UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HANNA CEBEL DANZA

**Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**

São Paulo
2014

HANNA CEBEL DANZA

**Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

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

São Paulo
2014

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 na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.2   Danza, Hanna Cebel

D199p   Projetos de vida e educação moral : um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento / Hanna Cebel Danza ; orientação Valéria Amorim Arantes. São Paulo : s.n., 2014.

261 p. : il. grafs. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação moral 2. Jovens - Projeto 3. Moral - Psicologia 4. Ensino médio – São Paulo, SP I. Arantes, Valéria Amorim, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Hanna Cebel Danza

Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre 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: _____

*Aos jovens que me emprestaram seus sonhos
e aos tantos outros com quem espero poder sonhar junto.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um segundo prazer, que prolonga o primeiro, como um eco de alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais.

André Comte Sponville.

Poder contar com um momento em especial para agradecer àqueles que compartilharam comigo esse intenso processo de elaboração de minha dissertação, realmente faz com que eu reviva a grande alegria que foi sua produção e aproveite seus ecos, reconhecendo publicamente aqueles que partilham comigo o desenvolvimento desta pesquisa.

Desfrutando deste *segundo prazer*, agradeço em primeiro lugar à Prof^a. Dr^a. Valéria Amorim Arantes muito mais que a orientação, a parceria, o apoio, a investida, e, sobretudo, a lembrança da educadora, pesquisadora e pessoa exemplar que deixará em minha memória, e que espero, permanecerá em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Genoveva Villarasa Sastre a qual agradeço imensamente pelo olhar atento e experiente que repousou em meu relatório de qualificação. Sem dúvida foi uma grande honra poder contar com suas contribuições e com a aura inquietada pela investigação, que impregnou meu trabalho final.

Ao Prof. Dr. Nílson José Machado pela delicadeza de suas colocações, e por ter me concedido, do modo sutil que lhe é próprio, o exemplo do que é ser um grande intelectual.

À Prof^a. Dr^a. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, à qual sou muito grata e a quem devo muito de meu desenvolvimento enquanto pesquisadora por seguir o percurso já anteriormente desbravado por ela e por ter dedicado a mim tanta atenção, desde a defesa de meu trabalho de conclusão de curso, na graduação, até os dias atuais.

Ao Prof. Dr. Silvio Cesar Silva, que me adotou como sua sobrinha e que acompanhou com interesse e entusiasmo meu percurso rumo à conclusão deste trabalho, desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa exigido para o ingresso neste programa de mestrado.

A todos os professores que marcaram a minha trajetória, que compartilharam comigo seus saberes, revelaram um pouco de si e se entregaram com paixão à tarefa de educar, ganhando mais uma adepta à fascinante obra escolar.

Aos educadores de minha vida privada, meu pai, minha mãe e minhas irmãs, que me concederam, além do lugar de “filha do meio” e do enraizamento neste mundo, o intenso exercício dos valores que faço questão de promover.

A minha querida avó Ismenia que torce, ora e encoraja meus sonhos, abrindo seus braços em minha direção e verbalizando seu orgulho a cada nova etapa que conquisto - mesmo com todas as repreendas.

Ao meu noivo, Marco Antonio, por ser um grande parceiro de minhas mais profundas inquietações e por prosseguir compartilhando, dividindo, construindo e constituindo meu projeto de vida.

À Universidade de São Paulo por possibilitar a realização deste projeto, que ao se concretizar, abre espaço para tantos outros, desejosos de serem empreendidos novamente nesta instituição.

Ein Forscher ich? Oh spart diess Wort! –
Ich Bin nur scwer – so manche Pfund’!
Ich falle, falle immerfort
Und endlich auf den Grund!

Um pesquisador, eu? Oh, não use a palavra! –
Sou somente pesado – de muitos quilos!
Eu caio, caio sem parar
E enfim chego ao fundo!

Friedrich Nietzsche

RESUMO

DANZA, H. C. **Projetos de vida e Educação moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente estudo teve como objetivo investigar os projetos de vida de jovens em idade escolar juntamente com os valores que os subjazem. A relevância do tema se deve à importância dos jovens elaborarem seus projetos de vida orientados por um sentido moral, de modo a buscarem a realização pessoal mediante a atuação no mundo comum. 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 de moral que buscam a compreensão dos processos de integração entre a moralidade e o *self*. 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 240 jovens do Ensino Médio em duas escolas da região sul da cidade de São Paulo. A fim de contemplar nossos objetivos, dividimos a pesquisa em duas fases: a primeira, relativa aos projetos de vida dos jovens; a segunda, referente às contribuições que a escola pode ofertar para a elaboração dos projetos de seus alunos. Para o desenvolvimento da primeira fase aplicamos um questionário com os 240 jovens com o intuito de verificar as dinâmicas de pensamento destes sobre seus projetos de vida e os valores que os sustentam. Nesta fase também entrevistamos as diretoras de ambas as escolas sobre suas concepções de moral e projetos de vida. Para o desenvolvimento da segunda fase realizamos uma entrevista semiestruturada com cinco ex-alunos de uma das escolas, que realizou uma intervenção sobre projetos de vida com seus alunos. Os resultados da primeira fase da pesquisa indicaram que os projetos de vida destes jovens transitam entre estruturas frágeis, idealizadas ou definidas, sendo fundamentados pelos valores do trabalho, da família, da ascensão social e financeira e do compromisso social. Os resultados da segunda fase da pesquisa evidenciaram que a intervenção mencionada contribuiu principalmente para o autoconhecimento e para a atribuição de um sentido ético para os projetos de vida de seus alunos e, de forma mais discreta, para o conhecimento das profissões e aspectos relacionados ao mercado de trabalho. 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 moral dos alunos.

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

ABSTRACT

DANZA, H.C. **Life projects and moral education: a study from the perspective of the Theory of Organizing Models of Thought.** 2014. 261 f. Thesis (Master's degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The present work aims at investigating the life projects of school children along with their underlying values that underlie. The relevance of the research is due to the importance that young people grant to a life project guided by a moral sense, so as to look for personal fulfillment through their action in the common world. In this research, we departed from the concept of *purpose*, understood as a project of life that is meaningful for the kids themselves, yet with implications for the world beyond them and the moral conceptions that seek the understanding of the integration processes between morality and the *self*. We used the Theory of Organizing Models of Thought as a theoretical-methodological basis that allowed the consideration of the idea of inseparability between cognition and affection and the assessment of the empirical data without sacrificing the complexity that emerges from both dimensions. The survey was conducted with 240 high school students from two different schools in the southern region of the São Paulo city. In order to address our objectives, we separated the study in two phases: the first one related to the life projects of the youngsters, the second one referring to the contributions that school may offer as to the development of their pupils' projects. For the development of the first phase, the 240 students answered a questionnaire in order to ascertain the dynamics of their thoughts about their plans for life and the values that support them. At this stage, we also interviewed both school principals as to their conceptions of morality and their life plans. For the development of the second phase, we conducted a semi structured interview with five former students from one of these schools, which acted through an intervention concerning life projects of students. The results of the first phase of the research indicated that these young people's plans varies among fragile, idealized, or defined structures, founded on the values of work, family, social and financial rise, and social commitment. The results of the second phase of the study showed that the previous intervention contributed mainly to the self knowledge and the designation of an ethical sense for their life projects and, more discreetly, to the knowledge of occupations and the aspects related to the employment market. Before these findings, we worked out some considerations on the conditional relations that the inclusion of the life projects theme in schools can supply for the moral growth of the students.

Keywords: life projects; moral education; youth; Theory of Organizing Models of Thought.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição do grupo de participantes com distribuição em relação às escolas e ao sexo	98
Tabela 2 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 1	115
Tabela 3 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 2	119
Tabela 4 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 3	126
Tabela 5 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 4	135
Tabela 6 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 5	144
Tabela 7 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 6	150
Tabela 8 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 19	150
Tabela 9 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 20	152
Tabela 10 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 113	154
Tabela 11 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 54	155
Tabela 12 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 116	157
Tabela 13 - Distribuição dos participantes das escolas A e B nos modelos e submodelos encontrados	162
Tabela 14 - Valores destacados pelas diretoras das escolas frequentadas pelos jovens da pesquisa	163
Tabela 15 - Concepções de moralidade presentes no discurso das diretoras sobre as práticas escolares	165
Tabela 16 - Estratégias utilizadas nas escolas para educar moralmente	167
Tabela 17 - Concepções das diretoras sobre a temática dos projetos de vida	169
Tabela 18 - Estratégias utilizadas nas escolas para contribuir com a elaboração dos projetos de vida dos alunos	170
Tabela 19 - Dificuldades apresentadas pelas diretoras em relação à educação moral	172
Tabela 20 - Relações e implicações entre os elementos centrais e os sentimentos apresentados pelos participantes de acordo com os modelos e submodelos extraídos	175
Tabela 21 - Comparação da dinâmica de pensamento do participante 28 entre as fases I e II da pesquisa	199
Tabela 22 - Comparação da dinâmica de pensamento do participante 17 entre as fases I e II da pesquisa	204
Tabela 23 - Comparação da dinâmica de pensamento do participante 86 entre as fases I e II da pesquisa	210
Tabela 24 - Comparação da dinâmica de pensamento do participante 23 entre as fases I e II da pesquisa	216
Tabela 25 - Comparação da dinâmica de pensamento do participante 23 entre as fases I e II da pesquisa	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos organizadores do pensamento	158
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da escola A e da escola B nos modelos organizadores do pensamento	160
Gráfico 3 - Distribuição dos participantes das escolas A e B nos submodelos (1 e 2) dos modelos organizadores do pensamento	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. DESVELANDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS SOBRE A JUVENTUDE	19
1.1 Breve histórico da constituição da <i>adolescência</i> e da <i>juventude</i> como categorias sociais	19
1.2 Adentrando no conceito de <i>juventude</i>	24
1.3 A juventude como modo de vida	27
CAPÍTULO 2. OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS	36
2.1 Contribuições para uma construção teórica sobre projetos de vida	37
2.2 O conceito de <i>purpose</i> : contribuições do <i>Stanford Center on Adolescence</i>	46
2.3 Articulações entre as teorias visitadas	58
CAPÍTULO 3. A MORALIDADE E SEU PAPEL NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA	60
3.1 Nas veredas da moralidade	62
3.1.1 Os valores e os sentimentos na construção da moralidade	73
3.2 Contribuições da Educação Moral para a elaboração de projetos de vida	78
3.2.1 Pautas e referências para educar moralmente visando à integração de objetivos morais aos projetos de vida dos jovens	80
CAPÍTULO 4. A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	86
4.1 O percurso teórico da construção da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	86
4.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	89
4.3 Implicações da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para o estudo da moralidade	95

CAPÍTULO 5. PLANO DE INVESTIGAÇÃO	97
5.1 Problematização e objetivos	97
5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	98
5.3 Construção dos instrumentos de pesquisa	99
5.3.1 Instrumentos da fase I	99
5.3.2 Instrumentos da fase II	101
5.4 Procedimento para a coleta e análise dos dados	103
CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE I DA PESQUISA	106
6.1 Apresentação dos modelos organizadores do pensamento	106
6.1.1 Descrição e caracterização dos modelos organizadores do pensamento	106
6.2 Apresentação dos resultados quantitativos relativos aos modelos organizadores do pensamento	158
6.3 Apresentação dos resultados relativos às entrevistas sobre as concepções de Educação Moral das escolas	162
CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE I DA PESQUISA	174
7.1 Relações e implicações estabelecidas entre os elementos centrais e os sentimentos nos projetos de vida dos jovens	174
7.2 Os valores que subjazem e organizam os projetos de vida dos jovens	179
7.3 Contribuições das escolas para a elaboração de projetos de vida	188
CAPÍTULO 8. APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE II DA PESQUISA	198
8.1 Apresentação dos dados relativos à aplicação do questionário e da entrevista	198
CAPÍTULO 9. DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE II DA PESQUISA	229
9.1 As novas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida	230

9.2 Contribuições da intervenção da escola A para a elaboração dos projetos de vida na visão dos ex-alunos	239
CAPÍTULO 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	254

INTRODUÇÃO

[...] Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo [...]

De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo, tempo, tempo, tempo.

Oração ao Tempo – Caetano Veloso

O tempo futuro, alvo de incertezas, medos e receios, mas também de projetos que muitas vezes conferem sentido ao nosso viver, foi tematizado na composição de Caetano Veloso como o espaço de tempo em que é possível lustrar nossos espíritos e espalhar benefícios pelo mundo. De modo muito semelhante, mas talvez com menos poética, nos apropriamos da temática dos projetos de vida, acreditando que, visando à vida futura, eles podem proporcionar àqueles que o empreendem uma vida orientada à realização pessoal mediante a atuação positiva no mundo comum.

É partindo dessa noção que o presente estudo foi delimitado no sentido de investigar o processo de elaboração dos projetos de vida por parte dos jovens e os valores que os organizam e orientam. Situando esta investigação no interior da escola, nossa intenção foi destacar seu papel na formação de cidadãos do mundo, de jovens que não estejam aqui “a passeio”, que não sejam, portanto, turistas, estrangeiros ou ainda pior, alienígenas neste mundo que, sendo comum, exige que todos nos responsabilizemos por suas demandas, através de um sentido de pertencimento e enraizamento, que acreditamos, pode repercutir gerando felicidade e realização pessoal.

Partindo deste problema de pesquisa construímos um quadro teórico que nos concede referências importantes para analisarmos nossos dados empíricos. Assim, no primeiro capítulo intitulado “*Desvelando e construindo significados sobre a juventude*” resituamos os conceitos de *jovem* e de *juventude* propondo o entendimento desta última como um modo de vida adotado pelos jovens, que apresenta tanto singularidades quanto regularidades entre os sujeitos que a experimentam. Esta construção, que toma emprestado concepções da Sociologia, apoia-se principalmente nas perspectivas de Sposito (1992, 1997, 2003), Pais (2003) e Freitas (2005) e nos permite uma compreensão muito útil para os fins de nossa

investigação, que pretende articular a juventude e os projetos de vida como dimensões que se conectam pela via da escolha por um modo de viver a vida futura.

Partindo desta estreita conexão, dedicamos o segundo capítulo “*Os projetos de vida dos jovens*” a aproximar referências teóricas sobre *projetos* (MACHADO, 2000, 2006; BOUTINET, 2002; VELHO, 2003; MARINA, 2009;) do conceito de *purpose* desenvolvido pelos estudiosos do *Stanford Center on Adolescence* (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; BUNDICK, 2009) que abarca com acuro os aspectos psicológicos que amparam esta elaboração, ajudando-nos a consolidar este trabalho no campo da Psicologia Moral e concedendo-nos uma compreensão mais completa do processo de construção dos projetos de vida.

Concedendo destaque ao papel central que a moralidade representa neste estudo, apresentamos o terceiro capítulo sob o título de “*A moralidade e seu papel na elaboração de projetos de vida*”. Nele tratamos de apresentar as origens teóricas do referencial adotado e em seguida fundamentamos a moral como resposta à indagação: “Como podemos viver juntos no mundo?”. Este capítulo ainda trata do processo de integração entre a identidade e a moralidade (BLASI, 1992; COLBY; DAMON, 1992), da construção do sistema de valores (ARAÚJO, 2007; PUIG, 1998b), da percepção dos direitos, desejos, sentimentos e necessidades alheias (BENHABIB, 1992), da integração de valores, sentimentos e emoções (ARANTES 2000, 2003; ARAÚJO, 2003, 2007) no processo de desenvolvimento moral e da educação moral (PUIG, 1998a, 2007; PUIG; MARTÍN, 1998, 2007; MARTÍNEZ, 2001; MARTÍNEZ; HOYOS, 2006) como aposta fundamental para a formação dos jovens.

Encerrando nosso quadro teórico apresentamos o quarto capítulo, intitulado “*A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*” (MORENO et al., 1999) que destina-se a apresentar esta teoria que nos concedeu suporte teórico-metodológico para a investigação apresentada nos capítulos seguintes. Nossa escolha por adotá-la reflete a possibilidade de compreender os aspectos funcionais do psiquismo humano, que permite a compreensão de como os sujeitos formulam representações da realidade pautadas em seus pensamentos e sentimentos. Sua adoção também nos permitirá compreender como é feita a articulação entre os projetos de vida, os valores e os sentimentos (ARANTES, 2013).

Na sequência do quadro teórico, adentramos na apresentação de nosso “Plano de Investigação”. Nele explicitamos nossos objetivos que são pautados, centralmente, nos projetos de vida dos jovens e nos valores subjacentes à sua elaboração, bem como nas contribuições que as escolas podem oferecer para este exigente processo. Após a apresentação

de nossos objetivos passamos para a caracterização dos participantes e para o método adotado nas duas fases da pesquisa empírica que compõe este trabalho.

Nos capítulos 6, 7, 8 e 9 apresentamos a descrição dos dados coletados e a análise realizada sob a perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Na sequência, empreendemos uma análise que contempla a complexidade dos processos investigados, que coordenam as dimensões afetivas e cognitivas de cada participante, bem como uma discussão sobre a repercussão que um trabalho intencional e sistemático sobre a temática dos projetos de vida, pode ter para seu processo de elaboração por parte dos alunos.

Por fim, após termos percorrido um longo itinerário de estudo e investigação, encerramos este trabalho com uma seção dedicada às nossas “*Considerações Finais*”, momento em que tecemos algumas considerações sobre cada um dos objetivos propostos nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

DESVELANDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS SOBRE A JUVENTUDE

Dedicamos este capítulo a desvendar a problemática que envolve o conceito de *juventude* e a explorar um modo de compreensão da temática que seja apropriado à nossa realidade empírica. Para isso, apresentaremos o histórico de concepção do termo e em seguida situaremos os aportes teóricos utilizados neste constructo.

É consenso entre os estudiosos da juventude a dificuldade em definir este conceito que abarca processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos. Nesta busca de compreensão da juventude, inúmeras abordagens são empreendidas, observando-se com maior destaque a Sociologia da juventude e a Psicanálise. Áreas que a princípio pouco dialogam entre si, aqui serão tomadas a fim de nos oferecer pistas que abarquem a complexidade do fenômeno juvenil.

Partindo dessas contribuições teóricas, nossa proposta é entender a juventude como um modo de vida adotado pelos jovens que é construído intersubjetivamente a partir de experiências compartilhadas e das singularidades que cada sujeito comporta.

Por fim, destacaremos aspectos importantes relacionados à adoção deste conceito, os quais, inclusive, são contemplados pelas principais teorias sobre a juventude, a saber: a moratória e a inserção social, a questão geracional e o comportamento de grupo e a construção da identidade juvenil.

1.1 Breve histórico da constituição da *adolescência* e da *juventude* como categorias sociais

A propósito da dificuldade de definição do conceito de *juventude*, notamos em nossos estudos inúmeras perspectivas que apontam uma série de divergências e ambivalências, e que geram muitas interrogações sobre o termo e seu emprego. Os estudos da Psicologia tendem a se pautar mais nos processos biológicos relacionados à puberdade e suas decorrências e, desse modo, a tradição nesse campo é utilizar o conceito de *adolescência* para designar a ampla faixa que corresponde à juventude. Em oposição, a Sociologia da juventude se debruça de forma ostensiva nas questões sociais, culturais e históricas que envolvem os jovens, utilizando o termo *juventude*.

Esta oposição que passou a se configurar como uma divergência foi constituída historicamente à medida que esta nova categoria social emergia nas sociedades pós-industrializadas. E conforme o contexto social e cultural que as sociedades apresentavam, um ou outro termo se valia de mais notoriedade, visto que em determinados contextos as questões privadas associadas ao desenvolvimento biológico e psicológico tomavam mais destaque, enquanto em outros, dava-se voz às questões sociais e culturais envolvidas no fenômeno.

A compreensão histórica do marco de reconhecimento da adolescência/juventude como categoria social se faz importante para vislumbrarmos como, sendo construídos socialmente, tais conceitos se revezam nas sociedades eminentes, evidenciando a velha disputa entre o biológico e o social, o inato e o aprendido. Para além de tal questão, e sendo este um trabalho no campo da Psicologia, julgamos necessário corroborar para que o leitor compreenda nossa escolha pelo termo *juventude* e não *adolescência*.

Adentrando no histórico propriamente dito da concepção desses termos, notamos que é consenso para os estudiosos da adolescência/juventude que esta é uma construção social produto das transformações desencadeadas pelo processo industrial, já que a moderna sociedade industrial promoveu a elaboração de leis trabalhistas para as crianças e jovens, mantendo-os – pelo menos em sua maioria – afastados da força-trabalho e economicamente dependentes de seus pais (GALLANTIN, 1986).

A dedicação à formação educacional tornou-se assim a atividade central destes sujeitos e resultou no prolongamento da escolaridade, no aumento da permanência no interior da escola e na inserção de novos segmentos sociais advindos das classes populares no sistema de ensino. Como consequência desse aumento da escolaridade, surgiram também novas condições de acesso ao trabalho – que geraram tanto a possibilidade de formação de novas unidades familiares, quanto o abandono tardio da casa de origem. Para Sposito (2003), foram essas transformações sociais que demandaram novas maneiras de compreensão sobre o período de passagem da infância para a vida adulta, bem como a distinção destas etapas.

Até este marco de transformações sociais provocadas pela industrialização, tanto nas sociedades primitivas quanto nas pré-industriais não havia um período reconhecido como *juventude* (COLEMAN; HÚSEN, 1985). Mas, à medida que a sociedade incorporava tais mudanças em sua estrutura, essas tendências tomaram uma consistência sociológica de escala mundial, derivando na constituição de uma classe adolescente (MORIN, 2011).

Entretanto, Galland (1991, *apud* SPOSITO, 2003) salienta a heterogeneização deste processo de incorporação da classe adolescente, tendo em vista que no início do século XX os

jovens¹ dos segmentos operários realizavam instantaneamente a passagem da infância à vida adulta, em oposição ao modelo burguês que possibilitava adiar o momento de transição para a vida adulta, não renunciando a certas formas de independência.

Observando esse processo de surgimento e afirmação de uma nova categoria social, o psicólogo norte-americano Stanley Hall publicou em 1904 o primeiro estudo empírico sobre o fenômeno, constituindo-se como um marco no estudo da adolescência (FREITAS, 2005). Hall definiu a adolescência como uma nova fase da vida, situada entre a infância e a idade adulta. Mas sua obra refletia apenas as opiniões de adolescentes da classe burguesa, em uma visão, portanto, parcial do fenômeno adolescente (COLLEMAN; HÚSEN, 1985). Além disso, por ser pautada nos fenômenos biológicos ligados à puberdade, e normatizar esta etapa como um período de “tormenta”, sua obra acabou recebendo críticas severas e hoje sua importância é reconhecida apenas pelo movimento histórico que promoveu (GALLANTIN, 1986).

Na discussão gerada pela publicação de Hall, Charlotte Bühler publica um estudo distinguindo a puberdade da adolescência: a primeira correspondendo à conquista da maturidade fisiológica, e a segunda, à conquista da maturidade psicológica e social. Tal distinção enriqueceu as concepções sobre a adolescência ao incorporar novos elementos. Mas, novamente, seu estudo foi realizado com indivíduos provenientes dos meios vienenses mais abastados e, por conseguinte, não poderia representar toda a categoria (COLLEMAN; HÚSEN, 1985). É interessante notar que os estudiosos que criticaram os trabalhos de Hall e Bühler garantiam que a grande mutabilidade desta categoria não era relativa apenas às classes sociais às quais pertenciam os jovens, mas que havia ainda outros elementos a ser considerados, o que apontava para a necessidade de um olhar mais profundo para a investigação.

Enquanto estas questões eram examinadas, grandes transformações sociais ocorreram em decorrência da Segunda Guerra Mundial, que promoveu o surgimento de uma nova fase da vida situada após aquilo que era considerado a adolescência. Aparentemente os mesmos fatores que contribuíram para o aparecimento da adolescência – prosperidade crescente, prolongamento da duração do ensino escolar e a exigência de maior especialidade em termos de ensino por parte de uma sociedade industrial e tecnologicamente avançada – atuavam agora revelando a juventude.

---

¹ Por abordarmos neste momento as ambiguidades conceituais entre a *adolescência* e a *juventude*, permanecemos utilizando estes conceitos como sinônimos, devido à própria imprecisão gerada no processo de construção destas ideias.

Mas, segundo Pais (2003), a emergência desta nova fase ocorreu em consonância com as revoltas de jovens do fim dos anos 1960 e início dos 70, caracterizadas, sobretudo, pelo movimento estudantil surgido em contextos urbanos e organizados indiretamente contra as gerações anteriores e diretamente contra o regime político que não legitimava a participação dos jovens.

Ainda que haja dificuldades para situar precisamente o surgimento desta nova fase, e que do estabelecimento dela decorra uma série de divergências, Coleman e Húsen (1985) reforçam que estes jovens eram essencialmente precursores de um movimento que tinha como característica o conflito com a sociedade e as tensões entre os diversos papéis sociais e estilos de vida; todas estas circunstâncias geradas pelas transformações sociais que ocorreram no pós-guerra.

Nesse cenário surgiu a ideia de juventude como protagonista de reivindicações sociais, o que gerou muito interesse e influenciou muitos estudos em diversas áreas do conhecimento, centrados no idealismo e caráter militante dos jovens (COLEMAN; HÚSEN, 1985). Porém o uso de tal concepção teve como consequência a imposição de um parâmetro que foi usado para analisar as gerações posteriores, que passaram a ser criticadas por sua suposta apatia, revelada na comparação com os jovens que criaram estes movimentos reivindicatórios (CARDOSO; SAMPAIO, 1995).

Ao estudarmos tal caráter flutuante da juventude (enquanto categoria) em relação ao seu posicionamento perante a sociedade, compartilhamos com Coleman e Húsen (1985) a ideia de que os jovens se deparam com os mesmos conflitos que a sociedade em geral, apesar de geralmente apresentarem maior intensidade em suas reações. Neste sentido a postura da “juventude apática” deveria ser analisada como um problema geral da sociedade ou, ainda, como seu reflexo.

Neste quadro construído na década de 1980, em que se enfrentava uma forte ruptura com a imagem da juventude militante e utópica e sobressaía uma juventude agora muito mais cética, pragmática e individualista (PAIS, 2003), começou a despontar no Brasil um importante movimento em defesa dos direitos da infância e da adolescência perante as diversas situações de abandono e vulnerabilidade em que estes sujeitos se encontravam (FREITAS, 2005).

Neste cenário a luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente ganhou espaço na agenda pública e teve como resultado a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importante marco conceitual na concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (ABRAMO, 2005). A legislação do ECA compreende como

adolescência a faixa que vai dos 12 aos 18 anos e, por este motivo, as pautas políticas debruçaram-se sobre este público específico. Os jovens com mais de 18 anos ficaram fora do escopo das ações públicas até meados dos anos 1990, quando problemas relacionados à inserção no mundo do trabalho, aumento da violência e dificuldades em estruturar projetos de vida vieram à tona (FREITAS, 2005).

Se nos anos 60 os estudos sobre a juventude se pautavam na crise de valores gerada pelo conflito com os feitos das gerações anteriores, a partir da década de 90 os estudos focaram os problemas de emprego, ao vislumbrarem a juventude como uma categoria de influência econômica (PAIS, 1990, *apud* SPOSITO, 1997). Abramo (2005) admite que foi no seio desta problematização que os jovens de fato ganharam visibilidade.

Na nova configuração apresentada por esta década, a juventude emergiu como geradora de problemas para si e para a sociedade, contribuindo para o destaque de temas como o comportamento de risco, a gravidez precoce, o uso de drogas, as doenças sexualmente transmissíveis, a violência, a criminalidade e o narcotráfico, o que criou a concepção de juventude como etapa problemática (ABRAMO, 2005).

O tema da juventude se tornou um problema político no país e promoveu a exata percepção de que as medidas que estavam sendo tomadas com o objetivo de promover a formação e a preparação para a vida adulta não se mostravam suficientes para dar conta dos dilemas vividos nos processos de busca de inserção, experimentação e participação social (FREITAS, 2005).

Ao longo desse processo foram estruturadas medidas que visavam permitir aos jovens usufruir a moratória com programas de formação educacional e ações para resgatar ou prevenir os problemas gerados pelas situações de vulnerabilidade. Hoje o que se vê são ações que buscam conceder estas prerrogativas à maioria da juventude. Também têm sido empreendidas, com acentuado destaque, ações que visam ao desenvolvimento do protagonismo juvenil em causas sociais e ao empreendedorismo na relação com o trabalho (ABRAMO, 2005).

Nosso intuito, ao resgatar este processo histórico iniciado pela moderna sociedade industrial, mas que continua nos impactando e promovendo inquietações, foi tomá-lo como base para a elucidação da distinção dos conceitos de *adolescência* e de *juventude*. E assim podemos perceber que, ao longo da história, o conceito de *adolescência* tomou lugar nos momentos em que se fortaleceram discussões sobre a vida psíquica destes sujeitos e sobre as alterações dos processos biológicos que promovem a puberdade. Em contrapartida, *juventude*

foi o conceito mais utilizado para designar os sujeitos quando o campo de estudo se pautava nos novos meios e tempos de inserção social e na promoção de transformações sociais.

Neste trabalho compreendemos a *adolescência* como o período inicial do processo de transformações que é a *juventude*. Portanto, ao passo que a *adolescência* se restringe ao período marcado pelas alterações biológicas e pelo início das transformações psíquicas e sociais, a *juventude* é um conceito mais amplo, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam (FREITAS, 2005). É válido destacar que nossa preocupação em revelar os limites destes conceitos repousa na invisibilidade e consequente exclusão de múltiplos sujeitos e experiências que a sobreposição dessas ideias pode criar (FREITAS, 2005). É por esta razão que, apesar de investigarmos a vida de jovens de 14 a 18 anos – o que comumente se considera a adolescência –, adotaremos neste trabalho o termo *juventude*, entendendo que, como afirma Freitas, sua maior amplitude ultrapassa as fronteiras etárias, sendo assim, mais profícuo na compreensão dos participantes da pesquisa.

A seguir partimos para uma construção mais aprimorada da noção de *juventude* por nós adotada. Pautando-nos na complexidade do fenômeno juvenil, lançaremos mão de inúmeras abordagens sobre o tema, aproveitando aquilo em que são mais significativas e em que contribuem para a elaboração de um conceito de *juventude* que julgamos mais apropriado e pertinente para nossos objetivos.

1.2 Adentrando no conceito de *juventude*

Definir um conceito teórico para *juventude* que estabeleça as regularidades e dê visibilidade às discontinuidades presentes neste grupo é uma tarefa exigente. Sobre isso devemos alertar que, assim como as teorias científicas, a proposição de conceitos também é de natureza paradoxal, o que vivenciamos nitidamente quando o conceito de *juventude* é multiplicado a fim de abarcar as “aparentes unidades da realidade” (PAIS, 2003, p. 28).

Nosso intuito é o de nos apropriar de distintas perspectivas teóricas para elaborar um quadro rico que faça jus à complexidade do fenômeno juvenil. Fazemos isso com o respaldo de León (2005), que admite a importância de permitir a confluência das múltiplas abordagens disciplinares na compreensão do termo *juventude*.

Os autores com os quais optamos por dialogar adotam tanto a ideia de que a *juventude* é, ao mesmo tempo, uma condição social, uma situação experimentada e um “momento do ciclo de vida concebido a partir de seus recortes socioculturais e modos de inserção na estrutura social” (SPOSITO, 2003, p. 10), quanto a noção de que ela é como “uma fatia de

coetâneos movendo-se através do tempo, cada um deles com a própria experiência de vida, influenciada por circunstâncias históricas e sociais específicas” (PAIS, 2003, p. 71). Trazemos ainda a proposta de Abramo (2005), que considera esta etapa como uma fase marcada fundamentalmente pelo desenvolvimento biológico e cognitivo e por transformações culturais, morais e de valor, além dos processos de inserção social e definição da identidade.

Apesar de considerarem pontos distintos e específicos em suas proposições, estas concepções convergem no sentido de romper com a influência de tomar como opostas duas tendências que tradicionalmente incidem sobre o conceito de juventude: uma que adota a uniformidade e homogeneidade para caracterizar a juventude como fase da vida, e a outra que a entende como um conjunto social fragmentado e diversificado que assegura a multiplicidade que recorta as identidades juvenis (PAIS, 2003; CARDOSO; SAMPAIO, 1995). A segunda perspectiva tem sido cada vez mais adotada nos trabalhos sobre a juventude, e por este motivo Cardoso e Sampaio (1995) fazem um alerta pertinente sobre o risco de cairmos em um particularismo que desconsidera a linguagem geracional e que acaba por negligenciar a experiência que é de fato juvenil.

Consideramos, no entanto, que seria um esforço inútil e demasiadamente teimoso nos agarrar a apenas uma dessas perspectivas, dado que o fenômeno juvenil abarca no seio de sua concepção um campo de disputa entre diferentes disciplinas, perspectivas, abordagens e usos. Por isso a perspectiva assumida neste trabalho será a de Pais (2003), que procura adotar uma concepção mais dinâmica do conceito, ao explorar a juventude como um modo de vida específico, com significados e valores particulares. Assim nosso intuito será percorrer as regularidades e as diferenças que coabitam o universo juvenil, a fim de estabelecer um diálogo pertinente com a realidade empírica, dando destaque às singularidades que emergem dos sujeitos.

Compreendemos que, devido à diversidade de experiências vivenciadas pelos jovens, tem sido frequente adotar o termo *juventude* em sua forma plural: *juventudes*. Apesar de compreendermos o uso desta aceção, nosso objetivo é resituar os conceitos, para que eles não continuem progressivamente se alargando e, possivelmente, se distanciando da realidade empírica. Por isso nos livramos de antemão de ideias que possam acarretar a imprecisão do conceito, a qual, como afirma Sposito (2003), parece decorrer da sobreposição entre a fase de vida e as experiências que dela derivam e os sujeitos concretos. Desconstruir tal sobreposição é um ponto central para a discussão a que nos propomos fazer, afinal, como ressaltado pela autora, da mesma forma como *criança* e *infância* são conceitos que abarcam diferentes apropriações conceituais, *jovem* e *juventude* também o são.

Tendo o propósito de desvelar este quadro, entendemos ser necessário apresentar nossas concepções sobre o *sujeito jovem* e a *juventude* separadamente. Concebemos o *sujeito jovem* por meio do critério etário proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), que considera *jovents* os sujeitos cuja faixa etária compreende dos 15 aos 24 anos². Nossa escolha por esta definição deve-se por ela ser utilizada tanto por outros órgãos de referência, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, quanto por pesquisas ligadas à área da Psicologia (FREITAS, 2005).

Muitas críticas às concepções triviais de *juventude* se baseiam na utilização de apenas um critério em sua definição: o etário. Essas críticas são tecidas fundamentalmente porque os contornos desta fase da vida têm flutuado e gerado uma obsolescência em relação ao processo de transição conhecido para a fase adulta (PAIS, 2003). Concordamos veementemente com tais críticas, mas devemos ressaltar que lançamos mão do critério etário para delimitar apenas o *sujeito jovem*, e não a experiência psicossocial denominada *juventude*. Acreditamos que nenhum outro critério pode ser mais eficiente do que o etário para delimitar o sujeito jovem, visto que capta de fato a única regularidade que, ao mesmo tempo, é partilhada entre todos os *jovents* e que os diferencia perante outros grupos.

Mas apesar de estabelecermos um marco etário para os propósitos deste trabalho, concordamos com Sposito (1997) quando ela ressalta a necessidade de contemplar uma flexibilidade nas aproximações com a realidade. Desse modo, incorporamos a flexibilidade, sobretudo em virtude do fato de que agrupar sujeitos coetâneos baseia-se na ideia de similaridade de experiências desses sujeitos que nasceram sob o mesmo momento histórico e que vivem os processos específicos da *juventude* sob os mesmos condicionantes sociais, culturais e históricos, ainda que estes variem nos seus subgrupos constituintes (FREITAS, 2005).

E é a esta experiência compartilhada entre sujeitos coetâneos que atribuímos a denominação *juventude*⁴. Logo, entendemos por *juventude* a experiência produzida através do feixe de relações que advêm das condições – sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, entre outras – que perpassam o sujeito jovem e que é construída e compartilhada de forma intersubjetiva à medida que confluem regularidades entre os sujeitos.

---

² Obviamente a definição do marco etário para definir o sujeito jovem varia muito entre países e instituições.

³ Embora também se utilizem outros critérios, como as situações sociais e experiências dos sujeitos.

⁴ O destaque que concedemos à diferenciação dos conceitos de *jovem* e *juventude* se deve ao fato de que o foco de nossa pesquisa é o sujeito e, por este motivo, uma perspectiva que capte apenas as condições e experiências gerais vivenciadas negligenciaria o olhar de cada um dos *jovents* que conosco partilharam seus projetos de vida. Do mesmo modo, negligenciaria a própria realidade empírica.

Desta noção destacamos duas questões fundamentais para a compreensão do conceito que aqui propomos:

- a) A juventude entendida como *modo de vida* é a experiência construída por sujeitos coetâneos de forma intersubjetiva;
- b) Cada sujeito jovem tem uma experiência única e particular da juventude.

Entendemos que estas duas dimensões se dispõem de forma integrada, produzindo o modo de vida juvenil. Dessa forma, a primeira dimensão refere-se ao caráter compartilhado da experiência, conforme se apresentam regularidades entre os jovens. Já a segunda dimensão refere-se ao caráter particular da experiência vivida por cada sujeito e à absoluta singularidade que emerge da combinação das dimensões que o perpassam.

Acreditamos que, para além de situar este conceito, é preciso contextualizá-lo perante as múltiplas demandas geradas pela contemporaneidade e, por essa razão, abordaremos tais reflexões no cenário da juventude.

Tomada como modo de vida, a juventude abarca inúmeras dimensões. Para pontuar algumas delas, buscamos as contribuições dos autores que nos ofertam subsídios para a discussão, e notamos a alta incidência com que alguns pontos são abordados, os quais, em virtude de sua importância no que concerne à nossa temática, serão apresentados a seguir. Obviamente apontaremos alguns dos eixos que atravessam os jovens e produzem o modo de vida juvenil. O que queremos destacar é que não nos ocuparemos dos recortes de classe, gênero, etnia, entre outros, que são ainda mais particulares de cada sujeito.

1.4 A juventude como um modo de vida⁵

Ao concebermos a juventude como um modo de vida, acreditamos ser imprescindível tratar das regularidades – mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais, novas experiências, responsabilidades e relacionamentos – que parecem permear este modo de viver e que geram o destacamento dos jovens enquanto grupo, ainda que heterogêneo. Entretanto, nos deparamos com o compartilhamento destas transformações com outros modos de viver,

---

⁵ Atentas às demandas da contemporaneidade, concordamos com Coleman e Húsen (1985), que abordam o fato de não existir uma correspondência absoluta entre a idade e o modo de vida. Percebemos a delonga de muitos adultos para assumirem o exercício de suas responsabilidades e poderes, inclusive quase que indefinidamente. É por tal razão que, eventualmente, adultos podem viver prolongadamente a juventude como um modo de vida.

como a infância, a idade adulta e a senilidade. Procurando averiguar a distinção entre estas experiências, cabe-nos indagar: o que muda de uma para a outra? Consideramos que é a qualidade da experiência e é ela que iremos buscar (SPOSITO, 2003).

Do ponto de vista biológico, a juventude é marcada por mudanças nas estruturas e nos processos necessários para a reprodução da espécie, enquanto, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, há mudanças qualitativas na estrutura do pensamento (FLORENZANO, 1997, *apud* LEÓN, 2005). Apesar de considerarmos relevantes as mudanças biológicas e cognitivas pelas quais os jovens passam ao vivenciar a juventude, não nos ocuparemos delas, acreditando que para a compreensão do modo de vida juvenil seja mais profícuo realizar considerações sobre as mudanças sociais, culturais e relacionais que evocam alterações no modo de viver dos jovens⁶.

Neste sentido o primeiro aspecto que iremos contemplar é o fenômeno geracional e o comportamento grupal como experiências significativas do modo de vida juvenil. Iniciando nossas reflexões sobre a questão geracional, trazemos as contribuições de Era (2005), para quem *geração* é o conjunto de pessoas que, por terem nascido em datas próximas e recebido influências culturais e sociais semelhantes, se comportam de modo afim ou comparável em alguns aspectos.

Aprofundando-se na concepção de *geração*, Pais (2003) destaca algumas características importantes que incluem noções subjetivas muito valiosas:

1. Indivíduos coetâneos, com alguns possíveis desvios, dentro de um intervalo estreito. 2. Membros são portadores do sentimento comum de se encontrarem coletivamente distintos de outros grupos da sociedade de outras idades. 3. Sentimento de significativas diferenças etárias, sociais e culturais entre os grupos mais velhos e mais novos. (PAIS, 2003, p. 49).

Mas isso não quer dizer que a geração constitua um grupo social concreto, apenas que existe uma situação geracional comum, ou seja, ao viver em um mesmo tempo, sob condições semelhantes, pode ocorrer a formação de pontos de encontro tanto físicos quanto subjetivos, que podem promover a formação de grupos concretos, com identidade, ideologia e interesses particulares, atuando na formação de identidades tanto individuais quanto coletivas (LEÓN, 2005).

É por esta razão que León (2005) admite que a formação de gerações possui uma função simbólica que repercute de forma intensa nas sociedades, não apenas na medida em

---

⁶ Apesar de as alterações físicas evocarem a sexualidade como aspecto novo no modo de viver, investigações nesta dimensão não fazem parte do escopo deste trabalho, e por isso não serão consideradas.

que legitima a hierarquização social das idades⁷, mas também porque origina a genérica eleição, por parte dos jovens, de seus próprios companheiros como modelos de referência. O autor ainda compreende que, diante do quadro cada vez mais diverso, múltiplo, difuso e orientado por vastos e heterogêneos valores e referências, as instâncias mais tradicionais de socialização, como a família e a escola, perderam sua hegemonia, dando espaço a um processo de superidentificação entre os jovens que permite a formação de grupos juvenis.

São inúmeros os autores que investem na busca do sentido destas formações grupais em que a uniformidade entre os sujeitos é intensa. O que se tem percebido é que, mediante seus iguais os jovens fixam semelhanças com os membros do grupo na tentativa de assegurarem uma identificação que revele as diferenças entre os demais grupos formados (PAIS, 2003). É desta forma que ocorre uma negociação e aceitação tácita dos hábitos do grupo, pressuposto necessário para a manutenção da coesão e dos compromissos que tende a subsumir as divergências individuais. Não sabemos até que ponto ocorre realmente uma submissão às regras, ou se o conceito de *estilização*, que em sua origem supunha a recepção não passiva e reelaboração ante a cultura de massa (CARDOSO; SAMPAIO, 1995), deu lugar à simples associação entre identidades sociais e determinados comportamentos e imagens.

De todo modo, uma das funções do grupo é assegurar a identidade de seus membros. É por isso que o comportamento grupal surge como um fenômeno relevante na constituição das identidades juvenis, inclusive concedendo “proteção aos assaltos socializantes a que estão sujeitos” (PAIS, 2003, p. 115), advindos, sobretudo, da normatização presente no modo de vida adulto.

Não perdendo de vista o fato de que o modo de vida juvenil contempla a transição para o modo de vida adulto, um dos temas principais e muito recorrente nos estudos sobre a juventude é a *moratória social*, o segundo aspecto que pretendemos elucidar neste constructo.

Muitos autores tendem a conceber a *moratória* como parte fundamental da juventude, embora persistam várias críticas no que tange à generalização desta experiência a todos os jovens. Apesar de concordarmos com a inadequação da generalização dessa experiência, a realidade empírica por nós investigada nos concedeu pistas importantes que indicam a pertinência deste conceito neste trabalho, já que a *moratória* (ainda que parcial) é experimentada pela totalidade dos jovens que participaram de nossa pesquisa.

A fim de compreender com exatidão as prerrogativas deste conceito, nos apropriaremos da definição dada por Erikson, que define a *moratória social* como:

---

⁷ Por meio do acesso desigual aos recursos, às tarefas produtivas e ao matrimônio.

[...] um período de espera concedido a alguém que não está pronto para enfrentar uma obrigação ou é algo imposto a alguém a quem deveria dar-se um prazo de tempo. Assim, entendemos por *moratória* um compasso de espera dos compromissos adultos, no entanto não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem (GALLANTIN, 1986, p. 226).

Da definição de Erikson podemos entender que a *moratória social* é um mecanismo concedido aos jovens para que eles possam desenvolver suas capacidades – cognitivas, psicológicas, sociais e relacionais – desimpedidos de contribuir de maneira formal com a sociedade. Logo, os principais efeitos da *moratória* são: o prolongamento dos anos de estudo, a inserção tardia no mercado de trabalho e o adiamento da constituição de uma nova unidade familiar.

Como já destacado, a *moratória* pode não ser experimentada por todos os jovens, devido às diversas condições de vida experimentadas por cada um deles no nível individual. Sobre isso, Koller, Telmo e Thomé (2011) afirmam que: “Os recursos que brindam a *moratória social* não estão distribuídos uniformemente nos diversos setores sociais”⁸. Aqui devemos levar em conta o peso que os fatores econômicos têm na definição da possibilidade desta vivência, especialmente nos setores populares em que predomina uma duração mais curta deste processo.

Mas a duração desta concessão não é o único fator que varia nesta experiência, já que a contemporaneidade tem gerado uma série de arranjos possíveis para vivenciá-la. Por isso, a tríplice estudo-trabalho-família parece não ser mais suficiente para a compreensão do período de transitoriedade para a vida adulta, que, para Sposito (2003), se faz de modo cada vez mais variante, desregulado e não normatizado. Nesse sentido, as condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho não associadas à formação de uma nova unidade conjugal ou à saída da casa da família de origem, além de um amplo conjunto de práticas de reversão da autonomia, entre outras situações, indicam que não há, efetivamente, um caminho único, tampouco linear, para a entrada na vida adulta (SPOSITO, 1997, 2003).

A emergência de novos e legítimos modos de viver a juventude parece estar relacionada à crescente formação de novos valores que, muitas vezes, condicionam a rejeição ao modelo tradicional de casamento, família, escolarização e trabalho, entre outros aspectos

---

⁸ Devemos considerar que mesmo que expostos às mesmas condições sociais, econômicas e culturais, a subjetividade de cada sujeito realiza elaborações de forma particular, fazendo com que os sujeitos as compreendam, novamente, de modo muito singular (LEÓN, 2005).

(PAIS, 2003). Tal ruptura com a estrutura normativa de valores e práticas culturais revela-se como demanda de processos como o descompasso existente entre o nível de escolarização e uma melhor qualificação profissional, ou ainda à conquista de emprego; aos grandes índices de processos de separação conjugal e a desconstrução do conceito tradicional de família, que passa a oferecer inúmeras possibilidades de arranjo; entre outros processos possibilitados na contemporaneidade.

Logo, apesar de considerarmos a moratória social um fenômeno facilmente observado ao analisarmos o modo de vida juvenil, desejamos conceder destaque às irregularidades deste processo, afirmando que é possível inclusive observar a rejeição a esta concessão nas formas alternativas de *status* ocupacional, conjugal e doméstico, que refletem uma maneira diferenciada de viver e entender o mundo (PAIS, 2003). Parece que, como afirmam Coleman e Húsen (1985, p. 14), muitos jovens não desejam “percorrer um labirinto de salas de espera onde, precisamente, eles nada mais podem fazer do que esperar”.

A *moratória social* passa assim a ser percebida como um período de transitoriedade⁹ experimentado de modo diverso pelos jovens, rumo à inserção social no mundo adulto. León (2005) denomina este fenômeno de *diversificação de itinerários* e acredita que ele passou a ser um elemento constituinte da juventude e, conseqüentemente, dos diversos projetos de vida que preenchem o percurso de passagem para a maturidade. Ainda sobre este percurso, Pais (2003) reforça que ele não apresenta um final possivelmente conhecido, já que se tornou comum empreender trajetórias reversíveis.

Mas a transição empreendida pelos jovens entre os modos de ser da criança e do adulto também é marcada pelo trânsito de uma situação de dependência para uma situação de autonomia. Por este motivo Sposito considera que “os jovens vivem cotidianamente no limiar: entre um código de regras e outros” (SPOSITO, 1992, p. 47), o que, para Freitas (2005), advém da coexistência de características das duas pontas do processo. Por isto concordamos com Pais (2003) quando ele afirma que o tempo de transição vivido pelos jovens é a concomitância entre a emergência e o abandono de diferentes papéis sociais, além de um tempo de sincronização entre trajetórias individuais e coletivas.

Entendendo que a juventude é “a idade plástica por excelência” (MORIN, 2011, p. 152) e que a sociedade contemporânea cria demandas instáveis e variáveis de percursos

---

⁹ A crítica sobre a noção de transitoriedade repousa na ideia de não conceber os jovens como sujeitos do presente, compreendendo o futuro como eixo coordenador da vida (ABRAMO, 2005). Mas sendo este um trabalho que não se encerra nas noções sobre a juventude – muito pelo contrário, busca compreendê-la a partir de seus projetos de vida –, a noção de transitoriedade como característica do modo de vida juvenil nos é muito relevante.

individuais e de socialização, salientamos a importância de considerarmos a multiplicidade de trajetórias possíveis na concepção de projetos de vida e no estabelecimento da personalidade adulta. Analisando a conjuntura em que se dão tanto as novas formas de socialização quanto as dificuldades encontradas neste processo, consideramos o *trabalho* e a *família* as duas grandes dimensões da experiência juvenil que atuam nessa transição, promovendo a socialização no mundo adulto e a elaboração de projetos de vida. Por esta razão consideramos de grande relevância fazer algumas observações sobre essas dimensões na vida dos jovens.

Ainda que a contemporaneidade tenha trazido novas demandas e significados em relação ao trabalho, ele continua sendo uma expectativa básica e por vezes essencial aos jovens (SARRIERA; SCHIESSL, 2004). Deste modo percebemos que a importância atribuída ao trabalho não foi alterada, e sim a relação que os jovens estabelecem com ele, que tende a estar cada vez mais subordinado à realização pessoal, e não o contrário, como no modelo tradicional. Neste sentido nos opomos às afirmações de que os jovens perderam o sentido do valor do trabalho. Muito pelo contrário, parece-nos haver uma maior reivindicação por um trabalho que tenha sentido para o sujeito e que seja autorreferido (BAJOIT; FRANSSEN, 1997).

Para Morin (2011) a atribuição de sentido ao trabalho requer que sua finalidade seja de interesse do sujeito, que sua eficiência seja alta, que gere satisfação, que ocupe parte de uma rotina e que garanta segurança e autonomia, além de ser, como consideram Coutinho e Gomes (2006), um trabalho moralmente aceitável. Mas por trás desta aparente homogeneidade de expectativas, há uma ampla gama de significados atribuídos pelos jovens ao trabalho. Em pesquisa sobre o assunto com jovens de classes populares, Koller, Telmo e Thomé (2011) identificaram que há uma busca por um trabalho prazeroso que supra as necessidades dos sujeitos nos planos afetivo, cognitivo, social e financeiro. Ou seja, para eles o trabalho possui uma dimensão instrumental relacionada à fonte de ganhos, à ocupação do tempo e ao *status* social, e uma dimensão expressiva, associada à realização social e pessoal. Outros achados desta e da pesquisa realizada por Bajoit e Franssen (1997) revelaram que, muitas vezes, o trabalho é compreendido como um meio para auxiliar a família e que sua valorização está ligada ao nível de responsabilidade exercida, ou seja, à importância do papel que assumem. Já a definição de trabalho como parte da identidade comparece mais para os jovens que já trabalham – o que parece indicar que o trabalho exerce uma mediação entre a subjetividade do sujeito e a objetividade da vida cotidiana (SARRIERA; SCHIESSL, 2004).

Assim, Sarriera e Schiessl (2004) acreditam que a identidade profissional se desenvolve a partir da identidade pessoal, dos relacionamentos e expectativas dos outros e das

expectativas consigo mesmo, em face dos seus ideais, interesses e possibilidades. Por esta razão, quanto maior o conhecimento do jovem sobre si mesmo e sobre os contextos do trabalho, maior será a possibilidade de a escolha profissional satisfazê-lo e beneficiar a sociedade como um todo.

Os autores afirmam, porém, que a escolha de uma profissão é um processo permeado por dúvidas e incertezas, que não consiste apenas em definir uma carreira, mas um modo de conquistar autonomia, reconhecimento pessoal, de participar da sociedade e de desenvolver um autoconceito que reforce a identidade do sujeito. Tal escolha é influenciada pelas representações sociais positivas e negativas das profissões, pela experiência ou in experiência no mercado de trabalho (KOLLER; TELMO; THOMÉ, 2011), identificações com pessoas e profissionais próximos, sobretudo familiares, pelo ambiente social e pela pressão relativa às implicações para a vida futura (COUTINHO; GOMES, 2006). Para as autoras, somam-se à complexidade dessa escolha aspectos relacionados à falta de clareza em relação à forma de atuação e ao fato de que nem sempre as necessidades financeiras e as possibilidades do mercado vêm ao encontro de seus projetos.

Nos casos em que ocorre uma inserção precária no trabalho, seja por meio de empregos pouco qualificados ou de pouca autonomia no processo de escolha, a realização pessoal desaparece e o trabalho é realizado de modo heterônomo. Nestas circunstâncias o trabalho como realização de si é progressivamente abandonado, prevalecendo a lógica da retribuição em detrimento da lógica da contribuição, ou ainda, permanece com um significado indefinido e geralmente marginal, vazio de significado (BAJOIT; FRANSSEN, 1997).

Considerando que a vivência profissional influencia nossos modos de pensar, de agir e de sentir, e que estes são transpostos para a vida pessoal e comunitária, reafirmamos a importância de um trabalho que promova a satisfação das necessidades de reconhecimento, valorização e de independência material e psicológica. Além, é claro, de não perder de vista o fato de que o trabalho dos jovens não é apenas uma atividade produtiva, mas também uma experiência central de socialização (KOLLER; TELMO; THOMÉ, 2011).

Neste campo, a família, que é uma das instituições clássicas de socialização, também exerce forte influência, sendo esta, portanto, a razão de concedermos destaque ao seu comparecimento na experiência juvenil que colabora para a elaboração dos projetos de vida.

Para Souza e Oliveira (2011) a função primordial da família é cuidar e proteger, concedendo suporte afetivo e subsistência aos seus membros. Mas para além da evidente função biológica que exerce, sua função socializadora garante que ela seja o primeiro ambiente em que se desenvolvem a subjetividade e a identidade de cada novo membro. É por

este motivo que ela é entendida por Macedo (1994) como a matriz da identidade pessoal, das relações humanas e o protótipo das relações com o mundo.

Dado o fato de a família desempenhar papéis importantes nas dimensões psicológica e social dos sujeitos, é que se pode dizer que ela apresenta um objetivo interno – relacionado à constituição psicológica de seus membros – e outro externo – de acomodar e transmitir a cultura do meio social. Ou seja, é na família que se desenvolvem as noções de individualidade, independência e autonomia, por intermédio do processo de diferenciação em relação ao outro, bem como o sentimento de pertencimento a uma comunidade, que fundamenta a identificação social (MINUCHIN, 1992).

Sobre esta função social, Sarti (2004) acredita que é a instituição familiar que geralmente ordena o lugar dos seus membros no mundo. Assim, ela precisa promover um ambiente que permita o desenvolvimento afetivo e cognitivo, já que será nela que os sujeitos irão adquirir valores, normas, crenças e padrões de comportamento necessários para sua atuação no mundo (SOUZA; OLIVEIRA, 2011).

Apesar de não termos identificado trabalhos sobre os significados atribuídos à instituição familiar pelos jovens, concordamos com Sarti (2004) na afirmativa de que a família contribui para a construção do sentido das relações entre os sujeitos e de que ela serve de espaço para a elaboração das experiências vividas, além de ser um campo privilegiado para se pensar a relação entre o sujeito e o mundo, o eu e o outro. Esta importância na vida dos sujeitos nos leva a concordar com Da Matta (1987) quando o autor aponta que, no Brasil, a família é muito mais do que uma instituição social, ela é um valor em si mesma. Para ele: “Há uma escolha por parte da sociedade brasileira, que valoriza e institucionaliza a família como fundamental à própria vida social” (DA MATTA, 1987, p. 125).

Mas para Sarti (2004) – talvez devido à sua estimada posição na vida social – frequentemente ocorre um processo generalizado de naturalização das relações familiares e sua vinculação a um *status* obrigatório, o que faz da família um terreno fértil para o discurso normativo, onde prevalecem modelos excludentes em que todo o resto se torna desvio ou anormalidade. Percebemos, no entanto, que a incorporação de inúmeros fatores culturais da contemporaneidade por esta instituição, principalmente em relação aos novos e cada vez mais diversificados arranjos familiares, revela o quanto ela é um sistema em transformação que requer intenso processo de significação (KOLLER; TELMO; THOMÉ, 2011).

Todos os aspectos destacados compõem o modo de viver juvenil e influem sobre a construção da subjetividade dos sujeitos e de suas expectativas futuras. Lembramos que é neste contexto que modos de viver são construídos visando à atribuição de sentido à

existência humana. Dessa forma sua construção é desenhada no limiar entre a tradição – o que é desejável reproduzir dos meios sociais – e a mudança – o que é desejável alterar nos meios sociais (PAIS, 2003). O que queremos sublinhar com a promoção desta discussão é o fato de os jovens, por transitarem por um processo de construção de suas identidades, acabam por ocupar uma posição privilegiada de contestação dos velhos valores paralelamente à construção de valores que lhes pareçam mais apropriados para enfrentar e construir esse modo de vida.

Mas é claro que manter uma coerência mínima entre o que se deseja e suas possibilidades torna-se uma difícil tarefa em meio às condições como o desemprego, à dificuldade em estruturar projetos futuros, às novas formas de exclusão material e simbólica, à violência cotidiana, às múltiplas possibilidades de circular pelo espaço e vivenciar formas próprias de expressão, à importância de construir identidades pessoais e coletivas diante da homogeneização e fragmentação reinantes, à busca de uma ética pessoal ante os imperativos do sucesso e do prazer, em meio aos desafios de poder viver experimentações e situações de prazer preservando sua integridade física, mental, etc. (ABRAMO, 2005).

As considerações tecidas acerca de nossas concepções sobre a juventude criam a oportunidade de utilizar um conceito compatível com a realidade empírica e que capta o elemento-chave da associação que pretendemos estabelecer entre a juventude e seus projetos de vida: suas escolhas. Acreditamos que é no “modo de viver a vida” que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo que constroem seus planos futuros. Consideramos esta abordagem muito pertinente para a compreensão do percurso empreendido pelos jovens na busca da construção de seus projetos de vida, já que, desta forma, é colocada em íntima associação o intenso processo criativo partilhado entre a construção da identidade e do projeto de vida. Assim, no próximo capítulo abordaremos os projetos de vida com o intento de clarificar este conceito tão intimamente relacionado ao modo de viver juvenil.

CAPÍTULO II

OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS

Como destacado no capítulo anterior, o advento da incerteza e da instabilidade, próprias do mundo contemporâneo, tem promovido, há algumas décadas, um aumento crescente da postergação das escolhas feitas pelos jovens em relação aos meios e modos de inserção social. Assim como Damon (2009, p. 27), compreendemos que este relativo atraso é caracterizado “mais pela indecisão do que pela reflexão motivada, mais pela confusão do que pela busca de objetivos claros, mais pela ambivalência do que pela determinação”. Por isso a notada ausência de projetos de vida não nos parece ser, como destacávamos anteriormente, uma moratória construtiva que conceda aos jovens tempo e espaço de reflexão, tanto no sentido pessoal quanto social.

É difícil precisar o que gera esta ausência, entretanto acreditamos que lhes falta, primordialmente, uma reflexão mais profunda sobre que tipo de pessoa desejam se tornar e que tipo de vida desejam ter a fim de alcançar realização pessoal e, quem sabe, proporcionar o bem-estar coletivo. Neste contexto se torna pungente a necessidade de os jovens formularem questões que são essenciais sobre seus futuros, a fim de não adentrarem na vida adulta sem direção ou, ainda pior, hesitarem em adentrar na vida adulta.

Pensando nesta instabilidade que tem cercado o jovem em relação às suas projeções futuras, Boutinet (2002) concede destaque ao fato de que a elaboração de um projeto deveria ser compreendida como um recurso para gerir a incerteza. Afinal, situações simplificadas, em que os resultados já estão previstos, não implicam seu uso como recurso. Por essa razão o projeto se configura como um modo de gerir a incerteza característica do tempo futuro.

Sobre isso, Marina (2009, p. 5) acredita que “há algo de macio e confortável nas coisas vagas. Elas são um excelente colchão, onde todo mundo acaba encontrando uma posição cômoda para dormir”. A imagem criada por Marina parece-nos ilustrar com precisão o aparente conforto que os jovens têm encontrado no caráter vago do tempo futuro, que os permite não enfrentar sua imprevisibilidade. Defendemos, contudo, a necessidade de abandonarem esta posição e de reconhecerem que o futuro¹⁰ é o tempo que os convida a viver e que os permite fazer de modo projetado.

---

¹⁰A ideia de futuro remete à clássica tripartição do tempo - passado, presente, futuro. Com a linearidade e o encadeamento sequencial destas figuras do tempo, a ideia de progresso é fortemente associada a este conceito. No entanto, apesar de notarmos a preocupação aguda com o tempo futuro em nossa cultura, queremos destacar que nossa dedicação a este tempo se refere exclusivamente ao fato de que nosso estudo dirige-se aos projetos de

Talvez a hesitação em se projetar na vida¹¹ resida na percepção daquilo que sobrevoa o tempo futuro: a esperança e a realização em disputa com o arrependimento e a decepção. Afinal, enquanto o presente e o passado, já conhecidos pelos jovens, são os reinos do real, o futuro é o reino do possível, e em nome dele é necessário comprometer o presente, com escolhas, renúncias e dedicação (MACEDO, 2006). Já Boutinet (2002) acredita que a preocupação dos jovens em estabelecer projeções futuras – e a nossa de que não o façam – repousa no fenômeno da fragilização do tempo vivido, gerado pela ruptura com a tradição, pelo caráter transitório dos compromissos e pela cultura do imediatismo, que fragilizam o fio condutor que poderia guiá-los do passado ao futuro.

Porém, apesar de todos estes elementos que configuram a complexa dinâmica da elaboração da vida prospectiva, somos carregados em direção a este tempo. E por isso concordamos com Boutinet (2002) que a melhor maneira de se adaptar a ele, e às possibilidades que encerra, é adotar condutas de antecipação. E acrescentamos ainda que, entre as inúmeras condutas de antecipação possíveis, o projeto é, como veremos adiante, uma maneira privilegiada de adaptação.

2.1 Contribuições para uma construção teórica sobre projetos de vida

Para adotar uma compreensão enriquecedora sobre a temática dos projetos de vida, visitamos diversos autores com a finalidade de construir um referencial que abarcasse a complexidade do que é “projetar na sociedade contemporânea”. A partir destas propostas encontramos dimensões imprescindíveis para uma construção teórica sobre os projetos de vida: a dimensão futura (já mencionada); a criação; a busca de sentido; a personalidade; os valores; as condutas de antecipação e planejamento; o campo de possibilidades; e a realização do projeto em si.

Ao entrelaçarem-se, tais dimensões não somente compõem a figura do projeto de vida, como se apresentam como pilares na construção de um projeto viável capaz de conferir realização pessoal para o sujeito que o projeta. A seguir exploraremos cada uma dessas dimensões, a fim de revelar sua pertinência para nosso trabalho.

---

vida dos jovens, e que estes têm o futuro como seu centro de gravidade (MACHADO, 2006). Desta forma nos opomos à supervalorização da cultura pré-figurativa.

¹¹ Etimologicamente, a palavra *projeto* deriva do latim *projectus*, que significa algo como um jato lançado para frente (MACHADO, 2000). Podemos assim conceber que projetar é lançar-se na vida futura.

Considerando que a dimensão futura já foi explorada, a segunda dimensão que iremos tratar é a criação. Para sua melhor apreensão faremos uma pequena digressão à instância que a origina: a inteligência, uma das faculdades humanas mais intrigantes e complexas. Apesar da dificuldade de defini-la, Marina (2009), em *Teoria da Inteligência Criadora*, concebe-a como a capacidade de resolver problemas permitindo um ajuste flexível à realidade. Dada esta concepção, notamos que a inteligência possui uma função desconcertante: ela inventa possibilidades.

Marina defende o potencial criador que a inteligência nos oferece para que possamos viver acima de nossas realidades. E, para ele, a realidade ganha novas possibilidades quando se integra a um projeto: “Um projeto é, antes de mais nada, uma ideia, uma irrealidade. Tropeçamos, assim, num paradoxo típico da inteligência humana: manipulamos a realidade através de irrealidades” (MARINA, 2009, p. 11).

A noção apresentada por Marina nos dá indícios de que projetar nada mais é do que gerar e gerir a realidade mediante um processo criativo. E é esta capacidade que permite aos humanos fornecer novidades para o meio que os circunda. É por isso que, do ponto de vista psicológico, o autor se refere ao projeto como elemento capaz de afastar os sujeitos de sua “zona de desenvolvimento previsível”. Ainda que, obviamente, um projeto possa ser mais ou menos previsível.

Machado reforça esta ideia acrescentando que a reflexão necessária para a elaboração de um projeto de vida deve ser movida “pelo que é possível imaginar e não apenas pelo que é possível imaginar como possível” (2000, p. 21). A esse respeito, Marina (2009) acredita que a amplitude de nossa criação depende do quanto empreenderemos nosso projeto longe do previsível, visto que esta condição o deixará longe dos automatismos, do abandono ou da rotina. Para ele, é a partir do que somos que antecipamos aquilo que pretendemos ser, e essa – ainda que por ora – irrealidade gera o movimento de atrair-nos para o que desejamos ser. Outro autor que confere destacada importância ao aspecto criativo do projeto de vida é Boutinet (2002), que concorda com Marina ao admitir que o projeto do sujeito deve impedir que ele coincida consigo mesmo.

Ao tecer esta argumentação que revela um importante ponto de encontro entre as ideias desenvolvidas sobre os projetos de vida, entendemos que a disposição para criar o novo que conduzirá o sujeito à aproximação de seus ideais de vida é o elemento condicionante do percurso rumo à concretização do projeto do sujeito. Mas esta disposição para criar geralmente revela uma busca de atribuir sentido à existência, sendo esta a terceira dimensão que iremos abordar.

Para Marina (2009, p. 137), “a busca é o cerne de todo comportamento inteligente”. E, consonante a Boutinet (2002), entendemos que esta busca expressa a ausência que é fundadora de todo projeto, o espaço que deve ser preenchido a fim de se consolidar como realização do sujeito. Macedo (2006) concorda com esta visão e completa que os projetos são mobilizados por uma querença ou por uma pergunta que embute a necessidade de uma resposta. As criações que objetivam propor respostas a estas indagações iniciais têm o intuito de conferir uma existência compatível com as projeções de seu criador. É por esta razão que concebemos a realização de um projeto como o melhor meio para viver de modo coerente com as aspirações pessoais e coletivas.

Entendemos que a existência humana não pode ser separada das realizações que pretende engendrar. Esta ideia torna-se mais concreta na argumentação de Machado (2000), para quem aquele que não busca nada, que está completamente realizado, está também morto enquanto humano. Neste sentido, mesmo que se tenha acabado de realizar um grande projeto, ainda há que se ter algum objetivo para lançar-se em busca, visto que a própria busca, no projeto, assume um valor em si mesma. Como reforçado por Marina (2009), essa busca é o que impulsiona o sujeito rumo à seu projeto, atribuindo significado à vida cotidiana e tornando-a interessante e promissora.

Macedo também nos concede uma interessante reflexão sobre a busca pelo sentido da existência humana:

Se algo “é”, é porque se tornou. Para algo “tornar-se”, há de deixar de ser, no todo ou na parte. Ser e tornar-se expressam, pois, a eterna relação entre permanência e impermanência, conservação e transformação, todo e parte de um novo todo (MACEDO, 2006, p. 31).

