

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS MARILIA – SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILBERTO LUIZ MATTIELO JUNIOR

O AMANHÃ DE QUEM CRESCE

**Influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes
de um curso técnico de uma instituição estadual**

MARILIA
2015

GILBERTO LUIZ MATTIELO JUNIOR

O AMANHÃ DE QUEM CRESCE

Influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes
de um curso técnico de uma instituição estadual

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciência do Câmpus Marília, da
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Ensino: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Unger Raphael
Bataglia

MARILIA
2015

Mattiolo Junior, Gilberto Luiz.

M444a O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual / Gilberto Luiz Mattiolo Junior. – Marília, 2015.
141 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 128-133

Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia.

1. Jovens. 2. Adolescentes – Condições sociais. 3. Ensino profissional. 4. Valores. 5. Influência social. I. Título.

CDD 370.1

GILBERTO LUIZ MATTIELO JUNIOR

O AMANHÃ DE QUEM CRESCE

Influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes
de um curso técnico de uma instituição estadual

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciência do Câmpus Marília, da
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Patricia Unger Raphael Bataglia – UNESP/Marília

2^a Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Eliane Giachetto Saravalli – UNESP/Marília

3^a Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Luciana Albanese Valore – UFPR

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por tudo;

À **FAMÍLIA**, pela base;

À **ESPOSA**, pelo carinho;

À minha **ORIENTADORA - PROF^a PATRICIA**, pelo suporte;

À **BANCA**, pelo convite aceito;

Aos **SUJEITOS** desta pesquisa, pela disponibilidade;

À **UTFPR**, pelo MINTER;

À **UNESP**, pela oportunidade;

À **STANFORD (CENTER ON ADOLESCENT)**, pelo protocolo;

À **FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA**, pelos recursos;

À **VITALIZZE**, pelo espaço físico;

Aos **AMIGOS E COLEGAS**, pela parceria.

*A vida sem o objetivo de fazer alguma coisa,
de fazer a diferença, é como uma corrida
sem uma linha de chegada.*

(Entrevista de Ryan à Damon)

RESUMO

MATTIELO JR., G. L. **O amanhã de quem cresce:** influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual. 141 f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília-SP. 2015.

As mudanças que o jovem enfrenta na adolescência são diversas, tanto físicas, quanto psicológicas, e influenciam diretamente as escolhas que este deve realizar por conta de sua inserção cada vez maior na sociedade. A responsabilidade e a pressão para que tome decisões, em grande parte impostas pelo meio, serão fatores que marcarão a constituição de sua identidade. Assim, o jovem cria e adapta seu projeto de vida conforme seus valores e reações ao se deparar com influências internas - mudanças corporais, os lutos enfrentados, etc. - e externas - família, amigos, mídia, escola, entre outros. A presente pesquisa, com base em seu objetivo principal de investigar a relação entre projeto de vida, valores e influências internas e externas de alunos de um curso técnico estadual, tem caráter quanti-qualitativo, descritivo e exploratório. Em relação aos procedimentos metodológicos, classifica-se como bibliográfica e de estudo de caso. Deste modo, foi realizada pesquisa exploratória envolvendo levantamento documental de fontes estatísticas e dados de pesquisas brasileiras e americanas sobre o perfil do jovem, seus projetos de vida e as influências culturais que o permeiam, e levantamento bibliográfico para constituição do referencial teórico. Já o estudo de caso executado ocorreu junto a 12 jovens adolescentes – todos com 18 anos ou mais – de uma turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de uma instituição estadual paranaense, mediante realização de entrevista semiestruturada (Protocolo de Stanford) baseada no questionário do psicólogo do desenvolvimento humano William Damon, aplicação do instrumento elaborado por Gouveia conhecido por Questionário dos Valores Básicos (QVB), e o Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes (Critério Brasil). Os resultados apontaram que a família é um dos aspectos de maior destaque na vida dos estudantes e que mais os influenciam; os valores que consideram como os mais importantes para si – êxito, apoio social, religiosidade, obediência, sobrevivência e maturidade – possuem ligação direta com suas expectativas e preocupações com o presente e futuro, geralmente vinculados à família, aos estudos e à carreira. A análise das subfunções valorativas apontou uma predominância central-materialista, na qual os sujeitos ressaltam a necessidade da própria existência. Em relação aos seus projetos de vida, igualmente predominou uma auto-orientação, ou seja, praticamente não houve projetos de vida direcionados ao bem-estar coletivo da comunidade.

Palavras-chave: Adolescência. Valores. Influências culturais. Projeto de vida. Curso técnico.

ABSTRACT

MATTIELO JR., G. L. The tomorrow of who grows: influences and values in the formation of life projects of young adolescents from a technical course in a state institution. 141 p. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília-SP. 2015.

The changes that the young faces in adolescence are diverse, both physical and psychological, and directly influence the choices they must make because of their increasing integration into society. The responsibility and pressure to make decisions, largely imposed by the environment, will be factors that will mark the formation of their identity. Thus, the young create and adapt their life project according to their values and reactions when face internal influences - body changes, the faced mourning, etc. - and external ones - family, friends, media, school, among others. This research, based on their main objective of investigating the relationship between life project, values and internal and external influences of students from a state technical course, has quantitative and qualitative, descriptive and exploratory feature. It ranks as bibliographic and case study regarding the methodological procedures. Thereby, it carried out exploratory research involving documentary survey of statistical sources and data from Brazilian and American research about the young's profile, their purpose and the cultural influences that permeate them, and literature survey for the theoretical constitution. The executed case study in turn occurred with 12 young teenagers - aged 18 years old or more - in an Integrated to High School Administration Technical Course class of a Paraná state institution by a semi-structured interview (Stanford Protocol) based on the questionnaire of the human development psychologist William Damon, application of the instrument developed by Gouveia known as Basic Value Survey (BVS), and the questionnaire for personal and economic characterization of the participants (Critério Brasil). The results showed that the family is one of the most outstanding aspects in the students' life and that most influence them; the values they consider the most important to themselves - success, social support, religious, obedience, survival and maturity - have a direct link to their expectations and concerns about present and future, usually related to family, studies and career. The analysis of subfunctions valued pointed a central-materialistic predominance, in which the participants emphasize the need of existence itself. Regarding their life projects, also prevailed a self-orientation, that is, there were hardly life projects targeted at the community collective welfare.

