa população pode ser visualizada na tabela a seguir, que apresenta a quantidade de participantes que aplicou esse modelo em cada uma das fases da pesquisa.

Tabela 5.5 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 2 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
A	17	24,28	16	22,85	11	15,71	3	4,28
B	4	12,12	6	18,18	7	21,21	10	30,3

Os resultados acima apresentados revelam que no grupo A o Modelo 2 foi aplicado por 24,28% dos participantes na primeira fase, 22,85% na segunda fase, 15,71% na terceira fase e 4,28% na quarta e última fase. Esses resultados indicam que esse modelo tem, nesse grupo, sua frequência continuamente diminuída ao longo do estudo, prevalecendo nas primeiras fases, e sendo posteriormente substituído por formas de organização mais complexas, dada sua pequena representatividade ao final da investigação.

Fenômeno oposto ocorre com os dados do grupo B. O Modelo 2 foi aplicado por 12,12% de seus participantes na primeira fase, 18,18% na segunda fase, 21,21% na terceira fase e 30,3% na última fase. Ou seja, esse modelo apresenta, nesse grupo, um aumento progressivo de representatividade ao longo do estudo, contando, na última fase, com 30,3% dos seus participantes.

Apresentamos abaixo uma tabela que sistematiza os resultados da distribuição dos participantes dos grupos A e B entre os submodelos do Modelo 2.

Tabela 5.6 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 2.

SUBMODELOS	GRUPO A								GRUPO B							
	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4		FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
2A	6	8,5	7	10	2	2,8	1	1,4	0	0	0	0	2	6	4	12
2B	11	16	9	13	9	13	2	2,8	4	12	5	15	5	15	6	18

Esses resultados revelam que a maioria dos jovens que aplicaram o Modelo 2 se concentra no Submodelo 2B e, portanto, vislumbra, ainda que de modo fragilizado e ancorado estritamente em seus ideais de prazer e felicidade, algumas possibilidades de carreira profissional, sendo este um avanço em relação ao Submodelo 2A.

Concluindo a descrição do Modelo 2, entendemos que essa dinâmica está centrada em uma ideal de felicidade proveniente de noções abstratas sobre o que é se sentir realizado por ter uma família acolhedora, um trabalho prazeroso, estabilidade financeira e a possibilidade de viajar. A abstração de diversos elementos, com muitos significados que, por vezes, tangenciam a vida real, e o estabelecimento de poucas relações/implicações, indicam uma elaboração idealizada do futuro, sendo mais compatível com a conduta de antecipação que denominamos de *sonho* do que com um *projeto*.

Por fim, devemos destacar que, via de regra, os estudantes de nossa população almejam carreiras profissionais que dependem de formação universitária²⁶. Assim, a ausência de abstração do elemento estudo reforça a análise de que as projeções sobre o trabalho estão desconectadas de um planejamento que leve em consideração os meios necessários para atingir os fins desejados. A significativa diferença entre a frequência de participantes que aplicou esse modelo entre os grupos A (4,28%) e B (30,3%) aponta para o fato de que no grupo B muitos jovens terminaram o Ensino Médio sem noções claras sobre o planejamento necessário para a construção de um projeto de vida. Ao final desse capítulo, discutiremos como esses resultados refletem a comparação entre o grupo experimental (grupo A) e o grupo controle (grupo B).

²⁶ A formação escolar oferecida à classe média brasileira possui um forte apelo para o ingresso no Ensino Superior, sendo este um importante caminho para o ingresso no mercado de trabalho e para a ascensão social. Sobre isso, recordamos que muitos desses jovens representam a primeira geração de suas famílias a ingressar em uma universidade (dados obtidos por meio do nosso Questionário Socioeconômico – Apêndice A).

5.3 Modelo 3 – Projetos Parciais

O Modelo 3 é uma forma de organização do pensamento que podemos denominar de *projeto* pelo fato de apresentar um planejamento que coordena as pretensões futuras dos participantes, com ações que estão sendo realizadas no momento presente. Contudo, parte dessas pretensões futuras, relacionadas à dimensão do trabalho, ainda não foram definidas, o que gera um projeto inconcluso e dependente da tomada de decisão sobre a carreira profissional.

Assim, escolhemos nomear o Modelo 3 como *Projetos Parciais*, para dar visibilidade para o fato de que os jovens que aplicaram esse modelo têm um projeto consistente de constituição e responsabilidade pela família e sobre a necessidade do estudo como meio para atingir objetivos profissionais. Já a dimensão do trabalho, que também comparece com destaque nessa dinâmica, é pouco desenvolvida, estando marcada por um intenso processo de dúvida a respeito da escolha da carreira profissional, fato que parece impedir o desenvolvimento do projeto nessa dimensão.

Seguindo o padrão de análise dos modelos anteriores, a seguir apresentamos uma tabela com a descrição sumária do Modelo 3, feita a partir dos princípios da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Tabela 5.7 – Descrição sumária do Modelo 3 – Projetos Parciais.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/ IMPLICAÇÕES
estudo	medo, angústia, preocupação	dedicação, oportunidades futuras, ingresso na universidade, melhorar condições de vida	a família é exemplo de dedicação aos estudos e lhes proporciona condições de estudar. Desejam fazer o mesmo por seus filhos
família	*	apoio, cuidado, responsabilidade, casamento	
trabalho	*	realização pessoal, sucesso, retorno financeiro, dúvida sobre a carreira profissional	o trabalho é o meio para cuidar e se responsabilizar financeiramente pela família

Os participantes que aplicaram o Modelo 3 abstraíram de 6 a 9 elementos na organização do pensamento sobre o tema dos projetos de vida. Nossa análise permite considerar que, dentre esses elementos, há 3 que são centrais para a dinâmica, sendo eles, invariavelmente, a família, o estudo e o trabalho. Os elementos periféricos foram os amigos, bens materiais (casa e carro) e viagens.

Esses elementos centrais apresentam uma ampla gama de significados cognitivos, poucos ou nenhum significado afetivo e algumas relações/implicações. O estabelecimento de relações/implicações entre os elementos e seus significados indica um nível de elaboração mais complexo, porque os torna mais estáveis na organização do pensamento e, portanto, menos vulneráveis às mudanças as quais os projetos são naturalmente submetidos.

Apresentaremos a seguir os significados atribuídos a esses elementos, reproduzindo alguns trechos dos questionários que nos permitem analisá-los juntamente com as relações e/ou implicações que estabeleceram entre si.

A família recebe os significados de instituição que confere apoio, mas que também precisa ser cuidada, sendo que muitos desses jovens mencionam a necessidade de se responsabilizar por ela. O casamento também é um significado bastante mencionado e é entendido como um passo importante para a criação de uma nova unidade familiar.

Q1. [...] quando chego em casa **ajudo o meu pai e minha avó a cuidar do meu irmão de 2 anos.** [...] mais tarde **ajudo minha mãe** a fazer o jantar e **fico com o meu irmão** [...]. Q2. **Minha família**, Deus, meus amigos. Q3. **Eles estão comigo para tudo o que eu precisar, me dão apoio, orientações sobre o que eu devo ou não devo fazer** [...]. Q8. Estarei trabalhando e **cuidando dos meus filhos e da minha família** [...]. Q9. [...] **terei a responsabilidade de cuidar da minha família.** Q11. [...] **construir uma família, dar apoio para o meu irmão** pois ele ainda é pequeno, **orientando suas escolhas assim como eu fui orientada nas minhas** (Participante 47, escola A, 14 anos).

Q2. **Minha família**, animais, amigos. Q6. [...] **ajudar meus pais por tudo o que eles fizeram por mim e ter uma família.** Q11. Meu único projeto definido é ter uma chácara, criar animais, **ter uma família e ensinar meus filhos as coisas boas**, e quem sabe eles possam mudar algo no mundo [...] (Participante 31, escola A, 14 anos).

Q2. **Família**, estudos e amigos. Q3. **Em relação a minha família esse ano tenho me sentido muito bem com eles, temos ficado mais próximos.** Como qualquer outra família temos nossas brigas, mas é normal, e **não tem sido como nos outros anos quando tínhamos muitos desentendimentos.** Q8. [...] já estarei pelo menos **noiva se ainda não estiver casada, com dois filhos** (Participante 24, escola A, 16 anos).

Já o elemento estudo é significado como uma atividade que exige dedicação, como um meio para obter boas oportunidades no futuro, ingressar na universidade e ter uma melhoria

de vida. A importância concedida à dedicação aos estudos pode ser observada quando esses jovens mencionam, nas questões sobre suas vidas atuais, atividades e esforços que já estão operando nessa dimensão. Alguns jovens atribuem ao estudo significados afetivos negativos (apenas na dimensão da vida atual), sendo eles o medo, a angústia e a preocupação, todos eles relacionados com a possibilidade de não ingressarem no curso universitário desejado. O comparecimento desses sentimentos reforça a importância desse elemento na dinâmica do pensamento desses participantes.

Outro aspecto importante é que o estudo estabelece relações/implicações com o elemento família, na medida em que os jovens mencionam o desejo de contribuir com os estudos de seus filhos, do mesmo modo como seus pais contribuem com os seus, ou ainda, quando têm na figura de membros da família exemplos de dedicação aos estudos.

Q1. Estou um pouco **preocupado**, pois **tenho que me esforçar e estudar muito** esse ano. Sinto um pouco de **medo**, vou **fazer cursinho** e **fico apreensivo** de não atingir uma nota boa para que eu consiga entrar em uma **boa faculdade federal**. Porém eu **vou me esforçar o máximo para não perder minhas oportunidades de estudo**. Q2. Minha família, **meus estudos**, meus amigos. Q3. [...] **estudo é muito importante para o meu futuro** [...]. Q4. [...] Meu pai foi criado de uma forma em que **ele teve que ir atrás de suas possibilidades de estudo, e agora ele quer fazer o mesmo comigo** [...]. Q11. **Estudar bastante para alcançar a carreira que eu desejo e ter boas condições de vida** (Participante 67, escola A, 17 anos).

Q1. Tenho 16 anos, **estudo, faço curso**, [...]. Quase sempre me sinto feliz, porém **quando me lembro da faculdade sinto angústia por não saber se conseguirei passar na que desejo** [...]. Q6. Quero estar na **faculdade** e trabalhando. Será importante para mim **me sair bem nos estudos** e ser boa no que faço. Q8. [...] espero **ter filhos e apoiá-los nos estudos, como meus pais fazem**. Q11. Pretendo **terminar a escola**, começar um intercâmbio de três meses no Canadá, voltar para o Brasil e **prestar vestibular no ENEM, FUVEST e Mackenzie. Quero passar na Mackenzie. Estudar e trabalhar** (Participante 16, escola A, 16 anos).

Q1. [...] De manhã **estudo na escola** e no período vespertino **faço curso técnico** [...]. Q2. Família e amigos, **vida escolar**, meu bem-estar. Q3. [...] **Obter êxito e bons resultados tanto na escola quanto na ETEC são minhas metas principais. O estudo sempre fez parte da minha vida e prezo muito isso**. Q6. Estarei com 21 ou 22 anos, me imagino **em uma boa universidade** cursando uma área de interesse [...]. Q11. **Estudar bastante**, o quanto for possível, **para que eu possa sempre me aprimorar** cada vez mais (Participante 17, escola A, 16 anos).

Q2. Família, **estudos**, amigos. Q3. [...] em relação aos estudos **tenho me dedicado mais, porque agora estudo em dois lugares**. Q11. Atualmente meu projeto é conseguir **concluir o meu curso técnico em administração e a escola**, para que eu possa **ter um bom currículo**, o que me **ajudará a ter mais facilidade para ser contratada por alguma empresa** [...] (Participante 24, escola A, 16 anos).

É interessante notar que esses jovens estão se dedicando aos estudos como um modo de gerenciar suas oportunidades no futuro, mesmo que ainda não saibam qual carreira profissional desejam seguir. Inclusive, uma marca desse modelo é justamente o fato de que

esses jovens não somente não têm metas definidas no campo do trabalho, como se sentem angustiados com essa ausência. Essa característica nos faz inferir que a ausência de escolha profissional impede o desenvolvimento de um projeto de maior extensão, justamente porque esses jovens estão aguardando a tomada de decisão sobre essa esfera, para que possam desenvolver significados mais profundos sobre o elemento trabalho.

Mesmo assim, o trabalho apresenta diversos significados, tais como de realização pessoal, sucesso e retorno financeiro. Assim como o elemento estudo, o trabalho também estabelece relações/implicações com a família, a medida em que os jovens o compreendem como um meio para cuidar e se responsabilizar, inclusive economicamente, por ela.

Q11. Não tenho um projeto tão definido e específico. Mas planejo estudar e exercer uma função na área. Espero que **com esse trabalho eu possa transmitir algo de útil para outras pessoas, viajar e conhecer novos lugares, pessoas, culturas e principalmente adquirir novos conhecimentos.** Q13. Talvez queria cursar turismo. Fiz essa escolha com base no curso técnico que realizei ano passado porque eu me interessava mais sobre as matérias de turismo e não me importava em estudar ou fazer os trabalhos (Participante 19, escola A, 16 anos).

Q1. [...] me sinto mal por não saber qual profissão seguir. Q4. Sim, **dificuldade para decidir qual profissão seguir, me sinto completamente perdida.** Q7. Feliz, melhor do que hoje. Serei independente, **saberei qual profissão seguir** (Participante 16, escola A, 16 anos).

Q6. [...] me imagino em uma boa universidade, cursando uma área de interesse, **essa área ainda estou decidindo.** Me imagino **mais decidida do que hoje**, e com mais convicções e **menos dúvidas** sobre mim mesma, é isso que espero e quero para mim. **O futuro, minha carreira e sonhos se tornarão mais importantes.** Mas me imagino em uma fase bacana da minha vida, **fico animada no fim das contas, apesar da insegurança.** Q11. [...] conseguir **um emprego em que eu seja feliz e que atinja algum grau de notoriedade.** Q13. Não tenho muita certeza quanto a isso. Mas eu **quero ingressar na vida política e representar mulheres, defender valores e princípios que eu acredito.** Esse é meu maior objetivo, mas não tenho certeza de como chegarei nesse ponto um dia (Participante 17, escola A, 16 anos).

Q8. Mais madura para **escolher a profissão que irei seguir.** Q9. Estarei trabalhando e cuidando dos meus filhos e da minha família [...], terei a **responsabilidade de cuidar da minha família e oferecer tudo aquilo que eu possa para eles.** Q13. A única certeza que eu tenho é que será na área da saúde (Participante 47, escola A, 14 anos).

Q13. Eu costumava saber. Passei boa parte da minha vida sabendo que seguiria a **carreira artística (ilustração), porém, com o passar do tempo, maiores são as dúvidas em relação à essa certeza.** O ramo das exatas (e em específico, a Física) **tem me atraído também.** Ambas as opções baseiam-se naquilo que eu amo e possuo maior habilidade/afinidade (Participante 27, escola A, 15 anos).

As mudanças que esses jovens desejam ver no mundo são a diminuição da violência, o caráter/valores das pessoas e os julgamentos aos quais estamos submetidos. Há diferentes formas de se implicar com essas mudanças: alguns jovens apresentam o sentimento de

impotência e acreditam que não há nada que possam fazer para concretizá-la, ou ainda mencionam não saber o que é possível ser feito; outros acreditam que podem contribuir por meio de suas próprias atitudes, em um âmbito pessoal; e em menor quantidade, há aqueles que manifestam meios concretos para contribuir com a transformação, sendo eles principalmente a carreira profissional escolhida, o trabalho voluntário e a educação das futuras gerações.

Q21. Eu acho que **menos violência** no mundo. Não gosto dessas coisas, **me sinto péssima, pois eu vejo e não posso fazer nada**. Q22. **Nada, pois não sei o que fazer** em relação a isso. Q23. **Não, pois não sei como fazer isso** (Participante 15, escola A, 15 anos)

Q21. **Gostaria que as pessoas fossem mais humildes, justas e verdadeiras [...]**. Q22. Parcialmente. **Quando eu recebo dinheiro a mais por exemplo, eu procuro sempre devolver, sendo assim honesta**. Já a questão de ser verdadeira, **antes eu não era tão verdadeira com as pessoas**, pois guardava 90% dos meus sentimentos para mim. Mas **ainda preciso trabalhar mais a minha humildade**, pois pelo fato de eu ser muito autoritária às vezes **acabo me sentindo superior aos outros, e não sendo humilde**. Q23. É meio difícil fazer algo para mudar isso, então **acredito que a mudança deve começar por mim** (Participante 24, escola A, 16 anos).

Q21. **A violência e o julgamento (rotulação)**. Acredito que **cada um nasce de uma maneira e a sociedade impõe estereótipos**. Gostaria que isso acabasse. Q22. Sim, eu **tento mostrar aos meus amigos e conhecidos que eles são bonitos do jeito que são**. Q23. Sim, **quando eu for psicóloga sei que aparecerão casos assim, e quero ajudar com isso** (Participante 16, escola A, 16 anos).

As perguntas que compõem a dimensão da felicidade reforçam a centralidade dos elementos família e trabalho, sendo que o estudo é um elemento que não é abstraído nessa dimensão. Outros elementos abstraídos frequentemente nessas questões são os amigos, o bem-estar e interesses pessoais.

Os jovens que aplicaram esse modelo são otimistas com relação ao futuro, fazendo menção a sentimentos positivos, como o bem-estar, a realização, a felicidade e a satisfação. Contudo, há sujeitos que mencionam que acreditam que se sentirão cansados, sentimento esse derivado das tarefas e responsabilidades da vida adulta.

Q7. Espero me sentir **realizada e feliz**. Q9. Acho que me sentirei **cansada** e espero que **feliz** com as minhas condições de vida, boa relação com os amigos e familiares (Participante 19, escola A, 16 anos).

Q7. Acho que vou me sentir **muito bem e feliz**. Q9. Me sentirei **muito bem** e pronto para a vida (Participante 67, escola A, 17 anos).
Q9. Me sentirei **bem**, de modo geral. **Realizada** de alguma forma e confiante (Participante 17, escola A, 16 anos).

5.3.1 Representatividade do Modelo 3 na pesquisa

Para que o leitor compreenda a representatividade do Modelo 3 em nossa população, abaixo apresentamos uma tabela com o número de participantes que o aplicaram em cada fase da pesquisa.

Tabela 5.8 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 3 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
A	13	18,57	15	21,42	11	15,71	3	4,28
B	5	15,15	4	12,12	3	9	5	15,15

Os resultados da Tabela 5.8 revelam que esse é um modelo que tem uma expressividade menor que os modelos anteriores, representando 18,57% do grupo A na primeira fase, 21,42% na segunda fase, 15,71% na terceira fase e 4,28% na quarta fase. Assumindo seu auge na segunda fase e declinando nas terceira e quarta fases, esse modelo parece ser uma organização transitória para os alunos do grupo A.

Contudo, o mesmo não pode ser observado nos estudantes do grupo B, que contou com 15,15% dos estudantes na primeira fase, 12,12% na segunda fase, 9% na terceira fase e 15,15% na quarta fase. Esses resultados indicam que, ao final do estudo, o modelo 3 continuou com a mesma representatividade do início da pesquisa, não cedendo, dessa maneira, espaço para organizações mais complexas. Esse é um dado importante pois parece indicar que esses estudantes do grupo B apresentam dificuldades para escolher a carreira profissional e com isso alçar um modelo de organização mais complexo.

Encerrando essa descrição, entendemos que o Modelo 3 é uma forma de organização do pensamento que conta com poucos elementos centrais que possuem uma grande riqueza de significados cognitivos, embora tenham poucos ou nenhum significado afetivo. Ademais, nesse modelo começam a ser estabelecidas relações/implicações mais fortes entre os elementos e seus significados, tendo a família como núcleo central dessa rede de relações. Por fim, os jovens que aplicaram esse modelo apresentam noções de planejamento e articulação de metas necessárias para a confecção de um projeto para o futuro. E a ausência de definição da carreira profissional, ainda que impeça o desenvolvimento do projeto nessa dimensão, não impede que esses jovens se mantenham engajados, no presente, com a construção de projetos de curto e médio prazo. Devido a essas características, entendemos que esse modelo deve ser

uma forma de organização transitória, rumo à construção dos projetos de vida, não devendo prevalecer, como no caso do grupo B, com uma incidência tão significativa ao final do Ensino Médio.

5.4 Modelo 4 – Projetos de Vida

O Modelo 4 é uma forma de organização do pensamento que denominamos de *projeto* por ser constituída por um planejamento que evidencia objetivos e metas que mobilizam as ações do sujeito, já no presente, rumo à sua concretização no futuro.

A opção por nomear esse modelo de *projetos de vida*, se deve ao fato de que os projetos aqui apresentados são constituídos pelo encadeamento de metas de curto, médio e longo prazo, fundadas em experiências e interesses muito particulares, sendo portanto, carregadas de sentido pessoal, o que sugere uma elaboração autônoma, fruto da reflexão, e apresentando sinais de centralidade para a identidade dos participantes. Além disso, eles apresentam impactos para o mundo além do eu, estando eles restritos a dimensões mais privadas, como a família e os amigos, ou a dimensões mais amplas, como o mundo social e do trabalho.

Ademais, tais projetos são permeados por uma ampla rede de significados, muitas vezes partilhados entre os elementos que compõe a dinâmica, criando, dessa forma, uma rede de relações que aumenta a estabilidade e a coesão interna dessas intensões. Exigindo alto nível de investimento pessoal e com forte apelo motivador, tais projetos apresentam a consistência necessária para serem levados a cabo.

A seguir apresentamos a descrição sumária do Modelo 4, pautada nos princípios da TMOP.

Tabela 5.9 – Descrição sumária do Modelo 4 – Projetos de Vida.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
família	bem-estar, preocupação e felicidade	apoio, cuidado, responsabilidade, casamento	desejo de educar os filhos e ajudá-los em seus estudos; orgulhar seus pais com suas conquistas acadêmicas; pagar a faculdade por ser uma despesa muito alta para seus pais
estudo	contentamento, realização, cansaço e amor	dedicação, meio para atingir objetivos, ingresso na universidade, pós-graduação	estudo é meio para a conquista do trabalho e uma forma de desenvolver a carreira profissional
trabalho	felicidade, realização e admiração	realização pessoal, sucesso, retorno financeiro, contribuição social	trabalho é meio para pagar estudos universitários e sustentar a família; a escolha deve ser respaldada pelos familiares

Os participantes que aplicaram o Modelo 4 abstraíram de 4 a 10 elementos na organização do pensamento sobre os projetos de vida. Nossa análise nos permitiu considerar que os elementos centrais desse modelo são o estudo, o trabalho e a família. Já os elementos periféricos foram: dificuldades financeiras, amigos, intercâmbio e bem-estar pessoal.

Contando com diversos significados afetivos e cognitivos, os elementos centrais estabelecem fortes relações/implicações entre si, de modo que muitas vezes resulta difícil separá-los. Na continuação deste texto, abordaremos tais aspectos, recuperando trechos dos questionários que validam esses resultados.

A família recebe os significados cognitivos de instituição que cuida e necessita cuidado, que oferece apoio e pela qual é preciso se responsabilizar. O casamento também é um significado desse elemento, que é entendido como um passo importante para a constituição da família. Os significados afetivos a ela atribuídos são os de bem-estar, preocupação e felicidade.

Q2. **Minha família**, meu bem-estar, minha relação com Deus. Q3. **Minha família porque eles permaneceram do meu lado quando eu mais precisei [...]**. Q6. **Minhas prioridades serão [...]** a presença da minha família em minha vida. Q8.

[...] casada e com filhos. [...] será importante o bem-estar da minha família, o futuro dos meus filhos [...]. Q9. Feliz, mas preocupada com o futuro dos meus filhos [...]. Q11. [...] casar, ter filhos, se possível morar perto dos meus pais, da minha irmã e dos meus sobrinhos. Q18. Ficar com a minha família [...] (Participante 38, escola A, 16 anos).

Q2. Família e amigos, estar bem comigo mesma, realizar meus sonhos e metas. Q3. Minha família e meus amigos são minha base, eles me motivam, me ajudam, me apoiam, fazem minha vida mais feliz. Q8. Com 40 anos eu me imagino com uma família montada [...], nesse momento será importante para mim a minha relação com a minha família. Q18. Minha família e meus amigos me fazem muito feliz, só de estar com essas pessoas para conversar já fico muito feliz (Participante 34, escola A, 17 anos).

Q2. Meus pais, meu irmão, meus estudos. Q3. Meus pais são a minha base, dependendo deles para muita coisa, eles são meus melhores amigos e as únicas pessoas em que eu confio. Meu irmão é tudo o que eu sempre quis, ele é meu anjinho e me faz muito feliz [...]. Q8. Acredito que vou estar com a minha família (marido e filhos), trabalhando bastante e cuidando das minhas crianças [...]. Q14. Um trabalho que me ocupasse mas me desse tempo para cuidar da minha família [...] eu quero me dedicar à minha família (Participante 3, escola A, 16 anos).

Já o elemento estudo é significado como atividade que exige dedicação e como um meio para ingressar na faculdade e no mercado de trabalho. A ele são dedicados os sentimentos de contentamento, realização, amor e cansaço. É interessante notar que a grande maioria dos participantes que aplicaram o Modelo 4 menciona o desejo em prosseguir com os estudos após a graduação, cursando especializações ou seguindo a carreira acadêmica, por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, ao abstrair esse elemento, são evidenciadas ações, já presentes em suas vidas atuais, que os mobiliza para a conquista dos objetivos futuros.

Q1. Meu dia a dia está bastante corrido pois vou para a escola de manhã, saio 12:40hs, almoço na escola mesmo, vou para o curso preparatório do Enem às 14:00hs, chego em casa por volta das 18hs e estudo para a prova do dia seguinte. Estou muito contente por estar fazendo um curso pois realmente quero atingir meus objetivos. A única coisa ruim é que acho que não sairei muito com as minhas amigas, pois o curso também é de sábado. Q5. Estou atualmente matriculada em um curso preparatório para o Enem e Fuvest, pois quero entrar na USP [...]. Q7. Realizada por estar completando a faculdade dos meus sonhos. (Participante 30, escola A, 16 anos).

Q1. [...] meu cotidiano é muito tumultuado, além de ir para a escola de segunda a sexta-feira faço curso de inglês, espanhol e francês. Durante a semana o cansaço é extremo, mas acredito que o que faço hoje será recompensado no futuro [...]. Q4. Não estou tendo tempo suficiente para estudar para os vestibulares [...]. Q11. Eu espero cursar Jornalismo na faculdade Cáspere Líbero ou na USP, ter terminado meus cursos de inglês e espanhol tendo a certeza de que consegui adquirir tudo o que eu podia [...] (Participante 11, escola A, 16 anos).

Q1. [...] durante a semana focarei nos estudos e tentarei entrar em algum curso que aumente meu conhecimento na área. Q2. As pessoas que eu amo e que me

amam, **meus estudos**, minha carreira profissional. Q3. [...] em segundo lugar **os estudos pois eu amo estudar e me dedicar naquilo que eu realmente acredito. Além disso é por meio dele que irei conseguir uma boa carreira profissional [...]**. Q6. [...] **já com planos para uma pós-graduação e um mestrado [...]**. Q8. **Com 40 anos espero já ter completado minha vida acadêmica com o doutorado [...] e talvez até estar dando aulas em universidades [...]** (Participante 51, escola A, 17 anos).

O trabalho é um elemento que comparece com uma ampla gama de significados cognitivos, tais como os de realização pessoal, sucesso, retorno financeiro e contribuição social. Seus significados afetivos, que comparecem com maior descrição são a felicidade, o amor, a admiração e a satisfação. É interessante notar que os significados desse elemento estão conectados com experiências vividas na infância ou em fases anteriores da vida, o que sugere, pela maneira como os participantes o descrevem, que essa característica agrega valor e convicção sobre a carreira profissional escolhida.

Q11. Estudar **Medicina, me especializar na área de Oncologia [...]**. Q13. Sim, **oncologista. O meu avô faleceu por causa de um câncer, ele me deu motivos para eu querer cuidar das pessoas com essa doença, apoiá-las e apoiar a família delas. Eu quero dar o meu melhor para alguém que vai estar na pior** (Participante 3, escola A, 16 anos).

Q6. Me vejo finalizando o curso de **Enfermagem e pronta para ingressar no mercado de trabalho como enfermeira**. Esse momento será muito importante para mim pois estarei **dando início a minha carreira e espero que esteja feliz com todas as escolhas que eu fiz**. Q13. Sim, pretendo **ser enfermeira**. Fiz essa escolha porque **sempre tive muito interesse pela área da saúde. Acho que é algo que sempre estive no meu destino. Quando eu era pequena vivia dizendo para a minha mãe que queria ser enfermeira e agora já crescida ainda tenho muita admiração por essa profissão** (Participante 34, escola A, 17 anos).

Q2. **Carreira profissional**, família e amigos, saúde. Q3. Estou no caminho certo a seguir, começando pelo intercâmbio e por ter decidido o que estudar. Q6. **Faculdade completa em Marketing, com um cargo em alguma pequena empresa ou trabalhando por conta própria [...]**. Q8. [...] **dono de alguma pequena ou média empresa, com um salário bom [...]**. Q11. **Trabalhar na área de vendas em uma multinacional ou abrir minha própria empresa [...]**. Q13. Sim, **Marketing, gerente de vendas. Abri em 2017 uma marca de roupas e lá vi o quanto eu gosto de vendas. Meu pai também é vendedor e minha mãe fala que eu tenho lábia e jeito, desde criança pegava flores e vendia nas casas** (Participante 42, escola A, 18 anos).

Uma característica muito importante desse modelo é o estabelecimento de fortes relações/implicações entre os três elementos centrais. Tais relações/implicações são estabelecidas quando um elemento é mobilizado como significado do outro, ou ainda, por meio do compartilhamento de significados entre os elementos. É por essa razão que acreditamos que nesse modelo ocorre a formação de um *cluster* de elementos e significados, que, estando extremamente imbricados, resulta difícil separá-los.

As relações/implicações estabelecidas entre a família e o estudo dizem respeito ao fato de os participantes desejarem educar seus filhos e ajudá-los em seus estudos; ao desejo de promover orgulho aos pais, devido às suas conquistas acadêmicas; ou ainda de não quererem que seus pais paguem a faculdade que desejam cursar, por essa ser uma despesa muito alta para o orçamento dessas famílias.

Desse último aspecto, resulta uma implicação estabelecida com o elemento trabalho, já que muitos dos jovens que aplicaram esse modelo mencionam o desejo de conseguir um trabalho que lhes permita pagar seus estudos universitários, livrando seus pais dessa responsabilidade. Além dessa implicação, é possível perceber como, para esses jovens, é importante que a carreira profissional escolhida seja respaldada pelos seus familiares e que por meio dela eles possam se responsabilizar pela unidade familiar que criarão no futuro.

Ademais, os elementos estudo e trabalho se relacionam na medida em que o primeiro é entendido como meio para a conquista do segundo, sendo, muitas vezes, significado como modo de desenvolver a carreira profissional. A seguir apresentamos trechos dos protocolos dos participantes que aplicaram o Modelo 4 que ilustram essa rede de significados.

Q1. Por enquanto eu **estou trabalhando quase todos os dias com a minha mãe** e quando começar a faculdade trabalharei nos finais de semana [...]. Q2. [...] **meus estudos e minha carreira profissional**. Q3. [...] **em segundo lugar acredito que o estudo pois eu amo estudar e me dedicar naquilo em que eu realmente acredito, além disso, é por meio dos mesmos que irei conseguir uma boa carreira profissional** [...]. Q4. Dificuldades financeiras. **Sempre fomos apenas eu e minha mãe, então não temos ajuda de ninguém** (meu pai é totalmente ausente). **Ela é uma guerreira e sempre me deu do bom e do melhor, porém para o nosso bem e para conseguirmos pagar as contas, eu sempre tive de abrir mão de algumas coisas, o que de certo modo me deixa feliz, já que a estou ajudando**. Q5. Eu sempre tentei ao máximo ajudá-la no trabalho, não gastar com bobagens e ganhar meu próprio dinheiro. Entretanto, acredito que **meu modo de ajudá-la foi mostrar que o seu esforço estava valendo a pena, então eu tentava tirar boas notas, não lhe dava dor de cabeça e me dedicava aos estudos, pois eu sabia que não queria que ela pagasse uma universidade super cara para que eu pudesse realizar meu sonho de ser engenheira**. No último ano me dediquei ao máximo para dar conta de tudo. Eu **consegui passar em uma vaga na Universidade Mackenzie**, porém ainda tínhamos que pagar muito caro, então **com a nota do Enem eu ganhei meia bolsa na Anhembí. Ainda vou arranjar um emprego para que ela não precise pagar minha faculdade**. Q8. Com 40 anos espero já **ter completado minha vida acadêmica com o doutorado** [...] e talvez até estar dando aulas em universidades. (Participante 51, escola A, 17 anos).

Q2. **Família**, amigos e companheirismo. Q3. **Família**, pois são eles que **me educam, me ensinam e me ajudam** quando preciso. **Estou tendo o apoio dos meus pais, o que é importante para mim, porém outra parte da família não me apoia e quer que eu desista** [...]. Q4. Sim, **o apoio do restante dos meus familiares na minha escolha**. Pois eles **acham que essa área não tem futuro, que não vou chegar a lugar nenhum**. Q5. Na verdade eu só segui o que acredito e ignoro o que eles falam (Participante 45, escola A, 17 anos).