Estabelecendo um paralelo entre o ser e o tornar-se, podemos considerar que no processo de busca encerra-se também uma forte associação entre o passado e o que se pretende do futuro. Em consonância a esta ideia Boutinet (2002) acredita que o projeto é o inédito que mantém um parentesco com a experiência já adquirida, situada nas histórias pessoais. Para o autor, é este parentesco não confesso – embora extremamente revelado nas escolhas pessoais preferenciais – que confere significado ao projeto e, conseqüentemente, à vida.

Retomar a dimensão pretérita ao projeto nos faz recorrer à memória que fornece ao sujeito as circunstâncias de um passado que produz o presente e pode projetar-se no futuro. Tanto para Boutinet (2002) como para Velho (2003), sem esta memória é impossível elaborar

projetos, afinal nossas lembranças são fragmentadas e é preciso ordenar e hierarquizar os episódios vivenciados a fim de estabelecer uma história de vida contínua que se estenda ao futuro.

O fato de o projeto ser promovido por uma série de acontecimentos biográficos revela que ele é uma projeção da subjetividade do sujeito (MARINA, 2009). Dessa forma, e mantendo íntima relação com a dimensão anterior, apresentaremos aqui a próxima dimensão importante para nossa construção teórica sobre os projetos de vida: a personalidade, entendida como o conjunto de características absolutamente singulares do sujeito que conferem originalidade ao seu projeto (MACHADO, 2000).

Neste sentido o autor revela que a cada bifurcação da vida, nossas escolhas por este ou aquele caminho não são aleatórias nem tampouco determinadas *a priori*. Escolhemos de modo livre, mas necessariamente em acordo com os valores insubordináveis que expressam a pessoa que somos. Velho (2003) concorda e acrescenta que são as visões retrospectivas (como as memórias) e prospectivas (como as motivações) que situam o sujeito na complexa tarefa de construir uma rede de significados que conferem sentido ao percurso tomado na vida. No mesmo sentido, Boutinet (2002) acredita que são as lógicas idiossincráticas explicitadas nas histórias pessoais e, portanto, por meio da subjetividade que emana de todo projeto, o fator que confere a esta figura de antecipação o caráter de personalidade, ainda que ela dialogue com o coletivo.

Iluminando esta questão e expondo um conceito implícito ao de personalidade, Boutinet e Machado concordam sobre o caráter indelegável da ação projetada. Para ambos, não há meios de se projetar pelo outro, o que seria compatível a viver a vida pelo outro, algo absolutamente impossível¹².

A próxima dimensão que abordaremos como constituinte dos projetos de vida forma, juntamente com a busca de sentido e a personalidade, uma tríplice conceitual que abarca os fenômenos intrassubjetivos, ou seja, que se encerram no sujeito. Esta dimensão é a dos *valores*. Os autores explorados nesta apropriação teórica concordam que “somos o que projetamos ser”. Em outras palavras, o projeto se refere à maneira como escolhemos estar e viver no mundo (BOUTINET, 2002). Na mesma direção Machado (2000) reforça que:

---

¹² Entre os autores apresentados, apenas Boutinet e Machado explicitam pilares fundamentais para a construção de projetos. Todos eles foram contemplados ao longo de nossa construção teórica. Para fins elucidativos, são eles, na teoria de Boutinet (2002): a globalidade (vínculo entre intenção e ação), a singularidade (caráter idiossincrático do projeto), a gestão da complexidade e da incerteza e a exploração das oportunidades. Já para Machado (2006), são eles: a existência de metas, a referência ao futuro, a abertura para novo e o caráter indelegável da ação projetada.

Agimos sobre a realidade por meio de nossas escolhas, buscando transformá-la no sentido de nossas aspirações ou conservá-la naquilo que nos parece caro. Nossos projetos nos sustentam, sendo sustentados, por sua vez, por uma arquitetura de valores socialmente acordados (MACHADO, 2000, p. 39).

A associação entre projetos e valores se dá na medida em que estes se articulam para dar sentido à vida e às ações dos sujeitos (VELHO, 2003). Deste modo podemos verificar que existe algo anterior a todos os projetos. Para Machado (2000), o nome deste “algo” varia de acordo com a visão de mundo, a religião ou aos diferentes sistemas filosóficos, mas, compactuando com o autor, aqui o chamaremos de “valores”.

Boutinet (2002) concorda ao afirmar que, muito embora a ideia de projeto nos remeta instantaneamente à concepção de futuro, associá-lo exclusivamente a esta dimensão temporal separa-o de suas raízes, ou seja, dos valores que subjazem a ação projetada. Sobre isso o autor nos apresenta a bela concepção de Sartre na forma como segue:

Complexo estilo de vida e revelação do passado que passa, assim como futuro, a criar são uma única e mesma realidade: é o projeto de vida como vida orientada, como afirmação do homem pela ação, e é também essa bruma de irracionalidade não localizável que se reflete do futuro em nossas lembranças de infância e de nossa infância em nossas escolhas racionais de homens maduros (1960, p. 151, *apud* BOUTINET, 2002, p. 57).

Estas últimas dimensões por nós abordadas –busca de sentido, pessoalidade e valores – conferem ao projeto o caráter absolutamente pessoal e constituidor da expressão do *self*. Entretanto, como já explorado, a figura do projeto nos remete fortemente ao futuro, o que nos mobiliza a compreender de que forma o sujeito estende suas projeções do *self* a este novo tempo em construção, afinal, como afirma Marina (2009, p. 126): “o projeto é um tema mendicante, habitado por uma afetividade que incita à ação”.

Assim adentramos na apresentação de uma dimensão que consideramos fundamental para uma abordagem apropriada sobre os projetos de vida: as condutas de antecipação e planejamento da ação. A fim de promover uma reflexão inicial sobre esta questão, retomamos as palavras de Boutinet (2002), para quem: “não há trajeto sem projeto”. E poderíamos seguramente propor a recíproca: “não há projeto, sem trajeto”.

Partindo do pressuposto de Boutinet (2002) de que o projeto é um espaço potencial a ser assujeitado, evidenciamos a força da antecipação no assujeitamento deste futuro. Para Macedo (2006), antecipar é um modo de justificar o que deve ser feito no momento presente de modo a beneficiar o futuro almejado, para que este seja favorecido. Em outras palavras, é

considerar o “como fazer” pautando-se no “quê fazer”. Velho (2003) também nos traz uma noção bastante semelhante sobre a antecipação: ela é a busca de organização dos meios que poderão promover os fins desejados.

Esta é uma ideia fundamental para que o projeto seja levado a cabo, apartando-se de quaisquer formulações idealizadas e desconectadas da realidade. Evidentemente não podemos indicar as ações que devem constar no planejamento de um projeto, devido à infinidade de percursos e objetivos possíveis. Entretanto cabe-nos destacar a importância da ideia de *eficácia* nas relações entre os meios e fins que estruturam um projeto de vida. Afinal, uma orientação atenta aos meios mais eficazes para se atingir um fim será o suficiente para estabelecer metas parciais e garantir o transcurso do projeto, ainda que isso não garanta sua realização nos moldes originais.

Mas além de estar atrelada a ação, a antecipação possui a característica de permitir desvios perante as dificuldades e a pré-correção de erros, para que a direção almejada seja mantida ou favorecida (MACEDO, 2006). Boutinet (2002) complementa esta ideia propondo que a antecipação é a capacidade de suspender momentaneamente o curso das coisas para inferir sobre como este curso evoluirá. Assim, se necessário, a possibilidade de mudança fica aberta. O autor admite que:

Antecipar é, em última análise, dar provas de inteligência em relação à situação presente, ou seja, adotar uma atividade de desvio que permita melhor reaprender as situações com as quais nos defrontamos, evitar que essas se imponham a nós de modo coercitivo (BOUTINET, 2002, p. 70).

Deste modo a capacidade de antecipação, que nos remete à abertura ao inesperado e, portanto, a um certo grau de flexibilidade para a multiplicidade de caminhos, recursos e estratégias que podemos adotar no percurso de elaboração de um projeto, se configura como uma das principais características da figura do projeto de vida. E, considerando que o projeto é de fato a expressão de múltiplos possíveis (BOUTINET, 2002), devemos reconhecer, assim como Machado (2000) faz, a multiplicidade de trajetórias que podemos adotar em qualquer momento de nossa existência humana, apesar de muitas vezes ela não estar claramente reconhecida.

Ainda sobre a abertura necessária aos desvios do caminho, Boutinet aconselha-nos a tomar o cuidado de checar a eficácia desses desvios, que devem estar condicionados a nos levar a uma realização satisfatória. Para ele, existe o perigo de os projetos perderem seu potencial criador quando este é transformado em enganador e alienante. O risco que se corre

com este tipo de comportamento é criar futuros idealizados impassíveis de gerar êxito e realização ao sujeito, visto que almejam certamente a frustração da irrealização. O autor alerta inclusive que o fracasso do projeto pode estar associado tanto a uma crise de inventividade quanto de eficácia. Em outros termos, ele pode ocorrer tanto devido à incapacidade de reelaboração das intenções, quanto à ineficácia dos meios utilizados para atingi-las.

Ainda que consideremos que projetar é uma ação exposta a desvios e acidentes, devemos admitir que ela é movida pela ânsia do sujeito em liberar suas potencialidades a fim de ampliar sua liberdade de ação (MARINA, 2009). Como implicação desta ambivalência que todo projeto encerra, se forma um paradigma que se assenta na realidade que preexiste em nós e que é entremeada pela imposição de condições e mudanças (BOUTINET, 2002).

Para tratarmos das condições dadas *a priori* e que muitas vezes atuam como determinantes na elaboração de projetos de vida, apresentamos a dimensão denominada por nós, a partir do conceito de Velho (2003), de *campo de possibilidades*. Velho utiliza este termo para expressar os determinantes da história pessoal de cada um e as possibilidades que lhes são oferecidas dentro deste cenário, que obviamente possui um alargamento de suas margens limitantes. O autor revela, contudo, que esta noção não pretende negligenciar arbitrariamente as singularidades dos sujeitos que projetam, apenas tende a destacar o espaço em que os projetos são construídos. Afinal, para o autor, os sujeitos se constroem e se reconstroem por intermédio de suas trajetórias individuais, impregnadas pela dimensão sociocultural, pelos modelos e paradigmas de seu meio.

Boutinet (2002) também reconhece que todo ambiente é impositivo e organizado por estruturas mais ou menos coercitivas. Superáveis em diversos graus, ou ainda que insuperáveis, cada sujeito deve ponderar sobre a rigidez do espaço que lhe é conferido como cenário de suas projeções. Para Velho (2003), estas estruturas coercitivas são as variáveis econômicas, políticas, sociais e simbólicas que constituem o mundo contemporâneo, fragmentado em uma multiplicidade de domínios transitados, que coloca permanentemente em cheque as condições e adaptações dos sujeitos. Por isso, reconhecer as limitações e a existência de constrangimentos de tipos variáveis faz parte do processo de construção dos projetos. Ainda assim, concordamos com Velho (2003) sobre o fato de que a própria existência do projeto é uma afirmação das capacidades e crenças que o sujeito repousa sobre si mesmo.

Ainda sobre esta questão apresentamos a bela citação proposta por Machado (2006):

E o jogo da vida se joga nas circunstâncias vitais que nos constituem, que nos foram legadas como se fossem as cartas para jogar o nosso jogo. E mesmo na perspectiva estritamente existencialista o que importa não são as cartas que recebemos, mas o modo como jogamos com elas, ou o que fazemos com o que a vida fez de nós (MACHADO, 2006, p. 78).

Entretanto não devemos negligenciar o fato de que um projeto pode ser elaborado como forma de contestação às imposições do meio ou às normas vigentes. Desta forma ele se torna um recurso para criar possibilidades e enriquecer o meio imposto com novos olhares e caminhos. Por esta razão podemos entender que todo projeto é fundado na lógica da interação, porque irá se estruturar na medida em que tal interação com o meio lhe gera facilitação ou confronto e, portanto, estimulação. Esse confronto pode situar-se entre o sujeito e o meio, ou ainda entre o sujeito e os demais atores envolvidos, necessitando, neste caso, de uma negociação intersubjetiva (BOUTINET, 2002).

Neste sentido, Velho (2003) acredita que, por mais velado ou secreto que um projeto possa ser, ele é expresso em conceitos que pressupõem a existência do outro. E de fato ele assume uma importante função de articulação entre os interesses individuais e coletivos de diversos atores, muitas vezes de caráter contraditório. Obviamente sua viabilidade dependerá das interações consentidas com outros projetos individuais ou coletivos presentes no *campo de possibilidades*. Para o autor os projetos individuais “[...] não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos” (2003, p. 46). Por isto há que se compreender que os projetos são resultados de processos complexos de negociação que constituem a vida social, esta entremeada por fatores culturais e históricos de longa duração. Ainda sobre as interações necessárias para a construção dos projetos de vida, Boutinet (2002) compreende que esta dimensão implicitamente coletiva – de consentimento e de negociação – apresenta-se como uma forma de autenticar o projeto mediante o seu reconhecimento social.

Por fim, apresentamos a última dimensão do processo de elaboração de projetos de vida: a realização. Concordamos com Marina (2009) sobre a conotação extremamente positiva da palavra “realização” e sobre seu íntimo entrelaçamento com a figura do projeto de vida, visto que ele é a escolha ordenada a realizar-se. Macedo (2006) concorda com esta noção e acrescenta que as antecipações concernentes ao projeto reclamam sua materialização. Convergindo com estas ideias Boutinet (2002) adiciona que é preciso sair do reino das ideias para ancorar o projeto em um espaço determinado.

Prosseguimos concordando com o autor quando ele revela que é deste modo que o projeto se afirma em um paradoxo: ao mesmo tempo que está destinado a permanecer descontínuo, pois se destrói pelo próprio fato de se realizar, só adquire consistência ao materializar suas intenções que, ao se realizarem, deixam de existir como projeto. Assim, apesar de o primeiro componente do projeto ser o objetivo antecipado pelo sujeito, ele deve ter como fim sua realização. E para não cairmos na armadilha de termos um padrão de busca vazio, precisamos desenvolver meios de ação que o preencham a fim de realizá-lo. Esta é a lógica que garante o êxito do projeto, afinal, concretizar o que já estava anunciado, promovendo a harmonização entre as aspirações e as realizações, é um poderoso elemento estimulante da ação.

Consoante a esta perspectiva, Marina (2009) afirma que não existem projetos desvinculados da ação, afinal é através dela que realizamos o projeto. Entretanto, existe certamente uma ampla gama de condutas de antecipações, tais como os sonhos, os desejos e as fantasias (estas, inclusive, podem burlar todas as restrições possíveis) que não pretendem se realizar. Estas condutas podem transformar-se em projetos caso sejam promulgadas como programas vigentes. Afinal, uma possibilidade vislumbrada não é um projeto até que se junte a ela um comando de partida.

Ressaltamos a importância da dimensão da realização para os projetos porque ela é um antídoto poderoso para a angústia que caminha em paralelo à imprevisibilidade do futuro. Para Boutinet (2002), quanto mais numerosas, planejadas e consequentes forem as ações do sujeito que o levam em direção à realização, mais controle ele terá da própria conduta e do curso que o projeto toma. Sobre esta importância, Macedo (2006) acrescenta que estar comprometido no presente com o futuro almejado é condição fundamental para que o sujeito possa tornar-se aquilo que deseja ser mediante seu projeto. Marina (2009) adverte que no projeto estão incluídas tanto as condições quanto as restrições que o sujeito sofre ou que impõe a si mesmo. Consonante Marina, Boutinet (2002) acredita que o sujeito que projeta tem o dever de se interrogar sobre a ambiguidade de suas conquistas e verificar se mantém os mesmos valores que subjazem suas ações.

Por fim, a realização do projeto nos remete à questão do êxito e, inevitavelmente, do fracasso. Vale destacar que todo projeto se faz na intersecção entre estes dois resultados possíveis, sendo um misto destas perspectivas. Tal característica intrínseca ao projeto reside no fato de que possuímos uma autonomia efetiva, porém limitada. Entendemos que ambas as dimensões possuem finalidade fundamental para o desenvolvimento do projeto: enquanto os êxitos ofertam motivação e confiança para perseverar na manutenção do projeto, os fracassos

tornam-se estimulantes da ação comedida e focada na realidade. Machado (2000) concorda e complementa que o projeto que está fadado tanto ao sucesso quanto ao fracasso não é de fato um projeto, porque se o futuro já estiver totalmente determinado não há necessidade de projetar.

Compreendendo que o projeto de vida requer ação, os autores explorados neste constructo teórico parecem concordar que esta ação deve visar à transformação do real (MACHADO, 2000). Neste sentido Boutinet (2002) é ainda mais categórico: para ele o projeto deve pretender ser a ação que visa mudar o mundo. Promover mudanças no mundo parece ser um tema central para a compreensão dos projetos de vida, afinal, sem operar ações e esforços que mudem o sentido ou a trajetória de um percurso já dado, teremos que seguir na inércia das colocações impostas *a priori* pelas inúmeras instâncias que de certa forma passam a controlar a nossa vida e a nossa trajetória. Neste sentido Machado (2000) admite que todos os humanos deveriam ser capazes de imaginar um mundo que operasse por vivências mais apropriadas e significativas. E ele afirma que esta colocação não deve ser feita em sentido pessoal, e sim expandido à grande comunidade humana. Tal ideia se resume na proposição básica de que o mundo e a sociedade não existem de modo abstrato, pelo contrário, nós os construímos. E é o cultivo de determinados valores que emergem da teia de relações que estabelecemos enquanto humanos, que sustentam este mundo comum.

Resgatando as colocações feitas, confrontamos as diversas acepções utilizadas e notamos claramente a convergência de ideias entre os autores propostos. Foram apresentadas as noções fundamentais do conceito de projeto e suas implicações para uma teoria sobre projetos de vida. Objetivando aprofundar nossas concepções acerca do tema, principalmente no que tange à moralidade como componente psíquico envolvido na elaboração dos projetos de vida, apresentamos a seguir uma construção teórica mais específica sobre projetos de vida, sobretudo do ponto de vista moral, proposta pelos pesquisadores do *Stanford Center on Adolescence*.

2.2 O conceito de *purpose*: contribuições do *Stanford Center on Adolescence*

Para além das importantes considerações tecidas pelos autores que nos auxiliaram a compreender a temática dos projetos de vida, o renomado estudioso da Psicologia Moral, William Damon, ao adentrar no universo dos projetos de vida dos jovens propôs um novo conceito para aquilo que no idioma inglês denomina-se *purpose*.

Damon iniciou suas investigações sobre as relações entre a moralidade e os projetos de vida a partir do comovente trabalho do psiquiatra austríaco Victor Frankl, que investigou o sentido da vida em sua experiência em um campo de concentração durante o Holocausto. Na obra *Man's Search for Meaning*, publicada originalmente em 1959, Frankl apresentou dados reveladores sobre os prisioneiros do campo de concentração que demonstravam ter crenças sobre o sentido da vida: estes eram mais capazes de enfrentar o sofrimento que lhes afligia em comparação àqueles que lutavam apenas pela sobrevivência (FRANKL, 1991).

Como destaca Araújo (2009) o dicionário *Michaelis – Moderno dicionário inglês* apresenta a seguinte definição para *purpose*: “propósito: a) desígnio, intento, intenção; b) sentido, objetivo, finalidade”. Para o autor, a melhor definição adotada para um trabalho sobre a moralidade é “sentido, objetivo, finalidade”. Entretanto, Damon (2009) define *purpose* como: “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”¹³ (DAMON, 2009, p. 53). Na difícil tentativa de traduzir o termo para o idioma português, no qual não se encontra um equivalente, Araújo (2009) denominou - o de “projeto vital”. Tal escolha refere-se ao fato de que o termo “projeto” não abarca toda a definição do conceito de *purpose* proposto por Damon, e o termo “vital” passa então a pressupor a centralidade que este projeto ocupa na vida do sujeito, sendo parte constituinte do *self*, uma preocupação central, um fim em si mesmo, a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos da maior parte das metas em curto prazo de um sujeito (DAMON, 2009).

A definição proposta por Damon é subsidiada por dois argumentos-chave na composição de sua teoria:

- 1) projeto vital é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é mais estável do que objetivos mais simples e comuns como “divertir-se esta noite”, “encontrar um lugar para estacionar na cidade”, “comprar um par de sapatos barato, mas que seja bonito” ou “passar na prova de química”;
- 2) o projeto vital pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, mas vai além do aspecto pessoal, e, por esta razão, não é um sinônimo exato. O projeto vital comunica-se com o mundo além do eu. Isso implica um desejo de fazer diferença no mundo, talvez de contribuir com algo para os outros, criar algo novo ou realizar algo de sua autoria. O intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista. Em

---

¹³ 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*.

muitos casos, um projeto vital pode não ser atingível durante o período de vida de alguém – por exemplo, acabar com a pobreza ou criar a paz mundial. Mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua; para muitos, é uma fonte de intensa motivação (DAMON, 2009, p. 54).

Como pode ser observado no primeiro argumento de Damon, um projeto vital não é uma mera meta. Damon, Menon e Bronk (2003) tomaram o cuidado de diferenciar estes conceitos, revelando que, em comparação às metas, os projetos vitais são mais estáveis e de maior amplitude, em contrapartida às metas que são mais pontuais e imediatas. Mais adiante perceberemos como a estabilidade e a amplitude são conceitos importantes na compreensão dos projetos vitais. Os autores ainda propõem que o projeto vital estabelece intrínseca relação com processos psicológicos como a construção da identidade, a orientação futura das ações do sujeito, as conquistas, a persistência e a motivação para agir conforme metas e objetivos. Esta é a explicação subjacente ao segundo argumento, que revela a possibilidade de conferir sentido à vida do sujeito que projeta.

Em seus estudos sobre os projetos vitais Bundick (2009) aprimorou as concepções utilizadas por Damon, chegando à conclusão de que o projeto vital é um objetivo estável e generalizado altamente centrado, que organiza e motiva as ações, decisões e aspirações cotidianas. Ele ainda alerta que o projeto vital pode ser de qualquer conteúdo, centrado no *self* ou ter objetivos que extrapolam o *self*. Entretanto é crucial para que seja denominado de projeto vital aquele que envolva os seguintes aspectos:

- a) estabilidade;
- b) objetivos de longo prazo que operem a vida do sujeito, articulando múltiplas metas concretas;
- c) ser organizador e motivador da vida do sujeito, fazendo com que este tome decisões, formule objetivos de curto prazo e busque o engajamento nas atividades necessárias para sua concretização.

A estabilidade é um aspecto importante para o entendimento dos projetos vitais e por esta razão se faz necessário um esforço para a correta compreensão do termo. De início, esta ideia parece ir de encontro à ideia de projeto que carrega consigo a abertura ao novo (MACHADO, 2000) e a incerteza do futuro (MARINA, 2009). Ressaltamos, porém, e com veemência, seu caráter complementar – ainda que paradoxal - a estas noções. A estabilidade à qual nos referimos deve ser tomada em contraposição à efemeridade, sendo o elemento que

gera coesão entre os objetivos que são lentamente 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 em relação ao modo como realizar suas intenções iniciais, ou seja, à possibilidade de renová-las e, conseqüentemente, postergá-las. 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). Dessa forma, os projetos vitais podem assumir inúmeras características: serem complexos e ambiciosos, modestos e familiares, mudar com o tempo, ou permanecerem inalterados. Mas de uma maneira ou de outra, se este possui a característica de ser vital para o sujeito, costuma durar pelo menos o bastante para que ocorra algum progresso em direção à sua conquista. Ainda assim, um projeto vital pode fazer-se valer ao longo de uma vida inteira, concedendo-lhe significado, inspiração e motivação para o aprendizado contínuo rumo a sua realização.

Retomando o segundo aspecto característico do projeto vital, que se refere aos objetivos de longo prazo que devem articular as metas dos sujeitos, Damon (2009) destaca sua importância, visto que perspectivas imediatistas não ajudam a definir uma identidade própria que estabeleça coerência entre passado e futuro, nem tampouco têm a propriedade de inspirar um projeto vital. Importante destacar que as perspectivas imediatistas são absolutamente necessárias no encadeamento de ações, mas que certamente não são capazes de criar condições que geram uma satisfação duradoura. Pautando-se na perspectiva de Damon, Klein (2011) desenvolveu estudos que apontam a relevância em conceber uma distinção entre projetos vitais e desejos, já que, ao passo que os projetos vitais caracterizam-se pela sua amplitude e estabilidade, trazendo significado, motivação e realização à vida, os desejos têm duração curta e refletem objetivos imediatos que podem ou não ter algum significado em longo prazo.

Já o terceiro aspecto que Bundick vislumbrou como característico do projeto vital é seu papel central na organização e motivação da vida do sujeito, o que de fato dá ao projeto seu caráter vital. O autor vincula a este aspecto a questão da operacionalização do projeto, evidenciando sua concepção de que um projeto, quando vital, está fadado à realização ou, ao menos, à sua concreta busca. Adotando em suas investigações as concepções desenvolvidas por Damon, Pátaro (2011) afirma que o projeto vital é a razão mais profunda para os objetivos

e ações imediatas, presentes na vida cotidiana, e que irá justificar as escolhas do sujeito no tempo presente, ao longo deste percurso, conferindo sentido à vida. Damon (2009) complementa esta noção argumentando que objetivos de curto e longo prazo não estão dissociados em um projeto de vida maior, já que resultados de alguns estudos mostraram que na ausência de um projeto vital, objetivos de curto prazo acabam por extinguir-se em uma atividade inútil.

Tendo em vista a operacionalização dos projetos vitais, Damon, Menon e Bronk (2003) destacam alguns critérios de grande relevância:

1. As preocupações devem enfatizar algo a ser realizado ou alcançado, apresentando razões que transcendem o próprio sujeito e envolvendo planos para ações futuras. Deve ser significativo para o *self*, incorporado à identidade do sujeito, implicando na motivação fundamentada para além de um senso de dever ou obrigação;
2. Os objetivos que configuram o projeto vital devem organizar as decisões, os pensamentos e as atividades do sujeito;
3. O sujeito deve manifestar seu projeto vital por meio de ações efetivas e consistentes. Isso pressupõe seu engajamento em ações passadas, presentes e futuras na busca de realização de suas metas;
4. O sujeito não consegue se imaginar sem tal interesse/objetivo, pois é fundamental que realize as atividades relacionadas a ele.

O que devemos destacar desses critérios é que, sem a operacionalização, um projeto torna-se uma idealização; e, sem o engajamento, torna-se uma fantasia. Dessa forma, visualizamos a importância dos elementos *realismo* e *viabilidade* que se encerram nas metas e ações estabelecidas. Podemos destacar ainda como elementos importantes na operacionalização a postura otimista que possibilita o enfrentamento dos problemas e possíveis desvios e a atitude empreendedora que concebe as dificuldades como parte da vida e não fator de fracasso (PÁTARO, 2011).

Destacando o primeiro critério apresentado, notamos a extrema importância que a leitura que o sujeito faz de si e do mundo que habita adquire no processo de construção do projeto vital. Para Damon (2009) esta construção 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 suas características e habilidades, para formular objetivos de longo prazo que funcionem como intervenções positivas no mundo.

Longe de propor um determinismo absoluto, esta noção sobre o próprio potencial e os limites da ambição é fundamental para a realização do projeto e deve amadurecer conforme o sujeito angaria sucessos e fracassos nos empreendimentos que realiza. Além disso, concordamos com Pátaro (2011) quando ela afirma que buscar opções e oportunidades pode fortalecer a autoconfiança e consequentemente encorajar os sujeitos a assumir desafios e preparar-se para a frustração. É válido ressaltar que Damon também considera esta dinâmica fundamental para a constituição do sujeito.

Como toda obra, um projeto vital é carregado de pessoalidade e carece de meios para que os fins sejam atingidos. Neste sentido, Bundick (2009) destaca a importância de considerarmos a pessoalidade que embasa e emerge do projeto vital e que gera, como consequência direta, as múltiplas e distintas formas de se elaborar e estabelecer um projeto vital, assim como os meios para atingi-lo. Destacamos a relevância desta análise que incorpora e legitima a necessidade de integrar diversas definições para promover uma conceituação mais inclusiva e, em consequência, mais apropriada dos projetos vitais.

Na tentativa de favorecer esta análise aproximada da realidade empírica parece-nos cara a ideia de que, de acordo com o conteúdo do projeto vital, este pode vir a atingir a sociedade mesmo que de forma – a princípio – não intencional. Este é o caso bastante comum de projetos cujos conteúdos são ligados ao trabalho, e que, de uma forma ou de outra, geram impacto social, ainda que sejam entremeados por enfraquecido conteúdo moral¹⁴. Mas ainda sobre o esforço em relativizar e, com isso, estender a compreensão dos projetos vitais, concordamos com Bundick quando ele adverte que:

[...] assim que as pessoas entendem o que é significativo para elas por meio de suas ações, elas se inclinam para formar objetivos (incluindo aqueles que são mais importantes em suas vidas). Mesmo quando os objetivos centrais não estão envolvidos nos engajamentos significativos, essas experiências podem contribuir para a formação de uma coerente hierarquia de objetivos que pode promover mecanismos para implementar objetivos de longo alcance que se estruturam para integrar o projeto de vida [...] (BUNDICK, 2009, p. 54, tradução nossa).

Com isso, o que Bundick nos revela é que os projetos vitais, assim como a vida, não se assentam sobre bases lineares de tempo, com o encadeamento de intenções, objetivos e ações concretas. E assim compreendemos que os projetos podem ser elaborados e reelaborados

---

¹⁴ Mais adiante comentaremos apropriadamente as fontes de projetos vitais.

rompendo drasticamente com esta presunção e iniciando-se em ações que criam intenções. Seguindo a trilha conceitual traçada por Damon e Bundick, Pinheiro (2013) considera esta visão muito oportuna na compreensão de que experiências significativas do cotidiano dos sujeitos criam oportunidades para a elaboração e a reorganização dos projetos vitais, já que nem sempre formulamos de forma racional nossos projetos para depois pensarmos em meios para atingi-los através de formas de engajamento. Klein (2011) completa que os projetos vitais não são decorrências naturais de nossa existência e que, portanto, muitas pessoas podem não encontrar metas que realmente tenham significado em suas vidas. Por isso dá-se a importância em garantir aos jovens cotidianos impregnados de experiências significativas, para que estes possam criar sentido para suas vidas. Ainda sobre a importância de ações de engajamento na construção dos projetos vitais, Pinheiro (2013) afirma:

O engajamento em ações significativas se refere à forma como cada sujeito elege atividades que se mostram envolventes em todos os domínios de sua vida, de acordo com o que é sentido como importante e em consonância com valores e características de sua identidade. O engajamento, dessa forma, designa-se como uma construção singular que pode estar relacionada ao projeto vital, mas não precisa necessariamente, estar vinculada a ele (PINHEIRO, 2013, p. 112).

Sobre isso Pátaro (2011) afirma que, para que seja despertado um sentido de engajamento no sujeito, é necessário que ele experimente o incômodo, o desagrado e até mesmo a indignação ao identificar problemas ou situações no mundo que precisam ser resolvidos, modificados ou melhorados. Na medida em que estes sentimentos de incômodo e indignação são experimentados na estância do *self* por meio da experiência vivida no mundo além do *self*, Damon acredita que a elaboração do projeto vital – que se assenta na intersecção entre estes dois campos – carrega um paradoxo. Ao mesmo tempo que os jovens devem construir seus projetos vitais com base em seus interesses e valores, ainda assim, suas descobertas são guiadas mediante outras pessoas, outros valores presentes na cultura na qual estão inseridos, e também por projetos coletivos. Nas palavras de Damon:

O paradoxo é que o projeto vital 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).

Sendo assim, os projetos vitais permitem aos sujeitos estabelecer trajetórias que singularizam sua vida na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções. Sua centralidade na vida do sujeito possibilita o exercício pleno da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas que almejem a realização e a satisfação pessoal, gerando, ainda, benefícios para a coletividade.

Entretanto uma constante preocupação que nos atinge e também aos pesquisadores que têm lançado mão do conceito de projeto vital estabelecido por Damon (2009) é o conteúdo que se pode explorar. Segundo a definição que adotamos neste trabalho, um jovem que possui um projeto vital é aquele que encontrou algo significativo a que se dedicar e que inspira seus esforços cotidianos. Este sujeito sustenta esse interesse por um certo período de tempo, e ele o ajuda a planejar um futuro coerente, tendo noção do que está tentando realizar, dos meios que precisa utilizar para obter êxito e das razões que o levam a seguir em frente (DAMON, 2009).

Nesta perspectiva um projeto vital pode ter a característica de proporcionar benefícios ao próprio sujeito e àqueles ao seu redor, ou visar metas autodestrutivas e contrárias aos interesses sociais. Respectivamente, estas variantes de projetos vitais são denominadas por Damon (2009) como projetos sociais e antissociais. Esta ideia deixa claro que, apesar de defendermos que o projeto vital assenta-se nos valores dos sujeitos, 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 encerra no fato de que não vale apenas que o sujeito desenvolva um projeto. Ele deve ser orientado por um sentido moral. Como já comentado, projetos vitais podem assumir formas nocivas quando desvinculados de valores morais e éticos. A questão é que existem similaridades entre estes dois tipos de projetos, principalmente quanto ao engajamento e motivação que podem despertar nos jovens (DAMON, 2009). Os estudos de Damon revelam que os sujeitos ligados a estes dois tipos antagonicamente extremos de projetos possuem um intenso compromisso com seus ideais, geralmente apresentam a intenção de reparar injustiças percebidas no mundo, às vezes revelam crenças espirituais que apoiam e guiam seus compromissos e são fortemente influenciados por exemplos de mentores adultos que eles admiram.

Contudo, como revelado anteriormente, a grande diferença entre os dois tipos reside na natureza absolutamente contrastante do conteúdo dos projetos vitais adotados, nos fins que almejam obter e nos meios utilizados para sua conquista. Eles partem de pressupostos radicalmente divergentes no que tange a “fazer diferença no mundo” e contrastam

profundamente em suas concepções sobre o cuidado com o outro e com o mundo em que habitam. Em outras palavras, projetos vitais sociais asseguram a vida e se estabelecem a partir de critérios morais, enquanto os antissociais cultivam o mal-estar e ignoram quaisquer padrões que se interponham no caminho de suas intenções nocivas. Em relação aos meios adotados para atingir seus objetivos, ao contrário dos jovens antissociais, os jovens sociais não assumem a violência como um meio legítimo para chegar a um fim, ainda que este seja considerado nobre. Estes jovens consideram a vida das outras pessoas como um fim em si mesmo, que deve ser mantido e protegido, e jamais as colocam na posição de meios que permitem a conquista de seus fins (DAMON, 2009). Damon faz uma colocação interessante que aborda a distinção destes tipos de projeto vital:

Jovens que encontram projetos vitais nobres são idealistas de uma maneira otimista, não de forma raivosa ou egocêntrica. Aprendem a traduzir seu idealismo em realismo, mas não a transformar seu realismo em cinismo ou niilismo. Não têm problemas em evitar tendências autodestrutivas e violentas, pois encontraram projetos vitais que os inspiram a preencher a vida com atividades positivas (DAMON, 2009, p. 95).

Para Damon o importante desta diferenciação é destacar a necessidade de promover experiências valiosas do ponto de vista moral aos jovens, para que seus projetos sejam orientados de forma a promover o bem-estar pessoal e coletivo. A motivação e a energia que despendem na elaboração de seus projetos devem ter como rumo concretizações valorosas para a sociedade, de forma a possibilitar que estes colham benefícios como a autoconfiança, o otimismo, a gratidão e a realização pessoal.

Conforme o panorama que temos traçado até então, projetos vitais podem ser formulados – e reformulados – partindo de inúmeras fontes. 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 submetidos à pesquisa de Damon e seus colaboradores do *Stanford Center on Adolescence* revelaram como fonte de projetos vitais 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. Cabe-nos destacar que apesar das pesquisas de Damon terem sido realizadas com jovens norte-americanos, acreditamos na relevância de compararmos estes achados nas análises que faremos futuramente, a fim de verificar semelhanças e diferenças entre estas pesquisas e a nossa.

Retomando as fontes de projetos vitais dos jovens pesquisados por Damon, ao contrário do que corriqueiramente se imagina a família é a primeira entre as fontes de projetos vitais citadas pelos jovens. Cabe-nos destacar, entretanto, que a ela são atribuídos diversos significados, como ser cuidado pela família que o criou ou criar e educar sua própria família. Outra importante fonte de projetos vitais foi o trabalho. Damon (2009) verificou que os jovens que escolhem sua carreira profissional pautados em um projeto vital não desenvolvem comportamentos atrelados à falta de direcionamento. O que ocorre em geral é que dispõem suas próprias habilidades às demandas do mundo e isso gera a eles satisfação em servir a sociedade. Outra comum e duradoura fonte de projetos vitais é a fé religiosa, mas esta vem enfraquecendo na atual atmosfera cultural. Os setores sociais também apresentam esta falta de atenção por parte dos jovens. Muitos jovens demonstraram nas pesquisas de Damon pouco interesse na sociedade além do círculo de familiares e amigos mais próximos. Esta falta de interesse também pôde ser conferida na pouca consciência cívica e falta de predisposição em atuar na sociedade em termos mais amplos. (DAMON, 2009).

Outro ponto que fora destacado por Damon é o de que, ao se envolverem na busca do projeto vital almejado, os sujeitos adquirem conhecimentos, capacidades, habilidades e experiências que, aos poucos, contribuem com sua formação, inclusive moral, fortalecendo seus valores, o autoconhecimento e a autoconfiança. Por comportar valores, sentimentos, pensamentos, crenças, objetivos e projeções futuras – todos estes elementos fortemente imbricados – o projeto vital apresenta-se como um sistema que revela a identidade moral dos jovens.

As pesquisas realizadas por Damon, Menon e Bronk (2003) tornaram evidente a proporção que o bem-estar assume no engajamento em um projeto vital. Além disso, destaca-se nessas pesquisas a possibilidade de promover comportamentos generosos, realização pessoal, autoestima e autoconhecimento através do engajamento em um projeto vital. Estes dados, porém, não foram encontrados apenas por Damon e seus colaboradores. Vários trabalhos na área de Psicologia revelaram a forte relação estabelecida entre a determinação em construir um projeto e a obtenção de satisfação (DAMON, 2009). Trabalhos específicos no campo da Psicologia Positiva¹⁵ mostraram que ter um projeto vital se destaca na lista dos traços característicos que levam a felicidade.

---

¹⁵ A Psicologia Positiva é o campo de estudo que procura investigar processos psicológicos ligados à felicidade e ao bem-estar, rompendo com a clássica tradição de investigação de doenças e/ou distúrbios psicológicos que remontam à história da Psicologia.

Todavia, para se alcançar o autoconhecimento necessário para estabelecer um projeto vital que de fato lhes promova satisfação, há que se percorrer um longo e por vezes difícil trajeto. Observa-se facilmente que muitos jovens estão longe de ter êxito na integração entre autoconhecimento e projetos vitais. Vários deles encontram-se à deriva, enquanto outros se fixam a fantasias romantizadas de carreira sem uma ideia clara do que precisam fazer para alcançá-la. O que ocorre é que muitos jovens alimentam ambições idealizadas que possuem pouca ou nenhuma relação com suas possibilidades reais (DAMON, 2009).

Os achados das pesquisas de Damon compactuam com esta visão ao revelarem que jovens com projetos vitais são uma exceção à regra. Em sua amostra total, quase 60% dos jovens estavam empenhados em alguma atividade potencialmente motivadora ou tinham aspirações vagas de futuro. Mas todos eles não estabeleciam compromissos reais com essas atividades ou formulavam um plano realista para conquistar suas aspirações. Os outros 40% da amostra não manifestaram quaisquer aspirações. Os pesquisadores notaram entre estes jovens uma grande indiferença voltada para os assuntos futuros, que se aplicava tanto às questões cotidianas quanto às reflexões mais gerais. Para Damon eles demonstraram pouco entusiasmo por qualquer um de seus objetivos e não encontravam prazer nas atividades diárias. Alguns desses jovens indiferentes parecem inclusive não se incomodar com esta falta de direcionamento e satisfação.

Obviamente temos que ter em mente que para alguns jovens o reconhecimento dos caminhos que podem levá-los a encontrar satisfação e realização pessoal podem levar um tempo mais estendido, no entanto colocamos em questão o caráter pungente que esta falta de direcionamento tem tomado. Esta indiferença aparente – e latente – parece-nos tomar um caráter de ausência. Ausência de si e ausência do mundo em seu sistema de valores e, conseqüentemente, na formação de sua identidade. Sobre isso Damon (2009) afirma que a alienação e a autoindulgência não funcionam para se alcançar a felicidade, pois o sentimento de vazio acaba aflorando nestas pessoas que passam a se sentir ressentidas porque fracassaram em satisfazer um dos desejos mais verdadeiros e profundos do ser humano: o anseio universal de uma vida que faça sentido.

Desse modo, observamos o mesquinho impacto cultural que a superestimada busca por *status*, consumismo, autopromoção e uma série de outros valores superficiais tem causado nos jovens em geral, que passam a perseguir objetivos imediatistas, em detrimento de aspirações duradouras. Diante desta problemática cabe a nós debruçarmo-nos sobre a questão visando a compreensão da complexa teia de relações que articula a dimensão moral aos projetos vitais. Afinal, como comentado por Damon: “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).

Se tomarmos como ponto de partida a antiquíssima concepção, já observada pelos filósofos em tempos longínquos, de que idealismo, altas expectativas, entusiasmo e um sentimento de espanto e admiração com que exploram o mundo à sua volta são o centro da orientação tradicional dos jovens, ficaríamos realmente espantados com a situação que nos ocorre hoje. Mas de fato estas são as circunstâncias que devem ser proporcionadas a eles para que, com otimismo e autoconfiança, possam dar rumo e sentido à vida futura (DAMON, 2009).

Cabe-nos ressaltar que o subsídio mais comum para alcançar a felicidade costuma ser o comprometimento com algo que o sujeito considere envolvente e desafiador. Se esse comprometimento as leva a realizar ações benéficas para o mundo, a felicidade pode se tornar ainda mais perene. Sobre isso Damon acredita que ser capaz de fazer sua contribuição para o mundo desperta o sentimento de gratidão, o que foi comum a todos os jovens participantes de sua pesquisa que demonstraram ter projetos vitais. Nas palavras do autor:

Em suas muitas outras funções psicológicas valiosas, a gratidão é uma janela para o projeto vital, porque ela nos ajuda a identificar as coisas importantes da vida – e a transmitir essa percepção aos que estão à nossa volta. Da gratidão brota não só o reconhecimento de nossas bênçãos pessoais, mas também o desejo de estender tais bênçãos aos outros – o coração e a alma do projeto vital (DAMON, 2009, p. 155-156).

O que Damon demonstra com estes resultados é que o engajamento em um projeto vital de interesse social pode levar à consolidação de tendências a valores morais ou até mesmo à sua aquisição. E com base nesta possibilidade de construção podemos afirmar que o projeto vital não depende de nenhuma disposição de caráter preexistente. Ou seja, as pequenas conquistas presentes em suas rotinas podem transformar-se em motivo de orgulho e satisfação, ao mesmo tempo em que as obrigações podem passar a ganhar significados mais profundos e até mesmo valiosos se estiverem relacionadas aos meios de transformação daquilo que lhe incomoda no mundo.

Resgatando as considerações tecidas até o momento, arrematamos estas ideias afirmando a importância e a grande contribuição que a figura do projeto de vida oferta nas inúmeras dimensões transitadas pelos sujeitos – de sua identidade até o mundo em que habitam, partilham e constroem. De fato a idiossincrasia deste processo é revelada desde os valores, passando pelas intenções e metas, e chegando por fim ao estabelecimento do projeto.

Dada esta característica intrínseca vemos repousada na questão dos projetos de vida um grande contributo para se pensar a moralidade, sua construção e suas aceções.

2.3 Articulações entre as teorias visitadas

Por verificarmos uma série importante de regularidades entre as teorias visitadas por nós neste capítulo, consideramos justo demonstrar as articulações vislumbradas. Apesar da figura do projeto remeter instantaneamente ao futuro, podemos ver com clareza que ela estabelece fortes vínculos com as demais instâncias constituintes da tripartição do tempo: o passado e o presente.

As teorias exploradas concordam que a dimensão pretérita ao projeto é aquela ligada a toda a arquitetura de pensamentos, sentimentos, crenças e condutas que envolvem os valores que constroem a subjetividade do sujeito. Nesse sentido todos os autores resgatam a importância que tal dimensão assume na elaboração de projetos de vida, seja em termos de conteúdo e/ou estrutura. Entretanto, ao nos depararmos com o impacto que essa dimensão produz no modo de vida futuro dos jovens, defendemos a necessidade de estes assumirem uma vida pautada em valores morais que possam dar direcionamento à construção e à partilha de um mundo mais solidário, justo e, porque não, mais simpático a todos nós. É assim que o popular jargão “mudar o mundo” pode assumir um caráter realista e fundamentador da realização de aspirações mais elevadas, que promovam a felicidade conferindo sentido à vida, tanto em termos individuais quanto coletivos.

Partindo deste argumento, notamos que todas as teorias apresentam a importância de o projeto ocupar uma posição central na vida do sujeito e na definição daquilo que ele pretende se tornar, orientando-o tanto em sua busca de sentido à vida quanto de realização pessoal.

É notável o destaque que os autores concedem à figura do projeto como um modo privilegiado de conduta antecipatória. Parte desse destaque se refere, sem dúvida, à coerência que pode gerar entre a subjetividade construída no passado, as metas e ações referendadas no presente e a possibilidade de realização orientada para o futuro. Sobre isso, eles parecem concordar que, articulando os valores e as ações que subjazem a vida cotidiana, temos maior possibilidade de projetar de forma coesa e, assim, construir uma identidade original e satisfatória que de fato coincida com aquilo que buscamos ser.

De fato é consenso para os autores a necessidade de o sujeito propor ações que permitam a concretização do projeto, e assim a dimensão presente é fortemente evocada. Os

autores frisam que a operacionalização do projeto é o elemento que o diferencia de outras figuras de antecipação, como a fantasia e o sonho. Mais do que isso, são as ações que geram o engajamento do sujeito ao projeto, sua reelaboração constante e a possibilidade da realização. Afinal, é tornando realidade as ideias inicialmente permeadas pela irrealidade que o sujeito afirma sua identidade através da construção do projeto.

Contudo, não podemos deixar de fazer referência ao fato de que os autores que compõem a perspectiva aqui assumida destacam as dificuldades que permeiam a construção e a realização de um projeto de vida: desde aspectos internos como a dúvida, o receio e medo, a externos como fatores impositivos como o meio, a cultura e demais interesses individuais e coletivos. Ainda assim todos defendem que o recurso do projeto deve ser usado exatamente a fim de gerir essas dificuldades e os possíveis desvios que delas derivam a fim de manter o sujeito alinhado aos valores e objetivos que sustentam sua vida cotidiana e que embasam a construção da vida futura.

Tendo traçado estes paralelos, fica claro aos nossos olhos o quanto a figura do projeto encarna a perspectiva moral do sujeito, com seus sentimentos, desejos, valores, sonhos, mas também com metas e ações permeadas por estes conceitos. Sendo assim apostamos que investigações a respeito dos projetos de vida dos jovens se mostram como um campo absolutamente rico para a compreensão de como a moralidade sustenta nossos modos de vida. Partindo desta perspectiva apresentamos a seguir nosso referencial teórico sobre a moralidade humana e suas implicações na elaboração de projetos de vida.

CAPÍTULO III

A MORALIDADE E SEU PAPEL NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Ainda que diante da absoluta pluralidade presente na existência humana, nos deparamos com uma experiência que é universalmente compartilhada: somos seres plurais que habitam o mesmo mundo. Essa experiência comum possibilita a criação de laços com os demais ao mesmo tempo em que exige a criação de guias de conduta, referenciais de ação, enfim, valores. É por esta razão que estamos com Puig e Martín (1998) quando afirmam que a decisão de como queremos viver no mundo com os outros é a origem da moral.

Cabe-nos salientar que a decisão sobre *como viver* ultrapassa os limites de uma simples possibilidade de escolha – ainda que, devido às múltiplas possibilidades, some-se a este processo um alto grau de complexidade. O nascer no mundo não nos confere acabamento, pelo contrário, nos oferece um alto grau de plasticidade (PUIG, 2007). E é por isto que devemos decidir de que maneira iremos viver, ainda que tal decisão não seja plenamente ativa, consciente e livre – muito embora devesse ser, sendo este o fundamento da educação moral.

Se a origem da moralidade assenta-se na indeterminação de “como viver a vida”, em muito se assemelha com a busca que culmina na elaboração de um projeto de vida. Por este motivo, todo empreendimento que vise estabelecer um projeto de vida é impregnado pela moral do sujeito que o constrói. Dada a intrínseca relação entre moralidade e projetos de vida, julgamos absolutamente rico desenvolver um trabalho de Psicologia Moral pautado na temática dos projetos de vida dos jovens. Não nos esqueçamos, porém, de resgatar nossa compreensão sobre a juventude também como um modo de vida que já passa a estabelecer primariamente as escolhas concernentes a como viver a vida e aos valores que irão pautar esta decisão.

Mas para que essa decisão seja voltada para viver uma “boa vida”, é necessário estabelecer uma relação com os outros que os inclua em nossa reflexão e ação moral. Assim, ela deve ser mais do que consciente, ela deve ser contínua, o que em nosso entendimento é muito favorecido pela condução através de um projeto. É por isso que defendemos veementemente a necessidade de os jovens criarem sua biografia pautando-se na realização de seus projetos de vida.

É claro que tal decisão está implicada ao que é ter uma boa vida, questão presente no pensamento humano desde a Antiguidade¹⁶. Nesta discussão que atravessa o tempo, a *boa vida* sempre esteve implicada com a prática de hábitos, princípios e virtudes que a tornam boa. E, pensando na prática de virtudes, recaímos novamente em uma velha questão: “A virtude pode ser ensinada?”¹⁷. De fato acreditamos que estes elementos não podem ser conquistados por meio de explicações empreendidas pelos adultos, assim como ensinar a viver uma *boa vida* não é informar conteúdos e tampouco está relacionado com o aprendizado de conhecimentos. Entretanto consideramos que estes componentes podem ser aprendidos através da participação ativa em práticas de valor, do exercício de habilidades que derivam dessas práticas, do reforço dado pelos outros e por meio da observação daqueles que possuem a virtude, entre outros elementos (PUIG; MARTÍN, 1998).

Alinhando-nos a todas as perspectivas educacionais que consideram a formação integral do sujeito como centro do processo educativo – ainda que apenas neste ponto –, acreditamos ser fundamental a noção da construção de uma vida que dê sentido à existência. E concordamos com Puig e Martín que nenhum outro sentido além de estar relacionado com a construção de relações marcadas pela justiça e pela felicidade individual e coletiva poderia ser mais pertinente e condizente com o fato de todos habitar-mos o mesmo múltiplo, variado e incerto, mundo.

Cabe-nos destacar que, no entendimento sobre os ideais de felicidade e sua convergência com os projetos de vida, nos apropriamos das concepções de Harkot-de-La-Taile, para quem:

[...] o ideal de felicidade e os projetos de vida [são] como uma espécie de elo entre o sujeito e a coletividade a que pertence. A relação sujeito/mundo engendrará os ideais de felicidade do primeiro e realimentará a si mesma, podendo meramente referendar os valores vigentes ou questioná-los, talvez intervindo nos valores do segundo, mas sempre pressupondo a liberdade do sujeito de optar minimamente por seus ideias (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003, p. 187).

Também compartilhamos com a autora a noção de que o ideal de felicidade vai se formando com base nas experiências cotidianas que são valoradas pelos sujeitos e que estes, ao se associarem aos valores subjacentes a essas experiências, são reconhecidos por seus

---

¹⁶ A fim de nos prevenirmos da polissemia da ideia de “boa vida”, alertamos para o fato de que nosso entendimento se afasta radicalmente das noções que pressupõem que é possível ensinar a viver bem. Afirmando tal afastamento, o que defendemos é um trabalho educativo que ofereça subsídios para que os jovens possam fazer escolhas livres e conscientes que propiciem uma vida boa e digna.

¹⁷ Clássica indagação de Sócrates presente na obra *Protágoras*, de Platão.

iguais. É, portanto, de vital importância investir no desvelamento dos valores subjacentes às experiências dos sujeitos, a fim de que a construção do ideal de felicidade que rumo os projetos de vida seja direcionado de modo a defender uma vida moralmente digna, que não menospreze o direito, a justiça e a felicidade alheia (PUIG, 2007). E anunciamos aqui que este desvelamento é, sem dúvida, um dos grandes focos de nosso trabalho.

Mas, retomando nossas considerações sobre o ideal de felicidade, sabemos que nem sempre ele é integrado a um projeto de vida e que nem todo projeto de vida é centrado no agir moral. Ainda assim, acreditamos que um trabalho educativo que vise à formação do sujeito moral pode ajudar os jovens a situarem-se no mundo em uma posição coerente com os princípios morais aqui defendidos. Logo, acreditamos que a escolha sobre *como viver*, fonte da moralidade, deve ser resultado de um trabalho formativo que inclui a educação escolar. Assim, vislumbramos a educação moral como uma proposta que pode nos ajudar, enquanto educadores, nesta tarefa.

Para contemplar esta questão com a profundidade que lhe cabe, neste capítulo desenvolveremos inicialmente nossas ideias sobre a moralidade, debruçando-nos com maior ênfase no conceito de integração da moralidade ao *self*, acreditando que este processo pode ser uma das grandes fontes de compreensão da inclusão de objetivos morais aos projetos de vida. Em seguida nos dedicaremos a abordar o papel dos valores e dos sentimentos neste processo. Por fim, apresentaremos nossas concepções sobre a Educação Moral, ressaltando a posição privilegiada que ela pode desempenhar na construção de projetos de vida que tragam realização e felicidade aos jovens.

3.1 Nas veredas da moralidade

Sem nos propor a retomar o histórico das concepções de moralidade por nós utilizadas, faremos um breve apontamento a fim de clarificar o ponto de partida de nosso percurso teórico, que se situa no marco construtivista, em uma perspectiva sobre a dinâmica do funcionamento psíquico.

Na área da Psicologia, a moralidade teve seu estudo fundado pela obra *O juízo moral na criança* (1932), de Jean Piaget. Nesta obra o epistemólogo suíço parte da ética kantiana¹⁸ e chega à concepção de que “toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de

---

¹⁸ Para quem a atuação moral dependia da existência de regras objetivas de decisão que deveriam ser intersubjetivamente validadas, princípio que deu origem ao imperativo categórico kantiano: “Atua de maneira que o limite de sua vontade pode valer sempre e ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 1797/2008).

qualquer moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire a essas regras” (PIAGET, 1994, p. 9). Dessa forma o autor enveredou-se pelo estudo das estruturas cognitivas que levam os sujeitos a compreender as regras morais. Sobre a aparente primazia que Piaget concedeu à perspectiva racionalista da moral, ele enfatiza no início desta obra: “Propusemo-nos a estudar o juízo moral e não os comportamentos ou sentimentos morais” (1994, p. 21), evidenciando assim que buscou estudar apenas um dos aspectos concernentes à moral.

Piaget foi o primeiro teórico a estabelecer a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, propondo que este não se configura apenas como produto da influência social, mas também como transformações qualitativas nas estruturas do pensamento que, à medida que ocorrem, são incorporadas ao psiquismo do sujeito. Seus estudos sobre o desenvolvimento moral ainda permitiram que ele formulasse estágios morais progressivos em direção ao princípio de justiça, que para ele era o cerne da moralidade.

Tendo retomado estes pontos, as principais características da teoria piagetiana são seu caráter estruturalista; seu forte apelo cognitivo-evolucionista; seu foco no sujeito epistêmico nos quais os aspectos racionais sobrepõem-se aos demais nos juízos morais e, portanto, no funcionamento psíquico; e a ênfase de uma moral estritamente deontológica.

Piaget encerrou precocemente seus estudos neste campo, deixando-o recoberto de lacunas e indagações. Foi então que o psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg retomou este referencial para pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral. Este autor centrou seus estudos de modo pioneiro na análise de dilemas morais, focando-se na maneira como se articulam e relacionam argumentos e não no valor ou princípio optado para a resolução do dilema. Arantes (2003) resgata as ideias centrais desta teoria: a universalidade moral; a perspectiva deontológica; o cognitivismo como elemento de raciocínio moral; o construtivismo; e o pressuposto da justiça – sobre este ponto Kohlberg afirmava que os dilemas morais são fundamentalmente problemas de justiça.

Ainda que esta teoria tenha ocupado um lugar de destaque¹⁹ nos estudos sobre Psicologia Moral, ela recebeu muitas críticas (GILLIGAN²⁰, 1982; BENHABIB, 1992; SASTRE, 1994, NISAN, 2004, entre outros), relacionadas tanto à rigidez promovida pela

¹⁹ Os trabalhos de Kohlberg, como professor da Universidade de Yale e posteriormente de Harvard, tiveram grande repercussão e deram origem a um número expressivo de trabalhos (TURIEL, 1988, SELMAN, 1989, DAMON, 1980, entre outros) orientados neste paradigma. Embora, muitas vezes, tenham tentado superar as críticas sobre a limitação e a fragmentação, o fato é que pouco se avançou no sentido de romper com os pressupostos cognitivo-evolucionistas.

²⁰ Na obra *In a Different Voice*, publicada em 1982, Gilligan rompe com a teoria de Kohlberg propondo que a moral se orienta em uma perspectiva de gênero, sendo a justiça o princípio preponderante nos julgamentos masculinos, e o cuidado (*care*) nos juízos femininos.

compreensão da moralidade através de estágios universais, quanto ao fato de ele não ter levado em conta as necessidades afetivas dos sujeitos que emergem diante dos conflitos de natureza moral. Para além dessas críticas, vislumbramos sua grande contribuição, acreditando na importância das investigações sobre o desenvolvimento da moral deontológica, ainda que consideremos este referencial escasso para a compreensão dos complexos fenômenos da moralidade.

Pinheiro (2013) adverte que, pautando-se em tais críticas, muitos pesquisadores (FLANAGAN, 1993; COMTE-SPONVILLE, 1995; DE LA TAILLE, 2002, entre outros) retomaram o estudo da moral em um viés aristotélico, o que deu origem a uma perspectiva que ficou conhecida como “a ética das virtudes”, que não se referencia apenas na figura do outro, mas também no próprio sujeito, na medida em que este busca uma vida virtuosa (*Eudemonia*).

Outra tendência vislumbrada por pesquisadores como Colby e Damon (1992), Blasi (1992), Benhabib (1992), Nisan (2004) e Araújo (1998), entre outros, debruçou-se a fim de compreender a moralidade de modo integrado ao *self*²¹, buscando a construção de teorias que contemplassem tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, morais quanto não morais, compreendendo a moral não apenas referenciada no outro (*other-regarding*), mas também em si mesmo (*self-regarding*).

Nos afinizamos à esta última perspectiva, por pelo menos duas razões principais: a primeira delas por buscar uma compreensão do sujeito real, com seus sentimentos, pensamentos, desejos e valores; e a segunda por acreditarmos que o entendimento da moralidade integrada ao *self* pode contribuir muito para a compreensão de como os projetos de vida dos jovens podem orientar-se moralmente. Não obstante, desejamos conceder destaque à moralidade como um fenômeno complexo, buscando essencialmente nos aprofundar nos aspectos relacionados ao funcionamento psíquico atrelado à moralidade.

O entendimento da moralidade como um dos elementos constituintes do *self* foi uma das maiores contribuições da Psicologia Moral contemporânea, ainda que Frimer e Walker (2008) a considerem um “pré-paradigma”, por não possuir o respaldo empírico de algumas pesquisas. Ainda assim esta concepção parece-nos apresentar relevância notória do ponto de vista dos trabalhos que a seguiram e dos avanços que proporcionaram em relação à compreensão da moralidade.

---

²¹ O conceito de *self* foi definido por Blasi (1992) como a organização que comporta informações acerca de si próprio e que supõe, por sua vez, uma determinada consistência psicológica que gera unicidade. Dada esta definição, o *self* é frequentemente associado à identidade.

Grande parte das investigações que buscam embasamento para esta concepção se pautam nas ideias de dois proeminentes teóricos: William Damon e Augusto Blasi. William Damon foi um dos teóricos que, trabalhando inicialmente sob os pressupostos piagetianos e kohlbergianos, evidenciou a necessidade de buscar uma compreensão mais ampla sobre a moralidade, que contemplasse a complexidade dos sujeitos, extrapolando sua constituição estrutural e explorando os contextos e as situações em que o sujeito está inserido, já que o raciocínio e conduta morais sofrem influências destas dimensões (DAMON, 1980).

Consideramos este um autor de suma importância para nosso trabalho, posto que se dedicou a investigar o lugar que a moralidade ocupa na vida – e nos projetos de vida – dos sujeitos, não se restringindo apenas a conhecer seus julgamentos e crenças morais. Dessa forma, estamos com o autor quando pautamos nossa investigação na “compreensão que o sujeito tem de si em relação à moralidade” (DAMON, 1988, p. 110, tradução nossa).

Em trabalho publicado em 1995, Damon considerou que a moralidade e o *self* são dois sistemas distintos que, até a adolescência, desenvolvem-se em paralelo. Investigando este pressuposto com crianças, Damon notou que, quando elas são requisitadas a definir quem são ou o que são, normalmente não fazem nenhuma referência aos seus objetivos ou crenças morais. Em vez disso, se definem com base em suas características físicas, seus gostos e desgostos, suas atividades, sua família, entre outras. Assim, esta investigação proporcionou a constatação de que nas crianças as preocupações morais não se traduzem em suas preocupações sobre quem elas são. Esta segregação é resolvida parcialmente no final da infância, quando as crianças começam a definir-se – ainda que em um pequeno grau – em relação às suas inclinações morais, passando a pensar sobre si mesmos em termos morais. Logo, conforme o curso do desenvolvimento do sujeito se estende, os interesses morais e pessoais começam a ser definidos e integrados.

Pautando-se nesta constatação, o autor passou a investigar a integração entre a moralidade e o *self* em adultos. A obra *Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*, publicada em 1992 por Damon em parceria com Colby, apresentou-nos uma profunda e refinada investigação com pessoas consideradas moralmente exemplares. Tal investigação angariou evidências de que estas pessoas integram seus objetivos pessoais às suas causas morais, ou seja, sua dimensão moral ao *self*.

Os autores sustentam como pressuposto inicial deste trabalho que a maioria das pessoas conectam seus objetivos pessoais aos morais em algum grau – por exemplo, quando agem de forma altruísta para com os seus filhos. Entretanto, a maioria das pessoas experimenta algum grau de conflito entre o que eles querem fazer e o que acham que seria o

melhor a fazer. Assim, ainda que acabem por optar pelo que julgam correto, seus objetivos morais se chocam aos pessoais. Por essa razão, apesar de os autores defenderem um estado de unidade entre o *self* e a moralidade, ela não é frequente. Mas o que chamou a atenção destes pesquisadores é que, nos sujeitos considerados exemplos morais, isso ocorre intensamente e parece ser a chave para a incomum profundidade dos seus compromissos morais.

Desse modo, a concordância entre o *self* e a moral decorre no estabelecimento de uma conexão entre os juízos morais e as condutas, visto que estes elementos já não sofrem um embate, pelo contrário: “preocupações pessoais tornam-se inseparáveis das morais. Em muitas instâncias elas são percebidas como a mesma preocupação” (COLBY; DAMON, 1992, p. 17, tradução nossa).

Ainda assim, Colby e Damon admitem que a integração total entre moralidade e *self* continua a ser um evento raro, tendo em vista que na maioria das pessoas a relação entre estas duas dimensões permanece descoordenada, apresentando uma integração relativa. Mas é importante destacar que “essa excepcionalidade é de grau, em vez de ser do tipo” (1992, p. 301, tradução nossa). Ou seja, a integração é um princípio geral que pode ser estendida e aplicada ao desenvolvimento e ao comportamento geral dos sujeitos. Outro alerta necessário se faz em relação ao fato de que para os autores tal integração depende muito mais do desenvolvimento da identidade e do senso de si do que da natureza das crenças morais do sujeito.

Interessante constatação feita pelos autores refere-se ao fato de que a integração reflete um nível cada vez mais funcional entre o senso de si mesmo, as crenças morais e as condutas. Para os autores ela facilita a criação de sistemas coerentes de ação e reflexão que, ao mesmo tempo, fortalecem e desafiam os compromissos morais dos sujeitos.

A proposta de integração entre o *self* e a moralidade parece oferecer pistas sobre as incertas conexões entre o julgamento moral e a ação moral, que já há tantas décadas são estudadas. Sobre isso Colby e Damon afirmam que “a capacidade de dedicação sincera a uma causa moral pode ter pouco a ver com a capacidade de raciocinar sobre princípios morais abstratos” (1992, p. 305, tradução nossa). Entendemos que, embora o julgamento possa contribuir para a tomada de atitude, um julgamento intelectual sofisticado em nada assegura um comportamento moral.

Neste caminho, e partilhando da ideia de que a moralidade é um sistema integrado ao *self*, Blasi instigou-se a pesquisar esta que talvez seja a maior aporia presente no campo da moralidade: o vácuo (*gap*) existente entre o juízo moral e a ação moral, ou seja, a frequente incoerência apresentada entre estas duas dimensões da moralidade humana.

Ainda pautando seus trabalhos na teoria cognitivo-evolutiva de Piaget e Kohlberg, o autor buscou ampliar a complexidade de seus estudos incorporando o contexto psicológico dos sujeitos e as características pessoais relacionadas com as estruturas do pensamento moral. Blasi (1992) buscou um viés de estudo desfocado da ação moral, debruçando-se sobre a compreensão do desenvolvimento da identidade e das implicações morais deste processo. Nesta perspectiva o autor passa a compreender a moralidade como uma característica do sujeito, e não somente como resultado de uma abstração do conhecimento. Afinal, ele acredita, assim como Damon, que embora alguém possa apresentar a capacidade do raciocínio moral, pode não possuir uma identidade moral. Sobre isso ele alerta que, apesar da construção da identidade moral partir do raciocínio moral, não se limita a ele, já que ao longo das experiências os sujeitos alteram sua identidade moral.

Em trabalho publicado em 1992, Blasi apresenta o conceito de *the self model of moral behavior* (modelo pessoal do comportamento moral), que pressupõe que “a consistência do *self* é a motivação básica da ação moral” (BLASI, 1992, p. 99, tradução nossa). Este modelo é sustentado por quatro aspectos: o primeiro, de que a moralidade não é um sistema autônomo, ou seja, está integrada à identidade do sujeito; o segundo, de que esta integração ocorre com os contextos morais reais e mediante as características do funcionamento psíquico; o terceiro, de que um juízo moral, em seu aspecto cognitivo, guia a ação moral; e o quarto, de que a intenção de agir moralmente depende da motivação pessoal.

Nesse modelo, além de corroborar para a compreensão da integração da moralidade ao *self* por meio de mecanismos do funcionamento psíquico, Blasi oferta indicações de que a moralidade é fruto de um processo de engajamento moral, o que pressupõe responsabilidade pela ação moral. Para o autor, este é um importante aspecto da conexão entre o juízo e ação moral, por três motivos: o primeiro, por implicar o *self* na ação; o segundo, por refletir a busca pessoal de um guia moral, e o terceiro, por permitir a compreensão de que o fundamento da identidade é a consistência psicológica do *self*, que ocorre com a integração entre o juízo e ação moral. É através deste percurso teórico que o autor conclui que a conduta moral traduz-se pela consistência do *self* e que a relação entre a identidade moral e a ação moral ocorre por meio da responsabilidade e da integridade.

Através da noção de *engajamento moral*, o teórico também oferta uma significativa contribuição: a ideia de um sujeito com potencial para construir sua própria vida e a identidade que deseja assumir. Sobre isso Blasi reforça que os processos cognitivos não são impostos sobre a moral, pelo contrário, são eleitos pelo sujeito. É mediante esta livre escolha

que os sujeitos constroem suas identidades e seus desejos, em face de uma realidade moral objetiva.