Keywords: Adolescence. Values. Cultural influences. Life project. Technical course.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cortes do Critério Brasil	69
Tabela 2 – Distribuição dos alunos respondentes por sexo	77
Tabela 3 – Distribuição dos alunos respondentes por idade	78
Tabela 4 – Distribuição dos alunos respondentes por religião	79
Tabela 5 – Frequência de participação em atividades religiosas	79
Tabela 6 – Porcentagem de alunos trabalhando na atualidade	80
Tabela 7 – Principal gerador de renda na família dos respondentes.....	81
Tabela 8 – Escolaridade do Principal gerador de renda na família dos respondentes	82
Tabela 9 – Critério Brasil: percentagem item x quantidade	83
Tabela 10 – Critério Brasil: distribuição dos alunos por classe econômica	83-84
Tabela 11 – QVB: frequência de respostas - importância x valor	86
Tabela 12 – QVB: Subfunções valorativas.....	87
Tabela 13 – QVB: tipos de Orientação e Tipos de Motivadores	87
Tabela 14 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de M.....	91
Tabela 15 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de C.....	94
Tabela 16 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de G e H.....	97
Tabela 17 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de J.....	99
Tabela 18 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de B.....	102
Tabela 19 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de F	104
Tabela 20 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de A.....	106
Tabela 21 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de L e I.....	108-109
Tabela 22 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de E e D	110-111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos alunos respondentes por sexo	77
Figura 2 – Distribuição dos alunos respondentes por idade	78
Figura 3 – Distribuição dos alunos respondentes por religião.....	79
Figura 4 – Frequência de participação em atividades religiosas	79
Figura 5 – Porcentagem de alunos trabalhando na atualidade.....	80
Figura 6 – Principal gerador de renda na família dos respondentes	81
Figura 7 – Escolaridade do Principal gerador de renda na família dos respondentes	81
Figura 8 – Critério Brasil: percentagem item x quantidade.....	82
Figura 9 – Critério Brasil: distribuição dos alunos por classe econômica.....	83
Figura 10 – QVB: média de importância x valor	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	11
2 JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA	16
2.1 JUVENTUDE: MUITO MAIS QUE UMA PALAVRA	16
2.2 ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS AFETIVOS.....	20
2.3 ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS COGNITIVOS	23
3 INFLUÊNCIAS SOBRE AS ESCOLHAS DO JOVEM DO SÉCULO XXI	27
4 VALORES	37
4.1 MOTIVAÇÃO E COMPORTAMENTO	37
4.1.1 Teoria da Hierarquia das Necessidades	39
4.1.2 Teoria Motivacional Triádica.....	42
4.1.3 Teoria Bifatorial de Herzberg	43
4.1.4 Teoria das Necessidades Aprendidas	44
4.2 TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS	45
5 PROJETO DE VIDA DO JOVEM	48
5.1 PAPEL DOS PAIS, AMIGOS E TERCEIROS	53
5.2 O PAPEL DA ESCOLA	56
5.3 TRABALHO, DINHEIRO E MÍDIA: ALIENAÇÃO DO JOVEM?.....	59
6 METODOLOGIA.....	63
6.1 TIPO DE ESTUDO	63
6.2 LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES.....	67
6.3 SELEÇÃO DO CASO.....	67
6.4 INSTRUMENTOS	68
6.4.1 Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes.....	68
6.4.2 Questionário dos Valores Básicos.....	69
6.4.3 Protocolo de Entrevista sobre Projeto de Vida	70
6.5 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS	73
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
7.1 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO “CRITÉRIO BRASIL”	77
7.2 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DOS VALORES BÁSICOS.....	84
7.3 RESULTADOS OBTIDOS MEDIANTE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	88
7.3.1 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Projeto de Vida “Além do Eu”)..	89

7.3.2 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Objetivo Próprio)	92
7.3.3 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Sonho Próprio)	100
7.3.4 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Sonho Além do Eu)	103
7.3.5 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (<i>Dabbling</i> ou Superficial).....	105
7.3.6 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (<i>Drifting</i> ou à Deriva).....	107
7.4 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
APÊNDICE B – Respostas QVB: subfunções valorativas - importância x valor	135
ANEXO A – Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes	136
ANEXO B – Questionário dos Valores Básico – QVB	137
ANEXO C – Protocolo de Entrevista sobre Projeto de Vida	138
ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética.....	140

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Conforme dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012a), aproximadamente 18% da população brasileira apresenta-se na faixa de idade dos 10 aos 19 anos, ou seja, pouco mais de 34 milhões de habitantes. Os indivíduos representantes deste grupo, conforme a *World Health Organization*¹ (2013), encontram-se no momento do desenvolvimento humano conhecido por adolescência, cuja faixa etária engloba aquela destacada no Censo.

Calligaris (2013) afirma que o fenômeno da adolescência é novo, contemporâneo; e que é com a modernidade tardia que uma moratória – não reconhecimento do jovem como adulto pela sociedade – se instaura, se prolonga e passa a ser mais uma fase da vida.

Aberastury (1981-2011) considera que a adolescência significa para os jovens a perda definitiva da condição de criança, constituindo-se um momento decisivo do processo de desprendimento que teve início com o nascimento e que os leva a se relacionar com os progenitores e com o mundo de maneira totalmente nova. Tal fato remete-nos ao processo de crescimento físico, emocional e psíquico, sujeito, portanto, a uma interação mais intensa com o contexto social, como: pais, escola, amigos, meios de comunicação.

Segundo Piaget e Inhelder (1976, p. 252), “o adolescente é ainda o indivíduo em formação, mas que começa a pensar no futuro, isto é, em seu trabalho atual ou futuro dentro da sociedade, e que às suas atividades do momento junta um programa de vida para suas atividades ulteriores ou ‘adultas’”.

Não obstante este pensar sobre o próprio futuro, as escolhas realizadas pelo jovem a partir de um programa de vida estão permeadas por modelos, principalmente familiares, que o adolescente se depara durante seu desenvolvimento, bem como por outras influências externas – a mídia principalmente, que juntamente com os valores individuais constituem a identidade deste indivíduo, e que foram analisados para compreender os projetos de vida destes jovens.

[...] a escolha sempre se relaciona com os outros (reais e imaginados). O futuro nunca é pensado abstratamente. Nunca se pensa numa carreira ou

¹ Optou-se pelo critério de idade do WHO ao invés daquele preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) devido ao fato do primeiro ser um critério mais atual, e também por permitir a obtenção, nos dados do Censo do IBGE, da quantia equivalente de indivíduos encontrados na população que enquadra-se naquela faixa etária.

numa faculdade despersonalizadas. Será sempre *essa* carreira ou *essa* faculdade ou esse trabalho, que cristaliza relações interpessoais passadas, presentes e futuras (BOHOSLAVSKY, 2003, p. 27-28).

O adolescente nesta etapa do desenvolvimento estabelece relações que podem ser gratificantes ou frustrantes, com pessoas que lhe são significativas e com as quais se identifica, consciente ou inconscientemente. Nele reina uma grande confusão a respeito de o que ele quer ser, o que ele pode ser, o que ele se permite ser. Por isso Bohoslavsky (2003) afirma que quem o jovem crê que é supõe uma identificação com outros; assim, este “é compelido interna e externamente a ampliar seu contexto social, a inserir-se no mundo do trabalho e a buscar relações afetivas mais íntimas” (D'AUREA-TARDELI, 2011, p. 17).