Q8. [...] nesse momento será importante para mim **a minha relação com a minha família [...]. Assim como meus pais me tiveram para me ensinar e cuidar, eu também quero ter filhos para passar todos os meus conhecimentos e ensinamentos** (Participante 34, escola A, 17 anos).

Q8. Acho que estarei com uma **vida financeira estável, casada e com filhos**. Acho que terei aberto **minha própria construtora**. Será importante o **bem-estar da minha família e o futuro dos meus filhos [...]**. Q9. Feliz, mas **preocupada com o futuro dos meus filhos [...]**. Q20. Além do que já me faz feliz hoje, **o sucesso dos meus filhos e dos meus sobrinhos, o sucesso da empresa da minha irmã, o sucesso da escola do meu cunhado, o sucesso da minha construtora** (Participante 38, escola A, 16 anos).

Q4. Sim, **meu pai paga a minha faculdade**, que não é nem um pouco barata, **ele diz estar disposto a oferecer o melhor para mim, mas sinto um peso sobre mim por ele estar fazendo esse sacrifício**. Q5. Ainda não, mas **pretendo trabalhar na minha área durante a faculdade para pelo menos ajudar meu pai, seja pagando uma parcela da minha faculdade** ou uma conta em casa (Participante 37, escola A, 17 anos).

Outro aspecto interessante é que, ainda que não tenha sido abstraído com centralidade, o elemento *viagens* comparece em grande parte dos protocolos desses jovens. Contudo, ao contrário do Modelo 2, em que esse elemento comparecia como um modo de disfrutar a vida, aqui ele é abstraído em sua dimensão instrumental, como parte da formação universitária que esses jovens desejam ou como parte do trabalho que desejam exercer no futuro.

Q1. [...] faço **curso de inglês, espanhol e francês [...]**. Q6. Espero estar formada em Jornalismo, **fazendo algum intercâmbio [...]**. Q14. **Correspondente internacional, porque me possibilitaria sair da vida cotidiana e do país** (Participante 11, escola A, 16 anos).

Q6. [...] Gostaria de **estar em uma faculdade estrangeira também**, mas esse é um plano que vou decidir quando já estiver em uma faculdade. Q11. Pretendo ingressar na USP no ano de 2018. Conseguir um bom estágio, me formar e **fazer um intercâmbio. Tentar entrar em uma universidade americana** (de preferência Stanford). Se eu não conseguir entrar em Stanford, **entrar em uma universidade que oferece um projeto de “college abroad”, que seria a transferência daqui para uma faculdade fora do país** (Participante 30, escola A, 16 anos).

As mudanças que os jovens que aplicaram o Modelo 4 desejam para o mundo são concernentes ao caráter das pessoas, à intolerância, à corrupção, à violência, aos maus tratos aos animais, à fome, entre outros. Cabe-nos destacar que muitos desses participantes mencionaram que gostariam que as pessoas tivessem mais empatia. Enquanto alguns deles se sentem incapazes de agir visando às mudanças desejadas, a grande maioria acredita que pode contribuir por meio de atitudes pessoais, como respeitar as pessoas, ser solidário e ter empatia. É interessante notar que muitos desses jovens apostam que o modo como eles irão contribuir com essas mudanças no futuro é por meio da educação de seus filhos. Doações e trabalhos voluntários em ONG's comparecem com menor frequência.

Q21. A **violência** extrema. Acredito que as **pessoas estão se tornando violentas demais** e espero que a sociedade consiga melhorar isso de alguma maneira. Q22. **Infelizmente não**, pelo menos por enquanto. Acho que nunca pensei em algo que eu pudesse fazer. Q23. **Gostaria de fazer, mas terei que pensar em algo que esteja ao meu alcance** (Participante 28, escola A, 15 anos).

Q21. **Que as pessoas se respeitassem**, porque se você respeita o próximo, ele também irá te respeitar. Me sinto triste. Q22. Sim, **respeitando o próximo**. Q23. **Ensinar meus filhos que se eles respeitarem também serão respeitados** (Participante 38, escola A, 16 anos).

Q21. **Gostaria que as pessoas tivessem mais empatia**, que elas entendessem que nem todos têm que pensar igual e que existem pessoas passando por muitas dificuldades. Q22. **Eu busco ser o mais empática o possível** com todos e também **tento passar essa mensagem de forma discreta para aquelas pessoas que eu acho que falta empatia**. Q23. **Pretendo sempre buscar tornar as pessoas mais empáticas, dentro dos limites, com ações próprias e conversas** (Participante 54, escola A, 18 anos).

Q21. **A desigualdade e os maus tratos com os animais**. Acho algo muito triste e de pessoas sem coração. Q22. **Ainda não, mas estou procurando um trabalho voluntário**. Q23. **Sim, pretendo ter uma ONG para animais abandonados** (Participante 36, escola A, 17 anos).

Q21. **As pessoas que passam fome** no mundo. É algo muito triste de se ver. **Me sinto com vontade de ajudá-las**. Q22. **Ainda não, não tenho estrutura suficiente para isso**. Q23. **Sim, fazer entregas de cestas básicas em determinados locais, para ajudar as pessoas necessitadas** (Participante 43, escola A, 17 anos).

As respostas dadas às perguntas acerca da felicidade confirmam a centralidade dos elementos família e trabalho e adicionam outros aspectos que são importantes para esses jovens, tais como o bem-estar pessoal, que fora muito mencionado, interesses pessoais e a possibilidade de viajar.

Quando questionados sobre como acreditavam que se sentiriam no futuro, esses participantes demonstraram otimismo por meio de sentimentos como o orgulho, o bem-estar, a felicidade, a satisfação, a realização, a empolgação e a completude, entre outros.

Q7. Espero estar **orgulhosa e bem** comigo mesma, além de estar **feliz**. Q9. Eu espero estar **feliz** apesar dos empecilhos que terei e **satisfeita** por tudo que tiver conquistado (Participante, 11, escola A, 16 anos).

Q7. **Realizada e empolgada**. Q9. **Realizada e feliz** (Participante 3, escola A, 16 anos).

Q7. **Motivada** para ingressar no mercado de trabalho e **ansiosa** para me formar. Q9. **Feliz**, mas **preocupada** com o futuro dos meus filhos. Talvez **realizada** mas ainda com muitos sonhos para serem realizados (Participante 38, escola A, 16 anos).

Q7. **Ambiciosa** pela minha carreira e **feliz**. Q9. **Realizada, completa e feliz** (Participante 37, escola A, 17 anos).

5.4.1 – Representatividade do Modelo 4 na pesquisa

Tendo apresentado a descrição do Modelo 4, passamos agora para os dados quantitativos que possibilitam mensurar a expressividade de tal modelo na nossa população. Para tanto, apresentamos abaixo uma tabela com o número de participantes que aplicou o Modelo 4 em cada fase da pesquisa.

Tabela 5.10 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 4 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)
A	18	25,71	21	30	34	48,57	40	57,14
B	8	24,24	6	18,18	9	27,27	9	27,27

Os dados da Tabela 5.10 nos permitem afirmar que o Modelo 4 corresponde a 25,71% dos participantes do grupo A na primeira fase da pesquisa, 30% na segunda, 48,57% na terceira e 57,14% na quarta fase. Esses números mostram um significativo aumento da frequência do Modelo 4 nesse grupo, evidenciando que essa é uma forma de organização do pensamento prevalecente nas duas últimas fases da pesquisa, atingindo, na quarta fase, mais da metade do número total de participantes do grupo A.

O mesmo fenômeno não pôde ser observado em relação aos participantes do grupo B. Desse grupo, 24,24% dos participantes aplicaram esse modelo na primeira fase, 18,18% na segunda fase, 27,27% na terceira fase e novamente 27,27% na quarta e última fase. Assim, esse modelo teve uma pequena perda de frequência na segunda fase e depois se manteve em um patamar estável, porém relativamente baixo ao compararmos com os resultados do grupo A. Uma importante observação sobre isso é que ambos os grupos iniciam a pesquisa com frequências muito próximas (25,71% no grupo A e 24,24% no grupo B), o que valida os dados do grupo B como controle para o grupo A, na medida em que torna possível afirmar que o grupo experimental não iniciou a pesquisa em uma condições mais favoráveis em termos de estudantes com projetos de vida melhor desenvolvidos.

Dito isso, o Modelo 4 é uma dinâmica de funcionamento psicológico que conta com elementos repletos de significados afetivos e cognitivos, que resultam na construção de projetos de vida carregados de sentido para os jovens que os projetam. Já a presença de fortes relações/implicações entre esses elementos e seus significados garante a consistência e a estabilidade necessárias para que se tornem factíveis. É por essas razões que podemos afirmar

que os projetos que compõem o Modelo 4 são projetos de vida capazes de conferir sentido e mobilizarem os esforços dos participantes que o aplicaram. Assim, a estagnação ao longo das fases da frequência de estudantes que aplicaram o Modelo 4 no grupo B, sugere que uma parcela considerável dos estudantes desse grupo não formalizou um projeto de vida ao término do Ensino Médio.

5.5 Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade

O Modelo 5 é uma forma de organização do pensamento que compõe o grupo de dinâmicas que atribuímos a denominação de *projeto*, por possuir suas principais características, já mencionadas anteriormente.

A escolha por nomeá-lo de *Projetos de Vida e de Sociedade* se deve ao fato de que essa organização é composta, assim como o Modelo 4, por projetos bem estruturados que orientam a vida dos jovens rumo à concretização de objetivos de curto, médio e longo prazo, suficientes para manter esses jovens engajados com a construção do seu futuro ao longo da vida. Além disso, suas metas pessoais coincidem com as mudanças que gostariam de ver no mundo, sendo essa a principal marca desse modelo. Em outras palavras, esses projetos transcendem a necessidade de gerenciar a própria vida e passam a buscar um projeto que, ainda que seja de interesse pessoal, tenha relevância coletiva para a sociedade. Resultado disso é uma dinâmica de funcionamento psicológico com alto grau de coerência entre as respostas.

Para corroborar a compreensão do Modelo 5, apresentamos a seguir a tabela com sua descrição sumária, elaborada mediante os princípios da TMOP.

Tabela 5.11 – Descrição sumária do Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
família	felicidade, amor, bem-estar, confiança	apoio, conforto, evitar solidão, casamento, filhos	
estudo	felicidade, bem-estar, cansaço, contentamento, renúncia, pressão, preocupação, animação, ansiedade, insegurança	faculdade, pesquisa, conhecimento, aprendizado, meio para atingir objetivos profissionais, nova etapa, pós-graduação, intercâmbio	estudo é meio para a realização do compromisso social e para a conquista de trabalho
trabalho	felicidade, realização	sucesso, curiosidade, mudar o mundo, ajudar pessoas, contribuição social, conhecimento, estabilidade financeira	o trabalho é o principal meio para a realização do compromisso social
compromisso social	tristeza, impotência, mal-estar, felicidade	ajudar as pessoas, mudar o mundo, ser útil	

Os participantes que aplicaram o Modelo 5 abstraíram de 13 a 20 elementos na organização do pensamento para responder às questões de nosso protocolo. Nossa análise nos permitiu considerar que os elementos centrais – incluídos na tabela – desse modelo são a família, o estudo, o trabalho e o compromisso social, enquanto que os elementos periféricos foram: valores morais (humildade, generosidade, solidariedade e lealdade), bem-estar pessoal, independência financeira e amigos.

Os elementos centrais foram abstraídos com uma grande quantidade de significados cognitivos e, em menor quantidade, afetivos. Esses elementos, com exceção da família, estabelecem fortes relações/implicações entre si, compartilhando, como veremos nos trechos adiante, os mesmos significados.

A família foi abstraída com os significados cognitivos de apoio, conforto, evitar a solidão, casamento, filhos. Já seus significados afetivos foram os de felicidade, amor, bem-estar e confiança.

Q2. **Minha família**, meus amigos, minha racionalidade. Q3. **Minha família são aqueles que estiveram comigo desde o princípio**, e embora não sejam as pessoas mais próximas/íntimas de mim, **possuem uma importância imprescindível**.

Principalmente **após as perdas** (várias, por sinal) que tive, aqueles que “restaram” **tornaram-se ainda mais preciosos**, como se não pudesse perdê-los ou passar por mais perdas [...]. Q15. [...] seria lindo **ter pessoas ao meu lado, com as quais pudesse contar**. Eu gostaria que fosse uma relação de **companheirismo, de verdadeira cumplicidade**. Que nos sentíssemos **confortáveis** uns com os outros, **livres para sermos nós mesmos**. **Espero sempre me sentir livre ao lado deles** [...] (Participante 27, escola A, 16 anos).

Q2. Eu mesma, **as pessoas em que confio (familiares e amigos)** e o ambiente ao meu redor. Q3. [...] **as pessoas em quem confio** são as pessoas que gosto de estar e **fazem bem para mim**, no momento tenho poucas pessoas que eu realmente confio, mas para mim é o suficiente. Q8. [...] **minha família será importante para mim** [...]. Q11 [...] **construir uma família** (Participante 32, escola A, 16 anos).

Q1. [...] Tenho uma **ótima relação com a minha família, principalmente com a minha mãe** [...]. Q2. **Minha família** [...]. Q3. **Minha família é minha base**, são eles que **me apoiam, não seria quem eu sou sem eles**. Q6. Eu me imagino com uma boa qualidade de vida, **junto com meus familiares** [...] Q8. [...] Se eu tiver uma boa condição de vida espero já **ter adotado meus filhos e se algum dia achar alguém que eu ame, ter um filho com ele. Ter uma vida morando com meu marido e filhos, acompanhando o crescimento e desenvolvimento deles** [...] (Participante 13, escola A, 16 anos).

O estudo foi abstraído com uma grande quantidade de significados afetivos, tais como felicidade, bem-estar, contentamento e animação. Contudo, muitos sentimentos negativos foram associados a esse elemento, como os de cansaço, renúncia, pressão, preocupação, ansiedade e insegurança. O comparecimento desses sentimentos negativos parece estar intimamente associado ao fato de que esse modelo foi abstraído principalmente nas fases três e quatro da pesquisa, momento em que o tema do ingresso na universidade, mediante os concorridos processos seletivos, é mencionado com ostensividade.

O mesmo ocorre com os significados cognitivos, que são muito variados e comparecem em grande quantidade nos protocolos dos participantes. Entre eles podemos mencionar: faculdade, pesquisa, conhecimento, aprendizado, meio para conquista de objetivos profissionais, nova etapa da vida, pós-graduação e intercâmbio. Ademais, o estudo estabelece importantes relações/implicações com os elementos trabalho e compromisso social, sendo um importante meio para a realização de ambos.

Q1. Meu dia a dia está bastante corrido, pois **vou para a escola de manhã** [...] e **vou para o curso preparatório do ENEM** [...]. Estou **muito contente por estar fazendo um curso**, pois realmente quero atingir meus objetivos. A única coisa ruim é **não sair muito com as minhas amigas, pois o curso é de sábado também** [...]. Q5. Estou atualmente **matriculada e indo em um curso preparatório para o ENEM e a Fuvest, pois quero entrar na USP** [...]. Q6. Espero estar no último ano da **faculdade de Engenharia Ambiental** [...] (Participante 18, escola A, 16 anos). Q2. Generosidade, **estudo**, humildade. Q3. [...] **estudo é a base de tudo, inclusive da compreensão. Ele te permite entender melhor como o mundo funciona, quais são seus problemas e possibilita criar novas soluções** [...]. Q6. Provavelmente continuarei **estudando e fazendo pesquisas para tentar**

compreender o mundo e as pessoas que nele vivem [...] (Participante 9, escola A, 17 anos).

Q4. Sim, eu estou em um conflito interno comigo mesma para saber **em qual faculdade eu irei entrar e se eu vou conseguir entrar em uma faculdade pública**, além disso meus familiares questionam porque eu escolhi estudar Direito. **Eu queria que os vestibulares fossem mais acessíveis para beneficiar uma maior parcela da população ou melhorar o estudo, para que o aluno que queira ir para faculdade goste de estudar. Eu me sinto preocupada e angustiada [...]** (Participante 48, escola A, 16 anos).

O trabalho, que foi abstraído com poucos significados afetivos, como a felicidade e a realização, compareceu com uma grande quantidade de significados cognitivos, tais como sucesso, curiosidade, mudar o mundo, ajudar pessoas, contribuição social, conhecimento e estabilidade financeira. Esse elemento está fortemente imbricado com os elementos estudo e, principalmente, compromisso social, sendo, na grande maioria dos casos, o principal meio para realizar as mudanças que gostariam que ocorressem no mundo.

É dessa maneira que vemos aqui, novamente, a formação de um *cluster* de elementos e significados, na medida em que os participantes que aplicaram o Modelo 5 abstraem o trabalho como um meio para o exercício do compromisso social almejado, sendo significado, para quase a unanimidade dos participantes, como um meio para “mudar o mundo”. Nesse sentido, esse é o único modelo organizador encontrado em nossa população que integra as questões relativas às mudanças que gostariam de ver no mundo com seu projeto de vida. Esse é o fato que nos concede subsídios para afirmar que os jovens que aplicaram o Modelo 5 não elaboraram somente um projeto de desenvolvimento pessoal, mas também um projeto societário, que, coincidindo com seus projetos pessoais, revelam uma grande coerência interna.

Desse modo, todos os participantes desse modelo apresentam ações que incidem diretamente sob os problemas destacados no grupo de questões sobre as mudanças que gostariam de ver no mundo. Como veremos nos exemplos abaixo, diferentes áreas de atuação profissional, tais como Direito, Educação, Medicina, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Engenharia Ambiental, Odontologia, Psicologia, Jornalismo, entre outros, estão implicadas como trabalhos que possibilitam modos de vida que incidam diretamente sobre a transformação social.

Q1. Estudo na escola no período da manhã e **faço curso técnico em Química à noite [...]**. Q2. Família, **formação profissional**, relacionamento. Q3. [...] **a formação profissional é porque ela me fará bem no futuro, e a Química me deixa tão bem, é bom viver com ela**. Q8. Com certeza **meu trabalho será importante para mim [...]**. Q11. A única coisa que eu tenho certeza é que o **meu maior plano é estudar Química, trabalhar com isso, não importa o quanto**

demore. Q13. **Quero trabalhar com Química e penso muito em ser professor, porque apesar de todas as dificuldades de um, poder passar o seu conhecimento e ajudar pessoas dessa forma é incrível e muito gratificante.** Q21. **A injustiça.** Eu sinto que nos tempos antigos isso era aceitável, a população não tinha o avanço e o raciocínio de hoje [...]. Você vê negros discriminados, homossexuais apanhando na rua, mulheres sendo consideradas inferiores aos homens. O mundo é arrogante e tende a continuar assim [...]. Q23. **Eu disse que quero ser professor de Química. Mas eu faria isso não apenas para ensinar Química, mas também para mostrar minha visão sobre o mundo e mesmo que para poucos, esses poucos poderiam abrir os olhos de mais pessoas e assim por diante** (Participante 69, escola A, 16 anos).

Q6. **Espero estar no último ano da faculdade de Engenharia Ambiental [...].** Q8. [...] **aplicando o trabalho de Engenharia Ambiental.** Q13. Para ser sincera 80% da escolha foi em relação à remuneração e os outros 20% foram por eu gostar da área de exatas e pela **minha vontade de evitar desastres ambientais e a poluição dos mares, rios, etc., a partir de construções ecológicas e limpas.** Q21. **Sim, queria que as pessoas fossem mais engajadas e preocupadas com as questões ambientais, e que fossem conscientes com o meio ambiente.** Q22. **Sempre que posso tento conscientizar minhas amigas à reciclar papéis que podem ser reutilizados.** Q23. **Sim, pretendo fazer uma faculdade que me permita fazer isso todos os dias da minha carreira** (Participante 18, escola A, 16 anos).

Q6. Com 22 anos eu espero estar **cursando Medicina, aprendendo e vivendo tudo o que eu sempre quis na faculdade [...].** Q11. [...] **vontade de contribuir para mudar o mundo de algumas pessoas pelo menos [...].** Q13. **Quero ser médica, na área de cirurgia. Não sei bem o que me levou a isso, mas eu quero muito poder ajudar as pessoas, salvar vidas.** Q21. **O acesso a saúde. Milhares de pessoas hoje, em diversos lugares, morrem por não terem acesso a médicos e recursos de qualidade. Eu acho uma tremenda injustiça, algo desumano acontecendo em pleno século XXI.** Q23. **Pretendo. Já que vou cursar Medicina, planejo entrar para o Médicos sem Fronteiras e fazer o que eu puder para ajudar pelo menos algumas pessoas, o máximo que eu puder** (Participante 28, escola A, 17 anos).

Q1. Atualmente estou estudando Ciências Sociais [...]. Q2. **Família, ser feliz com minhas ações e tentar sempre fazer o correto para mim e para os outros.** Q3. [...] **Fazer as escolhas certas que sempre beneficiam todos é um meio de conquistar minha realização como pessoa e ser feliz.** Q4. **Acredito que mesmo que eu tenha terminado meu curso de bacharelado, será importante para mim sempre continuar estudando, pesquisando e lendo, além de participar ativamente de questões relevantes para a nossa sociedade, o que está ligado ao curso que estou cursando.** Q11. [...] **trabalhar profissionalmente com projetos sociais.** Q13. **Sim, quero seguir a carreira de cientista social, porque sempre quis me aprofundar mais nas questões presentes na sociedade e eventualmente fazer algo para tentar mudar a realidade dessa nossa sociedade. Ter um trabalho que não beneficie apenas a mim mesma [...].** Q21. **A ignorância, não a falta de acesso à educação, mas a falta de vontade de saber a verdade e a empatia que apenas poucas pessoas estão praticando. Porque essas coisas são as essências para que aconteça alguma mudança efetiva na nossa realidade.** Q22. **Acredito que pelo fato de que eu vou estudar a sociedade nesse curso que estou fazendo, já é um passo para essa mudança que espero que ocorra.** Q23. **Sim, participar ativamente de movimentos sociais e lutar pelas coisas que acredito que farão essa mudança acontecer** (Participante 13, escola A, 18 anos).

A análise da dinâmica de funcionamento psicológico desses participantes nos fez considerar a existência de dois submodelos, sendo o primeiro deles sem particularidades

adicionais e o segundo, relacionado com o crescimento pessoal desses estudantes. Ambos os submodelos serão apresentados a seguir.

5.5.1 Submodelo 5A – Sem particularidades adicionais

O Submodelo 5A não apresenta quaisquer características adicionais à descrição geral do Modelo 5. Sua criação cumpre apenas a finalidade de organizar todos os participantes em submodelos distintos. É por essa razão que entendemos que os participantes aqui agrupados são o exemplo “clássico” do Modelo 5.

A título de exemplo, vejamos a seguir os excertos do protocolo da fase 4 da participante A50 que ilustra a dinâmica já anteriormente descrita.

Q6. Eu estarei no quarto ano da **faculdade, estagiando, trabalhando e com a carteira da OAB** já em mãos. Q8. [...] Estarei **atuando como juíza, fazendo o objetivo da minha profissão que é a justiça “com as próprias mãos”**. Q11. [...] **me tornar advogada, juíza, e fazer o maior número de justiça** [...]. Q13. **Sim, vou fazer Direito. Porque quero fazer justiça, quero que tudo seja feito de forma correta e justa. Quero tornar o Brasil um país melhor. Fazer um trabalho em que eu consiga realizar os meus princípios, porque é isso que dá sentido ao seu trabalho.** Q21. **A justiça, porque muitas coisas são decididas contra as normas e leis e isso pode mudar a vida das pessoas.** Q22. **Ainda não, mas quando eu estiver na faculdade, trabalhando, poderei contribuir para a justiça.** Q23. **Sim, serei juíza e farei justiça por mim mesma. E mudarei leis e normas para contribuir para uma mudança** (Participante 50, escola A, 17 anos).

5.5.2 Submodelo 5B – Crescimento pessoal

Alguns dos participantes que aplicaram o Modelo 5 também abstraíram o elemento *crescimento pessoal*. Tal elemento, que possui os significados cognitivos de evolução, tornar-se uma pessoa melhor e amadurecimento, comparece quase sempre implicado ao compromisso social. A presença desse elemento nos faz considerar que esses participantes estão realmente envolvidos com as transformações que desejam para o mundo, percebendo-se, inclusive, como parte dessa transformação.

Q20. **Ajudar os outros, ter uma companheira incrível, ver que eu evolui, e sentir que todas as dores que senti, as dúvidas que eu tive e tudo o que suportei, valeram a pena** para construir algo único como a esperança e a fé na vida de todos, e que elas acreditem no mundo (Participante 9, escola A, 17 anos).

Q6. [...] **ter um bom conceito de onde estou e onde quero chegar** [...] (Participante 13, escola A, 16 anos).

Q17. Felicidade para mim é poder **me orgulhar de quem eu sou e das decisões que tomo**, ver o mundo evoluir e **meu crescimento pessoal** [...]. Q20. Me fará feliz [...] **me lembrar de que não foi fácil chegar onde cheguei, que realizei todos os meus objetivos e trabalhei duro para isso** (Participante, 61, escola A, 15 anos).

Q11. [...] projeto de nunca perder a esperança e de **ser uma pessoa melhor a cada dia** (Participante 28, escola A, 17 anos).

Q14. [...] que **me fortaleça cada vez mais, porque eu quero ser alguém que faça a diferença, uma mulher forte e confiante** [...] (Participante 3, escola A, 17 anos).

5.5.3 Representatividade do Modelo 5 na pesquisa

Com o intuito de conceder visibilidade à relevância do Modelo 5 em nossa população, apresentamos a seguir um quadro que sistematiza a quantidade de participantes que aplicou esse modelo em cada uma das quatro fases da pesquisa.

Tabela 5.12 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 5 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)
A	1	1,42	3	4,28	9	12,85	17	24,28
B	1	3	0	0	0	0	0	0

Os resultados apresentados na Tabela 5.12 revelam que o modelo 5 foi aplicado por 1,42% dos participantes do grupo A na primeira fase da pesquisa, 4,28% na segunda fase, 12,85% na terceira fase e 24,28% na quarta fase. Esses resultados indicam que o Modelo 5 é uma organização do pensamento cuja representatividade centra-se, de modo mais relevante, na última fase da pesquisa, quando nossos participantes adquirem o *status* de recém egressos do sistema escolar.

Já os resultados do grupo B evidenciam que esse modelo é extremamente raro nessa população, tendo sido abstraído por um único participante apenas na primeira fase da pesquisa. Esse resultado, extremamente díspar em relação ao do grupo A, concede fortes indícios de que os jovens do grupo B não estão envolvidos em reflexões que visem a extrapolar seus projetos pessoais para pensar em seu papel no mundo comum.

A título de clarificar a relevância dos submodelos 5A e 5B, apresentamos a seguir uma tabela que sistematiza a distribuição dos participantes dos grupos A e B nesses submodelos. Sobre isso, concedemos destaque para o fato de que a maioria deles aplicou o Submodelo 5A.

Tabela 5.13 – Distribuição dos participantes dos grupos A e B em cada submodelo do Modelo 5.

SUBMODELOS	GRUPO A								GRUPO B							
	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4		FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
5A	1	1,4	1	1,4	7	10	9	13	1	3	0	0	0	0	0	0
5B	0	0	2	2,8	2	2,8	6	8,5	0	0	0	0	0	0	0	0

Concluindo a descrição do Modelo 5, entendemos que a grande quantidade de elementos abstraídos revela uma alta capacidade de percepção da realidade, o que pode estar associado ao fato de que esses participantes foram os únicos a integrarem mudanças sociais aos seus projetos de vida. Além disso, o fato de os elementos centrais comparecem com uma ampla gama de significados indica a importância que esses elementos exercem na organização do pensamento, que se apresenta com uma grande carga de sentido para os participantes. Não podemos deixar de mencionar que tanto o estabelecimento de relações/implicações entre os elementos, quanto o fato de que o conteúdo presente nas questões da dimensão ética permeia todo o protocolo desses jovens, indica um alto grau de coerência do funcionamento psicológico.

Uma vez mais destacamos a inexpressividade desse modelo no grupo B, o que chama nossa atenção para a provável ausência de reflexões acerca de possibilidades de inserção e intervenção na sociedade por parte desses jovens.

5.6 Modelo 6 – Conflitos Identitários

O Modelo 6 é uma forma de organização do pensamento que não estabelece paralelos com as dinâmicas observadas nos modelos anteriores, posto que os jovens que o aplicaram não apresentam quaisquer indícios de elaboração de um projeto de vida.

Estando claramente fundado em um conflito identitário que envolve o medo de apostar sem garantias, esses participantes declaram não saber quem são e o que desejam para o futuro. Partindo da constatação de que é impossível projetar sem conhecer-se, eles se sentem impedidos de tomar as decisões necessárias para a construção de um projeto de vida. Desse modo, a angústia derivada desse processo e comentários acerca da dificuldade em fazer escolhas permeiam todo o protocolo desses estudantes.

Na tabela a seguir, apresentamos a descrição sumária do Modelo 6, feita a partir dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Tabela 5.14 – Descrição sumária do Modelo 6 – Conflitos Identitários.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
família	felicidade, amor, gratidão	apoio, filhos, cuidado, evitar solidão	
trabalho	preocupação, medo, insegurança, confusão, mal-estar	dificuldade de decisão da carreira profissional, incerteza, bloqueio	a ausência de definições sobre si mesmo e sobre a carreira profissional gera o conflito identitário
conflito identitário	pavor, fê, confusão, indecisão, ódio, ansiedade	dificuldade de saber quem é, de adentrar a vida adulta e tomar decisões; amadurecimento	

Os participantes que aplicaram o Modelo 6 abstraíram apenas 3 elementos na organização do pensamento sobre seus projetos de vida, sendo eles a família, o trabalho e o conflito identitário. A força com que esses elementos comparecem no protocolo, somada à inexistência de outros elementos, nos faz considerar que todos eles são centrais para a constituição dessa dinâmica.

Além disso, esse é um modelo cujos elementos possuem diversos significados cognitivos e afetivos, sendo estes segundos majoritariamente negativos nos casos dos elementos *conflito identitário* e *trabalho*, que inclusive estabelecem uma relação por meio do compartilhamento de significados.

O elemento *conflito identitário* foi abstraído com os significados cognitivos de dificuldade de definição da identidade, do que desejam para si mesmos, de adentrar na vida adulta e de tomar decisões, além da necessidade de amadurecimento. Já os significados afetivos desse elemento foram o pavor, a confusão, a indecisão, o ódio e a ansiedade. Esses sentimentos de caráter negativo estão sempre associados à dificuldade de definir uma identidade que lhes permita projetar o futuro. Ainda assim, uma das participantes mencionou que sente fê, destacando que acredita que conseguirá resolver esse conflito.

Já o elemento *trabalho* foi abstraído com os significados cognitivos de dificuldade de decisão da carreira profissional, incerteza e bloqueio. Seus significados afetivos são de preocupação, medo, insegurança, confusão e mal-estar.

O fato desses elementos estarem fortemente imbricados nos fez optar por apresentá-los conjuntamente, como podemos observar nos trechos a seguir.

Q1. Atualmente **estou um pouco perdida** pois acabei de fazer 18 anos e as responsabilidades vieram de uma vez só, principalmente dentro de casa. Dia 19 **vou começar a faculdade de Educação Física** na parte da manhã, no resto do dia estou procurando emprego. **Me sinto muito estranha** porque senti que tudo veio ao mesmo tempo: faculdade, emprego, ajudar em casa. **Escolher uma coisa para fazer para a vida inteira não é fácil, descobri que tenho muito medo de me arriscar.** Q3. **Uma dificuldade que sempre tive era a escolha profissional, crescer e ter que tomar decisões. Acho que ainda tenho mas está mais controlada pois essas decisões teriam que ser tomadas em algum momento, e agora foi o caso.** Q5. **Acho que estou no caminho de resolver, já estou na faculdade, não sei se é a profissão para a vida toda, mas é a que decidi no momento, Educação Física.** Q6. [...] **espero estar feliz com as minhas escolhas pessoais e profissionais.** Q11. Eu me fiz essa pergunta esses dias e **não sei dizer ao certo se tenho planos, sonhos ou um projeto de vida.** Isso é uma coisa que eu nunca fiz ou pensei direitinho, sempre foi “amanhã será um novo dia, vamos ver o que Deus me dará”. Só tenho um sonho: ser realizada, feliz com tudo o que eu escolher. Q13. **No momento escolhi fazer Educação Física para ser professora. Fiz essa escolha meio que por impulso, para não perder a pensão que meu pai me dá, porque se eu não entrasse em uma faculdade eu perderia um dinheiro que me fará falta mais tarde** (Participante 12, escola A, 18 anos).

Q1. Hoje eu **não consigo dizer qualquer coisa sobre mim pois sinto que nada é realmente verdadeiro. Me sinto muito insegura sobre a minha vida futura**, sinto de uma maneira mais forte meu problema de **ansiedade** e timidez, mas estou começando a lutar contra isso e tentar me tornar uma pessoa melhor. Q2. **Não saberia dizer as coisas que realmente são importantes para mim.** Q3. **Não tenho como explicar porque não sei o que é importante para mim.** Q6. **Provavelmente estarei em alguma faculdade (não sei se na mesma de hoje). O que será importante para mim não sei dizer, talvez terminar o curso, determinar caminhos para seguir. Realmente não sei.** Q8. **Espero estar com uma vida confortável, com uma família e que eu possa dar a eles uma vida boa. Não sei o que eu estarei fazendo porque não tenho certeza do que eu quero para mim [...].** Q11. **A primeira coisa é saber quem eu realmente sou e me aceitar. Depois é me dedicar a profissão (ou profissões) que escolhi e por último realizar meus sonhos.** Q13. **Pensei em arquitetura, porém não sei se tenho capacidade para ser uma boa profissional. Não sei explicar porque decidi fazer arquitetura** (Participante 59, escola A, 17 anos).