As pesquisas de Blasi configuram-se como um importante marco teórico para os estudos contemporâneos sobre a moralidade, por estender a importância do juízo e da ação moral a temas como a identidade e a responsabilidade pessoal. Ainda que até o presente momento as aferições de Blasi não tenham sido rechaçadas por nenhum outro teórico, há críticas empreendidas (NISAN, 2004) em relação à demasiada atenção que o autor confere aos aspectos cognitivos da moral.

As mesmas críticas foram destinadas a Damon e, nesta conjuntura, surgiram teorias que, ainda com base na noção de moralidade integrada ao *self*, procuram estender sua compreensão aos processos afetivos desta dimensão. Ainda assim entendemos que Damon avançou mais neste sentido, sobretudo porque Blasi defende que o raciocínio moral é a motivação para ser fiel ao *self* na ação moral. Inclusive Blasi recebeu severas críticas de Nisan (2004), que acredita que, diante de situações que exigem escolhas morais, nem sempre encontramos elementos objetivos e imparciais exigidos pelo raciocínio moral. Ao contrário, frequentemente envolvem uma série complexa de valores, desejos, medos e interesses pessoais que constituem a identidade.

Concordando com a crítica tecida por Nisan e acreditando na necessidade de incorporarmos a dimensão afetiva em nossas aquisições teóricas, julgamos apropriado apresentar outras perspectivas para contemplarmos a dimensão dos valores e dos sentimentos no funcionamento psíquico.

Como vimos anteriormente, as pesquisas de Piaget e, na sequência, as de Kohlberg e Gilligan abriram caminhos para a compreensão do desenvolvimento moral e possibilitaram a construção de novas perspectivas teóricas, mais completas e integrais do ponto de vista da contemplação da complexidade deste fenômeno. Partindo desse legado, o teórico catalão Josep Maria Puig buscou uma compreensão para *A construção da personalidade moral*²², que nos oferta aspectos importantes relativos ao papel dos valores na dimensão moral, ao passo que a teoria sobre o desenvolvimento moral de Seyla Benhabib oferta importantes contribuições no que tange à contemplação dos sentimentos e emoções. Adiantamos que ambas as teorias serão adotadas neste trabalho a fim de refletirem nossas preocupações em contemplar e conceder visibilidade aos valores e aos sentimentos na construção da moralidade e, por conseguinte, na sustentação de projetos de vida.

---

²² Ideia que gerou uma publicação de mesmo nome. Vide nossas referências bibliográficas.

A proposta de Puig (1998a) entende que a personalidade moral é construída com base na aquisição de valores morais e é regulada pela consciência moral autônoma. Esta construção teórica assenta-se sobre uma base de imprescindível compreensão para que possamos prosseguir com seu desvelamento: a ideia de que os valores não são construídos a partir da transmissão de valores absolutos, nem tampouco através de um total relativismo. Conjugando estas perspectivas de modo a preencher suas lacunas, o modelo proposto defende a autonomia do sujeito e sua capacidade para atuar em função de critérios livremente escolhidos, embora os demais tenham um papel em sua formação. Desse modo, partilhamos com Puig o entendimento de que a moral se constrói no diálogo estabelecido entre o eu e os demais. É no contexto desta dupla via que ocorre a construção da personalidade moral, que concede espaço ao respeito pela autenticidade individual e pelo próprio ponto de vista, e, ao mesmo tempo, às outras vozes, à cultura, à tradição e à comunidade em que cada sujeito se constrói. Sistematizando este conceito Puig revela que:

A moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente; a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito (PUIG, 1998a, p. 73).

A ideia de que a moralidade é construída por cada sujeito torna-se assim o pressuposto inicial da teoria de Puig. Entretanto ela ainda pressupõe um espectro mais amplo de elementos em sua elaboração. Um primeiro elemento que queremos destacar e que, de certa maneira, já foi contemplado em nossa breve introdução à teoria, é que a construção da personalidade moral advém tanto do processo de socialização do sujeito através das regras básicas de convivência social, quanto de um processo de autoconhecimento de seus desejos, pontos de vista e critérios que são valorizados.

Um ponto que emerge da extremidade relativa à socialização é a transmissão dos elementos culturais e de valor, considerados horizontes normativos desejáveis. A dimensão social, juntamente com as práticas e interações que a concernem, deve oferecer experiências de contato e valoração de valores como a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, além de propostas que organizem uma convivência democrática, bem como propostas morais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sem dúvida é através da vivência destes valores em comunidade que se constrói parte da personalidade moral dos sujeitos.

Puig alerta, contudo, para o fato de que há que se considerar também a dimensão procedimental da moral. Nesta dimensão estão incluídos procedimentos como a capacidade de realizar julgamentos, a compreensão e a autorregulação, que permitirão o enfrentamento autônomo dos conflitos de valor. Este ponto, assentado na intersecção entre o sujeito e o espaço de socialização com os demais, trata da formação da consciência moral autônoma, da sensibilidade moral, da racionalidade e do diálogo.

O entrelaçamento destes momentos abordados até agora configura o processo de construção da personalidade moral que resulta da constituição da consciência moral autônoma e seus instrumentos de deliberação e ação, juntamente com a construção do conjunto de guias de valor culturalmente estabelecidos e com a forma de vida que cada sujeito elabora por si mesmo e para si mesmo. Puig (1998a) revela que é através da complexa composição destes elementos que surge o ser moral de cada sujeito.

Ao situarmos nossas investigações na dimensão psicológica dos sujeitos, relativas à moralidade subjacente aos projetos de vida dos jovens, consideramos a teoria aqui adotada profícua para a melhor compreensão das dimensões que compõem a personalidade moral de cada sujeito. Em sua teoria Puig e Martin (1998) apresentam nove dimensões que interagem e geram, como resultado das relações estabelecidas entre si, a personalidade moral do sujeito. São elas: a consciência moral; o juízo moral; a empatia e a tomada de perspectiva; o autoconhecimento e a autoestima; a autorregulação e o controle de si mesmo; os sentimentos e emoções morais; os valores; os hábitos; as virtudes; e a abertura para a busca de sentido.

Ainda que não seja nosso propósito destrinchar cada um destes elementos, entendemos a personalidade moral como um sistema formado por estes componentes que, ao interagirem, criam novos aspectos. Este sistema de alta complexidade atua perante cada situação relevante do ponto de vista moral, de modo que a resposta que um sujeito oferece a uma determinada circunstância não se deve a nenhum desses elementos de modo isolado. Cabe-nos ressaltar, no entanto, que as distintas e variáveis situações morais ativam esse sistema de forma igualmente distinta, fazendo com que, a cada situação, sejam ativados alguns elementos prioritariamente. Ainda assim, esta ativação selecionada passa a ativar os outros elementos, produzindo uma ativação de todo o sistema. Exemplificando esta ideia, pode ser que uma situação de miséria ative prioritariamente a empatia e os sentimentos e emoções morais, mas com a elaboração cognitiva da situação, podem, por exemplo, emergir conteúdos de juízo moral.

Como já anteriormente comentado, consideramos a relevância desta perspectiva para a compreensão da moralidade. Todavia, ela ainda mantém contornos demasiadamente cognitivistas para a análise que pretendemos realizar sobre o papel dos sentimentos e das

emoções. Por esta razão, consideramos necessário um complemento teórico que abarque esta dimensão com maior refinamento e profundidade. Dito isso, apresentamos a seguir a teoria sobre o desenvolvimento moral proposta por Seyla Benhabib.

Tendo, assim como Puig, acompanhado o percurso teórico empreendido por Piaget e em seguida por Kohlberg e Gilligan, sobre o desenvolvimento moral, Benhabib considerou as perspectivas já desenvolvidas pertinentes, mas ainda insuficientes. Embora feminista, a autora rompeu com a explicação de Gilligan sobre a moral em uma perspectiva de gênero e passou a propor seu entendimento a partir da integração de dois conceitos por ela desenvolvidos: o *outro-generalizado* e o *outro-concreto*.

O conceito de *outro-generalizado* refere-se à perspectiva assumida de que todos somos imbuídos dos mesmos direitos e deveres, assim como de necessidades concretas, sentimentos e desejos. Nesse conceito implica-se fortemente a ideia de dignidade moral, entendida como o estado comum que gera a igualdade e a reciprocidade no âmbito primordialmente público. Este é, portanto, o domínio no qual as regras se fazem valer e as categorias morais afloradas são o respeito, o dever e a dignidade (BENHABIB, 1992).

Estabelecendo uma oposição dialogada, Benhabib explora o conceito denominado por ela de *outro-concreto*, caracterizado pelo entendimento do outro em sua perspectiva individual e singular, permeada por uma história de vida concreta que cria uma constituição afetiva e identitária que lhe são próprias. Este ponto de vista é o que permite visualizar e compreender as necessidades e os sentimentos do outro, ainda que diferentes dos nossos. As categorias morais, que aqui assumem um caráter privado, são a responsabilidade, o cuidado, a empatia e a solidariedade.

Entendemos que a adoção da perspectiva proposta por Benhabib nos leva à compreensão de uma moral mais abrangente e mais próxima da realidade moral presente nos julgamentos e ações dos sujeitos. Como a própria autora considera, esta teoria rompe com a visão unilateral de um processo tão complexo, ao propiciar que se leve em conta o sujeito que se situa por trás das situações morais consideradas, contemplando a ampla gama de dimensões atuantes neste processo.

A autora afirma que nas teorias morais universalistas o ponto de vista predominante é sempre o do *outro-generalizado*, o que leva a uma compreensão de que “todo mundo é ninguém” (1992, p. 161, tradução nossa). Desta maneira, compreendendo a fundamental articulação entre ambos os pontos de vista – o *outro-generalizado* e o *outro-concreto* –, passamos a visualizar o sujeito que é dotado de uma história particular e que ainda estabelece relações pautadas por regras e normas a serem obedecidas. Como destaca Arantes (2003), esta

é uma teoria que permite o reconhecimento da dignidade do *outro-generalizado* mediante o reconhecimento da identidade do *outro-concreto*.

Assim os conceitos propostos por Benhabib parecem captar as importantes contribuições da perspectiva universalista adotada pelos autores que foram os pioneiros na construção de uma teoria sobre o desenvolvimento moral, mas rompe com seus limites, depositando sua atenção também na singularidade dos sujeitos envolvidos neste processo. Neste sentido as dimensões cognitiva e afetiva são articuladas, inclusive com as demais dimensões que se conectam neste processo, como a social e a biológica. Julgamos que para as finalidades propostas por este trabalho, tal concepção nos ajudará sobretudo a compreender o diálogo estabelecido entre a esfera absolutamente pessoal de todo projeto de vida com a esfera também absolutamente social em que este projeto se encerra, produzindo, muito mais do que consequências, relações humanas que constituem o mundo em si.

Retomando as contribuições teóricas abordadas até o presente momento, compreendemos, a partir dos trabalhos de Damon e Blasi, que o comportamento moral depende de algo que extrapola as crenças e os juízos morais. Ele depende, fundamentalmente, de como e em que medida as preocupações morais dos sujeitos são importantes para o seu autoconceito.

Neste sentido, a ideia de que a moralidade é um sistema passível de se integrar ao *self* contribui para a afirmação de nossa crença de que ela pode estar integrada às projeções futuras dos jovens, visto que estas são conduzidas em grande parte não só pelo autoconceito já previamente estabelecido, mas sobretudo pelo autoconceito que desejam fazer de si mesmos. Tal perspectiva, portanto, também afirma a pertinência de estudarmos a moralidade subjacente aos projetos de vida na intenção de captar a intensidade de seu comparecimento na identidade dos jovens, o que poderia indicar seu comparecimento em suas ações.

Além disso, percebendo a completude da obra de Puig sobre a dimensão dos valores e da teoria de Benhabib no que tange aos sentimentos e às particularidades de cada sujeito, acreditamos haver angariado complexidade e profundidade em nossas aferições sobre a moralidade. Ainda assim, consideramos que devemos articular estes dois componentes tão centrais em nossa investigação, o que exige a compreensão de aspectos relativos à sua natureza.

3.1.1 Os valores e os sentimentos na construção da moralidade

Para iniciar nossas reflexões a respeito dos valores devemos ter em mente que eles pertencem à dimensão afetiva do psiquismo humano e são de natureza moral, atuando na regulação de nossos pensamentos e ações (ARAÚJO, 2003). Adotaremos neste trabalho as concepções de Araújo (2003), que recorreu à definição proposta por Piaget²³, para quem os valores são construções baseadas nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas.

Araújo (2007, p.19) aumentou a complexidade dessa definição, propondo que “os valores são construídos através da projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo”. Interessante é notar que, em tal definição, sem dúvida mais precisa e, por isso mesmo, mais complexa, a qualidade positiva dos valores confere-lhe o tom de ser algo que valorizamos. E é exatamente por esta razão que as projeções afetivas, porém negativas, que fizermos receberão o nome de contravalores, sendo, portanto, aquilo que não valorizamos.

Adotando ainda a perspectiva de Araújo, entendemos que, à medida que o sujeito vai construindo valores, estes passam a se dispor de maneira organizada, formando um sistema de valores. Decorre disso que, quanto maior a carga afetiva envolvida no valor, mais central será sua posição na identidade do sujeito²⁴, e por isso, menos flexível e vulnerável a outras interações valorativas. Assim, os valores centrais de um sujeito são aqueles aos quais é destinada grande intensidade de sentimentos. Por outro lado, aqueles valores cuja carga de sentimentos destinada é menor, se organizarão de modo periférico no sistema de valores e, portanto, na identidade do sujeito. Logo, a complexidade deste sistema reside na intrincada rede de possibilidades que constitui o sistema de valores de cada sujeito, dotado dos múltiplos e inúmeros valores que compõem esta identidade (ARAÚJO, 2007).

Ainda sobre o sistema de valores, Araújo ressalta que à medida que o sujeito vai se constituindo e seu sistema de valores vai sendo construído, muitas vezes esses valores passam a se contrapor. É em virtude desta característica mutável e frágil que o autor retoma o paradigma da complexidade de Morin – que incide sobre sistemas complexos – para revelar seu caráter variado e aleatório, que o torna cada vez mais rico e organizador da identidade.

---

²³ No texto “Les Relations entre l’intelligence et l’affectivité dans le développement de l’enfant”, gerado a partir de um curso ministrado na Universidade de Sorbonne em 1954.

²⁴ A compreensão de que os valores se organizam em um sistema e se incorporam à identidade do sujeito e às representações que ele faz de si já foi abordada por inúmeros autores, tais como Araújo (2007), La Taille (2002; 2006), Blasi (1995) e Damon (1995).

Devemos considerar também que os valores jamais se projetam de modo isolado sobre os objetos da relação, sendo este um modelo insuficiente para explicar a realidade cotidiana na qual os conteúdos e os valores interagem. Por esta razão, um valor pode ser central ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. É devido à complexidade deste fenômeno que podemos compreender porque é difícil encontrar coerência entre valores, pensamentos e ações e entender as frequentes contradições estabelecidas nos conflitos cotidianos (ARAÚJO, 2007).

Diante desse fenômeno, levantamos a questão sobre o que motiva a eleição e incorporação de um valor em detrimento do outro, tomando em conta uma importante consideração de Araújo:

Os motivos que levam um sujeito a realizar projeções sobre certos aspectos da realidade e não sobre outros, a estabelecer vínculos afetivos com determinados elementos e não com outros dependem de um jogo de inúmeras forças, indeterminado e incerto, resultante da história de vida, das estruturas biofisiológicas e cognitivas, dos aspectos não lógicos, do sistema de valores presente no momento da ação (ARAÚJO, 2007, p. 128).

Enfim, não é possível determinar o motivo pelo qual um sujeito escolhe e adota um valor, mas podemos buscar uma compreensão sobre o funcionamento psicológico que embasa tal escolha. Neste ponto nosso interesse volta-se para a possibilidade de aumentar as chances de os sujeitos criarem afinidades com valores morais. Entretanto, um olhar mais atento à imensa variedade possível de objetos, pessoas e relações a que podemos destinar valores nos faz logo perceber que, apesar de estarmos falando de valores, ainda não adentramos no universo dos valores morais. A esse respeito, Araújo nos alerta que, do ponto de vista psicológico, é tanto possível a construção de valores morais como de valores não morais.

Pensando nisso e no fato de nossas preocupações assentarem-se nos valores que sustentam os projetos de vida dos jovens, entendemos a importância de criar mecanismos para que os valores construídos como centrais na personalidade do sujeito sejam de natureza moral. E para tanto, acreditamos na possibilidade de uma intervenção de educação em valores. Ao afirmarmos a possibilidade de intervenção, contudo, logo se coloca em questão a seguinte indagação: quais critérios devem ser utilizados para eleger valores para a intervenção educativa?

Como já mencionado, duas concepções sobre este tema estiveram em voga durante um longo tempo. A primeira delas é baseada em concepções absolutistas que pressupõem a universalidade de valores que deveriam ser ensinados a toda a humanidade, independente de

seu contexto cultural, social e político. A concepção absolutista, por mais que tenda a eleger valores como a justiça e a solidariedade, utiliza meios como o convencimento, a inserção e o doutrinamento para garantir a coação de seus alunos para a aquisição desses valores e outras normas (PUIG, 1998b).

Em contrapartida a esta tendência e reconhecendo a necessidade de garantir a autonomia dos sujeitos, surgem perspectivas baseadas em um relativismo moral. As reflexões que levam a um modelo de Educação Moral baseada em uma concepção relativista de valores fundamentam-se na ideia de que, neste campo, o acordo é uma questão eventual, já que não há opções de valor preferíveis com relação às demais, pois valorar é tomar uma decisão baseada em critérios absolutamente subjetivos (PUIG, 1998b).

Diante da insatisfação que estas perspectivas nos geram, propomos um modelo que respeita a autonomia dos sujeitos, rejeitando as propostas heterônomas que definem o que é correto ou não. Mas também nos distanciamos dos modelos que acreditam na livre opção subjetiva dos sujeitos, articulando por fim, dois princípios: o respeito à autonomia e a razão dialógica (PUIG, 1998b).

Assim, acreditamos que, para além da variedade das formas de convivência possíveis, em qualquer caso estas deverão ser regidas pelos valores que derivam dos princípios que acabamos de apresentar. Trata-se de ver, para além da pluralidade de opções, que é possível adotar critérios e valores que todos podemos reconhecer como desejáveis para que todos possam construir uma vida pessoal e coletiva, sem retornar ao modelo de valores absolutos (PUIG, 1998b).

É claro que estes são apenas critérios que nos ajudam a conceber uma postura para a intervenção educativa em valores, mas ainda nos falta uma compreensão a respeito de quais valores devemos proporcionar ao longo do processo formativo. Sobre este ponto, o que pressupomos é uma articulação entre valores desejáveis de universalização, por contemplarem o outro-generalizado – tais como a justiça e a dignidade –, com aqueles valores específicos – como o cuidado e a solidariedade – que atendem os sujeitos em suas necessidades singulares, contemplando assim, o outro-concreto.

Adentrando agora de forma mais específica nos sentimentos e emoções como componentes da moralidade, reconhecemos que, apesar de sua importância, seu papel tem sido relegado a um segundo plano, devido ao grande peso conferido aos aspectos cognitivos como o juízo moral. Mas, parece-nos que a constatação da enorme influência que estes exercem sobre os juízos e os processos de autorregulação já confere motivos para que eles

mereçam um lugar de destaque nas perspectivas de estudo sobre a moralidade (PUIG; MARTÍN, 1998).

Se fôssemos retomar a construção histórica dos conceitos de moral, observaríamos já em suas origens o forte apelo concedido aos aspectos cognitivos e, de modo contrário, a negligência e até mesmo a desvalorização dos componentes afetivos. Muitos são os filósofos, sobretudo da Grécia Antiga, que se dedicaram a esta desvalorização. Mais recentemente, o Iluminismo adotou de maneira ainda mais forte estas ideias, concedendo à razão um *status* muito superior aos sentimentos e às emoções, que passaram a ser encarados como algo negativo, desejável de ser contido. Através deste pensamento, foi forjado o clássico dualismo entre razão e emoção, sustentado até hoje devido ao seu enraizamento popular.

Notadamente, tal dualismo adquiriu contornos obsoletos após as conclusões dos estudos de neuropsicologia e de pesquisadores de outras áreas, que passaram a afirmar a existência de profundas relações entre a cognição e a afetividade (MORENO; SASTRE 2002). Como Araújo (2003) revela, hoje o que se assume são modelos que adotam o papel funcional e organizativo dos sentimentos e emoções no raciocínio humano, de modo a regular o funcionamento psíquico.

A fim de romper com este dualismo e contemplar as articulações estabelecidas entre os aspectos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano, muitos pesquisadores debruçaram-se sobre esta investigação. Apresentamos aqui com maior ênfase as interessantes contribuições feitas pelo trabalho de Arantes (2000), pois estas podem nos ajudar muito na compreensão de como esses aspectos se articulam na composição da moralidade dos sujeitos.

Investigando a influência da dimensão afetiva nos aspectos cognitivos por intermédio da sugestão de sentimentos previamente a um juízo moral, Arantes constatou que a afetividade influencia de maneira significativa a forma como resolvemos conflitos desta natureza. Tal constatação partiu da observação de que os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas, de modo que esses estados podem possibilitar uma motivação ética que integra os desejos e os deveres inerentes às normativas sociais. Com isso, este trabalho apresenta uma conclusão deveras importante: o pensar e o sentir são atividades indissociáveis (ARANTES, 2003). Nas palavras da autora:

Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. A afetividade exerce pois, um papel organizativo no funcionamento psíquico (ARANTES, 2003, p. 123).

Dessa importante constatação derivam ideias relacionadas à complexidade das ações humanas, sejam elas deliberadas pela consciência ou não. Nesse tocante, Araújo (2003) reforça que, do ponto de vista intrapsíquico, a organização de nossos pensamentos, sentimentos e ações é articulada por elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados pela consciência e pelo inconsciente. Mas não podemos esquecer ainda da existência de influências externas, advindas de nossas interações, em nossa constituição psíquica. É por isso que Moreno e Sastre (2003) afirmam que nossos comportamentos são uma cristalização original dos componentes destas diferentes dimensões e que é exatamente esta complexa composição que confere significado ao todo e a cada uma destas partes. Dessa forma, nossas ações são significadas a partir das complexas interações estabelecidas entre estes âmbitos.

Percebendo tais interações, Moreno e Sastre (2010) acreditam que, dado o fato de nossa estrutura cerebral funcionar graças a conexões neurais contínuas, a rigor não se deveria falar em um sentimento isolado, tampouco em um pensamento ou operação mental isolada, porque cada um deles se integra em um conjunto que lhe confere sentido. Na tentativa de reduzir, ao menos teoricamente, esta visão separatista, as autoras criaram o conceito de *complexo emocional*, que se refere à característica intrínseca aos sentimentos de associarem-se a outros sentimentos, compondo um tecido intra e interconectado de tal modo que, muitas vezes, atribuímos a tal tecido o nome de apenas um sentimento, como é o caso, muito bem explorado pelas autoras, do amor.

Partindo da importância de se considerar os sentimentos e as emoções como parte fundamental de nosso funcionamento psíquico, adentramos agora no entendimento mais aprofundado sobre o que tratamos a partir destes conceitos. Araújo (2003) já destacava a grande variedade de concepções atribuídas a estes termos e por essa razão iremos nos deter a apresentar as ideias que serão utilizadas no escopo deste trabalho. Para isso adotamos a perspectiva do neurofisiologista António Damásio, que vem desenvolvendo pesquisas absolutamente relevantes neste campo.

Damásio (1996) estudou casos clássicos de pacientes com lesões cerebrais na região do lobo pré-frontal, responsável por organizar os aspectos afetivos da vida dos sujeitos. Tais casos apontavam para as entranhadas relações existentes entre o pensar e o sentir, visto que, no relato de muitos desses pacientes, encontrava-se a seguinte associação: como não sentia, não pensava.

Explorando o papel dos sentimentos e das emoções nas demais funções psíquicas, Damásio constatou que o papel da dimensão afetiva é permitir a tomada de consciência das

emoções e sua evolução, tanto do ponto de vista dos estados corpóreos – em virtude da essência estritamente biológica das emoções, que alteram, por exemplo, nossa frequência cardiorrespiratória – quanto conscienciais. Essa tomada de consciência da dinâmica das emoções é o que entendemos por sentimento.

Detendo-nos nesta proposição de Damásio, notamos que a consciência é a instância psíquica que permite o reconhecimento das emoções, que passam a ser conhecidas como sentimentos. Esta importante articulação estabelecida com a consciência nos confirma a aposta de Arantes, anteriormente comentada, de que os sentimentos e as emoções apresentam um papel importante no funcionamento cognitivo, atuando como organizadores do pensamento. Para além dessa noção, partilhamos com Araújo (2003) a ideia de que a tomada de consciência dos próprios sentimentos e emoções é um imperativo para a construção de uma vida psíquica pautada na autonomia moral, visto que, sem tal conhecimento, não poderemos reconhecer os sentimentos e emoções alheios, o que impossibilita nosso agir ético no mundo.

Mas como ressaltam Moreno e Sastre (2002), conhecer os sentimentos e as emoções requer um intenso trabalho cognitivo de conscientização dos próprios estados emocionais, de suas causas e consequências. Para isso, assumimos como imprescindível a tarefa da Educação Moral.

3.2 Contribuições da Educação Moral para a elaboração de projetos de vida

No começo deste capítulo, iniciamos nossa aproximação com a temática da moralidade, resgatando a clássica pergunta: “É possível ensinar a virtude?”. Consideramos importante retomá-la aqui, afirmando que é possível educar moralmente²⁵, na medida em que a construção do sistema de valores do sujeito ocorre mediante os valores que o cercam, presentes nas situações interpessoais em que participa. Se a família, os amigos, a mídia, os líderes sociais, políticos e culturais, e as obras de arte como o cinema, o teatro, a música e a literatura são agentes educativos, no mínimo a escola e os professores também o podem ser, promovendo a aceitação, a rejeição ou ainda o conflito em torno dos valores e dos contravalores que acompanham a vida do sujeito em seu pensar, sentir e viver (MARTÍNEZ, 2001).

---

²⁵ Segundo definição proposta por Puig (2007), a virtude é a cristalização de um valor moral na personalidade do sujeito, de modo que esta se torna um hábito frequentemente utilizado ante as situações de temática moral. Logo, apesar de não ser possível ensinar a virtude, podemos, através da prática educativa, oferecer condições para que os alunos vivenciem valores morais que possam propiciar a cristalização de virtudes.

Acreditamos em absoluto, mais do que na possibilidade, na necessidade de educarmos moralmente nossos alunos. Ainda assim, concordamos com Araújo (2007) quando este afirma que a contribuição da escola e de seus educadores é aumentar a probabilidade de que valores morais sejam alvo das projeções afetivas dos alunos e que assim, possam constituir-se como valores para estes.

Considerando essa necessidade, um olhar mais atento logo torna observável que a Educação Moral sempre compôs o universo escolar, já que, de modo direto ou indireto, esta instituição promove valores, devendo ser este um dos objetivos centrais da formação dos alunos. Mas um alerta se faz necessário para a notada desvalorização desta prática no seio das instituições escolares, que passa a ocorrer de maneira desarticulada e acaba por se pautar nos valores de um professor ou de um grupo, que podem, muitas vezes, não estar de acordo com os interesses gerais de uma sociedade justa e democrática (PUIG, 1998b).

Um dos principais motivos para a desvalorização da temática moral dentro da estrutura escolar se deu devido à instantânea correlação estabelecida com a imposição, a doutrinação ou ainda a manipulação dos alunos em relação à adoção de uma conduta moral previamente estabelecida. No contexto brasileiro, esta associação tomou contornos verossímeis devido à introdução da disciplina “Educação Moral e Cívica” pela ditadura militar, a qual devia instruir os alunos a comportarem-se de acordo com os valores destacados por este governo.

Desviamo-nos desta perspectiva, hoje já obsoleta, e defendemos que não podemos admitir, neste campo tão necessário para a formação dos jovens, nem uma imposição de valores, nem um vazio educativo. Como abordado anteriormente quando de nossa apresentação sobre os valores, nossa proposta pretende reconhecer a necessidade de respeitar a autonomia dos sujeitos e também a necessidade de estes sujeitos dialogarem e construírem-se moralmente através da mediação de seus iguais (MARTÍNEZ, HOYOS, 2006).

Em consonância a esta proposta, concordamos com Puig e Martín (2010) quando afirmam que o principal objetivo da Educação Moral é ajudar os alunos a adotar um modo de vida coerente com o que desejam para si e para seus iguais.

Ampliando e complementando esta noção, trazemos a concepção de Martínez (2001), para quem educar moralmente é criar condições para que as pessoas sejam capazes de apreciar e incorporar valores morais, cultivando aquilo que possibilita que os valores como a solidariedade, a justiça, a liberdade, a honestidade, entre outros, sejam guiados pelo valor da dignidade, e que, portanto, esta seja uma garantia social, econômica, cultural, legal e política. Esta visão oferece guias de valor mais precisos para que possamos refletir sobre o que seria um modo de vida que estabeleça coerência entre o que é desejável para si e para os outros.

Sobre isso acreditamos que o valor da dignidade muito nos ajuda a desvelar a complexidade deste desafio, dado que não podemos deixar que tal valor desapareça de nosso sistema de valores, ou ainda, do conjunto de valores desejáveis de universalização, afinal, não instrumentalizar o outro consiste em um imperativo de toda proposta de Educação Moral (MARTÍNEZ; HOYOS, 2006).

Assumindo a intrínseca relação estabelecida entre a formação escolar e a formação moral, estamos de acordo com Moreno et al. (1999) quando nos advertem de que não há nada que justifique voltar a educação apenas para os tradicionais saberes cognitivos que compõem o currículo, principalmente diante do desejo expresso de não manter as relações humanas tais como estão. Consoante a esta perspectiva e reforçando a necessidade de pautar a educação moral como eixo central da tarefa educativa, Martínez e Hoyos (2006) admitem que a capacidade para construir a própria vida requer um tipo de habilidade difícil de ser formada através da aprendizagem acidental ou da educação informal.

3.2.1 Pautas e referências para educar moralmente visando à integração de objetivos morais aos projetos de vida dos jovens

Para o intento de efetivar uma proposta de Educação Moral coerente com a perspectiva traçada, apresentamos os três critérios que Martínez (2001) elege como fundamentais para a Educação Moral e que, acreditamos, contribuem de modo específico para a elaboração dos projetos de vida dos jovens: 1) o cultivo da autonomia pessoal e de capacidades que permitam resistir à pressão coletiva, impedindo a alienação das condutas e da consciência dos alunos; 2) a adoção do diálogo como a única forma legítima de abordar os conflitos e as diferenças em torno daquelas questões em que não há comum acordo; 3) o cultivo da vontade e das disposições emocionais dos alunos, a fim de que possam se colocar no lugar do outro e respeitar a diferença com respeito e tolerância ativa.

Esses três critérios ajudam-nos a orientar as práticas escolares para que estas possibilitem aos alunos vivenciar e desenvolver modos mais satisfatórios de relações consigo mesmos e com os outros, partindo da afirmação da autonomia e conquistando níveis de convivência mais respeitosa e compreensiva, ambas essenciais para um projeto de vida orientado moralmente.

Apesar de considerarmos esses critérios relevantes para situar o eixo em que a Educação Moral deve se situar, acreditamos na necessidade de clarificar objetivos mais específicos a fim de conceder um aporte mais consistente para estas práticas. Para esse intento

apostamos na sistematização elaborada por Puig (1998b) dos principais objetivos específicos que devem ser desenvolvidos pelos alunos:

- a consciência moral autônoma enquanto capacidade que permite a regulação e a direção da própria vida moral;
- critérios de juízo moral solidários usados habitualmente nos conflitos de valor;
- a compreensão crítica da realidade pessoal e social, de modo a reconhecer e valorar as situações concretas;
- capacidades necessárias para a autorregulação que permitem orientar a própria conduta mediante um processo reflexivo;
- a capacidade de perceber os próprios sentimentos e emoções, aceitá-los criticamente e usá-los enquanto componentes de procedimentos da consciência moral;
- competências dialógicas que predisõem acordos, entendimentos, tolerância e participação democrática;
- o reconhecimento e a assimilação dos valores morais entendidos como universalmente desejáveis;
- o reconhecimento de informações relevantes do ponto de vista moral ou que explicitem valores;
- uma identidade moral complexa, aberta e crítica mediante a elaboração autobiográfica;
- a pertença às comunidades de convivência, a participação e a reflexão sobre as formas de vida adotadas e as tradições valorativas.

Acreditamos que, contemplando estes elementos, iremos promover não somente a integração de diferentes dimensões imprescindíveis para educar moralmente, como criar possibilidades de que os alunos integrem objetivos morais aos seus projetos. É válido ressaltar que esta tarefa deve possibilitar que os alunos evidenciem o desenvolvimento destes aspectos em suas formas de pensar, sentir e atuar; e que estes configuram a construção de um modo de vida que pode lhes trazer satisfação e felicidade.

No entanto, considerando a pluralidade e a coexistência de projetos de felicidade, devemos consolidar a Educação Moral não somente na formação de pessoas que buscam modos de vida que lhes tragam felicidade, mas também que estas se formem como membros

de uma comunidade. E para que este compromisso seja colocado em pauta há que se considerar a formação de cidadãos que promovam condições de justiça e dignidade (MARTÍNEZ, 2001).

A educação para a cidadania constitui uma das pautas extremamente relevantes dentro da Educação Moral. E, tendo em vista os inúmeros modelos sobre o que é um cidadão, trataremos de apresentar a perspectiva de Cortina, que nos parece muito pertinente para um trabalho de Educação Moral. Para a autora, cidadão é “o ser humano autônomo que faz a vida junto a seus iguais” (CORTINA, 2006, p. 64). Tal conceito nos permite a compreensão de que a autonomia deve ser construída em solidariedade com seus iguais, o que pressupõe a consciência das íntimas conexões estabelecidas entre o sujeito que se constrói e os demais agentes que atuam nesta construção. Portanto, a cidadania é um conceito-chave para a Educação Moral, pois pressupõe o cultivo de valores como a

Liberdade entendida como independência e como participação, mas também como autonomia e não dominação; a igualdade em dignidade que pressupõe igualação política, cultural e econômica, a solidariedade, sem a qual seria impossível universalizar a liberdade, o respeito ativo pelas éticas e pontos de vista morais diferentes, o diálogo como procedimento para resolver conflitos e formar a vontade comum (CORTINA, 2006, p. 66).

Ainda sobre a importância de considerar a formação para a cidadania nas práticas de Educação Moral, Martínez e Hoyos (2006) acreditam que se um dos principais objetivos da educação é a formação de pessoas que sejam capazes de construir suas vidas, a formação para o exercício da cidadania não pode ser desconsiderada, uma vez que nossas vidas são construídas inseridas em um tecido complexo de relações pessoais. Assim, concordamos com os autores no sentido de que ela deve ser voltada para a defesa e promoção dos direitos humanos não apenas daqueles que já desfrutam da condição de cidadania, mas na tentativa de transformar todas as pessoas em membros de uma comunidade política. Assim, educar moralmente deve supor uma educação voltada para os valores que permitem a formação de cidadãos de uma comunidade política justa.

Ainda que muitas críticas sejam tecidas em relação à educação para a cidadania, geralmente elas são dirigidas quando esta se trata de uma escolarização da cidadania, um simulacro que promove o fenômeno da simulação como forma de participação política. Por tal motivo salientamos que nossas concepções sobre a formação cidadã divergem da supracitada, voltando-nos para o desenvolvimento dos valores políticos anteriormente expostos (liberdade,

igualdade, respeito, solidariedade, justiça, entre outros) e na comunicação como fundamento para a formação política e a convivência entre iguais (MARTÍNEZ, HOYOS, 2006).

Este é um desafio que, pensado do ponto de vista escolar, deve ser entendido de modo transversal, tendo em vista que não há como abordá-lo de modo satisfatório na perspectiva das disciplinas compartimentadas (MARTÍNEZ, 2001). E entendemos que assim deve ser não somente em relação às práticas de educação para a cidadania, mas sim para a Educação Moral em todo seu conjunto.

Compartilhando essa noção, Araújo (2003) propõe que a Educação Moral seja desenvolvida na escola através da estratégia de projetos cujos objetivos sejam trabalhar os princípios e valores desejáveis de universalização, a fim de que estes possam ser adotados em posições centrais na identidade dos sujeitos. Para tanto, é imprescindível propor, através dos projetos, atividades que permitam aos alunos conhecerem a si mesmos, seus valores, sentimentos e emoções, ainda que estes objetivos sejam contemplados de maneira interdisciplinar pelas disciplinas tradicionais, ou ainda em espaços e tempos diferentes destes. Para o autor:

Com a escola assumindo um currículo baseado em projetos, mas tendo temáticas de ética e de direitos humanos como referências em todas as aulas e ações desenvolvidas no seu cotidiano, conseguimos que valores socialmente desejáveis impregnassem o ambiente escolar de forma que os professores e estudantes fossem levados a pensar, respirar e conviver todos os dias com tais preocupações, que passaram a direcionar todas as aulas de língua, matemática, história, ciências, educação física, artes, etc. (ARAÚJO, 2007, p. 47).

Acreditamos assim na importância da inclusão de projetos de Educação Moral sobre a temática dos projetos de vida. Contudo, sabemos que criar o ambiente ético ao qual o autor se refere não é uma tarefa simples, e por isso ele elenca três metas independentes, mas complementares, que podem dirigir as ações dos educadores e de toda a comunidade escolar rumo a este objetivo. São elas: a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo escolar; a introdução de práticas que visem à melhoria e à democratização das relações interpessoais dentro da escola; e uma articulação dessas ações com a família dos alunos e com a comunidade de entorno, para não limitar estas preocupações aos limites impostos pelos muros da escola.

Nossa proposta de Educação Moral prevê uma mudança que afeta a instituição escolar no que tange aos hábitos, práticas e costumes. Mas também direcionamo-nos para a cultura profissional dos professores, o modo como se relacionam com os alunos, sua função como

educadores, as condições de aprendizagem, ao modo como praticam a avaliação e valorizam os esforços de cada um, e de modo especial, a maneira como abordam o mundo dos sentimentos, das emoções, dos direitos e dos deveres dos alunos.

Martínez e Hoyos (2006) não nos deixam esquecer que na escola os alunos podem tanto aprender a serem cidadãos ativos, respeitados e respeitadores, quanto vulneráveis, excluídos ou praticantes da exclusão. É por isso que um trabalho neste âmbito implica um novo olhar para o papel do professor.

A tarefa dos professores deve ser a de assumir um compromisso ético em busca de transformações de caráter pessoal e comunitário que avancem para a construção de um modelo de relações humanas pautado nos valores morais que se deseja valorizar. Entretanto, comumente, esta é uma questão que levanta discussões em torno de quais valores devem ser valorizados pela escola, principalmente diante dos conflitos morais levantados pelos alunos. Não acreditamos na conveniência de adotar uma postura neutra perante as questões de natureza moral conflituosa. Pelo contrário, acreditamos na importância de os professores implicarem-se nos temas conflituosos. Afinal, existem valores que são amplamente desejados mesmo em face das crenças pessoais, posturas ideológicas e formas de vida particulares, valores desejáveis para todo o conjunto da humanidade. Acreditamos que os professores devem defender estes valores e, mais do que isso, comprometerem-se com eles ante as discussões desta ordem. Sabemos, porém, que as situações vivenciadas em uma sala de aula são de múltiplas ordens, e por isso, nos momentos em que as discussões não forem sobre estes valores mínimos, o professor pode agir com neutralidade, encaminhando os posicionamentos dos alunos a fim de que estes clareiem sua hierarquia de valores (PUIG; MARTÍN, 1998).

Para além deste ponto e pensando especificamente nas contribuições que os professores podem dar em relação à elaboração dos projetos de vida de seus alunos, concordamos com Martínez (2001) que, acima de tudo, o compromisso moral do educador deveria consistir na formação de pessoas que não possam conceber ideais de felicidade que não integrem condições de justiça e dignidade para todos.

Dito isso, é claro que convém que os alunos se interessem em saber e sentir os conteúdos morais, mas é necessário, sobretudo, que eles se impliquem no mundo em que vivem, que saibam se comprometer com projetos de cidadania e que se atrevam a mudar o mundo (MARTÍNEZ; HOYOS, 2006). E é por acreditarmos neste imperativo que concordamos com Damon (2009) quando ele afirma que, apesar da questão dos projetos de vida ter sido inteiramente banida da escola, ela deveria estar por trás de todo exercício acadêmico.

Retomando as considerações feitas e o percurso traçado até o momento, buscamos estabelecer um marco de compreensão sobre a importância de determos nosso olhar para os projetos de vida dos jovens pensando particularmente na moralidade que os subsidia e empreendendo reflexões sobre o modo como uma *boa vida* pode ser construída. Em nosso entendimento, mesmo que o modo de vida juvenil e a necessidade de elaborar um projeto de vida introduzam dúvidas sobre como fazê-lo, esta decisão deve apontar para a escolha de um modo de vida que satisfaça à necessidade de conferir sentido à existência humana, através da realização advinda de uma vida comum pautada em valores morais.

Com o intuito de investigar a construção dos projetos de vida dos jovens e a forma como articulam componentes morais neste empreendimento, apresentamos a seguir o aporte teórico-metodológico que elegemos para este trabalho, por acreditarmos que ele possibilita uma investigação refinada sobre esta dinâmica.

CAPÍTULO IV

A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

Tendo anunciado desde o início deste trabalho que nossas investigações se situam nos aspectos concernentes ao funcionamento psíquico humano, afirmamos nosso desejo em nos enveredar de modo pormenorizado na dinâmica do funcionamento psicológico dos sujeitos. Dessa forma, e a fim de contemplar a complexidade e a diversidade existentes na construção dos projetos de vida dos jovens, bem como os valores e sentimentos que lhes ofertam subsídios para este intenso empreendimento, adotaremos neste trabalho, como perspectiva teórico-metodológica, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, acreditando ser ela capaz de abarcar o funcionamento psíquico dos jovens envolvidos neste processo.

Julgamos imprescindível para os objetivos que intentamos adotar uma teoria que nos livre, de antemão, da necessidade de adotar categorias de análises prévias, rígidas e dispostas de forma hierárquica uma sobre as outras, nas quais os sujeitos devem se enquadrar. Neste sentido, os pressupostos teórico-metodológicos aqui assumidos permitem que as categorias de análise venham à tona a partir da realidade empírica observada. Este caráter funcional permite que investiguemos as representações mentais elaboradas pelos participantes de nossa pesquisa, compreendendo por fim como os jovens elaboram suas compreensões sobre a realidade que os cerca.

Assim como explorado pelas autoras de tal teoria, afirmamos que nosso intuito não é demonstrar seu grau de “verdade”, 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 clarear.

Pautando-nos nesta consideração, neste capítulo apresentaremos as origens desta proposição teórica, bem como seus fundamentos e implicações para o estudo da moralidade humana sob o viés dos projetos de vida.

4.1 O percurso teórico da construção da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento foi formulada pelas autoras Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999) a partir do entendimento de que, até então, as teorias que visavam compreender o desenvolvimento, funcionamento e organização da cognição humana,

eram insuficientes para o estudo de processos complexos elaborados pela estrutura cognitiva. Entretanto as autoras vislumbraram na teoria sobre o desenvolvimento cognitivo de Piaget e na Teoria dos Modelos Mentais, elaborada por Johnson-Laird, interessantes contribuições que configuraram o ponto de partida da teoria por elas elaborada. Como dito anteriormente, apresentaremos sucintamente as principais contribuições de ambas as perspectivas para a construção da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

As autoras adotaram os pressupostos teóricos elaborados por Piaget, para quem era central a preocupação em investigar o desenvolvimento do funcionamento cognitivo de um estágio de menor complexidade para um de maior complexidade, pautando-se na teoria construtivista e interacionista. A partir de seus estudos, Piaget concluiu que o conhecimento é a construção resultante do processo de atuação do sujeito no meio social e físico, com suas interações com objetos do conhecimento. Desta noção deriva a compreensão de que o conhecimento é uma representação da realidade, elaborada através da experiência do sujeito. Representação esta que nos permite compreender fenômenos, prever situações, elaborar condutas, ou seja, interagir com a realidade (ARANTES, 2013).

É, porém, a partir desta interação que o sujeito constrói não apenas conhecimentos, mas também estruturas mentais que permitem conhecer, organizar e estruturar a experiência. Sem dúvida alguma este foi o grande foco das pesquisas de Piaget: as estruturas mentais e sua psicogênese. Entretanto, apesar das autoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento considerarem o desenvolvimento psicogenético como um ponto de relevância na compreensão dos fenômenos envolvidos no funcionamento cognitivo, suas críticas recaem sobre a demasiada importância oferecida às estruturas do pensamento, em detrimento dos seus conteúdos. Para as autoras esta supervalorização ocorreu devido ao fato de Piaget considerar o sujeito epistêmico e não o psicológico.

O pensamento das autoras por nós estudadas rompeu, portanto, com a rigidez epistemológica da teoria proposta por Piaget, mas este teórico impregna a teoria por elas elaborada no tocante às regularidades de funcionamento psíquico, o que, de certa forma, e por oposição, permitiu que buscassem também as não regularidades, abarcando a complexidade das condutas cognitivas. Outra contribuição valiosa reside na considerável importância que o sujeito adquire na representação e organização da realidade, evidenciando o caráter construtivista da teoria adotada.

Moreno et al. (1999) comentam que, apesar de na década de 1960 Piaget ter direcionado seus estudos para os aspectos funcionais da cognição e seus conteúdos²⁶, foi Barbel Inhelder, colaboradora de Piaget, quem reconheceu e implementou estudos não somente sobre o sujeito epistemológico, mas também o psicológico, interessando-se inclusive pelas intenções e valores dos sujeitos. Os estudos sobre a microgênese das condutas cognitivas – interações objetivas e subjetivas entre sujeito e objeto – procuraram complementaridade aos estudos sobre a macrogênese da cognição empreendidos por Piaget.

Estudando o funcionamento psíquico sob o viés da resolução de problemas, Inhelder (1996) percebeu que era necessário compreender o papel das representações mentais, visto que estas são instrumentos que auxiliam o sujeito a pensar e, assim, a conceber esquemas de ação e conduta. Foi assim que a autora propôs que os sujeitos elaboram modelos a fim de interpretar as situações com as quais se deparam, de modo que são eles que organizam nossos comportamentos. Logo, a elaboração de tais modelos permite tanto a acomodação dos conhecimentos anteriormente construídos à nova situação, quanto a elaboração de ações pertinentes ao novo problema. Neste sentido, os modelos refletem tanto as propriedades das estruturas mentais desenvolvidas quanto os conteúdos e contextos que promoveram seu desenvolvimento. É esta a razão que nos faz considerar que a análise desses modelos nos permite contemplar o sujeito psicológico que se engaja na compreensão dos fenômenos objetivos e subjetivos que o cercam.

Entretanto as origens da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento não repousam apenas nas concepções piagetianas, elas também procuraram bases na Teoria dos Modelos Mentais, sobretudo nos estudos do cientista cognitivo Johnson-Laird (1983, 1994). Tais estudos, pautados no campo da linguagem, propuseram que o sujeito constrói modelos mentais de representação da realidade. Moreno et al. (1999) nos esclarecem a concepção de modelos mentais adotada por Johnson-Laird:

Esses modelos mentais constituem uma forma de representação dos conhecimentos por meio dos quais o ser humano constrói a realidade e isso lhe permite, quando realiza um processo de simulação mental, conceber alternativas e verificar hipóteses (MORENO et al., 1999, p. 37).

---

²⁶ É difícil precisar se Piaget recorreu a este campo de estudo após as críticas que recebeu devido a seu caráter fortemente estruturalista, se reconheceu que os conteúdos tinham um papel maior no funcionamento psíquico do que ele havia julgado, ou se foi uma retomada de seus estudos entre as décadas de 1920 e 30, como *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), *O juízo e o raciocínio na criança* (1924) e *O juízo moral na criança* (1932).

Ainda para estes autores, a função dos modelos mentais consiste em explicitar objetos, suas propriedades e relações, para que estas se tornem disponíveis para o sujeito fazer inferências sobre a realidade e tomar decisões. Desse modo, para eles o raciocínio humano envolve a compreensão de significados e a manipulação de modelos, a ponto de afirmarem que compreender é elaborar modelos do mundo.

Muito embora as autoras da Teoria dos Modelos Organizadores esboquem críticas sobre o fato de os modelos mentais propostos por Johnson-Laird basearem-se apenas na percepção do sujeito sobre os objetos – e com isso, filiarem-se à perspectiva epistemológica empirista –, elas admitem sua valiosa importância para os estudos da Psicologia Cognitiva e captam destes pressupostos o aspecto funcional do psiquismo humano – e não apenas estrutural – que busca construir representações sobre a realidade.

Assim, o fato da Teoria dos Modelos Mentais supor que a eleição dos conteúdos estruturantes dos modelos origina-se apenas na percepção destes objetos se tornou um ponto frágil, mas motivador na busca de respostas mais adequadas. Sobre isso Arantes (2003) destaca que este é um processo muito mais complexo, que implica a interpretação e a atribuição de significados a estes elementos.

A partir da confluência das ideias da epistemologia genética de Piaget e da Teoria dos Modelos Mentais de Jonhon-Laird, Moreno, Sastre, Bovet e Leal elaboraram uma teoria que abarca tanto as estruturas internas do sujeito quanto os aspectos externos que configuram a realidade, culminando na elaboração de uma teoria mais apropriada para compreender a complexidade dos processos cognitivos.

4.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

A constatação que dá origem à complexidade da teoria estudada é que os sujeitos constroem modelos da realidade, selecionando e organizando elementos, que orientam seu raciocínio e suas ações, auxiliando-lhes, inclusive, a conhecer o mundo em que vivem (ARANTES, 2013). Com base nesta ideia é que as autoras da teoria referida 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 desta 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. Apesar de destacarmos estas ações que marcam o processo de construção de um modelo organizador de modo consecutivo, elas não respeitam critérios de linearidade, já que muitas vezes a seleção e a abstração de elementos é resultante do próprio processo de significação deste modelo, entre outros exemplos (MORENO; SASTRE, 2010).

Antes de adentrarmos nas especificidades de cada uma destas atividades que dialogam e se retroalimentam, consideramos oportuno fazer algumas considerações sobre o alcance desta 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 com 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 desta interação. Devido ao caráter flutuante de situações e circunstâncias vividas, assim como de modos de interpretar estas 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 implicações (MORENO; SASTRE, 2010).

Um ponto de interesse são também as relações que estabelecemos com a realidade. Para Moreno e Sastre (2010, p. 60), “nosso sistema de crenças restringe nossa percepção da realidade” e uma consequência disso é que nossas percepções sobre a realidade pautam-se na realidade subjetiva, fruto das representações construídas por nossas estruturas psíquicas mediante a interação com os objetos e com o meio, e não fruto da realidade objetiva. Do ponto de vista adotado, as ideias que elaboramos para entender o mundo não proporcionam

uma visão exata de como este é, apenas uma aproximação. Dessa forma, os modelos organizadores podem ser entendidos como construções mentais esquemáticas que fazemos a partir do que observamos e do que experimentamos a fim de que estes fenômenos tornem-se compreensíveis a nós.

Entraremos agora nas particularidades do processo de construção dos modelos organizadores que serão aqui organizadas por nós em três fases, para efeito didático²⁷. São elas: a *abstração e seleção de elementos*, a *atribuição de significados aos elementos* e a *organização, relações e implicações entre os elementos e seus significados*.

a) Abstração e seleção de elementos

Ao construir um modelo organizador do pensamento cada sujeito realiza uma seleção do que lhe é conhecido e observado em relação à situação concreta, segundo um conjunto de características presentes no funcionamento psíquico humano. O psiquismo humano realiza uma seleção de dados específica diante de cada situação, que nos informa tanto sobre a situação quanto sobre seu observador. Estes dados selecionados – juntamente com seus significados e relações – constituem a representação que o sujeito faz de um fenômeno determinado e advêm de suas percepções, ações e do conhecimento geral que tem sobre a situação vivenciada (MORENO; SASTRE, 2010). Devido ao fato de que cada sujeito elege elementos particulares para a composição de um modelo organizador, estes não são exatamente compatíveis com a realidade. É por esta razão que ressaltamos que nem todos os elementos presentes na realidade serão abstraídos pelos sujeitos e sim, apenas os considerados relevantes. Consequência disto é que alguns elementos serão rechaçados na construção do modelo organizador, em virtude de sua não relevância para o sujeito.

A importância de elucidarmos esta questão reside no fato de que, como exposto por Arantes (2013), a compreensão e análise de um modelo organizador deve contemplar tanto os elementos abstraídos quanto aqueles que foram rechaçados pelo sujeito. Ainda sobre a abstração de elementos é importante ter em vista que um modelo organizador pode ser baseado em elementos que não estão presentes na realidade, e que, portanto, são resultado de inferências ou invenções dos sujeitos²⁸. Como consequência da livre abstração de elementos

---

²⁷ Tivemos a oportunidade, anteriormente, de elucidar que a construção dos modelos organizadores do pensamento não ocorre de modo linear, já que é um fenômeno complexo que articula uma série de elementos cognitivos e afetivos.

²⁸ A esse respeito é importante destacar que tanto os elementos que de fato estão presentes na realidade quanto os inferidos ou imaginados possuem o mesmo valor para o sujeito (PINHEIRO, 2013).

que compõem os modelos organizadores, fica claro que dois ou mais sujeitos podem construir modelos absolutamente distintos sobre a mesma situação. Mas ressaltamos que a existência de múltiplas possibilidades não resulta em variações infinitas de modelos organizadores, visto que a situação é a mesma e há que se ter certa coerência com a realidade objetiva.

b) Atribuição de significados aos elementos

O processo de atribuição de significados é um ato inerente à abstração dos elementos, pois ele é responsável pela eleição de um elemento para compor o modelo (MORENO; SASTRE, 2010). Dessa forma, os processos de abstração e atribuição de significados ocorrem simultaneamente. Elucidamos este ponto através da seguinte argumentação:

Pero un elemento o dato sólo es tal si el sujeto le confiere significado, de lo contrario, formaría parte de los datos considerados “insignificantes”, es decir, no tenidos en cuenta (lo cual no quiere decir que no sean conocidos). El significado es, pues, fundamental para la existencia misma de los datos presentes en el modelo y es lo que hace que se atribuya una interpretación o otra a cada elemento (MORENO; SASTRE, 2010, p. 75).

Apesar da intrínseca relação que a abstração e a significação estabelecem, Arantes (2013) adverte que esta coincidência entre abstração e significação de elementos pode ocorrer de modo imediato – como na vida cotidiana – ou de modo reflexivo – como no caso de formulações de teorias científicas ou, ainda, diante de um conflito amoroso.

Como vimos, aos elementos abstraídos são atribuídos significados e realizadas inferências que, articulados, geram o modelo organizador. Devido à particularidade que emana destes processos, em contextos diferentes um mesmo sujeito pode atribuir significados diferentes 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 por um mesmo sujeito podem mudar ao longo do tempo.

Para Moreno e Sastre (2010) em todos os casos a origem dos significados atribuídos está situada nas crenças e convicções que conduzem de modo espontâneo a outorga de significados particulares aos elementos selecionados. Tais crenças e convicções, intimamente relacionadas às emoções, fazem com que nos impliquemos de forma intensa na significação dos elementos. Isso ocorre porque estão relacionadas ao nosso passado e nosso futuro, em

virtude da continuidade psíquica que torna possível a constituição de nossa identidade. Sobre isso, as autoras ressaltam que quando construímos um modelo organizador sob um estado emocional específico, este se torna dificilmente possível de ser modificado caso o estado emocional também não se altere. E reforçam que será necessária a mudança do estado emocional para que ocorra a mudança do modelo.

É por esta razão que o modelo organizador pode ser elaborado com base em aspectos de natureza lógico-matemática, mas também com aspectos de outra natureza, como os sentimentos, emoções, valores e representações sociais (ARANTES, 2013). Ainda sobre isso, Moreno et al. (1999) afirmam que os sentimentos formam parte primordial dos significados atribuídos aos elementos que compõem o modelo, isso porque os sentimentos estão presentes em todo ato cognitivo.

c) Organização, relações e implicações estabelecidas entre os elementos e seus significados

Arantes (2013) considera que a organização, as implicações e as relações estabelecidas referem-se à articulação que o sujeito realiza entre os elementos abstraídos e seus significados, a qual é necessária para dotar de sentido e coerência o modelo organizador em construção. Neste sentido a organização é o sistema de relações que o sujeito estabelece entre os significados outorgados aos elementos abstraídos. Referindo-nos especificamente à organização dos elementos e seus significados, sabemos que esta pode ocorrer imediatamente após a seleção e significação dos elementos, ou de forma retardada, quando, por exemplo, tardamos a encontrar respostas para nossos problemas.

Compreendendo 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 esta representação é fundamental para que o modelo organizador tenha coerência interna. Entretanto, a organização é empreendida de modo subjetivo, individual e não necessariamente compartilhado com outros sujeitos (ARANTES, 2013). Sobre isso Moreno e Sastre (2010) afirmam que a organização é um sistema de relações dotado de coerência, ainda que outras pessoas, que construíram modelos diferentes, não percebam esta coerência.

Como já mencionado, apesar de diversas, tais relações 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).

Por estarem relacionados à história, conhecimentos e vivências emocionais individuais, as relações construídas são muito pessoais e muitas vezes mal podem ser consideradas pelos outros. Outro ponto importante sobre a variedade de relações que podem ser estabelecidas pelos sujeitos é que as relações estão intimamente associadas às capacidades mentais dos sujeitos e suas possibilidades de atualizá-las, além de suas concepções éticas, sociais, seus sentimentos e emoções.

Para Moreno e Sastre (2010), devemos ainda lembrar que uma relação nunca é observável, e sim um produto de inferências que o sujeito realiza e de ligames mentais que estabelece entre fatos ou objetos. Podemos estabelecer inúmeros tipos de relações – causais, emocionais, temporais, lógicas, de proximidade espacial, etc. –, dependendo do ponto de vista em que situamos nosso pensamento.

As implicações estabelecidas pelos sujeitos dizem respeito à forma como atuamos em consequência dos modelos organizadores que construímos de cada situação específica e das consequências derivadas delas. 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, gerando, portanto, implicações.

Partindo destes pressupostos Moreno et al. (1999) acreditam que é importante apontar que, dada a perceptível complexidade de estruturação de um modelo organizador do pensamento, percebemos que eles não são estáticos, pelo contrário, são passíveis de transformação. Entretanto devemos aqui fazer um apontamento importante sobre a possibilidade de efetuar mudanças através dos modelos. Se nossas interpretações do mundo guiam nossos comportamentos, poderíamos imaginar que mudando nosso modelo organizador, mudaríamos nossa conduta. Muitas vezes o que ocorre, porém, se dá exatamente no sentido inverso: a partir da ação que faz brotar novas realidades, é que mudamos nossos modelos de pensamento. Podemos então entender a ação como construtora de realidades às quais nos adaptamos mediante a construção de novos modelos.

Uma última observação necessária para a compreensão do trabalho que realizamos sob os pressupostos desta teoria refere-se à sua aplicação enquanto instrumento de análise e o papel que o pesquisador assume ao adotar este aporte teórico-metodológico. Do ponto de vista prático Arantes (2013) nos elucida que:

Ao analisar dados de uma pesquisa expressos pelos sujeitos, o pesquisador, no processo de identificação dos elementos, significados e implicações e/ou relações, se pauta nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, na busca por regularidades – o que se repete, aquilo que é comum e similar –, e

também por não regularidades – ou seja, a diversidade e as singularidades dos diferentes raciocínios diante de uma mesma situação. Deste modo, enquanto referencial teórico-metodológico, a teoria permite que o psiquismo humano seja estudado de modo mais aprofundado, aproximando-se ainda mais dos dados “reais” e “concretos” obtidos junto aos sujeitos, e suas regularidades e não regularidades no pensamento, seus afetos e raciocínios cognitivos, em detrimento das possíveis inferências e hipóteses levantadas previamente pelo pesquisador (ARANTES, 2013, p.25)

Ao tocarmos na atitude do pesquisador é válido apontar que seu papel não é de neutralidade, já 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, emoções e desejos – em concordância, inclusive com os pressupostos destacados pela própria teoria adotada. De outro modo, o que queremos destacar é que o pesquisador está integrado ao método e não é neutro com relação aos próprios dados que analisa e observa (ARANTES, 2013).

4.3 Implicações da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para o estudo da moralidade humana

A fim de destacar a importância desta teoria e conceder a merecida visibilidade à sua relevância para o estudo sobre a moralidade humana, apresentamos as considerações tecidas por Arantes (2013) ao longo de muitos anos de trabalho realizado com este alicerce:

- Por meio dos modelos organizadores do pensamento é possível estudar a complexidade do funcionamento mental, na medida em que temos acesso às representações mentais que sujeitos fazem das situações vivenciadas;
- A referida teoria reconhece a indissociabilidade entre cognição e afetividade, partindo do princípio de que o funcionamento mental baseia-se tanto nos recursos operatórios quanto nos valores, sentimentos e emoções, além dos aspectos socioculturais, entre outros. Dessa forma, a teoria mostra-se profícua para o estudo de relações entre cognição e afetividade.
- Rompe com a visão evolucionista do desenvolvimento humano de complexidade crescente, considerando a diversidade de raciocínios presentes no pensamento humano. O que não significa que não seja possível visualizar um marco evolutivo geral, aberto à diversidade e complexidade das relações dos humanos com o meio.

- Importantes contribuições da teoria para o desenvolvimento de um modelo metodológico para estudos sobre o funcionamento psicológico humano, por operar sem categorias estruturadas previamente e dispostas hierarquicamente umas sobre as outras. Por esta razão a teoria permite a análise das dinâmicas de pensamento dos sujeitos expressas nos dados analisados.

Para além destas formulações, entendemos que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento possibilita abarcar a complexidade do funcionamento psicológico dos sujeitos, abrindo possibilidades para a compreensão de que a construção de modelos organizadores é um processo psicológico imbuído de sentimentos e emoções que guiam e/ou direcionam a organização do pensamento (ARANTES, 2013). Acreditamos que assim poderemos alcançar um entendimento mais completo sobre as estratégias utilizadas pela mente humana na elaboração de projetos de vida e sua articulação com seus subsídios de natureza moral, como os sentimentos e os valores. E que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento nos ajudará a perceber como valores e sentimentos são mobilizados pelos jovens na construção de seus projetos de vida.

Tendo feito essas considerações, partiremos para a apresentação de nosso plano de investigação, composto pelos questionamentos iniciais que foram nosso ponto de partida e que impulsionaram a pesquisa, e adentrando, por fim, nos resultados encontrados sobre os projetos de vida dos jovens a partir da perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

CAPÍTULO V

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Problematização e Objetivos

Esboçado o quadro teórico ao 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 da moralidade, o problema geral em que situamos este trabalho consiste em:

Quais projetos de vida – juntamente com os valores que os subjazem – orientam a vida de jovens paulistanos em idade escolar?

A partir deste 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 construírem 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 relações entre cognição e afetividade nos valores e projetos de vida da juventude brasileira;

Consonante 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 – subjacentes aos projetos de jovens paulistanos.
- Identificar possíveis relações entre os projetos de jovens paulistanos e seus sentimentos e emoções.

- Identificar e analisar possíveis mudanças nas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida.
- Analisar as relações entre os projetos de vida dos alunos e as práticas escolares de educação moral.

5.2. Caracterização dos participantes da pesquisa

Foram submetidos ao nosso plano de investigação jovens em idade escolar, cursando o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio de escolas situadas na periferia da região Sul da cidade de São Paulo.

Ao todo nosso quadro de experimentação é composto por 240 jovens, sendo 120 de uma escola que realiza um trabalho sistemático com Educação Moral – escola A –, e 120 de uma escola que não realiza este tipo de trabalho sistemático – escola B. Nossa escolha em investigar jovens que frequentam uma escola que realiza um trabalho com Educação Moral e outra que não o faz²⁹ repousa em nossa hipótese inicial sobre possíveis contribuições que este tipo de formação pode oferecer para a construção de projetos de vida por parte dos alunos.

O grupo pesquisado em cada uma das escolas foi composto por 60 jovens do sexo feminino e 60 do sexo masculino. Ainda que tenhamos optado por uma amostra equilibrada do ponto de vista do sexo dos participantes, optamos por não apresentar dados no âmbito da influência desta variável nos projetos de vida, acreditando que, apesar de relevantes, tornariam este trabalho demasiadamente extenso, ou ainda, pouco aprofundado em nossos objetivos específicos. A tabela abaixo ilustra a distribuição dos participantes.

Tabela 1. Composição do grupo de participantes com distribuição em relação às escolas e ao sexo.

	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL
Feminino	60	60	120
Masculino	60	60	120
Total	120	120	240

Ainda sobre a caracterização dos participantes de nossa pesquisa, estes possuem idade entre 14 e 18 anos e seu perfil socioeconômico é de classe média baixa. Foi relatado em

²⁹ Muito embora toda instituição promova valores através de suas práticas, apostamos na importância de fazê-lo de modo intencional e sistemático.

ambas as escolas que os jovens que compõem a nossa amostra são, em geral, pouco comprometidos com o trabalho e com a instituição escolar.

5.3. Construção dos instrumentos de pesquisa

5.3.1 Instrumentos da fase I

A fim de considerar a complexidade do tema estudado, buscamos nas pesquisas de Damon e seus colaboradores (2009) subsídios para a elaboração de um questionário que atendesse aos nossos objetivos referentes aos valores e sentimentos que sustentam os projetos de vida dos jovens. Sendo assim apostamos na construção de um questionário online 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 é herança de nossa cultura não apresentar nossos sentimentos, a menos que sejamos induzidos a refletir sobre este aspecto;
- c) enfoque na questão dos projetos de vida, com perguntas diretas sobre as projeções futuras dos jovens.

Além disso, o método utilizado nos trabalhos de Damon (2009) nos auxiliou a construir um instrumento eficiente no sentido de capturar aqueles elementos que realmente comparecem com centralidade para o sujeito. As questões foram assim pensadas de forma a “checar” as respostas anteriores, visto que ao longo do questionário os participantes puderam ir referendando e integrando os valores que abstraem como centrais na organização de seu pensamento, ou, ao contrário, ir apresentando elementos contraditórios, que acabam por desfortalecer o elemento destacado inicialmente.

A seguir apresentamos as questões que compõem o questionário.

1. Conte-me um pouco sobre você e sua vida, destacando como se sente em seu dia a dia.
2. Quais são as três coisas mais importantes para você? Enumere por ordem de importância (do mais importante para o menos importante).
3. Como você se sente em relação a cada uma destas coisas? Explique com detalhes.
4. Como cada uma destas coisas tornou-se importante para você?
5. Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação a estas coisas importantes?
6. O que você gostaria que fosse diferente no mundo e o que faz para concretizar tal mudança?
7. Como você se sente com relação a esta mudança?
8. Imagine como será a sua vida daqui a cinco anos e diga o que será importante para você nessa ocasião.
9. Como você acha que se sentirá daqui a cinco anos?
10. Agora, imagine-se com 40 anos. Como você acha que será a sua vida? O que você acha que estará fazendo? O que você acha que será importante para você?
11. Como você acha que se sentirá aos 40 anos?
12. O que é para você um projeto de vida? Que projeto você tem para sua vida?
13. Caso você tenha um projeto, como se sente em relação a ele?

Levantando a hipótese de existir uma influência considerável das práticas de Educação Moral na construção dos projetos de vida dos jovens, partimos para uma investigação sobre esta temática em cada uma das escolas. Visando coletar informações sobre as concepções de Educação Moral e projetos de vida abordadas nas escolas em questão, realizamos uma

entrevista semiestruturada com a diretora da escola A e com a diretora da escola B. Em linhas gerais, a entrevista foi composta por perguntas como:

1. Quais são as principais preocupações da escola em relação à formação dos alunos? Elas estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico da escola?
2. Que estratégias vocês têm utilizado para atender estas preocupações? Poderia nos dar um exemplo?
3. A escola tem se preocupado em favorecer a construção de valores morais por parte dos alunos?
4. Se sim, você poderia dar um exemplo de atividades que vocês realizam neste sentido?
5. Há pouco tempo realizei aqui na escola uma pesquisa sobre os projetos de vida dos jovens. O que você entende por “projeto de vida”?
6. A escola realiza alguma iniciativa em relação à construção dos projetos de vida dos alunos?
7. Você acredita que trabalhar com os projetos de vida possa ter alguma influência na formação ética dos alunos?