Para Tognetta (2011, p. 13), a abertura de meninos e meninas para o

‘vir a ser’ [é] um momento em que as escolhas morais se dão quando são apropriadas por quem convive com os outros e precisa se colocar no seu lugar para entendê-los, por quem precisa discutir os problemas morais que têm, por quem precisa falar sobre o que sente e o que espera da vida...

Considerado fase de mudanças tanto físicas, quanto psicológicas e sociais, este período geralmente marca a ocasião em que o indivíduo deve optar, devido a pressões sociais e/ou internas, por uma carreira a qual constituirá sua identidade profissional. A consolidação desta, por sua vez, insere-se no projeto de vida do sujeito como um dos propósitos que possibilitará a realização de seus planos e satisfação dos desejos/necessidades pessoais.

A escolha de uma profissão, por exemplo, é sempre multideterminada; segundo Torres (2001) esta provém das construções psíquicas conscientes e inconscientes, das interferências dos entes queridos ou tidos como modelos de adultos, por meio dos processos identificatórios; das aprendizagens alcançadas durante a vida cultural; das experiências inter, intra e transpessoais, vivenciadas e acumuladas; da maneira como o indivíduo aprendeu a fazer seus investimentos objetivos ao longo de sua existência; da situação profissional e de mercado; da realidade social em geral, que funciona sempre como uma referência marcante.

Buscar a definição de si próprio para encontrar seu lugar no mundo é, segundo Damon (2009) o grande desafio durante a adolescência, e a propriedade de um projeto de vida igualmente ser multideterminado aponta para uma complexidade e desafios ainda maiores para o adolescente no instante em que deverá agir em sociedade.

Damon (2009) afirma que um dos principais meios em que as pessoas encontram um projeto vital é no trabalho, e que os jovens que fazem a escolha por uma carreira com base em um projeto de vida têm menos sentimento de frustração, sentem orgulho com pequenas

conquistas, e as obrigações passam a ser meios valiosos de transformação da vida de terceiros.

Contudo, segundo Valore e Viaro (2007, p. 58), a literatura referente às atuais condições do trabalho e da sociedade apresenta frequentemente um cenário quase pessimista quando observadas sob o ponto de vista do altruísmo e coletivismo; o jovem aparenta estar apropriando-se cada vez mais de um ideal de vida centrado “no eu, no sucesso e na visibilidade”, ou seja, uma primazia do individualismo que reflete nos diversos âmbitos de sua vida.

Torna-se necessário, portanto, proporcionar ao jovem, a sua família, educadores, etc., uma maior reflexão sobre este fato, possibilitando que as escolhas as quais aquele tenha que fazer sejam compreendidas mais facilmente se ele perceber quem o está influenciando e sobre quais valores está edificando seu futuro.

Segundo Tognetta (2011, p. 13), “entendendo o comportamento adolescente é possível pensar em ações mais coerentes, é possível saber que esses jovens humanos ainda não têm clareza de como devem ser, de quem são e precisarão exatamente de nossa ajuda nessa conquista”.

Desta forma, a **questão de pesquisa** que se propõe no presente trabalho é:

Quais os valores e influências que determinam um projeto de vida, quando este de fato existe, para um grupo de concluintes de um Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de uma instituição de Ensino Estadual?

Assim sendo, dentre tantos aspectos diretamente relacionados ao adolescente no momento de sua definição por um projeto de vida, focalizou-se o estudo sobre os valores presentes e quais as influências do meio atuantes sobre o jovem na formação de tal projeto; **investigar e identificar tais elementos foi o objetivo geral** do trabalho.

Já os **objetivos secundários** tiveram como pretensão: 1) identificar junto a concluintes do curso estudado, mediante entrevista semiestruturada, qual o projeto de vida que estabeleceram, caso haja um; 2) identificar os meios/pessoas que influenciam os jovens mais intensamente; 3) identificar os valores desses jovens por meio do Questionário dos Valores Básicos (QVB) elaborado por Gouveia; 4) relacionar tais valores a seus projetos de vida.

Tanto a questão de pesquisa quanto os objetivos dela derivados surgiram no momento

em que o pesquisador soube por meio do relato de Oliveira (2012, comunicação pessoal)² que aproximadamente 95% dos jovens formados entre 2009 a 2011 nos cursos Técnico Integrado – Segurança do Trabalho e Química – de uma universidade federal do sul do Brasil não ingressaram no mercado de trabalho após a conclusão do curso, e sim tão-somente na academia.

O desejo em compreender o porquê estes estudantes faziam a opção pelo ensino técnico – apesar deste ter uma duração maior (4 anos) que o ensino médio (3 anos) – e por ingressar na academia após seu fim fez com que um projeto de pesquisa fosse elaborado e apresentado como pré-requisito para o ingresso do pesquisador no Mestrado em Educação da UNESP.

Todavia, considerando que os cursos que a princípio despertaram o interesse do autor seriam extintos, decidiu-se entrar em contato com uma instituição pública local que igualmente oferecesse cursos técnicos há certo tempo, optando na sequência por investigar um curso – Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – que possibilitasse ao aluno egresso um amplo leque de opções de entrada no mercado de trabalho.

Tal escolha, tanto do local de estudo quanto da opção dos estudantes, possibilitaria ao pesquisador investigar todos aqueles objetivos supracitados e satisfazer seu desejo em compreender melhor como se dá a definição do jovem por um projeto futuro, questão frequente na prática clínica de profissionais psicólogos que recebem adolescentes. Além do mais, a compreensão deste aspecto traria subsídios para que o pesquisador pudesse auxiliar jovens carentes da comunidade – participantes de um projeto de uma ONG universitária – de forma mais efetiva no entendimento do que querem para suas vidas e na tomada de decisões mais maduras.

Considerou-se nesta pesquisa que o adolescente constrói sua identidade com base em valores herdados da família e/ou adquiridos de outras fontes externas; conhecê-los tornaria bastante esclarecedora a opção dos participantes da pesquisa em buscar uma formação técnica que possibilitasse uma entrada mais célere ao mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, ao investigar dentro da escola quais os projetos de vida dos jovens da atualidade, contribui-se para que tais instituições possam fornecer formas criativas de educação, organizadas em torno de quatro aprendizagens, apontadas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, J. et al.,

² Informação fornecida por Rogério Eduardo Cunha de Oliveira, ex-chefe do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Educando (NUAPE) do Câmpus Medianeira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, em fevereiro de 2012.

2006), as quais serão para os alunos, durante toda a vida, os pilares do conhecimento, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em relação à matriz epistemológica utilizada para explicar aspectos complementares da adolescência, optou-se, a despeito da dissonância em determinados pontos das teorias, pela utilização da psicologia genética de Piaget e da psicanálise de Freud: a primeira serviu de base para tratar dos aspectos cognitivos, e a segunda dos afetivos.

Ainda no referencial teórico, buscou-se explorar as contribuições de abordagens que pareceram mais profícuas para compreender o objeto em pauta, ou seja, para falar sobre o desenvolvimento do adolescente foram privilegiados autores como Bohoslavsky, Aberastury, Alberti, D'Aurea-Tardeli, entre outros de orientação psicanalítica; e para tratar do projeto de vida e valores, os principais autores trazidos foram Gouveia e Damon, pertencentes a uma abordagem mais ligada à psicologia moral e social.