Q1. **Após terminar o Ensino Médio e ficar completamente confusa com o que eu faria no futuro, resolvi dar um tempo para mim.** Resolvi que só iria voltar a estudar no segundo semestre de 2018, mas como não queria ficar completamente parada, estou trabalhando, ajudando minha tia e minha mãe na profissão de contabilidade [...]. **Às vezes me sinto mal por pensar se estou fazendo errado em deixar de estudar, mas tento não me prender nisso para não me magoar.** Q2. **Minha mãe.** Q3. **Fiquei uns minutos tentando responder essa questão e a anterior, e cheguei a conclusão que estou completamente perdida, não consegui encontrar duas coisas importantes.** E minha única certeza é que minha mãe é minha coisa importante [...] se eu perdesse minha mãe não saberia como me recuperar. Q4. **Dificuldade de decidir sobre meu futuro profissional. Porque quero ter certeza da faculdade que escolher. Passei minha vida tentando decidir, entre todas as opções de infância, entre todas as que eu já tinha escolhido, mas nenhuma ficou fixa até agora, logo no momento que eu precisava.** Q6. **Para falar a verdade não faço ideia. Não consigo me imaginar até o final do ano, quem dirá em 5 anos.** Q8. **Não sei.** Q11. **Me estabilizar, em todos os sentidos** (Participante 29, escola A, 17 anos).

Q4. **Sou uma pessoa bem confusa e indecisa, acredito que minha maior dificuldade seja saber se estou fazendo a melhor escolha para mim e meu futuro.** Q6. **Nunca vou conseguir responder essa pergunta com firmeza, não**

tenho certeza de quem serei mês que vem, muito menos daqui 5 anos, simplesmente não consigo imaginar algo concreto. Q11. Não sei, odeio dizer isso, mas é a verdade. Não sei quem sou, não sei o que quero fazer, não sei. Acho que sou muito nova para ter algo pronto, como eu disse, não sei quem vou ser daqui a um mês. Quero primeiro resolver essas outras questões para depois montar um projeto. Quero ter certeza do que estou falando quando eu decidir que “esse é o meu projeto”. Q12. Ao mesmo tempo que acredito estar fazendo o certo em não definir as coisas agora, sinto medo de nunca conseguir defini-las, sinto medo de que as outras pessoas já saibam o que querem para suas vidas e eu não. Mas não quero me precipitar. Q13. Eu estou cursando Medicina Veterinária, o que acredito que combina comigo pois sou uma pessoa sensível, gosto de Biologia, amo animais, adoro hospitais. Mas mesmo assim não tenho certeza, ainda amo atuar (acho que nunca vou achar algo tão satisfatório quanto estar nas câmeras), não consigo tirar Medicina da cabeça (mesmo achando que não tem muito a minha cara pois não conseguiria estudar o necessário). Por enquanto estou só experimentando, testando, enfim, não tenho certeza (Participante 68, escola A, 17 anos).

Ademais desses elementos, todos os participantes mencionam a família como um aspecto importante de suas vidas, embora uma das participantes a mencione apenas na dimensão do presente, afirmando que não deseja constituir uma família no futuro. Assim, a família recebe os significados cognitivos de apoio, filhos, cuidado, evitar solidão e os significados afetivos de felicidade, amor e gratidão.

Q2. Família, amigos, meu bem-estar. Q3. Família é a base de qualquer pessoa, se essa base não está bem, desestabiliza todo o resto [...]. Q8. [...] com uma família [...]. Q11. [...] penso em um futuro em que eu possa dar o melhor para mim, para meus filhos, meus pais e avós. Q15. Sim, o porque ao certo eu não sei, não diria que é um sonho, mas uma vontade. E também por pensar no futuro, quando eu ficar velha quem irá cuidar de mim? Além do sentimento de não estar só no mundo (Participante 12, escola A, 17 anos).

Q2. Família, meus animais, fontes simples de felicidade. Q3. Eu acredito que a família é a base de tudo, é para onde correr quando for preciso, pedir forças, costumo me sentir muito grata pela família que tenho e os amo intensamente [...]. Q8. Novamente não sei dizer, espero ter filhos [...] (Participante 68, escola A, 17 anos).

Q2. Minha mãe. Q3. [...] minha única certeza é que minha mãe é minha coisa importante, eu vi uma amiga perdendo a mãe e não faz nem um mês, e isso me fez perceber que se eu perdesse a minha mãe não saberia como me recuperar. Q15. Não mais. Porque depois de algumas situações eu perdi a vontade (Participante 29, escola A, 17 anos).

5.6.1 Representatividade do Modelo 6 na pesquisa

Assim como na descrição dos demais modelos, a seguir apresentamos uma tabela com o número de participantes que aplicou o Modelo 6 em cada fase da pesquisa.

Tabela 5.15 – Número de participantes de cada grupo que aplicou o Modelo 6 ao longo da pesquisa.

GRUPOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)	f (N)	f (%)
A	0	0	0	0	1	1,42	4	5,71
B	0	0	0	0	0	0	0	0

Como podemos observar a partir dos resultados expostos na Tabela 5.15, o Modelo 6 é exclusivo dos participantes do grupo A. Ainda que conte com pequena expressividade nessa população, é nosso dever ressaltar a existência de jovens que terminaram a formação escolar com um intenso conflito identitário que repercutiu na ausência de construção de um projeto para o futuro.

Sendo um modelo de organização do pensamento que se concentra na última fase da pesquisa – com exceção para uma participante que o aplicou nas fases 3 e 4 –, não podemos considerar que essa forma de organização é fruto do acaso. Pelo contrário, parece surgir como consequência de, ao menos, dois fatores. O primeiro deles decorre da grande pressão exercida sobre os jovens ao final da formação escolar, momento em que lhes é exigido que optem por uma carreira profissional. Já o segundo advém do fato desse grupo ter sido submetido à intervenção pedagógica que reclamava que os alunos estabelecessem intensos processos de reflexão sobre si mesmos. A complexidade de significados e relações/implicações estabelecidas nesse modelo nos faz considerar a possibilidade de serem decorrentes do aprendizado por meio da intervenção, observação essa que encontra respaldo no fato desse modelo não estar presente no grupo B.

Tendo apresentado a descrição do Modelo 6, entendemos que o conflito identitário dessa dinâmica é gerado pela fragilidade de convicções acerca de si mesmos e do que desejam para o futuro. Tal fragilidade ocasiona uma intensa dificuldade de tomar decisões acerca da carreira profissional que desejam seguir e que, para esses jovens, se constitui como o fio condutor - inexistente - para o futuro. Todavia, a complexa rede de significados e relações/implicações estabelecidas entre os elementos sugerem um alto grau de complexidade da organização do pensamento, muito embora essa não repercuta na formalização de um projeto de vida.

5.7 Outra dinâmica de organização do pensamento

Uma única participante, do grupo B, não aplicou nenhum dos modelos organizadores do pensamento anteriormente descritos. Com o intuito de conceder destaque a essa singularidade, apresentaremos a seguir a descrição dessa dinâmica que não foi compartilhada com outros participantes.

Estando inteiramente organizada em torno do elemento *Deus* e conferindo a ele toda a responsabilidade pelo futuro, essa dinâmica não apresenta qualquer característica de um projeto de vida. Inclusive, a crença de que sua vida já fora planejada por Deus confere um efeito desmobilizador a essa organização, o que pode ser observado inclusive nas questões acerca das mudanças que a jovem gostaria de ver no mundo. Em outras palavras, o que temos aqui é a negação da construção de um projeto, sob o argumento de que de nada adiantaria planejar o futuro, pois tal planejamento pode não atender aos desígnios de Deus.

Seguindo o mesmo método de descrição dos modelos, abaixo apresentamos uma tabela que sistematiza essa dinâmica com base dos pressupostos da TMOP.

Tabela 5.16 – Descrição sumária da outra dinâmica de organização do pensamento encontrada.

ELEMENTOS CENTRAIS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	RELAÇÕES/ IMPLICAÇÕES
Deus	alegria, amor, gratidão	prática religiosa, obediência, o futuro pertence à Deus	Deus é responsável por seu futuro e sua família irá temê-lo
família	*	temente à Deus, casamento	
estudo	falta de ânimo	faculdade, dúvida	

A análise do protocolo da participante nos permitiu considerar que ela abstraiu três elementos centrais na organização do seu pensamento: Deus, a família e o estudo. Figura como elemento periférico o relacionamento amoroso.

Deus é um elemento muito central para essa jovem e comparece tanto em suas atividades diárias quanto em suas projeções para o futuro. A ele são atribuídos os significados afetivos de alegria, amor e gratidão. Seus significados cognitivos são de prática religiosa, obediência, e “dono” do seu futuro. Sobre esse último significado é importante ressaltar que em inúmeros momentos a jovem afirma não ter um projeto para o futuro, porque ele já foi

planejado por Deus. Essa crença parece ter um efeito desmobilizador sobre a participante, que não expressa qualquer planejamento nos âmbitos acadêmico e profissional. Essa concepção também influencia sua percepção sobre as mudanças que gostaria que ocorressem no mundo, já que ela afirma que não adianta se engajar em ações, pois elas não teriam repercussões, tal como está escrito no livro sagrado de sua religião, a Bíblia.

Q1. [...] os únicos dias que me alegro são aqueles que vou para a igreja e sinto o Espírito Santo. [...] Amo ir para o culto de libertação [...]. Q2. A minha adoração por Deus e Jesus, obedecer a Deus, conversar com Deus e com Jesus e minha amizade com eles. Q3. Eu sou grata a tudo que Deus me dá, não consigo mais viver sem o grande amor dele, das palavras fabulosas de Jesus. Eu os amo muito e não quero mais viver sem eles. Q6. Não me vejo daqui a cinco anos, eu não consigo me ver na Terra. Eu acho que Jesus já vai ter voltado para nos buscar, mas se ele ainda não tiver voltado, o futuro não pertence a mim, mas sim à Deus. Não adianta planejar meu futuro sendo que Deus já tem a minha vida planejada. Q8. [...] como eu disse, o futuro pertence à Deus e não a mim Q21. Que todos se amassem, porque o mundo está muito bravo e zangado. Q23. Acho que sim, mas não vai adiantar, isso está escrito na Bíblia (Participante 26, escola B, 16 anos).

A família é um elemento que comparece com maior descrição, não recebendo significados afetivos e sendo mencionada como uma projeção para o futuro. Seus significados cognitivos são de casamento e de constituir uma família “temente à Deus”. Esse último significado estabelece uma clara relação com o elemento Deus.

Q11. Permanecer na presença de Deus, me casar, ter uma família temente à Deus [...] (Participante 26, escola B, 16 anos).

O mesmo ocorre com o elemento estudo, que foi abstraído como uma necessidade para o futuro, muito embora a participante revele não ter ânimo para cursar a faculdade, ainda que a considere necessária. Outro significado cognitivo atribuído a esse elemento foi a dúvida sobre qual curso estudar: nutrição ou administração.

Q11. [...] me formar. Q12. A única parte que não tenho muito ânimo é fazer faculdade, mas eu preciso fazer. Estou em dúvida entre nutrição e administração (Participante 26, escola B, 16 anos).

Tendo apresentado os resultados referentes aos modelos organizadores do pensamento sobre os projetos de vida dos jovens de nossa pesquisa, passaremos para a próxima seção, na qual serão tecidas algumas análises sobre esses resultados.

5.8 Considerações sobre os resultados

Neste capítulo, nos dedicamos à apresentação dos modelos organizadores do pensamento encontrados em nossa população. Os resultados obtidos indicaram a presença de seis diferentes tipos de organização e, portanto, de modos de pensar sobre o tema dos projetos de vida.

Optamos por apresentá-los em uma ordem que não representa uma hierarquia entre os projetos, mas sim um aumento de complexidade, que acarreta na maior proximidade dos conceitos de projeto de vida e *purpose*. Esse aumento de complexidade é relativo à quantidade de significados atribuídos aos elementos, o que lhes confere sentido; e ao estabelecimento de relações/implicações, consequência direta da atribuição dos significados, que confere estabilidade e coesão aos projetos.

Nesse sentido, o Modelo 6 – Conflitos Identitários é uma exceção. Optamos por apresentá-lo ao final pelo fato de que ele não segue a lógica do gradiente de complexidade observado nos demais modelos, em que o aumento do processo de significação dos elementos acompanha a formalização do projeto de vida. Pelo contrário, o modelo 6 conjuga a ausência de um planejamento para o futuro com uma alta complexidade de abstração de elementos e significados.

Com o intuito de contribuir para a comparação dos níveis de complexidade dos modelos, a seguir abordaremos os aspectos que nos permitem afirmar a existência de um aumento de complexidade entre os primeiros e os últimos modelos apresentados.

5.8.1 Análise comparativa dos elementos abstraídos

Nossa hipótese inicial era a de que, conforme o maior grau de complexidade de um modelo, maior seria a quantidade de elementos abstraídos - posto que o melhor entendimento acerca de uma temática permite, em teoria, uma percepção mais completa da realidade, o que promoveria a abstração de mais elementos sobre o fenômeno -, contudo ela não foi comprovada por nossa análise.

A média aritmética dos elementos abstraídos pelos participantes de cada modelo foi: 9 para o modelo 1; 15 para o modelo 2; 10 para o modelo 3; 10 para o modelo 4; 12 para o modelo 5 e 9 para o modelo 6. Como esses dados indicam, as diferenças encontradas são pouco relevantes, com exceção para o modelo 2, que abstraiu a maior quantidade de elementos entre os modelos. Em nossa análise esse resultado reflete o fato de que esses

participantes, apesar de abstraírem muitos elementos, não os manipulam para a formalização de um projeto, justamente porque a idealização não exige que os elementos sejam coordenados para compor uma realidade.

O número de elementos centrais também se mostrou irrelevante para a análise da complexidade dos modelos, visto que todos abstraíram 3 ou 4 elementos com centralidade. Esse dado pode sugerir que o investimento afetivo e cognitivo necessário para organizar o pensamento sobre uma temática tão ampla como a dos projetos de vida centra-se em uma quantidade limitada de elementos. É possível que esse modo de funcionamento tenha como objetivo sistematizar o pensamento na órbita daqueles aspectos que são cruciais para sua organização, de modo que ele não se amplie demasiadamente, o que poderia acarretar na perda de sua coesão. Contudo, mais pesquisas devem ser feitas para comprovar essa hipótese.

Para aprofundar nossa análise sobre a comparação dos elementos, a seguir apresentamos uma tabela com a sistematização dos elementos centrais abstraídos em cada modelo.

Tabela 5.17 – Comparação dos elementos centrais dos modelos organizadores extraídos.

ELEMENTOS CENTRAIS	MODELOS					
	1	2	3	4	5	6
Família	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estudo	✓		✓	✓	✓	
Trabalho	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Viagens		✓				
Estabilidade financeira		✓				
Compromisso social					✓	
Conflito identitário						✓

Sobre os dados apresentados nessa tabela, devemos comentar a insistência dos elementos família e trabalho, que foram abstraídos em todos os modelos. Sua presença obrigatória nos permite afirmar que esses são os principais eixos que orientam os projetos de vida dos jovens. Muito embora esse fenômeno pudesse estar relacionado ao *status quo* do futuro, como observado no Modelo 1, essa não parece ser uma justificativa plausível para a unanimidade de abstração desses elementos, visto que, nos demais modelos, eles comparecem com uma complexa rede de significados, o que lhes confere um sentido para além do socialmente desejado.

Além disso, não podemos deixar de mencionar o forte comparecimento do elemento estudo, que não foi abstraído com centralidade apenas no Modelo 2 – Projeções Idealizadas, em que os participantes não estabelecem um planejamento que lhes permita viabilizar suas aspirações; e no Modelo 6 – Conflitos Identitários, em que a ausência de qualquer tipo de definição para o futuro provavelmente impacte a abstração desse elemento.

Os demais elementos – viagens, estabilidade financeira, compromisso social e conflito identitário - que comparecem com exclusividade nos modelos em que foram abstraídos, não representam, por si só, um aumento de complexidade dos projetos. Ou seja, ainda que, por exemplo, a abstração do elemento compromisso social seja, para nós que estudamos a moralidade, um dado importante, sua presença, por si só, não altera, assim como a presença dos outros elementos, a complexidade da organização do pensamento que reflete em cada modelo.

Tais resultados nos fizeram considerar que o aumento de complexidade não se dá pela quantidade ou pela qualidade dos elementos abstraídos, mas sim, pelos significados que lhes são atribuídos e pelas relações/implicações que estabelecem entre si, como veremos adiante.

5.8.2 Análise comparativa dos significados atribuídos aos elementos

Ao contrário do que foi visto a respeito da abstração dos elementos, a comparação dos significados atribuídos aos elementos centrais nos permite compreender o gradiente de complexidade entre os modelos encontrados.

Para facilitar a apresentação desses dados comparativos, dividimos a análise dos significados em significados afetivos e significados cognitivos, como já havíamos feito anteriormente, na descrição dos modelos.

Iniciaremos essa análise pela comparação dos significados afetivos. Na tabela apresentada a seguir, que sistematiza esses resultados, os elementos que foram abstraídos sem significados estão representados com um asterisco, enquanto que os elementos que não foram abstraídos nos modelos estão representados com a letra “N”, que significa sua não abstração.

Tabela 5.18 – Comparação dos significados afetivos atribuídos aos elementos centrais.

ELEMENTOS CENTRAIS	MODELOS					
	1	2	3	4	5	6
família	bem-estar, felicidade, amor	amor e felicidade	*	bem-estar, preocupação e felicidade	felicidade, amor, bem-estar, confiança	felicidade, amor, gratidão
estudo	*	N	medo, angústia, preocupação	contentamento, realização, cansaço e amor	felicidade, bem- estar, cansaço, contentamento, renúncia, pressão, preocupação, animação, ansiedade, insegurança	N
trabalho	*	realização, bem- estar, felicidade, amor	*	felicidade, realização e admiração	felicidade, realização	preocupação, medo, insegurança, confusão, mal- estar
viagens	N	*	N	N	N	N
estabilidade financeira	N	*	N	N	N	N
compromisso social	N	N	N	N	tristeza, impotência, mal- estar, felicidade	N
conflito identitário	N	N	N	N	N	pavor, fé, confusão, indecisão, ódio, ansiedade

Os resultados apresentados na Tabela 5.18 permitem visualizar a diferença na quantidade de significados afetivos atribuídos aos elementos em cada modelo. Assim, no Modelo 1 – Projeções Normativas, foram atribuídos significados afetivos apenas para o elemento família; no Modelo 2 – Projeções Idealizadas, foram atribuídos significados afetivos aos elementos família e trabalho; e no Modelo 3 – Projetos em Construção, foram atribuídos significados afetivos apenas ao elemento estudo. O aumento de complexidade em relação aos significados afetivos pode ser visto a partir do Modelo 4 – Projetos de vida, quando todos os elementos abstraídos com centralidade recebem significados afetivos. O mesmo ocorre no Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade, com a diferença que aqui comparece uma maior quantidade de significados afetivos para o elemento estudo. Por fim, no Modelo 6 – Conflitos Identitários, também há significação afetiva de todos os elementos abstraídos. Tais dados nos

permitem afirmar a existência de uma relação direta entre a atribuição de significados afetivos e a complexidade dos modelos, já que esses estão nitidamente mais presentes nos modelos considerados projetos de vida, ou ainda, naquele em que a ausência de um projeto é entendida como um forte motivo de angústia.

Além da quantidade de significados afetivos, ao analisarmos sua qualidade, notamos que eles são geralmente positivos, expressando a valorização que os participantes dedicam a eles. Os elementos que comparecem com significados afetivos negativos, tais como o cansaço, a preocupação, o medo, entre outros, expressam justamente a angústia dos participantes em não atingir esses objetivos, de modo que, ainda que antagonicamente, tais sentimentos reforçam a valorização dos elementos abstraídos. O único elemento que não segue essa lógica é o conflito identitário, abstraído pelos participantes que empregaram o Modelo 6. Nesse caso, a presença de sentimentos negativos, tais como a confusão, a indecisão, o ódio e a ansiedade, revelam sua indesejabilidade.

Ainda sobre isso, a presença dos sentimentos negativos de tristeza, impotência e mal-estar, associados ao elemento *compromisso social* do Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade, pode ser justificada pelo fato de que são as situações que nos geram incômodo pela gravidade com que ferem princípios morais, que nos permitem reconhecer as injustiças do mundo e atuar sobre elas. Nesse sentido, o comparecimento desses sentimentos é entendido por nós como de absoluta relevância e pode ter sido suscitado pela intervenção.

Esses resultados refletem a importância que os significados afetivos possuem na construção e consolidação de um projeto de vida, afinal, quanto maior a carga afetiva atribuída a um elemento, maior será a sua importância para o sujeito e, portanto, menor a sua vulnerabilidade ao longo do tempo. Isso nos faz considerar que ter um projeto de vida significa, em certos termos, apostar no futuro por meio do investimento afetivo naqueles aspectos que são considerados relevantes, de modo que projeções com baixa carga afetiva, não assumem importância e, portanto, podem ser dispensáveis em um momento futuro.

Igualmente notória é a comparação dos significados cognitivos, que revelam, uma vez mais, o aumento do gradiente de complexidade dos modelos organizadores, do modo como foram apresentados. A tabela apresentada a seguir representa a sistematização dos significados cognitivos atribuídos aos elementos centrais.

Tabela 5.19 – Comparação dos significados cognitivos atribuídos aos elementos centrais.

ELEMENTOS CENTRAIS	MODELOS					
	1	2	3	4	5	6
família	apoio	apoio, união, cuidado, conflitos, diversão, casamento	apoio, cuidado, responsabilidade, casamento	apoio, cuidado, responsabilidade, casamento	apoio, conforto, evitar solidão, casamento, filhos	apoio, filhos, cuidado, evitar solidão
estudo	garantia de futuro	N	dedicação, oportunidades futuras, ingresso na universidade, melhorar condições de vida	dedicação, meio para atingir objetivos, ingresso na universidade, pós- graduação	faculdade, pesquisa, conhecimento, aprendizado, meio para atingir objetivos profissionais, nova etapa, pós- graduação, intercâmbio	N
trabalho	*	estabilidade financeira, realização pessoal	realização pessoal, sucesso, retorno financeiro, dúvida sobre carreira profissional	realização pessoal, sucesso, retorno financeiro, contribuição social	sucesso, curiosidade, mudar o mundo, ajudar pessoas, realização pessoal, contribuição social, conhecimento, estabilidade financeira	dificuldade de decisão, incerteza, bloqueio
viagens	N	conhecer o mundo, intercâmbio, aprender novos idiomas	N	N	N	N
estabilidade financeira	N	poder aquisitivo, viver bem	N	N	N	N
compromisso social	N	N	N	N	ajudar as pessoas, mudar o mundo, ser útil	N
conflito identitário	N	N	N	N	N	dificuldade de saber quem é, de adentrar a vida adulta e tomar decisões; amadurecimento

Os resultados apresentados na Tabela 5.19 indicam que o Modelo 1 – Projeções Normativas é o modelo que apresenta menor complexidade, já que nele foi atribuído apenas um significado a cada um dos elementos família e estudo, enquanto que o elemento trabalho compareceu sem significados. A partir do Modelo 2 – Projeções Idealizadas, todos os

elementos centrais recebem significados cognitivos, sendo que o que varia é a quantidade de significados atribuídos a cada elemento, em cada modelo. Assim, no Modelo 2, foram atribuídos significados a todos os elementos centrais, sendo que a família recebeu a maior quantidade deles. Nos Modelos 3, 4 e 6, foram atribuídos diversos significados cognitivos, sendo que sua quantidade comparece equilibrada entre os elementos. Já no Modelo 5, os elementos estudo e trabalho receberam uma quantidade significativamente maior de significados cognitivos.

Para além da quantidade de significados atribuídos aos elementos, devemos destacar as diferenças em relação à qualidade desses significados. Enquanto que no Modelo 1 os significados são relativos ao aspecto utilitarista desses elementos na vida dos participantes, nos modelos subsequentes, eles vão se tornando cada vez mais relacionados à construção da identidade, à realização pessoal e à possibilidade de contribuir para a transformação social. Esse fenômeno confere aos elementos o sentido necessário para que eles se tornem suficientemente importantes para os sujeitos que projetam e, portanto, menos vulneráveis a mudanças.

Uma consideração importante a ser feita é que a família é um elemento que apresenta significados muito conservados nos diferentes modelos, sendo abstraída, quase sempre, em função do apoio e do cuidado que oferece aos seus membros. Fenômeno parecido ocorre com os elementos estudo e trabalho, o primeiro partilhando o significado de meio para a conquista de objetivos profissionais e o segundo, de realização pessoal.

Assim, tanto a quantidade de significados atribuídos, quanto a qualidade desses significados nos ofertam subsídios para afirmar a existência de uma relação direta entre a quantidade e a qualidade dos significados cognitivos e o aumento de complexidade dos modelos, que parte do Modelo 1 em direção ao Modelo 5. Contudo, não devemos deixar de mencionar que o Modelo 6 também é composto por um intenso processo de significação dos elementos, inclusive com significados cognitivos relativos à constituição da identidade, o que faz com que, apesar de não formalizar um projeto de vida, seja uma dinâmica muito distinta do Modelo 1 em termos de coesão e complexidade.

5.8.3 Análise comparativa das relações e implicações estabelecidas entre elementos e significados

As relações/implicações estabelecidas entre os elementos e os significados também constituem uma importante via de análise da complexidade dos modelos, visto que são elas

que garantem sua estabilidade e coesão, aspectos fundamentais para que um projeto de vida seja levado a cabo, mesmo com o passar dos anos e as mudanças que o tempo infringe à identidade e, portanto, aos desejos, interesses e projeções dos participantes.

A tabela abaixo tem a finalidade de permitir a comparação das relações e/ou implicações dos modelos extraídos.

Tabela 5.20 – Comparação das relações e/ou implicações de cada modelo.

MODELOS					
1	2	3	4	5	6
	o trabalho é um meio para obter a estabilidade financeira e possibilitar as viagens	a família é exemplo de dedicação aos estudos e lhes proporciona condições de estudar, por isso desejam fazer o mesmo por seus filhos	desejam ajudar seus filhos nos estudos, orgulhar seus pais com suas conquistas acadêmicas e pagar a faculdade por ser uma despesa muito alta para a família	o estudo é o meio para a realização do compromisso social e para a conquista do trabalho	a ausência de definição da carreira profissional gera o conflito identitário
*		o trabalho é o meio para cuidar e se responsabilizar financeiramente pela família	o estudo é o meio para a conquista do trabalho e uma forma de desenvolver a carreira profissional	o trabalho é o principal meio para a realização do compromisso social	
			o trabalho é o meio para pagar os estudos universitários e sustentar a família; a escolha profissional deve ser respaldada pelos familiares		

Os resultados apresentados na Tabela 5.20 revelam a associação direta entre a presença de relações e/ou implicações e a complexidade dos modelos, já que o Modelo 1, considerado o menos complexo, não estabelece qualquer tipo de relação e/ou implicação entre os elementos e os significados que o compõe. Já nos demais modelos, podemos observar um gradiente contínuo de complexificação das relações/implicações, na medida em que no Modelo 2 apenas os elementos *trabalho*, *estabilidade financeira* e *viagens* encontram-se implicados; no Modelo 3 ocorre a formação de dois blocos de relações/implicações, com os elementos *família* e *estudo*; e *família* e *trabalho*; no Modelo 4 todos os elementos estão relacionados/implicados, formando um cluster de elementos e significados; e no Modelo 5 ocorre novamente a formação de dois blocos de relações/implicações: entre os elementos *estudo* e *compromisso social*; e *trabalho* e *compromisso social*, estando esses fortemente imbricados. O Modelo 6, assim como o Modelo 2, estabelece uma única relação/implicação entre o *conflito identitário* e o *trabalho*.

Um aspecto importante a ser mencionado se refere ao fato de que o Modelo 5 é o único em que todos os elementos que estabelecem relações foram mencionados como significados uns dos outros. Desse modo, todos eles estabelecem relações entre si, o que os torna interdependentes e favorece muito a coesão interna do modelo.

Concluindo a análise sobre a comparação dos modelos, compreendemos que o Modelo 1 – Projeções Normativas, é a forma de organização menos complexa de nossa população, devido ao fato de apresentar poucos significados afetivos, significados cognitivos exclusivos da dimensão utilitarista, e não estabelecer nenhuma relação e/ou implicação entre seus elementos. Em seguida, temos o Modelo 2 – Projeções Idealizadas, que conta com poucos significados afetivos, mas diversos significados cognitivos, e estabelece uma única relação/implicação entre os elementos. Depois temos o Modelo 3 – Projetos em Construção, em que são atribuídos poucos significados afetivos, diversos significados cognitivos e são estabelecidas duas relações/implicações. Na sequência temos o Modelo 4 – Projetos de Vida, que é composto por elementos repletos de significados afetivos e cognitivos, além de relações/implicações entre todos os elementos centrais. Por fim, encontramos o Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade, composto, assim como o modelo 4, por elementos carregados de significados afetivos e cognitivos, e com o estabelecimento de relações/implicações entre 3 de seus 4 elementos centrais. Apartado da lógica de aumento de complexidade, há o Modelo 6 – Conflito Identitário, em que os elementos centrais comparecem com diversos significados afetivos e cognitivos, e há uma relação/implicação entre elementos, embora não haja a formalização de um projeto de vida.

Essa análise, extremamente importante para os objetivos de nossa pesquisa, combinada com a análise quantitativa dos participantes que aplicaram cada modelo, em cada fase, nos permite avaliar a qualidade das mudanças que foram operadas por esses jovens em seus projetos de vida. Em outros termos, é por meio dela que podemos identificar se houve ou não aumento de complexidade na construção dos projetos de vida dos participantes de nossa pesquisa, ao longo das quatro fases que compõem esse estudo.

Assim, mais do que compreender como os jovens organizam seus pensamentos sobre seus projetos de vida, nosso interesse também centra-se no entendimento sobre o processo de construção dos projetos. É por essa razão que apresentaremos a seguir uma análise do comportamento dos modelos ao longo das fases da pesquisa.

5.8.4 Análise comparativa dos Modelos Organizadores ao longo do estudo

Considerando que os projetos de vida não são construções estanques, blindadas de transformações que podem ser operadas devido a diversos fatores, tais como o desenvolvimento pessoal e a interação com o meio, apostamos em um desenho de pesquisa que nos possibilitasse investigar o processo de construção dos projetos, assumindo portanto uma investigação longitudinal.

Essa opção nos permitiu coletar dados dos mesmos participantes, em quatro momentos distintos, resultando em uma análise que evidencia o comportamento dos modelos de organização do pensamento no decorrer da pesquisa. Assim, os resultados que iremos apresentar nas páginas seguintes se referem a relevância que cada modelo assume nesses quatro momentos do estudo, em cada grupo estudado.

Para fundamentarmos essa discussão, apresentamos a seguir uma tabela com a sistematização da frequência numérica e percentual dos participantes que aplicaram cada modelo, ao longo das quatro fases da pesquisa de cada grupo.

Tabela 5.21 – Distribuição dos participantes do grupo A nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.

MODELOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
1	21	30	15	21,42	4	5,71	3	4,28
2	17	24,28	16	22,85	11	15,71	3	4,28
3	13	18,57	15	21,42	11	15,71	3	4,28
4	18	25,71	21	30	34	48,57	40	57,14
5	1	1,42	3	4,28	9	12,85	17	24,28
6	0	0	0	0	1	1,42	4	5,71
TOTAL	70	100	70	100	70	100	70	100

Para corroborar a leitura dos dados da Tabela 5.21, a seguir apresentamos um gráfico com os resultados em percentual, que permite visualizar com maior facilidade as mudanças empreendidas ao longo da pesquisa no que se refere a quantidade de participantes que aplicou cada modelo.

Gráfico 5.1 - Distribuição em percentual, dos participantes do grupo A nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.

Os resultados apresentados na **Tabela 5.21** e no **Gráfico 5.1** nos permitem fazer as seguintes considerações:

- Os modelos 1 e 2, que não podem ser considerados projetos de vida, eram formas de organização frequentes no início do estudo, mas tiveram sua frequência diminuída ao longo das fases, chegando à quarta fase com baixíssima representatividade na população.
- O modelo 3 sofreu um pequeno aumento na segunda fase da pesquisa e em seguida, nas fases 3 e 4, perdeu consideravelmente sua representatividade, chegando ao final da pesquisa com a mesma relevância dos modelos 1 e 2.
- Os modelos 4 e 5, que representam aqueles jovens que possuem projetos de vida, apresentam um considerável aumento de frequência ao longo das fases, sendo na quarta e última fase os modelos com maior representatividade.
- O modelo 6, que é aplicado apenas a partir da terceira fase, apresenta um crescimento na última fase, ainda que conte com uma expressividade muito reduzida na população estudada.
- 81,4% dos participantes chegaram à quarta fase da pesquisa com um projeto de vida bem estabelecido (modelos 4 e 5).
- Aqueles que terminaram a pesquisa sem um projeto de vida ou indícios de sua construção (modelos 1, 2, e 6) correspondem a 14,28% da amostra.