5.3.3 Instrumentos da fase II

Sendo de nosso interesse investigar a dinâmica do funcionamento psíquico e as possíveis contribuições das práticas escolares para a elaboração de projetos de vida, iniciamos a segunda fase de nossa pesquisa dois anos após a primeira coleta de dados.

Como nosso intuito não era o de estabelecer uma comparação entre o trabalho realizado pelas escolas, nem tampouco avaliá-lo, nesta segunda fase buscamos apenas os ex-alunos da escola A, já que estes haviam participado de um trabalho sistemático de educação moral com o foco na construção de seus projetos de vida.

Escolhemos cinco alunos desta escola para aprofundarmos nossas investigações. Foram utilizados três critérios para a seleção dos alunos que comporiam a amostra da segunda fase da investigação, sendo eles alunos que:

1. na primeira fase cursavam o segundo ano no Ensino Médio e que, portanto, na segunda fase haviam concluído recentemente os estudos na escola;
2. na primeira fase da pesquisa tivessem apresentado os modelos organizadores do pensamento considerados por nós mais frágeis, do ponto de vista de sua estrutura, organização, conteúdo e moralidade;
3. tivessem realizado os melhores trabalhos de conclusão de curso na disciplina sobre projetos de vida oferecida pela escola.

Preservando nosso rigor metodológico, inicialmente aplicamos o questionário de conteúdo idêntico ao da fase I a fim de obter as mudanças nos modos de pensar dos jovens sobre seus projetos de vida. Em um segundo momento realizamos uma entrevista individual semiestruturada com a finalidade de coletar dados sobre os fatores que contribuíram para tais mudanças e como foi este processo. Ainda que esta entrevista seja composta por quatro partes – sendo elas: projeto atual, escola, monografia³⁰ e mudanças – apresentaremos apenas as partes dois e três, com a intenção de focar nas possíveis contribuições da escola para os projetos dos alunos. Abaixo apresentamos as perguntas que, de modo geral, compuseram esta entrevista:

1. Na escola em que você estudou havia uma disciplina chamada “Orientação profissional, empreendedorismo e ética”, está lembrado? O que você achou de cursá-la? Você se lembra de algum dia ou de alguma atividade que fez e que gostou, ou que foi importante para você?
2. Você considera que esta disciplina lhe ajudou a pensar sobre seu projeto de vida? Em que medida? Poderia dar alguns exemplos?

---

³⁰ Consta no currículo do Ensino Médio da escola A, a disciplina “Orientação profissional, empreendedorismo e ética”. O trabalho de conclusão de curso dessa disciplina, no terceiro ano, é a elaboração de uma monografia sobre os problemas éticos presentes nas carreiras profissionais escolhidas pelos alunos.

3. Quais outras reflexões foram promovidas por esta disciplina?
4. Você acredita que as outras escolas também deveriam adotar esta disciplina? Por quê?
5. O trabalho final desta disciplina foi uma monografia, certo? Você se lembra sobre o que escreveu? Por que escolheu este tema?
6. O desenvolvimento deste trabalho foi importante para você? Por quê? No que ele contribuiu para a sua formação pessoal? E profissional?
7. Antes de realizar este trabalho você já havia pensado que todas as carreiras possuem problemas éticos? Como foi para você pesquisar um problema ético em sua profissão?
8. Como você acha que a escola pode contribuir para o enfrentamento destes problemas éticos?

5.4. Procedimento para coleta e análise dos dados

O questionário da primeira fase ficou disponível no software “*Survey Monkey*” e os alunos acessaram a Internet por meio da sala de informática presente na escola. Após oferecermos orientações sobre como responder as questões – de forma mais completa possível, individualmente, sem se preocupar em dar uma resposta considerada “certa” – e sobre a importância de apresentarem seus sentimentos quando fossem requeridos a fazê-lo, os alunos foram convidados a responder o questionário que começava com um termo de consentimento³¹ e era seguido pelas questões específicas sobre o cotidiano do participante e seus projetos de vida, já apresentadas anteriormente.

Na escola B não foi possível realizar o mesmo procedimento, pois, devido a um problema elétrico, havia queda de energia elétrica na escola de 15 em 15 minutos, promovendo a perda do documento no computador. A solução encontrada foi aplicar um questionário escrito, de mesmo conteúdo. Devido a este diferencial, nos ocupamos de orientar com maior zelo acerca da necessidade de oferecerem respostas completas a todas as questões apresentadas.

---

³¹ Os procedimentos éticos foram tomados segundo as normas estipuladas 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.

A etapa seguinte foi analisar os protocolos obtidos na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Com o objetivo de preservar a complexidade própria da temática analisada, optamos por analisar as questões de forma integrada a fim de não fragmentar o psiquismo dos participantes.

Sendo assim orientamo-nos de forma a observar as regularidades e as não regularidades presentes nas respostas, destacando ainda os elementos abstraídos como centrais, os significados atribuídos a tais elementos e as implicações/relações estabelecidas entre os elementos e seus significados. Nesta análise constaram também os sentimentos destacados pelos participantes e as relações/implicações que estabeleceram com os elementos centrais.

Na medida em que refinamos estes dados para a análise, obtivemos os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos participantes de nossa amostra e, nos casos em que a diversidade se fez presente, seus submodelos.

Após a obtenção dos modelos organizadores de todos os participantes, partimos para uma análise quantitativa que levou em conta sua distribuição em cada modelo e submodelo encontrado.

A análise a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento nos proporcionou subsídios para uma compreensão mais aprofundada sobre os projetos de vida e, a partir da comparação entre os modelos de ambas as escolas pesquisadas, levantaram-se questões sobre o papel da educação moral na elaboração de tais projetos.

Partindo para a investigação das concepções de moralidade e de projetos de vida nas escolas, entrevistamos a diretora da escola A e a diretora da escola B. Os dados coletados através destas entrevistas foram analisados buscando a compreensão dos seguintes aspectos: valores destacados, concepção de moralidade, estratégias para a educação moral, concepção de projeto de vida, estratégias para contribuir com a elaboração de projetos de vida e dificuldades enfrentadas.

Na segunda fase de nossa pesquisa aplicamos o mesmo questionário da fase I com cinco ex-alunos da escola A. Lançamos mão do questionário escrito, tendo em vista que os encontros para realizar as entrevistas foram em locais variados, sem acesso ao software inicialmente utilizado. Os dados obtidos nesta segunda fase foram novamente analisados de modo a compreender a dinâmica do funcionamento psíquico dos jovens sobre seus projetos de vida. Faz-se necessário destacar que, ainda que este procedimento seja idêntico ao da extração dos modelos organizadores do pensamento, devido ao discreto número de participantes essas dinâmicas de pensamento não se configuram como modelos.

Em seguida coletamos dados adicionais (através da entrevista) sobre possíveis relações entre os princípios da disciplina e as novas dinâmicas apresentadas pelos ex-alunos sobre seus projetos de vida. Os resultados obtidos em ambas as fases da pesquisa são apresentados nas próximas seções.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE I DA PESQUISA

6.1. Apresentação dos modelos organizadores do pensamento³²

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, realizamos um intenso processo de leitura e releitura dos protocolos, os quais nos renderam a extração de seis modelos organizadores do pensamento dos participantes que compõem nossa amostra.

No intuito de contemplarmos a diversidade que emergiu das respostas oferecidas pelos jovens, optamos por subdividir alguns destes modelos em submodelos que contemplam com maior minúcia estas particularidades.

Cinco participantes não aplicaram nenhum dos modelos organizadores que encontramos, por isso serão apresentados em um tópico específico sobre outras dinâmicas de pensamento.

A fim de descrever e caracterizar os modelos encontrados, ofertamos exemplos extraídos dos protocolos que ilustram cada aspecto abordado pela dinâmica do modelo em questão. Dessa forma, as respostas estão agrupadas por participante e a identificação de cada questão foi feita pela letra maiúscula “Q” e pelo número correspondente (Exemplo: Q-10 refere-se à resposta obtida para a questão de número 10).

6.1.1 Descrição e caracterização dos modelos organizadores do pensamento

A) Modelo 1: Projeções frágeis sobre o *trabalho* e a *família*

Os participantes que aplicaram o modelo organizador 1 não apresentaram ao longo do questionário referências consistentes sobre seu projeto de vida, revelando muitas vezes respostas curtas e pouco elaboradas, ou ainda explicitando a ausência de um projeto.

Q-10. “*Minha família*”. **Q-11.** “*Cançado*”. **Q-12.** “*Um plano para o futuro. Ainda não*”

---

³² Cabe ressaltar que optamos por manter as respostas na forma como foram escritas, preservando os erros ortográficos e de concordância.

está definido". **Q-13.** *"Acho que tenho que pensar melhor sobre ele"*. (Participante 78, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *"Trabalho e trabalho"*. **Q-9.** *"Adulto"*. **Q-10.** *"Ainda estarei trabalhando mas estarei feliz"*. **Q-11.** *"Mais adulto"*. (Participante 118, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *"Imaginar minha vida daqui a 5 anos é um pouco confuso, pois nunca sabemos o de amanhã..."*. **Q-9.** *"Espero que bem"*. **Q-10.** *"Se não consigo imaginar daqui a 5 anos quem dirá com 40? Ainda não pensei sobre isso. Frustrante até"*. **Q-11.** *"Não sei"*. **Q-12.** *"Estudo que me dê um futuro promissor"*. (Participante 124, 15 anos, sexo feminino, escola B).

Q-8. *"Não penso em daqui 5 anos primeiro prefiro pensar no amanhã"*. **Q-9.** *"Não tenho ideia"*. **Q-10.** *"Não tenho ideia mas queria chega nessa idade com meus pais vivos. Como posso ta trabalhando como aposentado"*. **Q-11.** *"Não sei"*. **Q-12.** *"Um projeto pra mim é você projetar como sua vida vai ser no futuro, eu não tenho nenhum projeto ainda pra minha vida"*. **Q-13.** *"Não tenho nenhum projeto"*. (Participante 127, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Apesar de abstraídos como elementos centrais, o *trabalho* e a *família* compareceram de forma idealizada, esvaziada de significados e sem implicações/relações, mesmo naqueles que apresentaram respostas um pouco mais longas e elaboradas. Assim, esses elementos compareceram como elementos frágeis para a sustentação de um projeto de vida.

Q-10. *"A minha vida espero que seja boa e divertida, estarei em um sítio com minha esposa em uma rede. Será importante para mim a felicidade"*. **Q-12.** *"Um projeto de vida para mim é o pensar no futuro, em uma vida melhor. Os meus projetos são todos insertos mais espero alcançar a felicidade"*. (Participante 77, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *"Vou continuar trabalhando só que vou ter uma família pra sustentar"*. **Q-11.** *"Jovem, pois existe pessoas com mais de 90 anos"*. **Q-12.** *"Não tenho muitos projetos, só pretendo ter um emprego que eu goste"*. **Q-13.** *"Não tenho"*. (Participante 89, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Olha eu acho que estará uma vida boa, espero estar casada, com filhos, morando na minha casa. Provavelmente a coisa mais importante continuará sendo minha família”.* **Q-11.** *“Provavelmente minha vida estará completa, pois terei constituído família”.* (Participante 39, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-10. *“O mais importante da minha vida fosse o estudo, meu namoro, minha família, etc.”.* **Q-11.** *“Muito feliz”.* **Q-12.** *“O meu projeto de vida vai ser uma pessoa muito capacitada”.* **Q-13.** *“Ótimo”.* (Participante 129, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Além disso, as respostas dos jovens que aplicaram este modelo revelam que estudar, trabalhar e constituir família parece ser o “lugar comum” dos projetos de vida. Ainda sobre este ponto, eles não parecem ter consciência da necessidade de um percurso para atingir esses objetivos.

Q-10. *“Com filhos, trabalhando, com a própria casa, e minha família será importante”.* (Participante 68, 17 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Vai ser uma vida normal, estarei trabalhando e com uma família formada. A minha família”.* (Participante 27, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-10. *“Minha vida será a mesma, porém mais velha e aposentada e com o meus filhos que sempre será o mais importantes”.* **Q-12.** *“[...] O projeto da minha vida é fazer uma faculdade”.* (Participante 132, 15 anos, sexo feminino, escola B).

Q-8. *“Ser independente e forma minha família”.* **Q-10.** *“Seria tranquila, vou estar cuidando da minha família, será importante a minha saúde”.* **Q-12.** *“[...] Pretendo me formar, ser independente e forma minha família”.* (Participante 136, 17 anos, sexo feminino, escola B).

Alguns participantes que aplicaram este modelo fizeram referência ao desejo de ter um emprego “garantido” e uma vida “digna”, mas não apresentaram carreiras a serem seguidas nem metas a serem traçadas.

Q-8. *“Eu não penso muito nisso, mas eu imagino eu em minha casa e com a minha nova rotina de trabalho e um emprego garantido”.* (Participante 101, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Não sei, mais com um carro bom, um emprego digno e etc...”.* (Participante 111, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Com 40 anos imagino eu trabalhando e tendo uma vida digna, o importante será eu viver o que eu escolher e sempre fazer a coisa certa, ou pelo menos tentar fazer”.* (Participante 142, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Poucos daqueles que aplicaram o modelo 1 elegeram Deus como uma das coisas mais importantes em sua vida. Entretanto, este elemento recebe pouca ou nenhuma significação e desaparece ao longo do questionário, o que nos leva a crer que não é central na organização de seus pensamentos.

Quando questionados sobre mudanças que gostariam de ver no mundo, a maioria dos participantes apontou a violência, seguida pela injustiça, preconceito e desigualdade. Em menor frequência, compareceram o uso de drogas, a preservação da natureza e a corrupção, entre outros. Os sentimentos atrelados a essas mudanças são os de incapacidade de ajudar na mudança e o de bem-estar. Nenhum dos participantes que aplicou o modelo 1 fez, nesta questão, referência a situações que envolvem seus projetos de vida.

A utilização de jargões e falas descompromissadas são justificativa frequente da falta de direcionamento para o futuro. As respostas abaixo são exemplos extraídos dos protocolos analisados.

Q-9. *“Nem sei se vou estar vivo até lá, porque o futuro só a Deus pertence”.* (Participante 106, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Será importante viver!”.* (Participante 38, 16 anos, sexo feminino, escola A). **Q-8.** *“Eu não sei, não sou vidente!”* **Q-10.** *“Eu não sei nem se estaria vivo”.* **Q-11.** *“Já falei que não sei se vou estar vivo”.* (Participante 119, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“[...] Não sei como será o futuro, ninguém sabe”.* (Participante 140, 14 anos, sexo masculino, escola B).

Q-10. “*Gosto de dar tempo ao tempo quero viver tudo no momento certo não pensando muito no futuro*”. (Participante 138, 18 anos, sexo masculino, escola B).

Outra característica marcante deste modelo é a presença de respostas contraditórias, que enfraquecem os elementos abstraídos como importantes.

Q-12. “*Acho que seria, enquanto sou uma pessoa nova já posso pensar no que deverei ser daqui a 2 anos, e como irei fazer para ser alguém nessa VIDA... Pretendo ser um grande engenheiro mecânico que poderá ser uma pessoa de sucesso*”. **Q-13.** “*Não tenho nenhum projeto, por isso nem me preocupo com ele*”. (Participante 84, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. “*Estarei a trabalhar e ainda a estudar. Farei o melhor para concretizar meu sonho*”.

Q-12. “*O meu plano de vida é deitar em uma rede na praia ouvindo música e ser feliz para sempre*”. (Participante 137, 17 anos, sexo feminino, escola B).

Os sentimentos apontados pelos sujeitos em relação ao futuro são o de bem-estar e felicidade. Nota-se, porém, que eles comparecem de forma vaga e desconectada de suas projeções. Alguns participantes indicaram também a realização, a esperança, o cansaço, o tédio e a ansiedade como sentimentos atrelados às suas expectativas futuras. A presença dos sentimentos positivos, em especial a realização, se mostrou superficial e idealizada, tendo em vista a falta de elementos e metas concretas que possam lhes prover tal sentimento.

Q-1. “*Me sinto bem e estou me esforçando o máximo na escola meu dia a dia e casa nos fins de semana saio com meus primos dia de semana e lição de casa e estudar*”. **Q-3.** “*Me sinto bem pois minha família vem sempre em primeiro lugar*”. **Q-7.** “*Bem*”. **Q-11.** “*Bem*”. **Q-13.** “*Bem*”. (Participante 76, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. “*Vou me senti bem pois eu procuro o bem e não o mal*”. (Participante 120, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. “*Vai ser boa (ESPERO) trabalhando muito. A vida será importante, a família, etc.*”.

Q-11. “*VELHO!*”. **Q-12.** “*Ser feliz, ser feliz*”. **Q-13.** “*Espero que cumpra com sucesso a missão de ser feliz*”. (Participante 64, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Realizada, espero”*. **Q-11.** *“Realizada, mais uma vez”*. **Q-12.** *“[...] No momento não tenho nenhum projeto pra minha vida... simplesmente vou curtir ela”*. **Q-13.** *“Bom, como eu já disse... não tenho um projeto ainda”*. (Participante 38, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-7. *“Me sinto muito bem”*. **Q-9.** *“Bem”*. **Q-13.** *“Vou me sentir bem pois vou ter o meu sustento e etc.”*. (Participante 153, 14 anos, sexo feminino, escola B).

Q-8. *“Responsabilidade, amadurecimento e uma boa postura”*. **Q-9.** *“Não sei”*. **Q-10.** *“Não faço idéia”*. **Q-11.** *“Espero que esteja feliz e com saúde”*. **Q-12.** *“Algo que temos que pensar em relação ao futuro. Mas, não sei o quero exatamente ainda...”*. **Q-13.** *“Com esperança e fé”*. (Participante 133, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Devido à presença de uma divergência que consideramos significativa entre os participantes que aplicaram o modelo 1 e a fim de contemplar com maior minúcia a diversidade revelada, optamos por subdividi-lo em dois submodelos apresentados a seguir.

- **Submodelo 1.A: Sem envolvimento com o cotidiano**

Aqueles que aplicaram o submodelo 1.A na organização de seus pensamentos acerca de seus projetos de vida apresentam como característica marcante o pouco envolvimento que possuem não somente com seus projetos futuros, mas também com seu contexto diário.

Q-1. *“Meu dia-a-dia é normal, sem muita diferença entre dia normais, acordo as AM.6hrs,30min tomo banho café da manhã e venho a escola. Geralmente enrolo um pouco em casa para não assistir a 1ª aula. Venho a escola no período da manhã e a tarde durmo já que estou de castigo por causa das notas vermelhas...”*. (Participante 64, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“A minha vida ela é normal, estudo, trabalho me sinto bem, as vezes com muito sono mais isso é bastante comum, tenho meus amigos, convivo bem com eles”*. (Participante 27, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Minha vida é normal, como a de várias pessoas”*. (Participante 140, 14 anos, sexo masculino, escola B).

Q-1. *“Meu dia é como qualquer outro, eu acordo, venho pra escola e depois vou trabalhar”.*
(Participante 130, 17 anos, sexo feminino, escola B).

Tal falta de engajamento com o momento presente e com suas atividades cotidianas parece se refletir na falta de expectativas futuras, já que a vida parece ser algo “normal”. Além disso, os participantes revelaram incoerência, sentimentos contraditórios e ausência de dificuldades ou de desafios em suas vidas.

Q-1. *“Feliz”.* **Q-3.** *“Normal”.* **Q-5.** *“Nenhuma”.* **Q-7.** *“Melhor”.* **Q-9.** *“Afastado”.* **Q-11.** *“Deprimido”.* **Q-13.** *“Se ele se concretiza ficarei feliz”.* (Participante 90, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“Eu sou uma pessoa alegre...”.* **Q-5.** *“Nenhuma”.* **Q-8.** *“Não tem como eu saber como será minha vida daqui a 5 anos. Eu vou saber o que importante para mim quando chegar o dia”.* **Q-11.** *“Um pouco velho...”.* **Q-13.** *“Muito feliz...”.* (Participante 111, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“Bom, sou tranquila, gosto muito dos meus pais, apesar de eu ver ele só no fim de semana, pois estou estudando”.* **Q-5.** *“Nenhuma dificuldade me ocorreram”.* **Q-8.** *“Faculdade eu imagino”.* **Q-9.** *“Muito feliz por ter chegado lá”.* **Q-10.** *“Eu vou estar fazendo muitas coisas para que minha família seja muito felizes”.* **Q-11.** *“Realizada por ter passado por cada etapa da minha vida”.* **Q-12.** *“Não sei ainda”.* **Q-13.** *“Não sei dizer qual ia ser”.* (Participante 143, 17 anos, sexo feminino, escola B).

- **Submodelo 1.B: Com envolvimento com o cotidiano**

Apesar de compartilhar com o submodelo 1.A características relacionadas à fragilidade do projeto de vida, os participantes que aplicaram o submodelo 1.B apresentaram uma trama bem definida em relação a suas vidas presentes. Eles parecem estar muito mais concentrados no presente do que em seus projetos futuros. Esta evidência é sustentada pela expressiva complexidade, significação e coerência que as respostas às questões iniciais do questionário – sobre o cotidiano – revelaram, em comparação às questões finais – sobre os projetos de vida.

Q-1. *“Bom acordo todos os dias bem cedo, de segunda a sexta-feira vou a escola e de sábado e domingo eu vou treinar (ciclismo), após chegar da escola eu almoço e estudo e vou para o curso. Gosto de ficar em casa nos fins de semana a noite. Agora com o ciclismo estou me esforçando cada vez mais tanto na escola como em cima da minha bike...”* **Q-2.** *“1-Felicidade 2-Ciclismo 3-Família”*. **Q-5.** *“A falta de confiança e a falta de dinheiro para o alívio da compra da bicicleta”*. **Q-12.** *“[...] Os meus projetos são todos incertos mais espero alcançar a felicidade”*. (Participante 77, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“Minha vida é basicamente uma rotina até que simples, pois não trabalho ainda, mas pretendo começar no ano que vem. Não saio de casa muito pois minha mãe me dá uma criação muito difícil para um adolescente de hoje, não sei se é porque sou filha única que minha mãe e minha avó me envolve com aquele super-proteção, já que também não tenho meu pai por perto. [...] Até que considero minha vida uma coisa boa, mas ultimamente estou passando por um período muito difícil em casa com alguns conflitos familiares. Mas como dizem: “Isso acontece nas melhores famílias”*. **Q-5.** *“A parte mais difícil para mim no momento é que na minha casa está tendo muitos conflitos e eu sou daquelas pessoas que se abalam com a maioria das coisas, principalmente afetando minha mãe. [...] já cheguei a ficar doente por causa de uma crise familiar, que por incrível que pareça ainda não chegou ao fim como as outras”*. **Q-9.** *“Não tenho tanta certeza mas acredito que melhor. Espero”*. **Q-11.** *“Não tenho certeza agora”*. (Participante 47, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Enquanto alguns participantes apresentaram enredos complexos de dificuldades e desafios na vida cotidiana, fato que parece detê-los à vida presente, outros demonstraram que a diversão e o lazer cumprem este papel de mantê-los imersos na vida cotidiana.

Q-1. *“[...] Sou uma pessoa muito passional e as vezes não consigo controlar isso, antes eu era muito preocupada com o que as pessoas pensavam de mim, e tinha medo de ficar sozinha, mas hoje já sou uma pessoa diferente e mais tranquila, procuro sempre estar de bem com a vida”*. **Q-5.** *“Em relação a Deus as minhas dificuldades é em servi-lo corretamente, pois as vezes fasso coisas que não são do seu agrado e me sinto culpada. Na minha família encontro algumas dificuldades e é aí que entra a minha parte passional, em casa eu tenho uma relação muito boa com a minha mãe, mas com meu pai é muito diferente, pois tem uma barreira entre eu e meu pai, meu pai é uma pessoa muito fechada e ignorante, muitas vezes não consigo ter uma conversa com meu pai que eu não saia chorando mais não é porque ele me bate é*

porque eu sou muito mas muito passional se ele começa a falar comigo de determinado assunto que eu fiz ou que eu não fiz, ele coloca muita pressão no que fala e eu acabo na aguentando ele acha que eu sou uma pessoa ingênua que não sabe lidar com o mundo e parece que ele tem medo de eu fazer algo errado mais eu sempre digo que sei o que é certo e o que é errado [...]. **Q-8.** “Com essa idade depois de 5 anos não sei realmente o que teria mudado pois o que eu quero agora pode mudar depois desses anos mais acho que uma boa parte dos meus objetivos já estariam realizados”. **Q-13.** “Me sinto indecisa ainda sobre esse projeto e ao longo do tempo vou me decidir sobre o que realmente eu quero”. (Participante 36, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. “Eu me sinto muito bem pois eu tenho uma vida saudável e não estou relacionado com crimes e nem com drogas, vivo muito bem com minha família e com meus amigos minha vida é uma beleza [...]”. **Q-2.** “1-Amigos e Família 2-Curtição 3-Escola”. **Q-3.** “[...] eu não consigo viver sem ter uma curtição com meus amigos e minha família. Curtição sai na balada com os amigos zua junto com eles isso que é vida. A escola e a faz mais importante das pessoas e ali q as pessoas se divertem estudam encontram amigos porço eu amo a escola pois ela não tem como explica pois é muito complexo”. **Q-9.** “Vou me senti bem pois eu procuro o bem e não o mal”. **Q-10.** “De velhice. Estarei trabalhando para pagar as contas. Paga a pensao dos meus filhos (brincadeira eu ainda n sei mais ate la posso de responder”. **Q-11.** “Bem velho e trabalho mais feliz”. **Q-13.** “Muito bem”. (Participante 120, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. “Nasci em São Paulo, e ainda vivo aqui. Tenho 15 anos, dizem que sou engraçada, mas o que quero é fazer as pessoas felizes, mesmo que em algumas situações pareço ser ridícula. Estudo nessa escola a 10 anos e conquistei vários amigos com o meu jeito de ser. Sou muito mais madura do que a minha idade, por varias situações que já passei na vida. A relação que tenho com minha família é normal, mas não falo sobre meus segredos com eles”. **Q-2.** “1-Família 2-Amigos 3-Ídolos”. **Q-3.** “Me sinto dividida em alguns momento, pois acho que coloco muitas vezes os meus ídolos na frente dos meus amigos e família”. **Q-4.** “Minha família se tornou importante a partir do primeiro contato que tive com eles; meus amigos a partir de que fui conhecendo e me relacionando com eles; Já os meus ídolos foi bem diferente, a cada dia que escutava suas música me cativava mais ainda, e cada vez mais eu queria saber como eles cativavam pessoas com a sua voz”. **Q-5.** “Em relação a família e amigos não tive muita dificuldade, mas já questão dos ídolos tive um pouco de dificuldade,

porque duvidavam e duvidam da minha sexualidade, pois gosto de MPB [...]”. Q-8. “As mesmas coisas serão importantes, porque nada se destrói tão rápido assim”. Q-10. “Acho que será uma vida bem estável. Vou estar contando os meses para minha aposentadoria. A família que eu vou ter construído”. (Participante 55, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Tendo realizado a descrição dos submodelos A e B, apresentamos abaixo a tabela de sistematização da dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo 1.

Tabela 2 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 1.

Número de participantes que aplicaram o modelo: 68

Elementos centrais: trabalho e família

Sentimentos: bem-estar e felicidade (frágil)

Características: carente de complexidade; respostas pouco elaboradas, às vezes contraditórias; elementos centrais idealizados sem implicações/relações; significados esvaziados; utilização de jargões; ausência de metas ou especificações; pouco engajamento com o futuro.

B) Modelo 2: Projeções definidas sobre a *ascensão social e financeira*

Os participantes que aplicaram o modelo 2 abstraíram a *ascensão social e financeira* como elementos centrais na elaboração de seus projetos de vida. Ainda que o *trabalho* compareça com frequência, nota-se que os significados atribuídos à ele são relacionados à obtenção de dinheiro, consumo de bens e estabilidade financeira.

Q-1. *“Trabalho na loja dos meus pai, me preparando para futuramente assumi-la. A muito tempo planejo meu futuro, não pretendo ser famoso, mas pretendo ter uma condição econômica melhor que tenho hoje”.* (Participante 100, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *“A minha situação econômica. É o que eu acho que vou estar mais preocupada. Por que, para mim, é o que eu acho mais importante no começo da vida, propriamente dita. É nessa hora que você define o quanto vai ganhar, na maioria das vezes. Eu gostaria de*

começar bem, com um emprego já estável e com um bom salário". (Participante 4, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *"A maioria será muito importante para satisfazer alguns gostos meus como o de dirigir carros e motos e também poder trabalhar para me sustentar e conseguir bens materiais e alcançar objetivos como o de viajar para os E.U.A."*. (Participante 93, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *"Bem acordo, escola, trabalho, casa"*. **Q-2.** *"Meu cachorro, meu carro, minha mãe"*. **Q-8.** *"Muito melhor já poderei tirar minha CNH"*. **Q-11.** *"Rico e poderoso"*. (Participante 156, 16 anos, sexo masculino, escola B).

A coerência nos projetos desses participantes pode ser evidenciada através da presença dos elementos centrais, que perfazem todo o questionário.

Q-1. *"Eu tenho uma vida muito dedicada aos estudos, sempre tive o que precisei, meus pais sempre compraram o que eu quisesse. Nunca precisei estudar em escolas públicas, sempre andei em lugares bons, tive muito lazer [...]"*. **Q-2.** *"1- Família 2- Amigos 3- Dinheiro"*. **Q-3.** *"[...] muitos dizem que dinheiro não compra felicidade, mas compra coisas materiais que proporcionam felicidade"*. **Q-4.** *"[...] E dinheiro é tornou-se importante porque compra tudo que eu sempre quis ter"*. **Q-5.** *"[...] E dinheiro é uma coisa complicada, porque mesmo meu pai comprando coisas que eu quero, nem sempre tenho o dinheiro que eu quero, ou as coisas custam caro demais, e também minha família não é rica, então não posso gastar rios de dinheiro porque isso causaria um grande problema"*. **Q-8.** *"[...] comprar minha casa e meu carro e outros bens para a minha família e depois da faculdade ganhar dinheiro para construir meu cantinho para animais abandonados"*. **Q-12.** *"Ter objetivos na vida. Trabalhar e ganhar dinheiro"*. (Participante 17, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-2. *"[...] ter trabalho assim podendo ter meu próprio dinheiro"*. **Q-3.** *"[...] e por fim dinheiro. É sempre bom ter dinheiro pra sair e pra comprar coisas que me agradam"*. **Q-4.** *"[...] dinheiro eu aprendi seu valor quando comecei a trabalhar"*. **Q-5.** *"O dinheiro é o mais difícil por causa que eu estudo e trabalho, é muito cansativo, mais vale a pena [...]"*. **Q-8.** *"Minha mãe vai estar sempre em primeiro lugar. Mas eu que fazer faculdade de engenharia pra dar um futuro melhor pra ela e quem abe se eu tiver até lá meus filhos"*. **Q-9.** *"Muito*

feliz, vou ter dinheiro, uma boa casa e um bom trabalho”. Q-10. “Espero que boa tanto no financeiro quanto na saúde. Eu pretendo abrir meu próprio negócio para quando chegar numa idade avançada continuar bem [...]”. Q-13. “[...] Meu projeto de vida é conseguir fazer a faculdade de engenharia, porque minha condição financeira não é muito boa”. (Participante 155, 17 anos, sexo masculino, escola B).

A família comparece como um elemento organizador diante do qual os participantes possuem o sentimento de responsabilidade. Muitas vezes a busca da boa condição financeira está intimamente associada à manutenção da família e ao provimento de uma situação estável e confortável.

Q-10. *“Será diferente, provavelmente estarei casado, e terei filhos. Vou estar pagando as dívidas de casa, saindo com a esposa e os filhos. Será importante para mim minha nova família”.* **Q-12.** *“[...] Meu projeto de vida, é ser um profissional e estar trabalhando em uma grande empresa, poder comprar uma casa, um carro e outros bens materiais”.* (Participante 99, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Minha vida será completamente diferente, acho que estarei trabalhando, fazendo alguns gostos meus e meus filhos serem a coisa mais importante para mim nessa idade”.* **Q-12.** *“Ter uma vida boa, sem luxo mais quero conquistar meus objetivos de vida, ter um bom trabalho no ramo desejado, uma boa casa em um bairro tranquilo, um bom carro, e uma moto super-esportiva, filhos, família e um casamento estável”.* (Participante 93, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Deus foi elencado na questão 2 como o elemento mais importante para dois dos participantes. Ao longo do questionário, no entanto, este elemento perdeu força e não compareceu nas demais respostas, por isso não foi considerado como um elemento organizador para estes participantes.

A necessidade do estudo para a realização do projeto de vida foi elencada como aspecto importante para dois dos participantes.

Q-13. *“Com uma certa dose de confiança. Sou boa na escola, esperta, tenho uma boa cultura, já que leio demais”.* (Participante 4, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-2. *“1- pessoas que estão presente na minha vida e que eu amo. 2- estudos. 3- minha saúde”.* **Q-3.** *“[...] os estudos vão me ajuda no meu futuro”.* (Participante 73, 17 anos, sexo masculino, escola A).

Quando questionados sobre as mudanças que gostariam de ver ocorrer no mundo, notamos que a coerência desaparece e seus projetos de vida passam a não ter relação com tais mudanças. Eles referiram-se à violência, poluição e preservação do meio ambiente como mudanças almejadas. Em menor frequência apareceram o consumo de drogas e a falta de valores. Apenas um dos participantes indicou o auxílio a “pessoas necessitadas”, aspecto que pode estar atrelado ao elemento central trabalho/dinheiro. Alguns participantes mencionaram os sentimentos de bem-estar e de incapacidade em relação a ajudar nessas mudanças. Outros mencionaram que não sentem nada em relação à elas.

Os sentimentos presentes nas respostas daqueles que aplicaram o modelo 2 são o bem-estar, a felicidade, a realização e a confiança, e, em menor frequência, o orgulho. Em geral, aqueles que aplicaram este modelo se mostraram otimistas e determinados a cumprir seus projetos.

Q-13. *“Bem, tenho em meus pensamentos que posso realiza-los, com um pouco de dificuldade mais chego lá”.* (Participante 93, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Ser orgulhoso das coisas q eu conseguir até lá e principalmente estar feliz”.* **Q-13.** *“Que tem grandes chances de ser realizados”.* (Participante 100, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Muito feliz, vou ter dinheiro, uma boa casa e um bom trabalho”.* **Q-13.** *“Sei que vai ser difícil mas vou lutar para que e torne realidade”.* (Participante 155, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Apenas um participante revelou ter medo de que seu projeto não se concretize no futuro. Entretanto, em outras questões ele apresentou o sentimento de confiança e elementos concretos que podem sustentar sua realização.

Q-9. *“Com uma certa dose de medo. Medo do futuro, do que ele me aguarda. Já estou com um pouco desse medo agora”.* **Q-13.** *“Com uma certa dose de confiança. Sou boa na escola,*

sou esperta, tenho uma boa cultura, já que leio demais". (Participante 4, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Tendo concluído a descrição da dinâmica de pensamento dos participantes, associada ao modelo 2, apresentamos abaixo uma tabela com a sistematização destes dados.

Tabela 3 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo organizador 2.

Número de participantes que aplicaram o modelo: 8

Elemento central: ascensão social e financeira

Sentimentos: bem-estar, felicidade, realização e confiança

Características: O significado atribuído ao trabalho é meio para obtenção de dinheiro, bens de consumo e estabilidade financeira; o elemento central é um forte organizador do pensamento, perfazendo todo o questionário; coerência nas respostas e confiança de que alcançarão seus objetivos

---

C) MODELO 3: Projeções idealizadas sobre o *compromisso social*

Os participantes que aplicaram o modelo 3 na organização de seus pensamentos sobre os projetos de vida apresentaram como valor central o *compromisso social*. Ao longo de todo o questionário estes jovens trouxeram como elemento central o objetivo de proporcionar melhores condições de vida para um grupo de indivíduos ou para a sociedade.

Q-1. “[...] quero fazer Gerontologia, também gosto de fazer trabalhos solidários”. **Q-8.** “Me imagino terminando a faculdade, trabalhando e sempre terei comigo Deus, família e amigos, e estarei fazendo trabalhos solidários”. **Q-12.** “Pra mim projeto de vida é traçar algo que eu acho que seja importante que eu tenha que fazer, o projeto que eu tenho para minha vida é terminar a escola, fazer uma boa faculdade, começar a trabalhar, poder ajudar a quem precisa [...]”. (Participante 5, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-10. “[...] o que eu mais me preocupo é como será esse país daqui a 25 anos, quais coisas mudaram para melhor e quais haverão decréscimo. Também pretendo ter uma boa formação

e ser útil para uma parcela da sociedade, entre outras coisas". (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Apesar da força do elemento central, não são estabelecidas metas a serem perseguidas que possam lhes encaminhar para a concretização de seus projetos. Tampouco eles parecem ter clareza do percurso que devem seguir para galgá-lo. Frequentemente os elementos abstraídos parecem estar envoltos em uma idealização sobre "mudar o mundo".

Q-8. *"Eu quero ajudar cada vez mais o mundo e tentar fazer com que as pessoas parem de se egoístas e olhem para o que existe em seu redor".* **Q-9.** *"Como alguém que estará tentando fazer do mundo um lugar melhor".* **Q-10.** *"Eu acho que estaria tentando melhor o mundo o máximo possível. E o mais importante seria ver o mundo não mais como um lugar de miséria, ou guerras, mas como um lugar que conseguiu lutar por seus sonhos , e que pode conseguir".* **Q-12.** *"Estudar na USP, para conseguir lutar pelo que eu quero, que é tentar ajudar o mundo no máximo que eu puder".* (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Deus é um elemento que comparece em apenas um protocolo, mas que não possui centralidade no projeto do participante em questão, visto que foi destacado apenas em alguns momentos e a ele foram atribuídos poucos significados.

Q-8. *"Me imagino terminando a faculdade, trabalhando e sempre terei comigo Deus, família e amigos, e estarei fazendo trabalhos solidários".* **Q-12.** *"[...] o projeto que eu tenho pra minha vida é terminar a escola, fazer uma boa faculdade, começar a trabalhar, poder ajudar a quem precisa, ter filhos, amar alguém e quem sabe casar, e sempre ter comigo Deus, família e amigos".* (Participante 5, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Para a maioria, o estudo comparece como a atividade que gera as capacidades necessárias para atuar no âmbito em que são comprometidos socialmente.

Q-6. *"Que as pessoas trate bem umas as outras não, viver com uma família, eu tento ajudar o mundo com trabalhos voluntários filantrópicos e sempre lendo e estudando mais sobre o mundo contemporâneo".* (Participante 86, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-4. “[...] E aprender, quanto mais eu aprendo mais eu me sinto capaz de fazer as coisas e por isso é importante sempre estar aprendendo coisas novas”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

As mudanças que estes jovens gostariam de ver no mundo estão intimamente associadas aos seus projetos de vida. São elas: os valores das pessoas e a injustiça social. Os sentimentos atrelados a essas mudanças são o de bem-estar e a sensação de que “ninguém se importa”. Um dos participantes explicitou sentir-se mal com estas situações.

Q-6. “Eu gostaria que não existisse injustiças sociais e desrespeito pelo mundo. E que mais pessoas dessem valor a vida. Eu ajudo em instituições de caridade”. **Q-7.** “Eu me sinto mal POIS vejo que esta mudança está longe de acontecer. E poucos a querem”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-6. “Principalmente o preconceito da população, não específico, mas de todas as formas, sobre nacionalidade, raça, sexo, doenças não contagiosas. Todos os tipos de preconceito acho injusto, ninguém é igual a ninguém e nem devem ser, ninguém tem o direito de dizer o que é padrão e o que está fora dele. O que eu faço para concretizar é conversar com os meus amigos e familiares sobre isso e simplesmente não ser preconceituosa”. **Q-7.** “Bem, e acho que ela deveria acontecer rápido, que as pessoas tivessem valores melhores. Porque o mundo está muito preocupado com dinheiro, sim eu tenho preocupação com isso, mas apenas tenho valores que são mais importantes que o próprio dinheiro. O mundo se preocupa demais com ganhar dinheiro para sobreviver, mas também pra de alguma forma ter status e ser melhor do que alguém, e não ganhar dinheiro para sobreviver e também para ajudar o próximo. Quantos desses milhões de pessoas ricas no mundo ajudam alguma instituição de caridade? Ou adotam uma criança já que essa pessoa tem tanto dinheiro? Então acho que deveriam ser mudados esses valores e pararem com preconceito, ninguém nasceu pra agradar ninguém e ninguém tem o direito de exigir mudança e discriminar essa pessoa pelo que ela é”. (Participante 12, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-7. “Em relação a mudança eu sinto que às pessoas a minha volta não se importassem tanto como eu me importo”. (Participante 5, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Os sentimentos que comparecem nas respostas destes participantes e que estão associados aos seus projetos de vida são o bem-estar, a felicidade e a realização. Compareceram também, em menor frequência, o medo (associado ao não cumprimento do projeto) e a satisfação. Diferenças significativas em relação a tais sentimento serão exploradas mais adiante.

Q- 11. *“Vivida, com bastante conhecimento, plenamente satisfeita com a vida que tenho e me sentiria realizada”.* **Q-13.** *“Me sinto segura, e sei que vou me esforçar para que eu consiga realizar ele todo e ficar satisfeita quando ele estiver terminado [...]”.* (Participante 12, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-9. *“Acho que vou sentir meio com medo de não saber muito bem o que fazer quando estiver mais velhos, mas acho que vou me sentir bem se eu conseguir fazer o que gosto e que tenho vontade acho que vou estar muito bem”.* **Q-13.** *“Me sinto meio com medo de que eu não consiga realizar os projetos que programo para minha vida como ter um bom emprego”.* (Participante 86, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Devido à diversidade e a diferenças na dinâmica da estruturação do pensamento daquele que aplicaram o modelo 3, optamos por subdividi-lo em dois submodelos que abarcam com maior precisão os elementos abstraídos pelos participantes.

- **Submodelo 3.A: Por meio do trabalho voluntário**

O submodelo 3.A caracteriza-se por jovens que desejam exercer seu compromisso social através de trabalhos voluntários. Eles utilizam as expressões: “filantropia”, “solidariedade” e “caridade” na formulação de suas respostas.

Q-10. *“Uma vida tranquila, estarei casada com filhos, estável financeiramente, mais precisamente gostaria de estar rica, estaria ajudando alguma instituição de caridade na medida do possível [...]”.* (Participante 12, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-6. *“[...] eu tento ajudar o mundo com trabalhos voluntários filantrópicos [...]”.* **Q-12.** *“Eu quero fazer uma faculdade boa ter um ótimo emprego que eu goste de fazer aquilo que faço, continue sempre perto da minha família e sempre possa ajudar todos que estão ao meu redor”.*

e querem meu bem e sempre fazer o bem ao próximo e os que precisam". (Participante 86, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Outra característica diferencial e marcante é a presença do *estudo*, do *trabalho* e da *família*, que comparecem como elementos com grande significação na constituição de seus projetos de vida.

Q-8. *"Estarei estudando numa faculdade trabalhando conseguindo pagar minhas contas aproveitando minha família, minha família será importante pra mim e todos os outros valores ou virtudes que aprendi que devem sempre estar comigo"*. (Participante 86, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-12. *"Pra mim projeto de vida é traçar algo que eu acho que seja importante que eu tenha que fazer, o projeto que eu tenho pra minha vida é terminar a escola, fazer uma boa faculdade, começar a trabalhar, poder ajudar a quem precisa, ter filhos, amar alguém e quem sabe casar, e sempre ter comigo Deus, família e amigos"*. (Participante 5, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Além disso, cabe ressaltar que aqueles que aplicaram este submodelo expressam com maior frequência os sentimentos atrelados aos seus projetos. Além disso, eles parecem comparecer com maior intensidade e positividade.

Q-9. *"Acho que estarei muito feliz"*. **Q-10.** *"[...] feliz com minha vida, acho que será muito importante fazer com que meus filhos tenha consciência dos valores da vida"*. **Q-11.** *"Estarei feliz e bem madura"*. **Q-13.** *"Sinto que tenho que batalhar muito e ser confiante para conseguir chegar onde eu quero"*. (Participante 5, 16 anos, sexo feminino, escola A).

- **Submodelo 3.B: Por meio do trabalho formal**

O submodelo 3.B caracteriza-se por jovens que pretendem exercer seu compromisso social através do trabalho formal. Eles não explicitam quais carreiras pretendem seguir, mas indicam que o trabalho será o meio para atingir seus objetivos.

Q-10. *"[...] o que eu mais me preocupo é como será esse país daqui a 25 anos, quais coisas mudaram para melhor e quais haverão decréscimo. Também pretendo ter uma boa formação*

e ser útil para uma parcela da sociedade, entre outras coisas”. Q-12. “Projeto de vida para mim são as coisas que eu penso em ser, em fazer, desde a minha infância. O que mais pretendo em minha vida é ser útil para a sociedade, constituir família e ter uma boa formação e sucesso financeiro”. (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-12. *“Estudar na USP, para conseguir lutar pelo que eu quero, que é tentar ajudar o mundo no máximo que eu puder”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).*

Um dos participantes indica o desejo de ser cantor e de fazer desta atividade o meio para exercer seu compromisso social, embora ainda não apresente elementos para concretizá-lo.

Q-1. *“[...] adoro cantar funk acho que isso me deixa relaxado e o eu verdadeiro sonho e ser um grande cantor [...]”. Q-3. “[...] Cantar para mim é um modo de expressar o que eu sinto em relação ao dia-a-dia das pessoas, quero mostrar que o funk não expressa apenas putaria mas também a realidade das pessoas que vivem na favela”. Q-12. “Projeto de vida para mim é mostrar as pessoas que nada tem importância se você não estudar, e demonstrar seu valor entre a sociedade”. (Participante 105, 16 anos, sexo masculino, escola A).*

A família configura-se como elemento abstraído, possuindo significação frágil. Para um dos participantes ela comparece apenas nas questões iniciais do questionário.

Q-10. *“Em um período maior (25 anos) creio que eu já terei uma família constituída (apesar de não pretender ter filhos atualmente [...])”. (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).*

Q-3. *“Em primeiro a família, pois é ela que ajuda em momentos difíceis da vida e foi com ela que vivi meus melhores momentos”. Q-4. “A família que eu nasci, ela me ajuda e isso eu tenho como maior valor”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).*

Outra característica é o viés político que o discurso desses jovens apresenta. Elemento marcante é a “luta” significada como meio para alcançar a justiça social e as demais preocupações envolvidas em seus projetos.

Q-3. “[...] Acredito que pessoas com ética e bom senso são fundamentais na constituição de uma escola, ou até uma sociedade organizada, o que muitas vezes é presente em abundância ou muitas vezes está em abstinência”. **Q-4.** “A medida que os anos de passaram criei uma visão de mundo diferente, graças aos meus familiares, amigos e o restante da sociedade”. **Q-6.** “Gostaria que as pessoas da minha idade tivessem uma maior maturidade no modo de pensar, já que dizem que a juventude é o futuro de uma nação, para uma nação organizada precisamos de uma juventude sensata, inteligente, e a inteligência nem sempre é dada em sala de aula, a inteligência é dada ao longo da vida”. **Q-7.** “Sinto que se todas as pessoas “evoluíssem de acordo com tempo” haveria uma sociedade mais organizada, etc”. (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-12. “Estudar na USP, para conseguir lutar pelo o que eu quero, que é tentar ajudar o mundo no máximo que eu puder”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

O estudo é significado para um dos participantes como um valor em si e a necessidade do esforço e da dedicação se fazem visíveis nas repostas dos que aplicaram o submodelo 3.B.

Q-2. “1-Minha família 2-O mundo e o país 3-Aprender”. **Q-3.** “[...] Em terceiro aprender, pois acho que ninguém cansa de aprender, e isso é fundamental para a vida”. **Q-4.** “[...] E aprender, quanto mais eu aprendo mais eu me sinto capaz de fazer as coisas e por isso pra mim é importante sempre estar aprendendo coisas novas”. **Q-13.** “Eu sinto que tenho que me esforçar bastante para conseguir aquilo que quero, e que se eu conseguir, vou me sentir como alguém vitorioso”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-13. “Sinto que para conseguir êxito em meu projeto, terei que me dedicar muito”. (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Aqueles que aplicaram este submodelo fazem poucas referências aos seus sentimentos e, quando o fazem, isso se dá ou de forma bastante simplificada, inclusive em relação ao tipo de sentimento, ou está preenchida pelo discurso político já mencionado. Abaixo destacamos as respostas oferecidas às questões que abordam explicitamente os sentimentos associados aos projetos de vida.

Q-7. “Sinto que se todas as pessoas “evoluíssem de acordo com o tempo” haveria uma sociedade mais organizada, etc”. **Q-9.** “Acredito que terei mais maturidade, talvez pensarei de outra forma do que agora”. **Q-11.** “Espero que me sinta bem tenha sucesso financeiro e pessoal”. **Q-13.** “Sinto que para conseguir êxito em meu projeto terei que me dedicar muito”. (Participante 66, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-7. “Eu me sinto mal pois vejo que esta mudança está longe de acontecer. E poucos a querem”. **Q-9.** “Como alguém que estará tentando fazer do mundo, um lugar melhor”. **Q-11.** “Como alguém que está tentando fazer a diferença”. **Q-13.** “Eu sinto que tenho que me esforçar bastante para conseguir aquilo que quero, e que se eu conseguir vou me sentir como alguém vitorioso”. (Participante 61, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Tendo realizado a descrição dos submodelos A e B, apresentamos abaixo a tabela de sistematização da dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo 3.

Tabela 4 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 3.

Número de participantes que aplicaram o modelo: 6

Elemento central: compromisso social

Sentimentos: bem-estar, felicidade, realização

Características: o elemento central comparece com força ao longo de todo o questionário; respostas coerentes; ausência de metas; elementos idealizados com conteúdo relativo a “mudar o mundo”

D) Modelo 4: Projeções idealizadas sobre o trabalho e a família

O modelo organizador 4 é caracterizado por uma dinâmica de pensamento que, embora abarque maior grau de complexidade e significação dos elementos abstraídos, bem como relações/implicações mais elaboradas, compreende uma forte idealização dos elementos centrais, que são estritamente projeções de futuro, não participando do cotidiano dos participantes que o aplicaram.

Este modelo agrupa uma grande diversidade de projetos, todos eles ligados pelos elementos centrais *trabalho* e *família*. Apesar da força desses elementos centrais na elaboração dos projetos de vida destes jovens, não há referências sobre ações nem tampouco meios e metas para atingi-los.

Q-10. *“Ainda feliz, ainda alegre, ainda divertida. Provavelmente ainda estarei trabalhando, terei filhos, estarei dirigindo, viajando muito, curtindo a vida. A minha família vai sempre ser importante e acho que terei filhos que serão muito importantes também”.* **Q-12.** *“Um projeto de vida é você organizar sua vida, como por exemplo, trabalharei com tal coisa, farei tal coisa. Farei atividades físicas sempre, terei um ótimo trabalho, um ótimo namorado, casarei e terei filhos”.* (Participante 2, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-10. *“Estarei formada em História e Fotografia, vou ter uma carreira brilhante, ser bem sucedida, ter um marido especial que me ame verdadeiramente, quem sabe ter filhos e ainda me encontrar com meus velhos amigos do colégio”.* **Q-11.** *“As vezes irei sentir saudades dos meus momentos da adolescência, das minhas loucuras, querer voltar no tempo, mas irei me sentir feliz com a minha carreira e meu marido”.* (Participante 10, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *“A eu me imagino com uma boa faculdade com uma boa casa com minha família tudo junto unido com um bom carro e só coisas boas na minha vida”.* **Q-10.** *“A minha vida com 40 anos eu espero ter me aposentado no futebol com uma carreira brilhante com muito dinheiro vou ser um engenheiro com muita fama e acho que estarei casado com filhos e muito amor, família e dinheiro”.* (Participante 166, 15 anos, sexo masculino, escola B).

Q-8. *“Uma vida mais segura, todo em muita paz e harmonia”.* **Q-10.** *“Eu imagino minha vida, eu casada com filhos em um bom emprego, em uma casa linda, grande e confortável, e ter um saúde ótima”.* **Q-12.** *“[...] Será casar, ter filhos, trabalhar bem e ser saudável”.* (Participante 159, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Três elementos que comparecem com força na grande maioria dos protocolos são: viajar para o exterior, falar idiomas diversos e “curtir a vida”.

Q-10. *“Acho que com 40 anos terei adquirido outra rotina, trabalhando e etc... e estarei tentando fugir dela, coisa que faço hoje. Eu quero conhecer o mundo, viajar, conhecer cada pedaço de terra e cada gota de água, então acho que isso será importante para mim, ser feliz. Fugir da realidade por alguns momentos”.* (Participante 75, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Minha vida será boa, com um emprego ganhando dinheiro para sustentar minha família que é muito importante e viajando pelo mundo inteiro”.* **Q-12.** *“Como se fosse por fases, estudar, cursar a faculdade, trabalhar, criar uma família, viver a vida e curtir muito”.* (Participante 85, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-12. *“É basicamente a sua história, onde você planeja o que quer fazer, o que quer ser... Irei me formar, curtir a minha vida, viajar bastante com a minha família, talvez casar, aproveitar a minha vida com o meu marido, ter 2 filhos e uma vida confortável e feliz”.* (Participante 60, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *“Minha vida daqui a 5 anos era muito boa; porque estarei nos Estados Unidos ou Europa estudando sobre minha profissão. Que é claro ator e diretor de Cinema (cineasta). E muito importante será a minha família que farei e amarei de todo meu coração”.* **Q-9.** *“Muito feliz, alegre, metido também, porque eu imagino em Hollywood, nas festas, Oscar’s e etc... Vai ser a minha vida planejada”.* **Q-10.** *“Acho eu que estarei ainda em Hollywood ou os países a fora. Famoso em uma fazenda com meus dois filhos e minha mulher, meus irmão e minha irmãs. Todos numa só vida boa”.* (Participante 170, 16 anos, sexo masculino, escola B).

A necessidade do estudo caracterizada por cursar uma faculdade se faz presente na grande maioria dos protocolos. A ela são associados, contudo, significados vazios, quase sempre baseados em clichês como “tenho que estudar para ser alguém na vida”.

Em relação às mudanças que estes participantes gostariam de ver no mundo, temos os valores das pessoas, o preconceito, a violência e a desigualdade social. Em menor frequência, comparecem a pobreza, o consumo de drogas, uso de armas, governo, guerras, poluição e fome. O principal sentimento associado a essas mudanças é o bem-estar. Com grande diferença de frequência se fizeram presentes também a felicidade, a descrença, “nada”, a insegurança, a liberdade, o alívio, a tranquilidade, a preocupação e a esperança.

Q-6. *“Que as pessoas pensassem mais uma nas outras e não em si próprio, para realizar isso não vejo muitas opções a não ser agir de tal maneira”.* **Q-7.** *“Eu me sentiria muito bem e o mundo seria muito mais feliz”.* (Participante 91, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-6. *“Gostaria que tivesse menos violências, drogas, álcool e tudo que atrai coisa ruim, teríamos que contra com a ajuda de todos para isso acabar, não seria tão fácil, mas nada é impossível”.* **Q-7.** *“Me sentiria feliz, pois as pessoas seriam mais legais com as outras, teria mais amor no mundo, tudo seria melhor”.* (Participante 161, 14 anos, sexo feminino, escola B).

Ainda sobre esta questão, os projetos dos participantes que aplicaram o modelo 4 parecem se associar ao desejo de que essas mudanças ocorram a fim de terem um “mundo melhor” onde viver com suas famílias. Notamos, porém, a fragilidade desta associação, visto que as ações para promovê-las são vagas e geralmente os jovens se ausentam desta responsabilidade, transferindo-a para a “sociedade” ou para o “governo”.

Q-6. *“Queria que o mundo tivesse menos guerras, pobreza, que as pessoas sejam mais felizes, caridosas, generosas e parem de machucar e iludir os outros”.* **Q-7.** *“[...] a mudança não depende de mim, depende das outras pessoas”.* (Participante 10, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-6. *“O mundo deveria se importar mais com as pessoas que necessitam de ajuda parar de se importar com o que vai acontecer na copa de 2014. Como queremos um mundo melhor sendo que não mudamos o nosso modo de agir de pensar e de viver?”.* **Q-7.** *“Não sinto nada afinal a minha parte eu estou comprindo mas as pessoas que tem o poder de mudar o mundo não o fazem, se importam mais com o próprio bem estar. Do que com o bem estar daquela pessoa que está dormindo na calçada com frio e fome”.* (Participante 3, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Os sentimentos associados aos projetos futuros são a felicidade, a realização e o bem-estar. Todos que aplicaram o modelo 4 apresentam sentimentos extremamente positivos em relação ao futuro. Comparecem em menor frequência o amor, a alegria, a satisfação, a esperança, o esforço, a ansiedade, o cansaço e o medo.

Q-9. *“Me sentirei realizado com grande importância para determinada empresa, me sentirei realizado, teria orgulho de mim mesmo”.* **Q-11.** *“Sentirei feliz, com a família que eu sempre desejei”.* (Participante 92, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Acho que estarei fazendo aquilo que eu gosto, realizando os meus sonhos, e sendo feliz com o que vier”.* **Q-11.** *“Mais velho, mais experiente, mais sábio, espero, e mais feliz”.* (Participante 102, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Acho que feliz, se alguns de meus sonhos fossem realizados, o que seria meio difícil, mas talvez me sinta mais feliz do que hoje em dia”.* **Q-11.** *“Me sentiria realizada pelo menos de ter chegado até lá com saúde, filhos, marido e uma profissão”.* (Participante 161, 14 anos, sexo feminino, escola B).

Q-9. *“Se tudo que eu quiser acontecer eu iria me sentir muito bem pois terei realizado quase todo os meus sonhos”.* (Participante 193, 17 anos, sexo masculino, escola B).

A felicidade, que foi o sentimento mais mencionado por estes jovens, não consta como um valor em si, sendo resultado advindo das conquistas em relação ao trabalho e à família.

Q-10. *“Quero estar trabalhando como chefe de cozinha, de um bom restaurante... Quero poder ter um marido que me ame de verdade, talvez uma filha ou um casal. Quero poder dar tudo que puder para meus filhos, para que eles se sintam felizes, quero poder estar perto deles o tempo todo... Ver todos ao meu redor felizes, me fará feliz, disso tenho certeza”.* (Participante 9, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-12. *“[...] Meu primeiro projeto de vida é me tornar uma pessoa melhor e depois ter um bom trabalho, ter uma família, morar em um bom lugar e ser feliz fazendo as coisas que eu goste”.* (Participante 191, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Em geral estes participantes demonstraram se sentir muito confiantes e determinados em atingir seus projetos. Apesar de muito positiva, tal expectativa esbarra na falta de metas concretas para o futuro, evidenciando novamente a idealização presente em suas respostas.

Com vista a um maior detalhamento e a não negligência à diversidade de elementos presentes nos protocolos, subdividimos o modelo 4 em dois submodelos, a serem explorados a seguir.

- **Submodelo 4.A: Trabalho e família**

O submodelo 4.A é caracterizado pela idealização dos elementos centrais *trabalho* e *família*. Impactados pela forte idealização, esses elementos aparecem fragilizados, já que não constam ações e metas para atingi-los.

Os significados atribuídos à família são referentes a uma instituição idealizada. Alguns poucos participantes apresentaram significados mais elaborados, como a necessidade de prover o sustento, a educação e a formação de seus membros.

Q-10. *“Espero que esteja muito feliz com minha família ainda completa no caso os meus pais e ter filhos uma mulher linda! [...] minha família sempre em primeiro lugar!”*. **Q-11.** *“Feliz, lindo, bem sucedido e com a família linda e rodeados dos melhores amigos!”*. **Q-12.** *“[...] eu espero me formar em uma universidade boa e depois ter uma mulher linda e ter os meus filhos!”*. (Participante 115, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Quero ter minha mulher, meus filhos ter um bom emprego e uma renda boa para garantir o futuro dos meus filhos”*. **Q-12.** *“Estudar, trabalhar para que no futuro eu tenha um conforto para minha e para a minha família, vendo meus filhos estudando em uma escola boa e tendo um emprego bom futuramente”*. (Participante 96, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *“Eu pretendo estar em um bom emprego ter minha casa e se for possível esta com a pessoa certa ao meu lado”*. **Q-12.** *“Para mim espero que tenha uma boa casa uma boa mulher e que sejamos felizes encontra a pessoa certa e ser feliz”*. (Participante 188, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Q-10. *“Bom espero que eu esteja trabalhando na área em que me formei, que eu esteja com 2 filhos, um ótimo esposo. O que será mais importante serão meus filhos, minha família e o meu trabalho”*. (Participante 167, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Os significados atribuídos ao *trabalho* continuam marcados pela idealização, que fica evidente tanto na dúvida entre carreiras profissionais muito distintas, quanto com relação à rotina de trabalho e à possibilidade de fazer exatamente aquilo que desejam. Alguns mencionaram a carreira que pretendem seguir, outros se referiram ao trabalho apenas como

um meio para sustentar a família, garantir condição financeira estável e promover o reconhecimento profissional.

Q-10. *“Eu tendo meu próprio dinheiro, constituindo família, vivendo bem, ganhando um ótimo salário, me formando em máximo de faculdades que eu puder, e sendo reconhecido no mundo! Minha família”.* (Participante 112, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“[...] Ah, e quero ter um emprego muito bom! Estarei trabalhando, preocupada com a educação dos meus filhos. A família”.* (Participante 26, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *“Penso que estarei fazendo minha faculdade e trabalhando mostrando o que aprendi com o pouco de vida e experiência que tive e irei priorizar meu crescimento, tanto profissionalmente quanto intelectualmente”.* **Q-10.** *“Com 40 anos pretendo já ter minha estabilidade financeira e profissional, acho que minha vida será regrada de pequenos momentos que farão a diferença [...]”.* **Q-12.** *“[...] Meu projeto de vida é estudar, trabalhar, ter estabilidade financeira e minha família”.* (Participante 183, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Q-8. *“Me imagino formada, trabalhando no que eu quero, com minha casa minha esposa e feliz”.* **Q-10.** *“[...] Acho que vou estar trabalhando no que eu gosto e com a minha casa”.* **Q-12.** *“[...] Meu plano de vida é ter minha casa, o trabalho que eu queira e minha família”.* (Participante 187, 18 anos, sexo feminino, escola B).

A rotina é descrita sem a incorporação de ações que remetem aos seus projetos futuros, demonstrando pouco envolvimento para com ela.

Q-1. *“Eu sou uma pessoa determinada com tudo, e procuro ser uma pessoa e principalmente um filho que seja compreensiva com tudo. Minha vida é muito normal e principalmente excelente em termos de família que sempre estão perto de mim, jogo vídeo game, futebol, basquete e os mais variados esportes, vou a escola procuro fazer minhas obrigações com meus pais e minha escola, os meus dias são quase sempre iguais”.* (Participante 98, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“Minha vida não é a de uma adolescente normal, quase nunca saio com as minhas amigas, as vezes me sinto um pouco excluída, faço parte de uma igreja em que eu me sinto*

bem, onde Lea ensina alguns princípios que eu não me importo de seguir. Meu dia-a-dia é bem normal, vou para a escola, chego em casa e ajudo a minha mãe em algumas tarefas domésticas, depois eu faço minhas lições, estudo para provas e tenho um tempo livre”. (Participante 23, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“No meu dia-dia eu me sinto muito bem, pois faço o que tenho vontade”.* (Participante 198, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Q-1. *“Eu sou uma pessoa divertida, quando eu chego em qualquer lugar eu procuro animar o ambiente, gosto de jogar bola, namorar, sair e curtir com os amigos, procuro estar sempre procurando amizade porque quanto mais inimizade pior”.* (Participante 175, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Deus comparece como elemento abstraído para alguns dos participantes que aplicaram o submodelo, mas recebe pouca significação e não estabelece relações com os outros elementos, além de não constar nas questões relativas aos projetos futuros. Parece-nos que existe uma marca cultural que os faz incluir este elemento entre as coisas mais importantes de suas vidas por uma pressão social ou ainda um padrão normativo. O uso de jargões na significação de *Deus* contribui para a percepção de que este é um elemento fragilizado na organização do pensamento destes participantes.

Q-2. *“1- Deus, sem ele não existiríamos e não teríamos um ser superior para nos proteger [...]”.* (Participante 81, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-3. *“[...] Deus para mim é algo insubstituível, onde nada é maior do que ele, eu sei que quando eu precisar ele sempre estará lá para me ajudar e dar conforto [...]”.* (Participante 23, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-3. *“Deus é a causa de tudo”.* (Participante 85, 15 anos, sexo masculino, escola A).

- **Submodelo 4.B: Deus, trabalho e família**

O submodelo 4.B caracteriza-se por jovens que, assim como no submodelo 4.A, abstraem como elementos centrais o *trabalho* e a *família*. Entretanto, aqui *Deus* comparece como um elemento hierarquicamente superior e organizador dos outros elementos centrais.

Os significados atribuídos ao elemento *Deus* também são idealizados e comparecem ao longo de todo o questionário. *Deus* foi significado como algo/alguém a quem devem servir e é vinculado às práticas religiosas que são parte importante do cotidiano desses participantes.

Q-1. “[...] tudo o que eu tenho eu agradeço a Deus”. **Q-2.** “1-Deus 2-Família 3-Amigos”. **Q-4.** “A partir do momento que eu comecei a ir pra igreja eu senti como eu sou importante pra Deus e ele pra mim, por tudo o que Ele fez e faz todos os dias por mim, claro que eu sempre acreditei Nele mas depois comecei a dar mais valor”. **Q-6.** “Eu gostaria que todos acreditassem em Deus e o agradecessem por tudo que Ele fez e faz por nós [...]”. **Q-10.** “As três coisas mais importantes na minha vida sempre serão as mesmas: Deus, família, amigos, estarei trabalhando na mesma profissão que eu amo e casada e com filhos”. **Q-13.** “Por mais que às vezes pareça difícil não é impossível, eu me sinto próxima do meu projeto de ser atriz e servir a Deus mas dos outros ainda não”. (Participante 37, 16 anos, sexo feminino, escola A).

A *família* e o *trabalho* são significados por intermédio do elemento *Deus*. Em vários momentos os participantes que aplicaram o submodelo 4.B declaram sentir prazer em realizar suas atividades religiosas. Suas vidas sociais parecem estar entrelaçadas com a comunidade religiosa e seus projetos futuros se organizam em torno deste elemento.

Q-8. “Quero continuar frequentando o salão do reino quero possuir uma família e um bom emprego”. **Q-10.** “Acho que boa com minha família unida, trabalhando no que eu gosto sendo pioneira ajudando meus filhos e o importante será ajudar os meus filhos a serem pioneiros ou anciões nas testemunhas de Jeová”. **Q-12.** “[...] Eu quero continuar servindo Jeová ter um bom emprego e uma boa família”. (Participante 49, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. “[...] mas daqui 5 anos uma outra importância será minha profissão que se Deus quiser será atriz ou se não der certo médica”. **Q-12.** “Projeto de vida pra mim é os seus objetivos

para o futuro. Os meus projetos são acabar o colegial, ser atriz, conhecer o mundo, me casar com um homem de Deus, ter um casal de gêmeos e sempre servir a Deus”. (Participante 37, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Apesar da força do elemento *Deus* nessas projeções de futuro, notamos que ele não gera nenhuma mobilização para que esses jovens possam atingi-las. Parece que a realização de seus projetos é um *continuum* de suas vidas presentes, sem que se manifeste a necessidade de meios e metas para conquistá-los.

Tendo apresentado a descrição dos submodelos A e B, apresentamos abaixo uma tabela de sistematização da dinâmica geral do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo 4.