O diálogo de autores de bases distintas possibilitou enriquecer a compreensão desta fase tão complexa que é a adolescência, especialmente no que se refere à construção de projetos futuros. Assim sendo, não se privilegiou uma abordagem ou outra.

Por fim, o ponto de ligação encontrado que permitiu o uso de abordagens diferentes foi a influência do meio na construção do indivíduo, aspecto esse inegavelmente relevante para os autores trabalhados.

2 JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA

[...] a ideia de periodização humana estaria, a partir daí, impregnada no senso comum, pois a predileção pela juventude exprime a reação da sociedade diante da finitude de sua vida, que simbolicamente se estenderia num prolongamento. (D'AUREA-TARDELI, 2011, p. 71)

Como se pode caracterizar a juventude? Quando se inicia a adolescência? Juventude e adolescência são sinônimos? É fácil estabelecer o limite de um e de outro?

Para um leitor mais atento, a presença no mesmo texto ora do termo “jovem”, ora do termo “adolescente”, possibilita a geração de tais dúvidas e questionamentos. Todavia, não será objetivo deste trabalho apresentar a etimologia ou historicidade de tais termos.

Convém pontuar, contudo, que muitas vezes os termos **juventude** e **adolescência** se confundem. Não obstante, ao se definir o primeiro termo, espera-se conseguir dar lugar ao segundo.

Abordar-se-á neste capítulo os aspectos social, afetivo e cognitivo do desenvolvimento do adolescente; dentre os autores utilizados, há destaque para os sociólogos argentinos Mario Margulis e Marcelo Urresti, as psicanalistas Arminda Aberastury – também argentina – e Sonia Alberti, além de Jean Piaget – pai da Epistemologia Genética.

2.1 JUVENTUDE: MUITO MAIS QUE UMA PALAVRA

A etapa juvenil, ou juventude, é apresentada por Margulis e Urresti (2008) como sendo uma categoria socialmente constituída, sem delimitação temporal precisa, que começa com a adolescência – com suas modificações corporais, relativa maturidade sexual, etc – até a independência da família, formação de um novo lar, independência econômica, que são os elementos, segundo os autores, que definem a condição de adulto; ou ainda, um período que apresenta a combinação entre um considerável amadurecimento biológico e uma relativa imaturidade social.

A juventude como *transição* para a vida adulta, (alguns autores falam de cinco transições que se dão de forma paralela: deixar a escola, começar a trabalhar, abandonar a casa da família de origem, casar-se, formar um novo lar) é diferente segundo a classe social que se considera. Em geral, a juventude transcorre no âmbito da família de origem. A saída da casa da família e a independência econômica indicam marcos básicos para uma autonomia, que aumenta com o estabelecimento de um parceiro fixo e o primeiro filho. (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 14, tradução nossa).

Utilizando-se desta definição, percebe-se que a **adolescência** está abarcada temporalmente pela **juventude**, ou ainda, é parte de algo mais amplo. Outra inferência que pode ser feita diz respeito às infinitas possibilidades de passagem do indivíduo pela juventude que decorrem das diversas composições determinadas pelos aspectos econômico, social e cultural.

Os próprios Margulis e Urresti (2008) trazem à baila a noção de “moratória social”, corroborando estudos que afirmam que não se pode definir **juventude** somente por uma questão etária, pois devem ser consideradas as condições desiguais entre pessoas de mesma faixa de idade.

Tal moratória diz respeito à possibilidade de postergação do ingresso nas responsabilidades da vida adulta, privilegiando aquelas pessoas integrantes das classes com melhores condições econômicas em detrimento daquelas consideradas populares. Longe de ser raro, aqueles com melhores condições permanecem na casa dos pais por mais tempo, podem prosseguir no meio acadêmico após o Ensino Médio – graduação, pós-graduação *latu e stricto sensu* – sem a preocupação de encontrar uma fonte de renda para sustentá-los naquele período, procuram constituir a própria família e ter filhos após os 30 anos, etc.

Por outro lado, os integrantes das classes mais pobres raramente têm o privilégio de ser jovens por mais tempo e não ter que enfrentar tão cedo os desafios e responsabilidades da vida adulta; “carecem de tempo e de dinheiro – moratória social – para viver um período mais ou menos prolongado com relativa despreocupação e leveza” (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 17, tradução nossa). Isto ocorre, pois, para se sustentarem, adentram cedo ao mercado de trabalho, em empregos geralmente mais pesados, com maiores exigências físicas e menos atrativos; contraem obrigações familiares – casamento ou união – em uma idade também precoce, geralmente em decorrência do nascimento de filhos frutos de gravidezes indesejadas/não planejadas pela falta de conhecimento de métodos anticonceptivos; entre outros.

Os autores (2008, p. 20) relatam igualmente a existência de uma “moratória vital” relacionada à juventude, uma espécie de crédito temporal decorrente da idade, ou seja, a percepção de que há muito a ser vivido, que muitas opções de escolha estão ou estarão disponíveis, juntamente com as promessas e esperanças. Disto decorre a sensação de invulnerabilidade, de segurança, de que a morte faz parte do mundo dos mais velhos e não do próprio jovem, o que pode levá-lo a viver perigosamente, sem medir as consequências.

A partir da **moratória vital**, Margulis e Urresti (2008, p. 22) distinguem os “jovens” dos “não jovens”; e por meio da definição de **moratória social**, os classificam em “social e

culturalmente juvenis” ou “não juvenis”. Para os autores, duas categorias derivam destas definições: “jovens não juvenis” e “não jovens juvenis”. A primeira é constituída, por exemplo, por aqueles que não possuem condições econômicas suficientes para gozarem de um período longe das responsabilidades que cabem aos adultos e nem portam os signos característicos da juventude (linguagem, vestimentas, etc.). Já a segunda diz respeito a alguns integrantes das classes mais privilegiadas da sociedade que, pela vida desregrada que levam, se arriscam e diminuem o tal crédito temporal, contudo são capazes de incorporar os tais signos que representam uma juventude que tem acesso ao que é desejado pela sociedade em geral.

Esta última situação supracitada vem corroborar outra noção de moratória, desta feita apresentada por Dayrell (2003, p. 41) “como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”.

Além das características sociais e biológicas referentes à juventude, outros aspectos também enfatizados por Margulis e Urresti (2008, p. 19) são o de “fator geracional” e “memória social incorporada”.

O primeiro concebido como circunstância cultural que emana da socialização, em que o jovem de cada nova geração apresentará seus próprios impulsos, energia, vontade de guiar suas forças e não repetir fracassos, além de um ceticismo e subestimação em relação aos mais velhos. Não é apenas uma questão de “data de nascimento”, e sim o enfrentamento de uma irmandade em relação aos estímulos de uma época. Já o segundo é transpassado pelo primeiro, pois trata de uma dimensão histórica do mundo social, em que cada indivíduo, pertencente a gerações diferentes, possui hábitos próprios e vê o mundo e suas especificidades de modos diversos.