- No começo da pesquisa, contávamos com um maior número de jovens sem um projeto de vida formalizado, e terminamos com o expressivo crescimento do modelo 5, o qual não podemos deixar de mencionar, coincide com o conceito de *purpose*, ao estabelecer projetos para além do *self*.

Esses resultados criam evidências de que: a) os participantes podem aplicar modelos diferentes, em momentos distintos, o que prova o processo de construção dos projetos de vida; b) os modelos menos complexos perdem representatividade ao longo do tempo, concedendo espaço para formas de organização do pensamento mais complexas; e c) um novo modelo pode surgir ao longo da elaboração dos projetos, em decorrência de situações experimentadas pelos participantes, como foi o caso do Modelo 6.

Passando para a análise dos dados do grupo B, apresentamos a seguir a tabela correspondente à sistematização da frequência numérica e percentual dos participantes que aplicaram cada modelo, ao longo das quatro fases da pesquisa de cada grupo.

Tabela 5.22 – Distribuição dos participantes do grupo B nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.

MODELOS	FASE 1		FASE 2		FASE 3		FASE 4	
	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)	f(N)	f(%)
1	15	45,45	17	51,51	14	42,42	9	27,27
2	4	12,12	6	18,18	7	21,21	10	30,3
3	5	15,15	4	12,12	3	9	5	15,15
4	8	24,24	6	18,18	9	27,27	9	27,27
5	1	3	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	33	100	33	100	33	100	33	100

Uma vez mais, para corroborar a leitura dos dados da Tabela 5.22, apresentamos a seguir um gráfico com esses resultados em percentual, com a finalidade de permitir a melhor visualização das mudanças operadas ao longo da pesquisa, no que se refere à quantidade de participantes que aplicou cada modelo.

Gráfico 5.2 – Distribuição em percentual, dos participantes do grupo B nos seis modelos ao longo das quatro fases do estudo.

Os resultados apresentados na Tabela 5.22 e no Gráfico 5.2 nos permitem fazer as seguintes considerações:

- O modelo 1, mais frequente nesse grupo na primeira fase da pesquisa, sofreu um aumento de frequência na segunda fase e, em seguida, foi progressivamente diminuindo, chegando ao final do estudo como o segundo modelo mais frequente nessa população, posição que compartilha com o modelo 4.
- O modelo 2, que não abarca projetos de vida, sofreu um aumento progressivo ao longo das fases, chegando à quarta e última fase como o modelo com maior representatividade nesse grupo.
- O modelo 3 teve perda de frequência nas fases intermediárias do estudo e chegou à quarta fase com mesma frequência da fase inicial.
- O modelo 4 iniciou o estudo com a segunda maior frequência, teve queda na segunda fase e um ligeiro aumento na terceira, que se manteve estável até a quarta fase, momento em que compartilha com o modelo 1 a posição de segundo modelo mais frequente.
- O modelo 5 contou com apenas uma participante na primeira fase da pesquisa, deixando de ser abstraído nesse grupo nas demais fases.
- 27,27% dos participantes chegaram à quarta fase da pesquisa com um projeto de vida bem estabelecido (modelo 4), sendo que sua frequência na fase inicial era de 24,24%.

- Aqueles que terminaram a pesquisa sem um projeto de vida ou indícios de sua construção (modelos 1 e 2) correspondem a 57,57% da amostra.
- Na primeira fase da pesquisa, contávamos com 57,57% de jovens sem um projeto de vida (modelos 1 e 2), e terminamos o estudo com exatamente a mesma quantidade de participantes nesses modelos.

Esses resultados criam evidências de que: a) de forma geral os jovens desse grupo não desenvolveram seus projetos de vida ao longo do Ensino Médio; b) a preocupação com mudanças sociais não foram integradas aos projetos de vida desses estudantes; e c) a não abstração do Modelo 6 por nenhum desses participantes pode indicar que eles não desenvolveram as capacidades de reflexão e autoconhecimento que, gerando conflitos internos, podem promover a construção de uma identidade mais fortalecida que repercute na construção de um projeto de vida.

Tendo apresentado os tipos de organização do pensamento sobre os projetos de vida, a representatividade de cada um deles na população estudada e seu comportamento ao longo das fases do estudo, passaremos agora para o sexto capítulo desta tese de doutoramento, que tem como finalidade compreender, mais a fundo, os processos de conservação e mudança que os participantes operaram em seus projetos de vida.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO SOBRE OS PROJETOS DE VIDA

No capítulo anterior, nos dedicamos a descrever os modelos que os participantes da pesquisa usaram para organizar seus pensamentos sobre seus projetos de vida e a analisar o comportamento desses modelos ao longo das fases do estudo, com vistas a identificar a maior ou menor presença de cada modelo, em cada fase.

A diminuição, ao término do estudo, do número de participantes que aplicaram os modelos menos complexos, refletida no aumento do número daqueles que aplicaram os modelos mais complexos, evidenciou que os jovens do Grupo A operaram significativas mudanças em seus projetos de vida. Ainda que esse fenômeno não tenha se comportado da mesma maneira no grupo B, que terminou com uma quantidade significativa de participantes nos modelos menos complexos, também foi possível observar a ocorrência de mudança de modelos.

Contudo, em uma análise mais detida, feita sujeito a sujeito, notamos que a mudança de modelo não é uma regularidade, já que ocorreram casos em que os modelos de organização do pensamento foram conservados ao longo das fases. Ademais, pudemos notar que existem diferenças significativas em relação ao tipo de mudança que cada jovem operou em seus modelos.

Com o intuito de conceder visibilidade a esses fenômenos e a explorar as minúcias do pensamento, nesse capítulo iremos descrever e analisar os resultados relativos à conservação e à mudança dos modelos na perspectiva individual dos participantes. Dessa forma, pretendemos aprofundar nossa compreensão sobre o processo de construção dos projetos de vida, ao buscarmos pistas sobre como a conservação e a mudança contribuem para sua elaboração.

Não podemos deixar de comentar que, embora esses fenômenos - característicos da dinâmica do funcionamento psicológico - incidam sobre a idiosincrasia do pensamento, não consideraremos como esses processos ocorreram no interior dos modelos aplicados por cada sujeito²⁷. No entanto, será possível observar essas sutilezas quando, a título de

²⁷ Lembrando que alguns elementos e significados podem ser mudados sem que se altere a dinâmica geral do pensamento que resulta em um modelo organizador.

exemplificação, apresentarmos os dados qualitativos relativos às categorias de conservação e mudança encontradas.

Por fim, devemos destacar que os resultados apresentados nesse capítulo também nos permitirão verificar como nossa intervenção afetou a mudança dos projetos dos estudantes que dela participaram.

Feitas essas considerações, iniciaremos a descrição e a análise dos resultados relativos ao processo de conservação, no qual identificamos uma única categoria, para em seguida, iniciarmos a análise do processo de mudança, que contou com quatro categorias, sendo elas: mudanças com aumento de complexidade, mudanças sem aumento de complexidade, mudanças com perda de complexidade e mudanças que resultam no Modelo 6. Os critérios utilizados para essa categorização serão explorados adiante, quando analisarmos cada uma dessas categorias.

6.1 A conservação dos modelos

Considerando os dados dos Grupos A e B, encontramos 24 participantes que conservaram seus modelos ao longo do estudo. Esse número, que corresponde a 23,30% da população total, pode ser dividido em duas subcategorias:

Subcategoria A: aqueles que conservaram o mesmo modelo nas quatro fases da pesquisa, totalizando 17 participantes, ou seja 16,5% da população total;

Subcategoria B: aqueles que apresentaram um modelo diferente em uma única fase intermediária da pesquisa, de modo que iniciaram e terminaram o estudo aplicando o mesmo modelo. Esse subgrupo conta com 8 participantes, ou seja 7,76% da população total.

A título de exemplificação do processo de conservação dos modelos, apresentaremos a seguir os dados da participante 38 do Grupo A, que conservou o Modelo 4 – Projetos de Vida nas quatro fases do estudo. Iniciando com uma tabela que sistematiza os elementos e os significados por ela abstraídos em cada fase, advertimos o leitor que nessa tabela estão presentes não somente os elementos centrais do Modelo 4, ou seja, aqueles compartilhados com unanimidade por todos aqueles que aplicaram esse modelo, mas também os demais elementos que a participante abstraiu e que expressam a idiossincrasia do pensamento. Dito isso, passamos para os dados.

Tabela 6.1 – Exemplo de conservação dos modelos: elementos e significados abstraídos.

ELEMENTOS	FASE 1 MODELO 4		FASE 2 MODELO 4		FASE 3 MODELO 4		FASE 4 MODELO 4	
	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS
Família	apoio, cuidado, casamento, filhos	felicidade, amor	apoio, conflitos, cuidado, convivência, casamento, filhos	amor	apoio, ajudar filhos nos estudos, viver perto dos pais, irmã e sobrinhos	bem-estar, amor	apoio, a cada ano fica melhor, cuidado, casamento, ajudar filhos nos estudos	bem-estar, amor, gratidão
Amigos	cultivo de amizades verdadeiras	*	*	*	apoio e ajudam a esquecer o término do namoro	*	apoio	amor
Estudo	faculdade de Engenharia e Arquitetura, cursos de paisagismo e decoração, esforço para ter um bom futuro	*	escola, curso, esforço para ter um bom futuro, meio para construir carreira profissional e conquistar seus sonhos, faculdade de Engenharia civil e Arquitetura, curso de paisagismo	cansaço	faculdade de Engenharia e depois de Arquitetura, curso de paisagismo e decoração	*	ingresso na faculdade de Engenharia e depois de Arquitetura, realização de um sonho, curso de paisagismo, conheceu a área quando pequena e sempre soube que era o que queria para sua vida	ansiedade, paixão
Trabalho	para pagar a faculdade e ajudar a família, visitou escritório de engenharia e arquitetura, visitou obras	bem-estar, felicidade	na área de Engenharia civil e arquitetura, quanto mais conhece, mais gosta	*	prioridade, estabilidade financeira, abrir a própria construtora, desde a infância deseja essa carreira e isso se confirma cada vez mais	*	antes de se formar já pretende ter um emprego, estabilidade financeira, escritório de Engenharia e Arquitetura	*
Deus	práticas religiosas, seguir os desígnios de Deus	*	atividades na igreja, "fuga" das preocupações da vida cotidiana, seguir os caminhos que Deus lhe prepara	*	a única coisa que restou depois do término do namoro	*	N	N
Namoro	N	N	N	N	término do namoro, presa ao passado, todos os pensamentos são sobre o ex-namorado, ficou sem direção, planos desfeitos, amava mais ele do que si mesma, dificuldade de superação	*	dificuldade de se relacionar com outras pessoas, mas deseja namorar no futuro	decepção

A participante A38 aplicou o Modelo 4 – Projetos de Vida em todas as fases da pesquisa, sendo, portanto, um exemplo dos estudantes que tiveram seus modelos organizadores conservados ao longo do estudo.

Na primeira fase da pesquisa, ela abstraiu os elementos família, amigos, estudo, trabalho e Deus. Com exceção para o elemento Deus, todos os demais elementos foram abstraídos em todas as fases da pesquisa. O elemento namoro foi abstraído pela primeira vez na terceira fase e conservado na quarta fase.

Considerando que os elementos centrais do Modelo 4 são a família, o estudo e o trabalho, a seguir aprofundaremos nos significados atribuídos a esses elementos nas diferentes fases.

Na primeira fase, a família foi significada como uma instituição que confere apoio e cuidado aos seus membros. Além disso, a participante mencionou seu desejo de constituir uma nova unidade familiar no futuro, por meio do casamento e da concepção de filhos. Os sentimentos a ela atribuídos foram a felicidade e o amor. Na segunda fase, a jovem mencionou novos significados além dos já abstraídos na fase anterior, sendo eles a existência de conflitos e a importância da convivência de seus membros. Nessa fase, o sentimento a ela atribuído foi o amor. Já na terceira fase, a família recebeu o significado de instituição que a apoia nos estudos. Sobre isso a jovem mencionou que deseja fazer o mesmo com seus filhos. Viver perto de sua família também foi um significado abstraído desse elemento. Nessa fase, seus significados afetivos foram de amor e bem-estar. Na última fase da pesquisa os significados atribuídos a família foram os mesmos já mencionados em fases anteriores, tais como o apoio, o cuidado, o casamento, a ajuda aos filhos com os estudos, acrescentando que a cada ano a relação com sua família fica melhor. Os significados afetivos abstraídos nessa fase foram o bem-estar, o amor e a gratidão.

A análise dos significados cognitivos e afetivos atribuídos à família (e aos demais elementos, como veremos adiante) sugere que a conservação dos modelos é um fenômeno que deriva da conservação dos elementos abstraídos e seus significados, tendo em vista que grande parte deles foram conservados entre uma fase e outra. A seguir apresentamos trechos dos protocolos da estudante que ilustram o processo de significação do elemento família nas quatro fases do estudo.

Q2. **Minha família [...].** Q3. **Porque minha família é meu tudo [...]** Minha sobrinha não é de sangue. Minha “irmã” passou por um momento difícil e a mãe dela não a apoiou, então **minha mãe a ajudou** e depois de um tempo ela começou a chamar a minha mãe de mãe também [...]. Q8. [...] **Será importante ter as pessoas que amo à minha volta** (pais, irmãos, sogros, sobrinhos e amigos) [...] **sustentar a minha família.** Q11. [...] **casar e ter filhos** (Fase 1, participante A38, 14 anos).

Q2. **Família [...].** Q3. **Família é a base de tudo, é o meu alicerce, eles cuidam de mim [...].** Q4. **A convivência com o meu pai, ele é uma pessoa muito difícil.** Eu acho que isso acontece porque ele desconta as coisas em mim e na minha mãe e eu me intrometo, me defendo e defendo a minha mãe e as pessoas que eu amo e que ele ataca com palavras. Q6. [...] **cuidar dos meus sobrinhos, ter uma convivência melhor com meus pais e sogros [...].** Q8. [...] **casada e com meus filhos criados [...]** (Fase 2, participante A38, 15 anos).

Q2. **Minha família [...].** Q3. **Porque foram eles que permaneceram ao meu lado quando eu mais precisei [...].** Q8. [...] **casada e com filhos [...].** Será importante o bem-estar da minha família, o futuro dos meus filhos, quero ajudá-los para que possam estudar. Q11. [...] **Se possível morar perto dos meus pais, da minha irmã e dos meus sobrinhos** (Fase 3, participante A38, 16 anos).

Q2. **Minha família [...].** Q3. **Porque quando eu mais precisei eles estiveram ao meu lado, me sinto ótima pois a cada ano nossa relação fica melhor.** Q11. [...]

casar, formar uma família, cuidar dos meus pais, ajudar meus filhos para que eles possam realizar os seus sonhos e estudar o que eles quiserem [...] (Fase 4, participante A38, 17 anos).

O estudo, elemento central do Modelo 4, abstraído pela participante em todas as fases da pesquisa, foi significado, na primeira fase, como um esforço que deve ser feito para garantir um bom futuro. Além desse significado, a participante também mencionou seu desejo em cursar a faculdade de Engenharia e de Arquitetura, completando seus estudos formais com cursos de paisagismo e decoração de interiores. Na segunda fase, a participante abstraiu o elemento estudo com os mesmos significados, mas acrescentou que ele é um meio para a conquista da carreira profissional almejada, e mencionou esforços que empreende na vida atual. É provável que seja devido a esse último significado cognitivo que ela atribuiu o significado afetivo de cansaço. Sendo um elemento altamente conservado, na terceira fase foi abstraído, uma vez mais, com os significados de faculdade de Engenharia e de Arquitetura, curso de paisagismo e de decoração de interiores. Por fim, na quarta e última fase, a jovem mencionou novamente o desejo de ingressar nas faculdades de Engenharia e de Arquitetura, o curso de paisagismo e acresceu os significados de realização de um sonho e de um desejo cultivado desde a infância. Nessa fase, os sentimentos abstraídos como significados afetivos desse elemento foram a ansiedade e a paixão.

Os trechos a seguir possuem a finalidade de ilustrar a conservação dos significados atribuídos ao estudo nas quatro fases da pesquisa.

Q6. Começar a faculdade, se for necessário trabalhar para pagá-la [...] estudar e me esforçar para ter um bom futuro. Q8. Formada em Engenharia e Arquitetura, fazendo curso de paisagismo e decoração de interiores [...] (Fase 1, participante A38, 14 anos).

Q1. Vou para a escola, depois para o curso e quando volto de lá faço minhas lições de casa. É uma rotina cansativa, mas sei que vai me favorecer no futuro [...]. Q2. [...] estudos. Q3. [...] pois é com ele que vou construir minha carreira, meus sonhos e realizações. Q6. Entrar na faculdade de Engenharia civil [...]. Q11. Terminar os estudos, fazer faculdade de Engenharia civil e Arquitetura, fazer curso de paisagismo [...] (Fase 2, participante A38, 15 anos).

Q6. Me imagino no último ano da faculdade de Engenharia já juntando dinheiro para fazer a faculdade de Arquitetura. Q11. Fazer duas faculdades: de Engenharia civil e Arquitetura. Fazer uma especialização em paisagismo e decoração de interiores (Fase 3, participante A38, 16 anos).

Q1. [...] ansiosa para entrar na faculdade. Q6. Será um momento de conquista, pois vou estar me formando, ou seja, será a realização de um sonho. Q11. Planejo terminar a faculdade de Engenharia civil, iniciar a de Arquitetura, fazer curso de paisagismo (Fase 4, participante A38, 17 anos).

O trabalho, que também é um elemento central do Modelo 4, foi abstraído na primeira fase com os significados de meio para pagar a mensalidade da faculdade e ajudar nas despesas financeiras de sua família. A participante também mencionou que a escolha da carreira profissional que deseja exercer no futuro ocorreu mediante a visita a um escritório de Engenharia e Arquitetura e a algumas obras. Nessa fase, os significados afetivos do elemento trabalho foram o bem-estar e a felicidade. Na segunda fase da pesquisa, a participante volta a mencionar que deseja ter um trabalho na área da Engenharia Civil e da Arquitetura, destacando que quanto mais conhece a área, mais a deseja. Na terceira fase, a jovem admite que o trabalho será sua prioridade, mantém sua escolha profissional, afirmando que a deseja desde a infância e que ela se confirma cada vez mais. Além disso, ela vislumbra a possibilidade de ter sua própria construtora de Engenharia Civil, sendo esse um modo de ter estabilidade financeira. Por fim, na quarta e última fase, a estudante confirma seu desejo de trabalhar na área da Engenharia e da Arquitetura, e menciona que deseja ter um emprego na área antes de se formar na faculdade. Uma vez mais o significado de estabilidade financeira foi atribuído ao elemento trabalho. Abaixo apresentamos alguns trechos dos protocolos da participante que ilustram os significados do elemento trabalho.

Q6. [...] se for necessário **trabalhar para pagar a faculdade e ajudar com as despesas** de casa [...]. Q8. [...] formada em **Engenharia e Arquitetura** [...] ter um **bom trabalho para me sustentar e sustentar a minha família**. Q11. [...] **trabalhar na área que eu quero** [...]. Q13. Sim, **Engenharia e Arquitetura**, pois minha madrinha trabalhou em uma empresa disso e eu **fui lá e me apaixonei pelas maquetes e plantas, visitei obras e me apaixonei por tudo aquilo** (Fase 1, participante A38, 14 anos).

Q13. **Engenharia civil e Arquitetura** porque **são coisas que eu sempre gostei e gosto até hoje. E quanto mais eu conheço, mais eu gosto** (Fase 2, participante A38, 15 anos).

Q6. [...] minha prioridade será **iniciar minha carreira de trabalho** [...]. Q8. [...] acho que terei **aberto minha própria construtora** [...]. Q11. [...] **abrir minha construtora** [...]. Q13. Sim, **Engenharia civil e Arquitetura. Porque desde os 9 anos que eu quero isso e com o passar dos anos isso só vem se confirmando, que é isso que eu quero para a minha vida** (Fase 3, participante A38, 16 anos).

Q6. [...] Talvez estarei **procurando um emprego na minha área**, o que eu **espero que não aconteça, pois antes de me formar pretendo já ter um emprego**. Q8. [...] **pensando em abrir meu próprio escritório de Engenharia e Arquitetura**. Q13. Sim, **Engenharia civil. Pois é uma coisa que conheci quando pequena e me apaixonei. Ali eu soube que era aquilo que eu queria para a minha vida** (Fase 4, participante A38, 17 anos).

As relações/implicações estabelecidas pela participante entre os elementos e seus significados também resultaram conservadas ao longo de toda a pesquisa. Como pôde ser

observado nos excertos apresentados anteriormente, ela expressa o desejo de educar os filhos e ajudá-los em seus estudos, pagar a faculdade por ser uma despesa muito alta para seus pais, menciona que o estudo é um meio para a conquista do trabalho e uma forma de desenvolver a carreira profissional e que o trabalho é um meio para pagar seus estudos universitários e sustentar a família.

Tendo apresentado o exemplo da participante A38, que representa a conservação dos modelos ao longo da pesquisa, devemos destacar que nem sempre a conservação foi aplicada por jovens com projetos de vida, pelo contrário, foram encontrados jovens que conservaram, ao longo de toda a pesquisa, modelos menos complexos que não expressam a formalização de um projeto para o futuro. Nesse sentido, foram encontradas diferenças significativas em relação ao processo de conservação dos estudantes do Grupo A e do Grupo B. Por essa razão, passaremos agora a analisar como esse processo ocorreu em cada um desses grupos.

6.1.1 A conservação no grupo A

A seguir a Tabela 6.2 apresenta os resultados relativos à conservação dos modelos dos participantes do Grupo A.

Tabela 6.2 – Participantes do Grupo A que conservaram seus modelos ao longo da pesquisa.

PARTICIPANTES		MODELOS			
		FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
SUBCATEGORIA A	A23	4	4	4	4
	A25	1	1	1	1
	A30	4	4	4	4
	A38	4	4	4	4
	A40	4	4	4	4
	A51	4	4	4	4
	A55	2	2	2	2
SUBCATEGORIA B	A2	4	4	3	4
	A15	4	3	4	4
	A17	2	2	3	2
	A36	4	3	4	4
	A49	4	2	4	4
	A58	4	3	4	4

Os resultados acima apresentados evidenciam que:

- 10 dos 13 participantes (A23, A30, A38, A40, A51, A2, A15, A36, A49 e A58) que conservaram seus modelos apresentam um projeto de vida (Modelo 4) em ao menos 3 fases da pesquisa. Esse resultado corresponde a 77% dos participantes que conservaram seus modelos.
- 3 dos 13 participantes (A25, A55 e A17) que conservaram seus modelos não apresentaram um projeto de vida em nenhuma das fases da pesquisa. Esse resultado corresponde a 23% dos participantes que conservaram seus modelos.

Ao nos determos aos resultados da **Subcategoria A**, temos que:

- 5 dos 7 participantes (A23, A30, A38, A40, A51) apresentaram um projeto de vida (Modelo 4) em todas as fases da pesquisa;
- 2 dos 7 participantes (A25 e A55) não apresentaram um projeto de vida (Modelos 1 e 2) em nenhuma das fases da pesquisa.

Já em relação à **Subcategoria B**, temos que:

- 5 dos 6 participantes (A2, A15, A36, A49 e A58) começaram e terminaram a pesquisa com um projeto de vida (Modelo 4), tendo uma única fase intermediária em que ou há indícios de construção de um projeto (Modelo 3) ou apresentam projeções idealizadas sobre o futuro (Modelo 2);
- 1 único participante (A17), dentre os 6 que compõem o Subgrupo B, não apresentou um projeto de vida em nenhuma das fases da pesquisa, tendo, em uma única fase intermediária, sinalizado a construção de um projeto (Modelo 3).

Esses resultados nos permitem considerar que a conservação dos modelos no Grupo A parece ser um processo muito mais associado à estabilidade que um projeto de vida adquire ao incorporar e relacionar elementos que conferem sentido para o sujeito que o projeta, do que uma dificuldade em alterar um padrão de funcionamento relacionado à resistência à mudança,

essa última (a mudança) necessária para que aqueles que apresentam modelos menos complexos progridam rumo a um projeto de vida consolidado.

6.1.2 A conservação no grupo B

A seguir, a Tabela 6.3 apresenta os resultados relativos à conservação dos modelos dos participantes do Grupo B.

Tabela 6.3 – Participantes do Grupo B que conservaram seus modelos ao longo da pesquisa.

PARTICIPANTES		MODELOS			
		FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
SUBCATEGORIA A	B3	4	4	4	4
	B7	1	1	1	1
	B10	1	1	1	1
	B13	1	1	1	1
	B15	1	1	1	1
	B16	1	1	1	1
	B21	4	4	4	4
	B26	1	1	1	1
	B30	1	1	1	1
SUBCATEGORIA B	B20	2	1	2	2
	B27	4	3	4	4

Os resultados acima apresentados evidenciam que:

- 3 dos 11 participantes (B3, B21 e B27) que conservaram seus modelos apresentam um projeto de vida (Modelo 4) em ao menos 3 fases da pesquisa. Esse resultado corresponde a 27,27% dos participantes que conservaram seus modelos nesse grupo.
- 8 dos 11 participantes (B7, B10, B13, B15, B16, B26, B30 e B20) que conservaram seus modelos não apresentaram um projeto de vida em nenhuma das fases da pesquisa. Esse resultado corresponde a 72,72% dos participantes que conservaram seus modelos.

Aos nos determos aos resultados da **Subcategoria A**, temos que:

- 2 dos 9 participantes (B3 e B21) apresentaram um projeto de vida (Modelo 4) em todas as fases da pesquisa;
- 7 dos 9 participantes (B7, B10, B13, B15, B16, B26, B30) não apresentaram um projeto de vida (Modelos 1) em nenhuma das fases da pesquisa.

Já em relação à **Subcategoria B**, temos que:

- 1 dos 2 participantes (B27) começou e terminou a pesquisa com um projeto de vida (Modelo 4), tendo uma única fase intermediária em que há indícios de construção de um projeto (Modelo 3);
- 1 dos 2 participantes (B20) não apresentou um projeto de vida em nenhuma das fases da pesquisa, tendo, em uma única fase intermediária, aplicado um modelo ainda menos complexo (Modelo 1).

Esses resultados nos permitem considerar que a conservação dos modelos no Grupo B, diferentemente do observado no Grupo A, é um processo associado à dificuldade em estabelecer um projeto de vida que organize os interesses dos jovens e os articule com metas concretas. Nesse sentido, a conservação de modelos de baixa complexidade (com ênfase no Modelo 1) sugere resultar da ausência de intervenções que contribuam para que os jovens operem mudanças positivas em seu funcionamento psicológico, a fim de que possam adentrar a vida adulta com um sentido de propósito mais clarificado.

Após apresentarmos os resultados relativos ao processo de conservação em ambos os grupos analisados, passaremos agora para a análise do processo de mudança dos modelos organizadores.

6.2 A mudança dos modelos

A análise dos dados de ambos os grupos revelou que 79 dos 103 participantes mudaram seus modelos ao longo do estudo, o que corresponde a 76,7% da população total. Dentre esse grupo, pudemos identificar 4 categorias de mudanças, sendo elas: a) mudanças que resultam em aumento de complexidade; b) mudanças nas fases intermediárias que não

resultam em aumento de complexidade na fase final; c) mudanças que resultam na perda de complexidade na fase final; e d) mudanças que resultam no Modelo 6 na fase final.

Para que se compreenda melhor essas categorias de mudanças, apresentamos a seguir a descrição de cada uma delas, bem como suas características em cada um dos grupos estudados.

6.2.1 Mudanças com aumento de complexidade

Essa categoria é composta por 57 dos 103 participantes, ou seja 55,33% da população total. Ela representa os participantes que apresentaram aumento de complexidade nas mudanças que realizaram em seus modelos de organização do pensamento ao longo do estudo. Tais participantes puderam ser agrupados em duas subcategorias, sendo elas:

Subcategoria A: aqueles que apresentaram um aumento de complexidade, resultando, na última fase, em um modelo mais complexo que o inicial. Ao todo, 42 participantes compõem essa subcategoria, ou seja, 40,77% da população total.

Subcategoria B: aqueles que apresentaram oscilação de complexidade, resultando, na última fase, em um modelo mais complexo que o inicial. Ao todo, 15 participantes compõem essa subcategoria, ou seja, 14,56% da população total.

A título de exemplificação do processo de mudança com aumento de complexidade, apresentaremos a seguir os dados da participante 27 do Grupo A. Essa estudante iniciou o estudo aplicando o Modelo 2 – Projeções Idealizadas, passou a aplicar na segunda fase o Modelo 3 – Projetos em Construção, na terceira fase aplicou o Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade, e por fim, novamente o Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade, na fase final.

A seguir, apresentamos a Tabela 6.4 que sistematiza os elementos e os significados por ela abstraídos em cada fase, advertindo, uma vez mais, que nela estão presentes não somente os elementos centrais dos modelos aplicados como também os demais elementos que a participante abstraiu em cada fase.

Tabela 6.4 – Exemplo de mudança dos modelos com aumento de complexidade: elementos e significados abstraídos.

ELEMENTOS	FASE 1 MODELO 2		FASE 2 MODELO 3		FASE 3 MODELO 5		FASE 4 MODELO 5	
	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS
Família	apoio, não é objetivo de vida	felicidade, saudade, chateação	apoio, não é objetivo de vida	*	apoio, não é objetivo de vida	amor, felicidade, liberdade, confiança	apoio, não é objetivo de vida	felicidade, amor, confiança
Amigos	apoio	*	apoio	*	apoio	liberdade	apoio	felicidade
Arte	identidade	felicidade, paixão	N	N	possibilidade de carreira profissional	amor, paixão	faculdade de Artes Visuais, fazer parte da esfera artística, trabalho, sonho de infância que nunca se perdeu, sua maior paixão, área em que possui mais habilidade	paixão
Estabilidade financeira	deriva do trabalho e é meio para viajar	*	N	N	N	N	N	N
Trabalho	realização pessoal e contribuição social	bem-estar, amor	realização pessoal, independência financeira, conhecimento	amor, felicidade, liberdade	realização pessoal, contribuição social, dúvida entre arte (suas próprias produções) e física (ensinar e seguir carreira acadêmica)	amor, paixão	com Arte, como ilustradora, estabilidade econômica	felicidade, amor, liberdade, alegria
Viagens	*	felicidade	N	N	N	N	N	N
Solidariedade	fazer algo por alguém	*	trabalho voluntário para ajudar outras pessoas	*	N	N	N	N
Conhecimento	N	N	aprendizado, autoconhecimento, identidade e crescimento pessoal	*	aprendizado, autoconhecimento, crescimento pessoal e ensino	gratidão	conhecer sempre mais, nunca perder o interesse em descobrir mais, conhecimento de áreas diferentes	ansiedade
Estudo	N	N	escolha da carreira profissional e vestibular	preocupação	desempenho acadêmico, vestibular, escolha da carreira profissional	pressão, confusão, frustração, tristeza, raiva, mal-estar, preocupação, dúvida	mudança de curso universitário, sempre estudar	*
Compromisso social	N	N	N	N	sonho de ser capaz de ajudar, empreendedorismo social ou projeto social na área da educação	*	envolvimento com projetos sociais, como sempre quis	*
Saúde mental	N	N	N	N	N	N	resolução de conflitos psicológicos, fez as pazes consigo mesma, interfere na qualidade de vida, nada faz sentir-se bem sem ela, prioridade	calma, tranquilidade, bem-estar, felicidade

A participante A27 é um exemplo dos estudantes que aumentaram a complexidade de seus modelos organizadores ao longo do estudo. Na primeira fase da pesquisa, quando ela

aplicou o Modelo 2, os elementos abstraídos foram a família, o trabalho, as viagens e a estabilidade financeira, além dos amigos, da arte e da solidariedade.

Considerando que os elementos centrais do Modelo 2 são a família, o trabalho, as viagens e a estabilidade financeira, a seguir aprofundaremos os significados atribuídos a esses elementos para efeito de comparação entre as demais fases.

Assim, na primeira fase do estudo, a família foi significada como instituição que apoia, mas que não se configura como um objetivo de vida para o futuro. Os significados afetivos a ela atribuídos foram de felicidade, saudade da mãe (falecida) e chateação com o pai.

Q1. **Minha família, meu pai [...].** Q2. Para muitas pessoas **a família é o mais importante** e para mim também. Eles têm um significado inexplicável. No meu caso **estiveram comigo a vida inteira. Apesar de todos os problemas sei que ainda estão lá por mim**, mesmo quando duvido disso. Q4. [...] **ultimamente tenho ficado chateada com algumas coisas, meu pai e a saudade da minha mãe.** Q14. **Não tenho o plano de casar e ter filhos, não vejo isso como um objetivo de vida** (Fase 1, Participante A27, 14 anos).

Os significados cognitivos atribuídos ao trabalho foram os de realização pessoal e contribuição social. Já os significados afetivos foram de bem-estar e amor.

Q12. Estarei **trabalhando em algo que me permita me sentir bem, descobrir e transmitir algo, que eu sinta amor** por aquilo que estiver fazendo. Isso porque **o trabalho para mim precisa ser muito mais do que a forma de eu ganhar dinheiro e pagar minhas contas** (Fase 1, participante A27, 14 anos)

O elemento viagens foi abstraído como uma das coisas que a participante deseja para o futuro, sem que fossem mencionados significados cognitivos. A esse elemento foi atribuído o significado afetivo de felicidade. Já o elemento estabilidade financeira compareceu como uma consequência do trabalho e um meio para possibilitar suas viagens.