Tabela 5 – Descrição da dinâmica de pensamento do modelo organizador 4.

Número de participantes que aplicaram o modelo: 86
Elementos centrais: trabalho e família
Sentimentos: felicidade, realização e bem-estar
Características: idealização dos elementos centrais; respostas mais complexas, com fortes relações/implicações entre os elementos abstraídos; ausência de ações, meios ou metas para a conquista de seus objetivos

E) Modelo 5: Projeções definidas sobre o trabalho e a família

Assim como para aqueles que aplicaram o modelo 4, no modelo 5 constam como elementos centrais o *trabalho* e a *família*. Mas agora o que vemos são respostas mais complexas e precisas, com relações elaboradas entre os elementos abstraídos, que perfazem todo o questionário. Constam inclusive indicações práticas e conscientes sobre formas de atingir seus objetivos e clareza da área em que pretendem atuar.

Q-12. *“Projeto de vida é uma forma de você tentar chegar a alcançar os seus objetivos e seus sonhos. Meu projeto de vida é sair da escola, fazer algum cursinho, prestar USP, se não entrar ir para alguma faculdade boa, como PUC e etc, terminar meu curso, advogar por 3*

anos e depois prestar um concurso público para Juiz [...]”. (Participante 13, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Em meu dia-a-dia procuro sempre fazer a coisa certa e sempre estou me esforçando para ir bem na escola e tirar boas notas, mesmo que não consiga sempre”.* **Q-2.** *“1-família 2-meio futuro 3-minha família”.* **Q-3.** *“Eu procuro estar ajudando a minha família mesmo que em alguns assuntos eu não possa estar resolvendo. Meu futuro é ser design automobilístico, o uma carreira difícil pois precisa saber desenhar carros muito bem e fazer contas, o que não é meu forte mas vou fazer de tudo para conseguir. Minha família é algo que eu não me preocupo tanto porque pois ainda tem um bom caminho pela frente, e quanto isso vou me esforçar na minha carreira profissional”.* **Q-8.** *“Já estar trabalhando em alguma concessionária como designer e estar entre amigos para ter ótimos dias no trabalho, e estar ajudando minha família com isso”.* **Q-9.** *“Eu estarei feliz pois sei que meu esforço na escola e na vida não serão em vão”.* **Q-10.** *“Eu serei um designer conceituado e já terei minha esposa e filhos para criar e ajudar como meus pais estão me ajudando agora”.* **Q-13.** *“Eu me sinto empolgado pois mal posso esperar para ser um designer e ver como vou me sair”.* (Participante 83, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“[...] gosto muito de ocupar a minha mente por isso sempre procuro cursos de qualquer coisa para fazer, a USP oferece muitos cursos no site e por isso sempre fico olhando o site para ver se tem algo de novo, eu já fiz curso de artes e oceanografia (a primeira faculdade que quero fazer) e sempre estou a procura de empregos nos programas de jovem aprendiz [...]”.* **Q-2.** *“1- Deus 2- Família 3- Estudo”.* **Q-6.** *“[...] eu também gostaria que as pessoas cuidassem do mundo, elas tratam o lugar em que vivem e o único lugar em que podem viver como um lixo, isso me intristece e acho que por isso quis fazer oceanografia já que não sou bonita o bastante para ser representante do Greenpeace, por que é o oceano que guarda vidas histórias, espécies de animais desconhecidos pelo homem, e é realmente o pulmão do mundo”.* **Q-10.** *“vendo como exemplo minha mãe que coincidentemente hoje está fazendo 40 anos, acho que seria a hora de me ver como uma esposa e constituir uma família, pois antes dos 35 quero me esforçar na carreira profissional”.* **Q-12.** *“Algo que é planejado, como o meu que é sair do ensino médio fazer uma primeira faculdade na qual siga minha profissão começar a trabalhar e investir em uma carreira no exterior, aos trinta começar a constituir uma família e fazer mais faculdades para não parar de estudar e sempre ficar informada”.* (Participante 24, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Tenho 16 anos, estudo e trabalho, me formei neste ano em um curso de técnico em Redes e computadores [...] faço inglês ao sábado de manhã, atualmente estou trabalhando com telemarketing”.* **Q-8.** *“Pretendo estar formado em tecnologia da Informação focado em redes, com uma condição estável, proporcionando o bem para a minha família em relação a bens e etc, vou estar completando o curso que complementa a minha faculdade que seria Redes”.* **Q-10.** *“Vou ser um empresário na área de Gestão que daria suporte ao sistemas de Redes de Computadores a outras empresas. [...]”.* **Q-12.** *“[...] meu projeto de vida é ser um empresário prestando suporte a grandes empresas”.* (Participante 219, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Apesar da centralidade do elemento *família*, o *trabalho* recebe maior significação e comparece com maior peso nos projetos desses participantes. Ele é significado como meio para obter realização pessoal, estabilidade financeira e conforto para a família.

Q-8. *“Estarei na faculdade cursando engenharia mecatrônica, ajudarei minha mãe com os negócios ou até trabalharei no negócio dela e talvez esteja em um relacionamento”.* **Q-10.** *“Se me sonho se realizar, estarei mais agitado com o trabalho. Vou dirigir uma empresa multi-nacional de tecnologia ou nanotecnologia [...]”.* **Q-11.** *“Um homem com ainda mais responsabilidades, mais jovem do que nunca e com uma família linda a zelar”.* **Q-12.** *“Projeto de vida é um esquema que você monta para a sua vida do jeito quiser. Meu esquema é mostrar ao mundo quem sou eu, me tornando dono de uma respeitável empresa de tecnologia”.* (Participante 108, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Acho que quando eu estiver com 40 anos, vou estar com uma vida estável, trabalhando como jornalista, com uma família linda, pois eu acho que quando chegar nesta idade, já terei conseguido realizar pelo menos boa parte dos meus sonhos”.* **Q-12.** *“Para mim um projeto de vida começa a partir de quando você começa a pensar no seu futuro, é simplesmente o que você quer para você no seu futuro, os seus sonhos e planos, o que você quer fazer. Eu tenho um projeto de vida que é terminar a escola, terminar o meu curso de inglês começar a fazer um curso de espanhol, fazer faculdade de radio e TV, quando acabar esta faculdade e fazer uma faculdade de publicidade ser jornalista bem sucedida, ir para fora do país ficar um tempo por lá, gostaria de visitar o México, Los Angeles, Nova York, Japão e os Estados Unidos e formar uma família, é esse o meu projeto de vida”.* (Participante 59, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *“Daqui 5 anos eu já quero ser uma grande modelo fotográfica, ter meu studio de fotografia aberto, e a faculdade de consultora de moda concluída. Isso tudo é muito importante para mim, é tudo o que eu amo fazer”.* **Q-10.** *“Espero ter minha casa, meu carro, meu marido e meus filhos. Serei consultora de moda e terei meu studio de fotografia. O que será mais importante pra mim é minha família e meu trabalho”.* **Q-12.** *“É uma forma de organizar meu projeto é ter uma faculdade, família e emprego próprio”.* (Participante 199, 15 anos, sexo feminino, escola B).

Q-1. *“Sou um cara normal, vou a escola sempre passo a tarde em casa e a noite luto Morgante Ju Jitso, dia de sábado frequento o movimento escoteiro”.* **Q-4.** *“O esporte é um robbe pois é o melhor que eu consigo fazer, a escola porque como é importante ter ela para cursar faculdade de Ed. Física eu tenho que terminá-la”.* **Q-8.** *“Estarei na faculdade, o importante será manter minha casa”.* **Q-10.** *“[...] Eu estarei dando minhas aulas de Ed física importante será educar meus filhos”.* **Q-12.** *“[...] Eu pretendo terminar a escola começar a facul e ter um emprego bom para mim e minha família e quem sabe fazer uma de gastronomia”.* (Participante 222, 18 anos, sexo masculino, escola B).

Já a *família* recebe uma quantidade menor de significados e é geralmente vista como uma instituição que oferece e necessita de apoio. Diferenças significativas sobre os significados atribuídos à família serão abordadas mais adiante.

Em relação às mudanças que gostariam de ver no mundo, as respostas destes jovens apresentaram baixo envolvimento com seus projetos de vida, ainda que sejam apontadas ações para concretizá-las. As mudanças desejadas foram: os valores das pessoas, a fome, a desigualdade social, o preconceito, a pobreza e a poluição. Os sentimentos atrelados a essas mudanças foram o de felicidade, motivação, esperança, “nada”, bem-estar e incapacidade.

Entretanto alguns dos participantes revelaram um nível de coerência em suas respostas bastante alto, que pode ser visto inclusive nas questões relativas às mudanças que gostariam de ver no mundo.

Q-3. *“Família é meu tudo, meu amparo, sei que estarão do meu lado para tudo o que eu precisar [...] e em relação aos estudos, sempre penso muito sobre o meu futuro, sobre vestibular, faculdade, empregos, então procuro dar o meu máximo agora para que possa entrar em uma boa faculdade, que para mim é São Francisco, quero fazer Direito”.* **Q-6.** *“Gostaria que tivéssemos menos desigualdade social, que tivesse mais justiça, menos*

preconceito! Por enquanto não há muita coisa que eu possa fazer mas com certeza quando chegar a posição que eu quero chegar, farei a justiça que estiver ao meu alcance e ajudarei as pessoas mais necessitadas”. Q-10. “Com 40 anos espero estar casada, com filhos, sendo Juíza Criminal [...]”. (Participante 13, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Deus comparece como um elemento abstraído para uma pequena parcela dos que aplicaram o modelo 5, mas como um elemento periférico e que consta apenas nas questões iniciais, deixando de ser mencionado nas questões sobre os projetos futuros.

A necessidade do estudo compareceu como valor para todos aqueles que aplicaram este modelo. Ela é significada de forma mais elaborada, inclusive por já estar presente na vida dos participantes que declaram preocupação com este aspecto.

Q-1. *“Atualmente estou empregado, cursando Mecânica de Usinagem no Senai Ary Torres em Santo Amaro. Serei efetivado no ano de 2012, por isso estudarei a noite e trabalharei durante o dia [...] As vezes me sinto cansado e desanimado, mas sei que estudo e trabalho para evoluir, sei que no futuro isso me trará frutos. Pretendo fazer faculdade de engenharia mecânica ou civil, ainda não estou certo de qual das duas será. Tentarei passar em universidades publicas como a USP e a UNICAMP, porem se não conseguir, tentarei bolsa em universidades particulares prestigiadas”.* (Participante 94, 17 anos, sexo masculino, escola A).

Q-1. *“Estudo, faço curso de inglês e gosto bastante de internet”. Q-2. “1-Minha família 2-Estudo 3-Meus amigos”. Q-3. “[...] O estudo é uma das coisas mais importantes para mim pois eu tenho alguns objetivos para minha carreira profissional”. Q-5. “[...] com o estudo é a preocupação dos vestibulares”.* (Participante 7, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Acordo cedo todos os dias, vou a escola, ao fim da tarde vou ao curso de inglês. Dedico boa parte dos finais de semana pra cursos de desenho e estudos para o futuro [...]”.* **Q-2.** *“1-estudos 2-objetivos pessoais 3-família e amigos”. Q-12. “Um projeto, nada mais é do que um objetivo. Meu projeto é concluir os estudos de arquitetura e conseguir um bom emprego nessa área”.* (Participante 31, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-2. *“1- estudo 2-trabalho 3-dinheiro”. Q-3. “Bom os meus estudos em primeiro lugar eu acho que na vida eu nunca vou parar de estudar um bom emprego e bastante dinheiro, mas*

tudo isso é na base do estudo”. Q-5. “As dificuldades de enfrenta são: a força de vontade que nem todos tem, a profissão que eu escolhi que é muito concorrida que é área de direito. E eu que quero entra em uma universidade pública e eu sei que é muito difícil”. Q-12. “[...] O projeto que eu tenho na minha vida é estudar e virar uma grande promotora de justiça, casar, ter filhos e netos”. (Participante 200, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Para alguns participantes o estudo compareceu como um valor em si.

Q-1. “Estudo pela parte da manhã na Escola Pinheiro, e na parte na noite faço curso técnico de Gestão Comercial na ETEC Capela do Socorro, o que tem feito meus estudos aumentarem [...]”. Q-2. “Família, Educação e uma vida estável”. Q-4. “Desde que fui matriculada na escola (com 5 anos de idade) trato a educação como prioridade em minha vida, gosto de aproveitar ao máximo todo o conhecimento que me passam [...]”. (Participante 32, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-12. “[...] fazer mais faculdades para não parar de estudar e sempre ficar informada”. (Participante 24, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Um dos participantes vê no estudo uma segunda possibilidade, um “plano B”, caso seu projeto de ser skatista profissional não dê certo. Ele apresenta seu projeto de vida como um “sonho” e mostra ter consciência das dificuldades que irá encontrar. Dessa forma, o estudo é visto como um fator que garantirá sua vida e de sua família caso seu “sonho” não se realize.

Q-1. “Minha vida hoje em dia é estudar, andar de skate e namorar, meu maior sonho é me tornar um skatista profissional, e meu dia-a-dia é correr atrás do meu maior sonho mas também minha diversão e hobby é skate”. Q-2. “skate, namorada, escola”. Q-3. “Ser skatista é meu maior sonho, minha namorada eu amo ela e a escola é ter uma profissão caso eu não me torne skatista”. Q-6. “Pois ser skatista é muito concorrido e tem muitos caras bons andando também”. Q-12. “Ser skatista caso não der certo quero ser psicólogo”. (Participante 107, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Os sentimentos que estes jovens associam aos seus projetos de vida são a felicidade, a realização e o bem-estar. Em menor frequência, aparecem a satisfação, o amor, o orgulho, a

ansiedade, a esperança, a insegurança, o cansaço e o medo. Os sentimentos negativos estão associados ao não cumprimento de seus projetos.

Q-11. *“Feliz, realizada profissionalmente, e realizada com a vida pessoal também”.* **Q-13.** *“Me sinto ansiosa, tenho medo de não conseguir realizá-los”.* (Participante 13, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-11. *“Eu acho que irei me sentir uma mulher realizada, feliz, amada, sempre com as pessoas que eu amo a minha volta”.* **Q-13.** *“Sinto que com dedicação, vontade e esforço conseguirei o que eu quero, o que eu sonho no meu projeto de vida!”.* (Participante 59, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-9. *“Depende da minha situação. Mas espero estar feliz e satisfeito”.* **Q-13.** *“Me sinto seguro e inseguro ao mesmo tempo, seguro porque acredito que vou sim realizar esse projeto, mas inseguro de que ele não dê certo e acabe em uma coisa pior”.* (Participante 94, 17 anos, sexo masculino, escola A).

Q-9. *“Feliz e satisfeita pela conclusão dos meus propósitos”.* **Q-13.** *“Bem! É isso que eu mais quero”.* (Participante 202, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Q-9. *“Pressionado. Pela dificuldade de estar cursando engenharia civil e trabalhando”.* **Q-11.** *“Realizado [...]”.* **Q-13.** *“Me sinto confiante, acho que estou no caminho certo para isso. É algo difícil que eu sei que vou ter que me sacrificar muito para conseguir, mas é algo que estou disposto a fazer”.* (Participante 220, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Devido à grande diversidade de projetos e às diferenças marcantes presentes nas respostas dos participantes que aplicaram o modelo 5, subdividimo-lo em dois submodelos que abarcam com maior refinamento as dinâmicas do pensamento destes jovens.

- **Submodelo 5.A: Sem responsabilidade pela família**

O submodelo 5.A caracteriza-se por jovens que significam o elemento central *família* de forma ainda menos complexa, desvinculada de relações com os outros elementos abstraídos e sem demonstrar sentimentos de responsabilidade por ela.

Q-10. *“Espero estar casado, com 2 filhos, estabilidade financeira. Acho que estarei sendo feliz com a minha família [...]”*. (Participante 94, 17 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Estarei com minha própria família constituída, trabalhando e formada em nível superior, provavelmente fazendo algum outro curso [...]”*. **Q-12.** *“[...] Quero me formar, trabalhar, constituir família, casar, ter uma vida completa”*. (Participante 32, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-8. *“Eu espero que já esteja no caminho para chegar no meu objetivo profissional, que eu já esteja morando em uma casa própria com a minha família”*. **Q-10.** *“Serei uma grande empresária no ramo de beleza com apartamento próprio, casa e com filhos”*. (Participante 208, 15 anos, sexo feminino, escola B).

Q-10. *“Imagino que serei um jornalista muito importante no esporte brasileiro, forma uma família e ser bem sucedido”*. **Q-12.** *“[...] Meu projeto de vida é terminar o ensino médio, entra em uma faculdade de jornalismo e trabalhar em um jornal de grande importância”*. (Participante 201, 17 anos, sexo masculino, escola B).

Outra característica marcante deste submodelo é a alta frequência com que aqueles que o aplicaram fazem referência ao desejo de viajar para o exterior. Muito diferente do que consta nas respostas do modelo 4, estes participantes significam estas viagens como formação complementar para suas carreiras, que geralmente estão associadas a cursos de línguas estrangeiras, que já realizam ou pretendem realizar.

Q-13. *“[...] Eu tenho um projeto de vida que é terminar a escola, terminar meu curso de inglês começar a fazer um de espanhol, fazer faculdade de radio e TV, quando acabar esta faculdade e fazer uma faculdade de publicidade ser uma jornalista bem sucedida, ir para fora do país ficar um tempo por lá [...]”*. (Participante 59, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-12. *“[...] Meu projeto é estudar muito, morar um ano com a minha tia e o meu tio lá na França para eu poder entender a língua [...]”*. (Participante 6, 16 anos, sexo feminino, escola A).

É válido ressaltar que, ao analisarmos as características apresentadas neste submodelo, notamos a coerência presente na organização dos pensamentos destes jovens que, mais

centrados no elemento *trabalho*, têm a consciência da possibilidade de atrelar a seus projetos profissionais viagens ao exterior.

- **Submodelo 5.B: Com responsabilidade pela família**

O submodelo 5.B é caracterizado pela presença do elemento central *família*, que apesar de receber pouca significação, está fortemente associado a sentimentos de responsabilidade para com ela, seja em termos econômicos, educacionais, emocionais ou de formação em geral.

Q-8. *“Já estar trabalhando em alguma concessionária como designer e estar entre amigos para ter ótimos dias no trabalho e estar ajudando minha família com isso”.* **Q-10.** *“Eu serei um designer automobilístico e já terei minha esposa e filhos para criar e ajudar como meus pais estão me ajudando agora”.* (Participante 83, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-12. *“É ter algo em mente que poderá mudar e estabelecer a minha vida num futuro próximo. Tenho como objetivo de vida me formar em arquitetura e design de interiores, arrumar um bom emprego, comprar e dar uma vida melhor a minha mãe, construir minha própria família, ter filhos gêmeos, etc”.* (Participante 50, 16 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Sou o irmão mais velho e tenho que cuidar grande parte do tempo da minha irmã menor, tento auxiliar minha mãe nas tarefas domésticas [...]”.* **Q-11.** *“Um homem com ainda mais responsabilidades, mais jovem do que nunca e com uma família linda a zelar”.* (Participante 108, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-10. *“Com 40 anos, pretendo estar dando aula em faculdades e será importante para mim dar aos meus filhos educação de qualidade para que eles possam exercer a responsabilidade de ser o futuro da nação”.* (Participante 225, 16 anos, sexo feminino, escola B).

Q-3. *“A minha família é a minha base, se preocupo com o meu futuro para proporcionar o bem para a minha família e para a sociedade”.* **Q-8.** *“Pretendo estar formado em tecnologia da informação, focado em redes, com uma condição estável, proporcionando o bem para a minha família em relação a bens e etc”.* (Participante 219, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Apenas um dos participantes atribuiu, além dos sentimentos de responsabilidade para com a família, uma significação mais complexa a este elemento, com aspectos sobre o apoio a si próprio e a necessidade de lhes prover orgulho.

Q-10. “[...] Estarei cuidando do meu negócio, casada, cuidando da minha família [...] sonho em ser dona do meu próprio negócio sem deixar com que a família fique em segundo plano, pois sei que são eles quem vão me apoiar e me parabenizar lá no futuro, principalmente meus pais que desde já se orgulham de mim”. **Q-12.** “[...] conseguir uma vida estabilizada para conseguir dar comodidade aos meus pais quando estiverem mais velhos”. (Participante 43, 17 anos, sexo feminino, escola A).

Tendo realizado a descrição dos submodelos A e B apresentamos a seguir uma tabela de sistematização da dinâmica geral do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo 5.

Tabela 6 – Descrição da dinâmica de pensamento do modelo organizador 5.

Número de participantes que aplicaram o modelo: 51
Elementos centrais: trabalho e família
Sentimentos: felicidade, realização e bem-estar
Características: maior carga de significados no elemento trabalho; respostas complexas e coerentes; relações elaboradas entre os elementos abstraídos; indicações práticas sobre formas de atingir seus objetivos; clareza na área em que pretendem atuar; atitudes para concretizá-los já presentes no cotidiano

F) Modelo 6: Projeções definidas sobre o *trabalho*

Os participantes que aplicaram o modelo organizador 6 abstraíram como elemento central e organizador de seus projetos de vida o *trabalho*, que se faz notar ao longo de todo o protocolo. Este elemento foi significado como gerador da realização pessoal e já constam na rotina de grande parte desses jovens, ações práticas para conquistar seus objetivos futuros. É

interessante notar que nenhum desses participantes significou o trabalho como meio para atingir a estabilidade financeira.

Q-1. *“Eu acordo, tomo café, tomo banho, vou para a escola, estudo. Quando a aula acaba vou para casa do meu primo e fico lá até 13:10, quando meu pai me busca. Chego em casa, troco de roupa, treino um pouco de violino, leio o método A. Schmoll [...]”*. **Q-2.** *“1-Família 2-Amigos 3-Violino”*. **Q-3.** *“[...] sem o violino as músicas não seriam tão legais como são hoje!”* **Q-8.** *“Daqui a 5 anos talvez já teria terminado o curso de PPH ou até PPC, violino continuará sendo importante”*. **Q-10.** *“Acho que até lá o Funk já teria sido banido do universo, eu seria violinista, piloto de helicóptero”*. **Q-12.** *“[...] Meu plano de vida é ser um violinista, e piloto”*. (Participante 117, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *“Minha vida daqui a 5 anos, eu espero estar fazendo uma faculdade, de publicidade ou radio e TV, e que eu já esteja com um trabalho digno [...]”*. **Q-12.** *“Um projeto de vida, é você planejar como vai ser seu futuro e como vai lidar com ele. Meu projeto de vida é fazer uma faculdade de publicidade, depois uma de radio e TV, e antes disso quando terminar o curso médio ir treinar meu inglês no Estados Unidos, e logo quando acabar a faculdade ir viajar para outros países no conceito de conhecer outras culturas, povos e línguas”*. (Participante 57, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. *“Habitualmente venho a escola todos os dias esperando adquirir mais formação e conhecimento [...] Depois faço uma outra escola, porém profissionalizante, faço curso de Redes de Computadores na melhor escola (CEAP)”*. **Q-8.** *“Bacharel e licenciado em Matemática na Universidade de São Paulo e as importâncias serão as mesmas”*. **Q-9.** *“Com necessidade de aprender mais, conhecer mais e ajudar mais pessoas. Ingressar no ITA”*. **Q-10.** *“Feliz e bem sucedido em minha carreira universitária, talvez trabalhando na FAB com engenharia aeronáutica”*. **Q-12.** *“Ordenar as coisas de modo a cumpri-las: formar em matemática pela USP, dar aula por um tempo, prestar vestibular ITA para Engenharia Aeronáutica, trabalhar na FAB ou Embraer”*. (Participante 232, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Alguns participantes que aplicaram este modelo ofereceram respostas extremamente objetivas às questões relacionadas aos projetos futuros, fato que nos chamou a atenção devido à segurança que parece emergir de tais repostas.

Q-1. *“Meus objetivos já tenho em minha mente, agora só basta eu seguir como eu planejo, tenho o sonho de entrar para a Marinha do Brasil, assim como meu avô, quero dar a minha mãe esse orgulho, e também porque eu gosto”.* **Q-8.** *“Os estudos, trabalho...”.* **Q-10.** *“Minha vida será corrida, estarei me aposentando da Marinha e com uma vida estabilizada”.* **Q-12.** *“É um projeto para que você tenha uma vida gloriosa, cheia de alegrias. Tenho o projeto de entrar para a Marinha, e me formar lá dentro mesmo”.* (Participante 63, 16 anos, sexo masculino, escola A).

Q-8. *“Estudando em alguma faculdade pública”.* **Q-10.** *“Muito trabalho, atuando como advogado”.* **Q-11.** *“Muito preocupado com casa, trabalho, etc.”.* **Q-12.** *“Estipular uma meta, me formar”.* (Participante 104, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Uma participante apresenta coerência na determinação de seu projeto de vida que se organiza em torno do elemento trabalho. Em virtude das dificuldades que pode enfrentar por causa da falta de oportunidades na carreira que escolheu, ela considera uma segunda opção. Contudo, a possibilidade de seu plano original não dar certo, o que parece ser frequentemente ressaltado por opiniões alheias, lhe provoca medo.

Q-8. *“Eu me vejo sendo uma grande escritora, ou criadora de moda, não sei ao certo, mas eu pretendo sim publicar alguns livros, mas se eles vão fazer sucesso... isso não depende de mais de mim”.* **Q-12.** *“Estudar para passar na faculdade, ir em busca de um emprego bom, ser uma grande escritora, ou desenhar roupas para uma grife famosa”.* **Q-13.** *“Eu tenho medo porque todos falam que ser escritora não é coisa boa, porque não tenho um salário definido no final do mês, eu dou risinho falso para as pessoas que me falam isso e ignoro, nunca mostro minhas histórias para ninguém a não ser para as minhas amigas que me ajudam na criação delas”.* (Participante 11, 15 anos, sexo feminino, escola A).

No relato acima podemos novamente notar como a realização pessoal por intermédio do trabalho é um valor muito mais importante para estes participantes do que a estabilidade financeira que ele pode proporcionar (e que não chega a comparecer nessas respostas). Ainda que para a maioria deles, o estudo seja significado de forma frágil, como meio para conquistar o trabalho, alguns poucos participantes o destacaram como um valor em si.

Q-3. “[...] Estudo: muito importante, principalmente nos dias de hoje, para as pessoas que quer subir na vida e ter um emprego bom e bem remunerado”. (Participante 34, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-1. “Sou uma pessoa um pouco introspectiva, e extremamente reflexiva. Minha vida é quase totalmente voltada aos estudos, inclusive na parte do lazer. Os meus interesses, involuntariamente, estão ligados aos estudos e aos sonhos que tenho para minha futura carreira. No meu dia-a-dia, prefiro sempre ler, estudar, pesquisar e me dedicar a música, do que a qualquer outra atividade e me sinto muito bem dessa forma”. **Q-8.** “Estudos sempre, em qualquer momento da vida. Pretendo voltar os meus esforços para esse ponto. E se tudo der certo, estar na faculdade e não sair de lá tão cedo”. (Participante 58, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-4. “A partir do momento que tive mais formação e conhecimento profundo, teórico e prático”. **Q-5.** “Exelência, pois busco ser o melhor no que eu faço, muitas vezes com pouco sucesso, mais perseverando”. **Q-6.** “As pessoas pensarem mais, tendo mais senso critico para as coisas, procuro transmitir esse pensamento a outras pessoas”. **Q-9.** “Com necessidade de aprender mais, conhecer mais [...]”. (Participante 232, 16 anos, sexo masculino, escola B).

Apesar de todos citarem a família como o aspecto mais importante de suas vidas, ela apresentou significação frágil, sendo mencionada apenas nas questões relativas ao cotidiano do sujeito. Alguns jovens chegaram a expressar o desejo de ser independente, ou de não constituir família.

Q-12. “[...] Esse é o meu projeto, talvez meio longo, ou curto demais, só quero curtir a vida, com pessoas novas, talvez com pessoas que eu vá conhecer e ficar apenas um dia, ou uma semana, e quem sabe a vida toda. Mas o ponto mais forte vai ser eu ser independente de tudo e de todos, apenas seguir minha vida livre”. (Participante 57, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-2. “1- saúde 2-família ou união com amigos (colegas) 3- estudos”. **Q-12.** “[...] Eu pretendo fazer faculdade de engenharia e arquitetura, não pretendo me casar nem ter filhos”. (Participante 237, 15 anos, sexo feminino, escola B).

Apenas um dos participantes considerou *Deus* uma das coisas mais importantes de sua vida. Mas este elemento compareceu com fragilidade, tendo sido indicado apenas nas questões iniciais do protocolo e com pouca significação.

Q-1. *“Me sinto bem, às vezes um pouco irritada, mas sempre de bem com a vida, e sempre vou à igreja!”*. **Q-2.** *“Deus, meus pais e o Bruno”*. **Q-5.** *“O preconceito pois sou muito religiosa e muitas vezes as pessoas julgam que é muito religioso [...]”*. (Participante 57, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Assim como nos modelos organizadores 4 e 5, alguns dos participantes que aplicaram o modelo 6 abstraíram o elemento “viagem para o exterior” em suas considerações sobre seus projetos de vida. Neste modelo ele foi significado como fator que pode incorporar elementos positivos na formação e na carreira profissional.

Q-8. *“Minha vida daqui a 5 anos, eu espero estar fazendo faculdade, de publicidade ou radio e TV, e que eu já esteja com um trabalho digno. Talvez com um namorado, e com uma vida instável, e com meu inglês fluente e pensando em ir a França e quem sabe a Nova Zelândia, sendo uma jornalista”*. (Participante 57, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Q-12. *“Meu projeto para a vida é estudar e conseguir entrar em uma boa faculdade, realizar a maioria dos meus sonhos, estudar fora do país”*. (Participante 34, 15 anos, sexo feminino, escola A).

Em relação às questões referentes às mudanças que estes jovens gostariam de ver no mundo, notamos que não estão associadas aos seus projetos de vida. Eles elegeram como mudanças necessárias o preconceito, a criminalidade, a fome, a sociedade e o mundo. Os sentimentos associados a tais mudanças são a felicidade e a esperança. Em menor frequência foi mencionada a impossibilidade de contribuir para a mudança e o bem-estar.

Um único participante apresentou coerência entre seu projeto (tocar violino) e a mudança que gostaria de ver acontecer, mas ainda assim notamos grande fragilidade nessa associação, em virtude do conteúdo que expressa.

Q-6. *“Gostaria que não existisse Funk brasileiro, sem isso o mundo seria melhor. Mas para que isso se concretize não será fácil, o governo terá que fazer palestra falando como aquele tipo de música afeta nossos ouvidos e outros órgãos internos podendo até causar a morte,*

causada pela qualidade da música”. Q-7. “Felicíssimo”. (Participante 117, 15 anos, sexo masculino, escola A).

Os sentimentos que aparecem nas respostas dos jovens que aplicaram o modelo 6 são o bem-estar e a felicidade. Em menor frequência foram mencionadas a realização, o medo, o orgulho, a preocupação, o cansaço, a satisfação e a alegria.

Nota-se que esses sentimentos não estabelecem relações com os outros elementos abstraídos, sendo sempre atribuídos ao *trabalho*. Desse modo, a felicidade e o bem-estar não são vistos como um valor em si, e sim como consequência direta da conquista de seus objetivos, assim como o cansaço que é devido ao esforço no trabalho.

Q-13. *“Sinto felicidade, porque este é o meu sonho, meu destino que talvez eu vá viver ele o resto da vida, me sinto orgulhosa porque isso é uma coisa boa, e já me sinto bem porque isto é instável e maduro”. (Participante 57, 15 anos, sexo feminino, escola A).*

Q-11. *“Cansado com certeza”. (Participante 117, 15 anos, sexo masculino, escola A).*

Q-9. *“Acho que vou estar um pouco cansada por trabalhar e está fazendo faculdade”. Q-11. “Vou me sentir bem, por ter uma vida muito feliz”. (Participante 237, 15 anos, sexo feminino, escola B).*

Q-9. *“Eu me sentirei um pouco sobrecarregado, mais é um período que todos tem que passar”. Q-11. “Feliz por ter conseguido concluir todos aqueles estudos e estar no emprego dos sonhos”. (Participante 235, 15 anos, sexo masculino, escola B).*

Tendo realizado a descrição dos submodelos A e B apresentamos a seguir uma tabela de sistematização da dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo 6.

Tabela 7 – Descrição da dinâmica de pensamento do modelo organizador 6.**Número de participantes que aplicaram o modelo: 16****Elemento central:** trabalho**Sentimentos:** felicidade e bem-estar**Características:** o trabalho é significado como uma fonte de realização pessoal; ações para concretizá-lo já fazem parte do cotidiano; *família*, *estudo* e *Deus* são elementos que comparecem com fragilidade**G) Outras dinâmicas de organização do pensamento**

O tópico aqui intitulado “outras dinâmicas de organização do pensamento” se configura como uma compilação daqueles participantes que apresentaram dinâmicas de pensamento muito diferentes tanto entre si, quanto em relação aos modelos anteriormente descritos.

Apesar do intuito deste trabalho ser capturar as regularidades presentes na dinâmica do pensamento dos jovens, acreditamos que evidenciar a diversidade expõe a riqueza do psiquismo humano, foco de nosso trabalho, e por isso, optamos por descrevê-los um a um conforme apresentado a seguir.

Tabela 8 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 19.**Identificação:** Participante 19, 15 anos, sexo feminino, escola A.**Elemento central:** família**Sentimentos:** amor, felicidade e realização**Características:** a família é significada como elemento que necessita de cuidados e a quem a jovem investe suas projeções de futuro; Deus comparece como elemento abstraído; não há referências sobre trabalho ou estudo; nem coerência em seus objetivos e sentimentos

Apenas um dos participantes, em toda a nossa amostra, abstraiu como único elemento organizador de seu projeto de vida a *família*. Este elemento é central na composição de todas

as projeções futuras feitas por essa participante e é significado como instituição que necessita de cuidados.

Q-8. *“Deus, Minha família e meus amigos continuará sendo muito importante para mim, só que meus filhos serão os mais importantes de tudo, eles serão a minha vida”.* **Q-10.** *“Acho que estarei casada com o homem certo, estarei cuidando de casa, dos meus filhos. Meus filhos, meu marido e meus pais serão as coisas mais importantes”.*

Além disso, a família recebe a significação de provedora de amor e felicidade.

Q-3. *“Bem meus pais são realmente a razão do meu viver, eu encontro neles toda a felicidade, acho que foi por isso que coloquei Deus em segundo lugar [...]”.* **Q-4.** *“[...] meus pais se tornaram importante para mim a partir de quando nasci, pois foram eles sempre estiveram ao meu lado, e sempre estarão, não importa o momento e nem a hora, por isso que falam que os pais deveriam ser os melhores amigos dos filhos, pois eles não são capazes de fazer nenhum mal a seus filhos, pelo contrário, só querem tudo de melhor nessa vida pra nós, o amor mais puro e verdadeiro [...]”.*

Deus, um elemento importante nas respostas desta participante, foi significado como algo/alguém que nunca a abandona e a quem ela pode amar e ser amada. Ainda sobre este elemento há associação aos sentimentos de culpa e de vergonha por não reconhecê-lo como acredita que deveria.

Q-3. *“[...] acho que foi por isso que coloquei Deus em segundo lugar, as vezes me sinto culpada por isso, mas isso não quer dizer que eu não ame Deus, eu o amo e tenho muita fé nele, tudo o que eu preciso peço para ele e ele nunca me abandona, apesar de muitas vezes eu o abandonar”.* **Q-5.** *“[...] em relação a Deus, minha maior dificuldade, bem isso é um pecado, não bem uma dificuldade, mais é não falar de Deus para por exemplo meus amigos, eu creio muito em Deus e o amo só que hoje em dia por nos jovens sermos muito desenvolvidos, muitos não ligam para Deus, não creem nele e isso se torna uma dificuldade, e uma maneira uma vergonha”.*

Quando questionada sobre as mudanças que gostaria de ver no mundo, a participante apresenta coerência com o elemento central que organiza seus pensamentos (família), já que este elemento está associado ao conteúdo da mudança.

Q-6. *“Bom eu gostaria que no mundo não houvesse tanta violência que nem existe hoje, e as drogas, que estragam a vida de tantas famílias”.*

Os sentimentos indicados nessas respostas são o amor, a felicidade e a realização, sempre atrelados ao elemento central. Entretanto ela parece ter consciência das demandas que seu projeto de vida requer e por este motivo indica o cansaço no futuro.

Q-3. *“Bem meus pais são realmente a razão do meu viver, eu encontro deles toda a felicidade [...]”.* **Q-4.** *“[...] os pais deveriam ser os melhores amigos dos filhos, pois eles não são capazes de fazer nenhum mal a seus filhos, pelo contrário, só querem tudo de melhor nessa vida pra nós, o amor mais puro e verdadeiro [...] meus amigos se tornaram importantes para mim, a partir de quando conheci cada um realmente do jeito que era, pois você só ama uma pessoa a partir do momento que conhece seus defeitos e suas qualidades”.* **Q-11.** *“Me sentirei cansada de tanto ter que ficar cuidando de casa, mais ao mesmo tempo me sentirei realizada por ter uma casa, um marido e filhos”.*

Tabela 9 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 20.

Identificação: Participante 20, 16 anos, sexo feminino, escola A.

Elemento central: aumento de poder aquisitivo

Sentimentos: felicidade (frágil), realização e arrependimento.

Características: a forte carga do elemento central combinada à dúvida sobre sua conquista impede a jovem de projetar; ausência de metas ou meios para atingir seus objetivos; não apresenta elementos sobre projeções de futuro; o trabalho e a família comparecem apenas como meta a ser alcançada, sem significados mais elaborados

---

Apenas uma participante de nossa amostra apresentou uma dinâmica de pensamento relacionada ao desejo de obter um poder aquisitivo mais alto (em relação à sua situação presente), com a ausência de metas e objetivos claros para conquistá-lo.

Em oposição ao modelo 2, que também abstrai como elemento central questões relacionadas a situação financeira, a força deste elemento para esta jovem parece impedi-la de realizar projeções futuras, tendo em vista a incerteza sobre a conquista de seus objetivos.

Q-3. “[...] dinheiro é uma coisa essencial na vida, sem ele agente não pode viver”. **Q-4.** “[...] o dinheiro é mais pra poder ter as coisas e ter um futuro melhor”. **Q-9.** “Depende do emprego e situação financeira eu poderei me sentir realizada ou arrependida”. **Q-10.** “Com essa idade eu acho que estarei quase me aposentando espero estar com uma condição financeira boa pra não passar dificuldades nessa época [...]”. **Q-12.** “Um projeto de vida pra mim é você começar a pensar no futuro desde já, começar a programar as coisas pro futuro, e por enquanto pra minha vida não tenho nenhum projeto”. **Q-13.** “Não tenho um projeto ainda”.

A família e o trabalho são elementos apenas mencionados, não apresentando significados nem implicações para as projeções futuras.

Q-8. “Acho que nessa ocasião a coisa mais importante para mim será a minha família e a minha carreira profissional”.

Em relação às mudanças que gostaria de ver acontecer no mundo, é apresentada a melhoria da educação como possibilidade de mudanças positivas em outros setores. Esta resposta, contudo, não está vinculada ao elemento central nem tampouco às suas atitudes.

Q-6. “Eu gostaria que as pessoas tivessem uma educação melhor, tipo, que elas não destruíssem os patrimônios públicos, respeitassem os idosos, que respeitassem as pessoas em geral, que elas mesmas lutassem por um mundo melhor, bom eu por enquanto não ajudo em muita coisa mas pelo menos respeito eu tenho”.

Os sentimentos apresentados nas respostas da participante são a felicidade, a realização e o arrependimento. A felicidade comparece de forma bastante frágil, sendo mencionada apenas na primeira questão do protocolo e atrelada apenas ao cotidiano da jovem. Já a realização surgiu em contraposição ao arrependimento, sentimentos que irão advir como consequências de suas escolhas profissionais para o futuro.

Q-1. “[...] acho que sou uma adolescente normal, com problemas mas feliz”. **Q-9.** “Depende do emprego e situação financeira eu poderei me sentir realizada ou arrependida”.

Tabela 10 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 113.

Identificação: Participante 113, 15 anos, sexo masculino, escola A.

Elemento central: trabalho

Sentimento: felicidade

Características: o elemento central é significado como um “sonho”, assim como suas projeções futuras que comparecem como algo infactível de se tornar concreto; não há meios ou metas para conquistá-las; ausência de implicações/relações

---

Em nossa amostra apenas um participante apresentou um projeto de vida que se configura como um “sonho”. Devido à provável inviabilidade de que se torne real, o participante parece ficar impossibilitado de apresentar um projeto de vida com elementos concretos. Ele abstraiu como elemento central o *trabalho*, que ora parece ser como jogador de futebol, ora parece ser um emprego derivado de um curso de graduação, evidenciando um nítido descompasso entre o que ele deseja e o que acredita ser possível.

Q-3. “[...] futebol é o meu sonho, e escola é o começo de uma formação importante para uma carreira”. **Q-4.** “[...] futebol é o meu sonho e a escola é o começo de uma aprendizagem”. **Q-5.** “[...] futebol cada dia é uma batalha por terem muitas pessoas com o mesmo sonho [...]”. **Q-8.** “Cursando uma faculdade, jogando futebol nas horas vagas. A faculdade será muito importante para ter um bom emprego [...]”. **Q-10.** “Com meus sonhos realizados [...]”. **Q-12.** “É o que você deseja para a sua vida, eu desejo alcançar os meus sonhos”. **Q-13.** “Ainda não tenho um projeto concreto”.

A *família* também foi um elemento abstraído por ele, embora possua significação frágil. A família de origem foi significada como instituição de apoio, enquanto a família que pretende constitui foi apenas mencionada.

Q-3. “Me sinto muito feliz pois minha família é muito importante, me apoiam em todos os momentos em que eu preciso [...]”. **Q-8.** “[...] com o apoio total da minha família”. **Q-10.** “Com meus sonhos realizados, criando minha família e sendo muito feliz, o que é mais importante”.

O participante indica a extinção da pobreza como a mudança que gostaria de ver acontecer no mundo, mas não expressa envolvimento ou participação ativa para garantir mudanças neste sentido.

Q-6. *“A pobreza, pois muitas pessoas tem muito e outras não tem nada”.* **Q-7.** *“Não tem muito o que fazer. Quem deveria fazer são as pessoas que nos representam no congresso”.*

O sentimento destacado por ele foi a felicidade, a qual está relacionada à conquista de seu sonho.

Q-9. *“Muito feliz. Fazendo o que eu desejo pra que minha vida se torne real”.*

Tabela 11 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 54.

Identificação: Participante 54, 15 anos, sexo feminino, escola A.

Elemento central: relações interpessoais

Sentimentos: felicidade, alegria e dor

Características: elemento central presente ao longo de todo o protocolo; coerência; estabelecimento de relações/implicações; ausência de metas e objetivos

---

Apenas um dos participantes de nossa amostra abstraiu como elemento organizador central suas relações interpessoais, que receberam destaque ao longo de todo o protocolo. Há fortes referências à família, que se constitui como um valor em si para o sujeito, além de possuir o significado de instituição de apoio e suporte.

Q-2. *“1- Adoro muito ficar com o meu irmão e a minha mãe 2-Minha família em geral 3-Meus amigos e todos a minha volta”.* **Q-4.** *“Minha mãe e meu irmão tornou-se importantes para mim no momento em que eu nasci, e que meu irmão nasceu, pois eles se tornaram coisas que eu aprecio muito e que quero que estejam bem ao meu lado. Minha família foi onde eles me apoiaram em minhas escolhas, meus amigos foi quando eles me faziam rir quando eu estava triste foi quando eles me ajudaram a superar meus desafios e minhas escolhas ele sempre me ouviam, eu os ajudava quando eu podia”.* **Q-8.** *“Eu queria já estar na faculdade trabalhando tendo uma vida feliz, querendo que minha família esteja ao meu lado,*

principalmente minha mãe e o meu irmão”. Q-9. “Me sentiria como uma pessoa mais alegre, mais querida, uma pessoa que ninguém tivesse raiva, uma pessoa que todos olhem e dizem com certeza ela é uma boa pessoa”. Q-12. “O projeto de vida seria aquele que eu estaria feliz e que as pessoas na minha volta também estivessem felizes pelo que eu me tornei”.

O trabalho também foi abstraído, porém com significação frágil, comparecendo em apenas duas respostas. Não há menção sobre que carreira pretende seguir nem tampouco metas ou objetivos que pretende alcançar neste aspecto da vida. As questões direcionadas às projeções futuras são novamente preenchidas por respostas que destacam as relações interpessoais, com maior carga na família.

Q-8. *“Eu queria já estar na faculdade trabalhando [...]”.* **Q-10.** *“Eu queria já estar com a carreira feita, ter filhos, um marido ao meu lado e minha família também. E todos a minha volta seriam importantes”.*

Esta participante demonstrou grande coerência entre o elemento organizador central e as mudanças que gostaria que acontecessem no mundo. Ainda nesta questão, ela ofereceu indícios de algum acontecimento em sua vida marcado pela perda de um ente querido, que talvez seja o motivo de eleger as relações interpessoais –principalmente a familiar – como elemento organizador.

Q-6. *“Eu queria que o mundo fosse diferente em relação a guerras armas e muitas coisas que fazem com que as pessoas perdem pais, filhos, mães, filhas, subrinhos, subrinhas, netos, netas, tios, tias, amigos, amigas e muitas pessoas que foram importantes na sua vida”.* **Q-7.** *“Eu me sentiria mais feliz, mas a dor ainda não ia passar, mas saberia que ia deixar com que muitas pessoas não sentissem a dor que eu senti”.*

Os sentimentos destacados por ela foram a felicidade, a alegria e a dor. Todos eles estão de alguma forma implicados ao elemento central, que é o provedor destes sentimentos.

Q-7. *“Eu me sentiria mais feliz, mas a dor ainda não ia passar, mas saberia que ia deixar com que muitas pessoas não sentissem a dor que eu senti”.* **Q-9.** *“Me sentiria uma pessoa mais alegre, mais querida [...]”.* **Q-12.** *“O projeto de vida seria aquele que eu estaria feliz e que as pessoas na minha volta também estivessem felizes pelo que eu me tornei”.*

Tabela 12 – Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 116.

Identificação: Participante 116, 16 anos, sexo masculino, escola A.

Elemento Central: Deus

Sentimentos: alegria e esperança

Características: elemento central presente ao longo de todo o protocolo, fortemente imbricado com o projeto de vida do sujeito e com o elemento “trabalho”; respostas coerentes; elementos idealizados; presença de meios e metas para conquistar seus objetivos

---

Apenas um participante de nossa amostra abstraiu *Deus* como elemento organizador central. Tal elemento esteve presente ao longo de todas as respostas e imbricou-se também ao elemento *trabalho*, que é significado por meio do elemento central. Tal elemento ocupa lugar de absoluta centralidade para o projeto de vida deste jovem.

Q-2. “1-Deus 2-Futebol 3- Meus pais 4-Mulheres”. **Q-3.** “1- para mim sem Deus a minha vida não tem sentido [...]”. **Q-4.** “Se naum houvesse Deus naum existiria o mundo em que nos existimos [...]”. **Q-8.** “Daqui a cinco anos eu estarei na faculdade teológica Peniel onde aprenderei mais da biblia e poderei pregar da palavra de Deus para os povos indígenas”. **Q-9.** “Muito alegre em poder pregar a palavra de Deus para as pessoas que ainda naum o conhece”. **Q-12.** “Projeto de vida é algo que eu escolho para fazer para o resto da vida estudar no instituto peniel e me tornar missionário depois ser pastor em alguma igreja”.

Ainda sobre o elemento central, este participante parece apresentar uma concepção idealizada dos rumos que irá tomar ao servir a Deus. Apesar de apresentar metas para conquistar seus objetivos, estes parecem ser um pouco frágeis, talvez devido aos próprios preceitos religiosos que o sujeito segue.

Q-10. “Minha vida eu imagino que estaria muito boa com quarenta anos eu seria pastor de alguma igreja e mais importante para mim vai ser eu saber que salvei muitas vidas tirando elas do inferno”.

Em relação à mudança que gostaria que acontecesse no mundo, o participante não estabelece relações com o elemento organizador central, destacando a extinção da fome como algo que o faria feliz.

Os sentimentos abstraídos por ele foram o de alegria e esperança em relação ao cumprimento de seu projeto de vida.

Q-9. *“Muito alegre em poder pregar a palavra de Deus [...]”*. **Q-13.** *“Esperançoso para que tudo de certo”*.

6.2. Apresentação dos resultados quantitativos da pesquisa relativos aos modelos organizadores do pensamento

Nesta seção nos propomos a apresentar os resultados quantitativos relativos à distribuição dos sujeitos de nossa amostra entre os modelos organizadores encontrados. Aproveitaremos os subsídios que esses resultados nos ofertam para fazer uma análise que contemple suas implicações.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos organizadores do pensamento.

Os resultados sistematizados no gráfico acima nos ofertam subsídios para a análise que segue:

- O modelo 4 concentra a maior parte dos participantes de nossa amostra, totalizando 35,8% do total.

- O modelo 1 tem a segunda frequência mais alta, contando com 28,3% dos participantes.
- O modelo 5 concentra 21,2% dos participantes de nossa amostra.
- Os modelos 2, 3 e 6 possuem as frequências mais baixas de nossa amostra: 3,3%, 2,5% e 6,6% respectivamente.
- Os participantes que apresentaram outras dinâmicas de pensamento, que não se organizaram como um modelo devido à sua baixa frequência, representam 2% de nossa amostra.
- Os jovens de nossa pesquisa se concentram principalmente nos modelos 1 e 4 que juntos correspondem a 64,1% de nossa amostra. Tanto o modelo 1 quanto o modelo 4 centram-se nos elementos *trabalho* e *família*, entretanto com significados absolutamente diferentes entre os modelos.
- Os jovens que aplicaram os modelos de menor frequência (2, 3, 6 e outras dinâmicas de pensamento) correspondem juntos a 12,4% de nossa amostra.
- Cabe ressaltar a relevância do modelo 5, que compõe 21,2% da amostra investigada e é organizado em torno dos elementos *trabalho* e *família*.

Com base nos apontamentos levantados notamos que os participantes de nossa pesquisa transitam desde a fragilidade de um projeto de vida até uma elaboração mais complexa, fundamentada nos elementos *trabalho* e a *família*. Com menor destaque comparecem modelos relacionados à *ascensão social e financeira* e ao *compromisso social*, todos formalizados como projetos de vida, independentemente de sua viabilidade ou grau de complexidade.

Tais considerações revelam a importância dos elementos *trabalho* e *família*, presentes na maioria dos modelos extraídos. O *trabalho* é destacado com elemento central para todos os modelos (1, 2, 3, 4, 5 e 6) e a *família* é central para os modelos 1, 4 e 5. Ao vislumbrarmos o número de participantes que aplicaram os modelos que destacam a *família* como elemento central, notamos que compõe 85,4% de nossa amostra total.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da escola A e da escola B nos modelos organizadores do pensamento.

Através da análise destes dados podemos tecer as seguintes considerações:

- Em ambas as escolas o percentual de participantes que aplicaram os modelos 1 e 4 – foi igual: 28,3% para o modelo 1 e 35,8% para o modelo 4.
- O modelo 4 apresentou maior frequência em ambas as escolas.
- O modelo 1 teve a segunda maior frequência em ambas as escolas.
- O modelo 2 foi mais aplicado pelos jovens da escola A (5%) do que pelos alunos da escola B (1,6%).
- O modelo 3 foi aplicado apenas por participantes da escola A e contou com 5% da amostra desta escola.
- O modelo 5 foi aplicado por participantes de ambas as escolas, entretanto foi aplicado por mais jovens da escola B do que da escola A, com uma diferença relevante (26,6% e 15,8%, respectivamente).
- O modelo 6 foi novamente aplicado pelos jovens de ambas as escolas, porém com maior número na escola B.
- Apenas participantes da escola A apresentaram outras dinâmicas de organização do pensamento, não se enquadrando nos modelos encontrados (4,1%).

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes das escolas A e B nos submodelos (A e B) dos modelos organizadores do pensamento.

O gráfico 3 tem por objetivo sistematizar os resultados referentes à frequência e distribuição dos participantes de nossa pesquisa nos modelos e submodelos encontrados, a fim de que possamos realizar uma análise refinada sobre estes dados. A seguir propomos algumas considerações:

- Os submodelos que possuem as mais altas frequências de jovens são o 1.A e o 4.A. Tais modelos convergem no sentido de abstrair como elementos centrais o *trabalho* e a *família*.
- Nenhum participante da escola B aplicou os submodelos 1.B e 4.B.
- O modelo 3, que foi aplicado apenas por participantes da escola A não apresenta variações em termos de frequência em seus submodelos.
- O modelo 5, que abstrai como elementos centrais o *trabalho* e a *família*, apresenta variações mais discretas em termos de frequência em seus submodelos, que são marcados pelo comparecimento ou não do sentimento de responsabilidade pela família. Entretanto para os participantes da escola B o submodelo 5.A foi mais abstraído.

Tabela 13 - Distribuição dos participantes das escolas A e B nos modelos e submodelos extraídos.

MODELO	SUBMODELO	A		B		TOTAL	
		f(a)	f(%)	f(a)	f(%)	f(a)	f(%)
1		34	28,3	34	28,3	68	28,3
	1A	25	20,8	34	28,3	59	24,5
	1B	9	7,5	0	0	9	3,7
2		6	5	2	1,6	8	3,3
3		6	5	0	0	6	2,5
	3A	3	2,5	0	0	3	1,2
	3B	3	2,5	0	0	3	1,2
4		43	35,8	43	35,8	86	35,8
	4A	41	34,1	43	35,8	84	35
	4B	2	1,6	0	0	2	0,8
5		19	15,8	32	26,6	51	21,2
	5A	8	6,6	20	16,6	28	11,6
	5B	11	9,1	12	10	23	9,5
6		7	5,8	9	7,5	16	6,6
OUTROS		5	4,1	0	0	5	2
TOTAL		120	100	120	100	240	100

Atentando-nos para a frequência e a distribuição dos participantes de nossa pesquisa nos modelos encontrados nas escolas A e B, notamos pouca discrepância – tanto em termos dos modelos quanto de frequência e distribuição – entre as escolas analisadas. Todavia, estes resultados parecem apontar para uma elaboração mais complexa de projetos de vida por parte dos jovens da escola A. Esta inferência baseia-se no fato de termos encontrado uma variedade maior de modelos e submodelos nesta amostra. Pretendemos nos ocupar futuramente desta diferença, dando maior ênfase à análise das entrevistas com as diretoras das escolas, a fim de verificar a influência da adoção ou não de um projeto de educação moral nestes resultados.

6.3 Apresentação dos resultados referentes às entrevistas sobre as concepções de Educação Moral das escolas

Como já comentado na seção dedicada à apresentação dos métodos de pesquisa, logo após a extração dos modelos organizadores do pensamento dos jovens relativos aos seus projetos de vida, sentimos a necessidade de compreender melhor a influência da atmosfera moral da escola em que estes jovens estudam em seus projetos de vida.

Com este propósito entrevistamos a diretora de cada uma destas escolas a fim de desvelar os valores e concepções que subjazem as práticas escolares de cunho moral. A seguir apresentamos os dados relativos a tais concepções.

- **Valores destacados**

Tabela 14 - Valores destacados pelas diretoras das escolas frequentadas pelos jovens da pesquisa.

ESCOLA A: Reflexão, aprendizagem, valores morais, respeito a si mesmo e ao outro, autoconhecimento, encorajamento dos alunos, conservação do meio ambiente, cuidado

ESCOLA B: Ordem social, diversidade socioeconômica e cultural, convivência, igualdade, êxito escolar, conhecimento (competência técnica)

Com a finalidade de abarcar a complexidade que emergiu destes discursos apresentamos elementos das entrevistas que oferecem indícios das concepções e práticas morais adotadas nas escolas. Seguindo o mesmo procedimento para todos os aspectos analisados, apresentaremos inicialmente os dados referentes à escola A e em seguida à escola B.

A diretora da escola A apresentou valores diversos em relação à diretora da escola B. Ao longo de toda a entrevista ela concedeu destaque principalmente aos valores morais e ao autoconhecimento.

Q-4. *“A gente tem se preocupado em inserir isso dentro dos projetos de série. Então todos os projetos de série, têm alguns valores que são trabalhados. O início do ano a gente faz com um espiral dos conteúdos dos valores morais que são trabalhados em cada série [...]. Mas o Ensino Médio, por exemplo, trabalha com as questões de beleza. Então se debate bastante sobre os padrões de beleza atuais. Como a gente deve se respeitar. É algo mais pro self mesmo”.* **Q-6.** *“[...] No Ensino Médio a gente tem feito um trabalho paralelo de pensar, de se autoconhecer [...]”.* **Q-10.** *“[...] Porque os projetos já são, como eu digo, voltados para isso. Da Educação Infantil, tem já sobre identidade, autoconhecimento, conhecimento das emoções, tem outro que é sobre a natureza, meio ambiente”.* **Q-6.** *“Eu acredito muito no trabalho com valores [...]”.* **Q-11.** *“A gente tinha que fazer algo que também mexesse com os valores [...]”.* (Diretora, escola A).

A reflexão foi outro valor destacado com forte relevância pela diretora. A incitação ao processo reflexivo foi inclusive destacada como um método utilizado para promover a aprendizagem dos alunos.

Q-2. “[...] a gente busca uma abordagem bem mais reflexiva, de interação do aluno com o conhecimento [...]. De um tempo pra cá, muita preocupação com esse acompanhamento ao aluno no seu processo individual”. **Q-22.** “O que é bacana é que a intervenção não tem o objetivo de fazer com que eles façam determinada coisa, a intervenção é no sentido de que eles parem para pensar naquilo. Então, diante disso, como é uma coisa que fica muito pessoal para eles, cada um vai construindo e a gente vai acompanhando essa construção deles” (Diretora, escola A).

Apesar de ser apresentada como a maior preocupação atual da escola, a aprendizagem foi destacada com menor ênfase em relação aos valores citados anteriormente.

Q-1. “[...] a preocupação atualmente é a de verificar o aluno aprendendo, esses alunos que têm dificuldade. Há um acompanhamento maior do processo de aprendizagem dos alunos, acho que essa é a preocupação principal”. (Diretora, escola A).

A diretora da escola B concedeu bastante destaque à ordem social como um valor importante de ser preservado na escola. Em diversos momentos ela demonstrou preocupação com os valores advindos das esferas exteriores à escola e com as formas de conter estas influências.

Q-1. “Bem, nossa preocupação hoje é mais com o que eles trazem de fora da escola aqui pra dentro. [...] E aí eles chegam aqui com esses problemas, e sobra pra escola resolver. [...] Então é isso, hoje o que mais nos preocupa são as influências externas e a briga que a escola tem que manter com elas” (Diretora, escola B).

Outros valores destacados pela diretora foram a diversidade, a igualdade e a convivência, os quais aparecem intimamente associados em seu discurso, revelando o peso conferido à problemática da desigualdade, especialmente à socioeconômica.

Q-3. “O projeto fica bastante na questão da diversidade, esse é um tema central pra gente aqui. É uma coisa aqui da escola, nós estamos em uma localidade que atende alunos com uma situação financeira bastante complicada, mas ainda assim, temos alguns alunos com uma condição um pouco melhor. E isso gera experiências muito diversas, porque eles têm que conviver uns com os outros num espaço e numa idade em que as diferenças estão

afloradas na roupa, no tênis, na mochila. [...]Então é central essa questão de dar um certo nivelamento no nível de instrução. Tem muita energia dedicada às questões mais básicas, às ferramentas para o conhecimento. A gente bate o pé em cima da redação, por exemplo. Porque no final das contas é essa a contribuição que a gente pode dar pra nivelar essa discrepância e amenizar o mal-estar da diferença”. Q-5. “É sempre pensando nessa questão que eu te disse, pra encarar a diversidade de outra forma, sem preconceito, sem desigualdade, que acho que é o mais importante” (Diretora, escola B).

O êxito escolar relacionado ao cumprimento das atividades e a construção do conhecimento formal também compareceram como valores, ainda que com menor destaque em relação aos anteriores.

Q-6. *“[...] O trabalho no dia a dia é o professor criando essas oportunidades de instruí-los, para que se percebam como iguais, tirando um pouco o foco do que eles têm de material e colocando mais na capacidade deles de construírem conhecimento, de concluírem as atividades propostas, de terem êxito na escola” (Diretora, escola B).*

- **Concepções de moralidade**

Tabela 15 - Concepções de moralidade presentes no discurso das diretoras sobre as práticas escolares.

ESCOLA A: Moralidade pautada na felicidade conquistada através da realização pessoal pela atuação no mundo.

ESCOLA B: Moralidade pautada na ordem social.

As concepções de moral de cada uma das entrevistadas são absolutamente distintas. Enquanto a diretora da escola A mostrou uma clara preocupação com a garantia da felicidade e da realização através da intervenção no mundo, a diretora da escola B apresentou uma concepção associada ao estabelecimento e à preservação da ordem social.

Na escola A podemos observar uma concepção mais refinada de moral, que intenta criar um ambiente escolar rico em experiências reflexivas e autônomas que gerem um sentimento de pertencimento e participação social.

Q-6. *“Em algumas sim, principalmente esses projetos que têm essas questões mais fortes, eles têm impacto sim. Eu percebo que os alunos se sensibilizam muito mais pelo tema. No Ensino Médio, a gente tem feito um trabalho paralelo de pensar, de se autoconhecer, de pensar na profissão que deseja seguir no futuro, voltado para o projeto de vida. Eu acho que ainda está em andamento, mas vejo já uns primeiros sinais de algo que está mudando no interesse deles, na vontade deles em querer participar das ações da escola, da forma como eles tem procurado as coisas fora”.* **Q-19.** *“Tem, tem sim. Porque quando a gente começa a conversar com eles sobre isso, a gente percebe que eles estão apenas interessados neles mesmos e o interessante é que a gente começa a cutucar, né? [...] Poucos diziam que quero fazer uma coisa porque acho que vou fazer bem, que eu vou me sentir feliz com isso. [...] Aí eles começaram a perceber a necessidade de eles atuarem numa sociedade. Não só para eles mesmos, mas para a família deles, para as outras pessoas que necessitam da ação deles na sociedade e que todo mundo tem seu papel na sociedade. Acho que esse foi o maior ensinamento e eu acho que eles construíram em cima disso. [...] Mas a maioria já está com uma visão diferente, de que vai atuar no mundo, isso aí eu já achei que eles deram uma mudada. Acho que é muito importante trabalhar com esses projetos nesse sentido, de eles entenderem a posição que eles têm nesse mundo e de que forma vão atuar com esse mundo. Porque a sociedade se volta muito para uma coisa do “ter”. Eles vieram com essa visão. Então isso quebrou um pouquinho a visão deles”* (Diretora, escola A).

Já na escola B há uma forte preocupação com as influências advindas dos meios externos à escola. A cultura, a família e os amigos configuram-se como as principais influências que acarretam prejuízos para a ordem que se quer manter. Aqui, parece-nos que a lei moral adotada na escola é a do “não trazer problemas”, evitando e erradicando os conflitos existentes.

Q-1. *“Todo dia no intervalo eles colocam funk pra ouvir e aí, você que autorizou, se pega permitindo a entrada de um conteúdo que é até imoral dentro da escola e que não tem mesmo contexto. Aí tem professor que fala que tem que usar o cotidiano deles e explorar a questão do funk. Mas eu digo: Pera lá! Não dá pra usar a moda da contextualização pra legitimar um conteúdo abusivo como esse”.* **Q-2.** *“Como eu te disse, é uma luta diária. E cansa porque o que vem das escolas, o que a coordenação fala, a direção fala, não tem valor pra eles. E muita coisa vem de casa também. Então você chama o aluno pra uma conversa, faz todo um trabalho de orientação e ele te responde que os pais deixam, que os pais não ligam. [...] A*

gente faz umas campanhas também e essas têm resultados melhores, mas meio que localizados [...] Mas você percebe que num grupinho mais localizado eles se envolvem, fazem o trabalho certinho, espalharam um monte de cartazes aqui na escola, foi legal pra eles”. Q-9. “[...] Muita coisa vem de casa e a escola tem poucos instrumentos pra mudar ou conter essa influência. Existe uma acomodação também. E as coisas que aprendem com os amigos, os comportamentos” (Diretora, escola B).

- **Estratégias para educar moralmente**

Tabela 16 - Estratégias utilizadas nas escolas para educar moralmente.

ESCOLA A: Projetos de série pautados em valores morais que visam à construção da identidade, conhecimento das emoções, engajamento em causas sociais e vivências com membros comunitários

ESCOLA B: Não estão previstas no PPP³³. Atendem às demandas específicas de forma pontual. Campanhas com cartazes, com foco no desenvolvimento de competências técnicas como a leitura e a escrita

---

Quando questionadas em relação às estratégias utilizadas na escola para trabalhar com a educação moral novamente as entrevistadas apresentaram noções absolutamente diversas.

Na escola A as estratégias visam à construção e elaboração de valores morais de modo transversal por meio de projetos permanentes que abarcam uma série de métodos. Já na escola B não há de fato estratégias a este respeito e, quando intentadas, apresentam-se de forma prescritiva.

Em relação à escola A, a diretora apresenta uma série de estratégias utilizadas a fim de educar moralmente seus alunos. Destacamos a utilização da abordagem por projetos em todos os níveis de ensino, configurando a Educação Moral no seio do projeto escolar e de suas atividades.

Q-4. *“A gente tem se preocupado em inserir isso dentro dos projetos de série. Então todos os projetos de série têm alguns valores que são trabalhados [...]”.* **Q-5.** *“No início deste ano eu dei uma palestra para eles [professores] sobre os valores, como trabalhar com os valores na escola, dei exemplos, mostrei o livro “Assembleias de Classe”, conversei com as*

---

³³ Projeto político-pedagógico.

coordenadoras do Fundamental II [...]”. **Q-10.** *“Porque os projetos já são, como eu digo, voltados para isso. Na Educação Infantil, tem sobre identidade, autoconhecimento, conhecimento das emoções, tem outro que é sobre a natureza, meio ambiente [...]”* **Q-11.** *“[...] Por exemplo, o grupo que eu acompanho escolheu trabalhar com o projeto Comunicação. Então eu ficava incomodada, porque a ideia de projetos às vezes é assim um tema que vai trabalhando, não tem fim... Eu falei assim: “Mas qual vai ser o fim desse projeto? O que a gente vai querer alcançar?”. A gente tinha que fazer algo que também mexesse com os valores. Aí nós decidimos visitar algumas escolas públicas que têm atendimento aos surdos e cegos, então estávamos trabalhando com Braille e Libras. E a intenção é fazer uma camiseta no final do ano, vender e reverter esses recursos para estas escolas públicas. Então tem um fim, tem que realmente fazer [...]”* (Diretora, escola A).

Já na escola B chamou-nos a atenção o fato de que parece haver uma compreensão de que os conteúdos técnicos básicos da tarefa educativa – ler, escrever, interpretar – podem viabilizar a educação em valores. Além disso, a ausência de planejamento relacionada à educação moral e o tratamento que se dá a ela (atender as demandas), reforçam a ideia de contenção dos conflitos e de vivências oportunizadoras do desenvolvimento moral em favor da ordem social.