O que foi tem relação com a memória seletiva *do que foi antes* e com a expectativa difusa *do que ainda não havia sido*, e justamente por isto, é que não é o mesmo estar em uma idade ou em outra ainda que compartilhando o mesmo momento presente; o significado que é dado ao que acontece, na medida que se remete a uma profundidade temporal diferente, não coincide. (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 26, tradução nossa, grifo nosso)

Antes de dar prosseguimento, cabe ressaltar que o “homem, no dizer de Freud, não tende à harmonia, nem à integração das pulsões ou a uma síntese. [...] o homem tende ao prazer, e esse prazer, entendido por Freud como a descarga das excitações, é necessariamente e por princípio antagônico à cultura”. (ALBERTI, 2009, p. 121). Assim, aqueles impulsos,

energia e vontade de guiar as forças do jovem supracitados, numa instância mais profunda, não podem ser totalmente – e muitas vezes, nem mesmo parcialmente – satisfeitos, pois esbarram nas regras, leis e impedimentos da sociedade, que faz uso destes mecanismos para se manter organizada ao não permitir que as pessoas gozem a seu bel-prazer.

Retomando, por fim, a questão de gênero também se mostra importante e influenciável pela questão da idade, principalmente nas mulheres, cujo relógio biológico deixa aparente as mudanças enfrentadas pelo corpo feminino, como também pela forma na qual o amadurecimento do corpo é visto pela sociedade e pela cultura.

Para elas, o tempo é implacável ao estabelecer momentos na vida que serão marcados pela beleza e sedução para conquistar um parceiro, seguidos do sexo e da maternidade, filhos e a energia, desejo, vocação e paciência necessários para tê-los, criá-los e cuidá-los (MARGULIS; URRESTI, 2008); a maternidade, de certa forma, estabelece um gasto do crédito social da mulher, que a partir deste momento passa a se dedicar à função de mãe e acaba deixando um pouco de lado sua juventude devido às responsabilidades recém criadas. A condição relatada é bem mais proeminente quando a classe social a qual esta mulher se encontra não permite muitas formas de realização além da maternidade.

Deste modo, por conseguinte, para tais autores (2008) a juventude é uma condição articulada social e culturalmente em função das seguintes variáveis:

- Idade: crédito de energia e moratória vital, ou como distância que se encontra em relação à morte;
- Geração a que pertence: memória social incorporada, experiência de vida diferencial;
- Classe social de origem: moratória social e período de atraso;
- Gênero: conforme as urgências temporais sobre o homem ou a mulher;
- Localização na família: marco institucional em que todas as outras variáveis se articulam.

Ao se observar este último item, percebe-se a grande influência da família sobre o jovem. Esta surge como um elemento no qual todos se incluem, em que diferentes gerações coexistem e interagem, e onde se define e representa a condição de jovem. Contudo, apesar de ser a primeira e principal instituição na qual o jovem se desenvolve, outras também são cenário onde a juventude é definida material e simbolicamente:

[...] a escola, local de trabalho, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes e associações, o exército. Em todas estas instituições

segue-se uma ordem vinculada aos distintos segmentos de idade, que estão presentes nas regras do jogo, nos sistemas de papéis, no posicionamento dos atores, nos discursos, nos tipos de sanções, no permitido e no proibido. A condição da juventude, em suas distintas modalidades de expressão, não pode ser reduzida a uma só área social ou ser isolada das instituições [...] (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 30, tradução nossa).

Após conhecer-se a definição de **juventude** pelo viés dos sociólogos argentinos, bem como as variáveis que agem sobre ela, passar-se-á neste momento a considerar o período que faz parte da juventude e a qual a inicia, ou seja, a adolescência. Para tanto, seus aspectos cognitivos e afetivos serão considerados.

2.2 ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS AFETIVOS

Enquanto Margulis e Urresti (2008) demarcam o começo da juventude a partir do início da adolescência, vários autores – conforme estudo de Alberti (2009) – definem o início da adolescência pela primavera da puberdade; alguns, como é o caso de Sigmund Freud, consideram estes dois últimos termos como sinônimos, compreendendo aquele período como o de modificações tanto corporais, quanto psíquicas.

D'Aurea-Tardeli (2011, p. 71) apresenta a **puberdade** como um fenômeno universal para toda a espécie humana, sendo determinada pelo “conjunto de modificações físicas do período da adolescência”, ao passo que a **adolescência** é definida como um estado psicossociológico, não tendo assim o mesmo caráter universal da puberdade.

Para Alberti (2009), a adolescência diferencia-se da puberdade por trazer consigo a ameaça de um conflito de gerações, ao passo que a puberdade é responsável por um impacto maior no individual – questão biológica e hormonal do próprio corpo –, e não no social.

Em relação ao conflito de gerações abordado, cita o próprio Freud ao dizer que no contexto em que a sexualidade genital aflora, fantasias que têm a própria família como cena – resquícios inconscientes da investigação sexual infantil ou do período de latência –, passam com o tempo a dar lugar às relações com outras pessoas da sociedade; deste modo, na mesma época que o sujeito suplanta e rejeita tais fantasias incestuosas, produz-se o mais doloroso e importante trabalho psíquico, o ponto crucial da adolescência, ou seja, o desligamento da autoridade dos pais: “unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações” (FREUD, 1905-2006a, p. 214).

Consoante Aberastury (1981-2011, p. 13), “entrar no mundo dos adultos – desejado e temido – significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É o

momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento”.

Entretanto, para que esta nova forma de relacionamento com o mundo seja possível, o adolescente deverá, segundo Aberastury (1981-2011), elaborar – lenta e dolorosamente – três lutos: **luto pelo corpo infantil, pelo papel e identidades infantis, e pelos pais da infância.**

Os dois primeiros são decorrentes principalmente das mudanças corporais que ocorrem na criança ao adentrar na puberdade – geralmente a partir da menarca na menina e da puberdade no menino – as quais independem de sua vontade. Passa-se a ter destaque, então, o crescimento dos pelos pubianos em ambos os sexos, o desenvolvimento dos seios nas mulheres, crescimento dos testículos e mudança no timbre de voz nos meninos, entre outros.

Por mais preparado que [o jovem] esteja com a ajuda da tão expandida educação sexual – da escola, da família, dos amigos de rua –, há um real em jogo diante do qual o sujeito não encontra fuga possível, pois não há como fugir do próprio corpo que passa a segregar um a mais de energia (ALBERTI, 2009, p. 166).

O “corpo, com a puberdade, torna-se um estranho, um estrangeiro” (ALBERTI, 2009, p. 31). Estas mudanças físicas, segundo Aberastury (1981-2011) impõem ao adolescente um novo papel que deverá assumir face à determinação sexual, que agora possibilita a união e procriação com um parceiro; a aceitação deste fato é condição *sine qua non* para o surgimento da nova identidade e entrada no mundo adulto.