Q11. [...] ter um **trabalho que me dê condições financeiras para fazer as coisas que desejo e que me fazem feliz, como viajar** (Fase 1, Participante A27, 14 anos).

Nessa fase, as relações/implicações estabelecidas foram que o trabalho é um meio para obter a estabilidade financeira e possibilitar as viagens desejadas pela participante.

Na segunda fase do estudo, a participante A27 aplicou o Modelo 3, revelando um aumento de complexidade na organização do seu pensamento. Ou seja, na fase anterior, ela havia aplicado uma organização calcada na idealização de projeções que não se configuravam

como um projeto de vida e que estavam orientadas por um ideal abstrato do que é ser feliz. Já nessa fase, ela aplicou um modelo que representa a construção de um projeto de vida, elegendo elementos que se coordenam para formar um planejamento que, todavia carece de algumas decisões no âmbito profissional, para que possa se consolidar.

Assim, foram abstraídos os elementos família, estudo e trabalho, além da solidariedade, do conhecimento e dos amigos, que compareceram como elementos periféricos. Como os elementos centrais do Modelo 3 são a família, o estudo e o trabalho, na sequência analisaremos seus significados.

A família foi uma vez mais abstraída com os significados de instituição que concede apoio, mas constituir uma nova unidade familiar não faz parte dos seus objetivos de vida. Nessa fase, significados afetivos não foram mencionados.

Q2. Minha família [...]. Q3. Minha família por razões óbvias, são as pessoas que estiveram comigo por toda a minha vida, que verdadeiramente não me abandonariam, que merecem o primeiro lugar. Q15. Não enxergo isso como um sonho ou um objetivo de vida, mas não vejo problema caso aconteça. Por enquanto me mantenho neutra quanto à isso, mas se acontecer irei trabalhar muito para proporcionar uma boa vida para eles. (Fase 2, participante A27, 15 anos).

O estudo foi significado como importante para a escolha da carreira profissional e para obter bons resultados no vestibular, além de mencionar o desejo de cursar o Ensino Superior e sempre aprender. Em consequência da abstração desses significados cognitivos, a jovem atribui ao estudo o significado afetivo de preocupação.

Q1. [...] Tenho buscado organizar os meus planos de estudo para prestar o vestibular no final do ano. [...] Minhas maiores preocupações no momento envolvem assuntos sobre o vestibular e a escolha da carreira profissional. Meu pai se esforça para me proporcionar o estudo, e devo muito a ele por isso. Q2. [...] minha capacidade de pensar, aprender e construir conhecimentos. Q6. [...] espero ter a oportunidade de continuar estudando e aprendendo. Q11. [...] espero cursar o Ensino Superior e ter um processo contínuo e interminável de aprendizado e construção do conhecimento. Além disso, pretendo encontrar a minha área profissional e **aprender novas línguas [...]** (Fase 2, participante A27, 15 anos).

Por fim, o trabalho foi significado como fonte de realização pessoal e meio para obtenção de independência financeira e conhecimento. Seus significados afetivos foram de amor, felicidade e liberdade. Ainda que esse elemento tenha sido abstraído com centralidade, a participante revela desconhecer os caminhos profissionais que pretende trilhar.

Q6. [...] espero ter **entrado no mercado de trabalho ou ao menos iniciado um processo de independência financeira**. Q8. [...] acredito que **trabalhando com algo que não fosse apenas minha fonte de renda, mas uma forma de exercer aquilo que gosto e que tenho habilidade para fazer, além de me proporcionar novos conhecimentos** (Fase 2, participante A27, 15 anos).

Seguindo a organização típica do Modelo 3, nessa fase, as relações/implicações estabelecidas pela jovem foram que a família lhe proporciona condições de estudo e por isso deve muito a ela, e que, se acaso constituir uma família, seu trabalho será um meio de proporcionar uma vida financeira confortável para seus filhos.

Na terceira fase, a participante A27 aplicou o Modelo 5, que é o modelo de maior complexidade encontrado na população estudada. Esse salto qualitativo dado entre a segunda e a terceira fase, é, sem dúvidas, um exemplo de aumento de complexidade do pensamento sobre o tema dos projetos de vida. Ainda mais se considerarmos que o Modelo 3 representa os jovens que estão engajados na busca por um projeto de vida e o Modelo 5 representa um projeto de vida que extrapola as aspirações pessoais e objetiva transformar o mundo social.

Desse modo, ela abstraiu nessa fase os elementos família, estudo, trabalho, compromisso social, conhecimento, amigos e arte. Contudo, apresentaremos apenas os significados atribuídos aos elementos centrais do modelo, sendo eles: a família, o trabalho, o estudo e o compromisso social.

A família recebeu os mesmos significados cognitivos das fases anteriores (instituição que concede apoio e que não é um objetivo para seu futuro). Contudo, expandiu seus significados afetivos, sendo eles: o amor, a felicidade, a liberdade e a confiança.

Q1. **Minha família**. Q2. **Minha família são aqueles que estiveram comigo desde o princípio**, e embora não sejam as pessoas mais próximas/íntimas de mim, possuem uma importância imprescindível. Principalmente após as perdas (várias, por sinal) que tive, aqueles que “restaram” tornaram-se ainda mais preciosos, **como se não pudesse perdê-los ou ficar sem o seu apoio [...]**. Q111. [...] **estar com as pessoas que eu amo (família) [...]**. Q15. **Não visualizo a construção de uma família como algo a ser atingido, um sonho ou uma necessidade**. Porém se tiver uma família **espero que nos sintamos livres para sermos nós mesmos, que possamos confiar uns nos outros e que sejamos felizes juntos** (Fase 3, participante A27, 16 anos).

O trabalho recebeu a maior quantidade de significados cognitivos, sendo eles: meio para a realização pessoal, contribuição social e dúvida entre a carreira artística e a acadêmica, na área da Física. Seus significados afetivos foram de amor e paixão.

Q8. [...] acho que estarei com uma maior **estabilidade profissional, com maior tempo de carreira e experiência na área**. Espero poder **me sentir realizada nesse**

aspecto e disposta a evoluir e conhecer mais [...]. Q11. [...] ingressar no mercado de trabalho na minha área. Espero ainda poder **trabalhar com a arte, mesmo que não escolha isso como carreira profissional**, seja em períodos de tempo mais livre ou vendendo produções próprias [...]. Q13. **Ainda não fiz minha decisão.** Tenho uma tendência a sempre pender para **duas carreiras completamente diferentes e permanecer com dúvida entre elas por serem as minhas duas maiores paixões: a arte**, que tem sido um grande **amor desde a infância** e me possibilitaria trabalhar com minhas próprias produções. Seria lindo poder trabalhar com isso; **ou a Física, ou simplesmente ser professora, pois ensinar é algo que há um tempo descobri amar**, além de me encantar pela Física. Nesse sentido, seguir a carreira acadêmica seria incrível (Fase 3, participante A27, 16 anos).

O estudo também recebeu nessa fase a maior quantidade de significados cognitivos, sendo eles: o de meio para obter sucesso no vestibular e propiciar a escolha da carreira profissional, além de desempenho acadêmico. Seus significados afetivos foram marcados pela abstração de sentimentos negativos, tais como a pressão, a confusão, a frustração, a tristeza, a raiva, o mal-estar, a preocupação e a dúvida. Sobre isso não podemos deixar de mencionar que esses sentimentos se relacionam com a fase da vida em que ocorrem os exigentes processos seletivos para o ingresso nas universidades.

Q1. [...] Atualmente **minha vida tem sido mais turbulenta e confusa** do que em qualquer outro período. Meus dias estão sendo dedicados basicamente a **cumprir tarefas/trabalhos/estudos escolares**, o que tem tomado bastante tempo. [...] **estou cada vez mais pressionando a mim mesma em relação as minhas notas. É complicado porque isso só me enlouquece e me frustra cada vez mais, mesmo que eu tire boas notas. Eu continuo a ficar triste ou brava demais com o menor erro.** Q4. [...] **tem sido difícil lidar com a pressão do vestibular e da escolha profissional** (Fase 3, participante A27, 16 anos).

Já o compromisso social foi significado como a manifestação do desejo de ser capaz de ajudar outras pessoas, possibilidade de empreender na área social ou participar de um projeto social na área da educação.

Q8. [...] há um sonho de muitos anos que tem cada vez mais se fortalecido na minha mente: o de **ser capaz de mudar algo para alguém no mundo** nem que seja uma pessoa. **Ser capaz de ajudar.** Toda a **ideia de empreendedorismo social têm me atraído muito**, portanto espero **estar envolvida com algo do tipo ou algum projeto social.** Q11. [...] espero ainda ser capaz de **realizar sonhos como o envolvimento em um trabalho voluntário ou com projetos sociais [...].** Q23. Sim, um dos meus maiores sonhos é **poder me envolver em algum tipo de trabalho voluntário (principalmente na área da educação), ou ainda me envolver em algum projeto social (o empreendedorismo social tem me interessado muito).** Quero poder fazer sempre mais, **deixar de ser apenas uma pessoa no mundo e ser capaz de mudar algo, mesmo que mínimo, para alguém** (Fase 3, participante A27, 16 anos).

Sobre as relações/implicações estabelecidas nessa fase, temos que o estudo é um meio para a conquista do trabalho, na medida em que ele possibilitará o acesso à universidade, e esses dois juntos são meios para a realização do compromisso social.

Por fim, na última fase a participante A27 aplicou novamente o Modelo 5 – Projetos de vida e de sociedade. Os elementos por ela abstraídos foram a família, o estudo, o trabalho, o compromisso social, os amigos, a arte, o conhecimento e a saúde mental. Ainda que a abstração dos elementos conhecimento e saúde mental traga contribuições interessantes para compreender o pensamento dessa estudante, seguindo o modelo proposto no início desse capítulo, abordaremos apenas os elementos centrais do modelo aplicado, não analisando as particularidades de cada sujeito que extrapolam a configuração geral dos modelos.

Assim, a família, elemento altamente conservado em todas as fases da pesquisa, recebeu uma vez mais os significados de instituição que confere apoio e que não se configura como um objetivo de vida para a participante. Os significados afetivos a ela atribuídos foram de felicidade, amor e confiança.

Q2. **Minha família [...].** Q3. [...] Apesar de tudo **são eles que estiveram comigo a vida inteira, me apoiando**, e assim permanecerão, de forma que nutri por eles sentimentos muito fortes [...]. Q15. **Não observo a constituição de uma família como uma meta ou objetivo.** Dessa forma, não pretendo exatamente, mas acredito que **é algo que provavelmente acontecerá em minha vida e ficarei feliz com isso, por estar com pessoas que amo.** Espero ter a **relação de apoio e confiança** que não tive (Fase 4, participante A27, 17 anos).

O estudo foi significado nessa fase como o desejo de sempre estudar e de mudar de curso universitário (de Física para Artes Visuais).

Q4. [...] Nesse momento as complicações estão em conseguir **trocar o curso que desejo fazer na universidade, porque passei em Física, mas decidi que quero estudar Artes Visuais.** Tenho buscado manter a calma e me informar sobre os artifícios que posso utilizar para entrar no curso que quero [...]. Q6. Se tudo der certo **estarei me formando em Artes Visuais** e envolta com toda a correria que é finalizar uma faculdade. Q8. [...] **poder sempre estudar mais e conhecer mais [...]** (Fase 4, participante A27, 17 anos).

Já o trabalho recebeu os significados cognitivos de meio para a conquista da estabilidade econômica, e deve ser na área das artes, com ilustração, pois é sua maior habilidade. Seus significados afetivos foram de felicidade, amor, liberdade e alegria.

Q8. [...] espero verdadeiramente **estar trabalhando na área que desejo e ser capaz de viver disso, bem como ter atingido uma certa estabilidade econômica [...].** Q11. [...] **desejo fazer parte da esfera artística e poder trabalhar como**

ilustradora. Q13. Sim, a carreira artística. Pretendo me formar em Artes Visuais e seguir trabalhando na área, principalmente como ilustradora. Demorei muito para de fato escolher pois sinto afinidade com outras áreas também, **mas meu sonho de infância sempre foi trabalhar com desenho** e acredito que de alguma forma isso nunca se perdeu dentro de mim. **Minha maior paixão é a arte e é nisso que sinto possuir maior habilidade** (Fase 4, participante A27, 17 anos).

Já o compromisso social foi significado como o envolvimento com projetos sociais, seja por meio do trabalho formal, seja por meio do trabalho voluntário, e como algo que ela sempre desejou fazer. Nesse ponto, ela parece fazer menção ao fato de que é um desejo que já comparecia na fase anterior da pesquisa.

Q8. [...] além de **me envolver com projetos sociais, como eu sempre quis.** Q23. Sim, **eu espero ser capaz de fazer continuamente mais do que faço hoje**, com aquilo que estiver ao meu alcance, **seja com aqueles ao redor de mim ou com pessoas mais distantes, por meio de projetos que desenvolverei com o meu trabalho ou trabalhos voluntários. Será importante encontrar uma maneira de ajudar** (Fase 4, participante A27, 17 anos).

Na última fase as relações/implicações estabelecidas foram as mesmas da fase anterior, sendo elas: o estudo é um meio para a conquista do trabalho, e esses dois juntos são meios para a realização do compromisso social.

Após exemplificarmos a categoria de mudanças com aumento de complexidade, iremos agora apresentar os resultados relativos a como tais mudanças se expressaram no conjunto de nossos participantes. Sobre isso devemos ressaltar que tal processo é marcado pela singularidade do pensamento de cada jovem, de modo que diferentes percursos foram traçados no que tange à mudança dos modelos organizadores. Além disso, considerando as diferenças existentes entre os resultados dos Grupos A e B, apresentaremos tais resultados separadamente, para contribuir com sua posterior comparação.

6.2.1.1 Mudanças com aumento de complexidade no grupo A

Na sequência, apresentamos uma tabela com os resultados relativos aos participantes do grupo A que mudaram seus modelos ao longo do estudo, sendo que essas mudanças repercutiram em um aumento de complexidade na organização do pensamento.

Tabela 6.5 – Participantes do Grupo A que tiveram aumento de complexidade de seus modelos ao longo da pesquisa.

PARTICIPANTES		MODELOS			
		FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
SUBCATEGORIA A	A1	1	2	4	4
	A3	4	4	4	5
	A4	3	4	4	4
	A7	2	2	2	4
	A8	1	1	1	4
	A9	3	3	5	5
	A10	2	2	4	4
	A14	3	4	4	4
	A20	2	2	4	5
	A21	1	1	1	4
	A22	1	3	3	4
	A26	1	3	4	4
	A28	3	4	4	5
	A32	2	2	4	4
	A34	3	3	3	4
	A35	1	1	4	4
	A37	2	2	2	4
	A39	2	3	3	4
	A43	1	1	2	4
	A44	2	2	4	4
	A46	1	1	2	2
	A48	2	4	5	5
	A52	1	4	5	5
	A53	1	3	3	3
	A54	2	2	4	4
	A56	2	4	4	4
	A57	1	3	3	4
	A60	3	4	4	5
	A61	3	5	5	5
	A63	1	1	5	5
	A64	2	4	4	4
	A65	1	4	4	4
	A66	1	1	2	4
	A69	1	1	5	5
	A70	1	3	4	4
SUBCATEGORIA B	A5	4	2	2	5
	A11	4	5	4	5
	A13	4	5	4	5
	A16	3	2	3	4
	A24	3	3	2	4
	A27	2	3	5	5
	A33	1	4	2	4
	A41	3	1	2	4
	A42	3	4	3	4
	A45	2	4	3	4
	A47	3	1	4	4
	A50	4	3	4	5
	A62	2	2	4	3

Os resultados apresentados na Tabela 6.5 evidenciam que:

- 45 dos 48 participantes (A1, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A14, A20, A21, A22, A26, A28, A32, A34, A35, A37, A39, A43, A44, A48, A52, A54, A56, A57, A60, A61, A63, A64, A65, A66, A69, A70, A5, A11, A13, A16, A24, A27, A33, A41, A42, A45, A47 e A50), ou seja, 64,28% da população do Grupo A, chegaram à última fase da pesquisa com um projeto de vida bem elaborado, portanto, aplicando os Modelos 4 (30 participantes) ou 5 (15 participantes);
- 3 dos 48 participantes (A46, A53 e A62), ou seja, 4,28% da população do Grupo A, ainda que tenham elaborado modelos mais complexos sobre seus projetos de vida ao longo do estudo, não progrediram para os modelos considerados projetos de vida (4 e 5) ao final da pesquisa.
- 16 participantes iniciaram a pesquisa aplicando o Modelo 1, 14 aplicando o Modelo 2, 12 aplicando o Modelo 3 e 5 aplicando o Modelo 4.
- Nenhum dos participantes dessa categoria de mudanças aplicou o Modelo 5 na primeira fase da pesquisa.

Tendo em vista que a categoria “Mudanças com aumento de complexidade” é a que agrupa o maior número de participantes do Grupo A (68,67%) e que, dentro dela, a maior representatividade é a da Subcategoria A (64,28%), ou seja, daqueles que apresentaram um aumento de complexidade, podemos inferir que os projetos de vida desse grupo foram se tornando mais consistentes ao longo do estudo, iniciando em modelos menos complexos de organização e avançando para modelos mais complexos que correspondem ao que denominamos projetos de vida.

Contudo, também devemos mencionar aqueles participantes que encontram-se na Subcategoria B (18,57%) e os quais, ainda que ao final do estudo tenham atingido modelos mais complexos, sofreram algumas oscilações durante o percurso. Nesses casos é possível observar tanto oscilações para um modelo mais complexo, como o 5, quanto para modelos menos complexos, como o 2. Ainda que não seja possível explicar a causa dessas oscilações, posto que representam a singularidade de cada jovem, entendemos que são processos naturais

da construção dos projetos, que, muitas vezes, é permeada pela dúvida e por alterações de trajetória. Assim, eventos como desistir de uma escolha profissional que havia sido feita ou não ter dinheiro para pagar a mensalidade de uma faculdade privada foram encontrados nos protocolos dos participantes que oscilaram a complexidade para modelos menos complexos. Merece destaque mencionar que a intervenção pedagógica feita sobre empreendedorismo social para os alunos do terceiro ano parece estar relacionada aos jovens que aplicaram o Modelo 5 na coleta subsequente (terceira fase).

6.2.1.2 Aumento de complexidade no grupo B

Abaixo apresentamos uma tabela com os resultados relativos aos participantes do Grupo B que tiveram aumento de complexidade em relação às mudanças de seus modelos organizadores do pensamento.

Tabela 6.6 – Participantes do Grupo B que tiveram aumento de complexidade de seus modelos ao longo da pesquisa.

PARTICIPANTES		MODELOS			
		FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
SUBCATEGORIA A	B1	2	2	3	3
	B6	3	4	4	4
	B8	1	4	4	4
	B11	1	2	4	4
	B19	1	1	3	3
	B23	1	4	4	4
	B31	1	3	3	3
	B32	1	1	4	4
SUBCATEGORIA B	B14	1	3	1	2
	B24	1	3	1	2

Os resultados apresentados na Tabela 6.6 evidenciam que:

- 5 dos 10 participantes (B6, B8, B11, B23, B32), ou seja, 50% da população do Grupo B, chegaram à última fase da pesquisa com um projeto de vida, portanto, aplicando o Modelo 4;

- 5 dos 10 participantes (B1, B19, B31, B14 e B24), ou seja, 50% da população do Grupo B, ainda que tenham elaborado modelos mais complexos sobre seus projetos de vida ao longo do estudo, não progrediram para os modelos considerados projetos de vida (4 e 5) ao final da pesquisa.
- 7 participantes iniciaram a pesquisa aplicando o Modelo 1, 1 aplicando o Modelo 2 e 1 aplicando o Modelo 3. Nenhum participante dessa categoria iniciou a pesquisa aplicando o Modelo 4.
- Nenhum dos participantes dessa categoria aplicou o Modelo 5 em qualquer fase da pesquisa.

Ao contrário do observado no Grupo A, a categoria “Mudanças com aumento de complexidade” agrupou apenas 30% dos participantes do Grupo B (10 jovens). Esse resultado revela que menos da metade desse grupo progrediu na construção do projeto de vida, ao longo do Ensino Médio. Tornando esse resultado ainda mais preocupante, temos o dado de que apenas 15% dos participantes que apresentaram aumento de complexidade chegaram ao final da pesquisa com um projeto de vida consolidado. Resultado que contrasta fortemente com o do Grupo A, que participou de intervenções sistemáticas sobre o tema dos projetos de vida.

Do mesmo modo como ocorreu com o outro grupo, a Subcategoria A teve maior representatividade (24,24%) que a Subcategoria B (6%), o que nos conduz a considerar que o processo de construção dos projetos de vida parece ser, geralmente, gradual.

Feitas essas considerações, passaremos agora para a descrição da categoria de mudanças sem aumento de complexidade.

6.2.2 Mudanças sem aumento de complexidade

Cinco dos 103 participantes, ou seja, 4,85% da população total, apresentaram mudanças sem aumento de complexidade. Essa categoria agrupa aqueles casos em que os participantes terminaram a pesquisa aplicando o mesmo modelo que fora aplicado na fase inicial, ainda que tenham ocorrido mudanças nas fases intermediárias.

Contando com baixa representatividade, apresentamos a seguir, para efeito de conhecimento do leitor, o exemplo da participante 6 do Grupo A. Essa estudante iniciou o estudo aplicando o Modelo 4 – Projetos de Vida, passou a aplicar na segunda e na terceira

fase o Modelo 1 – Projeções Normativas, e terminou o estudo aplicando o Modelo 4 – Projetos de Vida, na fase final.

A seguir apresentamos a Tabela 6.7 que sistematiza os elementos e os significados por ela abstraídos em cada fase, advertindo, mais uma vez, que nela também estão presentes os elementos que não se configuram como elementos centrais dos modelos.

Tabela 6.7 – Exemplo de mudança dos modelos sem aumento de complexidade: elementos e significados abstraídos.

ELEMENTOS	FASE 1 MODELO 4		FASE 2 MODELO 1		FASE 3 MODELO 1		FASE 4 MODELO 4	
	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS
Família	saúde do pai e sua recuperação, cuidado com a irmã, felicidade da mãe e da irmã, deseja o melhor para sua família	felicidade	*	amor	apoio, filhos, legado	bem-estar	apoio e base das relações com o mundo, casamento, filhos	*
Trabalho	entender melhor a mente das pessoas, utilidade na sociedade, produtividade, estabilidade financeira, área da Psicologia, talvez criminal	felicidade	na área de ciências humanas, com bom salário	*	sonhos para o futuro, estabilidade financeira	*	dificuldade para conseguir um emprego, estabilidade financeira, trabalhar com pesquisa, na área da Psicologia, não deseja trabalhar em clínica	felicidade
Estudo	Faculdade de Psicologia, desde a infância se identifica com a área	*	faculdade	*	curiosos e faculdade, nunca parar de estudar	*	curso pré-vestibular e ensino técnico, para complementar seu currículo, faculdade de Psicologia, nunca parar de estudar, os estudos sempre nos levam a algum lugar	*
Estabilidade emocional	N	N	N	N	N	N	sem ela ficamos estagnados	felicidade
Amigos	N	N	N	N	N	N	sair com as amigas, a levam para fora da vida cotidiana	*

Na primeira fase da pesquisa, quando a estudante aplicou o Modelo 4, os elementos abstraídos foram a família, o trabalho e o estudo, todos eles elementos centrais do modelo em questão.

Os significados cognitivos atribuídos à família foram os de enfermidade do pai e sua recuperação, o cuidado com a irmã e o desejo de que tudo de melhor ocorra para sua família. O significado afetivo foi de felicidade.

Q1. Atualmente minha vida está muito bagunçada devido ao **problema de saúde do meu pai, fico bastante tempo cuidando da minha irmã pois a minha mãe sai para levar ele ao médico [...]**. Q2. **A completa recuperação do meu pai, a**

felicidade da minha mãe e da minha irmã. Q3. Porque eu quero o melhor para a minha família (Fase 1, participante A6, 14 anos).

O trabalho recebeu os significados cognitivos de meio para entender melhor a mente das pessoas, já que ela menciona a pretensão de trabalhar na área de Psicologia, ser útil para a sociedade, produtividade e meio para a conquista da estabilidade financeira. A felicidade também foi abstraída como um significado afetivo do trabalho.

Q8. Espero que eu esteja **trabalhando, que tenha o suficiente financeiramente e que eu entenda melhor as pessoas**. Q9. Espero que **mais feliz, mais produtiva e com alguma utilidade na sociedade**. Q11. **Trabalhar em alguma área da Psicologia [...]. [...] um trabalho que eu possa entender a mente das pessoas** (Fase 1, participante A6, 14 anos).

O estudo, por sua vez, foi significado como o desejo de cursar a faculdade de Psicologia, desejo esse que possui desde a infância por se identificar com a área.

Q11. [...] fazer uma boa **faculdade de Psicologia, [...] espero que meus pais tenham orgulho de mim [...]**. Q13. **Psicologia criminal, pois desde pequena me identifico com o tema** (Fase 1, participante A6, 14 anos).

As relações/implicações estabelecidas nessa fase são que o estudo é um meio para a conquista do trabalho e uma forma de desenvolver a carreira profissional, além de um modo de orgulhar seus pais com suas conquistas acadêmicas.

Na segunda fase, essa estudante aplicou o Modelo 1, evidenciando uma perda de complexidade da organização de seu pensamento sobre seu projeto de vida. Abstraindo uma vez mais os elementos família, estudo e trabalho, esses compareceram com significados bastante fragilizados, como podemos observar, respectivamente, nos trechos a seguir.

Q2. [...], **minha família [...]**. Q3. **Não tenho como explicar o porquê** (Fase 2, participante A6, 15 anos).

Q6. Daqui a 5 anos quero estar **terminando a faculdade [...]**. Q11. Pretendo **entrar na faculdade [...]** (Fase 2, participante A6, 15 anos).

Q6. [...] **trabalhando [...]**. Q8. Pretendo **estar no final da carreira [...]** **acho que minha carreira será importante**. Q13. Tenho algumas ideias, mas **nada definido ainda** (Fase 2, participante A6, 15 anos).

Dada a fragilidade do processo de significação, nessa fase não foram explicitadas relações/implicações, sendo essa uma característica importante do Modelo 1.

O mesmo ocorreu na terceira fase do estudo, já que a participante aplicou novamente o Modelo 1. Vejamos abaixo os frágeis significados atribuídos aos elementos família, trabalho e estudo, lembrando que, uma vez mais, não foram estabelecidas relações/implicações nessa fase.

Q2. **Família**, incluindo animais [...]. Q3. **A família porque estão com você em todas as situações** [...] (Fase 3, participante A6, 16 anos).

Q2. [...] **vida profissional**. Q3. [...] **vida profissional pois é meu futuro**. Q6. Provavelmente minha **vida profissional** [...]. Q8. [...] **espero estar trabalhando** [...]. Q11. [...] **ter um bom emprego** [...]. Q13. **Ainda não sei** (Fase 3, participante A6, 16 anos).

Q6. [...] quero **estar terminando a faculdade** [...]. Q11. **Nunca parar de estudar**, [...], realizar meu desejo **de ir para a faculdade** (Fase 3, participante A6, 16 anos).

No entanto, na última fase da pesquisa, a participante volta a aplicar o Modelo 4 na organização sobre seu projeto de vida. Nessa fase, ela abstraiu não somente os elementos centrais do modelo, sendo eles a família, o trabalho e o estudo, como também outros elementos, como a estabilidade emocional e os amigos. Na sequência apresentamos os significados atribuídos a cada um dos elementos centrais do modelo aplicado.

A família foi significada como instituição que concede apoio e base para suas relações com o mundo, além de expressar o desejo de se casar e constituir uma nova unidade familiar.

Q2. **Família** [...]. Q3. **Pois a família é a base de qualquer relação com o mundo** [...]. Q6. **Primeiro lugar sempre será a família** [...]. Q8. **Acho que estarei casada, com filhos** [...] (Fase 4, participante A6, 17 anos).

O trabalho recebeu diversos significados, tais como de meio para atingir a estabilidade financeira, o desejo de trabalhar na área da Psicologia, com pesquisa, e a dificuldade atual de conseguir um emprego. Esse elemento também contou com a atribuição de um significado afetivo, o de felicidade.

Q4. **Dificuldade para arrumar um emprego**, e preciso conseguir para **ajudar nas despesas de casa**. Q8. [...] **trabalhando com pesquisas** [...]. Q13. **Quero trabalhar com Psicologia, mas não clinicar. Quero um trabalho que me faça feliz, envolva relações com pessoas, que me permita fazer novas descobertas e que me dê estabilidade financeira, que é muito importante** (Fase 4, participante A6, 17 anos).

Já o estudo foi significado como o curso pré-vestibular que está fazendo e o curso técnico (que tem como finalidade complementar seu currículo), o desejo de estudar Psicologia na universidade, além de nunca parar de estudar, pois os estudos são uma via de encaminhamento para outras etapas da vida.

Q1. [...] depois do carnaval **farei curso pré-vestibular de manhã e escola técnica de noite, para complementar meu currículo.** Q6. [...] quero estar no **último ano da faculdade de Psicologia.** Q8. [...] **ainda estudando.** Q11. Pretendo fazer a **faculdade de Psicologia e nunca parar de estudar**, vou ver onde isso vai me levar, **porque os estudos sempre levam a algum lugar** (Fase 4, participante A6, 17 anos).

As relações/implicações estabelecidas pela jovem nessa fase se referem à sua concepção de que o estudo é um meio para a conquista do trabalho e uma forma de desenvolver sua carreira profissional, além de que o trabalho é um meio para, recebendo um salário, ajudar com as despesas da família.

Após exemplificarmos a categoria de mudanças sem aumento de complexidade, exploraremos agora seu comparecimento em cada um dos grupos estudados.

6.2.2.1 Mudanças sem aumento de complexidade no grupo A

A Tabela 6.8 sistematiza os resultados dos participantes do Grupo A que não apresentaram aumento de complexidade dos modelos se comparadas as fases inicial e final deste estudo.

Tabela 6.8 – Participantes do Grupo A que oscilaram de modelos e terminaram o estudo sem aumento de complexidade em relação à fase inicial.

PARTICIPANTES	MODELOS			
	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
A6	4	1	1	4
A19	1	2	3	1

A existência de apenas 2 participantes nessa categoria (2,85%) indica que é raro observar casos em que os jovens iniciam e terminam a pesquisa com o mesmo modelo, após passarem por duas fases intermediárias com modelos distintos.

Contudo, existe uma diferença qualitativa importante entre esses dois participantes. Enquanto a participante A6 oscila nas fases intermediárias para modelos menos complexos, mas termina o estudo aplicando o Modelo 4 – Projetos de Vida, o participante A19 apresenta

um aumento linear de complexidade até a fase 3, para em seguida, na fase 4, regredir para o Modelo 1.

Ainda que não seja possível, tampouco objeto desse estudo, investigar as causas que originaram essa categoria, podemos considerar algumas hipóteses para ambos os casos. A respeito da participante A6, que em verdade conservou seu projeto de vida (podemos afirmar isso ao comparar os significados atribuídos aos elementos centrais nas fases inicial e final), é possível que fatores como a falta de disponibilidade pessoal para participar da pesquisa tenham influenciado os resultados das fases 2 e 3, ou ainda que, durante essa fase ela tenha experimentado dúvidas que a levaram a abstrair elementos com frágil significação, processo esse que foi resolvido na última fase, quando ela volta a aplicar o Modelo 4.

Já a respeito do participante A19, que estava sinalizando projeções mais consistentes, dados os modelos que aplicou nas três primeiras fases, parece-nos que algum evento ocorreu em sua vida para que regressasse ao modelo de menor complexidade. Processos de dúvida, desistência, ou de dificuldades no âmbito pessoal e familiar podem estar associados a esse fenômeno.

Na sequência exploraremos a presença da categoria de mudanças sem aumento de complexidade no Grupo B.

6.2.2.2 Mudanças sem aumento de complexidade no grupo B

A tabela abaixo sistematiza os resultados do Grupo B com relação à categoria de mudanças sem aumento de complexidade.

Tabela 6.9 – Participantes do Grupo B que oscilaram de modelos e terminaram o estudo sem aumento de complexidade com relação à fase inicial.

PARTICIPANTES	MODELOS			
	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
B2	2	1	1	2
B22	3	2	2	3

Assim como no Grupo A, no Grupo B encontramos 2 jovens na categoria de mudanças sem aumento de complexidade. A diferença quantitativa entre esses grupos é que, no segundo, ela representa 6% da população.

No entanto, identificamos também uma diferença qualitativa, que se refere ao fato de que ambos os participantes do Grupo B perderam complexidade nas duas fases intermediárias

e não chegaram à fase final com um projeto de vida, que poderia ser representado pelos Modelos 4 ou 5.

Uma vez mais, não é possível identificar as razões pelas quais esses participantes aplicaram modelos menos complexos nas fases intermediárias, mas continuamos inferindo que esse fenômeno pode estar relacionado tanto a processos de dúvida com relação ao futuro, quanto de desistência de decisões, ou ainda de dificuldades no âmbito pessoal.

Após apresentarmos e analisarmos os resultados da categoria de “Mudanças sem aumento de complexidade”, passaremos agora para a descrição e análise da próxima categoria, denominada “Mudanças com perda de complexidade”.