Q-2. *“Na verdade não temos! [...] o que a gente faz é isso, chama pra conversar e chama muito os pais também, que quase não vêm. A gente faz campanhas também e essas têm resultados melhores, mas meio que localizados. A gente fez uma campanha com essa coisa do álcool, nos primeiros anos do Médio. Mas eles não se envolveram muito. Vários falavam que o importante é ter controle e não virar alcoólatra. E fazem brincadeira com isso também. Mas você percebe que num grupinho mais localizado eles se envolvem, fazem o trabalho certinho, espalharam um monte de cartazes aqui na escola, foi legal pra eles”.* **Q-3.** *“Não estão incluídas (no PPP) porque são necessidades que aparecem. Que surge um problema aqui e a gente vê a necessidade de abordar com eles. [...] é central essa questão de dar um certo nivelamento no nível de instrução. Então tem muita energia dedicada às questões mais básicas, às ferramentas pro conhecimento. A gente bate o pé em cima da redação, por exemplo. Porque no final das contas é essa a contribuição que a gente pode dar pra nivelar essa discrepância e amenizar o mal-estar da diferença”.* **Q-4.** *“É mais com as atividades escolares mesmo, com essa preocupação em possibilitar o acesso ao conhecimento [...]. É mais no trabalho em sala de aula, no dia-a-dia, a leitura, a interpretação, escrita, tudo isso*

que gera uma autonomia [...]”. **Q-6.** “É que é mais subjetivo isso tudo está nas nossas metas, nos nossos objetivos, por isso que eu te falei que é mais no trabalho do professor. [...] O trabalho no dia a dia é o professor criando essas oportunidades de instruí-los, para que se percebam como iguais, tirando um pouco o foco do que eles têm de material e colocando mais na capacidade deles de construírem conhecimento, de concluírem as atividades propostas, de terem êxito na escola”. (Diretora, escola B).

- **Concepções sobre projetos de vida**

Tabela 17 - Concepções das entrevistadas sobre a temática dos projetos de vida.

ESCOLA A: Intenção futura que envolve ações do presente, sonhos e objetivos mais distantes. Envolve o sujeito mas também sua família e aqueles com quem ele deseja partilhar a vida. Envolve a carreira profissional e a família. É algo complexo, que exige reflexão

ESCOLA B: Valorização da ausência de um percurso bem definido, com abertura às possibilidades de recomeçar e de desistir. É vulnerável às oportunidades que “aparecem”. Dificuldades atuam neste processo de instabilidade. A escola ajuda a definir o projeto, mas a influência da família e dos amigos é maior

Novamente observamos discrepância entre as concepções observadas pelas entrevistas. A diretora da escola A acredita na necessidade de os jovens elaborarem um projeto de vida pautado no autoconhecimento e em reflexões sobre o que pode lhes trazer satisfação. Ela apresenta uma concepção mais aprimorada e sistêmica sobre este processo de elaboração e prevê o envolvimento do presente nesta atividade.

Q-12. “Entendo que é uma intenção futura, que envolve as ações presentes deles, e é um projeto que envolve não apenas aquilo que é real, das intenções atuais, presentes, mas também sonhos, objetivos mais distantes. Envolve também não só eles, mas também a família, quem eles projetam no futuro ao seu lado. Envolve não só a parte profissional, mas também a parte familiar. É algo assim bastante complexo e que exige que eles pensem sobre. Porque acredito que isso é tomado muito como âmbito pessoal. De cada um fazer o seu projeto. Mas o que eu vejo é que é necessário parar um pouquinho pra pensar. [...] Então eu entendo assim, como essa intenção futura, mas que envolve já uma preparação, uma ação presente” (Diretora, escola A).

Já as concepções da diretora da escola B revelam incerteza sobre a necessidade de elaborar um projeto de vida para gerir as múltiplas possibilidades de futuro. Além disso, ela acredita que a contribuição da escola na elaboração dos projetos de vida dos jovens é pequena se comparada à influência exercida pela família e pelos amigos.

Q-7. *“Olha, eu percebo que essa é uma ideia que está se tornando cada vez mais rara. São tantas as oportunidades e as possibilidades de começar de novo, de desistir, não gostar do que escolheu. Não tem mais aquela coisa de persistência, de ir até o fim. Eu acho que é importante você ter metas e saber onde quer chegar, mas com tantas possibilidades e, ainda mais, no caso dos nossos alunos, tantas dificuldades que limitam também, fica difícil. Não tenho certeza sobre a necessidade de ter um projeto de vida. Acho que a maioria não tem, mas vai fazendo escolhas aos poucos, conforme as oportunidades aparecem. E não acho que seja coisa só dos nossos, acho que é dessa época, da forma como as coisas são dadas a eles”.*

Q-9. *“[...] Acho que ajuda sim [trabalhar com os projetos de vida na escola], mas que também não é só isso. Muita coisa vem de casa e a escola tem poucos instrumentos pra mudar ou conter essa influência” (Diretora, escola B).*

- **Estratégias para contribuir com a elaboração de projetos de vida**

Tabela 18 - Estratégias utilizadas nas escolas para contribuir com a elaboração dos projetos de vida dos alunos.

ESCOLA A: Disciplina chamada “Orientação profissional, empreendedorismo e ética” presente em todos os anos do Ensino Médio. Tem o objetivo de estimular o autoconhecimento visando aos projetos de carreira, família e atuação na sociedade

ESCOLA B: Palestras sobre as carreiras profissionais

Sobre as já constatadas divergências entre o que se preconiza em cada uma das escolas frequentadas pelos jovens de nossa pesquisa, talvez a existência de estratégias que contribuem para a elaboração de projetos de vida seja a que mais se destaca.

Enquanto a escola A adotou um método sistemático para intervir na formação de seus alunos a este respeito, através de uma disciplina formal que contempla diversos âmbitos da vida do sujeito (família, carreira profissional, autoconhecimento, atuação na sociedade), a escola B atende apenas às questões relacionadas à carreira profissional, e ainda o faz de modo aparentemente insatisfatório.

- Q-13.** “Aqui a gente está conseguindo fazer. Então eles tem uma aula semanal para isso. O que nos incomodava muito é que o aluno terminava aqui o Ensino Médio e muitas vezes ele ficava sem rumo, sem saber o que ele ia fazer, se ele ia trabalhar, se ele ia fazer uma faculdade, estudar algo técnico [...] E isso nos preocupava demais, então a gente investiu nestas ações. O Ensino Médio foi reestruturado a partir deste ano, para que eles tivessem essa aula”. **Q-14.** “É uma disciplina chamada Orientação Profissional e Empregabilidade Ética, eles têm nota. [...]. Então nessa disciplina a gente está fazendo um trabalho além do autoconhecimento, de trabalho de conclusão de curso que eles têm que pesquisar um problema da realidade para abordar sob o olhar da área que eles querem atuar”. **Q-17.** “A gente tem um livro que foi elaborado por um psicólogo. Para começar a gente adotou esse livro, não é um livro que nos agrada totalmente, porque também ele fica muito nas questões de autoconhecimento. Para o próximo ano a gente vai mudar e ter algumas outras atividades e ter nosso material mesmo. Então a gente usa esse material nas três séries do Ensino Médio, só que além disso a gente faz todo esse trabalho de metodologia científica, então tem todo um material à parte que a gente passa para eles também e eles têm também que ir atrás, pesquisando também algumas coisas [...]”. **Q-18.** “Eu já percebo sim algum impacto, eles estão assim mais envolvidos, até com a escola. E aquele brilho no olhar de fazer alguma coisa que é sua, né? Aquele orgulho do trabalho está começando a aparecer. Eles têm um envolvimento muito grande, estão começando a conversar com outras pessoas, ampliar um pouco o leque deles de conhecimento, de informações sobre o tema, estão começando a fazer a pesquisa bibliográfica. Eu acho que já tem os primeiros frutos, agora é terminar este ano para a gente fazer a avaliação”. **Q-21.** “[...] Ai tem um trabalho que eles fizeram agora no segundo trimestre, de visitar uma universidade, de assistir a uma aula, conversar com profissionais, como é a rotina. Acho que tudo isso vai dando elementos para eles refletirem, pensarem mais sobre a profissão que eles escolheram”. **Q-22.** “[...] Eu acho que é algo que vai ficar para sempre. Porque é um momento de eles pensarem neles mesmos, de eles irem atrás de informações para eles mesmos. A gente não chega: ‘Olha mas pensa melhor... porque essa profissão...’ isso daí não, a gente só fala ‘Olha só pensem nisso, de que forma vocês vão deixar algo para o mundo, atuando nessa profissão?’. Então alguns começam a pensar, por isso é que no meio do caminho eles falam ‘a não, não é isso’. Mas é uma coisa deles, isso que é bacana, eles é que vão construindo” (Diretora, escola A).
- Q-8.** “A gente traz alguns palestrantes pra conversar com eles sobre as carreiras, mostrar como é o dia a dia do profissional. Mas como é opcional, tem tido pouca adesão” (Diretora, escola B).

- **Dificuldades apresentadas pelas diretoras em relação à educação moral**

Tabela 19 - Dificuldades apresentadas pelas entrevistadas em relação à educação moral.

ESCOLA A: Resistência dos professores especialistas em trabalhar com os valores de forma transversal, perfil acomodado dos alunos e influências externas

ESCOLA B: Influências externas (família e amigos) consideradas negativas e comodismo por parte dos alunos

Em conformidade com as medidas empreendidas por ambas as escolas no que concerne ao trabalho com a Educação Moral, são encontradas algumas dificuldades. Na escola A as dificuldades mais ressaltadas são referentes à resistência dos professores em trabalhar com os valores de forma transversal, e o perfil de acomodação por parte dos alunos em face dos trabalhos expostos, além das influências externas (entendidas nesta escola como valores distintos) que compareceram com importância mais discreta. Já na escola B elas estão associadas às influências externas que dificultam a manutenção das normas dentro da escola.

Q-4. “[...] No início do ano a gente fez com um espiral dos conteúdos dos valores morais que são trabalhados em cada série. Mas há uma dificuldade enorme em trabalhar com isso, por causa dos professores, eles sentem muitas dificuldades. A gente tem que forçar muitas vezes por parte da coordenação o trabalho. Não parte muito deles assim, de trabalhar, de trazer atividades para trabalhar os valores. A gente tem que realmente elaborar estas atividades, passar para os professores e tentar inserir isso de uma forma mais transversal. Às vezes há muita dificuldade dos grupos de trabalharem com os valores”. **Q-5.** “Os professores não entendem muito bem como aplicar essas atividades, de que forma fazer. Então vira muito aquela questão do moralismo, daquele debate. A gente ainda não conseguiu chegar em uma Assembleia de Classe, em debates que os alunos se coloquem melhor, em atividades pensadas já sobre esses temas, isso ainda não é feito.[...] Tem que ser uma coisa não só que você incentive, você tem que ficar em cima e forçar às vezes para que de fato as coisas aconteçam. Se não, não acontecem. Se for obrigatório acontece, se não for, não acontece”. **Q-6.** “[...] Os nossos alunos são muito acomodados, é um perfil deles. Então não há um valor para aquilo que a escola determina, aquilo que a escola coloca. É um trabalho desgastante, porque você pede e não é feito, você pede e não é feito. [...] A gente teve no ano passado uma campanha

de alguns policiais militares que vêm na escola, que se chama PROERD³⁴ e eles trabalham com drogas, violência e isso nós puxamos no quinto ano. Esse tema da violência foi falado também de como agir quando alguém tem um ato violento, ou no caso das drogas, a gente fez todo um trabalho com eles. Foi um ano de trabalho, desgastante até de tanto que foi falado, elaborado. E assim, neste ano, semana passada, um grupo desses alunos que participou de tudo isso trouxe bebida alcoólica para a escola, no sexto ano. Então a gente sabe que trabalhar com os valores é importante, mas essas coisas acontecem, por mais que a gente faça um trabalho, eles ainda voltam e fazem algo que cada um, a gente vê, constrói de uma forma, para cada um aquilo tem uma importância, diante da realidade eles agem também talvez por impulso, sem pensar. Eu acredito muito no trabalho com valores, mas acredito também que eles se desenvolvem no seu histórico diante das situações que vão sendo apresentadas, outros fatores que às vezes se tornam mais fortes do que este trabalho. Infelizmente acontece, né?” (Diretora, escola A).

Q-1. *“Bem, nossa preocupação hoje é mais com o que eles trazem de fora da escola aqui pra dentro. Essa coisa das redes sociais, de facebook, tem gerado muita confusão, porque agora as brigas começam lá. [...]. Isso fora o aluno que chega com bebida alcoólica, às vezes vem droga também. [...] Então é isso, o que mais nos preocupa são as influências externas e a briga que a escola tem que manter com elas”.* **Q-8.** *“[...] Isso que eu acho mais preocupante, eles não terem interesse em saber, conhecer as opções. É porque muitos acham que o destino já está dado e tem como referência profissões que não exigem estudo, então é como se isso não tivesse nada a ver com a escola. Têm a ideia de que pra montar o próprio negócio não precisa estudar. E muitas vezes vão trabalhar nos comércios de parentes. E os que querem uma carreira mais difícil, concorrida, não estudam”.* **Q-9.** *“[...] Acho que ajuda (a escola) sim, mas que também não é só isso. Muita coisa vem de casa e a escola tem poucos instrumentos pra mudar ou conter essa influência. Existe uma acomodação também. E as coisas que aprendem com os amigos, os comportamentos”* (Diretora, escola B).

Tendo apresentado os resultados relativos à fase I de nossa pesquisa, composta pela extração dos modelos organizadores do pensamento e pelas entrevistas com as diretoras das escolas frequentadas pelos participantes, passaremos agora para a análise desses resultados à luz de nossos referenciais teóricos.

---

³⁴ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

CAPÍTULO VII

DICUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE I DA PESQUISA

Nossa escolha em nos apropriar dos procedimentos metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento a fim de analisar os dados nos proporcionou estabelecer as representações que os participantes de nossa pesquisa fazem em relação a seus projetos de vida sem termos que buscar encaixar dados empíricos em categorias preestabelecidas. A riqueza e a aproximação à realidade que esse procedimento nos permitiu são de fato muito valorizadas por nós, na medida em que permitem o refinamento de nosso estudo sobre a dinâmica psíquica dos participantes.

Entretanto cabe-nos reforçar que nossa análise não pretende hierarquizar os modelos encontrados, nem tampouco os valores que os fundamentam. O que queremos ressaltar são as diferenças no funcionamento psíquico que levam à multiplicidade de organizações e conteúdos presentes nos projetos. Ainda assim acreditamos ser importante conceder visibilidade ao fato de que certos projetos são mais complexos do ponto de vista de sua organização e conteúdo (inclusive moral). Também se faz importante considerar que os modelos de projetos de vida encontrados não só podem, como certamente serão alterados, com a possível incorporação de novos elementos e até mesmo o rechaço de elementos outrora centrais. Dessa forma, consideramos importante salientar que os projetos de vida não são estanques nem imutáveis, podendo, tal como acreditamos, ser favorecidas mudanças, inclusive através do processo formativo.

Tendo elucidado estas questões, passamos agora para a discussão dos dados segundo nosso referencial teórico.

7.1. Relações e implicações estabelecidas entre os elementos centrais e os sentimentos nos projetos de vida dos jovens

Para que possamos analisar o funcionamento do pensamento dos jovens que participaram de nossa pesquisa em relação à elaboração de seus projetos de vida, apresentaremos primeiramente as relações e implicações estabelecidas entre os elementos centrais e os sentimentos destacados por eles.

A importância de uma análise atenciosa aos sentimentos e suas relações com os elementos centrais se dá pelo fato de que, neste trabalho, adotamos a concepção, já apresentada quando de nosso quadro teórico, de que os valores são construídos por meio da

projeção de sentimentos positivos sobre pessoas, objetos e/ou relações (ARAÚJO, 2007). Portanto, os elementos centrais destacados pelos jovens que receberam projeções afetivas positivas possivelmente se configuram como valores para eles. Devemos recordar, contudo, que a intensidade da carga afetiva posiciona tais valores mais centralmente ou periféricamente no sistema de valores de cada um. Tal organização é dada de modo que aqueles elementos que recebem intensas projeções afetivas compõem como valores centrais, enquanto aqueles que recebem projeções mais brandas possivelmente compõem mais periféricamente no sistema de valores de cada um. É fundamental salientar que o sistema de valores é fluido e cambiante, o que implica na sua organização em relação a cada contexto e conteúdo. Ou seja, ainda que a família seja um valor periférico no sistema de valores de um jovem sobre seu projeto de vida, ele pode ser absolutamente central em relação à vida atual.

Visando prosseguir com a análise que nos levará a compreender os valores que sustentam os projetos de vida dos jovens, apresentamos na tabela abaixo a sistematização destes dados.

Tabela 20 – Relações e implicações entre os elementos centrais e os sentimentos apresentados pelos participantes de acordo com os modelos e submodelos extraídos³⁵.

MODELOS	SUBMODELOS	ELEMENTOS CENTRAIS	SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES ENTRE ELEMENTOS E SENTIMENTOS
1	A	Trabalho e Família	Bem-estar, Felicidade e Realização	Os sentimentos estão relacionados aos elementos centrais de forma superficial, indicando que não compõem como valores centrais para os participantes
	B	Trabalho e Família	Bem-estar, Felicidade e Realização	Os sentimentos relacionam-se de forma branda aos elementos centrais, indicando que não compõem como valores centrais. A falta de projeções futuras parece estar atrelada à grande carga emocional presente em suas vidas cotidianas
2		Ascensão Social e Financeira	Bem-estar e Felicidade	Os sentimentos relacionam-se intensamente à conquista dos elementos centrais

³⁵ Buscando compreender as regularidades presentes nas dinâmicas de organização do pensamento dos jovens, optamos por apresentar apenas os elementos centrais dos modelos, embora haja elementos periféricos. O mesmo ocorre em relação aos sentimentos, visto que apresentamos apenas aqueles que foram mobilizados por todos os sujeitos, abdicando daqueles que compareceram com menor frequência.

3	A	Compromisso Social	Felicidade	A <i>felicidade</i> comparece fortemente implicada ao elemento central, sendo uma consequência do trabalho voluntário
	B	Compromisso Social	Bem-estar	O <i>bem-estar</i> comparece de forma branda, apesar de se manifestar como uma consequência da conquista do elemento central
4	A	Trabalho e Família	Bem-estar, Felicidade e Realização	Os sentimentos comparecem de forma extremamente imbricada aos elementos centrais, que são seus geradores. A alta frequência com que são referidos chama a atenção
	B	Deus, Trabalho e Família	Felicidade	A <i>felicidade</i> está relacionada à conquista do trabalho e à constituição de uma família, desde que com o consentimento de Deus
5	A	Trabalho e Família	Bem-estar, Felicidade e Realização	Os sentimentos são consequências da conquista dos elementos centrais e estão fortemente vinculados a ele
	B	Trabalho e Família	Bem-estar, Felicidade e Realização	Os sentimentos estão relacionados de forma íntima ao elemento <i>trabalho</i> e de forma um pouco mais branda com o elemento <i>família</i>
6		Trabalho	Bem-estar e Felicidade	Os sentimentos estão fortemente relacionados à conquista do elemento central

Ao analisarmos os dados presentes na tabela, notamos que apesar das diferenças em relação à estrutura, organização e conteúdo dos projetos de vida, os tipos de sentimentos implicados aos elementos centrais parecem uma constante entre os modelos. Notamos a presença de sentimentos em geral positivos, como a felicidade, o bem-estar e a realização em todos os modelos extraídos. Mas, se apresentam semelhanças quanto ao tipo, percebemos suas variações quanto aos significados atribuídos que geram implicações em relação à valoração dos elementos centrais.

Para abordar tais significados com maior aprofundamento, faremos um breve apanhado das relações e implicações que os sentimentos estabelecem com os elementos centrais destacados em cada modelo.

No modelo 1 encontramos projeções frágeis em relação ao futuro. Apesar de os participantes que aplicaram este modelo fazerem referência à família e ao trabalho, que se configuraram como elementos centrais, seus significados são brandos e não estabelecem relações e implicações entre si. Os sentimentos de bem-estar, felicidade e realização também comparecem com a mesma superficialidade vista em relação aos elementos centrais. Cabe ressaltar inclusive que estes participantes fazem poucas referências a esses sentimentos, em geral somente quando são incitados a falar sobre este aspecto. Desse modo os elementos centrais não parecem se configurar como valores para os jovens em relação à vida futura.

Especificamente para os jovens que aplicaram o submodelo 1.A, a superficialidade com que abordam tanto suas projeções futuras quanto seus sentimentos também se estende às descrições de suas atividades cotidianas, o que nos indica uma falta de envolvimento também com a vida presente. Já os jovens que aplicaram o submodelo 1.B, apesar de não apresentarem implicações e relações entre os elementos centrais e seus sentimentos, além de uma superficialidade marcante no que tange a estes aspectos, demonstraram grande envolvimento pelo cotidiano. Neste ponto é importante destacar que os sentimentos exercem um papel estruturador fundamental. Reconhecemos duas condições distintas presentes na vida dos participantes que revelam o maior envolvimento pelo cotidiano: aspectos negativos (dor e tristeza) e aspectos positivos (diversão e lazer). Dessa forma, os jovens que aplicaram o submodelo 1.B parecem estar tão envolvidos pela alta carga emocional de suas vidas cotidianas que acabam por não elaborar projeções de futuro, nem tampouco atribuir sentimentos a elas. O que este dado parece nos revelar é que para estes jovens a vida presente é mais valorizada do que a futura.

Para aqueles que aplicaram o modelo 2, os elementos centrais compareceram como valores centrais, dada a forte atribuição de sentimentos positivos à ascensão social e financeira. Ao longo de todo o protocolo estes participantes revelaram o desejo de possuir bens de consumo como casas e carros, cujo particular significado é o de proporcionar bem-estar, felicidade e estabilidade financeira. Logo, os sentimentos apresentados por estes jovens estão tão fortemente associados à conquista de seus objetivos que ocupam posição central em seus sistemas de valores sobre suas projeções futuras.

No modelo 3 os jovens destacam como elemento central o compromisso social. Para os que aplicaram o submodelo 3.A, o compromisso social figura como um valor central, já que em diversos momentos o sentimento de felicidade deriva da possibilidade de “ajudar os outros” através do trabalho voluntário e de ações de “caridade”. Já os que aplicaram o submodelo 3.B possuem a particularidade de apresentar sentimentos de forma muito branda,

sendo que nos momentos em que foram convidados a abordar esta questão, preencheram-na com um discurso político. Por fazerem referências muito frágeis ao sentimento de bem-estar associado à realização do compromisso social, este elemento central não parece ser um valor central para os jovens que aplicaram este submodelo.

Para os participantes que aplicaram o modelo 4 na organização de seus pensamentos, o trabalho e a família configuram-se como valores especialmente centrais. Tanto o submodelo 4.A quanto o submodelo 4.B apresentam como uma característica muito peculiar o forte envolvimento com uma ampla gama de sentimentos extremamente positivos, com o comparecimento muito discreto de sentimentos como o receio e o medo de os projetos não se concretizarem.

Os participantes que aplicaram o submodelo 4.A destacaram os sentimentos de bem-estar, felicidade e realização que estão tanto implicados à conquista de suas noções de trabalho e família quanto às suas atividades cotidianas. Enquanto isso, o único sentimento destacado pelos que aplicaram o submodelo 4.B foi a felicidade, que está implicada à conquista dos mesmos valores, entretanto com o consentimento de Deus. Para estes jovens, parece haver uma certa idealização em relação ao próprio sentimento de felicidade que, para eles, pode ser alcançado com o cumprimento dos desejos de Deus.

O modelo 5 é caracterizado pela abstração dos elementos trabalho e família, que se configuram como valores para os jovens, visto a forte projeção de sentimentos positivos direcionados a eles. Tanto aqueles que aplicaram o submodelo 5.A quanto os que aplicaram o submodelo 5.B fizeram referências aos sentimentos de bem-estar, felicidade e realização como consequência da concretização de seus projetos de vida. Contudo, muito embora esses sentimentos estejam vinculados ao elemento família, eles são mobilizados com maior força em relação à conquista do elemento trabalho, o que parece ser um indício de uma maior valorização do trabalho nas projeções de futuro.

Por fim, os participantes que aplicaram o modelo 6 parecem dedicar à dimensão do trabalho uma grande valorização. Além dos sentimentos de bem-estar e felicidade estarem fortemente relacionados à conquista do trabalho, estes jovens mencionaram apenas este elemento com centralidade ao longo de todo o protocolo. Reforçando esta valorização, muitos apresentaram o medo como um sentimento decorrente do não cumprimento de seu projeto de vida.

Tendo apresentado as relações estabelecidas entre os sentimentos e os elementos centrais dos projetos dos jovens, pudemos encontrar os valores que sustentam a arquitetura destes projetos de vida. Dessa maneira, na próxima seção passamos à discussão desses valores

e de suas implicações tanto para a organização da vida futura quanto para o estabelecimento de uma vida pautada em princípios morais.

7.2 Os valores que subjazem e organizam os projetos de vida dos jovens

A análise empreendida até o momento revelou que os jovens transitam desde a fragilidade em seus projetos de vida até uma elaboração complexa, orientada por valores como *o trabalho*, *a família*, *a aquisição de status social e financeiro* e *o compromisso social*.

Para três dos seis modelos organizadores do pensamento encontrados (modelos 4, 5 e 6), o trabalho é um valor estruturador do projeto de vida. Esta presença se torna ainda mais marcante ao considerarmos seu comparecimento em relação ao número de sujeitos, já que para 67,7% dos pesquisados o trabalho é um valor central. Estes dados nos concedem fortes indícios de que, assim como Sarriera e Schiessl (2004) salientavam, o trabalho continua sendo uma expectativa básica para os jovens em relação ao futuro.

No entanto, ainda que seja notável a ampla gama de significados atribuídos ao trabalho, em todos os modelos ele está relacionado à realização pessoal e à necessidade de possuir um sentido em si mesmo. Este achado corrobora as pesquisas de Bajoit e Franssen (1997), para quem o trabalho assumiu na contemporaneidade a necessidade de promover a realização pessoal como condição inalienável, embora muitas vezes ela não seja alcançada.

Nesse sentido, nossos dados também se aproximam daqueles encontrados por Koller, Telmo e Thomé (2011), que já apontavam a existência de uma busca por um trabalho prazeroso que supra as necessidades dos sujeitos nos planos afetivo, cognitivo, social e financeiro, estando os significados atribuídos ao trabalho sempre associados a estas dimensões. A cultura do trabalho parece assim permanecer central, sendo quase sempre uma referência desejada pelos jovens.

Ainda que no modelo 4 o trabalho compareça como um elemento fortemente idealizado (e talvez isso dificulte sua conquista e a realização provinda dela) a própria idealização³⁶ parece revelar a associação estabelecida entre o trabalho e a dimensão dos desejos e do prazer. Mas é claro, não poderíamos deixar de salientar que a idealização de um projeto tanto pode ser aprimorada e incorporar elementos mais concretos (ganhando contornos mais passíveis de serem realizados), quanto encaminhar o jovem para a frustração e o apego a

---

³⁶ Ao compreendermos estes projetos como idealizados, tal idealização não é em relação ao conteúdo e sim em relação à ausência de um planejamento para alcançá-lo. Assim, não negligenciamos a existência do campo de possibilidades (VELHO, 2003), mas acreditamos que a tarefa de checá-lo e levá-lo em consideração é de cada jovem, não sendo esta nossa pretensão.

fantasias inexistentes. De toda forma, parece-nos preocupante que para 35,8% dos participantes a idealização seja o modo de condução do projeto de vida. Este achado ainda é mais otimista do que aquele encontrado por Damon (2009). Em suas pesquisas ele encontrou quase 60% dos jovens com aspirações para o futuro, mas sem compromissos reais ou planos realistas em relação a elas. Tal preocupação se deve, assim como acredita Boutinet (2002), ao risco que se corre ao criar futuros idealizados impossíveis de gerar êxito e realização. E lembrando que não há projeto sem trajeto, acreditamos ser indispensável que os jovens criem um percurso a fim de se tornarem aquilo que desejam ser, comprometendo o presente com escolhas e dedicação em nome do futuro (MACEDO, 2006).

Já no modelo 5, ainda que a valorização do trabalho se mantenha intensa, ela é sustentada por uma organização mais centrada nos aspectos da realidade de cada um, ganhando, portanto, um percurso concreto que parece conferir uma maior viabilidade e coerência entre os desejos e as possibilidades dos jovens. Nesse sentido, os jovens apresentam um planejamento repleto de metas e objetivos de médio e longo prazo que podem encaminhá-los rumo à realização do projeto. Mais do que isso, estes jovens parecem ter encontrado um caminho para a busca de sentido em suas vidas.

Um achado especialmente interessante neste modelo se refere ao fato de que para os jovens que aplicaram o submodelo 5.B o trabalho está fortemente associado a outro valor central, a família. Bajoit e Franssen (1997) já haviam notado a frequência com que estas dimensões (que para nós se configuram como valores) se articulam nas expectativas dos jovens. Assim, os que aplicaram este submodelo não só valorizam o trabalho como o significam como meio para prover o sustento familiar e propiciar uma boa formação para seus filhos, apresentando as noções de responsabilidade e cuidado para com esta instituição.

Por fim, no modelo 6 o trabalho é fortemente significado como fonte de realização pessoal e comparece como o único valor de destaque para os participantes que aplicaram este modelo. Aqui ele novamente se sustenta em um percurso bem definido e indica a firme adesão dos jovens aos compromissos que elegem como necessários à sua realização, tendo clareza de que necessitam cumpri-los para viabilizá-lo, evidenciando a concreta busca de realização.

Entretanto, ainda que o trabalho assuma destacada importância para os jovens, diversos autores (SPOSITO, 2003, 2007; FREITAS, 2005; COUTINHO; GOMES, 2006) concordam que eles são um dos grupos mais vulneráveis em relação à conquista do trabalho, cuja precarização é caracterizada, sobretudo, pelo desemprego, pela informalidade e por faixas salariais inferiores.

Talvez sejam estas condições desfavoráveis que gerem dinâmicas de pensamento similares às encontradas por nós e sistematizadas sob o modelo 1. Ainda que estes jovens que aplicaram o modelo 1 tenham mencionado o trabalho como um elemento presente no futuro, ele recebeu projeções afetivas muito frágeis, indicando pouca valorização. Nossa investigação não nos permite conhecer os fatores que geram a fragilidade da cultura do trabalho para estes jovens³⁷, mas preocupa-nos que ela possa gerar uma desestruturação identitária, fazendo prevalecer sobre o valor do trabalho apenas as características a ele associadas, como o *status* e as questões econômicas (BAJOIT; FRANSSEN, 1997).

Estes jovens que parecem ainda não ter encontrado um significado mais profundo para a busca de um futuro que lhes conceda realização pessoal e que possa contribuir para a manutenção do mundo comum representam 28,3% dos participantes de nossa amostra. Número muito alto considerando que este é o segundo modelo com o maior número de indivíduos em nossa pesquisa. De modo ainda mais alarmante, nas pesquisas de Damon 40% dos jovens não manifestaram quaisquer aspirações, demonstrando uma grande indiferença voltada tanto para os assuntos futuros quanto para as questões cotidianas, como também mostraram os participantes de nosso submodelo 1.A. Inclusive o fato de termos 24,5% dos participantes no submodelo 1.A contraria a ideia comumente disseminada de que o cotidiano é um santuário para os jovens (PAIS, 2003), já que muitos deles parecem sentir pouco prazer e entusiasmo nas atividades cotidianas.

Sobre isso é válido ressaltar que, ainda que esta aparente ausência de élan possa estar associada simplesmente a um processo de amadurecimento em estágio inicial, acreditamos que ela sinaliza para a necessidade de uma intervenção que vise promover a elaboração e o engajamento a um projeto de vida.

Partindo de nosso referencial teórico sobre os projetos de vida, acreditamos que, por mais velado que eles sejam, sempre pressupõem a existência do outro. É por esta razão que não basta ter um projeto, ele precisa ser orientado para um sentido moral. Sobre isso concordamos com Bundick (2009) quando o autor reforça que, independente do conteúdo do projeto, ele pode contribuir para o bem-estar geral, ainda que de modo não intencional. E este é precisamente o caso dos projetos de vida que elegem o trabalho como um valor central, já que, ainda que apresentem um enfraquecido conteúdo moral, sempre geram impacto social. Tratando de nossa realidade empírica, são inúmeros os exemplos de jovens que, apesar de não

---

³⁷São inúmeros os aspectos que podem estar relacionados a esta fragilidade, embora possamos destacar como principais a falta de clareza em relação à forma de atuação, a fragilidade dos recursos familiares destinados à formação, as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, entre outros.

se referirem ao desejo de contribuir com o bem-estar coletivo, apresentam carreiras profissionais que beneficiam diretamente a sociedade em termos mais amplos. É o caso daqueles que pretendem atuar como juízes, psicólogos, engenheiros, médicos, professores, entre outros.

Entretanto, ainda que acreditemos que praticamente todo projeto profissional possa beneficiar a sociedade, concordamos com Boutinet (2002) quando ele afirma que os projetos de vida deveriam visar mudanças naquilo que nos incomoda no mundo. Em nosso trabalho, porém, foi comum a todos os modelos que elegeram o trabalho como um valor central (4, 5 e 6) a baixa articulação entre este valor e as mudanças que os jovens gostariam que acontecessem no mundo (ainda que alguns participantes isolados façam esta articulação de modo mais consistente). Sobre isso um dado que nos chama a atenção é o fato de que, ainda que os jovens percebam problemas e conflitos em nossa sociedade e desejem que eles se encerrem, não possuem o valor da responsabilidade atrelado a eles. Nesses casos os jovens apontam para a responsabilidade do governo e para a impotência pessoal em contribuir para as mudanças. O que nos instiga neste dado é saber se esta desarticulação é fruto da dificuldade em visualizar modos de contribuir para a solução dessas questões ou ainda, e mais preocupante, uma falta de interesse generalizada pelo mundo comum e pelo que extrapola os limites da vida privada.

De fato a sociedade em termos mais amplos é uma dimensão de extrema importância para referenciar um projeto pautado em valores morais, mas não podemos deixar de conceder destaque ao fato de que o projeto, tal como o compreendemos, precisa também ser significativo para o eu (DAMON, 2009), visto que a dimensão da autorrealização e da felicidade é por nós compreendida como um importante aspecto concernente à moralidade humana. É desta forma que, sendo o trabalho um valor central para a grande maioria dos jovens, é preciso favorecer a integração entre o autoconhecimento e a opção profissional, a fim de que esta seja uma expressão do *self* e promova a construção de uma identidade coerente com as aspirações que os jovens têm para si em relação à pessoa que pretendem ser no futuro. Sobre esta importância de os jovens serem bem-sucedidos na tarefa de articular a escolha da carreira profissional à sua identidade, Damon (2009) verificou que os jovens que escolhem sua carreira profissional pautados em um projeto vital não desenvolvem comportamentos atrelados à falta de direcionamento.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que o trabalho é uma importante fonte de socialização que permite a estimulação e a incorporação de valores morais como a solidariedade, a justiça, o cuidado, a igualdade, entre outros. Sendo assim, ao ser tomado

como valor central ele ocupa uma posição privilegiada para se pensar na elaboração de projetos de vida orientados moralmente.

Passamos agora para a discussão do valor da família, o segundo mais abstraído pelos jovens, comparecendo como um valor central em dois modelos organizadores (4 e 5) e representando um total de 57% dos participantes. A importância deste valor nos projetos de vida dos jovens também foi verificada nas pesquisas de Damon. Em seus achados, no entanto, a família se configura como a principal fonte de projetos de vida, comparecendo com mais centralidade para os jovens do que o trabalho. Ainda que para os jovens norte-americanos a família tenha constado como um valor hierarquicamente superior ao trabalho, nossos dados, relativos aos jovens brasileiros, também expressam fortes indícios da importância da família, confirmando a ideia de Da Matta (1987) de que no Brasil a família ultrapassa o significado de instituição social, adquirindo um valor em si mesma.

Corroborando com a premissa de Souza e Oliveira (2011), tanto no modelo 4 quanto no modelo 5 a família recebeu o significado de instituição cuja função primordial é cuidar de seus membros, além de conceder apoio em termos afetivos, educacionais e de subsistência. Especificamente para os participantes que aplicaram o modelo 4 ela comparece atrelada a uma ampla gama de sentimentos positivos expressos de modo muito intenso. Inclusive, é interessante notar que ela não é valorizada apenas como uma dimensão importante no futuro, visto que a família atual continua sendo central em suas projeções. Sobre este aspecto observamos que ela apenas abandona o lugar de provedora e passa a ser objeto do cuidado dos jovens. Nesse sentido o valor do cuidado emerge com força, sendo parte das responsabilidades da vida adulta cuidar dos membros da família de origem e promover os valores que foram inicialmente transmitidas por ela a seus descendentes.

Assim como o trabalho, contudo, ela comparece neste modelo como uma instituição idealizada, característica que pode ser notada nas inúmeras vezes em que os jovens se referem à perfeição de caráter dos membros ainda inexistentes constituintes da nova unidade familiar e à grande expectativa que parecem depositar na constituição e na vivência cotidiana com a família como elementos suficientes para sua realização pessoal, muito embora tenham citado o trabalho como um valor central. Sobre isso, apesar de acreditarmos que o processo de desenvolvimento, juntamente com as vivências no âmbito das relações interpessoais, possa angariar experiências que desconstruam esta idealização, não podemos deixar de ponderar que a idealização de um valor tão central pode acarretar naquilo que Boutinet (20002) considera um padrão de busca vazio, que cria impedimentos para a concretização do projeto. É por essa razão que concordamos com Macedo (2006) quando ele reforça a necessidade de criar modos

de pensar e de se relacionar que possam beneficiar o futuro almejado, ainda mais quando nos deparamos com jovens que apresentam um poderoso arsenal de aspirações atrelado à ausência de meios para torná-las realidade.

Enquanto isso, para os jovens que aplicaram o modelo 5, a família, também significada como instituição que oferece apoio e cuidados, comparece com contornos mais próximos da realidade, sendo inclusive apontadas dificuldades enfrentadas atualmente e possivelmente no futuro. Chama nossa atenção, no entanto, uma significativa diferença que gerou a necessidade de subdividirmos este modelo em dois. No submodelo 5.A o trabalho comparece como um valor hierarquicamente superior à família, recebendo uma maior intensidade de projeções afetivas. Em tais casos, ainda que os participantes façam menção ao desejo de constituir uma família, a família de origem comparece com maior força, sendo significada como instituição que lhes concede apoio em face das adversidades da vida. Envolvida nesta dinâmica de pensamento, notamos a ausência do sentimento de responsabilidade pela família, tanto a de origem quanto a que pretendem formar. Diferentemente do submodelo 5.A, para aqueles que aplicaram o submodelo 5.B a família foi valorada com a mesma intensidade que o trabalho e significada como instituição que necessita de cuidados dos próprios jovens e por quem eles são responsáveis.

Este dado é especialmente relevante no que tange ao compromisso moral necessário para a construção de um projeto de vida. Olhares desatentos ao conceito de *purpose* estabelecido por Damon (2009) têm empreendido a crítica de que este conceito é extremamente rígido no que tange ao nível extremamente alto de compromisso moral presente nos projetos de vida dos jovens que ele considera com projetos vitais. Entretanto, ele deixa claro em sua obra que um projeto vital pode ser complexo e ambicioso ou modesto e familiar. Neste sentido ele, juntamente com Colby, resgatam o papel que conteúdos como a família podem desempenhar na orientação moral de um projeto de vida. E concordamos com eles quando afirmam que sentimentos como a responsabilidade pela família não podem ser chamados de interesses egoístas ou sem conteúdo moral, já que na verdade são importantes sentimentos interpessoais tão morais quanto a justiça e a caridade (COLBY; DAMON, 1992).

É assim que a família, ainda que seja uma fonte de projetos de vida exclusiva do âmbito privado, pode ser pensada em termos morais, afinal pequenas vivências da rotina podem transformar-se em motivo de realização e satisfação, ao mesmo tempo que obrigações cotidianas podem ganhar significados mais profundos, sobretudo se transformarem positivamente as relações interpessoais e promoverem a construção da identidade de seus membros voltada para o compromisso moral.

Ainda sobre isso, em seus estudos, Colby e Damon (1992) chamaram de “continuidades do desenvolvimento” as continuidades percebidas entre atos morais presentes na vida cotidiana e os grandes compromissos morais destinados à humanidade em termos mais amplos. Nestes estudos, os autores chegaram à conclusão de que há muitas semelhanças entre a conduta moral comum e compromisso moral que chamam de extraordinário, sendo que as diferenças entre eles tendem a ser de grau e não de qualidade. Desse modo ambos parecem partilhar a mesma essência, ou em outros termos, os mesmos valores.

Assim, consideramos que projetos de vida que elegem a família como um valor central tem a potencialidade de se orientarem moralmente promovendo a realização do *self* sem excluir a possibilidade de serem estendidos para além do *self*. Afinal, como nos elucidam Macedo (1994) e Sarti (2004), a família é a matriz da identidade pessoal e das relações humanas, e o protótipo das relações com o mundo, sendo um campo privilegiado para se pensar a relação entre o sujeito e o mundo, o eu e o outro.

Dado este valor intrínseco, torna-se inquietante notar que, assim como em relação ao trabalho, os participantes que aplicaram o modelo 1 não estabeleceram projeções afetivas suficientes para considerarmos a família como um valor central para eles, ainda que ela tenha se manifestado como um dos elementos centrais que organizaram a dinâmica do pensamento destes jovens. Embora nossa investigação não nos permita afirmar a razão ou as razões pelas quais a família não compareceu como um valor para estes jovens, a falta de sentimentos a ela destinada parece-nos indicar que ela compõe o ideário normativo da vida adulta futura da maioria dos jovens, de modo que não parece haver tão nitidamente uma ruptura em relação ao forte caráter normativo desta instituição. Assim, seu comparecimento como elemento central parece representar a naturalização de sua presença no futuro, com a ausência de uma reflexão mais profunda sobre seus significados e suas demandas (SARTI, 2004).

Esta ausência torna-se problemática ao nos deparamos com o resultado de que para 28,3% dos jovens de nossa pesquisa as reflexões sobre as importantes funções que a família desempenha, relacionadas à promoção de um ambiente que permita o desenvolvimento afetivo e cognitivo e a aquisição de valores, normas e crenças necessárias para sua atuação no mundo, não foram empreendidas.

Passando para o próximo valor central presente na dinâmica de organização dos projetos de vida dos jovens, temos a aquisição de *status* social e financeiro. Tal valor se fez presente em terceiro lugar entre os mais abstraídos, apesar de constar em apenas um modelo (2) e de representar apenas 3,3% dos jovens de toda a pesquisa.

Neste modelo a dimensão do trabalho foi significada como um meio para a obtenção de bens materiais e a ascensão social através da profissão que pretendem exercer. Ainda que alguns sujeitos mencionem a carreira que pretendem seguir, sua escolha está relacionada à possibilidade de ganhos financeiros e é notável o quanto a dimensão da realização pessoal é abandonada em favor da lógica do emprego, enquanto meio para a remuneração. Nesses casos é possível perceber, assim como já notado por Bajoit e Franssen (1997), que o tema da retribuição prevalece em detrimento da contribuição, já que para estes jovens não há nada que articule suas aspirações profissionais à intenção de atuar na manutenção do mundo comum.

Do ponto de vista moral, estes projetos de vida parecem ser os mais frágeis entre os modelos encontrados. E de fato Damon (2009) concorda conosco sobre o fato de que a valorização do dinheiro em si é algo que costuma conduzir os jovens a caminhos estéreis, dada a presença de enfraquecido conteúdo moral. Para nós este tipo de projeto de vida, a longo prazo, é incapaz de sustentar a busca universal de uma vida que faça sentido. E por esta razão estamos com Damon quando ele taxa de mesquinho o impacto cultural que a superestimada busca por *status* e consumismo têm gerado na vida e na construção dos valores por parte dos jovens.

Este tipo de projeto parece-nos ser a confirmação da necessidade de uma intervenção formativa que motive os jovens a elaborarem objetivos de vida que se associem à promoção da generosidade em detrimento da mesquinhez, da realização em detrimento da ausência de sentido para a vida, da autoestima em detrimento de um *status* social superficial, e do autoconhecimento em detrimento do sucesso aparente.

Na contramão deste tipo de projeto, temos por fim o último valor que subjaz os projetos de vida dos jovens de nossa pesquisa: o compromisso social. E embora este seja o mais nobre dos valores por nós encontrados, ele comparece em apenas um modelo (3) e representa a minoria dos jovens da pesquisa: apenas 2,5%. Esta baixa frequência também foi encontrada nas pesquisas de Damon com jovens norte-americanos, sendo, entre a família, o trabalho, as realizações acadêmicas, a fé religiosa e a espiritualidade, os esportes e as artes, o último tema: serviço comunitário e temas políticos e sociais.

Em seu trabalho Damon constatou a baixa adesão que os jovens têm aos interesses da sociedade quando esta ultrapassa os limites de seus círculos de relacionamentos próximos, caracterizados pelos familiares e amigos. Entretanto os participantes que aplicaram o modelo 3 não parecem apresentar esta falta de disposição para atuar em sociedade. Para estes jovens que elegeram o compromisso social como o valor central de suas projeções futuras, ele é significado com um fim em si mesmo, ao mesmo tempo que é fonte de realização pessoal.

Ainda notamos, porém, que ele figura como um elemento idealizado em ambos os submodelos encontrados (A e B), não estando articulado a metas concretas para desenvolvê-lo. Evidentemente um projeto de vida com amplas dimensões morais exige autoconhecimento e conhecimento do mundo, a fim de que se saiba identificar os conflitos e as possibilidades de ação para superá-los. Mas ainda que estes jovens estejam no percurso de desenvolvimento de noções mais realistas e planejadas para colocarem em prática seus projetos – para Colby e Damon (1992) o compromisso moral demora anos para se formar –, sabemos que geralmente ele não é desenvolvido em isolamento, pelo contrário, frequentemente conta com colaboradores e apoiadores. É por esta razão que acreditamos que, ainda que o compromisso social destes jovens nos pareça demasiadamente frágil visto a ausência de uma estrutura que o sustente, uma intervenção formativa pode ajudá-los a perseverarem na manutenção deste valor central em seus projetos de vida. Desta forma acreditamos que podemos evitar a frustração e o desânimo de verem expectativas desenhadas em um horizonte longínquo sem que saibam que percurso tomar para alcançá-las.

Por fim, é evidente que um projeto de vida orientado pelo compromisso social pode promover a estimulação e a consolidação de tendências morais no próprio sujeito, além de oferecer exemplos para os demais atores envolvidos e para singelos espectadores do processo. Afirmando este potencial e conjugando-o à possibilidade de os jovens optarem por um modo de vida que seja coerente com suas aspirações e que promova transformações positivas no mundo, acreditamos, assim como diversos autores (CARDOSO; SAMPAIO, 1995; ABRAMO, 2005, entre outros) que, muito embora não se possa falar que o movimento de mudança social seja próprio dos jovens, entendemos que eles ocupam uma posição privilegiada de distanciamento dos constrangimentos e compromissos sociais, o que pode gerar maior disposição para a adesão a movimentos de transformação social. Além é claro da originalidade que caracteriza a posição de cada nova geração no mundo e que por isso, pode promover a ascensão de novos valores, quiçá orientados por um sentido moral.

Tendo feito estas considerações sobre os valores que sustentam os projetos de vida dos jovens e suas implicações do ponto de vista moral, podemos notar que há tanto na vida cotidiana quanto nas mais complexas funções sociais motivos suficientes para que os jovens se engajem em um projeto que seja importante para o *self* e que repercuta, de modo moral, no mundo além do *self*. No entanto, nossos dados apresentam indícios de que estas possibilidades não são tão perceptíveis e que a grande maioria apresenta dificuldades em estabelecer um projeto que lhes seja vital. Sendo assim, apontamos para a necessidade de uma intervenção formativa no âmbito da elaboração de projetos de vida. E é por esta razão que

passamos agora para nossas investigações relativas às contribuições que as escolas oferecem para esta importante construção.

7.2 Contribuições das escolas para a elaboração de projetos de vida

Afirmando nossa concepção de que a formação escolar estabelece uma intrínseca relação com a formação moral, assumimos a necessidade de se pensar nesta temática inserida no seio das práticas escolares, a fim de contribuir, inclusive, com a elaboração dos projetos de vida orientados por um sentido moral.

Tendo em vista este pressuposto, iniciaremos nossas discussões em relação aos dados coletados através das entrevistas realizadas com a diretora da escola A e com a diretora da escola B, para analisarmos as possíveis contribuições que as concepções de trabalho com Educação Moral podem promover para a formação dos alunos. Sendo assim, o primeiro ponto que iremos analisar são as concepções de moralidade presentes no discurso das entrevistadas.

Como já apresentado anteriormente, as concepções de moral de cada uma das entrevistadas são absolutamente distintas. Para a diretora da escola A a felicidade e a realização devem ser buscadas mediante a intervenção no mundo. Ela também apresenta uma nítida preocupação em criar um ambiente escolar rico em experiências reflexivas e autônomas que gerem sentimentos de pertencimento e participação social.

Já a diretora da escola B apresentou uma concepção associada ao estabelecimento e preservação da ordem social. Neste mesmo sentido ela demonstra uma forte preocupação com as influências advindas dos meios externos à escola, de modo que a cultura, a família e os amigos configuram-se como as principais influências que acarretam prejuízos para a ordem que se quer manter. Tal concepção se associa fortemente à ideia de que os conflitos existentes devem ser combatidos e erradicados.

Sobre estas significativas diferenças, acreditamos que a felicidade e a realização são definitivamente temas dos quais não podemos prescindir ao intentarmos promover a Educação Moral. Acreditamos nesta necessidade por pelo menos dois motivos: o primeiro relaciona-se ao fato de que a busca da felicidade pressupõe o autoconhecimento necessário para verificar seus desejos e anseios e adotar um percurso que os ajude a conquistar seus objetivos, promovendo a realização pessoal. O segundo, pois, ao atrelarmos a felicidade e a realização à intervenção positiva no mundo, elas adquirem conteúdo moral, o que para Damon (1995) torna a felicidade mais perene. É por esta razão que a educação dos jovens direcionada para a elaboração de um projeto de vida que almeje a felicidade e a realização por intermédio da

intervenção positiva no mundo está de acordo com os pressupostos de Damon (2009) sobre a necessidade dos jovens elaborarem projetos de vida que sejam significativos para o *self* e para o mundo além do *self*.

Sobre isso é interessante notar que apenas na escola A encontramos jovens que aplicaram o modelo 3 na organização de seus pensamentos, sendo este modelo caracterizado pela centralidade do compromisso social enquanto valor. Ainda que não possamos afirmar uma íntima conexão entre as concepções da diretora e a existência deste modelo entre os estudantes da escola, não podemos deixar de mencioná-la, sendo esta uma importante inferência para nosso trabalho. De todo modo, acreditamos que esta possibilidade reflete a necessidade de a Educação Moral se pautar em promover reflexões que possibilitem a construção de uma identidade que vise à intervenção no mundo como modo de realização pessoal e que esta se articule com a construção dos projetos de vida.

Estando de acordo com as concepções promovidas na escola A, acreditamos que as concepções abordadas na escola B ainda se configuram de modo limitado no que tange à contribuição que a instituição escolar deve e pode promover no tocante à Educação Moral. Neste sentido, ainda que a ordem social seja uma importante aquisição para os jovens, um trabalho de educação pautado apenas neste valor pode promover não mais do que a adesão às normas preestabelecidas, que não intentam a formação da autonomia moral e da reflexão como procedimentos importantes para o desenvolvimento do *self* comprometido com valores morais.

Já em relação aos valores destacados pelas entrevistadas como sendo os mais importantes para a formação dos alunos e que são praticados nas escolas, ao longo de toda a entrevista a diretora da escola A concedeu destaque principalmente aos valores morais (incluindo respeito e cuidado) e ao autoconhecimento. A reflexão foi outro valor destacado como importante pela diretora e inclusive a incitação ao processo reflexivo foi referida como um método utilizado para promover a aprendizagem dos alunos.

De fato é primordial que a construção de valores morais seja colocada em pauta nas práticas escolares a fim de promover o cultivo de valores como a solidariedade, a justiça, a liberdade, a honestidade, a dignidade, entre tantos outros. Assim, concordamos com Martínez (2001), para quem educar moralmente é criar condições para que as pessoas sejam capazes de apreciar e incorporar estes valores morais, a fim de que estes se configurem como garantias sociais, econômicas, culturais, legais e políticas.

Considerando que a construção do sistema de valores ocorre mediante os valores que nos cercam, presentes nas situações interpessoais em que participamos, acreditamos que parte

fundamental da tarefa da Educação Moral é a educação em valores. E se a família, os amigos, a cultura e a mídia, entre tantas outras instituições sociais, atuam na formação desses valores, no mínimo a escola e os professores também o podem fazer, promovendo a aceitação, a rejeição ou ainda o conflito em torno dos valores e dos contravalores que acompanham a vida de cada um (MARTÍNEZ, 2001).

Nesta direção, a diretora da escola A também valorou a reflexão como uma atitude que um programa de Educação Moral deve promover. E de fato este é um ponto fundamental para nós, visto que a reflexão pode promover a construção de um sistema de valores de modo autônomo, ultrapassando os limites da incorporação e obediência às normas sociais. Este importante aspecto é fundamental para que estes jovens em processo de formação possam incorporar estes valores mediante um processo reflexivo que promova a percepção do direito do *outro-generalizado* e das necessidades e desejos do *outro-concreto* (BENHABIB, 1992), a fim de regularem suas condutas morais de forma mais complexa e atenciosa às demandas da vida no mundo comum.

Na contramão desta perspectiva, a diretora da escola B concedeu acentuado destaque à ordem social como um valor que deve ser preservado pela escola. Em diversos momentos ela demonstrou preocupação com os valores advindos das esferas exteriores à escola e com maneiras de conter estas influências, que para ela são prejudiciais aos alunos. Para ela o êxito escolar relacionado ao cumprimento das atividades e da construção do conhecimento formal também comparece como um valor, ainda que com menor destaque em relação aos anteriores.

Evidentemente o discurso da diretora revela valores importantes para se pensar a formação escolar como um todo. Entretanto, consideramos esta concepção frágil, dado seu enfraquecido conteúdo moral e sobretudo, em relação ao modo como é concebida a aprendizagem de valores. Neste sentido o peso da obediência às normas se faz muito presente, o que nos preocupa em relação à construção de uma moralidade heterônoma que se paute apenas no respeito às regras e não na reflexão e incorporação de valores mediadas pela formação da consciência moral (PUIG, 1998a).

Outros valores destacados por ela, ainda que com menor intensidade, foram a diversidade, a igualdade e a convivência. Estes três valores aparecem intimamente associados em seu discurso à problemática da desigualdade, em especial socioeconômica. De fato esses valores são fundamentais para pensarmos em uma sociedade em que o respeito seja a égide das relações interpessoais, e por esta razão é imprescindível que sejam abordados na escola. Reforçamos, contudo, que este trabalho não deve ser empreendido através da aceitação das normas prescritas pela escola, pelo contrário, deve pressupor espaços de convivência, diálogo

e vivências significativas que promovam a percepção da importância de sua valoração e incorporação nas condutas cotidianas.

Parece-nos que a formação em valores morais ainda não é uma prioridade para a diretora da escola B. Apesar de concordarmos que, intencionalmente ou não, toda instituição promove valores, devemos salientar que a opção por não adotar um trabalho intencional e sistemático pode incorrer em um trabalho desarticulado e pautado nos valores de um professor ou de um grupo, que podem, muitas vezes, não estar de acordo com os interesses gerais de uma sociedade justa e democrática (PUIG, 1998b). É por isto que reafirmamos a necessidade de adotarmos a educação moral como um dos objetivos centrais da formação dos alunos.

Passamos agora para a discussão do que cada uma das entrevistadas entende por Educação Moral e sobre as práticas adotadas em cada uma das escolas para cumprir com este intento. Quando questionadas em relação às estratégias utilizadas na escola para trabalhar com a Educação Moral, novamente as entrevistadas apresentaram noções absolutamente diversas.

Na escola A, a diretora apresentou-nos uma série de estratégias que visam à construção de valores morais por parte dos alunos através de projetos em todos os níveis de ensino, permanentemente inseridos no programa escolar. Com esta abordagem ela pretende inserir no seio do projeto escolar e de suas atividades a construção da identidade, o conhecimento das emoções, o engajamento com causas sociais e vivências com membros comunitários.

De fato esta é uma concepção referendada por Araújo (2003), um dos principais autores utilizados como referencial teórico neste trabalho. O autor propõe que a educação moral seja desenvolvida na escola mediante a estratégia de projetos cujos objetivos sejam trabalhar os princípios e valores desejáveis de universalização, para que estes possam ser adotados em posições centrais na identidade dos sujeitos. E reforça que, para tanto, é imprescindível propor através dos projetos atividades que permitam aos alunos conhecerem a si mesmos, seus valores, sentimentos e emoções, ainda que estes objetivos sejam contemplados de modo interdisciplinar pelas disciplinas tradicionais ou ainda em outros espaços, com tempos diferentes.

Entre os elementos apresentados pela diretora destacam-se também o engajamento com causas sociais e a vivências com membros comunitários. Para nós estes são aspectos que devem ganhar um lugar de destaque nas propostas de Educação Moral, tendo em vista a associação que estabelecem com a importância de adotarmos uma vida em que a cidadania, entendida como modo de fazer a vida com nossos iguais (CORTINA, 2006), seja um valor central. Estamos assim de acordo com Martínez e Hoyos (2006) quando os autores assumem

que a importância de considerar a formação para a cidadania nas práticas de Educação Moral se deve ao fato de que um de seus principais objetivos é formar pessoas capazes de construir suas vidas. E tendo em vista que nossas vidas são construídas inseridas em um complexo tecido de relações pessoais, a formação para o exercício da cidadania não pode ser desconsiderada. Concordamos com os autores que ela deve ser voltada para a formação de membros de uma comunidade política que seja justa e generosa, entre alguns atributos.

Já na escola B destaca-se a ausência de planejamento em relação à Educação Moral, sendo que as atividades propostas sempre intentam atender demandas específicas que surgem dos conflitos cotidianos. Chamou nossa atenção a aparente compreensão de que os conteúdos técnicos básicos da tarefa educativa – ler, escrever, interpretar – podem viabilizar a educação em valores. Não sabemos se este foi o discurso adotado para preencher o esvaziamento de práticas morais ou se, de fato, esta é uma concepção assumida na escola. Mas de todo modo acreditamos que esta é uma via insuficiente, já que a aprendizagem de valores morais não pode ocorrer por meio de procedimentos pedagógicos ou explicações empreendidas pelos adultos, assim como ensinar a encontrar um modo de vida satisfatório não é informar conteúdos nem tampouco algo que esteja relacionado exclusivamente ao aprendizado de conhecimentos formais.

Assim como Puig e Martin (1998), acreditamos que os valores devem ser aprendidos por meio da participação ativa em práticas de valor, do exercício de habilidades que derivam destas práticas do reforço dado pelos outros e por intermédio da observação daqueles que possuem a virtude, entre outros elementos.

Entretanto é evidente que, quando tratamos de educação – sobretudo a moral –, o verbo “garantir” é inaplicável, afinal estamos tratando da formação de jovens singulares que podem ou não aprender a apreciar os valores morais. Por esta razão, concordamos com Araújo (2007) quando ele afirma que a contribuição da escola e de seus educadores é aumentar a probabilidade de que valores morais sejam alvo das projeções afetivas dos alunos e que, assim, possam constituir-se como valores para eles. É por este motivo que proporcionar experiências moralmente significativas é crucial para este tipo de formação.

Mas, ainda que se tente – ao menos na escola A – realizar um trabalho sistemático de educação em valores, muitas dificuldades são encontradas ao longo deste processo. Na escola A as dificuldades mais ressaltadas são referentes à resistência dos professores em trabalhar com os valores de forma transversal, o perfil de acomodação por parte dos alunos em face dos trabalhos expostos e a incidência de valores sobre os alunos, distintos dos que a escola preconiza. Estabelecendo algumas semelhanças com a escola A, na escola B as dificuldades

estão associadas às influências negativas da família e dos amigos, que dificultam a manutenção das normas dentro da escola e o comodismo dos alunos.

Sobre as dificuldades sentidas em relação à resistência dos professores em trabalhar com esta temática, devemos afirmar que nossa proposta de Educação Moral prevê uma mudança que afeta a instituição escolar no que tange aos hábitos, práticas e costumes, mas também à cultura profissional dos professores, em especial o modo como se relacionam com os alunos, sua função como educadores, as condições de aprendizagem, o modo como praticam a avaliação e valorizam os esforços de cada um, e, de forma especial, a maneira como abordam o mundo dos sentimentos, das emoções, dos direitos e dos deveres dos alunos.

Por esta razão o engajamento dos educadores nas práticas morais da escola é crucial para o desenvolvimento de um projeto bem-sucedido que não permita a instalação de um vazio educativo (MARTÍNEZ, HOYOS, 2006) neste campo tão fundamental para a formação de jovens comprometidos com o bem comum e empenhados em buscar a própria felicidade. Afinal, concordamos com Martínez (2001) para quem o compromisso moral do educador deveria consistir na formação de pessoas que concebam ideais de felicidade que integrem condições de justiça e dignidade para todos.

Assim, a tarefa dos professores deve ser a de assumir um compromisso ético em busca de transformações de caráter pessoal e comunitário que avancem para a construção de um modelo de relações humanas pautado nos valores morais que se desejam valorizar. Definitivamente não acreditamos na conveniência de adotar uma postura neutra perante as questões de natureza moral. Pelo contrário, acreditamos na importância de os professores implicarem-se nestes temas, defendendo valores e, mais do que isso, comprometendo-se com eles ante as situações conflituosas.

Acreditamos que desenvolvendo este trabalho a escola terá a possibilidade de contribuir para a formação de valores morais que ocupem posições suficientemente centrais nas identidades de seus alunos, a fim de evitar a influência de valores de conteúdos imorais ou amorais, elencada pelas entrevistadas como elemento dificultador da Educação Moral.

Por fim, sobre as dificuldades em lidar com os alunos que apresentam posturas desinteressadas e comodistas, devemos ressaltar que convém que os alunos se interessem a aprender os conteúdos morais, mas é necessário, sobretudo, que eles se impliquem no mundo em que vivem, que saibam comprometer-se com projetos de cidadania e que se atrevam a mudar o mundo (MARTÍNEZ, HOYOS, 2006). Por isso confiamos que a atenção dos alunos se volta para os educadores quando estes se mostram ávidos em contribuir com a escolha de um modo de vida que lhes traga satisfação e sentido à existência. E é por acreditarmos neste

imperativo que concordamos com Damon (2009) quando este afirma que, apesar da questão dos projetos de vida ter sido inteiramente banida da escola, ela deveria estar por trás de todo exercício acadêmico.

Sobre isso a diretora da escola A acredita na necessidade de os jovens elaborarem um projeto de vida pautado no autoconhecimento e em reflexões sobre o que pode lhes trazer satisfação. Ela apresenta uma concepção aprimorada e sistêmica sobre este processo de elaboração e prevê o envolvimento do momento atual nesta atividade, que deve envolver a família e aqueles com quem os jovens desejam partilhar a vida.

Nossas reflexões sobre a construção de projetos de vida também colocam o autoconhecimento no centro desta atividade, a fim de que os projetos sejam pautados nas aspirações que refletem a pessoa que os jovens são hoje e na que desejam se tornar no futuro. Por esta razão, acreditamos na necessidade das intervenções no âmbito da orientação dos jovens em relação a seus projetos de vida, reconhecerem a dimensão da pessoalidade dos projetos e dos valores que os subjazem, resgatando práticas como a clarificação de valores (PUIG, 1998b) que em muito contribuem para que os jovens reconheçam seus valores (aquilo que gostam) e seus contravalores (aquilo que não gostam) a fim de aumentarem as possibilidades de adotarem um modo de vida que realmente os possa fazer felizes e realizados.

Dado o fato de acreditarmos que esta reflexão deve ser contínua, afinal o autoconhecimento é uma atividade reflexiva que deve nos acompanhar durante toda a trajetória de nossas vidas, devemos apostar em um trabalho sistemático que, sobretudo, os ensine a adotar a busca pelo autoconhecimento como uma tarefa imprescindível para ser feliz.

A concepção da diretora da escola A também apresenta um importante aspecto relacionado à vida presente e às circunstâncias em que ela está articulada. Diversos autores (BOUTINET, 2002; VELHO, 2003; MACHADO, 2006; DAMON, 2009) ressaltam a importância de os jovens se engajarem em seus projetos futuros mediante ações já presentes em seu cotidiano, com a finalidade de dar início a uma trajetória e se planejar para alcançar seus objetivos. Esta é uma dimensão fundamental, que evidentemente os educadores precisam tomar parte. Como já visto, nossos dados de pesquisa apontam para a significativa presença de jovens que elaboram projetos de vida idealizados, desconectados da realidade e, por conseguinte, com menores possibilidades de serem levados a cabo. Logo, aqui se concentra uma importante dimensão da formação para a elaboração de projetos de vida, a fim de que nossos jovens possam ser orientados a elaborar projetos de vida que articulem seu ideal de

felicidade às possibilidades de conquistá-lo. Evidentemente não podemos deixar de mencionar a articulação fundamental destes princípios ao agir moral.

Sobre isso há nas concepções sobre projetos de vida da diretora a necessidade de os jovens levarem em consideração a família e os demais atores com quem desejam partilhar a vida. Esta concepção revela a noção de que ainda que todo projeto tenha uma esfera absolutamente pessoal, ele é construído em interface com as relações humanas e, portanto, com os demais. Um interessante dado de nossa pesquisa revelou inclusive que, na escola A, a maioria dos jovens do modelo 5 (cujos valores centrais são o trabalho e a família) aplicaram o submodelo 5.B, cujo diferencial se centra na presença de sentimentos de responsabilidade e cuidado tanto para com a família de origem, quanto para com a família que pretendem formar. Em comparação com a escola B, a maioria dos jovens aplicou o submodelo 5.A que não apresenta esses tipos de sentimento em relação à família. Tais dados parecem ser um indício de que o trabalho realizado na escola A tem promovido, assim como acredita sua diretora, a reflexão sobre a inclusão da família nos projetos de vida.

Enquanto isso, a diretora da escola B revela incerteza sobre a necessidade de os jovens elaborarem um projeto de vida, já que existem múltiplas possibilidades de futuro e que a abertura às desistências e recomeços deve ser proporcionada. Além disso, ela acredita que a contribuição da escola na elaboração dos projetos de vida dos jovens é pequena, se comparada à influência exercida pela família e pelos amigos.

De fato concordamos com a necessidade de os projetos de vida se manterem abertos a desvios e a novas oportunidades, reafirmando a necessidade da abertura ao novo, já comentada por Machado (2000). No entanto temos que considerar que tal abertura é necessária para gerir os imprevistos ao longo do caminho, a fim de que o jovem não se perca na frustração de um projeto irrealizado, e não em uma abertura total que os leve à falta de definição de um percurso. Portanto, consideramos, assim como Damon (1995), que um projeto de vida, quando vital para o sujeito, ainda que flexível, deve possuir uma coesão mínima entre objetivos de curto, médio e longo prazo, a fim de lhe conferir a estabilidade necessária para se concretizar.

Por fim, tendo em vista a importância de os educadores se engajarem na tarefa de auxiliarem seus alunos na elaboração dos projetos de vida, apresentamos as concepções das entrevistadas sobre as estratégias que utilizam para contribuir com esta importante dimensão formativa. Enquanto a escola A adotou uma disciplina formal – denominada “Orientação profissional, empreendedorismo e ética” – no Ensino Médio, visando estimular o autoconhecimento e os projetos de carreira, família e atuação na sociedade, a escola B

promove, eventualmente, palestras sobre as carreiras profissionais, atendendo apenas às questões relacionadas a esta dimensão.

Evidentemente a escola A adotou medidas que intentam contribuir para a formação de seus alunos em relação à construção de projetos de vida pautados em um sentido moral. E ainda que a intenção de agir moralmente dependa de motivação pessoal (BLASI, 1992), sabemos que a moralidade se constrói no diálogo estabelecido entre o eu e os demais (PUIG, 1998a). E é por esta razão que a reflexão moral deve fazer parte da tarefa educativa dentro das escolas, através da promoção de vivências significativas para seus alunos. Afinal, a moral não é dada de antemão, descoberta ou escolhida casualmente, ela exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural, pois definitivamente não é uma construção solitária (PUIG, 1998a).