Já o terceiro luto – **pelos pais da infância** – possui estreita ligação com a dependência que o jovem apresenta junto aos pais; ele teme, ao buscar sua identidade por meio de uma ideologia que o adapte ou o faça agir sobre o mundo, a perda da proteção e do refúgio encontrados na família; contudo, somente a maturidade permitirá que se aceite “ser independente dentro de um limite de necessária dependência” (ABERASTURY, 1981-2011, p. 13).

A elaboração psíquica destes três lutos, isto é, “o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.142), não é tarefa fácil para o adolescente neste momento de surgimento de uma nova identidade, pois além de desprender grande montante de energia neste processo, enfrenta todas as ambivalências decorrentes de suas mudanças internas e externas.

Não é à toa que, para o senso comum, o adolescente seja rotulado como alguém repleto de indecisões, crises, contradições, passionalidades e inseguranças. Por certo, pode-se supor que todos os fatores citados afetem suas escolhas.

Tais características apontadas pelo senso comum, segundo Aberastury (1981-2011) refletem as várias facetas que o jovem apresenta frente aos próprios pais e ao mundo externo; estes, inclusive, poderiam expressar percepções totalmente contraditórias sobre a maturidade, bondade, capacidade, afetividade e comportamento deste jovem, até mesmo em curtíssimos espaços de tempo.

Neste ponto, a discussão pode ser ampliada ao recorrer-se a Calligaris (2013) e sua abordagem de “moratória” que, em comparação com a dos autores apresentados no subitem anterior (MARGULIS; URRESTI, 2008), possui um viés menos favorável ao jovem.

Para o autor, a moratória é apresentada como uma imposição dos adultos ao adolescente no momento em que este já teve o tempo de assimilar os valores da comunidade (escola, pais, mídia...) e também cujo corpo já atingiu a maturação necessária para realizar atividades decorrentes daquilo que estes valores apontam.

O adolescente “aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.” (CALLIGARIS, 2013, p. 16); isto por si só, segundo o autor, já seria razão suficiente para que esta época da vida fosse no mínimo inquieta, ainda mais pelo paradoxo entre uma modernidade que prega a independência dos indivíduos e a autonomia reprimida e adiada sob a justificativa de que faltaria maturidade ao jovem. Esta contradição é criticada por Calligaris (2013) ao afirmar que a espera imposta ao jovem é justamente aquilo o que o distancia de uma adaptação e maturidade.

Um exemplo disto pode ser observado em uma pesquisa realizada por Dayrell (2003, p. 49) junto a jovens brasileiros sem condições financeiras favoráveis que participavam de grupos musicais – principalmente *funk* e *rap* – em que se aponta que, para eles,

[...] viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível “vir-a-ser”, entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para eles. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (grifos nossos).

Bohoslavsky (2003, p. 36), por sua vez, alega que “todo adolescente é uma pessoa em crise, na medida em que está desestruturando e reestruturando, tanto seu mundo interior como suas relações com o mundo exterior”. Neste sentido, a escolha de um projeto de vida se dá na

articulação do adolescente com os diversos meios sociais.

Dentre estes meios, está a família – instituição que deposita grande expectativa em relação ao futuro dos adolescentes – e que, segundo Bohoslavsky (2003, p. 33), quer como referência positiva ou negativa, “constitui o grupo de participação e de referência fundamental, e é por isso que os valores desse grupo constituem bases significativas na orientação do adolescente”.

Aberastury (1981-2011, p. 17) acrescenta que “o adolescente sente que deve planejar a sua vida, controlar as mudanças; precisa adaptar o mundo externo às suas necessidades imperiosas, o que explica seus desejos e necessidades de reformas sociais”. Deste modo, ao considerarmos que o adolescente constrói sua identidade com base em valores herdados da família e/ou adquiridos de outras fontes externas, supõe-se que ao se buscar conhecê-los, obter-se-á um viés esclarecedor na opção dos adolescentes por seus projetos de vida.

2.3 ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS COGNITIVOS

A adolescência, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é definida por Piaget (1964/2004) como o último estágio referente ao surgimento de estruturas variáveis de organização da atividade da mente humana, tanto sob o aspecto motor ou intelectual, quanto sob o afetivo – com suas dimensões individual e social. Este estágio é considerado o “das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos” (PIAGET, 1964/2004, p. 15).

Assim sendo, por volta de onze a doze anos, segundo Piaget (1964/2004), ocorre uma transformação capital no pensamento infantil, isto é, há a passagem do pensamento concreto para o formal. Neste momento, o indivíduo começa a construir sistemas e teorias abstratas, passa a ter a capacidade de deduzir conclusões a partir de puras hipóteses, ao contrário do estágio anterior, em que, enquanto criança, pensava sobre cada problema somente à medida que a realidade os apresentava.

Como ocorre em todos os momentos de transição, elementos do passado que se conservam existirão na vida do adolescente, e novos elementos surgirão ou precisarão ser construídos. O equilíbrio que, em cada caso, existir entre o que é novo e o que permanece, entre o que assegura a continuidade do mesmo ser psicológico e social, e o que possibilita seu desenvolvimento e transformação, são os aspectos relevantes à construção de sua identidade moral e o que indicará em que medida este sujeito pensa sobre si e sobre o mundo a sua volta (D'AUREA-TARDELI, 2011, p. 72)

Cabe, a título de esclarecimento, definir brevemente dois conceitos – processos – piagetianos para compreender como este indivíduo se adapta ativamente ao mundo onde está inserido; são eles: **adaptação** e **equilibração**.

Adaptação é definida por Piaget (1964/2004) como o equilíbrio entre assimilação e acomodação. A primeira caracteriza-se pela incorporação de coisas e/ou pessoas à atividade própria do sujeito, ou seja, este procura identificar nas estruturas internas já construídas semelhanças àquilo com que se depara no mundo, ainda que seus esquemas cognitivos sejam insuficientes para compreender a complexidade total do Objeto (CUNHA, 2008a); e a segunda pode ser definida como o reajuste das estruturas, em vista das transformações ocorridas, para acomodá-las aos objetos externos.

“O equilíbrio, ainda que provisório, representa conhecimento, mas é logo seguido por novas situações em que a pessoa é novamente desafiada, o que dá início a sucessivas assimilações e acomodações, mais conhecimento, outros desequilíbrios e assim por diante” (CUNHA, 2008a, p. 63).

Para Piaget (1964/2004), o equilíbrio no campo psicológico possui três características: 1) é estável, no sentido de que uma vez determinada, a estrutura psíquica não mais se modificará, porém não imóvel, ou seja, as operações realizadas dentro das estruturas são móveis; 2) pode sofrer perturbações externas que tenderão a modificá-lo; 3) é essencialmente ativo, pois para mantê-lo, necessita da atividade do indivíduo para opor as perturbações relatadas; no período formal, o pensamento se antecipa às possíveis perturbações, buscando compensações.