6.2.3 Mudanças com perda de complexidade

Encontramos 13 participantes, ou seja, 12,62% da população total, que apresentaram mudanças com perda de complexidade. Essa categoria representa aqueles participantes que oscilaram entre modelos mais ou menos complexos, chegando à última fase com um modelo menos complexo que o inicial, o que, como veremos a seguir, não significa que tenham terminado o estudo sem aplicar um modelo que corresponda a um projeto de vida.

Na sequência, apresentamos uma tabela que sistematiza os resultados do participante A31 que será tomado como exemplo dessa categoria.

Tabela 6.10 – Exemplo de mudança dos modelos com perda de complexidade: elementos e significados abstraídos.

ELEMENTOS	FASE 1 MODELO 3		FASE 2 MODELO 1		FASE 3 MODELO 5		FASE 4 MODELO 1	
	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS
Família	ajudar os pais, já que eles o ajudaram também, evitar solidão, filhos que podem mudar algo no mundo	gratidão, felicidade	parte do cotidiano	amor	apoio	*	apoio	*
Estudo	Ensino Médio está difícil, precisa se esforçar	*	N	N	aproveitar a oportunidade de estudar em uma escola boa, fazer faculdade e cursos	gratidão	pretende ingressar em uma universidade no curso de Biologia, mas é muito caro	*
Compromisso social	gosta de ajudar as pessoas, pensa em mudar algo ou ajudar em algo para que todos se sintam bem	*	N	N	fazer algo revolucionário na Ciência, que possa abrir os olhos das pessoas para os fatores que prejudicam as relações humanas	*	N	N
Trabalho	continuar trabalhando mesmo após a aposentadoria, ser Biólogo pois sempre gostou de animais ou trabalhar com Robótica, pois gosta de criar coisas com peças, estabilidade financeira sem humilhar os outros	*	ser astrônomo é desejo da infância ou policial porque gosta de guerras e armas	paixão	será professor de Cosmologia em uma universidade, será uma honra, gosta dos mistérios do universo, quer superar suas dificuldades em Física e Matemática	felicidade, realização	Talvez seguir carreira militar ou na área de Ciências Biológicas	*
Animais	ter uma chácara para criar animais	*	N	N	N	N	N	N
Amigos	N	N	N	N	apoio	*	incentivo	*
Dificuldades financeiras	N	N	N	N	procurar emprego para ajudar os pais a pagarem as contas, não pode comprar o que deseja, condições difíceis	*	o pai é o único que trabalha e não recebe o suficiente para toda a família	*

Na primeira fase do estudo, o participante A31 aplicou o Modelo 3 – Projetos em Construção, tendo como elementos centrais a família, o estudo e o trabalho. Ademais desses elementos, o participante também abstraiu nessa fase, os elementos compromisso social e os animais.

Os trechos e comentários expostos a seguir ilustram os significados atribuídos a cada um desses elementos. A começar pela família, que foi significada como um modo de evitar a solidão e como uma relação de reciprocidade, a medida em que almeja ajudar seus pais assim como foi ajudado por eles. Nessa fase o jovem também menciona que deseja educar seus filhos para que eles possam transformar algo no mundo. Seus significados afetivos foram de gratidão e felicidade.

Q2. Minha família [...]. Q6 [...] ajudar meus pais por tudo o que eles fazem por mim e ter uma família, ser muito feliz. Q11. [...] ter uma família. Q14. Sim, para não ficar só, ensinar meus filhos a fazerem coisas boas, e quem sabe eles possam mudar algo no mundo [...] (Fase 1, participante A31, 14 anos).

Já o elemento estudo foi significado como uma atividade que exige esforços. E o trabalho como um modo de se sustentar, como a vontade de ser biólogo e trabalhar com robótica, por gostar de ambas as áreas. Além disso, o trabalho é um meio para obter estabilidade financeira sem que para isso tenha que humilhar alguém.

Q1. Eu gosto de tecnologia e biologia, minha vida tem sido um pouco difícil porque agora frequentando o primeiro ano do Ensino Médio eu preciso me esforçar [...]. Q6. Eu já vou estar trabalhando, cuidando da minha vida, realizando sonhos (talvez) [...]. Q8. Quando chegar no momento da aposentadoria irei achar uma forma de continuar trabalhando, para me sustentar até o fim. Q13. Pretendo fazer Biologia e Robótica. Desde pequeno eu adoro animais e desmontar coisas com peças e tentar criar algum tipo de robô. Até hoje eu gosto disso [...] ter um trabalho que eu ganhe um dinheiro bom e que não humilhe os outros (Fase 1, participante A31, 15 anos).

Na segunda fase, o participante já apresentou uma perda significativa de complexidade em seu modelo organizador, tendo em vista que aplicou o Modelo 1 – Projeções Normativas. Nessa fase, os únicos elementos abstraídos, que compareceram com significados esvaziados, foram a família e o trabalho. Os trechos a seguir confirmam a perda de complexidade de tais elementos nessa fase da pesquisa.

Q2. Família [...]. Q3. Pois fazem parte do meu cotidiano (Fase 2, participante A31, 16 anos).

Q6. Estarei exercendo minha profissão. Q8. [...] exercendo minha profissão. Q13. Estou indeciso, pretendo fazer Astronomia porque desde a infância sempre fui apaixonado pelo espaço, mas também tenho interesse em ser da polícia, porque gosto de guerra e de armas (Fase 2, participante A31, 16 anos).

Surpreendendo nossas expectativas, na fase seguinte, o participante A31 aplicou o Modelo 5 – Projetos de Vida e de Sociedade. Esse modelo tem como característica a abstração dos elementos família, estudo, trabalho e compromisso social. Nessa fase também foram abstraídos os elementos amigos e dificuldades financeiras. É interessante observar a presença do elemento *dificuldades financeiras*, já que na fase seguinte ele parece desempenhar um importante papel para a dinâmica aplicada.

Assim, a família recebeu o significado de instituição que concede apoio, enquanto que o estudo foi significado como a necessidade de aproveitar a oportunidade de estudar em uma escola boa e o desejo de cursar uma faculdade e outros cursos.

Q2. [...] **família** [...]. Q3. [...] **a família** é a base de tudo, ela que **está a todo momento do seu lado, tanto nas horas boas quanto nas horas ruins** [...] (Fase 3, participante A31, 17 anos).

Q1. [...] procuro sempre **fazer a minha parte, que é estudar** [...] tenho que **agradecer a possibilidade de estar em uma escola boa, investindo no meu futuro**. Q6. [...] **fazendo novos cursos e faculdade** [...] (Fase 3, participante A31, 17 anos).

O trabalho recebeu o significado de superação das dificuldades em determinadas áreas do conhecimento, além do desejo de ser professor em uma universidade, o que será uma honra para ele. Os significados afetivos desse elemento foram a felicidade e a realização.

Q6. **Espero já estar trabalhando** [...]. Q8. Já terei **bastante experiência**, com certeza. Serei convidado para **dar aulas em universidades sobre Cosmologia, o que para mim será uma honra**. Q13. **Cosmologia**, escolhi essa profissão por dois motivos: o primeiro é **por eu gostar muito do universo, sua mecânica e seus mistérios**. Tenho vontade de desvendá-los. **O segundo é porque eu gostaria de superar minhas dificuldades em Física e Matemática, e essa profissão me faria ter ainda mais vontade de ter conhecimento nessas matérias**. Sei que **me sentirei feliz e realizado nessa profissão** (Fase 3, participante A31, 17 anos).

Já o compromisso social recebeu os significados de fazer algo revolucionário no âmbito da Ciência. Algo que possa contribuir para que as pessoas percebam os fatores que prejudicam as relações humanas e transformá-las.

Q21. A relações entre as pessoas, pois **vivemos em um mundo onde as pessoas são separadas pela tecnologia, pela religião, pelas classes sociais e dezenas de outros motivos**. E isso o torna mais individualista, **faz com que as pessoas esqueçam de quem passa por dificuldades e realmente precisa de ajuda**. Q23. Eu **pretendo fazer algo revolucionário na Ciência**. Espero que assim possa abrir os olhos de muita gente, **para que percebam como estão as relações humanas e como elas podem melhorar**. **Só tenho que esperar ter mais conhecimento para entender como posso fazer isso sendo cientista e professor** (Fase 3, participante A31, 17 anos).

Na fase seguinte, esse mesmo jovem aplicou o Modelo 1 – Projeções Normativas, evidenciando uma nítida perda de complexidade na organização de seu pensamento sobre seu projeto de vida. Contudo, ao analisarmos os protocolos, podemos inferir que a razão para essa perda de complexidade já havia sido sinalizada na fase 3, quando ele menciona as dificuldades financeiras pelas quais está passando. Nesse sentido, as respostas dadas ao

questionário na fase 4 indicam que as dificuldades financeiras vividas por sua família estão colocando em xeque seus projetos para o futuro, que estavam alicerçados no objetivo de cursar uma universidade, que fora impossibilitado pelas dificuldades financeiras. Sem saber se será possível seguir com seu plano, o pensamento do jovem parece desorganizar-se, razão pela qual apresenta, nessa fase, um modelo organizador extremamente simples e sem contornos definidos. Na sequência, veremos como os elementos centrais abstraídos nessa fase foram significados e como eles corroboram para a nossa hipótese sobre a perda de complexidade.

Q2. Família, porque é base e apoio [...] (Fase 4, participante A31, 18 anos).

Q6. Provavelmente estarei terminando a faculdade e tentando um trabalho [...].
Q11. Nenhum, pois ainda estou planejando. **Preciso entrar na faculdade para primeiro.** **Q13. Militar, fazer parte do exército brasileiro, ou na área de Ciências Biológicas** (Fase 4, participante A31, 18 anos).

Q1. Sou de classe média-baixa, atualmente terminei os estudos e estou procurando oportunidades. **Pretendo entrar na faculdade e estudar Ciências Biológicas ou entrar no exército e seguir a carreira militar. As coisas estão muito difíceis, estou muito confuso, com coisas que não consigo solucionar.** **Q4. Financeira,** pois eu já saí da escola e não consegui começar a faculdade, porque os valores são muito altos [...]

Como ocorre tipicamente no Modelo 1, aqui não foram estabelecidas relações/implicações entre os elementos centrais, justamente porque esses encontram-se empobrecidos de significados.

Agora que já apresentamos um exemplo de jovem que apresentou, ao longo da pesquisa, mudanças que resultam na perda de complexidade, devemos destacar que, embora no exemplo comentado seja possível estabelecer hipóteses para a perda de complexidade, nem sempre os participantes mencionaram elementos que nos auxiliassem a compreender as razões dessa perda. Dito isso, exploraremos a seguir como essa categoria compareceu em cada grupo analisado.

6.2.3.1 Mudanças com perda de complexidade no grupo A

A Tabela 6.11, apresentada a seguir, sistematiza os resultados da categoria “Mudanças com perda de complexidade” no Grupo A.

Tabela 6.11 – Participantes do Grupo A que oscilaram de modelos e terminaram o estudo com perda de complexidade.

PARTICIPANTES	MODELOS			
	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
A18	5	4	5	4
A31	3	1	5	1
A67	4	1	2	3

Como podemos observar, essa categoria, no Grupo A, é composta por casos bastante diversos: enquanto o participante A18 oscilou entre os modelos mais complexos e chegou na última fase com o modelo 4, que representa um projeto de vida, o participante A31 oscilou entre modelos mais e menos complexos chegando a aplicar, inclusive, o Modelo 5 na terceira fase, para em seguida regredir drasticamente para o Modelo 1. Também tivemos o participante A67 que iniciou a pesquisa com um projeto de vida, perdeu drasticamente sua complexidade, aplicando o Modelo 1 na segunda fase, para nas próximas fases progredir do Modelo 2 ao 3, na última fase do estudo.

É de extrema importância ressaltarmos que um modelo organizador do pensamento pode perder complexidade quando, devido a interferências internas ou externas ao sujeito, seus elementos perdem sentido, exigindo do sujeito a construção de um novo modelo. Esse fenômeno, que pode explicar os resultados dessa categoria, não é a única hipótese possível para explicar esses resultados, já que não podemos descartar que a perda de complexidade também pode ser decorrente da falta de disposição do participante em responder às questões do instrumento, na data em que os dados foram coletados.

Ainda assim, sua baixa representatividade no Grupo A sugere que, nessa população, esse é um fenômeno raro, visto que contou com apenas 3 participantes, ou seja 4,28% desse grupo.

6.2.3.2 Mudanças com perda de complexidade no grupo B

A Tabela 6.12, apresentada a seguir, sistematiza os resultados da categoria “Mudanças com perda de complexidade” no Grupo B.

Tabela 6.12 – Participantes do Grupo B que oscilaram de modelos e terminaram o estudo com perda de complexidade.

PARTICIPANTES	MODELOS			
	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
B4	3	1	1	2
B5	4	1	2	3
B9	4	1	2	2
B12	2	1	1	1
B17	3	2	1	2
B18	4	4	2	2
B25	4	1	2	2
B28	3	1	1	1
B29	4	OUTRO	2	2
B33	5	2	4	4

Como podemos observar na tabela acima, essa categoria foi muito mais expressiva no Grupo B do que no Grupo A, contando com 10 participantes, que representam 30,3% desse grupo.

Outra informação bastante relevante é que, entre esse grupo, apenas 1 participante chegou ao término do estudo com um projeto de vida, representado pelo Modelo 4. Todos os demais participantes chegaram ao final da pesquisa sem um projeto de vida consolidado, sendo: 2 participantes no Modelo 1, 6 participantes no Modelo 2 e 1 participante no Modelo 3.

É possível que a alta representatividade dessa categoria no Grupo B esteja relacionada ao fato de que esses jovens não foram orientados, mediante práticas escolares, a construir um projeto de vida coeso com sua identidade e que pudesse se desenvolver gradualmente, no transcurso da última etapa da educação básica.

Feitas essas observações, passaremos agora para a descrição e análise da última categoria de mudanças identificada em nosso estudo.

6.2.4 Mudanças que resultam no Modelo 6

Considerando que o Modelo 6 – Conflitos Identitários foi aplicado apenas pelos estudantes do Grupo A, essa categoria possui apenas representantes desse grupo.

Assim, foram encontrados 4 participantes (5,7%) que apresentaram mudanças que resultaram no Modelo 6, e que, como já abordado anteriormente, destoam do gradiente de complexidade dos demais modelos organizadores.

Para efeito de exemplificação, apresentaremos a seguir os resultados da participante A29 que ilustram essa categoria.

Tabela 6.13 – Exemplo de mudança dos modelos que resulta no Modelo 6: elementos e significados abstraídos.

ELEMENTOS	FASE 1 MODELO 1		FASE 2 MODELO 4		FASE 3 MODELO 4		FASE 4 MODELO 6	
	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS	SIGNIFICADOS COGNITIVOS	SIGNIFICADOS AFETIVOS
Família	apoio, faz tudo por ela, casamento, filhos	*	apoio e base para conquistas	*	agora entende como é importante para ela e isso ajuda na relação, ter relação bom com os pais	*	a única certeza é que a mãe é importante, se a perdesse não saberia como se recuperar, depois de algumas situações perdeu a vontade de constituir família	*
Amigos	apoio	*	N	N	perdeu todos os amigos importantes porque percebeu as maldades que eles faziam com ela	*	N	N
Estudo	cursar faculdade	*	cursar faculdade de Engenharia, aprender e se dedicar para se tornar alguém	*	cursar faculdade de Engenharia, pagá-la sozinha, bom desempenho em matemática	felicidade	parou de estudar e irá voltar após seis meses	mal-estar
Trabalho	Engenharia civil	paixão	carreira sólida, em área gratificante, com matemática e construção	fascínio, bem-estar	Engenharia civil, poder construir a cidade, melhor a sociedade ou a vida de alguém	Encantamento, bem-estar, felicidade	para não ficar parada está trabalhando com a mãe e a tia na área de contabilidade	*
Futuro	*	*	precisa pensar no futuro pois tem sonhos que não quer deixar de realizar	*	realização de seus planos	medo, esperança	não consegue se imaginar até o final do ano, quanto mais daqui a 50 ou 40 anos	confusão
Conflito psicológico	N	N	N	N	paranóias que cria, vida repetitiva, é doída, precisa ir ao médico	tristeza, estresse, mal-estar, ansiedade	N	N
Estabilidade financeira	N	N	N	N	Dinheiro para ter uma casa própria, carro, fazer viagens e ter vida financeira tranquila	*	N	N
Conflito identitário	N	N	N	N	N	N	está completamente perdida, não sabe quais são as coisas importantes para si mesma, dificuldade em decidir o futuro profissional	inutilidade

Na primeira fase da pesquisa, a participante em questão aplicou o Modelo 1 – Projeções Normativas, cujos elementos centrais são a família, o estudo e o trabalho. Ademais

desses elementos, ela abstraiu nessa fase o elemento amigos, sendo que todos eles compareceram com um frágil processo de significação, como podemos observar na Tabela 6.13 e nos excertos abaixo.

Q1. Minha **família** [...]. Q2. **Minha família é a coisa mais importante para mim** [...]. Q11. [...] **constituir uma família** (Fase 1, participante A29, 14 anos).

Q6. Com 20 anos de idade pretendo estar **cursando uma faculdade** [...]. Q11. [...] **me formar** [...] (Fase 1, participante A29, 14 anos).

Q13. **Engenharia civil, porque eu sou apaixonada por matemática e essa área me causou interesse** (Fase 1, participante A29, 14 anos).

Já na segunda fase, a participante apresentou um grande aumento de complexidade de seu modelo organizador, passando a aplicar o Modelo 4 – Projetos de Vida, cujos elementos centrais são a família, o estudo e o trabalho. Além desses elementos, ela também abstraiu o elemento futuro. É importante destacar que todos esses elementos contaram com uma ampla rede de significados, como pode ser verificado nos trechos destacados abaixo.

Q2. [...] **família**. Q3. [...] **família é a base para as minhas conquistas**. Q15. Atualmente eu **não pretendo me casar e ter filhos, mas posso mudar de ideia** (Fase 2, participante A29, 15 anos).

Q6. **Cursando a faculdade de Engenharia**. Nesse momento só vou querer **aprender, estudar e me dedicar para que possa me tornar alguém**. Q11. Meu projeto é **estudar e ter uma carreira sólida em uma área que seja gratificante para mim** (Fase 2, participante A29, 15 anos).

Q13. **Sim, Engenharia civil**. Fiz essa escolha pois **sempre me interessei pela área. O ramo da Matemática junto com o de construção, me fascinam** (Fase 2, participante A29, 15 anos).

Na terceira fase da pesquisa a participante aplicou novamente o Modelo 4 – Projetos de vida, abstraindo, além dos elementos centrais do modelo, os elementos amigos, futuro, conflito psicológico, estabilidade financeira e conflito identitário. O interessante dessa fase é que aqui já surgem os elementos que posteriormente, ao ganhar mais densidade de significação e com isso interferir na abstração dos demais elementos, irão compor a organização que denominamos de Modelo 6. A fim de corroborar a compreensão do leitor para essa transição, apresentamos abaixo alguns trechos sobre os significados dos elementos centrais do Modelo 4 e dos elementos futuro, conflito psicológico e conflito identitário.

Q6. Com 21 anos eu pretendo **estar terminando a faculdade**, talvez um **estágio na área, pagando a faculdade sozinha** (Fase 3, participante A29, 16 anos).

Q11. [...] estarei **atuando ainda na minha área e será importante meu trabalho e meus vínculos sociais**. Q11. **Me formar em Engenharia civil**, ter uma **vida financeira tranquila**. Q13. **Engenharia civil, porque a área me encanta**. O fato de **saber que o homem pode construir uma cidade me encanta** (Fase 3, participante A29, 16 anos).

Q2. **Minha mãe [...]**. Q3. [...] agora eu **entendo o quanto é importante para mim, e isso ajuda nossa relação [...]**. Q6. [...] tendo **uma relação boa com os meus pais** (Fase 3, participante A29, 16 anos).

Q1. [...] **às vezes tenho paranoias que crio na cabeça**. Sou **estressada** também e essa **vida de dia repetitivo não me faz bem**. Q2. **Futuro [...]**. Q3. **Futuro porque tenho medo de não conseguir fazer nada dar certo**, e ao mesmo tempo me sinto muito esperançosa. Q4. **Sim, ansiedade, porque eu sou doida** (Fase 3, participante A29, 16 anos).

Ao final do estudo, a participante aplicou o Modelo 6 – Conflito Identitário, o que revela a desintegração de seu projeto de vida, tal como organizado no modelo aplicado na fase anterior. Assim, foram abstraídos como elementos centrais a família, o trabalho e o conflito identitário. Além desses elementos, ela também abstraiu o elemento estudo.

A família foi significada como o único aspecto que ela tem certeza que é importante em sua vida, mas menciona que não deseja constituir uma nova unidade familiar no futuro.

Q2. **Minha mãe**. Q3. [...] **minha única certeza é que minha mãe é minha coisa importante**, eu vi uma amiga perdendo a mãe e não faz nem um mês. Isso me fez perceber que **se eu perdesse a minha mãe não saberia como me recuperar**. Q15. **Não, porque depois de algumas situações eu perdi a vontade** (Fase 4, participante A29, 17 anos).

Já o trabalho foi significado como uma atividade que ela desempenha atualmente, com seus familiares, para manter-se ativa. Esse elemento estabelece fortes implicações com o elemento conflito identitário, a medida em que a ausência da escolha profissional é um dos fatores que o gera. Assim, o conflito identitário, elemento que confere nome ao modelo aplicado nessa fase, é significado como um conflito pessoal que a faz se sentir perdida, sem saber identificar quais são as coisas que importam para si mesma e como a dificuldade em definir o futuro profissional.

Q1. Bom, **após terminar o Ensino Médio e ficar completamente confusa com o que faria no futuro, resolvi dar um tempo para mim**. [...] **às vezes me sinto meio mal por pensar se estou fazendo errado em deixar de estudar, mas tento não me prender nisso para não me magoar**. [...] **como não queria ficar completamente parada, estou trabalhando, ajudando minha tia e minha mãe na profissão de**

contabilidade Q3. Fiquei uns minutos tentando responder essa questão e cheguei a conclusão de que estou completamente perdida, não consegui encontrar duas coisas importantes em minha vida [...]. Q4. Dificuldade de decidir sobre meu futuro profissional. Porque quero ter certeza da faculdade que escolher, passei minha vida tentando decidir, entre todas as opções de infância, entre todas as que eu já tinha escolhido, nenhuma ficou fixa até agora, logo no momento em que eu mais precisava. Q6. Para falar a verdade, não faço ideia. Não consigo me imaginar até o final do ano, quem dirá em cinco (Fase 4, participante A29, 17 anos).

Agora que já descrevemos, por meio de um exemplo, a categoria aqui explorada, passaremos para os resultados quantitativos que expressam o número de participantes nessa categoria e sua relevância para o estudo.

Tabela 6.14 – Participantes que realizaram mudanças que resultaram no Modelo 6 na última fase.

PARTICIPANTES	MODELOS			
	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
A12	2	1	6	6
A29	1	4	4	6
A59	1	3	4	6
A68	4	2	4	6

Como podemos observar na Tabela 6.14, 3 desses participantes (A29, A59 e A68) chegaram, ao longo do estudo, a aplicar o Modelo 4, que representa a construção de um projeto de vida, em fases intermediárias da pesquisa, culminando, apenas na última fase, no Modelo 6, quando se sentem perdidos a respeito do que desejam para o futuro.

Tivemos um único caso, do participante A12, em que um projeto de vida não foi formulado em nenhuma fase, o que explica o fato de ele ter aplicado o Modelo 6 nas terceira e quarta fases.

De todo modo, acreditamos que a existência dessa categoria indica que esses jovens estão em um intenso processo de reflexão sobre o futuro, que, ainda que lhes pareça extremamente desafiador do ponto de vista da gestão emocional desse conflito, representa um processo importante de amadurecimento pessoal que pode resultar na construção de um projeto que lhes permita expressar sua identidade e tornar-se a pessoa que desejam ser no futuro. Em outras palavras, não entendemos o surgimento dessa categoria como algo negativo, pelo contrário, a entendemos como um processo que surge em decorrência da complexificação do pensamento, e da percepção de que projetar a própria vida é um dever intransferível e absolutamente pessoal.

Após descrevermos e analisarmos as categorias de mudança encontradas em nosso estudo, teceremos algumas considerações gerais acerca dos processos de conservação e de mudança observados.

6.3 Considerações acerca dos processos de conservação e mudança dos modelos organizadores sobre os projetos de vida

Neste capítulo, nos detivemos à análise dos processos de conservação e de mudança dos modelos organizadores dos nossos participantes em um nível individual. Tal análise nos possibilitou descrever e clarificar como ocorreu a construção dos projetos de vida de jovens submetidos ou não a uma intervenção pedagógica com essa finalidade. Em um segundo momento buscamos encontrar regularidades entre esses modos de construir os projetos de vida. Dessa análise desprendem-se algumas considerações importantes, que serão mencionadas nas páginas subsequentes.

A primeira delas diz respeito ao fato de que, ainda que, de antemão, apostemos que a conservação é um processo indesejável para a construção dos projetos de vida, posto que esses devem permanecer abertos e flexíveis aos desvios gerados por fatores internos e externos ao sujeito, muitas vezes, tal como observado no Grupo A, ela representa a firme adesão a objetivos e metas que, dada sua importância para o jovem, adquirem a estabilidade e a coesão necessárias para que possam se concretizar. Sobre isso, devemos mencionar que investigamos esses resultados com surpresa, pois não esperávamos que já em fases tão precoces alguns jovens pudessem ter expectativas tão claras para o futuro.

No entanto, tivemos outra surpresa ao perceber que nem sempre a conservação dos modelos organizadores se dá nesse sentido, já que no Grupo B a maioria dos jovens que conservou seus modelos apresentou uma dinâmica de organização do pensamento muito fragilizada no tocante à elaboração de um projeto de vida, e portanto indesejada, na medida em que representa um padrão de funcionamento que não avança, tampouco que se complexifica, rumo a uma compreensão mais aprimorada sobre a necessidade de assujeitar o futuro por meio de um processo criativo de elaboração e projeção.

É por isso que nossa principal consideração acerca do *processo de conservação* é que ele precisa ser analisado qualitativamente para que se possa compreender, em um primeiro momento, se ele é desejado ou indesejado, no sentido de acercar os jovens a um projeto de vida consistente. Em um segundo momento, desde o ponto de vista das intervenções educativas, é crucial desenvolver estratégias que: a) permitam que aqueles alunos que

conservam modelos de projetos de vida possam estar abertos à necessidade de flexibilização e resiliência imposta por demandas sociais, acasos, etc.; b) contestem as certezas desses estudantes, provocando o desequilíbrio cognitivo necessário para que eles possam clarificar suas escolhas e perceber se a estabilidade na verdade é estagnação, rigidez ou apego às certezas, com medo da mudança ou da ausência de respostas; c) permitam que os alunos que conservam modelos menos complexos possam compreender que não estão progredindo rumo a uma estratégia de criação e gerenciamento da própria vida que possa lhes trazer satisfação e evitar arrependimentos e desmobilização no futuro; e d) auxiliem esses estudantes a desenvolver uma narrativa sobre si mesmos, reconhecendo e fortalecendo sua identidade e buscando novos sentidos com que possam preencher suas vidas futuras, ademais de instrumentalizá-los no que se refere à dimensão da coordenação de metas e de planejamento.

Já em relação ao processo de mudança, nossos dados revelaram que 76,69% dos participantes mudaram seus modelos de projeto de vida ao longo da pesquisa. Apostamos que tal mudança se deve, em grande medida, a dois fatores:

- a) Ao fato de que nossos participantes são jovens em intenso processo de construção da identidade, motivo esse que pode provocar mudanças na percepção que têm de si mesmos e do mundo, o que se reflete em seus interesses e propósitos para o futuro;
- b) Às características do objeto de nosso estudo, o projeto de vida, que permanece aberto às transformações que podem ser operadas, não somente na dimensão da identidade dos jovens, mas também como resultado da sua inserção social, que pode gerar oportunidades e/ou limitações aos seus projetos.

Além desses dois aspectos, não podemos deixar de mencionar que um dos objetivos do estudo era justamente promover mudanças nos modelos organizadores dos estudantes de um dos grupos, por meio de uma intervenção pedagógica que visava ao, entre outros aspectos, seu aumento de complexidade. Nesse sentido, chama-nos a atenção a diferença existente entre o número de participantes que mudaram no Grupo A, sendo 81,42% e no Grupo B, que contou com 66%.

O gráfico abaixo tem como objetivo favorecer a comparação da distribuição dos participantes nas categorias de conservação e de mudança encontradas na população e nos permite visualizar as diferenças existentes entre ambos os grupos.

Gráfico 6.1 – Porcentagem dos participantes dos grupos A e B nas categorias de conservação e mudança.

1 – Conservação / 2 – Mudança com aumento de complexidade / 3 – Mudança sem aumento de complexidade / 4 – Mudança com perda de complexidade / 5 – Mudanças que resultam no Modelo 6.

Assim, como já explorado anteriormente, a qualidade das mudanças operadas no Grupo A foram notadamente distintas das operadas no Grupo B. Esse resultado nos impele a fazer algumas considerações acerca dos múltiplos processos de mudança por nós identificados.

Evidentemente é desejável que ao longo da trajetória da vida os jovens apresentem mudanças que representam um aumento de complexidade na sua forma de entender e organizar internamente os fenômenos que os rodeiam. E, certamente, no que diz respeito ao projeto de vida, essa expectativa é ainda maior. Nesse sentido, os resultados apresentados no gráfico acima revelam que esse foi o tipo de mudança mais característico do Grupo A, que foi orientado, ao longo dos três anos que compõe a última etapa da escolarização, para que construíssem projetos de vida que lhes permitissem a realização pessoal mediante a inserção social. Considerando que o mesmo não pôde ser observado no Grupo B, composto por jovens que não foram orientados a construir seus projetos de vida por meio de práticas escolares, podemos afirmar que o trabalho pedagógico sobre essa temática pode promover mudanças realmente significativas na formação de nossos estudantes. Afinal, elegemos um grupo controle adequado para nossa investigação, e ambos os grupos a iniciaram sem diferenças qualitativas significativas com relação aos seus modelos organizadores.

Corroboram essa conclusão o fato de que o Grupo B apresentou um número significativamente maior de mudanças com perda de complexidade, que revela a instabilidade pela qual esses jovens passaram ao longo desses anos, sem que fossem especificamente orientados sobre a importância e os meios para elaborar projetos que consolidassem suas expectativas para a vida futura.

Tais resultados nos permitem afirmar que, de modo geral, os jovens do Grupo A desenvolveram modelos de organização do pensamento muito mais compatíveis com projetos de vida do que os jovens do Grupo B, o que confirma nossa hipótese de que uma intervenção educativa voltada para o autoconhecimento, para o desenvolvimento da identidade, para reflexões de cunho moral e ético, para a compreensão das possibilidades de inserção social e para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, viabiliza a construção de projetos de vida por parte dos jovens, já nessa faixa etária.

No entanto, entendendo que os jovens podem traçar itinerários muito diversos rumo à construção de seus projetos para o futuro, acreditamos que tanto o processo de conservação de um modelo complexo, quanto o de mudança, quando essa favorece a construção do projeto, são funcionamentos importantes de serem estimulados entre os jovens nessa etapa da vida. E, mesmo que aqueles que apresentaram mudanças que expressam a perda da complexidade, ou ainda, a aplicação do Modelo 6, podem, nos próximos anos, desenvolver projetos tão estáveis e coesos como aqueles que já atingiram esse nível de complexidade nos anos da escolarização básica. De qualquer modo, não podemos deixar de destacar que é desejado que, ao longo de sua trajetória pela escola, possam receber o suporte necessário para conceber um projeto cada vez mais estável e coerente com a pessoa que almejam se tornar, a fim de que não adentrem a idade adulta com sentimentos de confusão, indecisão ou fracasso.

Encerrando a seção de análise dos resultados obtidos em três anos de investigação, passaremos agora para a seção das Considerações Finais, momento em que teceremos algumas implicações sobre o impacto dos nossos resultados para a compreensão do processo de construção dos projetos de vida e sobre o potencial que as intervenções educativas direcionadas para esses objetivos podem desempenhar na formação de nossos jovens estudantes.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que compõe essa tese de doutorado foi despertada pelo desejo de enveredar pelo intrigante caminho do funcionamento psicológico para compreender como os projetos de vida se constituem ao longo do tempo, dada sua característica intrínseca de ser uma construção incessante e aberta a mudanças; mas também pela ausência de estudos que investigassem, com profundidade e refinamento qualitativo, como os jovens, calcados em seus valores, experiências, interesses e sonhos, constroem suas projeções para o futuro.

Com a oportunidade de realizarmos uma intervenção pedagógica de longo prazo, com o objetivo de contribuir para a construção dos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio, investigamos também como a prática educativa poderia contribuir para a formulação de projetos de vida orientados por um sentido ético. Os resultados dessa intervenção, realizada em uma escola na periferia da cidade de São Paulo (Escola A) nos três anos que compõem o Ensino Médio, foram comparados com os resultados dos estudantes de uma escola próxima (Escola B), onde não foi realizada qualquer tipo de intervenção sistemática e intencional com o mesmo objetivo.