Um dado interessante é que apenas na escola A encontramos jovens que aplicaram o submodelo 1.B na organização de seus pensamentos. Lembrando que este modelo é caracterizado pela fragilidade dos projetos de vida em contraposição à grande carga afetiva destinada à conteúdos presentes no dia a dia, podemos inferir que, dado o fato de a vida cotidiana de qualquer jovem em idade escolar ser centrada nas atividades e relações provindas da instituição escolar, a escola A está promovendo vivências significativas para seus alunos. Certamente este dado não é suficiente para realizarmos esta afirmação – sobretudo se considerarmos que há jovens profundamente envolvidos em seus cotidianos por sentimentos negativos –, mas consideramos importante levantarmos esta possibilidade visto que há nos relatos destes jovens indicações sobre a importância da vida escolar no cotidiano.

Retomando as medidas adotadas pela escola B, notamos que esta ainda mostra estratégias muito aquém da complexa construção de um projeto de vida. Afinal, além desta construção não se pautar apenas na dimensão profissional, quando for estimulada deve ser através da reflexão e da orientação, sendo a explanação de um profissional um método muito pouco formativo.

Assim, defendemos que as escolas devem oferecer experiências que favoreçam o engajamento em atividades significativas, que promovam o autoconhecimento dos desejos e pontos de vista, o contato e a construção de valores como a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, além de promover a capacidade de realizar julgamentos, compreender situações e autorregular-se.

Considerando os dados coletados nesta última etapa da fase I (sobre a Educação Moral) insuficientes para uma apropriação mais profunda das contribuições que as escolas podem oferecer para a elaboração de projetos de vida orientados moralmente, encerramos nossas discussões sobre esta fase de nosso trabalho e passamos para a apresentação de dados

complementares, que visam elucidar este ponto com maior aprofundamento. Notando que a escola A tem se engajado no intento de realizar um trabalho mais pertinente sobre este tema, adiantamos que iremos investigar as implicações que o trabalho desta escola tem gerado na formação de seus alunos, ainda que não seja nosso intuito apresentar e avaliar aspectos específicos do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE II DA PESQUISA

Com o intuito de explorarmos o objetivo já anunciado de investigar possíveis relações entre os projetos de vida dos jovens e as intervenções escolares no âmbito da Educação Moral, apresentaremos os dados relativos às novas dinâmicas de organização do pensamento de cinco jovens após a intervenção realizada pela escola que optou por um trabalho sistemático com esta temática.

Mantendo o rigor metodológico, optamos por dois instrumentos de coleta de dados: a aplicação de um questionário de conteúdo idêntico ao da primeira fase da pesquisa e uma entrevista semiestruturada sobre as mudanças que ocorreram nos projetos de vida dos participantes e sobre o impacto das intervenções escolares em tais mudanças.

A fim de organizar a ampla gama de dados coletados e favorecer a compreensão do *continuum* estabelecido entre os instrumentos, optamos por apresentar os resultados agrupados por participante, na forma como segue.

6.5.1 Apresentação dos dados relativos à aplicação do questionário e da entrevista

Passados dois anos da extração inicial da dinâmica de pensamento dos jovens de nossa amostra – o que originou os modelos organizadores do pensamento apresentados –, retomamos o contato com alguns destes jovens com o objetivo de captarmos suas novas dinâmicas de pensamento sobre seus projetos de vida, como explicitado em nosso plano de investigação. Visando dar visibilidade às mudanças incorporadas, apresentamos, para cada participante, um quadro de sistematização das dinâmicas de pensamento em ambas as fases de coleta de dados.

- **Participante 28, 18 anos, sexo masculino**

Tabela 21 – Comparação da dinâmica de pensamento do participante 28 entre as fases I e II da pesquisa.

	FASE I	FASE II
ELEMENTOS CENTRAIS	Trabalho e Família	Trabalho e Família
SENTIMENTOS	Bem-estar e felicidade (frágil)	Satisfação, Realização e Felicidade
CARACTERÍSTICAS	Carente de complexidade, respostas pouco elaboradas, às vezes contraditórias, elementos centrais idealizados sem implicações/relações, significados esvaziados, utilização de jargões, ausência de metas ou especificações, pouco engajamento com o futuro	Os elementos centrais perfazem todo o questionário, coerência nas respostas, presença de metas e objetivos concretos para o futuro, engajamento já presente no cotidiano, percepção do aumento de complexidade de seu projeto desde a última fase

O participante 28 apresenta os elementos *trabalho* e *família* como centrais na organização de seu projeto de vida. O *trabalho* é significado como fonte de motivação pessoal, meio para o sustento financeiro e para a ascensão social.

Q-8. “Daqui a 5 anos pretendo estar formado e começando a minha carreira profissional na área de petróleo e gás e pretendo estar com um pensamento inovador sobre a vida com projetos e ambições novas”. **Q-10.** “[...] trabalhando provavelmente em uma refinaria, ter minha casa, meu carro, estar me dedicando a algum estudo ou pesquisa e estar procurando novos objetivos talvez até dando aula em uma universidade ou palestra em alguma escola [...]”. **Q-12.** “É um trabalho, um objetivo que todos tem, procurar estar em um lugar melhor no dia de amanhã. Eu como a maioria das pessoas pensa em ter uma família, uma casa e uma boa condição de vida. No meu caso quero tudo isso e estar na área que eu estou com uma ótima condição melhor que a de agora”.

Já a *família*, que também foi abstraída com centralidade nesta dinâmica de pensamento, é significada como instituição que concede apoio e que o participante deseja construir no futuro.

Q-3. “[...] família é o principal presente de Deus é a nossa base ela é necessária, precisamos dela em escolhas e momentos bons e ruins [...]”. **Q-4.** “[...] minha família e amigos sempre me apoiam nos momentos em que eu estou vivendo”. **Q-10.** “Acho que eu já terei uma família, com filho [...]”. **Q-12.** “[...] como a maioria das pessoas penso em ter uma família [...]”.

Outro elemento abstraído, entretanto com significação mais branda, foi *Deus*. Apesar de este elemento comparecer nas questões iniciais sobre os aspectos mais importantes na vida do jovem, ele deixa de ser mencionado nas questões seguintes, sobre os projetos futuros.

Q-2. “1-fé em Deus, 2-família, 3-objetivo/metasp”. **Q-3.** “Primeiro acredito que sem Deus não somos nada [...]”. **Q-4.** “Acreditei que se eu confiar nele tudo é possível [...]”.

O participante menciona a aquisição, seguida da valorização, de objetivos em sua vida, contudo admite que tenha dificuldades em manter-se motivado na conquista desses objetivos.

Q-3. “[...] todos temos que ter um objetivo de vida para ela fazer sentido. Acredito que ninguém vive por acaso todos temos que cumprir algo”. **Q-4.** “[...] aprendi a ter uma meta e tenho como objetivo alcança-la”. **Q-5.** “[...] a dificuldade mesmo é um possível desânimo, força de vontade, dificuldade para seguir o sonho”.

Quando questionado sobre as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo, ainda que não as articule diretamente ao seu projeto de vida, o participante refere-se ao respeito como um valor necessário para a convivência com os demais.

Q-6. “Gostaria que tivesse mais respeito. Eu procuro sempre ir até os meus limites em relação a outras pessoas e procuro não invadir os limites dos outros”.

O *estudo* também comparece como um elemento abstraído. Ele é significado como um meio para se aperfeiçoar profissionalmente e valorizado como um fim em si mesmo, estabelecendo relações com atividades futuras.

Q-1. “Sou estudante de Engenharia de Petróleo e Gás, atualmente minha vida se resume aos estudos e planos futuros sobre o curso que estou realizando. [...] Com o curso estou

aprendendo a ter um gosto maior pelos estudos e uma busca maior pelas minhas metas”. Q-10. “[...] estar me dedicando a algum estudo ou pesquisa e estar procurando novos objetivos talvez até dando aula em uma universidade ou palestra em alguma escola [...]”.

O participante abstraiu apenas sentimentos positivos em relação à concretização do projeto de vida. Foram eles: a satisfação, a realização e a felicidade.

Q-1. *“[...] Me sinto satisfeito com o que eu faço hoje pois estou realizando um projeto [...]”.* **Q-9.** *“Realizado e preparado para mais uma etapa da vida”.* **Q-11.** *“[...] Acho que vou estar realizado e pensativo que em 40 anos vivi muito, aprendi muito [...]”.* **Q-13.** *“Me sinto realizado e feliz por ele não ser só um projeto mas sim uma coisa possível em que estou trabalhando/lutando para alcançar”.*

Após este momento inicial da aplicação do questionário, realizamos uma entrevista semiestruturada com este participante. De início o que mais chamou nossa atenção foi o relato que ele fez sobre as mudanças que se operaram em seu projeto de vida. Ele revelou um projeto profissional concreto, com algumas metas parciais já alcançadas e vislumbrando algumas ações necessárias para o futuro próximo.

E-3. *“Eu estou na faculdade, fazendo Engenharia de Petróleo. Eu estou gostando bastante, mas é difícil. [...] Eu estudo o dobro do que eu estudava mas vale a pena. Na escola eu brincava de estudar parece. Então eu quero terminar a faculdade, fazer um curso de línguas e trabalhar na minha área, em alguma refinaria ou na própria plataforma. São os meus objetivos”.*

Em repetidos momentos ele faz referência ao fato de que antes não se conhecia e, portanto, não sabia o que desejava para si no futuro. Arelada a esta ideia, revela que percebeu que precisava se esforçar para alcançar seus objetivos, implicando-se em sua própria vida. Estas afirmações trazem fortes indícios não somente da formulação de objetivos por parte do participante, mas também da necessidade de inclusão de ações para alcançá-los.

E-15. *“[...] eu sinto que se eu quero chegar num lugar eu preciso me esforçar bastante, que não é só imaginar, só ficar com o plano na cabeça, preciso começar a ralar pra conseguir”.* **E-31.** *“[...] Acho que eu era meio superficial, não sabia muito sobre as coisas que eu queria,*

que são importantes de verdade na vida. Eu acho que isso mudou porque eu comecei a me inteirar mais na minha própria vida, passei a me preocupar com isso e a perceber que só ficar imaginando não bastava. Que eu tinha que ir atrás para ter as coisas que eu queria na minha vida. [...] eu realmente não sabia mesmo o que eu queria fazer, nem passava pela minha cabeça isso nessa época [...] E hoje eu já estou com o meu projeto todo certinho, tudo o que eu quero”.

O participante também admite o sentimento de vazio que sentia ao não ter um projeto de vida definido e a felicidade que preencheu este espaço ao, não somente definir seu projeto, mas começar a percorrer seu trajeto.

E-12. *“Pode, acho que quando eu não tinha nem ideia do que eu queria fazer as coisas eram diferentes, eram mais vazias, eu era meio perdido. Então acho que ajuda sim, eu pelo menos fiquei muito feliz com as coisas que aconteceram e que eu acho que nesse caminho vão acontecer para mim”.*

Ao comentar sobre as contribuições do projeto que sua escola desenvolveu sobre a construção de projetos de vida éticos, o participante revela que este teve uma considerável importância em relação à promoção de seu autoconhecimento e acredita que um projeto assim deveria ser adotado em outras escolas. Em inúmeros momentos ele admite que tinha muitas dúvidas em relação ao futuro e que o projeto escolar o ajudou a se conhecer, a descobrir do que gostava e o que poderia fazê-lo feliz.

E-20. *“Sim, eu acho interessante. Porque assim como eu a maioria das pessoas que estão para se formar estão em dúvida no que vão fazer, como são as profissões, qual são os sonhos que elas tem e que imaginam [...]”.***E-18.** *“Eu estava com muita dúvida sobre o que eu queria fazer. Então eu acho que ela deu um empurrão para o mundo e sobre como eu poderia atuar. Eu estava em dúvida com um milhão de coisas [...]. Eu acho que ela me ajudou a pensar sobre o meu projeto de vida, na minha carreira, me ensinou a saber um pouco das carreiras e também do que eu gostava. Ai eu fui lendo, pesquisando, olhando no que eu poderia trabalhar e no que eu tinha vontade [...]”.***E-19.** *“Ela me ajudou a descobrir do que eu gostava [...] é como eu te falei, ela ajudou no modo de pensar sobre o futuro, no que eu deveria procurar fazer para ter o que eu queria, para fazer o que eu gosto e ser feliz fazendo isso [...]”.*

Já em relação à elaboração do trabalho de conclusão de curso da disciplina oferecida, destaca como ponto forte o caráter autoral deste trabalho. Para ele, poder escolher sobre o que pesquisar e levar a cabo esta pesquisa foi a maior contribuição da elaboração da monografia.

E-17. *“Acho que o que eu gostei mais foi o TCC. A professora orientou, mas foi a gente que teve que pesquisar o assunto, fazer uma pesquisa própria, correr atrás, foi bem legal. Porque foi um trabalho que nós escolhemos o tema, nós que corremos atrás do tema”*. **E-25.** *“Foi porque eu nunca tinha passado por isso antes. [...] Então foi importante porque a gente realizou alguma coisa. Acho que trabalhar assim é melhor porque você aprende mais, porque você está pesquisando lá, ganhando mais experiência, porque é como se você estivesse realizando uma pesquisa. E mostrou um lado diferente, esse da pesquisa, um lado que eu não conhecia, e abriu para uma realização minha [...]. Mas para a minha vida acho que foi mesmo fazer uma coisa própria, pesquisar alguma coisa que eu realmente tinha interesse, poder decidir”*.

Uma dimensão importante do trabalho feito pela escola refere-se à ética. E o participante demonstra que passou a refletir sobre a incorporação de aspectos éticos em seu projeto de vida, sobretudo em relação ao cuidado com o meio ambiente, aspecto fundamentalmente associado à carreira profissional escolhida.

E-19. *“[...] A pensar se a profissão que eu ia escolher ajudaria também as outras pessoas e o mundo, e não só serviria pra mim ou traria coisas ruins para os outros [...]”*. **E-26.** *“Eu sabia que existia, mas nunca tinha parado pra pensar de verdade. E a gente pensa que o que é ético é o que tem a ver com as pessoas, mas com o meio ambiente também. Então foi legal porque na minha sala quase ninguém fez sobre um problema ético que o ser humano faz com a natureza [...]”*. **E-28.** *“Uma vez eu tive uma aula relacionada ao meio ambiente. Foi muito básica, mas eu acho importante ter para a gente entender que precisa ser usado com cuidado, quando o assunto é meio ambiente. Para a gente observar esses problemas, que se nós não cuidamos e não aprendemos sobre isso, só extraímos, extraímos, extraímos, podemos causar algum dano. E não pensar só na gente antes da gente realizar algum tipo de trabalho tem que projetar, temos que pensar no todo, nos danos que podem causar”*.

- **Participante 17, 18 anos, sexo feminino**

Tabela 22 – Comparação da dinâmica de pensamento da participante 17 entre as fases I e II da pesquisa.

	FASE I	FASE II
ELEMENTO CENTRAL	Ascensão social e financeira	Trabalho (compromisso ético) e família
SENTIMENTOS	Bem-estar, felicidade, realização e confiança	Pressão, solidão, medo, realização e felicidade
CARACTERÍSTICAS	O significado atribuído ao trabalho é o de um meio para a obtenção de dinheiro, bens de consumo e estabilidade financeira. O elemento central é um forte organizador do pensamento, perfazendo todo o questionário; há coerência nas respostas e confiança de que alcançará seus objetivos	O trabalho é significado como fonte de realização pessoal e evidencia um forte compromisso ético. Os elementos centrais perfazem todo o questionário; respostas complexas e coerentes, com maior centralidade do elemento trabalho

A participante 17 abstraiu como elementos centrais na organização de seus pensamentos sobre seu projeto de vida o *trabalho* e a *família*. O trabalho foi fortemente significado como fonte de realização pessoal no qual ela deposita expectativas e traça metas futuras. Mas também apresentou algumas ações para conquista-lo já presentes em seu cotidiano atual. Ela explicitou uma carreira profissional que é muito valorizada por ela. É interessante notar que ela faz referências à fusão de uma identidade profissional à pessoal.

Q-1. “Tenho 18 anos, faço cursinho [...]. No momento estou tentando realizar meu sonho de entrar em uma faculdade pública [...]. Os meus dias se resumem em estudar o dia inteiro para alcançar meu objetivo [...]”. **Q-2.** “[...] A profissão é algo essencial para mim porque define o que eu vou ser como pessoa no futuro e o que eu quero fazer para o resto da minha vida [...]”. **Q-8.** “Daqui a 5 anos estarei me formando na faculdade de medicina veterinária e pensando em uma pós-graduação, talvez estudar no exterior e investir em minha carreira”. **Q-9.** “Me sentirei uma pessoa realizada por estar fazendo o que sonhei na vida: cuidar dos animais”. **Q-10.** “Com 40 anos me imagino uma pessoa com uma carreira sólida, exercendo minha profissão do melhor jeito possível e melhor ainda se for trabalhando em uma reserva

natural, que descobri ser um dos meus sonhos em relação à veterinária. [...]”. **Q-12.** *“Um projeto de vida para mim é você idealizar os seus sonhos para o futuro, é se imaginar onde você sempre sonhou em estar. O meu projeto de vida [...] seria ser feliz na vida pessoal e alcançar o meu objetivo de fazer a veterinária, uma profissão respeitada e digna”.* **Q-13.** *“[...] tenho que tentar pois é algo muito importante no meu ponto de vista, pois define quem eu vou ser e como vou estar no futuro”.*

A família também foi um elemento abstraído com centralidade para o projeto de vida desta participante, ainda que o *trabalho* compareça com maior força e significação no protocolo. Os significados atribuídos à família de origem são dúbios: ora comparece como instituição que garante apoio, ora como instituição que gera medo pela possibilidade de não apoiar suas decisões.

Q-3. *“A minha família é minha base para tudo, todas as escolhas que faço penso primeiro na família [...]”.* **Q-4.** *“A família sempre foi importante, sempre tive meus pais e irmã junto a mim e me apoiando. [...]”.* **Q-5.** *“As minhas maiores dificuldades são em relação à minha família, porque tenho medo que eles não aceitem minhas decisões [...]”.*

Já a família que pretende construir no futuro comparece como um desejo incerto e novamente apresenta o significado de instituição de apoio para os filhos.

Q-10. *“[...] Penso que nessa altura da vida vai ser importante para mim encaminhar meus filhos para uma boa vida (se eu tiver filhos)”.*

A jovem demonstra articular as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo com suas projeções futuras, evidenciando a coerência que perfaz não somente seu raciocínio, mas também seu projeto de vida.

Q-6. *“Gostaria que as pessoas tivessem mais respeito [...]”.* **Q-7.** *“Se as pessoas se respeitassem o mundo não seria esse grande caos que é hoje, gostaria muito que cultivasse o respeito para atingir meu grande objetivo que seria fazer com que o ser humano respeite também os animais”.*

Os sentimentos destacados pela jovem são os de “pressão” e solidão em relação às dificuldades em ingressar na faculdade; medo em relação à opinião dos pais sobre a carreira; e felicidade e realização em relação à conquista do projeto de vida.

Q-1. “[...] me sinto muito pressionada e sozinha algumas vezes, sem ter alguém para desabafar nesse estresse que estou vivendo [...] sempre tenho a impressão de uma carga muito grande para carregar e que estou fazendo isso sozinha”. **Q-5.** “[...] tenho medo que eles [família] não aceitem minhas decisões”. **Q-9.** “Me sentirei uma pessoa realizada por estar fazendo o que eu sonhei na vida: cuidar dos animais”. **Q-11.** “Espero que eu seja uma pessoa feliz, sem ressentimentos ou arrependimentos da vida que escolhi para mim”. **Q-12.** “[...] meu projeto seria ser feliz na vida pessoal e alcançar o meu objetivo de fazer a veterinária [...]”.

Corroborando com a grande centralidade do elemento *trabalho*, a participante demonstra ao longo do protocolo uma intensa preocupação de que seu projeto profissional não se realize.

Q-1. “[...] No momento estou tentando realizar meu sonho de entrar em uma faculdade pública e descobri que é um caminho árduo e um objetivo quase impossível, mas ainda não desisti [...]”. **Q-5.** “[...]em relação a minha profissão, tenho muitos sonhos e idealizações em relação a ela e tenho receio de não conseguir realizar esses sonhos”. **Q-13.** “Sinto que é uma coisa bem difícil de realizar e que talvez eu não consiga, mas tenho que tentar pois é algo muito importante no meu ponto de vista, pois define quem eu vou ser e como vou estar no futuro”.

Passando para a apresentação dos dados obtidos através da entrevista, o que mais se destaca são as importantes mudanças que ocorreram em relação aos elementos centrais do projeto de vida desta participante. Ela justifica tais mudanças defendendo que antes era muito “materialista” e que agora percebe que a posse de dinheiro por si só não poderá lhe fazer feliz.

E-36. “[...] nessa época eu ainda pensava que precisava de roupa cara, celular caro, mas hoje em dia eu acho que não ligo. [...] É legal, mas não acrescenta nada em você. Na hora pode até te dar aquela felicidade, mas depois vem um vazio. As pessoas falam que as pessoas ricas tem sorte, mas elas nunca pensaram no vazio que elas sentem. Elas podem ter todo o

dinheiro do mundo, mas elas não tem pessoas de verdade do lado delas [...]”. Nossa como eu era materialista! Deus me livre! Eu quero trabalhar e ganhar meu dinheiro. Mas não é o mais importante. Para mim é fazer um plano, ter um sonho pra vida. Não ficar naquela coisa de deixar a vida me levar. Hoje o dinheiro é mais uma consequência do meu trabalho”.

Outra mudança importante está associada ao despojamento de alguns planos que hoje a participante considera que eram idealizados. É interessante notar que neste ponto as mudanças ocorreram em relação às ações que se desejavam empreender e não ao princípio que as geraram.

E-36. *“[...] esse cantinho para animais abandonados acho que está não distante, está ficando difícil. Gasta muito dinheiro, dá muito trabalho. Então eu acho que eu idealizei isso, percebi que era mais aquele sonho de salvar os animais do mundo, mas que não é bem assim, É até mais fácil eu ajudar as pessoas que já tem esses lugares do que eu construir, porque vai ser mais um para as outras pessoas ajudarem financeiramente. Então é bem difícil. Mas eu nunca vou omitir ajuda, se eu ver um animal que está sofrendo, mas acho que construir um lugar acho que era um sonho muito fantasiado na época”. [...] Algumas coisas mudaram porque eu vi como é difícil o caminho, quando a gente é menor pensa que é tudo fácil, e realmente eu ainda estou confiante que eu vou conseguir fazer minha faculdade, mas tem algumas coisas que eu já deixei pra trás, igual o projeto de um lugar para animais abandonados. [...] Então eu me desfiz de alguns projetos que não estavam tão confiantes assim e passei a enxergar que não são fáceis, mas adquiri outros”.*

Ainda que no início a disciplina sobre projetos de vida tenha lhe causado estranhamento, ela acredita que cursá-la contribuiu com informações sobre a carreira escolhida e o mercado de trabalho. Ela ainda destaca a importância deste espaço para que os jovens possam conversar sobre seus projetos e serem orientados.

E-17. *“No começo eu achei bem estranho. Achei que não ia me ajudar porque eu já tinha escolhido minha profissão. Então eu achei que seria inútil. Mas no decorrer do ano eu percebi que não era, entendeu? Ela ensina mais do que a gente acha. A gente acha que ela só vai ajudar a escolher nossa profissão, não. Ela também ajuda em outras partes, por exemplo, ensina como a gente se entender na nossa profissão. Por exemplo no TCC, eu aprendi muita coisa também da minha carreira que eu não sabia. Foram bem legais as aulas também a*

professora Vivi que é uma fofa. Dentro da sala de aula eu não lembro muito bem, pra falar a verdade, mas eu gostei bastante do TCC”. E-18. “Acho que me ajudou a ver trabalhos dentro dessa profissão e também a me posicionar no mercado de trabalho. Ensinou a gente a fazer currículo e tudo mais. Fiquei conhecendo um pouco mais desse mundo, porque eu não fazia ideia. Por exemplo de como fazia currículo. Estava no terceiro ano, muitos amigos meus já trabalhavam mas eu não. Currículo eu não sabia o que era e outras coisas do mercado de trabalho também”. E-20. “Eu acho que sim, porque pra mim ajudou bastante e pra quem ainda nem sabia que profissão queria acho que ajudou mais ainda. Porque a gente não sabe, mas pode ser que esses alunos não tenham direito com quem conversar em casa, por exemplo, sobre isso. Então é bom que alguém saiba o que eles estão querendo pra ajudar a orientar”.

São evidentes as contribuições do trabalho de conclusão de curso para a apropriação de um sentido ético em sua carreira profissional. Sobre isso a participante revela que fazer o trabalho a permitiu conhecer graves problemas éticos na carreira escolhida, que até então eram desconhecidos. A exposição a tais problemas parece ter gerado um posicionamento ético que é defendido veementemente.

E-29. *“Acho que foi mais para mim. Eu sabia que existia esse tipo de coisa, mas não sabia até que ponto as pessoas podiam chegar. Na verdade foi uma tristeza e uma felicidade ao mesmo tempo. Porque tem aquela coisa: vou fazer alguma coisa sobre isso. Quando eu me formar posso fazer alguma coisa em volta disso, seja educando as pessoas, sabe, alguma coisa. Mas é triste ao mesmo tempo porque eu não sabia que estava nessa situação entendeu? O hospital da USP recebe muitos animais domésticos e silvestres que foram maltratados.[...]”*

E-30. *“Não tinha, mas quando eu fui entrevistar os veterinários para fazer o TCC um dos problemas que eu percebi é a banalização da morte. As pessoas chegam nas clínicas com seus animais e por exemplo, a menina ia viajar pra Disney ai ninguém queria ficar com a cachorra dela. Ai ela pediu pra matar. Tem veterinários que fazem. [...] eu achava que isso não acontecia sempre, mas nessas entrevistas que eu fiz percebi que é muito mais frequente do que eu pensava. E isso é horrível! [...] Eu também percebi que os veterinários estão fazendo muita coisa por dinheiro. Então o cachorro não tem nada e eles falam que tem que fazer isso e aquilo, faz a pessoa gastar 4 mil reais e nem precisava. Eu fiquei chocada quando descobri isso porque o veterinário tinha que ser o primeiro a defender, então eu sempre pensei: tem muita gente má mas também tem muito veterinário para defender. Então*

quando eu descobri eu pensei: acabou, acabou! Eu vou estar dentro de uma profissão que a própria profissão contribui para este tipo de coisa”. E-31. “Sim, sim. Porque eu penso: eles fazem, mas quando eu estiver lá eu vou fazer diferente. É um absurdo, existe um código de ética, você não pode fazer isso, Ai eu fico revoltada! [...]”.

O valor do compromisso e da responsabilidade são referidos inúmeras vezes e sempre associados ao cuidado com o outro e com os animais. É interessante notar a posição central que o cuidado com os animais ocupa nos discursos éticos da participante, que sempre o menciona e o associa à dimensão ética mais frequente, de cuidado com o outro enquanto ser humano.

E-22. “[...] a gente tem responsabilidade com tudo, com o trabalho, com a escola. Por que com os animal seria diferente? [...]” **E-34.** “[...] não são os professores, não é falta de ensinar, as pessoas são assim, desinteressadas. [...] As pessoas tem que se divertir, mas tem que ter compromisso. E são totalmente descompromissadas. Não entendem a responsabilidade. E ainda reclamam. Não é assim que as coisas funcionam”. **E-35.** “Acho que precisa ensinar isso sabe, a ter compromisso com as coisas, responsabilidade. E respeitar também. Porque a gente vê que não é só na profissão é o tempo todo faltando essas coisas. E eu sinto que as pessoas da minha idade estão cada vez mais afastadas destas coisas. Não acho que essas coisas vão fazer as pessoas serem boas, mas já ia melhorar o convívio com as outras pessoas e com os animais também”. **E-21.** “Minha paixão é pelos animais. **E-26.** “[...] Você pode brigar com eles e dois minutos depois ela já está ali pra receber carinho, entendeu? E eu acho isso muito bonito. E as pessoas não tem isso. Você briga com alguém e fica semanas, dias sem falar com a pessoa. Quando você briga fica com aquele rancor, e eles não, em poucos minutos esquecem. E eu acho isso muito bonito. Acho que as pessoas deviam aprender com eles”. **E-9.** “[...] Acho que é mais cultivar o respeito. Porque se você respeita as pessoas isso vai passando de uma pra outra. Porque aí não tem mais essa coisa de descontar nos outros. Tratando uma pessoa bem provavelmente ela também vai tratar as outras pessoas melhor e também os animais”.

- **Participante 86, 18 anos, sexo masculino**

Tabela 23 – Comparação da dinâmica de pensamento da participante 86 entre as fases I e II da pesquisa.

	FASE I		FASE II	
ELEMENTO CENTRAL	Compromisso social		Trabalho, família e compromisso social	
SENTIMENTOS	Bem-estar, realização	felicidade,	Bem-estar, esperança, impotência	felicidade, decepção,
CARACTERÍSTICAS	O elemento central comparece com força ao longo de todo o questionário; respostas coerentes; ausência de metas; elementos idealizados com conteúdo relativo a “mudar o mundo”		Os elementos centrais perfazem todo o questionário estabelecendo fortes relações/implicações entre si; respostas coerentes; com metas e carreira profissional determinada	

Os resultados da segunda fase da pesquisa com o participante 86 revelam um nítido aumento de complexidade em suas projeções futuras, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à adição de metas concretas para realizá-las. Foram abstraídos como elementos centrais o trabalho, a família e o compromisso social. O trabalho foi significado como uma fonte de realização pessoal, sustento financeiro e meio para realizar o compromisso social.

Q-2. “*família, estudo e carreira profissional, humanidade*”. **Q-3.** “[...] *a carreira eu me sinto muito bem porque é o que eu quero fazer da minha vida*”. **Q-4.** “[...] *a carreira, que é muito importante para mim porque quero poder me sustentar fazendo o que eu gosto de verdade*”. **Q-8.** “[...] *já estarei desenvolvendo algum projeto com mídias alternativas para levar informação verdadeira para as pessoas e ajudar elas a pensar sobre o mundo fora do que a televisão quer que elas pensem*”. **Q-10.** “[...] *quero já ter conquistado meu sucesso profissional e estar em uma condição de vida boa*”. **Q-12.** “*Meu projeto é ser um excelente profissional de Comunicação, ter uma posição ou nome reconhecido nessa área, poder ajudar as pessoas com o meu trabalho*”.

O participante faz menção à carreira que pretende seguir e já estão incluídas ações em seu cotidiano para alcançar este projeto profissional. Menciona também dificuldades na

carreira relacionadas à inserção no mercado de trabalho, mas parece lidar com confiança em relação a elas.

Q-1. *“Eu acordo e vou para a faculdade, depois eu volto de lá correndo, almoço na minha casa mesmo e vou para o meu trabalho que é bem perto. Aí eu trabalho das 14 às 20 horas, volto pra casa e nesse tempo que eu tenho a noite eu sempre faço alguma coisa ou da faculdade ou coisas minhas. [...] estou feliz de poder estudar o que eu gosto e quero para a minha vida. Mesmo que ainda eu não esteja na área sei que é uma questão de tempo até conseguir”.* **Q-4.** *“[...] na carreira eu ainda não consegui um emprego na minha área [...]”.* **Q-8.** *“Eu terei terminado a minha faculdade de Comunicação, estarei trabalhando em algum instituto (o que eu prefiro) ou agência mesmo”.*

A família, que também foi abstraída como um elemento central nesta dinâmica de pensamento, foi significada como instituição que oferece apoio, além de lhe ensinar os valores que hoje ele valoriza.

Q-3. *“[...] Minha família é um grande apoio que eu tenho na vida, não só para as dificuldades mas para os meus valores também, que foram eles que me ensinaram”.* **Q-4.** *“Minha família sempre foi e sempre será muito importante para mim. Eles sempre estiveram comigo, me acompanharam, orientaram e eu espero que a gente continue unido como a gente sempre foi”.*

Essas experiências familiares parecem se projetar em suas expectativas futuras, já que a família que pretende construir aparece como elemento que necessita de apoio e que transmite valores aos descendentes com a intenção de que estes tenham guias para atuar moralmente.

Q-8. *“Eu gostaria de ter encontrado alguém nessa época, namorar e já começar a pensar em ter uma família, que é muito importante pra mim”.* **Q-10.** *“Eu acho que já serei um pai de família, com minha esposa e meus filhos que eu vou apoiar sempre. Espero dar uma boa educação para os meus filhos, com os mesmos valores que meus pais me ensinaram. Que eles sejam pessoas boas que farão o bem”.* **Q-12.** *“[...] vou me planejar para ter minha família e seguir cuidando de todos”.*

O compromisso social, elemento também abstraído com centralidade nesta dinâmica, foi significado como fonte de realização pessoal, felicidade e meio de ajudar o mundo a se tornar um lugar melhor. Neste sentido, ele pretende atuar de modo a proporcionar esclarecimento à população sobre questões sociais.

Q-3. “[...] *E a humanidade eu me sentirei bem se eu puder ajudá-la [...]*”. **Q-4.** “[...] *logo que eu comecei a ajudar eu me senti tão feliz que vi a importância e não quis mais parar*”. **Q-6.** “*Eu vejo muitos problemas no mundo atual e acho que precisaria que cada pessoa cuidasse de uma parte desses problemas pra gente conseguir melhorar o mundo. Eu estou planejando ainda como eu posso ajudar o mundo, mas acho que vai ser uma coisa para as pessoas serem mais críticas, serem capazes de ver o que está errado e ajudar a mudar*”.

É notável o quanto o compromisso social estabeleceu fortes relações com os demais elementos centrais. No caso da família, foi esta quem despertou no participante o interesse em atuar socialmente, enquanto o trabalho será um meio para o estabelecimento de seu compromisso social.

Q-4. “*A humanidade é uma coisa que veio de casa, eu sempre quis poder ajudar quem mais precisa. Meus pais sempre incentivaram isso na minha casa [...]*”. **Q-8.** “*Eu terei terminado minha faculdade de Comunicação, estarei trabalhando em algum instituto (o que eu prefiro) ou agência mesmo. Eu já estarei desenvolvendo algum projeto com mídias alternativas para levar informação verdadeira para as pessoas e ajudar elas a pensar sobre o mundo, fora do que a televisão quer que elas pensem*”. **Q-12.** “*Meu projeto é ser um excelente profissional de Comunicação, ter uma posição ou nome reconhecido nessa área, poder ajudar as pessoas com o meu trabalho*”.

Entretanto, ainda que explicita um possível caminho para realizá-lo, ele admite que este projeto esteja em construção, não tendo, portanto, ações já incorporadas em seu cotidiano.

Q-6. “[...] *Eu estou planejando ainda como eu posso ajudar o mundo, mas acho que vai ser alguma coisa para as pessoas serem mais críticas, serem capazes de ver o que está errado e ajudar a mudar*”. **Q-8.** “[...] *já estarei desenvolvendo algum projeto com mídias alternativas para levar informação verdadeira para as pessoas e ajudar elas a pensar sobre o mundo,*

fora do que a televisão quer que elas pensem”. Q-10. “[...] Acho que terei feito muitas coisas boas que hoje eu nem consigo imaginar e ainda terei muitos planos pela frente”.

O participante também abstraiu o elemento *estudo* que foi significado como um meio para a conquista de sua carreira profissional.

Q-1. *“[...] estou feliz de poder estudar o que eu gosto e quero fazer para a minha vida [...]”.*

Q-3. *“família, estudo e carreira profissional, humanidade”. Q-4. “[...] o estudo é para conseguir a carreira [...]”.*

Em relação às mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo, suas respostas foram coerentes em relação ao modo como pretende engajar-se em um compromisso social. O jovem compreende que esta mudança só será possível com o engajamento de todos e, por esta razão, pretende fazer algo que gere um engajamento coletivo.

Q-6. *“Eu vejo muitos problemas no mundo atual e acho que precisaria que cada pessoa cuidasse de uma parte desses problemas pra gente conseguir melhorar o mundo. Eu estou planejando ainda como eu posso ajudar o mundo, mas acho que vai ser alguma coisa para as pessoas serem mais críticas, serem capazes de ver o que está errado e ajudar a mudar”.*

Os sentimentos que ele associa ao seu projeto de vida são o bem-estar, a felicidade e a esperança. Entretanto, também se nota os sentimentos de decepção e impotência em relação ao seu desejo de contribuir para mudanças no mundo. A presença de sentimentos tanto positivos quanto negativos parece sinalizar uma aproximação às dificuldades que serão enfrentadas rumo à conquista de seu projeto.

Q-3. *“[...] a humanidade eu me sentirei bem se eu puder ajudá-la porque hoje às vezes eu me sinto decepcionado”. Q-5. “[...] às vezes me sinto impotente em querer ajudar a humanidade a evoluir”. Q-7. “Muito bem. Se isso acontecesse parte de mim já estaria feliz”. Q-9. “Feliz de estar conseguindo as coisas que eu planejei”. Q-11. “Muito feliz e vitorioso, com esperanças de que o mundo seja um pouco melhor”. Q-13. “Eu me sinto muito feliz porque sei que ele pode me fazer feliz”.*

A seguir passamos para os dados coletados através da entrevista. O participante faz inúmeras referências às contribuições da disciplina de projetos de vida para suas reflexões sobre o futuro. Inclusive recorre diversas vezes à ideia de que o trabalho escolar o ajudou a pensar mais sobre esta dimensão. Outro ponto que se destaca foi a menção que fez ao compartilhamento de seus planos com os demais colegas e com a professora, indicando que estes momentos contribuem para encontrar caminhos possíveis para a realização dos projetos e também para conhecer melhor os outros e suas vontades.

E-19. *“No começo foi meio estranho, porque ninguém estava muito a fim de ter aula sobre isso, achava que ia ser chato. Mas aí foi ficando legal. Eu gostei, tiveram coisas legais. Logo no começo eu lembro que teve uma atividade que você tinha que fazer uma redação sobre o que você queria fazer o futuro. sobre o que você queria fazer no futuro. A gente fez e entregou pra professora corrigir. Aí quando ela foi devolver ela resolveu ler alguns pra sala, aí ela leu de um amigo meu e eu não acreditava. Ele queria fazer coisas que eu nem imaginava! E ele era meu amigo! E foi estranho porque deu pra ver que todo mundo sentiu isso, todo mundo ficou: “Nossa! Sério que você quer fazer isso?”. E a professora perguntou se a gente não sabia que ele queria e todo mundo disse que não. Foi meio triste, meio estranho isso. Mas foi bom pra gente ver como a gente conhece pouco as vontades dos outros. Você fica anos convivendo com uma pessoa, seu amigo, e nem sabe o que ela sonha pra vida dela. Isso é muito estranho. E o pior é que ele não era uma exceção. Quase ninguém sabia isso do outro, só muito por cima”.* **E-20.** *“Acho que ela ajudou a pensar na vida. Meu projeto já estava mais ou menos. Sei lá, na verdade acho que ele mudou bastante. Não o projeto talvez, mas a forma que eu vejo ele. Porque antes eu achava que as coisas eram mais fáceis e não são nem um pouco. Que nem eu tava te falando, eu achava que ia ajudar a creche para sempre, mas não deu mais, por causa da rotina que agora é muito mais cheia e também porque os interesses mudaram. Eu acho super importante o trabalho lá, mas acho que posso ajudar de outra forma, por exemplo. Mas eu já sabia a faculdade que ia fazer, que queria trabalhar nessa área. Mas ajudou na vida por causa dessas coisas, a pensar mais sobre o que eu queria, o que os outros queriam. A pensar na vida, acho que foi isso o que ela mais ajudou. Porque a gente costuma fazer isso sozinho, e foi bom fazer junto, porque as pessoas tem outras ideias, outros planos, e com a professora também, que pode ajudar a gente a encontrar caminhos pros nossos sonhos”.* **E-22.** *“Com certeza, porque força a gente a pensar nisso, que é muito importante. E também a maioria das pessoas tem que tomar esta decisão sozinho, o que é muito difícil às vezes, então ter um apoio é muito importante”.* **E-29.** *“Foi*

importante porque já comecei a pensar coisas da minha área, se não tivesse feito só teria começado a ver essas coisas na faculdade [...]”.

Além da dimensão da carreira profissional, o participante revela que a disciplina proposta também contribuiu para reflexões sobre outros aspectos da vida, como a família, o autoconhecimento e a importância de incorporar princípios éticos em suas projeções futuras. Sobre a ética destaca-se em seu discurso a importância de ajudar os outros.

E-21. *“Teve um pouco disso tudo, mas pensamos mais na carreira. A família a professora sempre falava sobre incluir a família nos nossos planos, lembrava que a gente não estava sozinho. Autoconhecimento acho que era o tempo todo, porque a gente tinha que pensar sobre o que a gente queria, escrever, conversar, fazer trabalho sobre isso. E ética ficou mais forte na monografia, que a gente tinha que pesquisar os problemas éticos da nossa carreira, ou coisas que tinham impactos éticos. Foi uma forma de todo mundo ver que podia fazer o bem, podia ajudar mesmo que não fosse um trabalho voluntário, no dia-a-dia do trabalho mesmo”.*

O jovem também comenta que o trabalho de conclusão de curso o ajudou a ter maior consciência sobre os problemas éticos existentes na carreira profissional escolhida e acredita que isso o ajudará a ser um bom profissional e não cometê-los.

E-29. *“[...] eu vi que muita gente não tá interessada no papel bom que a propaganda pode ter, só quer ficar conhecido, ganhar dinheiro. É um meio sujo às vezes. Então ele contribuiu para ver melhor esse lado sujo e também a questão da pesquisa mesmo, porque eu não quero trabalhar com propaganda, quero comunicação, e é uma área que tem que fazer muita pesquisa. Eu acho que ele contribuiu mais pra minha formação profissional, para eu ser um bom profissional, não fazer essas coisas que na profissão são normais mas que eu não acho certo. E aí isso contribui pra minha vida também, porque vou ser o melhor profissional que eu puder ser”.* **E-30.** *“Todas não, acho que até hoje não pensei se todas tem, mas acho que a minha tem bastante esse problema. Eu sabia que nem todo mundo sabe, que tem propagandas pra produtos que fazem mal, que estimulam o consumismo. Mas isso mais dessa área mesmo. Na área que eu realmente quero tem outros tipos de problemas éticos. Acho que o principal é a informação, porque você pode acabar sendo parcial, levando as pessoas a acreditarem naquilo que é seu interesse, que é interesse do seu cliente. Muita gente que trabalha com isso*

faz política desse jeito, faz campanha pra um, detona a imagem política do outro. É bem complicada essa parte da minha profissão”.

Por fim o participante acredita que as motivações para as ações antiéticas encontram-se no desejo por *status* social e financeiro e apresenta como possível solução para estes problemas a educação em valores tais como a humildade, a verdade e a honestidade. Entretanto, apesar de acreditar que a escola deve participar deste processo, assume que desconhece como ela poderia contribuir de fato.

E-32. *“Acho que tinha que ser feito alguma coisa para as pessoas pararem de querer só ganhar dinheiro, conseguir uma posição boa, status. Porque todos esses problemas éticos são por causa disso, as pessoas fazem coisas horríveis pra conseguir isso. A escola tinha que ajudar os pais a ensinarem valores pros filhos, meus pais me ensinaram valores que eu nunca vou abandonar. Mas tem família que não faz isso.* **E-33.** *“A humildade é muito importante, a verdade, a honestidade. Esses valores ajudam a pessoa a não se encantar com essa vida superficial, a ficar firme no que elas acreditam, a não se importarem com a opinião dos outros. Eu não faço a menor ideia de como a escola pode fazer isso”.*

- **Participante 23, 18 anos, sexo feminino**

Tabela 24 – Comparação da dinâmica de pensamento da participante 23 entre as fases I e II da pesquisa.

	FASE I	FASE II
ELEMENTOS CENTRAIS	Trabalho e Família	Trabalho (compromisso ético) e Família
SENTIMENTOS	Felicidade, Realização e Bem-estar	Felicidade, Orgulho, Realização, Determinação e Alegria
CARACTERÍSTICAS	Idealização dos elementos centrais; respostas mais complexas, com fortes relações/implicações entre os elementos abstraídos; ausência de ações, meios ou metas para a conquista de seus objetivos	Respostas complexas e coerentes; elementos centrais perfazem todo o questionário com forte significação; ações já estão incluídas na vida cotidiana; indicações claras sobre a carreira e percurso profissional

A participante 23 abstraiu como elementos centrais na organização de seu pensamento o trabalho e a família. O trabalho foi fortemente significado como fonte de realização pessoal e atrelado a um compromisso ético em contribuir para a melhoria da vida de outras pessoas, além de ser a fonte do sustento familiar.

Q-3. *“[...] a carreira profissional foi uma grande descoberta para mim descobrir que eu podia fazer algo que me fizesse feliz e que ajudasse as pessoas que precisam mais do que eu. Por isso eu me sinto muito feliz em ter encontrado o meu caminho”.* **Q-4.** *“[...] Carreira profissional: quando eu descobri que eu podia fazer uma coisa que gostasse, que desse para sustentar eu e minha família e que ainda pudesse ajudar as outras pessoas, e que eu poderia viver fazendo isso minha vida inteira, porque era isso que ia me fazer feliz”.* **Q-10.** *“Eu quero estar trabalhando na mesma área, mas com um monte de histórias pra contar, com muitos projetos que eu fiz que deram certo, conhecido muita gente e visto a vida delas mudarem com o meu trabalho”.*

A jovem apresenta a carreira que pretende seguir e ações para alcançá-la já estão presentes em seu cotidiano. Seu projeto, no entanto, permanece aberto às oportunidades que surgirão, visto que apresenta diversas possibilidades para conquistar seu objetivo de trabalhar em um programa de moradias populares.

Q-1. *“[...] no final do dia eu saio de lá e vou para a minha faculdade que é de Engenharia Civil [...] No final de semana eu fico mais tranquila mas preciso desse tempo para estudar para as provas e fazer trabalhos [...]”.* **Q-8.** *“Eu espero já ter formado em Engenharia Civil e estar em um emprego bom na área, que de preferência é em algum órgão público que lida com a construção de conjuntos habitacionais, ou uso e ocupação do solo em regiões vulneráveis ou de risco, alguma coisa assim. Poderia ser em algum projeto social também, para ajudar quem vive em condições mais difíceis de moradia”.* **Q-12.** *“[...] meu projeto é ser Engenheira Civil, ser funcionária pública em algum órgão que trabalhe com moradias populares ou reassentamento de pessoas que foram excluídas”.*

Também foram abstraídas dificuldades em encontrar um emprego na área em que pretende atuar, mas a participante demonstra confiança de que com seus esforços conseguirá atingir seus objetivos.

Q-1. “[...] *Eu estou trabalhando de secretária enquanto eu não consigo um emprego na minha área, o que está sendo bem difícil porque todos pedem experiência, coisa que eu ainda não tenho*”. **Q-5.** “*Estou tendo dificuldades para arrumar emprego, mas acho que com meu esforço e dedicação tenho certeza que vou conseguir chegar onde pretendo. Ainda sou muito nova e estou no começo deste caminho, então não tem problema, é assim mesmo que as coisas começam*”.

A família, que também foi abstraída com centralidade nesta dinâmica, foi significada de modo bastante complexo. Ela é tanto a instituição que oferece cuidados, apoio, educação e condições materiais, como uma fonte de afeto importante, capaz de proporcionar felicidade à participante.

Q-4. “[...] *família: desde sempre, em cada momento de cuidado e de carinho [...]*”. **Q-10.** “[...] *na parte pessoal eu pretendo estar casada, com dois filhos, educando eles, mostrando o que a mamãe faz para eles e cuidando do meu esposo, que eu imagino que será muito especial e me dará muito apoio para os meus sonhos. Também espero ter uma casa boa e poder dar coisas boas para os meus filhos*”. **Q-12.** “[...] *Também quero ser mãe e esposa, formar uma família boa, que se ame, que se apoie, e que siga fazendo aquilo que eu acho que devemos fazer, que é ser feliz*”.

Quando questionada sobre as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo, menciona a igualdade, aspecto fortemente articulado ao modo como pretende atuar profissionalmente. Ainda que admita que não existam, atualmente, ações em seu cotidiano relacionadas à promoção da igualdade, ela apresenta estas ações como metas futuras, revelando coerência em seu projeto de vida.

Q-6. “*Eu gostaria que tivesse mais igualdade, que todas as pessoas tivessem oportunidades na vida para crescer. Eu ainda não faço nada, mas assim que tiver meu diploma, ou antes se conseguir um estágio, quero trabalhar para ajudar a melhorar as condições de vida das pessoas, mais especificamente de habitação*”.

Os sentimentos abstraídos nesta dinâmica de pensamento foram a felicidade, o orgulho, a realização, a determinação e a alegria. Todos os sentimentos mencionados foram atribuídos à realização do projeto de vida. Um sentimento que compareceu em relação à

família de origem e à família que futuramente pretende formar, mas também em relação ao trabalho, foi o amor.

Q-2. *“[...] eu infelizmente tenho alguns problemas na minha família em relação aos meus pais, fui criada um pouco pelos meus avós, mas eu os amo muito e nós nos damos bem [...]”.*

Q-3. *“[...] Por isso eu me sinto muito feliz em ter encontrado o meu caminho”.* **Q-9.** *“Se tudo der certo eu me sentirei orgulhosa de mim! E muito feliz e realizada por fazer o que eu descobri que eu amo”.* **Q-11.** *“Com certeza muito feliz e realizada, se tudo isso der certo”.*

Q-12. *“[...] formar uma família boa que se ame [...]”.* **Q-13.** *“Eu me sinto determinada a chegar lá. [...] se eu conseguir será uma alegria sem fim! Algo que eu vou contar para todos com orgulho, até para os meus netos!”.*

Partindo para a apresentação dos dados relativos à entrevista, podemos notar que a participante possui consciência das transformações que foram operadas ao longo da experiência da disciplina escolar em seu projeto de vida. A esse respeito, faz referência à aquisição de novas informações sobre a carreira profissional que alteraram sua forma de compreender a profissão e à abertura para o diálogo com pessoas que possam orientar-lhe. Interessante notar que a jovem se refere a esta experiência como o início propriamente dito da vida futura que almeja.

E-9. *“Olha, no começo eu não gostei muito não! Achei que seria um pouco chato, porque eu já tinha mais ou menos uma ideia do que eu queria fazer, então achava que não precisava. Mas depois foi bem legal, eu descobri muitas coisas que eu não sabia, eu passei a ver a carreira que eu tinha escolhido com outros olhos também e vi que não seria tudo assim tão fácil como eu imaginava. Porque antes eu achava que a faculdade era uma continuação da escola mas aí eu comecei a ver que era muito maior que isso, que tinham coisas que eu precisava me preocupar que nunca tinha pensando antes”.* **E-19.** *“Foi sim. Porque me ajudou a ficar firme na carreira que eu queria, porque no começo eu estava um pouco indecisa. Não tinha nenhum outro curso que eu me imaginava fazendo, mas não estava 100%. [...]Pra minha formação profissional foi porque me ajudou a perceber que não era exatamente arquitetura que eu queria, e que não era aquela coisa de revista. Pra minha vida pessoal também, acho que eu amadureci a aprendi a reconhecer a ajuda dos outros, dos mais velhos, que já passaram por isso antes. E pra minha vida porque essa vai ser a minha. Foi o comecinho dela!”.*

Outra dimensão importante destacada por ela refere-se à reflexão sobre o futuro exigida pela disciplina. Neste sentido a promoção do autoconhecimento aparece com destaque, alterando o comportamento da participante, que reforça a importância deste trabalho escolar justificando que a dúvida em relação à escolha da carreira profissional é algo muito difícil para ser feita em solidão.

E-13. *“Acho que sim, porque a gente teve que fazer o TCC. Então mesmo que você nunca tivesse pensado nisso que era o meu caso, você tinha que escolher algum assunto pra fazer a pesquisa, então a gente foi meio que obrigado a refletir sobre isso, mas foi bom. De autoconhecimento eu não sei se foi a disciplina, mas me marcou muito porque eu acho que eu era um pouco arrogante no começo, porque muita gente não sabia o que queria fazer e eu já sabia, sei lá. E aí também fui vendo que eu não sabia muita coisa. Não sei se na mesma época eu percebi isso, mas acho que sim, porque foi o meu sentimento, de um pouco de vergonha pelo meu comportamento, quando terminou o trabalho”.* **E-14.** *“Acho que sim, porque na minha sala tinha muita gente perdida e eu também não sabia tão bem assim o que eu podia fazer como arquiteta. E acho que é assim pra maioria das pessoas na nossa idade, é muito difícil passar por isso sozinho”.*

A elaboração do trabalho de conclusão de curso parece ter sido uma experiência especialmente importante para a construção do atual projeto de vida desta participante, que explicita que esta experiência provocou transformações em sua forma de compreender o mundo e evidentemente adicionou um sentido ético ao seu projeto de vida.

E-10. *“É porque eu queria fazer arquitetura, daí eu achava que ia fazer vários desenhos lindos, inovadores, com formas por exemplo que ninguém tinha pensado antes. Eu via a arquitetura por um lado da arte, do design. E isso misturava um pouco também com a parte de decoração. Porque eu pensava em fazer casas bonitas, prédios bonitos, e então já pensava como ia ser dentro também, essas coisas. Mas aí eu fui vendo que o arquiteto trabalha perto do engenheiro. Isso na verdade eu já sabia, só que eu achava que o arquiteto devia deixar a obra do engenheiro bonita. Achava que essa era a maior função. E eu sempre gostei dessa parte de ter a casa dos sonhos, o escritório dos sonhos, então essa coisa do sonho, do ideal, do mais bonito, sempre me atraiu. Só que depois eu fui ver que isso é uma realidade muito distante, porque tem muita gente que em suas casas não tem espaço nem para viver com conforto, numa condição digna mesmo. E eu fui vendo que essa era a função maior, criar*

espaços onde as pessoas pudessem viver bem, felizes, porque muita gente briga por falta de espaço nas famílias! Eu sei porque quando a gente fez as entrevistas do TCC a gente perguntava o que era ruim e muita gente dizia que não tinha privacidade, que não tinha onde guardar as coisas. Teve até uma moça que disse que queria ter mais um filho mas que não cabia na casa dela! Isso foi muito revoltante! E eu entendo porque as vezes eu mesmo fico triste ou sei lá, quero ficar sozinha e naquelas casas você não tem nem esse direito. Então eu fui vendo esse lado, da arquitetura dar uma condição de vida melhor, pro dia-a-dia das pessoas, e não só as coisas glamorosas das revistas, que eu ainda acho lindas e incríveis, mas que não são o que mais importa, pelo menos não mais pra mim”. E-15. “Eu queria fazer arquitetura, aí a gente se juntou num grupo que todo mundo também queria. Mas aí a gente resolveu que ia fazer sobre a qualidade de vida nos conjuntos habitacionais, porque eles são muito precários mesmo. E tem um que era no caminho da escola, o Cingapura Autódromo, que estava caindo aos pedaços, tinha muita sujeira, o portão estava quebrado então entrava quem quisesse lá, isso fora as coisas que a gente foi descobrindo depois. A gente escolheu porque gostaríamos que fosse melhorado, porque tinha vários problemas, então a gente focou nas moradias sociais e nos problemas que os moradores tem lá”. E-19. “[...] E também foi muito legal pela experiência. Eu nunca tinha saído na rua para perguntar coisas pras pessoas de verdade, para fazer uma coisa que tivesse sentido de verdade mesmo”.

Ainda em relação à dimensão ética, a dignidade parece ser um valor importante para a participante, visto que é evocada inúmeras vezes. Atrelado a este valor um forte compromisso social parece emergir de suas intenções futuras.

E-16. “[...] existem necessidades habitacionais prioritárias, que são para quem tem baixa renda, foi expulso do lugar que morava por reintegração de posse ou pela especulação imobiliária. Essas coisas são muito complicadas, porque moradia é direito. Só que não basta ter um teto, foi isso que a gente viu no trabalho, existem condições mínimas que precisam ser seguidas para a dignidade das pessoas, não basta ter teto, parede e chão, tem que ter um espaço bom, luminosidade boa, área verde, área de lazer, segurança, silêncio. Porque isso tudo é que traz qualidade de vida. Não pode ficar sem. Por isso que eu vi um outro lado da arquitetura, que antes do luxo tem muitas coisas realmente necessárias que a gente precisa brigar pra ter, infelizmente, mas é assim. Porque o governo faz os conjuntos da pior maneira possível, só para falar que fez. Aí joga todo mundo lá dentro a acha que tá maravilhoso, não tá”. **E-17.** “Foi meio chocante! No começo eu nem queria fazer, estava lá porque era mais um

trabalho da escola, mas aí você vai vendo as pessoas, vai vendo que aquilo não é brincadeira não! Que as pessoas vivem aquilo dia e noite! E as mães dizendo que os filhos não podiam brincar lá embaixo porque elas tinham medo que entrasse gente estranha. Isso não é vida. Então foi difícil ver essas coisas, mas foi bem legal depois fazer o projeto. Na verdade não mudou nada pra eles, porque a gente não tinha como fazer nada, mas foi bom saber que estudando e tendo os conhecimentos necessários a gente pode sim fazer. Antes do conjunto aquele lugar era uma favela que foi recuperada e virou conjunto. Então alguma coisa já melhorou. E eu acho que esta parte de planejamento da cidade, das favelas das regiões que são proibidas mas que tem assentamentos humanos, é muito interessante pra trabalhar, ainda mais aqui em São Paulo, porque a gente só vê a cidade crescer e empurrar essas pessoas pros piores lugares”.

Por fim, ao comentar sobre a presença de problemas éticos nas carreiras profissionais, a jovem demonstra que antes do trabalho de conclusão de curso não tinha consciência destes problemas na profissão escolhida. Mas destaca a importância de conhecer a realidade para melhor atuar nela.

E-20. *“Não tinha pensado e até tive dificuldade para entender o que era isso no começo. É claro que eu sabia que existem coisas erradas nas profissões, porque tem muita gente ruim, mas não conseguia pensar numa coisa pra arquitetura. Na verdade acho que na arquitetura nem é um problema ético, mas uma falta de ajuda que esses profissionais poderiam dar e que não dão. Então o que a gente acabou pesquisando não foi um problema ético da arquitetura, mas do governo que não atende as recomendações dela para fazer moradias dignas para as pessoas. Foi muito triste ver isso mas foi importante pra gente conhecer a realidade e saber o que fazer com ela”.*

- **Participante 1, 18 anos, sexo feminino**

Tabela 25 – Comparação da dinâmica de pensamento da participante 1 entre as fases I e II da pesquisa.

	FASE I	FASE II
ELEMENTOS CENTRAIS	Trabalho e família	Trabalho e família
SENTIMENTOS	Felicidade, realização e bem-estar	Tristeza, medo, mal-estar, bem-estar, alegria, felicidade, realização, tranquilidade
CARACTERÍSTICAS	Idealização dos elementos centrais; respostas mais complexas, com fortes relações/implicações entre os elementos abstraídos; ausência de ações, meios ou metas para a conquista de seus objetivos	Os elementos centrais perfazem todo o protocolo; respostas mais complexas, com relações/implicações entre os elementos; presença de metas para a conquista dos objetivos; intensa preocupação com o futuro

Assim como na primeira fase da pesquisa, a participante 1 abstraiu como elementos centrais na segunda fase o *trabalho* e a *família*. Porém, neste segundo momento foram atribuídos significados diferentes a esses elementos. O *trabalho* foi significado como meio para obtenção de sucesso e realização profissional, além de comparecer como meio para a obtenção de bens materiais.

Q-8. “Se tudo der certo daqui 5 anos eu vou estar me formando, ou quase me formando, estarei em um bom emprego, num lugar que eu possa fazer minha carreira que é de administradora de empresas. Eu ainda não sei que tipo de empresa eu vou querer entrar mas gostaria muito da Natura, que é uma das melhores empresas para se trabalhar no Brasil, é perto da minha casa e eles fazem coisas que eu acho importante, como a sustentabilidade”.

Q-10. “Pensando no ideal eu serei gerente de algum setor de alguma grande empresa, como a Natura ou de alguma outra que também faça coisas importantes. Vou ser muito bem sucedida e estarei realizada profissionalmente. Saberei falar algumas línguas e farei viagens de trabalho para o exterior [...] Espero já ter conseguido alguns bens materiais, mas é claro a casa própria será o principal de ter”. **Q-12.** “[...] o meu [projeto de vida] é terminar a faculdade, fazer uma pós-graduação em gestão, arrumar um bom emprego e crescer dentro da empresa até o cargo de gerência [...]”.

A *família*, que também possui centralidade desta dinâmica de organização do pensamento, recebeu os significados de instituição que oferece apoio afetivo e material, além de ser responsável pela educação dos filhos. Para além destes significados, a participante acredita que ela também é capaz de gerar felicidade e proporcionar alegria.

Q-3. “[...] com minha família e amigos eu me sinto super bem. Eles são as razão das minhas alegrias [...]”. **Q-4.** “[...] as pessoas que eu amo a cada gesto, a cada dificuldade e a cada momento de felicidade [...]”. **Q-8.** “[...] também gostaria de começar a fazer planos de família com o meu namorado”. **Q-10.** “[...] já terei minha família e meus filhos. [...] Espero dar uma boa educação pros meus filhos e que eles tenham menos dificuldades que eu tive. Espero que meu marido seja trabalhador e muito respeitado profissionalmente também. Meu sonho é sermos uma típica família que lutou muito mas alcançou a felicidade”. **Q-12.** “[...] casar, ter filhos e dar condições para eles e para os meus pais que com certeza precisarão de mim no futuro”.

Deus também foi um elemento abstraído pela jovem, mas esteve presente apenas no início do protocolo, com significação frágil e de modo periférico na organização do pensamento.

Q-2. “Deus, pessoas que amo, estudo”. **Q-3.** “Eu me sinto bem com Deus, ele me dá apoio em tudo o que eu preciso e eu tenho muita fé nele [...]”. **Q-4.** “Desde que eu soube da existência dele [...]”. **Q-5.** “Com Deus está tudo bem [...]”.

A participante menciona a desigualdade em diversos âmbitos, como a principal mudança que gostaria que acontecesse no mundo, no entanto assume que não realiza ações para contribuir com esta mudança e tampouco faz referência a ações futuras desta ordem.

Q-6. “A desigualdade social, os problemas sociais como a violência, a falta de saúde, de educação, de oportunidades. Eu tento ser boa e fazer o bem, mas infelizmente não tenho feito nada para ajudar com essas coisas”.

A jovem abstraiu uma ampla gama de sentimentos, tanto positivos, quanto negativos. Os sentimentos positivos foram o bem-estar, a alegria, a felicidade, a realização e a tranquilidade, todos associados à concretização do projeto de vida e às relações interpessoais.

Já os sentimentos negativos foram de tristeza, medo e mal-estar, associados às circunstâncias atuais que impedem o prosseguimento do projeto de vida e à possibilidade de não conquistá-lo.

Q-1. Q-1. *“Meu dia a dia tem sido um pouco ruim ultimamente. Eu não sou de uma família rica então tenho que trabalhar para poder pagar minha faculdade. Só que eu fui demitida faz uns meses, aí as coisas ficaram bem complicadas e eu acabei tendo que trancar minha faculdade. Agora eu estou sem as duas coisas que preenchiam minha rotina. [...] Eu fiquei muito triste no começo e meus pais também porque eles não tinham condições de me ajudar. Mas agora já estou bem, é a vida né. Arrumando trabalho tudo vai ficar bem de novo”.* **Q-3.** *“Eu me sinto bem com Deus [...] Com minha família e amigos eu me sinto super bem. Eles são as razão das minhas alegrias. O estudo eu estou com um pouco de medo de não conseguir terminar meus estudos. Isso seria muito ruim e triste para mim”.* **Q-5.** *“O único problema na minha família é a questão financeira, que deixa todo mundo nervoso, estressado e eu me sinto muito mal de não poder ajudar eles”.* **Q-7.** *“Eu vou me sentir muito feliz se tudo isso mudar e as pessoas serem mais felizes”.* **Q-9.** *“Eu espero que muito feliz e realizada. E orgulhosa de mim mesma das coisas que eu consegui pelos meus méritos e pelo meu esforço”.* **Q-11.** *“Realizada e feliz com as minhas conquistas. E tranquila por ter chegado lá e não precisar mais lutar tanto”.* **Q-13.** *“Eu sempre me senti convicta, mas com as dificuldades que estou enfrentando comecei a ficar com medo de não dar certo. [...] Eu tenho medo de não conseguir mas farei de tudo que eu puder para realizar meu projeto e ser feliz”.*

Em relação aos dados coletados mediante a entrevista, ela afirma que ter cursado a disciplina foi interessante por ser o primeiro contato mais próximo com a carreira profissional escolhida. Para ela isso foi motivador e permitiu que sentisse que seu projeto começava a deixar o campo dos sonhos e passasse a se concretizar. Ela ainda revela que o que mais marcou a disciplina foi a elaboração do trabalho de conclusão de curso, apesar de não deixar de citar outros aspectos, como a elaboração do currículo e a procura por emprego.

E-11. *“Acho que sim porque foi o primeiro contato mais próximo que eu tive com a minha carreira. Antes eu sabia o que eu queria, mas porque ouvia as pessoas dizer, imaginava como era o dia-a-dia das pessoas que trabalhavam com isso, mas quando eu fiz o trabalho fiquei mais próxima e mais motivada também. Porque você sente que pronto, as coisas estão*

começando a acontecer, estão deixando de ser o seu sonho, aquela coisa que você só fica imaginado e começa a acontecer”. E-12. “Acho que o que mais marcou foi o TCC, mas teve coisas específicas, por exemplo, procurar emprego, que era uma coisa que eu não sabia como tinha que fazer e aprendemos desde a fazer o currículo até os sites da Internet que tem ofertas de emprego, até outros lugares que a gente pode procurar, como tem que fazer pra procurar”.

A participante considera que esta foi uma experiência escolar importante, que permitiu que saísse de uma situação acomodada em relação às reflexões sobre o futuro e passasse a pensar sobre seus desejos e vontades, revelando a dimensão do autoconhecimento. Já em relação à ética ela reforça que foi um aspecto inserido tanto no trabalho de conclusão de curso, quanto nas reflexões pessoais sobre o futuro profissional.

E-13. *“Acho que sim. Eu não tinha certeza ainda do que eu queria fazer e também não estava me pressionando para descobrir logo. Quando veio essa disciplina e a professora fazia a gente pensar bastante no que queria, que estilo de vida queria ter, aí eu tive que começar a ver mesmo isso, o que eu queria fazer, o que eu achava que levava jeito pra fazer. Tive que olhar pra mim mesma e decidir. A ética foi mais no TCC, porque era um trabalho específico disso, tinha que pensar na ética da carreira que você tinha escolhido, mas também tinham conversas sobre escolher uma carreira que pudesse contribuir com o mundo, com as outras pessoas, que eu acho que é ética também. Às vezes você não consegue uma profissão que seja de ajudar mesmo as pessoas, mas todas as profissões podem contribuir se quiserem”.*

A jovem elege dois motivos pelos quais este trabalho deveria ser estendido para outras escolas: o fato de muitos alunos terem dúvidas e precisarem de orientação sobre a escolha da vida futura e a necessidade de incorporar uma dimensão ética na vida e nas relações de trabalho.

E-14. *“Eu acho, porque é muito importante pra quem está nessa idade, no terceiro ano, tomar essa decisão que é tão difícil já, sem ajuda de quem entende é pior ainda. E também pra quem sabe as pessoas terem mais ética também, porque não faltam casos de pessoas corruptas, que fazem coisas erradas no trabalho. Acho que ela pode ajudar isso a melhorar, ou pelo menos tentar, porque se ninguém fizer nada aí que não vai ter jeito mesmo”.*

Ela considera que a elaboração do trabalho de conclusão de curso foi importante pela experiência da pesquisa propriamente dita e por proporcionar conhecimentos sobre o mercado de trabalho na área escolhida e as dificuldades encontradas na profissão. Especificamente sobre o conhecimento dessas dificuldades, revela que será importante para se posicionar tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. Em outro momento ela destaca a importância de conhecer a realidade associada aos problemas éticos da profissão, ainda que isso seja triste e desmoralizador. Embora tenha optado por outra carreira daquela abordada no trabalho, ela demonstra consciência dos problemas éticos que enfrentará.