Piaget e Inhelder (1976) relembram que o equilíbrio das ações/operações a cada novo nível do desenvolvimento mental é mais estável e possui maior abrangência que etapas anteriores, sendo que com o pensamento formal atinge-se uma forma geral e final de equilíbrio, “cuja necessidade se liga à dupla exigência de uma coordenação de conjunto das operações de diferentes variedades e de uma libertação da forma com relação aos conteúdos” (PIAGET; INHELDER, 1976, p. 247).

Piaget (1964/2004, pp. 59-60) indaga ainda as condições de construção do pensamento formal na realidade, e apresenta o seguinte argumento:

Para a criança, trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre estes objetos, mas de “refletir” estas operações independentemente dos objetos e de substituí-las por simples proposições. Esta “reflexão” é, então, como um pensamento de segundo grau; o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de

ações possíveis. [...] Consistem em uma “lógica de proposições”, em oposição à das relações, das classes e dos números, mas o sistema de “implicações” que regulam estas proposições constitui, apenas, a tradução abstrata das operações concretas.

Contudo, o desenvolvimento das estruturas formais da adolescência está ligado não somente aos fatores e estruturas neurológicos, mas também possui dependência do meio social, principalmente pela influência da educação (PIAGET; INHELDER, 1976).

Em resumo, longe de constituir uma fonte de “ideias inatas” já inteiramente elaboradas, a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é portanto indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Depois, essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas; é por isso que tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos (PIAGET; INHELDER, 1976, p. 251).

Não é à toa que o próprio Piaget (1976) relata que a integração do jovem na sociedade é a característica fundamental da adolescência, e neste processo destaca alguns aspectos: posicionamento do adolescente, ao contrário da criança, em um plano de igualdade e total reciprocidade em relação ao adulto; pensamento dirigido ao futuro caracterizado pela relação entre suas atividades atuais na sociedade e um programa de vida para suas atividades adultas que se aproximam; e por fim, a consideração por parte deste jovem como sendo um reformador parcial ou total da sociedade, o que certamente gerará conflitos ao se deparar com o real.

De todo modo, tanto o programa, ou melhor, o projeto de vida dos jovens, quanto seus projetos de reforma “são indispensáveis para que o adolescente assimile as ideologias que caracterizam a sociedade ou as classes sociais, na medida em que são entidades opostas às simples relações interindividuais” (PIAGET, J.; INHELDER, B., 1976, p. 253).

Segundo Cunha (2008a, p. 75), na fase da adolescência abre-se um novo horizonte de perspectivas de vida e de transformação interna e do mundo para o jovem, em que a realidade começa a ser dominada mediante o uso de recursos intelectuais mais avançados; contudo “ao visualizar o futuro, sem ter meios para realizá-lo, o jovem, muitas vezes, revolta-se contra autoridades e situações estabelecidas”.

“É muito difícil conservar um equilíbrio do ponto de vista mental. O equilíbrio moral de uma personalidade supõe força de caráter para resistir às perturbações, para conservar os

valores aos quais se tem apego etc.” (PIAGET, 1964/2004, p. 127).

Assim, esta revolta é apenas umas das formas pelas quais o jovem se manifesta em decorrência da insatisfação gerada pela impossibilidade de satisfazer muitos de seus planos futuros. Ao não possuir os meios necessários para atingir seus objetivos no contato com a realidade, o jovem pode sofrer desequilíbrios que o levarão a alterar seus projetos de vida, e até mesmo seus valores.

3 INFLUÊNCIAS SOBRE AS ESCOLHAS DO JOVEM DO SÉCULO XXI

Bohoslavsky (2003) aponta que aquilo que define fundamentalmente uma pessoa é a capacidade de ser um objeto para si mesma; para tanto, três parâmetros estarão envolvidos: tempo, espaço e outros.

O primeiro elemento, tempo, diz respeito às aspirações e aos projetos da pessoa, ou seja, aquilo que quer alcançar juntamente à estimativa e expectativas dos modos de ser que pode alcançar. Neste ponto, o autor aborda o conceito freudiano de **ideal do ego**, caracterizando-o como um modelo ou fonte de motivações axiológicas.

Coutinho (2005) exhibe a definição de **ideal** fornecida por Freud como instância psíquica, base da idealização e das identificações, situada na interseção entre o individual e o social, e a considera uma ferramenta conceitual pertinente e interessante para se estudar a adolescência em sua relação com o social, pois entende que

[...] o ideal do eu enquanto uma representação narcísica do sujeito, que diz respeito àquilo que ele gostaria de ser ou ao modo como imagina ter sido em um momento mítico de completude e perfeição na infância, [...] está diretamente vinculada à auto-imagem que cada um de nós faz de si próprio (Freud, 1914). Na adolescência, com as mudanças na esfera dos ideais, a auto-imagem abala-se por perder suas antigas referências ou mesmo por revelar sempre uma distância incômoda entre o real do corpo que se transforma e ganha novos contornos e a imagem ideal que o sujeito constrói para si. (COUTINHO, 2005, pp. 51-52).

Retomando Bohoslavsky (2003, p. 37), o “sentimento de ‘eu sou eu’ surge, fundamentalmente, sobre a base do esquema corporal, que discrimina entre um espaço próprio (interior) e um espaço não próprio (exterior)”, sendo esta a definição do parâmetro espaço.

Já o último parâmetro, outros, diz respeito à relação que a pessoa tem com outros, inclusive objetos aos quais chama de “meus”, em processos projetivos e introjetivos.

Leão et al. (2011) segue a mesma linha de raciocínio de Bohoslavsky ao afirmar que o período pelo qual o jovem atravessa pode ser crucial para seu desenvolvimento como adulto e cidadão, necessitando, deste modo, tempos, espaços e relações de qualidade que permitam experimentação e desenvolvimento de potencialidades.

Conforme Leão et al. (2011, pp. 1068-1069), para a elaboração de um projeto de vida – considerado dimensão decisiva no processo de amadurecimento – este jovem,

[...] principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também

informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Contudo, segundo Bohoslavsky (2003, p. 33), as ocupações inerentes ao espaço psicológico da pessoa jamais desfrutam de uma neutralidade de afetos. “O ‘eu queria ser...’ das crianças é sempre um ‘eu queria ser como fulano, que possui estas ou aquelas virtudes e que estabeleceu esta ou aquela relação comigo’”.

Deste modo, o ideal do ego estabelece-se apoiado em identificações com adultos significativos, e em termos ocupacionais estabelecer-se-á sobre relações carregadas afetivamente com pessoas que desempenham papéis ocupacionais, por exemplo, “um professor que é idealizado pelo adolescente ou um profissional que ele conhece e cuja imagem é o modelo do que gostaria de ser.” (BOHOSLAVSKY, 2003, p. 63).

A identificação, segundo Roudinesco e Plon (1998), é o termo que se emprega na psicanálise para designar o processo constituinte e transformador do sujeito em que este assimila ou se apropria de aspectos, atributos ou traços daqueles que o cercam. Para Freud (1905-2006b), é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.