Assim, formulamos um estudo de caráter longitudinal, qualitativo e interventivo, focado em dois processos psíquicos envolvidos na construção de tais projetos: a *conservação*, que permite que valores e intenções se conservem ao longo do tempo, mesmo em face ao acentuado processo de mudança psíquica e exploração identitária que ocorre na juventude; e a *mudança*, processo esse que se manifesta por meio de alterações em valores, intenções e modos de criar representações de futuro, à medida em que os jovens avançam nas etapas educativas. Esses processos permitiram que investigássemos a construção dos projetos de vida em ação, ou seja, enquanto as projeções dos jovens interagiam e respondiam às mudanças psíquicas e contextuais nas quatro fases da pesquisa, realizadas no início de cada ano letivo e ao término do estudo.

Considerando esse desenho de pesquisa, circunscrevemos a questão geradora desse estudo na seguinte indagação:

Como ocorrem os processos de conservação e mudança dos projetos de vida de jovens do Ensino Médio ao longo de uma intervenção de Educação em Valores?

Partindo dessa inquietação buscamos teorias que nos ajudassem a compreender a complexidade desses fenômenos. Assim, desenvolvemos nosso referencial teórico em três eixos: a construção psicossocial dos projetos de vida, o funcionamento psicológico e os processos de conservação e mudança, e, por fim, a Educação em Valores, que constituiu o aporte teórico e metodológico da intervenção realizada.

O conceito de projeto de vida adotado nessa tese foi desenvolvido por Damon, Menon e Bronk (2003), que o compreendem como um fenômeno psicossocial, construído em consonância com a identidade do sujeito e em interação com o mundo além dele. Essa concepção nos permite situar nossas expectativas para os projetos de vida em um horizonte mais ousado: o de realização pessoal mediante a contribuição social. E por desempenhar um papel organizador do mundo interno e criador do mundo externo, elegemos estudar o projeto de vida no contexto da juventude por ser esse um momento em que a identidade dos jovens passa a ser construída ativamente, ao mesmo tempo em que o futuro começa a ser desenhado.

O funcionamento psicológico foi abordado por meio dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999), que postula que os fenômenos da realidade são compreendidos por meio da abstração, significação e organização de seus elementos em um sistema coeso. Esse referencial foi utilizado como estratégia metodológica para organizar e analisar a enorme quantidade de dados por nós coletados, concedendo visibilidade para a riqueza do material empírico. Essa teoria nos permitiu também identificar as regularidades e as não regularidades presentes no pensamento de cada participante, o que nos rendeu uma análise minuciosa sobre o pensamento deles nas quatro fases que compuseram o estudo. Recuperando os aspectos de natureza cognitiva e afetiva que são mobilizados nessa construção, pudemos avaliar se os projetos haviam se conservado ou mudado, e o que esses fenômenos acarretaram à complexidade de sua elaboração e significação.

Como anunciado anteriormente, estávamos interessadas em verificar a contribuição de nossa intervenção pedagógica para a construção dos projetos de vida, no tocante a criação de projetos bem estruturados, impregnados de sentido pessoal e que fossem orientados por um sentido moral que, quiçá, visasse a transformar positivamente o mundo coletivo. Por essa razão, elegemos o referencial teórico-metodológico da Educação em Valores, tal como proposta pelo *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) da Universidade de Barcelona, para direcionar nossas práticas pedagógicas. Assim, construímos um programa autoral, estruturado em oito eixos que permitiram com que temas como o autoconhecimento, a autoestima, a felicidade, o processo de escolha, a tomada de decisão, a autorregulação, a

resolução de conflitos, a compreensão crítica da realidade, e a prototipação de soluções para problemas sociais, dentre outros, fossem objetos de aprendizagem a amparar a construção de identidades coesas e morais, capazes de criar projetos de vida que fossem a legítima expressão da singularidade de cada um e que dialogassem com as demandas do nosso carente mundo comum.

Articulando esse constructo teórico elaborado com a finalidade de dar sustentação às nossas análises, teceremos algumas considerações relativas aos nossos objetivos específicos que, acreditamos, nos permitem responder ao problema de pesquisa de modo organizado e criterioso. Apesar de não pretendermos fazer de nossos resultados respostas conclusivas sobre essa temática, acreditamos que, após esse extenso trabalho investigativo, temos algumas contribuições a fazer para as pesquisas vindouras e para aqueles que desejam modificar a educação e a sociedade por meio da inserção do tema dos projetos de vida nas escolas. Passaremos assim, sequencialmente, pelos objetivos propostos em nosso plano de investigação.

Identificar e analisar os Modelos Organizadores do Pensamento – com suas dimensões afetivas e cognitivas – que configuram o dinamismo psíquico subjacente à construção de projetos de vida por parte dos jovens;

Investigando as regularidades presentes no dinamismo psíquico de cada um dos participantes, encontramos seis padrões de funcionamento que refletem distintas maneiras de projetar a vida. Esses padrões, que constituem os modelos organizadores do pensamento, apresentam níveis diferentes de complexidade, refletidos no grau de elaboração de seus significados e nas relações que esses estabeleceram entre si.

O modelo de menor complexidade, denominado *Projeções Normativas*, representa um conjunto de jovens que, apesar de não formularem projetos bem estruturados, possuem algumas projeções para o futuro, todas elas revestidas por um caráter fortemente normativo. Bem aceitas pela cultura na qual estão inseridos, essas projeções possuem significados fragilizados ou ausentes, que evidenciam sua condição normativa na medida em que não são investidas de sentido pessoal. Um típico exemplo dessa condição é o caso daqueles jovens que justificam suas projeções com afirmações como: “Quero trabalhar e ter uma família porque é o normal, todos fazem isso”.

Com presença marcante na primeira fase da pesquisa (30% na escola A e 45% na escola B), esse modelo encontra correspondência com os resultados de um estudo

desenvolvido com jovens americanos, que aponta um percentual de 72% de jovens com projetos de vida normativos (MORAN, 2010). Tais resultados indicam que esse fenômeno é bastante comum, ou seja, a maioria dos jovens adota propósitos “prontos” para a vida, para os quais já existem muitos apoios na sociedade, como criar uma família e/ou ter um emprego dentro de uma instituição já existente. Poucas pessoas não veem o *status quo* cultural como uma exigência ou padrão, e se dedicam a ampliar suas possibilidades pessoais e assim impactar a cultura na qual se inserem (MORAN, 2015).

Isso não quer dizer que defendemos que os jovens devem romper com as projeções bem estabelecidas pela cultura, mas sim que elas devem ser dotadas de significado pessoal, e que eles devem ter oportunidades de explorar outras realidades, afinal há muitos projetos bem sucedidos que se opõem às regras e expectativas culturais e geram satisfação e bem-estar.

Uma importante observação sobre a presença desse modelo nas duas populações estudadas diz respeito ao fato de que, na escola A, sua presença teve uma queda expressiva da primeira para a última fase do estudo (de 30% para 4%), enquanto que a queda na escola B foi menos expressiva (de 45% para 27%). Tendo em vista que o grupo da Escola B não participou de práticas interventivas para a construção dos projetos de vida, podemos supor que nossa intervenção desempenhou um papel importante em gerar reflexões que ampliassem o significado das projeções dos alunos, auxiliando-os a dotar de sentido seu futuro e o modo como desejam viver a vida. Desse modo, ainda que seja esperado que a elaboração do projeto de vida seja mais frágil quando feita por jovens mais novos e que ela se complexifique ao longo dos anos, a medida em que eles experienciam o mundo, a comparação entre os grupos concede indícios da importância de oferecermos apoio para que os estudantes reflitam sobre o futuro e atribuam à vida sentidos mais profundos. Esse objetivo esteve presente em todo nosso curso, mas com maior ênfase no segundo ano, quando trabalhamos diretamente com o tema dos sentidos da vida, apresentando a importância de aprofundar e ampliar o espectro de elementos que conferem sentido à existência e à vida cotidiana.

O segundo modelo menos complexo, denominado *Projeções Idealizadas*, conjuga a ausência de um projeto bem estruturado com projeções marcadas pela idealização, no sentido de estarem desconectadas de ações que possam torná-las tangíveis. Para que um projeto de vida se realize, é fundamental que os jovens ajustem seus objetivos à realidade e à disponibilidade de meios de inserção. Esse é um exercício que deverá ser realizado ao longo de toda a construção do projeto, pois é o que o torna factível e o afasta da conduta antecipatória que denominamos de sonho.

Outra característica importante desse modelo é que os jovens abstraem uma grande

quantidade de elementos, muitas vezes contraditórios, que tornam seu discurso disperso e confuso. Inclusive alguns mencionam o desejo de exercer diversas profissões distintas ao mesmo tempo, o que torna essas projeções incompatíveis com a realidade. Mesmo sabendo que a juventude é uma época de exploração de alternativas (ERICKSON, 1968; SPOSITO, 1997; 2003; PAIS, 2003; FREITAS, 2005), esse resultado revela dificuldades no processo de escolha, como se fosse possível realizar todos os desejos sem prescindir de nenhum deles. Assim como Moran (2014), defendemos que, do ponto de vista da intervenção pedagógica, essa sobreposição de interesses pode ser vista como merecedora de maior exploração, afinal, podemos auxiliar o jovem a identificar os pontos de intersecção entre as diversas alternativas e, se for o caso, clarificar sentidos comuns ou as razões pelas quais se sente atraído por elas. Esse é o caso, por exemplo, de uma estudante que expressou o interesse por cinco carreiras profissionais distintas e não queria abdicar de nenhuma delas. Após uma intervenção nossa, ela notou que todas essas carreiras orbitavam o tema do cuidado, e que esse era, afinal, seu grande objetivo. Com isso ela conseguiu atribuir lógica a suas escolhas e se organizar para tomar uma decisão, uma vez que todas elas a encaminhavam para o mesmo fim.

A presença desse modelo teve uma diminuição expressiva no grupo da escola A entre a primeira e a última fase da pesquisa, tendo iniciado com 24% e terminado com 4%. Contudo, os resultados indicaram um efeito oposto no grupo da Escola B, que apresentou crescimento de aproximadamente 20% da primeira à última fase do estudo (de 12% para 30%). Uma vez mais, esses resultados sugerem que nossa intervenção teve um efeito positivo no primeiro grupo, auxiliando-lhes a clarificar o futuro e a conceber meios para realizarem seus projetos. Dedicamos uma grande sequência de aulas para o tema dos meios que permitem a conquista dos objetivos. Pautamos o ingresso na universidade como uma importante via de inserção profissional e os alunos investigaram o que eles precisavam fazer para serem aprovados nos processos seletivos. Também abordamos o tema do desempenho escolar e seus impactos na vida futura, modos de inserção no mercado de trabalho e progressão de carreira.

O terceiro modelo, ao qual atribuímos o nome de *Projetos Parciais*, é caracterizado por jovens que, apesar de não saberem ao certo o que desejam para si em um futuro distante, estabelecem metas de curto prazo nas quais já estão engajados. Essas metas, que orbitam o tema dos estudos, representam medidas importantes para o futuro, independente de como ele seja. Resultados próximos a esse foram encontrados por Moran (2014) enquanto buscava identificar as culturas que sustentam os diferentes tipos de projetos. Uma das culturas por ela encontrada, denominada *cultura do esforço*, condiz exatamente com os jovens do nosso

modelo 3, que concentram-se nos estudos visando a alcançar objetivos de carreira que ainda estão nebulosos. Assim, apesar de estarem comprometidos com ações no presente, expressam sentimentos de dúvida sobre o futuro.

Outro ponto marcante desse modelo é a presença de um planejamento voltado à constituição e à responsabilização pela família, que pode estar associado ao fato de que o comprometimento com relacionamentos confere estabilidade à vida dos jovens nos momentos em que outros aspectos estão mais instáveis (BUNDICK et al., 2012).

Devemos ressaltar que todos os participantes desse modelo mencionaram o sentimento de angústia, derivado da ausência de um projeto que abarque a dimensão profissional, sendo essa justificativa do nome do modelo, afinal, são os próprios jovens que indicam o caráter parcial de seus projetos.

Esse modelo teve presença menos significativa em ambos os grupos estudados. No grupo A, ele começou com 18% dos jovens e caiu, na última fase, para 4%, enquanto no grupo B, ele se manteve estável ao longo do estudo, com 15% de representatividade. De todo modo, os resultados do grupo A sugerem que, quando há uma intervenção pedagógica intencional, os jovens que aplicam esse modelo desenvolvem a dimensão da carreira profissional, formulando, enfim, um projeto de vida mais amplo e de longo prazo, que abarca as dimensões que consideram indispensáveis. É possível que nossas aulas sobre critérios de escolha profissional tenham contribuído para que esses estudantes clarificassem seus valores e se sentissem mais seguros para tomar essa decisão. Ademais, o projeto final da disciplina (TCC) certamente contribuiu para que eles aderissem firmemente à profissão escolhida ou para que refutassem possibilidades iniciais, o que, pela via da exclusão, os aproximou de uma escolha consistente.

O quarto modelo representa, por fim, um projeto de vida bem formulado, levando, portanto, o nome de *Projeto de Vida*. Ele foi aplicado por jovens que construíram projetos de vida com os temas família, estudo e trabalho, e que organizaram esses objetivos por meio de ações de curto, médio e longo prazo, dotando cada aspecto desse planejamento de sentido pessoal. Esses jovens apresentam metas claras de futuro e organizam suas vidas ao redor delas, estando engajados em sua concretização. Os sentimentos de felicidade, bem-estar e realização são frequentes nesse grupo.

Esse modelo teve alta representatividade no grupo A, começando com 25% na primeira fase e terminando com 57% dos participantes na última fase. Já no grupo B, ele teve um comportamento estável, iniciando e terminando ao redor de 25% dos estudantes. Uma vez mais, esses resultados sugerem que a intervenção teve efeitos positivos, aumentando o

número de jovens que terminaram o Ensino Médio com um projeto de vida que oriente seus próximos passos, rumo à exploração do futuro. Ainda que esses projetos sejam reajustados ao longo da vida, ou até mesmo revistos, consideramos extremamente valioso que os estudantes encerrem essa etapa formativa com algumas decisões que os impeçam de paralisar frente às novidades e dificuldades do mundo adulto, a fim de que eles não hesitem em adentrar nessa fase e possam fazê-lo com consciência, autonomia e estabilidade emocional. Sendo esse um período comumente marcado por muita insegurança e incertezas, ter um projeto de vida certamente alivia a ansiedade e a pressão imposta pelos adultos e estruturas sociais.

Ainda sobre esses resultados, apostamos que todo o conjunto de nossas práticas pedagógicas teve efeitos positivos na construção dos projetos de vida desses jovens. Desde as questões sobre o autoconhecimento e a autoestima, passando pelo tema da felicidade, dos sentidos da vida e do planejamento, todos esses temas proporcionaram a esses jovens um espaço de reflexão e apoio impossível de ser substituído por outras esferas da vida. Inclusive a experiência de troca entre pares, proporcionada pelo fato de todos eles estarem juntos, buscando respostas sobre quem são e o que desejam ser no futuro, foi um potente catalizador de escolhas e autoafirmação.

O quinto modelo, *Projetos de Vida e Sociedade*, também foi aplicado por jovens que elaboraram projetos bem estruturados para sua vida futura. Contudo, eles ultrapassaram a esfera de seus objetivos pessoais e atribuíram um sentido ético às suas intenções, sendo o exemplo máximo daquilo que Bronk, Damon e Mariano (2003) consideram como *purpose*. Ou seja, eles elaboraram projetos de vida que visam a impactar o outro e/ou a sociedade, por meio do compromisso social que emana das profissões que desejam exercer no futuro. Esse compromisso com as demandas sociais confere significados profundos aos seus projetos e está impregnado por sentimentos de satisfação, felicidade e realização pessoal.

Apesar de estudos anteriores (DAMON, 2009; MORAN, 2009; MORAN et al. 2012; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014; GOMES, 2016; GONÇALO, 2016) descobrirem que jovens com projetos de vida orientados para o bem comum eram a minoria, supomos que, a medida que o tema for incorporado ao currículo das escolas, tornando-se objeto de intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais, os jovens terão a oportunidade de se identificar com esse modo de vida. Essa suposição é respaldada pelos resultados de nosso estudo. Enquanto na escola A o número de jovens com esse tipo de projeto de vida começou com 1% e terminou com 24%, na escola B foi iniciado com um único participante e nas fases subsequentes não houve nenhum estudante que formulasse um projeto com intenções sociais.

Um dado interessante sobre como a moralidade se manifesta nos projetos de vida diz respeito ao fato de que grande parte dos jovens do nosso estudo demonstrou empatia por pessoas em condições vulneráveis e/ou de sofrimento. E isso se manteve mesmo nos casos em que, após aplicar o modelo 5 em uma das fases, os jovens deixaram de abstrair o compromisso social como um dos elementos centrais de suas projeções para o futuro. A evidência de que a empatia é um elemento altamente conservado na dinâmica psíquica dos jovens, mesmo quando assume papel secundário frente a outros interesses e motivações, também foi confirmada por estudo realizado por Malin et al. (2013). É por essa razão que, juntamente com esses pesquisadores, acreditamos que o desenvolvimento da empatia é uma via importante para inspirar projetos de vida que visem a contribuir para um mundo mais justo e digno para todos. Contudo, para que esse sentimento não se esvaneça e possa mobilizar planos e ações concretas, é preciso ajudar os jovens a imaginar um papel ético para si na sociedade e a desenvolver um caminho que lhes permita exercê-lo.

O que fizemos em nossa intervenção não foi diferente disso. Dedicamos um trimestre de aulas para que os estudantes desenvolvessem a compreensão crítica e a empatia por situações reais que feriam a dignidade de outras pessoas. Em um segundo momento, eles criaram estratégias que enfrentassem os problemas percebidos, atendendo aos critérios de viabilidade e desejabilidade por parte dos envolvidos (BROWN, 2010). Somadas, essas práticas permitiram a reflexão sobre contextos que necessitam intervenção e o reconhecimento de papéis sociais que nem sempre são claramente apoiados na sociedade e que, por isso, muitos dos estudantes desconheciam enquanto possibilidade de atuação. Desse modo, geramos oportunidades estruturadas para que os jovens articulassem valores morais aos seus projetos de vida, percebessem de que modo é possível se engajar com essas temáticas e explicitamos nosso apoio a essa via de inserção social.

Nesse sentido, se considerarmos que o projeto de vida se desenvolve quando os jovens refletem sobre seus valores e estabelecem a intenção de agir de acordo com eles para serem consistentes com sua identidade em formação (ERICKSON, 1968; MARCIA, 1966), a escola, local que os acolhe durante esse período, deve promover condições para que seus estudantes vivenciem práticas morais formadoras da identidade. Por isso, nós educadores devemos assumir a tarefa de contribuir para que os jovens desenvolvam projetos de vida orientados por valores morais e que tenham o compromisso social como marca distintiva. Afinal, para transformar o mundo é necessário implicar-se nele, e a formação dos mais jovens parece ser, há muito, uma das vias mais potentes para atingir esse fim.

Por fim, o sexto modelo, denominado *Conflitos Identitários*, representa um grupo de

jovens que, aproximado o final do Ensino Médio, desenvolveu um processo de conflito psicológico que acarretou na não afirmação de uma identidade que lhes permitisse orientar suas escolhas para o futuro. A dinâmica do pensamento expressa por esse modelo apresenta um alto grau de complexidade, significação e estabelecimento de relações. No entanto, por não culminar em um projeto de vida, não a consideramos no gradiente de complexidade que inicia no modelo 1 e culmina no modelo 5.

Diversos fatores podem estar envolvidos no surgimento desse modelo, como o excesso de pressão de adultos ou instituições que, inclusive, podem minar a construção da identidade (BUNDICK, 2011; BUNDICK; JOHNSON; YEAGER, 2012), a perda de propósito (BUNDICK et al., 2012), a reformulação de interesses durante o processo de formação da identidade (ERICKSON, 1968), a sensação de fracasso na formação da identidade ocupacional (MALIN, et al., 2013) e a própria instabilidade que o projeto de vida assume em períodos de transição, como o término do Ensino Médio. Essa última hipótese é a que mais se aproxima dos nossos resultados, afinal esse modelo é exclusivo das duas últimas fases da pesquisa, alcançando sua frequência máxima (5% no grupo da Escola A) na última fase do estudo, ou seja, justamente no momento em que os participantes assumiram a condição de egressos da Educação Básica e necessitam trilhar novos caminhos.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que esse resultado pode estar relacionado à intervenção que realizamos, já que esse modelo é exclusivo do grupo A. É verdade que nossa intervenção instigou a reflexão sobre a identidade e a necessidade de tomar decisões para o futuro. E sabemos que muitas dessas atividades valiosas são, por vezes, desconfortáveis, sobretudo aquelas que tematizam a incerteza própria do tempo futuro. Mas isso não significa que devemos deixar de realizá-las, afinal elas promovem a inquietação diante da normatização das projeções de futuro, formam sujeitos questionadores, capazes de investigar a si mesmos na busca por sentidos mais profundos para sua existência, e convidam à exploração e à criação de novos modos de vida. Nossos resultados se alinham a essas afirmações, já que os participantes que aplicaram esse modelo demonstraram um alto grau de complexidade e significação em suas respostas, revelando que sua busca por respostas estava sendo profundamente elaborada em seu universo psíquico.

Como esse modelo emergiu após o término de nossa intervenção (fase quatro), não nos foi possível realizar práticas específicas que contemplassem esses jovens em suas necessidades. De todo modo, devemos salientar que o trabalho pedagógico com esses estudantes deveria voltar-se para a aprendizagem emocional e a resolução dos conflitos vivenciados. Afinal, quando construímos um modelo organizador sob um estado emocional

específico, este se torna dificilmente modificável, caso o estado emocional também não se altere. Ou seja, é necessária a mudança do estado emocional para que ocorra a mudança do modelo (MORENO et al., 1999).

Até o presente momento, apresentamos as particularidades de cada um dos seis modelos organizadores encontrados nas populações estudadas. Esses resultados nos deram indícios de que há distintos graus de complexidade entre as formas de projetar o futuro: desde aqueles mais normativos, em que a elaboração e significação são mais fragilizadas, até aqueles com alto grau de complexidade e significação para os jovens, que chegam até mesmo a elaborar projetos de vida que ultrapassam os limites do interesse pessoal e repercutem diretamente na vida coletiva.

Após sistematizarmos os resultados do primeiro objetivo, nos falta compreender como o pensamento desses jovens se comportou ao longo do tempo, em outras palavras, em que medida esses modelos foram conservados ou alterados. Por isso, passaremos agora para os resultados relativos ao segundo objetivo dessa tese.

Identificar e analisar os processos de conservação e mudança nas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida antes, durante e após uma intervenção no âmbito da Educação em Valores.

Seria irrealista esperar que um jovem do Ensino Médio fosse capaz de selecionar relacionamentos e objetivos de carreira, persegui-los avidamente após a formatura e realizá-los com êxito na idade adulta, sem que, em nenhum momento, mudasse seus planos ou se deparasse com obstáculos que exigissem sua reconfiguração. Inclusive a abertura à mudança é uma das marcas da figura do projeto de vida. Ainda assim, sendo construído por uma identidade com algum grau de coesão, muitos de seus aspectos podem se conservar ao longo do tempo, sobretudo quando encarnam valores centrais (ARAÚJO, 2007) para os jovens.

Por isso, desejamos investigar tanto o processo de mudança dos projetos de vida, quanto o de conservação, a fim de compreender como os jovens formulam e reformulam suas escolhas sobre como viver a vida futura. Sobre isso é importante destacar que nosso objetivo nunca foi propor um modelo de desenvolvimento dos projetos de vida, mas compreender, da forma pluralista como achávamos que se daria, como os projetos são construídos ao longo do tempo.

Em meio a essa busca, encontramos cinco padrões distintos: a conservação, a mudança com aumento de complexidade, a mudança sem aumento de complexidade, a mudança com

perda de complexidade e a mudança que resulta no modelo 6. Como esses processos ocorrem de modo distinto entre o grupo da escola A e o grupo da escola B, abordaremos cada um deles separadamente, pois trazem importantes considerações acerca do papel de nossa intervenção. Assim, iniciaremos com os resultados sobre a conservação, para depois nos determos aos resultados relativos às mudanças, que se apresentam de modo mais variado.

No Grupo A, os participantes que conservaram os modelos organizadores do pensamento foram justamente aqueles que aplicaram dinâmicas complexas, tais como o modelo Projeto de Vida ou Projeto de Vida e de Sociedade. O que nos permite afirmar que, nesse grupo, a conservação foi decorrente da estabilidade dos interesses, projeções e valores que configuram os projetos de vida desses estudantes. Já no grupo B a conservação ocorreu entre os jovens que aplicaram o modelo organizador mais simples, denominado Projeções Normativas. Esse resultado parece estar associado à dificuldade ou à falta de interesse desses estudantes em estabelecer um projeto de vida que vitalize suas intenções, transforme seus desejos em objetivos e organize-os em metas concretas.

Comparando os resultados de ambos os grupos, é possível que a ausência de práticas pedagógicas que pautassem sistematicamente o tema tenha contribuído para os preocupantes resultados do grupo B, afinal sua trajetória pelo Ensino Médio não contribuiu para a formulação de um projeto de vida, em nenhuma de suas etapas. Por isso, enfatizamos a necessidade de que as escolas se impliquem com a temática dos projetos de vida e se comprometam em auxiliar seus estudantes a conservar os valores e interesses que lhes são caros, mas a renunciar a padrões rígidos que não permitem que a experimentação no mundo agregue fatores motivadores para a construção reflexiva de um projeto de vida. Afinal, não nos parece justo que tantos jovens terminem o Ensino Médio sem saber porquê seguirão os caminhos convencionalmente acordados pela sociedade. Ainda mais quando nossos resultados indicam que a escola pode inverter essa lógica.

A primeira categoria de mudança de modelo organizador diz respeito às “Mudanças com aumento de complexidade”. A grande maioria (68%) dos participantes da Escola A esteve presente nessa categoria, o que nos permite inferir que os projetos de vida desses jovens se tornaram mais consistentes a cada fase do estudo, tendo em vista que iniciaram aplicando modelos menos complexos e avançaram para modelos mais complexos, na ampla maioria das vezes (64%) alcançando o que denominamos projetos de vida.

No grupo B, obtivemos um resultado bastante diferente, já que essa categoria agrupou apenas 30% de seus participantes. Esse resultado, que revela que menos da metade desse grupo progrediu na construção do projeto de vida, ao longo do Ensino Médio, é agravado pelo

fato de que apenas 15% elaborou um modelo que correspondesse a um projeto de vida. Comparando os resultados desses grupos, não podemos deixar de destacar o papel de nossa intervenção em promover a construção progressiva de uma identidade coesa, capaz de elaborar um projeto que articule interesses investidos de sentido pessoal a um planejamento que possa viabilizá-lo.

A categoria “Mudanças sem aumento de complexidade” teve um papel muito discreto em ambos os grupos, compondo 2,8% do grupo A e 6% do grupo B. Tais resultados sugerem que é menos frequente que os jovens estabeleçam pequenas oscilações do projeto ao longo dos anos para enfim terminar o Ensino Médio com um modelo igual ao inicial. A diferença entre os grupos pode sugerir que os estudantes que não são acompanhados no desenvolvimento de seus projetos de vida tendem a sofrer mais oscilações e até mesmo estagnação ao longo do tempo. Contudo, mais estudos sobre esse tema precisam ser desenvolvidos, sobretudo aqueles de alcance estatístico.

A categoria “Mudanças com perda de complexidade” também foi pouco expressiva no grupo da Escola A, contando com apenas 4% dos participantes. Além de ser um fenômeno raro nesse grupo, apresentou casos bastante diversos: um jovem que havia aplicado o modelo 5 em uma fase intermediária do estudo, terminou aplicando o modelo 4, Projeto de Vida; enquanto os outros dois aplicaram, ao final, modelos que não se configuram como um projeto de vida.

É bastante intrigante que o fenômeno contrário tenha sido observado entre os estudantes da escola B, no qual essa categoria representa 30% do total. Agrava esse resultado saber que dentre esse grupo apenas uma participante chegou ao final do estudo aplicando o modelo 4, Projeto de Vida. Todos os demais participantes aplicaram os modelos menos complexos, ou seja, Projeções Normativas e Projeções Idealizadas.

Se considerarmos que a perda de complexidade ocorre quando os elementos abstraídos perdem significado, exigindo a construção de um novo modelo, devemos nos questionar que papel a escola B desempenhou na vida desses jovens, para que eles ficassem tão vulneráveis à perda de sentido, e o que é pior, reféns da ausência de condições e apoios que lhes permitissem refazer seus projetos.

Mesmo que tenhamos três estudantes do grupo A que também pertencem a essa categoria, podemos considerar, no limite do esperado, que alguns jovens percam seus rumos e tardem para encontrá-los novamente. Contudo, sabemos que, de nossa parte, os instruímos com os recursos necessários para saberem onde e como buscar sentido para suas vidas, como traçar um plano e se engajar nele. Ao contrário dos estudantes da escola B, que parecem estar

a deriva e sem apoios na difícil etapa de transição para a vida adulta.

A categoria “Mudanças que resultam no modelo 6” é exclusiva do grupo A e representa 5% dos participantes, sendo que dentre eles, apenas um não formulou, em nenhuma das fases, um projeto de vida, sendo essa, provavelmente, a fonte de angústia que o leva a formular uma dinâmica pautada no conflito identitário.

Como mencionamos anteriormente, acreditamos que a existência dessa categoria indica que esses jovens estão em um intenso e desafiador processo de reflexão sobre o futuro, que pode resultar na construção de um projeto, caso eles resolvam os conflitos que lhes assolam. Sendo um fenômeno típico da última fase do estudo, infelizmente não tivemos tempo e espaço para desenvolver um trabalho interventivo específico com esses jovens, mas, como destacamos anteriormente, defendemos que ele seja calcado na aprendizagem emocional e na construção da identidade, tendo em vista que esses eixos são os disparadores do conflito que os imobiliza frente à construção de seus projetos.

A análise dessas categorias nos possibilita tecer algumas considerações acerca do processo de construção dos projetos de vida. A primeira delas é que, tal como observado no estudo realizado por Malin et al. (2013), o projeto de vida não se desenvolve linearmente, de formas mais auto-orientadas, normativas e simplistas, para formas mais “além do eu” (*beyond the self*) orientadas, criativas e complexas. O que queremos observar é que, apesar da progressão dos projetos ser nítida, quando se intervém para esse objetivo, ela não ocorre de modo que todos os jovens transitem por todos os modelos de projeto encontrados em uma sequência linear de aumento de complexidade. Pelo contrário, os jovens costumam apresentar oscilações em seu transcurso e até mesmo operam saltos de modelos, deixando de formulá-los na sequência por nós identificada. Assim, nosso estudo se configura como mais uma evidência de uma trajetória não linear de construção do projeto de vida entre a juventude e a idade adulta.

Por isso concordamos com Bronk (2011), Burrow e Hill (2011) quando defendem que a construção dos projetos de vida é um processo multidirecional, contínuo, que pode ser constantemente perdido, confirmado, revisitado, revitalizado e reformado ao longo do tempo e do desenvolvimento.

Esses resultados contribuem significativamente para o avanço dos estudos acerca dessa temática, e ressaltam a importância de serem feitos em corte longitudinal, sobretudo com a população do Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 14 e 18 anos, dado seu paralelo com o processo de construção da identidade. Inclusive, não podemos deixar de mencionar que os resultados encontrados em pesquisa anterior (DANZA, 2014), de corte

transversal, cuja prevalência de participantes com modelos menos complexos nos apontou a necessidade de uma intervenção pedagógica sobre os projetos de vida, podem ter sido fortemente impactados pela abordagem metodológica eleita, afinal não foi possível coletar dados sobre o comportamento de tais projetos ao longo do tempo.

Nossos resultados também nos permitem fazer algumas considerações sobre o papel das escolas nessa construção, afinal os alunos do grupo B, que foram deixados à deriva em relação aos seus projetos de vida, não apresentaram resultados desejáveis, como os alunos da escola A, que foram acompanhados e desafiados ao longo de todo o Ensino Médio.

Em primeiro lugar, defendemos que a escola deve ter um papel muito mais importante na vida dos jovens do que fornecer credenciais que possam, em algum momento, ser trocadas por um emprego. É papel dessa instituição e de seus membros apresentar a diversidade de caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes, exercitar habilidades cognitivas e afetivas que lhes permitam fazer escolhas e estabelecer relações potentes, cultivar valores morais que formem jovens comprometidos com o bem-estar pessoal e coletivo, apoiar as escolhas dos estudantes por meio de ações concretas que contribuam para a realização de seus objetivos, questionar as certezas dos jovens, a fim de que eles problematizem suas crenças e construam modos de compreender a vida que sejam compatíveis com seus valores e a formar cidadãos e cidadãos comprometidos com a transformação da realidade (PUIG, et al., 2018).

E ainda que atualmente sejam poucas as escolas que se dedicam efetivamente a esses objetivos, vislumbramos a criação de um novo panorama, fomentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como premissa do Ensino Médio o desenvolvimento do projeto de vida. Para lidarmos com essa mudança de paradigma na escola – que até então não se entendeu como incubadora desses projetos –, precisamos que cada membro dessa instituição compreenda que o trabalho sobre essa temática traz inúmeros benefícios, na medida em que proporciona desenvolvimento acadêmico, produz resultados positivos no comportamento dos alunos, desenvolve a cidadania, o caráter e a liderança, cria um clima escolar de confiança, fomenta a motivação dos estudantes, e claro, aumenta o vínculo com projetos de vida éticos (KOSHY; MARIANO, 2011; YEAGER et al., 2014).