E-18. *“Foi importante sim. Acho que a principal parte foi porque eu nunca tinha feito uma pesquisa de verdade, então foi muito legal. Eu acabei mudando um pouquinho de área, resolvi ir para a administração mesmo, mas o trabalho do contador faz parte da realidade de qualquer empresa, então é bem importante conhecer um pouco e ainda mais saber dos problemas que tem pra ficar esperta né. Eu acho que essa foi uma contribuição importante, conhecer o mercado de trabalho, as tendências, as dificuldades dos profissionais e as coisas erradas que eles podem fazer. Isso te prepara para o trabalho e para a vida né!”*. **E-19.** *“Eu nunca tinha pensado sobre isso! Você até vê coisas de corrupção por exemplo, mas está sempre tão mais associado à política, essas coisas, que você nem imagina. Para mim foi um pouco chato ver que isso acontece com mais frequência do que eu imagina. E fica uma imagem meio desmoralizada da profissão. Mas era importante eu conhecer a realidade, para poder decidir direito”*. **E-21.** *“São os mesmos, só de formas diferentes. São jeitos diferentes de roubar, de não pagar impostos. Fora os outros problemas que não são só da profissão, como passar a perna nos colegas, atrapalhar as promoções dos funcionários, não dar salários e condições justas. Tem um monte de coisas erradas, que querendo é só fazer. Porque é um cargo que tem muito poder dentro da empresa, e isso faz com que as pessoas percam a noção dos limites”*.

Ela acredita que a escola pode contribuir para o enfrentamento destes problemas éticos, e considera que o contato mais próximo com os professores e um interesse maior por parte da escola e de seus profissionais na vida dos alunos podem contribuir para dar exemplos de vida aos estudantes. Neste sentido, a participante também ressalta a importância do relacionamento com os colegas.

E-23. *“Acho que podem porque muitas coisas que eu aprendi na minha vida foram na escola, principalmente com os professores que eram mais próximos e também em momentos com todo mundo, na sala de aula mesmo. Acho que para a escola poder ajudar ela tem que dar mais abertura para os alunos, para o que eles gostam e querem fazer por exemplo, porque as escolas não querem conhecer seus alunos, querem só formar e ter um bom resultado no vestibular depois, pra dar nome pra escola. Acho que momentos em que a gente pudesse se expressar mais e os professores verem isso, ficarem com a gente, ouvirem a gente poderia ajudar a ter uma relação mais próxima e aí sim ensinar exemplos para a vida”.*

Por fim, a participante demonstra a importância ocupada em seu projeto de vida pelas noções de ter uma vida correta, honesta, bem-sucedida, que inspire e orgulhe os demais.

E-24. *“[...] Não sei no que eu estava pensando quando falei isso. Mas acho que todo mundo quer deixar sua marca, fazer coisas boas e depois ser reconhecido por isso. Acho que é nisso que eu penso hoje, ter uma vida correta, honesta e bem sucedida, que possa inspirar e dar orgulho para os meus filhos, netos e assim por diante”.*

Após termos apresentado as novas dinâmicas de pensamento dos jovens pesquisados e suas opiniões em relação às contribuições feitas pela escola para seus projetos de vida, notamos uma série importante de aspectos relacionados ao aumento de complexidade desses projetos e ao impacto da intervenção escolar. Vislumbrando a riqueza dessas considerações, passamos agora para o capítulo dedicado à análise destes resultados.

CAPÍTULO IX

DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS À FASE II DA PESQUISA

Como visto anteriormente, quando utilizada como arcabouço teórico-metodológico, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento nos permite captar a dinâmica de pensamento dos jovens pesquisados em relação a um conteúdo específico. Entretanto, tendo em vista o fato de que as representações que fazemos da realidade são mutáveis – já que pautadas na abstração e significação de elementos que podem ou não estarem presentes na “realidade” –, os modelos organizadores do pensamento são altamente reconfigurados. E é claro, o mesmo ocorre com o conteúdo dos modelos organizadores aqui pesquisados, o projeto de vida, que pode ser reconfigurado a cada nova experiência, desvio e coerção.

Somando o caráter flutuante destas duas perspectivas que aqui se encontram conjugadas, julgamos fundamental para nosso trabalho acompanhar as mudanças na dinâmica de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida, sobretudo após terem experienciado a intervenção feita pela escola A.

Já de antemão, porém, cabe-nos alertar o leitor para o fato de que não é possível afirmarmos que as alterações nas dinâmicas de pensamento apresentadas a seguir foram viabilizadas apenas pela intervenção escolar, visto que a própria passagem do tempo – neste caso, dois anos – já é suficiente para provocá-las. Isso é claro, além da influência de outras vivências decorridas. Ainda assim, acreditamos que a intervenção escolar é um dos fatores que pode contribuir para essas alterações, no sentido de encorajar projetos de vida mais bem delimitados. Mas, a fim de não obtermos respostas nulas para nossos objetivos, tomamos o cuidado metodológico de questionar os jovens diretamente sobre o papel da escola neste processo de mudança. Acreditamos que este cuidado nos confere um alto grau de aproximação às contribuições feitas pela escola.

Outro ponto que devemos salientar é que, considerando o grande número de participantes de nosso estudo, nesta segunda fase da pesquisa optamos por um pequeno recorte que possibilitasse uma análise mais aprofundada, a qual não seria possível se contemplássemos todos os participantes da primeira fase da pesquisa.

Tendo empreendido estas elucidações, passamos à discussão dos dados relativos às mudanças nas dinâmicas de pensamento dos participantes e em seguida às contribuições feitas pela escola.

9. 1 As novas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida

A análise das entrevistas dos cinco ex-alunos da escola A revelou que os projetos de vida destes jovens sofreram alterações evidentes, embora algumas mais, outras menos expressivas. A fim de contemplarmos com minúcia estes resultados e suas implicações, discutiremos uma a uma as dinâmicas extraídas, fazendo ao final uma discussão geral do que estas alterações representam.

Para o participante 28, que na primeira fase da pesquisa aplicou o modelo 1 (submodelo 1A) com projeções frágeis sobre o trabalho e a família e pouco envolvimento com a vida cotidiana, o que vemos na segunda fase são mudanças significativas em relação a estes conteúdos. Apesar de o trabalho e a família terem permanecido como elementos centrais, agora recebem significados mais complexos e a projeção de sentimentos positivos, adquirindo o *status* de valores. Os significados atribuídos ao trabalho foram: fonte de motivação pessoal e meio para o sustento financeiro e para a ascensão social. Já a família foi significada como instituição que concede apoio e que o jovem deseja construir no futuro. É interessante notar que os valores centrais encontram-se articulados, estabelecendo relações e implicações um com o outro. Neste sentido destacam-se as implicações que a carreira escolhida (Engenharia de Petróleo) gera em relação à necessidade de ficar longe da família e à necessidade de lidar com o sentimento de solidão.

De fato é curioso notar o quanto estes elementos ganharam complexidade para este jovem na segunda fase, abandonando a frágil estrutura da dinâmica anterior. Muitas são as aparentes razões para este aumento de significação, mas, especialmente em relação ao trabalho, vemos que ele passou a se engajar em uma atividade (a faculdade) que o conduz à aproximação de sua carreira futura. Neste sentido estamos de acordo com Klein (2011) e Pinheiro (2013) sobre o fato de que muitas vezes o movimento de engajamento que a elaboração de um projeto de vida pressupõe ocorre na contramão do processo de escolha, ou seja, ainda que este participante tenha escolhido uma carreira, a própria atividade desenvolvida parece lhe conceder motivos para fazê-la parte de seu projeto.

Envolvida com a valorização do elemento trabalho, notamos a relação estabelecida com o estudo, um elemento que foi abstraído nesta nova dinâmica com alta significação. Ele foi significado como meio para o aperfeiçoamento profissional e valorizado como um fim em si mesmo, estabelecendo relações com atividades futuras, como a possibilidade do jovem se engajar em pesquisas acadêmicas e oferecer palestras sobre seu campo de estudo. A presença deste elemento na nova dinâmica de pensamento corrobora os achados de Bajoit e Franssen

(1997), que identificaram que o conhecimento sobre a necessidade do estudo para atingir a posição profissional desejada é presente, sobretudo nas classes populares, em que a ascensão social é um desejo frequente. E como visto anteriormente, ela foi de fato um dos significados atribuídos ao trabalho.

Além da já comentada elaboração de novos e mais complexos significados atribuídos aos elementos que constituem o projeto de vida deste jovem, podemos notar o mesmo aumento de complexidade na estrutura do projeto, que, perdendo sua fragilidade, agora incorpora metas de médio e longo prazo, com ações para alcançá-las já presentes em sua vida cotidiana. E como reforçam diversos autores (BOUTINET, 2002; VELHO, 2003; MACEDO, 2006), esta é uma noção fundamental para que o projeto seja levado a cabo, já que são as metas parciais que garantem o transcurso do projeto rumo à sua realização. Sobre estas evidentes mudanças o próprio participante reconhece que seu projeto de vida ganhou complexidade e novos significados, com objetivos que passaram a ser muito valorizados por ele. Ainda sobre isso ele relata que percebeu a necessidade de se esforçar para alcançar seus objetivos, implicando-se na própria vida.

No entanto, um traço que parece estabelecer um *continuum* com a dinâmica da fase I é que ele admite que tenha dificuldades em manter-se motivado na conquista de seus objetivos. Em nosso ponto de vista, tal dificuldade representa um resquício da falta de envolvimento com seu cotidiano, visto que para conquistar o futuro é necessário comprometer o presente (MACEDO, 2006).

Por fim, é nosso dever destacar que, embora não possamos ignorar o papel que o encerramento da vida escolar tenha na necessidade de o jovem fazer escolhas que o insiram em uma nova atividade – seja ela produtiva ou não –, escolher não exige necessariamente um alto processo de significação. Ou seja, metas e objetivos podem ser escolhidos apenas pela necessidade da escolha, sem que esta esteja atrelada a uma reflexão mais profunda que vise viabilizar um projeto de vida que faça sentido para quem o projeta. É por esta razão que, apesar de considerarmos que o engajamento do participante visto nesta segunda fase responde à necessidade de escolha, esta foi empreendida levando em consideração os valores e os desejos que sustentam suas projeções futuras. Tal indício nos é particularmente importante, pois acreditamos que a construção de projetos de vida, quando pautada em elementos significativos para o jovem, é capaz de promover a realização pessoal e impedir que as incertezas próprias do tempo futuro se agravem, ou ainda que seus efeitos sejam desmotivadores.

Intrigados pelas profundas mudanças que foram operadas no projeto de vida da participante 17, passamos agora para a análise da nova dinâmica de pensamento desta jovem. Na primeira fase da pesquisa ela apresentou a dinâmica de pensamento correspondente ao modelo 2, cujos valores centrais são a ascensão social e financeira. Entretanto, na segunda fase estes elementos deixaram de comparecer, sendo substituídos pelo trabalho e pela família. Devido à ampla gama de sentimentos positivos direcionados a tais elementos, ambos figuram como valores centrais para a participante nesta nova fase.

Sobre o trabalho, que na primeira fase era visto como meio para a obtenção de dinheiro, bens de consumo e estabilidade financeira, notamos que agora ele é fortemente significado como fonte de realização pessoal. Neste sentido, a jovem reconhece que antes era muito “materialista” e que agora percebe que a posse de dinheiro por si só não poderá lhe fazer feliz. Tal percepção corrobora a ideia de Damon (2009), para quem a valorização do dinheiro é incapaz de ofertar sentido para a vida a longo prazo, sendo este um valor muito estéril para se ancorar um projeto de vida.

Ainda sobre a dimensão do trabalho, notamos claramente que ela não deposita apenas expectativas sobre este valor, pois há também ações já presentes em seu cotidiano (curso pré-vestibular) e metas futuras (faculdade e consultório) para conquistar a carreira profissional de médica veterinária, que é muito valorizada por ela. A presença de metas e objetivos já era presente em sua dinâmica de pensamento na fase I na pesquisa, mas o que vemos agora é que estas estão direcionadas aos seus novos objetivos e que seus conteúdos estão mais explícitos.

A medicina veterinária de fato parece ser fonte de realização pessoal para a participante. Contribuindo para esta afirmativa, a jovem faz nítidas referências à fusão de uma identidade profissional à pessoal. Diversos autores (PAIS, 2003; SARRIERA; SCHIESSL, 2004; COUTINHO; GOMES, 2006) concordam que a identidade profissional se desenvolve a partir da identidade pessoal, de modo que a primeira é parte constituinte da segunda. Dessa forma, quando ocorre a fusão de ambas as perspectivas identitárias, podemos ver a existência de um trabalho com significado para quem o realiza. E acreditamos que este fenômeno é de fundamental importância para que o trabalho seja, mais do que uma tarefa produtiva, a expressão do *self*.

Ao contrário da primeira fase, em que apresentava muitos sentimentos positivos em relação a seu projeto de vida, incluindo a confiança de que ele se realizaria, agora o que vemos são sentimentos como os de “pressão” e solidão em relação às dificuldades em ingressar na faculdade e o medo em relação à opinião dos pais sobre a carreira escolhida. Esta mudança revela a típica vulnerabilidade que os jovens enfrentam rumo ao ingresso no Ensino

Superior, que apresenta primariamente a dificuldade da escolha da carreira profissional e em seguida a limitação do número de vagas neste nível de ensino. Assim, ainda que a felicidade e a realização continuem se fazendo presentes em relação à conquista do projeto de vida, o que notamos é que a confiança da fase I concede lugar à insegurança na fase II. Mas apesar da presença de sentimentos negativos, a jovem não demonstra atitudes pessimistas e desmotivadoras, afinal em diversos momentos afirma que fará o possível para superar as dificuldades.

Outra mudança importante está associada ao despojamento de alguns planos que ela desejava empreender (“cantinho” para animais abandonados), mas que agora considera que eram idealizados, devido inclusive à falta dos recursos financeiros necessários para viabilizá-los. Esta mudança parece-nos estar relacionada ao que Velho (2003) chamou de *crise de eficácia*, que ocorre quando os meios utilizados para se conquistar um objetivo não são eficientes. De fato, o que percebemos é que o objetivo primordial deste projeto – cuidar dos animais – não foi abandonado, apenas ajustado em relação aos meios possíveis, já que agora a participante afirma que irá fazê-lo através de instituições já existentes. A percepção da falta de eficácia dos meios escolhidos para se atingir objetivos específicos é fundamental para que o projeto de vida como um todo possa se ajustar a desvios e ao *campo de possibilidades* (VELHO, 2003) em que o jovem se insere, a fim de afastá-lo da não realização.

O conteúdo relativo a “cuidar dos animais” emerge como compromisso moral da participante. Neste sentido, ela demonstra articular as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo, com suas projeções futuras, incluindo em seu planejamento ações que lhe permitam contribuir para que o abandono e os maus-tratos não ocorram com os animais. Tal apropriação evidencia a coerência que perfaz seu projeto de vida, não somente do ponto de vista do planejamento, mas também do conteúdo moral. A força com que este conteúdo emerge da dinâmica de pensamento desta participante revela definitivamente uma grande mudança em relação ao conteúdo de seu projeto na fase I. Mais do que isso, parece-nos que ela encontrou uma fonte inspiradora para seu projeto de vida, que integra suas aspirações pessoais à necessidade de intervir no mundo. E acreditamos, juntamente com Damon (2009), que isso pode ser o suficiente para gerar o engajamento em um projeto vital que lhe traga realização pessoal mediante a atuação no mundo.

Por fim, ainda que o trabalho e as dimensões ligadas a ele compareçam com maior força e significação no projeto da participante, a família também foi um elemento abstraído com centralidade. Os significados atribuídos à família de origem são de natureza dúbia. Às vezes ela comparece em sua clássica acepção, como instituição que garante apoio a seus

membros (SARTI, 2004), e às vezes, na contramão do significado anterior, como instituição que gera medo pela possibilidade de não apoiar suas decisões. Já a família que pretende construir no futuro comparece como um desejo incerto e novamente apresenta o significado de instituição de apoio para os filhos. Sobre isso sabemos que, muito embora a família continue sendo uma das instituições clássicas de socialização, seu caráter normativo parece estar abrandando, sobretudo perante as novas possibilidades de arranjo familiar e ante a postergação da maternidade (PAIS, 2003). O que vemos neste caso não é o impacto destas demandas contemporâneas e sim, mais uma vez a insegurança, só que agora de que não encontre um parceiro com quem possa construir uma família. Neste sentido o sentimento de medo é resgatado em face da possibilidade de “ficar sozinha”.

Passando para a análise da nova dinâmica de pensamento do participante 86, notamos um nítido aumento de complexidade em suas projeções futuras. Enquanto na primeira fase seu projeto de vida se centrava no compromisso social de forma idealizada (submodelo 3A), agora vemos não apenas a adição de novos conteúdos, mas também de caminhos mais delimitados rumo a seus objetivos. Ou seja, ainda que o compromisso social tenha se preservado como valor central para o participante na fase II, o trabalho e a família também foram abstraídos nesta nova dinâmica, e por serem alvos de sentimentos positivos, também se configuraram como valores centrais para o projeto de vida deste jovem.

Começando pelo valor do trabalho, há nesta nova dinâmica não apenas a menção de uma carreira profissional específica, mas também de ações já incluídas em seu cotidiano para alcançar este projeto profissional. E ainda que ele mencione dificuldades relacionadas à inserção no mercado de trabalho, parece lidar com confiança em relação a elas. Também é possível notar que ele foi significado como sustento financeiro, fonte de realização pessoal e meio para realizar o compromisso social. Sobre isso é interessante notar que, na primeira fase, o participante pretendia engajar-se socialmente através de trabalhos voluntários e nesta nova fase ele pretende fazê-lo através de seu trabalho formal. Esta mudança pode ser um indício de relativa integração entre seus objetivos pessoais e seus objetivos morais, a qual, para Colby e Damon (1992), depende muito do desenvolvimento da identidade e do senso de si. E ainda que não possamos afirmar, é provável que este desenvolvimento esteja em curso, dado o refinamento angariado nas reflexões sobre seu projeto de vida.

Tal refinamento é perceptível quando comparamos, por exemplo, as concepções do participante em relação ao compromisso social. Enquanto na fase I ele era significado por intermédio do jargão “mudar o mundo”, agora notamos um processo de delimitação, que

revela uma forma de atuação específica, centrada na área de comunicação, que objetiva proporcionar esclarecimento à população sobre questões sociais.

Especificamente sobre os significados atribuídos ao compromisso social, podemos perceber que para o jovem ele é fonte de realização pessoal, felicidade e meio de ajudar o mundo a se tornar um lugar melhor. Boutinet (2002) e Machado (2006) apoiam a ideia de orientar o projeto de vida para a mudança no mundo. E de fato o participante 86 parece estabelecer esta conexão, sobretudo quando conecta as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo ao modo como pretende engajar-se socialmente. Compreendendo que esta mudança só será possível com o engajamento de todos, ele afirma que pretende fazer algo que gere um engajamento coletivo.

É notável o quanto o compromisso social estabelece fortes relações com os demais valores centrais. Como já vimos, ocorre nesta dinâmica a integração entre os valores (PINHEIRO, 2013) trabalho e compromisso social, mas há também fortes implicações estabelecidas com a família, visto que, para o participante, foi ela quem despertou seu interesse em atuar socialmente. Este dado corrobora a ideia de Macedo (1994), para quem a família é o protótipo das relações com o mundo. Logo, a família deste jovem parece ter contribuído para sua escolha em relacionar-se com o mundo promovendo sua mudança.

Além desta importante função, a família também foi significada como instituição que oferece apoio a seus membros e que lhes ensina valores. Para além do já destacado papel que a família assume em relação à oferta de apoio a seus membros, Souza e Oliveira (2011) resgatam sua importância como formadora de valores, acreditando que é função da família promover um ambiente em que seus membros possam adquirir valores que sejam guias para as condutas, sobretudo aquelas relacionadas à sua atuação no mundo.

No início da discussão dos dados relativos ao participante 86 afirmamos que na primeira fase da pesquisa seu projeto era idealizado, mas que na segunda era possível perceber objetivos mais concretos em suas projeções. Contudo, ainda que seu projeto tenha se distanciado do caráter idealizado e que o jovem explicita possibilidades para realizá-lo, ele admite que o projeto esteja em construção, não tendo, portanto, ações já incorporadas em seu cotidiano que visem à sua conquista. Embora concordemos com a necessidade dos projetos de vida serem flexíveis às mudanças impostas em seu percurso, acreditamos, como explicitado em inúmeros momentos, na necessidade de o jovem incorporar metas em seu cotidiano a fim de que seus desejos abandonem a figura dos sonhos e se tornem, de fato, projetos de vida.

Passando para a análise da nova dinâmica de pensamento da participante 23, notamos que o trabalho e a família continuam sendo valores centrais, visto que na primeira fase da

pesquisa ela aplicou o modelo 4 (submodelo 4A). Agora, porém, o trabalho é significado como fonte de realização pessoal atrelada ao compromisso moral de contribuir para a melhoria da vida de outras pessoas, sendo também fonte do sustento familiar. Além disso, na segunda fase o trabalho recebe projeções de sentimentos positivos com maior diversidade, o que nos leva a crer que agora este valor ocupa centralidade ainda maior no sistema de valores relativos ao projeto de vida desta participante.

O relato sobre a carreira profissional escolhida (Engenharia Civil) nos concede fortes indícios da integração entre seus interesses pessoais e seus interesses morais. Sobre isso Colby e Damon (1992) destacam que, em geral, todos conectam seus objetivos pessoais aos morais em algum grau, mas que geralmente experimentam algum tipo de conflito em relação ao que desejam fazer e o que acham que deveria ser feito. Entretanto, é possível observar a ausência deste tipo de conflito para a participante, que revela ter se despojado de valores como a estética em favor da qualidade de vida das pessoas, atrelada à justiça social. Observando que as aspirações desta jovem já se exprimem em forma de metas e ações, percebemos que, assim como os autores reforçam, esta integração facilita a coerência entre a reflexão e a ação.

Contudo, embora existam de fato ações presentes em seu cotidiano (faculdade e busca de emprego na área) que objetivam alcançar suas aspirações, seu projeto permanece aberto às oportunidades que surgirão, pois apresenta diversas possibilidades para conquistar seu objetivo de trabalhar em um programa de moradias populares. O que é interessante nesta estrutura é que, embora a participante tenha um objetivo que lhe é fundamental, parece perceber que a postura flexível talvez seja mais apropriada para aumentar as chances de conseguir cumprir com seus objetivos.

Quando questionada sobre as mudanças que gostaria de ver acontecerem no mundo a participante menciona a desigualdade, aspecto fortemente articulado ao modo como pretende atuar profissionalmente. E ainda que admita que não existam, atualmente, ações em seu cotidiano relacionadas à promoção da igualdade, apresenta tais ações como metas futuras, revelando coerência em seu projeto de vida.

Também foram abstraídas dificuldades em encontrar um emprego na área em que pretende atuar. Tal dificuldade já fora comentada por diversos autores (SPOSITO, 2003; FREITAS, 2005; COUTINHO; GOMES, 2006, entre outros), que reforçam a necessidade da elaboração de políticas públicas que auxiliem os jovens a saírem da zona de vulnerabilidade em que se encontram no mercado de trabalho. Ainda assim a participante demonstra confiança de que com seus esforços conseguirá atingir seus objetivos.

A família, também abstraída com centralidade nesta dinâmica, foi significada de modo bastante complexo, o que revela um aprimoramento da significação deste valor. Ela comparece tanto como instituição que oferece cuidados, apoio, educação e condições materiais, como uma fonte de afeto importante, capaz de proporcionar felicidade. Tal concepção está em consonância às ideais de Souza e Oliveira (2011), para quem a função primordial da família é cuidar e proteger, concedendo suporte afetivo e subsistência aos seus membros. Sobre o suporte afetivo, um interessante dado é que esta foi a única participante que abstraiu o sentimento de amor em relação à família de origem e à que pretende formar.

Passando para a participante 1, que na primeira fase da pesquisa aplicou o modelo 4 (submodelo 4A), o que vemos na segunda fase é o comparecimento dos mesmos valores centrais – trabalho e família –, mas com novos significados e com o abandono da estrutura idealizada, que foi substituída por metas mais concretas e por uma intensa preocupação com o futuro.

Assim, o trabalho foi significado como meio para obtenção de sucesso e realização profissional, além de figurar como meio para a obtenção de bens materiais. Para Sarriera e Schiessl (2004), o desejo de sucesso por parte dos jovens é muito natural, dadas as altas expectativas sobre si mesmo e a necessidade de superar as expectativas alheias. E complementam que a busca de reconhecimento pessoal é um importante aspecto que reforça a construção da identidade e a participação em sociedade. Neste sentido, Koller, Telmo e Thomé (2001) afirmam a importância de os jovens assumirem um trabalho que lhes promova a satisfação das necessidades de reconhecimento e valorização, afinal o trabalho para eles não é apenas uma atividade produtiva, mas também uma experiência central de socialização que os ajuda a se posicionar no mundo.

Dadas as dificuldades, no entanto, que esta participante tem enfrentado rumo à inserção através do trabalho, uma ampla gama de sentimentos negativos tais como a tristeza, o medo e o mal-estar foram associados às circunstâncias atuais que a impedem de se realizar mediante seu projeto profissional. Bajoit e Franssen (1997) já alertavam para o fato de que nos casos em que a inserção no mercado de trabalho é precária ou ausente, o trabalho como fonte de realização pessoal é progressivamente abandonado. Contudo, ainda que a preocupação com o futuro seja central nesta dinâmica, o evidente estado de vulnerabilidade em que esta participante se encontra não parece ser determinante para o fracasso de seu projeto, visto que ela ainda abstrai sentimentos como a felicidade e a realização e demonstra confiança de que em breve sua situação será resolvida mediante a inserção no trabalho.

A família, que também possui centralidade nesta dinâmica de organização do pensamento, recebeu o significado de instituição que oferece apoio afetivo e material, além de ser responsável pela educação dos filhos. Para além desses significados, a participante acredita que ela é capaz de gerar felicidade e proporcionar alegria. Este é um dado particularmente interessante, que valida a afirmação de Da Matta (1987), para quem, na sociedade brasileira, a família é um valor em si mesmo. Mais do que isso, a associação estabelecida entre o sentimento de felicidade e esta instituição indica, assim como Sarti (2004) o fez, sua estimada posição na vida social dos jovens, sobretudo no que tange à constituição das dimensões psicológica e social.

Analizando as novas dinâmicas de pensamento apresentadas até agora, podemos notar um nítido aumento de complexidade e coerência desde a última vez em que estes jovens participaram de nossa pesquisa. E investigando essas dinâmicas como um todo, encontramos algumas regularidades importantes entre estas organizações, que acreditamos serem fundamentais para a compreensão das mudanças empreendidas.

A primeira delas é que o trabalho e a família foram valores abstraídos com centralidade em todas as dinâmicas. Com tal dado é impossível ignorar o fato de que estes dois aspectos da vida continuam sendo fundamentais para organizar o futuro dos jovens. E ainda que ambas apresentem um alto caráter normativo (PAIS, 2003; SARTI, 2004) e que isto tenha sido aparentemente contestado pelas novas gerações, nossos dados não apontam para a existência de rupturas com os significados tradicionais destas duas dimensões. Daí emergiu com muita força a noção, nem sempre presente no discurso tradicional, de que as atividades produtivas podem promover realização pessoal. Neste sentido acreditamos que o trabalho teve, para estes jovens, um expressivo ganho de significado em relação à possibilidade de promover a realização pessoal mediante a expressão do *self*.

Tal achado corrobora a análise dos dados que indicam que o processo de escolha da carreira profissional parece ter sido bem empreendido para todos estes participantes. Afinal todos eles apresentam a carreira que pretendem seguir e os meios para conquistá-la. O que para nós é um forte indício de desenvolvimento do autoconhecimento, tão necessário para saber e aliar o que se deseja às suas possibilidades, estabelecendo um percurso eficaz para conquistá-los.

Sobre isso também é importante destacar que todos os projetos apresentados estão com estruturas mais complexas, sendo que todos fazem referências à metas e objetivos concretos. Ou seja, aqueles que apresentavam estruturas frágeis ou idealizadas na primeira fase

transformaram-nas em um percurso bem delimitado. E aparentemente o único motivo para a ausência de ações já presentes no cotidiano é a imposição das circunstâncias vividas, sobretudo de ordem econômica e social (falta de oportunidades).

Por fim não poderíamos deixar de citar o dado que nos parece mais relevante para os objetivos deste trabalho: dos cinco jovens entrevistados, quatro passaram a atrelar seus projetos de vida a um compromisso moral, sendo este mais forte para os participantes 17, 23 e 86, que elegeram, respectivamente, o cuidado com os animais, a promoção de engajamento social coletivo e a construção de moradias populares que permitam a qualidade de vida, como os objetivos primordiais de seus projetos. E, ainda que com menor força, o participante 28 demonstrou com clareza as aplicações sociais derivadas do trabalho que pretende realizar, o que, como comentado anteriormente e validado por Damon (2009), já é suficiente para ser considerada como uma atuação moral no mundo.

A discussão destes dados torna ainda mais inquietante para nós a investigação das possíveis contribuições da escola em que estes jovens estudaram para a elaboração de seus projetos de vida, os quais sem dúvida foram aprimorados. Por esta razão, e acreditando que esta análise cria oportunidades de novas reflexões, passamos para a discussão dos dados relativos às possíveis contribuições da escola, na visão destes ex-alunos.

9.2 Contribuições da intervenção da escola A para a elaboração dos projetos de vida na visão dos ex-alunos

Tendo introduzido no currículo do Ensino Médio a disciplina denominada “Orientação profissional, empreendedorismo e ética”, que implicou a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sobre os problemas éticos da carreira escolhida pelos alunos, acreditamos na potencialidade de a escola A ter contribuído para a elaboração de projetos de vida orientados por um sentido moral. Para confirmar ou refutar esta hipótese inicial, entrevistamos os cinco ex-alunos participantes desta fase da pesquisa com a finalidade de investigar as contribuições que eles acreditam que esta intervenção lhes proporcionou.

Analisando os dados coletados e apresentados no capítulo anterior, notamos que todos que participaram da segunda fase de nossa pesquisa mencionaram que um dos grandes contributos da intervenção escolar foi a promoção do autoconhecimento. Ainda neste sentido, todos mencionaram que a disciplina oferecida exigia esforço reflexivo e a investigação de si mesmo, atividades que geram o autoconhecimento.

O participante 28, inclusive, estabeleceu conexões entre a sua frágil dinâmica de pensamento da fase I (submodelo 1A) e a ausência de autoconhecimento, mencionando, que por não se conhecer, não sabia o que queria para o futuro. Este relato evidencia um expressivo e refinado processo de reflexão sobre a importância do autoconhecimento para a definição de suas aspirações pessoais para o futuro. E, confirmando o papel que a intervenção escolar teve neste processo, o participante revela que na época da primeira fase da pesquisa tinha muitas dúvidas sobre o futuro, mas que a intervenção escolar o ajudou a se conhecer, a descobrir do que gostava e o que o faria feliz. E considerando que a capacidade para construir a própria vida requer um tipo de habilidade difícil de ser formada através da aprendizagem acidental (MARTÍNEZ; HOYOS, 2006), acreditamos que esta intervenção intencional e sistemática de fato teve um papel importante para a delimitação do projeto de vida deste jovem a partir da promoção de momentos de reflexão sobre si mesmo.

Notando mais uma vez a contribuição da intervenção escolar para a promoção deste aspecto, a participante 23 revelou que consegue reconhecer as transformações que foram operadas em seu projeto de vida ao longo da disciplina cursada na escola. Sobre isso, Puig (1998b) já apresentava como um critério fundamental para o trabalho de Educação Moral a promoção da construção de uma identidade aberta e crítica à elaboração autobiográfica. Afinal, perceber os caminhos já trilhados e utilizar este aprendizado para traçar um percurso mais eficaz são aspectos fundamentais para se tornar aquilo que se deseja ser, sem abrir mão do que se é.

Esta reflexão, que foi, para a participante, claramente dialogada com as vivências escolares, revela a abertura para o autoconhecimento e para a reflexão mediada pelo outro na figura do educador. Isso pode ser notado quando esta mesma participante mencionou a atitude de abertura para o diálogo com outras pessoas que puderam orientá-la. Evidentemente, o autoconhecimento é exercitado em momentos de introspecção e reflexão, atividades que só podemos experimentar na solidão, ou melhor, na companhia de nós mesmos. Entretanto, acreditamos que parte deste exercício consiste na vivência com o outro, afinal, é mediante nossas relações interpessoais que conhecemos nossas respostas, reações e condutas. Por esta razão, a possibilidade de partilhar pensamentos, sentimentos e planos para o futuro é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento que permite a busca de realização pessoal e de felicidade. E para esta participante esta experiência foi tão marcante que se constituiu no início de seu percurso consciente para a vida futura.

De fato foi muito comentada pelos jovens a importância de compartilhar seus planos futuros com os professores e demais colegas. Eles alegaram inclusive que esses momentos os

ajudaram não somente a se conhecer, mas também a encontrar caminhos para seus projetos. A esse respeito, a participante 23 chega a relatar que a escolha profissional é algo muito difícil para ser feito em solidão. Sobre o importante papel que os educadores e colegas assumem nestas importantes elaborações pessoais, Colby e Damon (1992) afirmam que certas influências sociais são particularmente cruciais no desenvolvimento da autoimagem e das projeções futuras. Estes autores já ressaltavam que vínculos sociais fortes criam um ambiente em que a exploração do *self* floresce. E de fato é esta exploração que chamamos de autoconhecimento, que é capaz de promover projetos vitais para quem os empreende.

Assim, julgamos deveras positiva a iniciativa da escola de promover estes momentos de compartilhamento entre jovens e seus educadores, inclusive porque Colby e Damon chegam a constatar em suas pesquisas que esta influência positiva, apesar de geralmente ser feita por um adulto respeitado, também é feita por amigos, colegas e até mesmo por outras organizações.

Por fim, a participante 1 também afirma a importância desta experiência na escola para o desenvolvimento de seu autoconhecimento, afirmando que esta intervenção permitiu que saísse de uma posição acomodada e passasse a refletir sobre seus desejos e vontades. Puig (1998b) já revelara a importância de desenvolver a capacidade de perceber os próprios sentimentos e desejos. E acreditamos que este aprendizado é crucial para a elaboração de projetos de vida pautados na realização do *self*, devendo ser a ele dedicado parte considerável da intervenção educativa que vise à exploração dos projetos de vida dos jovens.

Estes participantes também destacaram a dimensão ética como uma das principais contribuições feitas pela escola. Como visto anteriormente, ela não foi apenas mencionada, mas incorporada em quatro dos cinco projetos de vida apresentados. Para estes ex-alunos, este importante aspecto da elaboração de projetos de vida foi abordado tanto nas atividades gerais da disciplina, quanto na elaboração do trabalho de conclusão de curso. Este último foi destacado por todos os jovens como a atividade que mais gostaram de desenvolver na disciplina e que mais contribuiu para seus projetos futuros.

Voltando para a dimensão ética, que recebeu um lugar de destaque entre as contribuições feitas pela escola, todos os participantes relataram que através dela perceberam a existência de problemas éticos nas carreiras escolhidas, e que até então estes eram desconhecidos por eles. Sobre a aquisição deste conhecimento, eles fizeram as seguintes afirmações: que poderá lhes ajudar a se posicionar eticamente tanto na vida profissional quanto na pessoal; que apesar de ser triste saber da existência desses problemas éticos, isso os ajuda a não cometê-los; e que é importante conhecer a realidade para melhor atuar nela.

Consideramos esta uma parte fundamental do trabalho desenvolvido afinal, concordamos com Puig (1998b) quando ele reitera a importância de os alunos reconhecerem informações relevantes do ponto de vista moral a fim de desenvolverem uma compreensão crítica da realidade, de modo a reconhecer e valorar as situações concretas. De fato a escolha da escola por trabalhar com situações presentes na realidade, abandonando a tradição de utilizar dilemas/conflitos hipotéticos, parece-nos ser uma grande contribuição, afinal como afirmam Colby e Damon (1992), a moralidade é muito mais do que uma abstração de nossa inteligência. As concepções dos autores por nós utilizados como referências para a Educação Moral (PUIG, 1998b; PUIG; MARTÍN, 1998; MARTÍNEZ, 2001; MORENO; SASTRE, 2002; ARAÚJO, 2007) aproximam-se, ao apostarem na necessidade de uma formação que propicie o confronto com os conflitos morais reais, a fim de que os alunos aprendam a se posicionar no mundo rumo a uma atuação moral.

A ética também foi associada por estes ex-alunos à necessidade, já comentada anteriormente, de partilharem suas aspirações com os demais. Sobre isso é interessante notar que no relato do participante 86 esta necessidade não comparece como um desejo pessoal, e sim, de escuta dos projetos alheios. Durante a entrevista, ele revelou que a intervenção escolar foi importante para conhecer mais os outros e suas vontades. Esta ideia encontra respaldo nos conceitos de Benhabib (1992) sobre a importância de ultrapassar os limites do conhecimento sobre o *outro generalizado* e explorar os desejos e as necessidades do *outro concreto*, a fim de que a empatia floresça como um recurso para estabelecer a conduta moral.

Ainda sobre a troca com os demais, também foi mencionado que o contato mais próximo com os professores pode oferecer exemplos para os alunos. Segundo Colby e Damon (1992), a influência social tem sido alvo de uma série de estudos da Psicologia Social e do Desenvolvimento, e seus achados revelam que muitas vezes estas influências são essenciais para que os jovens desenvolvam compromissos morais, afinal muitas condutas são provocadas por estes processos de influência, quando transformam a visão de mundo de alguém. Especificamente em relação à construção de projetos de vida orientados para um sentido moral, ainda que sejam profundamente pessoais, concordamos com os autores sobre o fato de que geralmente estes se devem a alguma orientação externa.

Ainda assim, acreditando que o principal objetivo da Educação Moral é ajudar os alunos a adotar um modo de vida coerente com o que desejam para si e para seus iguais (PUIG; MARTÍN, 2010), defendemos que é imprescindível que os professores se comprometam com a Educação Moral de seus alunos, sobretudo porque acreditamos que valores e preocupações morais são comunicados e implementados através da experiência, da

interação e da influência social. De modo que vivências que estimulem a ação e o desenvolvimento moral são fundamentais para o processo formativo.

Outras contribuições feitas pela escola na opinião dos participantes foram relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que lhes ajudaram a escolher a carreira profissional e a se inserirem no mercado de trabalho. O caráter autoral do trabalho de conclusão de curso também foi destacado por estes alunos e lhe concedemos importância, dado o fato de que esta é uma atividade que promove o desenvolvimento do *self* mediante a reflexão sobre suas escolhas. Afinal, lhes foi concedido o direito de escolha de pesquisar algo que lhes fazia sentido. E ao levarem a cabo a pesquisa, puderam descobrir aspectos da realidade das carreiras escolhidas que lhes ajudaram na construção de um *self* quiçá mais integrado a aspectos morais (COLBY; DAMON, 1992).

E é claro, não poderíamos deixar de comentar o relato do participante 28, que admitiu o sentimento de vazio que sentia ao não ter um projeto de vida definido (na fase I) e a felicidade que preencheu este espaço quando ele não somente o definiu, como começou a percorrer seu trajeto (na fase II). Tal afirmativa nos inspira a defender veementemente a necessidade de a felicidade ser incorporada como um dos objetivos centrais da Educação Moral, para que nossos alunos formulem projetos de vida capazes de promover-lhes a felicidade mediante a atuação moral no mundo.

Por fim concedemos destaque ao fato de que todos os jovens entrevistados consideraram que esta experiência deveria ser proporcionada por outras escolas à seus alunos. Eles justificam esta posição devido à presença constante de dúvidas e incertezas sobre a vida que desejam ter no futuro e à possibilidade que os educadores têm de auxiliar nesta complexa tarefa. Outra razão para esta implementação foi a assumida importância de refletir sobre a orientação ética que seus projetos devem almejar.

Para nós este dado torna indiscutível o espaço privilegiado que as escolas ocupam para formar pessoas que orientem seus projetos de vida rumo à construção de um mundo em que as relações se orientem por valores como o cuidado, a dignidade, a integridade, a justiça e a igualdade, entre tantos outros. Assim, encerramos este capítulo acreditando termos desvendado uma importante contribuição que as escolas, apesar de menosprezarem, podem fazer para o mundo e para a felicidade de seus membros. Com este argumento concluímos a discussão de nossos dados e passamos para as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO X

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi delimitada no sentido de investigar o processo de elaboração de projetos de vida por parte dos jovens, e os valores que os subjazem. Nosso interesse na investigação deste universo complexo, que envolve desejos, aspirações, sonhos, autoimagem, entre tantos outros fenômenos humanos, se deu devido à inquietação referente à necessidade de os jovens orientarem suas vidas para uma atuação moral no mundo comum. E, como veremos, de fato este campo se mostrou muito oportuno para um estudo que busca compreender a moralidade humana e indicar possibilidades de atuação dos educadores para a formação de seus alunos.

Dessa forma a questão geradora de nosso trabalho circunscreveu-se na seguinte interrogação:

Quais projetos de vida – juntamente com os valores que os subjazem – orientam a vida de jovens paulistanos em idade escolar?

Partindo desta preocupação buscamos subsídios que nos ajudassem a compreender a riqueza dos dados por nós coletados, nos apropriando de quatro eixos teóricos fundamentais: a juventude, os projetos de vida, a moralidade e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Trabalhando na intersecção destes campos, orientamos nosso quadro teórico com a finalidade de vislumbrar o que cada um destes aspectos angaria na compreensão dos projetos de vida.

O conceito de *juventude*, tendo sido apropriado por múltiplas áreas do conhecimento, expressa diversos e por vezes contraditórios significados, podendo ser compreendido como uma fase da vida, um período de transição, entre outras acepções. Percebendo o caráter multidisciplinar desse conceito, acreditamos que seria um equívoco prescindir das contribuições ofertadas pelas distintas áreas que dele se ocuparam. Por esta razão elaboramos, a partir das contribuições de Sposito (2003, 2007), Pais (2003), Freitas (2005), León (2005) e Abramo (2005), uma definição que concedesse visibilidade tanto às singularidades quanto às regularidades presentes na vida daqueles que a experimentam. E assim, chegamos ao entendimento da juventude como um modo de vida adotado de forma variada pelos jovens.

Considerando que muitas vezes tal adoção não é clara, tampouco intencional, apostamos na figura do projeto como recurso de gestão da escolha por um modo de vida que

visão à realização pessoal. Para construir este eixo de nosso quadro teórico, buscamos nos estudos sobre *projetos* (BOUTINET, 2002; MACHADO, 2000, 2006; VELHO 2003) a compreensão de suas características fundamentais, como a presença de metas e objetivos, planejamento, flexibilidade, valores, idiosincrasia, entre outras. Entretanto, para nós não bastava que os jovens projetassem suas vidas buscando a satisfação pessoal. Em nosso entendimento, e respaldadas pela Psicologia Moral, afirmamos a necessidade de um projeto que também satisfaça as necessidades da sociedade mais ampla, sobretudo aquelas relacionadas à promoção de uma comunidade humana que se oriente pela égide de valores morais. Tal apropriação partiu do conceito de *purpose*, elaborado pelos estudiosos (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2003, 2009; BUNDICK, 2009) do *Stanford Center on Adolescence*, e passou a direcionar nosso olhar para a moralidade que subjaz os projetos de vida.

A partir de nossos estudos sobre a moralidade, nossa afinidade se deu com aquelas propostas (PUIG, 1998a, 1998b, PUIG; MARTÍN, 1998) que entendem que ela expressa nossas escolhas por um modo de viver a vida conosco e com os demais, que se oriente pelo bem comum e individual. Mas mais do que isso apostamos nas ideias de integração entre a moralidade e o *self* (BLASI, 1992; COLBY; DAMON, 1992), de maneira que aliar objetivos pessoais a objetivos morais seria um grande contributo para uma atuação consistente do ponto de vista moral.

Passando por estes três eixos teóricos iniciais, fica clara a complexidade e a exigência que o tema requisitou. E por esta razão apostamos na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999) como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa. Esta opção nos permitiu analisar o aspecto funcional da organização do pensamento dos jovens em relação a seu projeto de vida, ou seja, suas dinâmicas de pensamento concernentes às suas projeções futuras. Dessa forma, a abordagem escolhida nos conferiu a possibilidade de analisarmos esta dinâmica em sua complexidade, sem prescindir de quaisquer aspectos associados a ela, sejam eles sociais, culturais, afetivos, cognitivos, históricos, biológicos, entre outros, todos concernentes a esta complexa elaboração.

Manipulando este constructo teórico a fim de responder nossa pergunta inicial, teceremos considerações relativas aos nossos objetivos específicos que, acreditamos, nos permitem respondê-la de modo organizado e criterioso. Não pretendendo fazer de nossos dados respostas conclusivas sobre temática tão abrangente e relevante, propomo-nos a apresentar apenas considerações que puderam ser tecidas após este extenso trabalho de

pesquisa. 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 – subjacentes aos projetos de jovens paulistanos.

O primeiro momento de nossa pesquisa foi direcionado a extrair, através da aplicação e análise de um questionário, os modelos organizadores do pensamento relativos aos projetos de vida dos participantes de nossa pesquisa. Investigando as regularidades presentes na dinâmica de pensamento dos jovens, pudemos perceber que os projetos deles se organizaram de acordo com três estruturas: frágil, idealizada e definida. Embora não seja nosso intuito hierarquizar os modelos encontrados, cabe-nos conceder visibilidade ao fato de que existem diferenças significativas em relação à complexidade destas estruturas.

Devemos chamar a atenção para esses diferentes tipos de organização dos projetos, tendo em vista suas implicações para a possibilidade de concretização. Tivemos um único modelo (1) que apresentou fragilidade em sua estrutura. Tal fragilidade se deu pela ausência explícita de um projeto de vida, pela baixa significação dos elementos abstraídos na dinâmica e pela baixa carga afetiva direcionada à vida futura. O que esta estrutura pareceu nos revelar é uma desorientação generalizada dos jovens em relação às suas expectativas e planos para a vida futura. E dado o alto número de jovens que aplicaram esta dinâmica, preocupa-nos a aparente ausência de busca de atribuição de sentido à vida, já que não encontramos entre estes jovens qualquer tipo de aflição ou incômodo pela marcada indefinição do futuro.

Já os jovens que apresentaram projetos de vida idealizados (modelos 3 e 4) nos mostraram uma ampla gama de aspirações para a vida futura e parecem ter encontrado em suas vidas aspectos que lhes conferem sentido e realização. Contudo, a completa ausência de sinalização para metas de curto, médio e longo prazo, bem como a falta de quaisquer trajetos para se conquistar o projeto mencionado revelaram seu caráter idealizado. Em outras palavras, para tais jovens, é como se seus projetos fossem “cair do céu”. Seria mais apropriado, assim, compreender que esses jovens têm sonhos bem elaborados, e não projetos de vida, afinal esta última figura de antecipação exige aspectos importantes que não são contemplados por eles (MACHADO, 2006). E embora os significados atribuídos aos elementos centrais da dinâmica sejam complexos e entremeados por grande carga afetiva positiva, a ausência de um percurso que possa viabilizá-los coloca em risco seu potencial de realização.

Por fim, encontramos em nossos resultados três modelos (2, 5 e 6) que apresentaram uma estrutura definida, a qual, ainda que possa ser revisitada e alterada, parece-nos ter maiores condições de aproximar os jovens da realidade que almejam. Destacaram-se nesses modelos o alto processo de significação dos elementos abstraídos, bem como a alta carga afetiva de natureza positiva que esses elementos receberam, além da presença de um trajeto para sua viabilização com detalhes realistas que mediam o confronto entre suas aspirações e suas limitações.

Consideramos que a estrutura dos projetos de vida é uma grande sinalizadora das escolhas futuras dos jovens e das lacunas que estão presentes em seus projetos. Um olhar atento para elas pode ser fundamental para contribuirmos, enquanto educadores, com a formação de jovens que busquem uma atuação consistente no mundo. Neste sentido é evidente que as necessidades dos jovens são diversas, mas devemos ressaltar a importância de uma intervenção que:

- 1) promova a clarificação de valores (PUIG, 1998b) dos jovens que apresentam fragilidade na estrutura de seus projetos, a fim de fortalecer o exercício do autoconhecimento para que possam redimensionar e valorar as atividades que pretendem desenvolver no futuro e assim conquistarem a realização pessoal mediante a atuação no mundo;
- 2) oriente os jovens que apresentam projetos idealizados a conectarem suas aspirações à realidade, para que verifiquem a viabilidade de suas escolhas e iniciem um percurso eficaz para se realizarem mediante a concretização de seus projetos;
- 3) acompanhe os jovens com projetos já definidos com o objetivo de que eles se sintam seguros e fortalecidos para buscar a concretização de seus projetos em meio às demandas muitas vezes surpreendentes que a vida futura encerra, sem que desvios e coerções os fragilizem.

Entendendo que a estrutura de um projeto de vida é um dos fatores determinantes para que ele seja levado a cabo, apostamos na necessidade de incorporarmos em nossas práticas educativas momentos em que os alunos possam refletir sobre as trajetórias que proporcionam a concretização daquilo que a princípio era uma mera aspiração.

Para além da estrutura, porém, consideramos de destacada importância os conteúdos que sustentam os projetos de vida. Este, que foi um dos aspectos de maior relevância em nossos objetivos, pôde ser contemplado através de um instrumento de pesquisa que concedeu espaço aos recursos afetivos manipulados na organização do pensamento dos jovens (ARANTES, 2000), aliado à análise que a Teoria dos Modelos Organizadores nos permitiu. Dessa maneira pudemos encontrar entre as dinâmicas de pensamento dos participantes uma série de conteúdos que, ao receberem projeções afetivas positivas, revelaram-se como valores (PIAGET, 1994; ARAÚJO, 2007).

Neste ponto é oportuno retomar que os valores, ao se organizarem em um sistema de acordo com a intensidade da carga afetiva a eles destinada (BLASI, 1995; DAMON, 1995; ARAÚJO, 1999, 2002; LA TAILLE, 2002, 2006), passam a ser um importante fator de organização de nosso pensamento. Apostamos que isso ocorre, sobretudo, nas temáticas às quais se destina grande intensidade afetiva, como é o caso das aspirações para a vida futura.

Assim, ainda que tenhamos identificado os valores que subjazem os projetos de vida dos jovens em cinco dos seis modelos abstraídos, nossos resultados revelaram a ocorrência de um *continuum* entre a frágil estrutura do modelo 1 e seu conteúdo, que recebeu baixa significação e enfraquecida carga de sentimentos positivos, revelando que este não se configurou como valor para os jovens que aplicaram este modelo.

Nos demais modelos houve a presença de valores como o trabalho, a família, a ascensão social e financeira e o compromisso social. A destacada presença do trabalho como valor central em três dos seis modelos abstraídos – sendo estes representados pela maioria dos participantes da pesquisa – revelou, assim como pondera Torres (2002) que o trabalho em seu sentido ontológico continua sendo um elemento central, que expressa parte da condição humana. Mais do que isso, a frequente associação estabelecida por estes jovens entre o trabalho e a realização pessoal parece indicar uma forte reivindicação por um trabalho que tenha sentido para aquele que o realiza.

Assim como o trabalho, a família também foi destacada como valor central em três dos seis modelos abstraídos. Esse resultado contraria o discurso popularmente difundido de que esta instituição perdeu seu espaço e significado na vida dos jovens, em favor de contextos informais como a mídia e aqueles que envolvem grupos e amigos (PAIS, 2003; MORIN, 2011).

Já sobre a ascensão social e financeira que compareceu de forma consideravelmente mais discreta, devemos ressaltar que, dado o fato de os jovens de nossa pesquisa pertencerem a um universo socioeconômico marcado pela luta em favor de melhorias nas condições de

vida, seria natural que estes elementos fossem abstraídos. Afirmando que é papel do projeto impedir que a vida futura destes jovens coincida com aquilo que seria previsível dentro de suas realidades (MACHADO, 2000; BOUTINET, 2002; VELHO, 2003; MARINA, 2009), consideramos este um aspecto relevante na organização de um projeto que lhes permita atingir um padrão social e financeiro que lhes promova maior conforto, realização e qualidade de vida. Contudo, dada a fragilidade deste valor do ponto de vista moral – que em todos os casos foi significado através da aquisição de bens de consumo –, reforçamos que estes projetos devem ser conduzidos sob uma orientação que favoreça a integração destes objetivos a objetivos que almejem a realização do *self* e o bem-estar coletivo.

Já nos projetos dos jovens que elegeram o compromisso social como seu valor central (modelo 3), pudemos notar a integração – ainda que não possamos indicar seu grau – entre o *self* e a moralidade, na medida em que os objetivos de caráter pessoal foram integrados aos seus objetivos morais. Para nós, evidentemente este é o conteúdo moralmente mais significativo dos projetos apresentados. Mas que não deixa de exigir um olhar atento, visto que demanda o enfrentamento de inúmeras condições para sua realização. Por isso afirmamos a necessidade de que o compromisso social desejado por estes jovens se sustente mediante um projeto e que seja ofertada a eles a influência social tão fundamental para este tipo de aspiração (COLBY; DAMON, 1995).

As implicações destes achados são múltiplas e em geral específicas para cada um dos valores abstraídos. Mas para um trabalho pautado nas contribuições que a Psicologia Moral pode ofertar para as práticas escolares, devemos destacar que, sendo os valores construções intersubjetivas³⁸, é nosso dever, enquanto educadores, proporcionar aos nossos alunos experiências valorativas que aumentem a probabilidade de valores morais serem incorporados (ARAÚJO, 2007) pelos jovens em seus projetos de vida. De modo que esta se oriente para a conquista da felicidade individual e para a promoção da felicidade coletiva.

Tendo empreendido estas considerações a respeito do primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, passamos para o objetivo que segue:

---

³⁸ Já que são socialmente acordados e validados (MACHADO, 2006).

Identificar possíveis relações entre os projetos de jovens paulistanos e seus sentimentos e emoções.

Julgamos pertinente retomar neste momento o fato de que utilizamos neste trabalho os conceitos de *sentimento* e de *emoção* propostos por Damásio (1996), para quem os sentimentos derivam do reconhecimento das emoções pela instância psíquica denominada *consciência*. Considerando, portanto, que só é possível ter acesso aos *sentimentos* alheios, em nossa pesquisa passamos a utilizar apenas este termo, embora através de seu conceito se expressem também as emoções.

A ampla maioria dos participantes de nossa pesquisa apresentou sentimentos muito positivos em relação aos seus projetos de vida, indicando que estes figuram como valores para estes jovens. Entre os sentimentos que compareceram com maior relevância destacaram-se a felicidade, a realização e o bem-estar. E com isso, pudemos compreender que, apesar de existirem dificuldades, dúvidas e lacunas em seus projetos, a vida futura é almejada como fonte de realização e felicidade para estes jovens. Portanto, pautar este tema nas instituições escolares parece responder mais do que a uma necessidade, um desejo – ainda que não expresso – de abordá-lo.

Ainda que de modo discreto, também foram abstraídos sentimentos negativos, tais como o medo, a dúvida, a tristeza e o receio, sempre refletindo a angústia ante a possibilidade de não realização de seus projetos. Tal presença reforçou a valorização dos projetos de vida que parecem ser um objetivo central em suas vidas. Contribuindo com esta interpretação, pudemos notar a ausência desses sentimentos nas dinâmicas do modelo 1, que de fato não sinalizaram qualquer valorização da vida futura.

Um sentimento que chamou nossa atenção de modo especial foi o bem-estar. Inúmeros jovens – sobretudo no modelo 1 – relevaram que se sentiriam “bem” caso realizassem seus projetos. Sobre isso concordamos com Cortina (2006), que acredita que o termo “bem-estar” seja demasiadamente abrangente para ser concebido como meta da boa vida. Admitindo que sua busca exige a elaboração de projetos que pressupõem o envolvimento autônomo, com a presença de si e do mundo em sua construção, de fato parece-nos que este sentimento confere uma valoração muito frágil ao projeto de vida, que tem o potencial de gerar sentimentos complexos tais como a felicidade e a realização pessoal. No entanto, ainda que não possamos descartar a possibilidade de uma enfraquecida projeção de sentimentos por parte desses jovens a seus projetos, uma hipótese que se levanta em face a este dado é a da tímida

habilidade de expressão de seus sentimentos, sobretudo em relação à temática tão expropriada da vida escolar.

Defendendo o já constatado papel que os sentimentos desempenham na organização de nossos pensamentos (ARANTES, 2000), apostamos na necessidade de que eles sejam incorporados nas reflexões sobre a elaboração dos projetos de vida, a fim de que estes projetos sejam construídos de modo a tematizar a felicidade própria e alheia, afinal a ausência deste conhecimento impede-nos de reconhecer os sentimentos do outro, o que impossibilita nosso agir ético no mundo (ARAÚJO, 2003).

Defendendo a incorporação intencional e sistemática de práticas e reflexões que explorem os estados emocionais dos alunos, suas causas e consequências (MORENO; SASTRE, 2002), passamos agora para as considerações relativas ao terceiro objetivo específico de nossa pesquisa.

Identificar e analisar possíveis mudanças nas dinâmicas de pensamento dos jovens sobre seus projetos de vida.

Ao adotarmos os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores para analisar a dinâmica de pensamento dos jovens em relação a seus projetos de vida, partimos do entendimento de que a mutabilidade é uma característica própria dos modelos, afinal o processo de abstração e significação dos dados da realidade não cessa. Por esta razão acreditamos que seria pertinente partir para uma investigação relativa a estas mudanças no decorrer do tempo e concomitantemente à intervenção escolar que objetivou a promoção de alterações no sentido de os jovens delimitarem com maior segurança seus projetos e a orientação destes por um sentido moral.

Consideramos esta opção acertada, visto que as dinâmicas apresentadas na segunda fase da pesquisa foram intensamente alteradas em relação às primeiras. Todos os participantes eleitos para este aprofundamento empírico demonstraram um nítido aumento de complexidade e valorização dos elementos abstraídos em suas projeções e a incorporação de metas tanto em suas atividades cotidianas quanto em suas projeções futuras. Sobre isso foi interessante notar que, ainda que na maioria das dinâmicas os valores centrais tenham permanecido, em algumas houve a incorporação de novos valores. Tivemos apenas um caso em que a dinâmica foi completamente alterada, com o rechaço dos valores centrais da primeira fase – com baixo conteúdo moral – e a aquisição de valores associados a um forte

compromisso moral. Portanto, podemos afirmar de modo conclusivo que ocorreram alterações positivas nas dinâmicas de pensamento desses jovens em relação à sua estrutura e conteúdo.

Foi interessante notar a esse respeito que, de modo mais ou menos refinado, todos esses jovens incorporaram reflexões em relação à estreita ligação existente entre seu projeto de vida e sua atuação no mundo comum. Inclusive três dos cinco participantes demonstraram a integração entre seus objetivos pessoais e seus objetivos morais (COLBY; DAMON, 1992), com metas para alcançá-los já presentes na vida cotidiana. Este é um ponto fundamental para a discussão que nosso trabalho intenta promover. Desde o início ressaltamos a importância de que os projetos de vida se desenvolvessem para satisfazer o *self* e extrapolar seus limites, beneficiando a sociedade como um todo. Mas não acreditamos que este tipo de mudança pode ocorrer de modo espontâneo (MATÍNEZ; HOYOS, 2006) ou sem a intervenção de quaisquer influências sociais. Pelo contrário, apostando na mutabilidade dos modos de encarar o mundo como um recurso pedagógico precioso, defendemos o papel da educação na alteração e reconfiguração destas dinâmicas, acreditando que a influência social (COLBY; DAMON, 1992) e um acompanhamento ordenado são muito necessários para direcionar a construção de projetos de vida com uma estrutura que lhe garanta viabilidade e que se oriente por um sentido moral.

Tendo feito estas considerações passamos agora a explorar o papel da intervenção educativa na elaboração dos projetos de vida, através do último objetivo específico de nossa pesquisa.

Analisar as relações entre os projetos de vida dos alunos e as práticas escolares de educação moral.

Buscando investigar a existência de relações entre os projetos de vida dos alunos e as práticas de educação moral realizadas na escola que efetiva um trabalho sobre esta temática, entrevistamos os participantes da segunda fase da pesquisa a fim de recolher suas impressões sobre as contribuições oferecidas pela escola para a construção de seus projetos.

Notadamente o autoconhecimento foi a dimensão mais citada pelos participantes, que revelaram que as práticas escolares os ajudaram a refletir mais sobre seus interesses, como eles repercutem em seus projetos e como estes podem lhes fazer felizes. Concordamos que esta é uma dimensão imprescindível para uma educação que almeje contribuir para a formação de jovens empenhados na construção de um mundo pautado em valores morais que proporcionem felicidade e dignidade para todos.

Vale ressaltar que práticas que promovem o autoconhecimento favorecem o desenvolvimento da identidade pessoal de cada aluno. E considerando que a conduta moral traduz-se pela consistência do *self* (COLBY; DAMON, 1992), não podemos deixar de pensar nas implicações morais do processo de desenvolvimento da identidade. Sobre isso um achado importante presente nos estudos de Colby e Damon refere-se à conclusão que os autores chegaram de que o compromisso moral depende muito mais do desenvolvimento da identidade do que das crenças morais do sujeito. Dessa forma, ainda que seja imprescindível adotar práticas valorativas de valores tais como a igualdade, o respeito, o cuidado e a justiça no interior das escolas, compreendemos que o exercício do autoconhecimento em si é fundamental para a decisão por uma atuação moral.

A incorporação de um sentido ético aos projetos de vida também foi uma contribuição da escola muito citada pelos participantes. Três deles, inclusive, demonstraram um estado de unidade entre seus objetivos pessoais e seus objetivos morais. Este é um dado muito significativo, ao consideramos que, segundo Colby e Damon (1992), esse estado não é frequente, já que na maioria das pessoas os objetivos permanecem descoordenados ou com uma integração relativa, sendo a integração total um evento raro. Ainda que não possamos afirmar a integração total entre esses objetivos nos projetos de tais jovens, eles certamente sinalizam a percepção de uma realidade onde comparecem muitas causas a se engajar a fim de se comprometer moralmente com o mundo.

Tendo realizado uma intervenção que propunha este objetivo em especial, acreditamos que a escola tenha contribuído para essa percepção mais aprimorada do ponto de vista moral. E é pautando-nos nestes resultados que reafirmamos a necessidade de as escolas promoverem um trabalho que, coordenando as perspectivas *self-regarding* e *other-regarding* da moralidade, intente contribuir para a formação moral de seus alunos, de modo que a presença de si e do mundo se manifeste fortemente nas reflexões que culminam na elaboração dos projetos de vida.

Tendo feito estas considerações, acreditamos que, mais do que respostas, esta pesquisa, pautada na intersecção entre os campos da moralidade e da educação, traz indicações de caminhos para a busca da compreensão dos processos psicológicos que podem levar os jovens a construírem valores morais que almejem a realização de projetos significativos para o *self* e para o mundo além do *self*. Assim, encerramos esta investigação esperando ter possibilitado a abertura de um campo absolutamente relevante para a formação escolar e deixado o convite para novas pesquisas que contribuam com o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ARANTES, V. A. **Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais**. Barcelona. Tese (Doutorado) Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona, 2000.

_____. 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.

ARANTES, V. A. **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.

ARAÚJO, U. F. **O sentimento de vergonha como um regulador moral**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. 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.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. **O trabalho, busca de sentido**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, ANPEd, n. 6, 1997.

BENHABIB, S. The Generalized and the Concrete Other. In: **Situating the self**: gender, community, and postmodernism in contemporary ethics. New York, Routledge, 1992.

BLASI, A. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G.; WREN, T. (Orgs.). **The moral self**. Cambridge: The MIT Press, 1992, p. 99-122.

_____. 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.

BOUTINET, J.P. **Antropologia do projeto**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. New York: The Free Press, 1992.

COLEMAN, J. S.; HÚSEN, T. **Tornar-se adulto numa sociedade em mutação**. Porto: Afrontamento, 1985.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORTINA, A. Educación em valores y ciudadanía. In: MARTÍNEZ, M.; HOYOS, G. (coords). **La formación em valores em sociedades democráticas**. Barcelona: Octaedro, 2006.

COUTINHO, M. C.; GOMES, J. S. **Sentidos do trabalho:** reflexões a partir de uma oficina vivencial desenvolvida com jovens. São João del-Rei: Pesquisas e Práticas Psicossociais, v.1, n.1, jun, 2006.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DA MATTA, R. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, A. M. **Pensando a família no Brasil:** da colônia a modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Edufrj, 1987.

DAMON, W. Patters of change in children's social reasoning: a two-year longitudinal study. **Child Development**, v. 51, 1980, p. 1010-1017.

_____. **The moral child:** nurturing children's natural moral growth. New York: The Free Press, 1988.

_____. **Greater expectations.** San Francisco: The Free Press, 1995.

_____. **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. C. The development of purpose during adolescence. In: **Applied Developmental Science**, vol. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DE-LA-TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLANAGAN, O. **Varieties of moral personality:** ethics and psychological realism. Harvard University Press, 1993.

FRIMER, J. A.; WALKER, L. F. Towards a new paradigm of moral personhood. **The Journal of Moral Education**, v. 37, n.3, sept., 2008.

FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLANTIN, J. **Adolescência e individualidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

GILLIGAN, C. **In a different voice**: psychological theory and women's developmental. Cambridge: Harvard University, 1982.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade da escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

INHELDER, B. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois "indissociáveis". In: INHELDER, B.; CELLERIER, G. (Orgs.). **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-37.

JOHNSON-LAIRD, P. M. **Mental models**: towards a cognitive science of language, inference and consciousness. New York: Cambridge University Press, 1983.

_____. Mental models and probabilistic thinking. **Cognition**, v.50, p. 189-209, 1994.

KANT, I. **A Metafísica dos costumes**. Bauru, SP: EDIPRO, 2ª ed., 2008.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: a 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.; TELMO, A. Q.; THOMÉ, L. D. **Inserção laboral juvenil: contexto e opinião sobre definições de trabalho.** In: KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). *Adolescência e Juventude – Vulnerabilidade e contextos de proteção.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MACEDO, L. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares, indissociáveis. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MACEDO, R. M. **A família do ponto de vista psicológico:** lugar seguro para crescer? *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, 1994, p. 62-68.

MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

_____. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARINA, J. A. **Teoria da inteligência criadora.** Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2009.

MARTÍNEZ, M. 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.

_____.; HOYOS, G. Educación para la ciudadanía em tiempos de globalización. In: MARTÍNEZ, M.; HOYOS, G. (coords). **La formación em valores em sociedades democráticas.** Barcelona: Octaedro, 2006.

MINUCHIN, S. **Família:** funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança:** os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____; _____; **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. **Cultura e massas no século XX: espírito do tempo 1: neurose**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NISAN, M. Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity**. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

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.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, V. P. G. **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.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____; MARTÍN, X. **La educación moral em la escuela.** Barcelona: Edebé, 1998.

_____; _____. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

SARRIERA, J. C.; SCHIESSL, C. S. Refletindo a questão do ingresso ao Ensino Superior: dificuldades e expectativas dos jovens de ensino médio. In: SARRIERA, J. C.; ROCHA, K. B.; PIZZINATO, A. (Orgs.). **Desafios do mundo do trabalho:** orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SARTI, C. A. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SASTRE, G. et al. **El derecho a ser y la autorrenuncia:** sus modelos organizadores em la preadolescencia. Madrid: Educacion y Sociedad, 1994.

SELMAN, R. El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. In: TURIEL, E. et al. (Orgs.). **El mundo social en la mente infantil.** Madrid, Alianza Editorial, 1989.

SOUZA, M. T. S.; OLIVEIRA, A. L. Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamentos e expectativas de jovens de baixa renda. In: KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Adolescência e Juventude** – Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SPOSITO, M. P. **Jovens e Educação:** novas dimensões da exclusão. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out/dez, 1992.

_____. **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.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

TURIEL, E. The development of morality. In: DAMON, W. (org.) **Handbook of child psychology.** 5ª ed., vol. 3, New York: Academic Press, 1988.