Ainda que nossa intenção não seja prescrever o modo como a educação para a construção dos projetos de vida deva ocorrer, por defendermos que há inúmeras estratégias para o desenvolvimento desse amplo objetivo, que é um tema transversal, apostamos que ela deva ocorrer pela via da Educação em Valores, que se mostrou extremamente profícua para desenvolver diversos recursos fundamentais para elaborar um projeto de vida, tais como o autoconhecimento, a clarificação de valores, a autorregulação, a compreensão crítica da

realidade, a tomada de decisão, e a resolução de conflitos, além de outros aspectos que não tivemos meios de implementar, como o engajamento em projetos com intervenção social. É claro que isso requer um currículo desafiador, que se comprometa com um conjunto de experiências de aprendizagem intencionais, sistemáticas e de longo prazo que se afastem das abordagens que tratam o tema de modo pontual e esporádico, como apêndice do currículo.

Outro ponto a considerar é o papel do professor. Tanto os estudos brasileiros quanto os americanos ainda não observaram diretamente o impacto das características pessoais e do apoio do professor no projeto de vida dos estudantes (BUNDICK, 2011; PIZZOLATO; BROWN; KANNY, 2011). Mas apostamos, tanto pela nossa prática como professoras, quanto pelos nossos estudos como pesquisadoras, que os educadores desempenham um papel fundamental na construção do vínculo positivo dos jovens com seu futuro, no desenvolvimento do senso de responsabilidade, no apoio emocional para transitar pela incerteza e pela dúvida e no exemplo de condutas morais. Inclusive as pesquisas de Koshy e Mariano (2011) e de Magliano (2018) mostraram que os apoios comumente citados pelos jovens na construção de seus projetos de vida vieram de pessoas que eles consideravam modelos e mentores. Longe de defendermos que essa deva ser mais uma tarefa dos professores, em meio a tanta sobrecarga de atividades que já desempenham, o que defendemos é uma mudança de propósito para o Ensino Médio, que garanta tempo e formação adequados para que os profissionais da educação possam se engajar nessa tarefa que deve ser considerada como um dos principais objetivos dessa etapa formativa. Mais uma vez advertimos que não compactuamos com a noção de que o Ensino Médio deva ser apenas uma etapa de preparação para o futuro, mas sim um momento de construção ativa de saberes, valores, conhecimentos e relações que impacte positivamente tanto o presente quanto o futuro.

Ainda sobre o papel do professor, não podemos deixar de mencionar que, não fosse o forte vínculo de confiança, cuidado e disponibilidade criado entre nós e os participantes desse estudo, nossa intervenção não teria produzido os mesmos efeitos. Inferimos isso dada a grande quantidade de relatos informais que recebemos desses jovens, ao término de nossa experiência juntos, sobre como nossa figura foi importante para que eles se sentissem acolhidos e motivados a galgar grandes realizações em suas vidas.

A sistematização das considerações relativas ao segundo objetivo de nossa pesquisa visibilizam dois aspectos fundamentais acerca da construção dos projetos de vida. O primeiro deles é que sua construção não ocorre em um processo linear ascendente rumo às formas mais elaboradas de projetar a vida. Pelo contrário, esse processo é marcado pela singularidade

desse fenômeno que é absolutamente pessoal e indelegável. Contudo, quando os jovens são orientados e acompanhados nesse processo, observamos que aqueles que já formularam projetos de vida estabilizam suas intenções, aderindo firmemente aos seus objetivos para o futuro; enquanto que aqueles que ainda não têm projetos de vida avançam gradualmente ou não, para formas mais complexas de projetar a vida, chegando, na grande maioria das vezes, a formular um projeto de vida coerente e bem estruturado. Uma observação adicional se refere ao fato de que apenas com intervenções pedagógicas de Educação em Valores, os jovens formularam projetos de vida com acentuado compromisso social. Esse dado foi comprovado pela ausência desse tipo de projeto na escola onde não foi realizada a intervenção.

Feitas essas considerações, avançaremos para o terceiro e último objetivo de nossa pesquisa:

Avaliar a possibilidade de utilizar a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como uma ferramenta de avaliação de intervenções no âmbito da Educação em Valores.

Muito se discute sobre como avaliar os resultados de intervenções de Educação em Valores (PUIG, 1998; 2007), afinal, como podemos prever se os comportamentos dos estudantes serão condizentes com seu juízo, esse sim, possível de ser observado por meio de múltiplos instrumentos?

Afastando-nos desse debate por acreditarmos que o verbo “garantir” não se aplica à educação, levantamos a hipótese de que a TMOP poderia ser uma interessante ferramenta para avaliar se os estudantes introduziram valores morais em seus pensamentos sobre como desejam viver o futuro. Temos razões epistemológicas para convergir esses marcos teóricos – a Educação em Valores e a TMOP – sendo elas: a) a ideia de que o conhecimento é construído em interação com a realidade, por meio da ação que os sujeitos exercem sobre ela; e b) que a complexidade dos pensamentos e condutas humanas podem ser modificadas mediante a interação com o meio.

Nosso grande desafio metodológico era capturar as nuances do pensamento a cada nova fase da pesquisa, comparando-as com as das fases anteriores e estabelecendo o que era constante e o que era variação. Isso porque a pesquisa longitudinal ofereceu aos estudantes a oportunidade de selecionarem, a cada coleta de dados, aspectos que anteriormente lhes haviam passado despercebido ou lhes eram desconhecidos, assim como de alterar o significado dado a elementos anteriormente abstraídos e de organizá-los de forma diferente.

Como a TMOP possibilita analisar essas minúcias do pensamento, pudemos identificar como a moralidade se manifestou e que posição ela ocupou no sistema de organização do pensamento dos participantes. Nossos resultados revelaram que, embora os valores morais compareçam com frequência nas respostas dos jovens às perguntas relativas às mudanças que gostariam de ver no mundo, raramente eles se integram à organização geral do pensamento. Em outros termos, o que ocorre é que os jovens abstraem da realidade problemas éticos que mobilizam seus valores morais, contudo a carga afetiva a eles vinculada e seus significados não são fortes o suficiente para torná-los centrais em seus projetos de vida. Nesse sentido, os participantes que aplicaram o Modelo 5 – Projetos de Vida e Sociedade são uma exceção, já que seus valores morais e compromisso social comparecem com centralidade na organização do projeto de vida.

Extraímos duas conclusões sobre esses resultados. A primeira delas é que é preciso intervir para que os jovens se engajem ativamente no exercício dos valores morais, de modo que esses orientem suas projeções futuras e deixem de ocupar um espaço secundário em suas vidas. Esse é um ponto fundamental, afinal uma grande parcela dos jovens mencionou que se sentia impotente a respeito dos aspectos que gostariam de mudar no mundo e que essa era a razão para sua falta de engajamento. A segunda conclusão é que a TMOP possibilita verificar a força com que os valores morais comparecem na dinâmica do pensamento, por meio do investimento afetivo que lhes é feito, dos significados que lhes são atribuídos e pela posição que ocupam na organização do pensamento. Sem esse recurso talvez não teríamos compreendido que a grande diferença entre aqueles que não articulam os valores morais aos projetos de vida seja justamente o sentimento de incapacidade e a falta de apoios sociais que permitam seu envolvimento com ações morais.

Isso nos faz pensar no potencial que a TMOP tem para avaliar qualquer tipo de prática educativa, seja ela pontual ou longitudinal. É claro que, em se tratando da necessidade de estabelecer critérios bem definidos de comparação para avaliar processos longitudinais, a TMOP é um excelente recurso, pois permite uma análise criteriosa e rigorosa das constantes funcionais do pensamento (abstração, significação e organização dos elementos). Ademais, ela permite a análise de objetos do conhecimento tão amplos como o projeto de vida, em que basicamente qualquer conteúdo pode ser abstraído, o que cria um volume inimaginável de dados a serem organizados e analisados.

É por essa razão que, ao final dessa longa trajetória de pesquisa, defendemos o uso da TMOP como recurso teórico-metodológico para pesquisas de abordagem qualitativa que visem analisar processos psíquicos; para pesquisas que envolvam intervenções pedagógicas, e

inclusive, para intervenções na esfera da Educação em Valores, pois permite compreender como conteúdos e habilidades trabalhados em distintas situações de aprendizagem se manifestam no pensamento dos participantes ao abordarem temas da vida cotidiana.

Feitas essas considerações sobre os resultados de nossa pesquisa, que foi a primeira em solo brasileiro a estudar as contribuições de uma intervenção para a construção dos projetos de vida, notamos alguns caminhos a serem perseguidos e muitas indagações a serem melhor examinadas. Entre elas, ressaltamos que seria de maior relevância estudar o papel dos educadores na construção dos projetos de vida dos estudantes; como os apoios sociais interferem nessa construção; como os jovens respondem à necessidade de ajustes e desvios em seus projetos originais; como a construção dos projetos de vida é afetada por eventos tais como a retenção em uma etapa escolar; entre outros.

Não obstante, o que mais desejamos destacar é a relevância do trabalho pedagógico com os projetos de vida. Se almejamos e defendemos a construção de uma sociedade cada vez mais democrática, plural e justa, é nosso dever protegê-la de quaisquer ameaças que possam vir a corromper esse ideário e incutir nos jovens ideais de individualismo, competição e escassez, que tornem o projeto de vida a expressão da luta pela sobrevivência em uma sociedade regida pela desigualdade da distribuição de recursos. Por isso, é imprescindível que as instituições educativas afirmem o projeto de vida como um potente transformador da realidade pessoal e coletiva, conceda exemplos morais e incentive a criação de projetos de vida éticos e destinados ao compromisso social. Estamos confiantes de que, efetivado esse trabalho que, é claro, não tem fim, poderemos co-criar com os jovens que adentram o mundo social uma realidade em que seja possível sonhar e viver um mundo melhor, para todos.

É com esse discurso que encerramos essa trajetória de investigação, desejosas de inspirar práticas escolares e novas pesquisas que contribuam para a compreensão e o estabelecimento do projeto de vida ético no cenário educativo e cultural do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: Estudos de Psicologia e Educação. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. et al. Youth purpose and life goals of students engaged in community and social activities. In: **Revista Internacional d'Humanitats**, jan./abr., 2014, p. 119 - 128.

_____. et al. O. **Projetos de Vida, Juventude e Educação**. International Studies on Law and Education, v. 23, 2016, p. 77-94.

_____. et al. Youth purpose through the lens of the Theory os Organizing Models of Thinking. In: **Journal of Moral Education**, 2017.

_____.; ARAÚJO, U. F. **Aprenentatge de resolució de conflictes de gènere a l'escola: Una experiència d'educació moral**. Temps d'Educació., v.39, p.107-124, 2010.

_____.; PÁTARO, C. S. **A dimensão afetiva dos projetos vitais**: Um estudo com jovens paranaenses. Psicologia em Estudo, v. 19, 2014, p. 143-154.

_____.; PINHEIRO, V.; AMANDO, M. Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: um estudo de caso. In: **Revista Internacional d'Humanitats** 45 jan-abr, 2019 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BATSON, D. Prosocial motivation, is it ever truly altruistic? In: BERKOWITZ, L. (Ed.) **Advances in Experimental Social Psychology**. San Diego: Academic. 1987, p. 65–122.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMEISTER, R. F. **Meanings of life**. New York: Guilford, 1991.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BENSON, P. et al. Positive youth development: theory, research, and applications. In: LERNER, R. M. (Ed.). Theoretical models of human development. **Handbook of child psychology**. 6th ed. New Jersey: Wiley, 2006. v. 1.

_____.; SCALES, P. The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. In: **The Journal of Positive Psychology**, 4(1), 2009, p. 85-104.

BLASI, A. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (Org.). **Moral development: an introduction**. London: Allyn and Bacon, 1995, p. 229-254.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**, 2017.

BRONK, K. **Portraits of purpose: A study examining the ways a sense of purpose contributes to positive youth development**. Available from ProQuest Dissertations and Theses database, 2005.

_____. Humility among adolescent purpose exemplars. In: **The Journal of Research in Character Education**, 6(1), 2008, p. 35–51.

_____. A grounded theory of the development of noble youth purpose. In: **Journal of Adolescent Research**, 27, 2011, p. 78–109.

_____. et al. Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. In: **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 6, 2009, p. 500 - 510.

_____.; FINCH, W. Adolescent characteristics by type of long-term aim in life. In: **Applied Developmental Science**, 14(1), 2010, p. 35-44.

BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BROWN, E.; KANNY, M.; PIZZOLATO, J. Purpose plus: supporting youth purpose, control, and academic achievement. In: **New directions for youth development**, n. 132, 2011, p. 75 - 88.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life**: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. Dissertação de Doutorado. Escola de Educação da Universidade de Stanford, 2009.

_____. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. In: **New directions for youth development**, n. 132, 2011, p. 89 - 103.

_____. et al. Thriving across the lifespan. In: LERNER, R. M. et al. (Eds.). **Handbook of life-span development: Cognition, biology and methods** Hoboken, NJ: Wiley, 2010, p. 882-923.

_____. et al. How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friend are? In: **Journal of Adolescent Research** 28(3), 2012, p. 348 - 377.

_____.; YEAGER, D. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. In: **Journal of adolescent research**, v. 24, n. 4, 2009, p. 423 - 452.

_____.; JOHNSON, R.; YEAGER, D. The role of future work goal motives in adolescent identity development: a longitudinal mixed-methods investigation. In: **Contemporary Educational Psychology** (37), Elsevier: Amsterdam, 2012, p. 206 – 217.

BURROW, A.; O'DELL, A.; HILL, P. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. In: **Journal of Youth and Adolescence**, 39(11), 2010, p. 1265–1273.

_____.; HILL, P. Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. In: **Developmental Psychology**, 47(4), 2011, p. 1196–1206.

CAESAR, P.; MAGNUSSON, D. **Longitudinal research on individual development**: present status and future perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CELLÉRIER, G. Organização e funcionamento dos esquemas. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. **O percurso das descobertas da criança**: pesquisas sobre as microgêneses cognitivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. New York: The Free Press, 1992.

_____. **The power of ideals**: the real story of moral choice. New York: Oxford University

Press, 2015.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikzentmihalyi**. New York: Springer, 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas**. Barcelona: Editorial Planeta, 2018.

DAMON, W. What is positive youth development? **The annals of american academy** (591), 2004, p. 13-24.

_____. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

_____.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. In: **Applied Developmental Science**, july/2003, p. 119 - 128.

_____.; LIAUW, I., MALIN, H. Purpose and character development in early adolescence. In: **Journal Youth Adolescence**, 2017.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

_____.; ARANTES, V. A. **Valores, Sentimentos e Projetos de vida: Um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo**. Revista NUPEM, v. 6, 2014, p. 169-189.

_____. Os jovens e as mudanças no mundo. In: CAETANO, L. M. (Org.). **Psicologia para pais e educadores: desenvolvimento moral e social**. Curitiba: Juruá, 2019.

DECKER, I. R.; BOUHUIJS, P. A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

DEVOGLER, K. L.; EBERSOLE, P. Categorization of college students meaning in life. In: **Psychological Reports**, 46, 1980, p. 387 – 390.

ERICKSON. E. **Identity, youth and crisis**. New York, W.W. Norton Company, 1968.

ERICKSON. F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. (Ed.) **La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos de observación**. Barcelona: Paidós, 1989, p. 203-247.

FITZGERALD, J.; GOTTSCHALK, P.; MOFFIT, R. **An analysis of sample attrition in panel data: the Michigan panel study of income dynamics**. Journal of Human Resources, v. 33, n. 2, 1998, p. 251-299.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRAIMAN, L. **O jovem: como orientá-lo para construir seu projeto de vida**. São Paulo: Esfera, 2009.

FRANKL, V. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GIJÓN, M. **Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela**. Barcelona: Graó, 2004.

GOMES, M. A. G. **A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GONÇALO, M. F. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

HAIDT, J. **Flourishing: Positive psychology and the Life Well Lived** (ed. com Corey L.M. Keyes), 2002.

HAN, H. Purpose as a Moral Virtue for flourishing. In: **Journal of Moral Education**, 2015, p. 1 – 32.

HILL, P. L. et al. Collegiate purpose orientation and well-being in early and middle adulthood. In: **Journal of Applied Developmental Psychology**, 31(2), 2010, p. 173–179.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. **O percurso das descobertas da criança:** pesquisas sobre as microgêneses cognitivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

JOHNSON-LAIRD, P. M. **Mental models:** towards a cognitive Science of language, inference, and consciousness. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola:** percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Adolescência e Juventude:** Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

KOSHY, S., MARIANO, J. Promoting youth purpose: a review of the literature. In: **New directions for youth development**, n. 132, 2011, p. 13 - 29.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

MAGLIANO, A. M. **Vidas plenas:** um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MALIN, H. et al. **Interview coding process for forms of purpose determination.** Stanford: Stanford Center on Adolescence, 2008.

_____. et al. Adolescent purpose development: exploring empathy, discovering roles, shifting priorities and creating pathways. In: **Journal of Research on Adolescence**, 24(1), 2013, p. 186 - 199.

MARCIA, J. E. Development and validation of ego identity status. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, 1966, p. 551–558.

_____. Identity in adolescence. In: ADELSON, J. (Ed.). **Handbook of adolescent psychology.** New York: Wiley, 1980, p. 159–187.

MARIANO, J. Youth purpose and positive youth development. In: **Advances in child development and behavior** v. 41, Burlington: Academic Press, 2011, p. 39 - 68.

_____. Introduction to special section: understanding paths to youth purpose - why content and contexts matter. In: **Applied Developmental Science**, 18(3), 2014, p. 139 - 147.

_____.; VAILLANT, G. V. **Youth purpose among the “Greatest Generation”**, 2011.

_____. et al. Youth purpose and the perception of social supports among African- American girls. In: **Journal of Youth Studies**, 14(8), 2011, p. 921–928.

MARINAS, M. J.; SANTAMARINA, C. **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid: Debates, 1993.

MARTÍNEZ, M. Rol de educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. In: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (orgs.). **La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo**. Barcelona: Graó, 1994.

_____. Escuela y construcción de valores. In: MARTÍNEZ, M; BUJONS, C. (orgs). **Un lugar llamado escuela: En lá sociedad de la información y de la diversidad**. Barcelona: Ariel 2001.

_____. In: ARANTES, V. A. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

MASSEY, E. K.; GEBHARDT, W. A.; GARNEFSKI, N. Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. In: **Developmental Review**, 28(4), 2008, p. 421–460.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1992.

MCKNIGHT, P. E.; KASHDAN, T. B. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. In: **Review of General Psychology**, 13, 2009, p. 242-251.

MORAN, S. Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. In: **High Ability Studies**, 20(2), 2009, p. 143–159.

_____. Changing the world: Tolerance and creativity aspirations among American youth. In: **High Ability Studies**, 21(2), 2010, p. 117–132.

_____. What “purpose” means to youth: are there cultures of purpose? In: **Applied developmental Science**. 18(3). Abingdon: Routledge, 2014, p. 163-175.

_____. Adolescent aspirations for change: creativity as a life purpose. In: **Asia Pacific Education Review**, 2015, p.167 - 175.

_____.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making. In: SAWYER, K. et al. (Eds.). **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-90.

_____.; DAMON, W. **Adolescents' emic understanding of purpose**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Boston, MA, 2008.

MORENO, M et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MOSHMAN, D. **Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity**. New York: Psychology Press, 2005.

MOURA, C. B. **Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento**. Campinas: Allínea, 2011.

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

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERACCHI, F.; WELCH, F. **How representative are matched cross sections?** Evidence from the current population survey. *Journal of Econometrics*, 1995, vol. 68, p.153-179.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014. Publicado originalmente em 1962.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. Publicado originalmente em 1964.

_____.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.** São Paulo: Pioneira, 1976.

PINHEIRO, V. P. G. **A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____.; ARANTES, V. A. **Values and Feelings in Young Brazilians?** Purposes. Paidéia, v. 25, 2015, p. 201-209.

PUIG, J. M. **La educación moral en la enseñanza obligatoria.** Barcelona: Editorial Horsori, 1995.

_____. **La educación moral en la escuela.** Barcelona: Edebé, 1998.

_____. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007.

_____. La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. In: PUIG, J. M. (org.). **Cultura moral y educación.** Barcelona: Graó, 2012, p. 87-104.

_____. et al. **Manifest per una educació democràtica en valors.** In: http://diarieducacio.cat/blogs/aprenentatgeservei/2018/10/08/manifestperunaeducaciodemocraticaenvalors/?fbclid=IwAR0UrPb2WkvobkRGTGjCaB3AYmoLHggUWwbBQwWR3_k-WpYeX84X9n6oE0g

_____.; MARTÍN, X. **La educación moral em la escuela.** Barcelona: Edebé, 1998.

_____. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

REKER, G. T.; WONG, P. T. P. Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In: BIRREN, J. E.; BENGSTON, V. L. (Eds.). **Emergent theories of aging.** New York: Springer, 1988, p. 214 – 246.

RIBAS, R. P.; SOARES, S. S. D. O atrito nas pesquisas longitudinais: o caso da pesquisa mensal de emprego (PME/IBGE). In: **Estudos Econômicos**, vol. 40, n.1. São Paulo, jan/mar 2010.

RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. **Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos**. São Paulo: Vetor, 2011, vol. 1.

RUBIO, L. **Evaluación de la cultura moral**. In: PUIG, J. M. (coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó, 2012.

RUTTER, M. **Studies of psychosocial risk**: The power of longitudinal data. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, 57, 1989, P. 1069–1081.

_____.; SINGER, B. Middle age and well-being. In: **Encyclopedia of Mental Health**, 2, 1998, p. 707–719.

SASTRE, G.; MORENO, M.; ARANTES, V. A. (Org). **Amor, Educación y Cambio**. Barcelona: Icària, 2016.

SCHWARTZ, S. J. The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. In: **Identity: An International Journal of Theory and Research**, 1, 2001, p. 7-58.

SELIGMAN, M. **Authentic happiness**: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Nova York: Free Press, 2002.

SPOSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação**. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.6 Set/Out/Nov/Dez, 1997.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STEAGER, M. Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In: WONG, P. T. (Ed.). **The human quest for meaning: Theories, research, and applications**. New York: Routledge, 2012, p. 165 – 184.

_____. et al. The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. In: **Journal of Counseling Psychology**, 53, 2006, p. 80–93.

TIRRI, K.; QUINN, B. Exploring the role of religion and spirituality in the development of purpose: Case studies of purposeful youth. In: **British Journal of Religious Education**, 32(3), 2010, p. 201–214.

TRILLA, J. **El professor y los valores controvertidos**: neutralidad y beligerancia en la

educación. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **La cultura moral en la pedagogía escolar contemporánea.** In: PUIG, J. M. (coord.). *Cultura moral y educación.* Barcelona: Graó, 2012.

ULLER, W. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais:** um olhar a partir dos modelos organizadores do pensamento. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social:** reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health atlas.** Ginebra: WHO Press, 2011.

YEAGER, D. S. et al. Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. In: **Journal of Personality and Social Psychology**, 107(4), 2014, p. 559–580.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

O objetivo desse questionário é coletar dados para a composição de um perfil dos estudantes da escola.

Os procedimentos éticos e o anonimato dos participantes serão preservados, em acordo com as normas estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos e de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Portanto, responda esse questionário com honestidade e tranquilidade!

Att.,
Profa. Hanna

Qual é o seu nome completo? *

Qual é o seu endereço? *

Qual é o seu sexo? *

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro

Quantos anos você tem? *

Qual é a cor da sua pele? *

- ☐ Negra
☐ Parda
☐ Amarela
☐ Indígena
☐ Branca

Quem sustenta financeiramente a sua casa? (Marque mais de uma resposta se for necessário). *

- ☐ Eu
- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Irmão/Irmã
- ☐ Padrasto/Madrasta

Qual é a profissão do seu pai? *

Qual é a profissão da sua mãe? *

Onde seu pai nasceu? *

- ☐ Capital do estado onde você mora
- ☐ Interior do estado onde você mora
- ☐ Capital de outro estado
- ☐ Interior de outro estado
- ☐ Outro país

Onde sua mãe nasceu? *

- ☐ Capital do estado onde você mora
- ☐ Interior do estado onde você mora
- ☐ Capital de outro estado
- ☐ Interior de outro estado
- ☐ Outro país

Qual é o grau de instrução do seu pai? *

- ☐ Sabe ler, mas não foi à escola
- ☐ Analfabeto
- ☐ Fundamental incompleto
- ☐ Fundamental completo
- ☐ Médio incompleto
- ☐ Médio completo
- ☐ Superior incompleto (universitário)
- ☐ Superior completo (universitário)
- ☐ Pós-graduação

Qual é o grau de instrução da sua mãe? *

- ☐ Sabe ler, mas não foi à escola
- ☐ Analfabeto
- ☐ Fundamental incompleto
- ☐ Fundamental completo

- ☐ Médio incompleto
- ☐ Médio completo
- ☐ Superior incompleto (universitário)
- ☐ Superior completo (universitário)
- ☐ Pós-graduação

Quem mora na sua casa? (Marque mais de uma opção se for o caso) *

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Padrasto
- ☐ Madrasta
- ☐ Irmãos
- ☐ Avô
- ☐ Avó
- ☐ Tios
- ☐ Pais adotivos

Você morava em outra cidade antes de morar onde mora hoje? *

- ☐ Não, sempre morei aqui (se marcar essa alternativa, pule para a questão 15)
- ☐ Morei no interior do mesmo estado
- ☐ Morei na capital de outro estado
- ☐ Morei no interior de outro estado
- ☐ Morei em outro país

Caso você tenha se mudado, qual foi a razão da mudança? (Marque mais de uma resposta se for o caso) *

- ☐ Busca de uma melhor condição financeira
- ☐ Para estudar
- ☐ Para receber melhor assistência médica
- ☐ Transferência de emprego dos seus pais
- ☐ Outro:

A casa onde você mora é: *

- ☐ Própria
- ☐ Alugada
- ☐ Cedida

Quantos quartos tem na sua casa? *

Quantos banheiros tem na sua casa? *

Quais desses serviços sua casa possui? (Marque mais de uma alternativa se for necessário) *

- ☐ Água encanada
- ☐ Energia elétrica
- ☐ Rede de esgoto
- ☐ Telefone
- ☐ Internet
- ☐ Coleta de lixo

Qual a média da renda familiar do seu domicílio? *

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- ☐ De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- ☐ De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).
- ☐ De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
- ☐ Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

Você trabalha ou já trabalhou? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Por quais motivos você trabalha ou já trabalhou? *

- ☐ Ajudar nas despesas com a casa
- ☐ Sustentar minha família
- ☐ Ganhar meu próprio dinheiro
- ☐ Adquirir experiência
- ☐ Pagar meus estudos

Você já reprovou algum ano escolar? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você tem algum tipo de deficiência? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, que tipo de deficiência você tem?

- ☐ Visual
- ☐ Auditiva

- ☐ Física
- ☐ Intelectual
- ☐ Outro:

Como você avalia a qualidade da sua escola? *

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa

Você tem (Marque mais de uma resposta se for necessário) *

- ☐ Celular pré-pago
- ☐ Celular pós-pago (de conta)
- ☐ Acesso à televisão com canais abertos
- ☐ Acesso à televisão por assinatura
- ☐ Acesso à internet

De que local você acessa a internet? (Marque mais de uma opção se for necessário) *

- ☐ Casa
- ☐ Escola
- ☐ Lan house
- ☐ Trabalho
- ☐ Celular

O que você costuma fazer quando não está estudando? *

- ☐ Praticar esportes
- ☐ Jogar
- ☐ Passear
- ☐ Assistir à TV
- ☐ Ouvir ou tocar música
- ☐ Desenhar/Pintar/artesanato
- ☐ Namorar
- ☐ Descansar
- ☐ Navegar na internet
- ☐ Ir a festas
- ☐ Cinema ou teatro
- ☐ Ler livros, revistas ou quadrinhos
- ☐ Outro:

Complete a sentença de acordo com as frases abaixo. Marque quantas frases julgar

necessário. Eu me sinto bem... *

- ☐ Morando onde moro
- ☐ Sendo homem/mulher
- ☐ Com a cor da minha pele
- ☐ Estudando onde estudo
- ☐ Com o trabalho dos meus pais
- ☐ Com o meu nível socioeconômico
- ☐ Com a minha religião
- ☐ Com a minha aparência física
- ☐ Com a minha deficiência
- ☐ Com as minhas escolhas sexuais
- ☐ Outro:

Você sente que tem apoio da sua família para: *

- ☐ Ser quem você é
- ☐ Conquistar seus objetivos
- ☐ Estudar
- ☐ Escolher a faculdade que deseja fazer

Você se sente capaz de: *

- ☐ Concluir o Ensino Médio com prestígio
- ☐ Entrar na universidade que deseja
- ☐ Ter um emprego que garanta uma boa qualidade de vida
- ☐ Ter sua casa própria
- ☐ Ter um trabalho que lhe dará satisfação
- ☐ Ter uma família
- ☐ Ser saudável
- ☐ Ser respeitado pela sua comunidade
- ☐ Ter amigos

Dentre os eventos abaixo, quais deles já aconteceram em sua vida? *

- ☐ O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra
- ☐ Alguém na minha casa está desempregado
- ☐ Meus pais se separaram
- ☐ Já fugi de casa
- ☐ Alguém da minha família está ou esteve preso
- ☐ Sofri algum acidente
- ☐ Alguém muito importante para mim faleceu
- ☐ Já passei fome
- ☐ Já fui levado para o Conselho Tutelar

- ☐ Já tive problemas com a polícia
- ☐ Já me envolvi com o consumo de drogas
- ☐ Já me envolvi com o tráfico de drogas
- ☐ Já roubei
- ☐ Já me envolvi em brigas com agressão física

Sobre a sua relação com a sua família *

- ☐ Costumamos conversar sobre os problemas da nossa família
- ☐ Meus pais raramente me criticam
- ☐ Raramente ocorrem brigas na minha família
- ☐ Quando eu estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais
- ☐ Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais
- ☐ Meus pais, em geral, sabem onde eu estou
- ☐ Nunca sou humilhado pelos meus pais
- ☐ Meus pais raramente brigam entre si
- ☐ Meus pais dão atenção ao que eu penso e sinto
- ☐ Meus pais conhecem meus amigos
- ☐ Eu me sinto aceito pelos meus pais
- ☐ Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa
- ☐ Costumo conversar com meus pais sobre as decisões que preciso tomar
- ☐ Eu me sinto seguro com os meus pais

Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera (Marque mais de uma opção se for o caso): *

- ☐ Não acredito em Deus (ateu)
- ☐ Não tenho religião, mas acredito em Deus
- ☐ Sou católico
- ☐ Sou protestante
- ☐ Sou evangélico
- ☐ Sou espírita
- ☐ Sou umbandista
- ☐ Sou do camdonblé
- ☐ Outro:

Marque as alternativas que tem a ver com você *

- ☐ A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida
- ☐ Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos
- ☐ Costumo fazer orações no meu dia-a-dia
- ☐ Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia
- ☐ Costumo agradecer a Deus o que acontece comigo

- ☐ Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas
- ☐ Sigo recomendações religiosas na minha vida diária
- ☐ Não acredito em tudo o que a minha religião prega
- ☐ Tenho dificuldades em seguir alguns princípios da minha religião
- ☐ Minha religião interfere nas minhas escolhas de modo positivo
- ☐ Minha religião não concorda com as minhas escolhas
- ☐ Outro:

Qual é o seu maior medo? *

Você já teve filhos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Marque as respostas com as quais você concorda *

- ☐ Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas
- ☐ Estou procurando um sentido para a minha vida
- ☐ As situações difíceis da vida não me derrubam
- ☐ Eu acho que sou uma pessoa bem-humorada
- ☐ Eu preciso receber mais atenção
- ☐ Eu me sinto triste
- ☐ Minha vida tem um sentido muito claro
- ☐ Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo
- ☐ Eu me sinto excluído de oportunidades
- ☐ Eu gosto de brigar
- ☐ Eu tenho lembranças negativas da minha infância
- ☐ Eu sou feliz
- ☐ Sinto-me tão deprimido, que nada poderia me alegrar
- ☐ Eu me sinto calmo, tranquilo
- ☐ Eu tenho facilidade para fazer amigos
- ☐ Eu sou divertido
- ☐ Eu penso que serei feliz no futuro
- ☐ Eu sinto vergonha de ser do jeito que eu sou
- ☐ Eu tenho muitas coisas na vida para agradecer
- ☐ Eu me preocupo com o meu futuro
- ☐ Às vezes, eu penso que não presto para nada
- ☐ Eu sou irritado
- ☐ Eu me sinto um fracasso
- ☐ Eu sou feliz, mesmo sabendo que tenho problemas

- ☐ Me sinto constantemente ansioso
- ☐ Eu tenho motivos para me orgulhar de mim mesmo
- ☐ Eu estou satisfeito comigo mesmo
- ☐ Eu sou infeliz, embora não tenha muitas razões para isso
- ☐ Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo

O que você gostaria que acontecesse de bom na sua vida? *

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Projetos de vida de jovens brasileiros”, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Me. Hanna Cebel Danza, aluna de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail hannadanza@usp.br ou telefone (11) 99850-9911. O presente trabalho tem por objetivos: identificar os projetos de vida de jovens estudantes brasileiros; verificar processos de mudança e conservação de valores nos projetos de vida desses jovens ao longo do Ensino Médio. Minha participação consistirá em preencher o questionário cedido pela pesquisadora, no qual constam questões relativas ao meu projeto de vida. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome

Assinatura

Local e data