Coutinho (2005) aponta que inicialmente são as figuras parentais que ocupam este lugar do ideal; já na fase do complexo de Édipo³ o sujeito passa a se apropriar de traços característicos de tais figuras, internalizando-os como modelos ou ideais; por fim, as identificações e ideais renovam-se na adolescência ao ocorrer a substituição e/ou sobreposição dos objetos parentais por aqueles oriundos do ambiente social.

Neste momento, consoante Bohoslavsky (2003), o adolescente desestrutura o grupo familiar ao se separar dele e passa a reestruturar a si mesmo e ao próprio grupo familiar ao aceitar crescer e optar por escolher; o preço a ser pago por isso será o de enfrentamento de conflitos e o sentimento de culpa resultante da rebeldia, rivalidade e hostilidade contra os pais. A capacidade de perceber a nova realidade e suportar a ambivalência dependência-independência fornecerá um prognóstico positivo ou negativo da passagem do jovem pela adolescência e da maturidade de suas escolhas.

Desde o nascimento, a pessoa é acompanhada pelos desejos e pelas fantasias de seus pais e familiares em relação a ela e ao seu futuro. Cada filho recebe

³ Consoante Laplanche e Pontalis (2001, p. 77), a expressão freudiana “complexo de Édipo” caracteriza o “conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais”, tendo seu apogeu entre os três e cinco anos. Possui papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano.

uma carga de expectativa dos pais [...] A família, ao incentivar certos comportamentos e atitudes das crianças e reprimir outras iniciativas, interfere no processo de apreensão da realidade dessas crianças, determinando em parte a formação de seus hábitos e interesses (SOARES, 2002, p. 74).

Soares (2002) afirma que o jovem escolhe muitas vezes uma profissão sem o conhecimento das influências recebidas da rede de relações formada em cada família. O autor destaca também o quão importante passa a ser o estudo mais aprofundado das influências da família na elaboração do projeto profissional do jovem, uma vez que elas estão presentes de uma maneira ou de outra nas diferentes escolhas feitas na vida.

O relato de Soares mostra o quanto o jovem pode ser influenciado pelas identificações com o grupo familiar e pelo valor que as profissões assumem nesse grupo. O autor refere-se ainda à Bohoslavsky (1975, apud SOARES, 2002, p. 44) o qual afirma que “a escolha está multi e sobredeterminada pela família, pela estrutura educacional e pelos meios de comunicação em massa, como também pela estrutura dialética social e a estrutura dialética subjetiva”.

Segundo o próprio Bohoslavsky (2003), é possível observar dois tipos de escolhas futuras entre os adolescentes: uma considerada madura e a outra ajustada. A primeira está intrinsicamente ligada à resolução dos conflitos e não à negação da existência destes; o jovem identifica-se com seus próprios interesses, gostos e desejos, e consegue identificar o mundo exterior. Já a escolha ajustada se faz com conhecimento daquilo que se pode e não se pode, porém há a negação ou adiamento dos conflitos, ou seja, não há a superação destes; baseia-se no que o adolescente é, proporcionando ao adolescente uma profissão ou estudos que possibilitam coincidir seus interesses à realidade oferecida.

Porém, segundo Soares (2002), o jovem no momento de decidir seu futuro, frequentemente não tem clareza do todo, ou melhor, da ideologia implícita a qualquer sistema social e político existente, assim como não possui conhecimento da maneira como se dão as relações sociais e de trabalho no meio em que vive.

O autor (p. 44) cita a ideologia dominante do sistema capitalista, a qual muitas vezes é pensada como algo abstrato, mas pode ser observada na prática por meio “dos aparelhos ideológicos utilizados pelo Estado para a sua reprodução, que são, entre muitos, a escola, a família e os grupos sociais”.

D’Aurea-Tardeli (2011, p. 74) relata a inserção incompleta na vida social pela qual a juventude passa, tanto do ponto de vista material – indefinição sobre o posicionamento no mercado de trabalho – quanto em relação aos hábitos e valores sociais “que são aplicados de

forma relativa, fazendo da juventude um tempo para as experimentações, para o ensaio e o erro”. A sociedade de consumo é, segundo a autora, talvez o único campo em que o jovem encontra lugar, uma vez que é fácil e conveniente para uma sociedade capitalista seduzir um jovem ávido por consumir produtos.

Impossível, neste ponto, negar a influência das mais variadas formas de mídia sobre o comportamento do jovem, invariavelmente atrelada aos interesses capitalistas de aumento do consumo que possibilitam, conseqüentemente, aumentos significativos nos ganhos das empresas.

Tendo como base o documentário canadense “A Corporação” (2003), buscou-se traçar um paralelo entre a relação da mídia e a influência do capitalismo sobre o jovem.

O que a mídia tem feito para influenciar seu comportamento? Quanto a mídia pode afetar tal comportamento? O jovem dos dias atuais está propício a ser levado pela maré do consumo supérfluo disseminado pelos meios de comunicação?

Inevitavelmente e de modo tênue o tema da alienação será abordado, porém não em relação à exploração do trabalhador/produção de bens, e sim à alienação relacionada ao consumo destes bens.

O capítulo “Basic Training” do filme “A Corporação” (2003) auxilia-nos na tentativa de responder parte das perguntas supracitadas.

O filme, ao realizar a comparação entre a forma de marketing do passado, por exemplo o da época em que a TV não era transmitida em cores, com o marketing da atualidade, afirma que este encontra-se muito mais sofisticado e difuso no sentido de manipular as pessoas para comprarem os produtos, independentemente de serem bons ou ruins.

Segundo Susan Linn, professora de Psiquiatria da Universidade de Harvard entrevistada no filme, diversas estratégias são frequentemente utilizadas pelas corporações para atingir seu público alvo. A contratação de psicólogos para orientar os marqueteiros a atingir as vulnerabilidades das pessoas, o uso de uma tecnologia de mídia nunca antes imaginada, pesquisas para conhecer o consumidor e desenvolver estratégias criativas para influenciá-lo com base nos dados colhidos são algumas das táticas.

Um destes exemplos destaca-se no filme quando Lucy Hughes, vice-presidente da Initiative Media – companhia estadunidense especializada em mídia e maior anunciante mundial de produtos em 2004 – cita um estudo realizado em 1998 e no qual foi coautora, sobre o ato dos filhos importunarem seus progenitores para conseguir o que desejavam. Durante tal estudo, foi solicitado aos pais para manter por três semanas registrado em um diário toda a vez que seus filhos os atazanassem para efetuar a compra de um produto, bem

como gravassem o momento, local e motivo. Como resultado, chegou-se à conclusão de que 20% a 40% das compras seriam evitadas se os filhos não pressionassem seus pais.

Devido ao fato do estudo acima ter sido conduzido por corporações interessadas em conhecer o perfil de seus consumidores e possibilitar que as vendas fossem majoradas, a finalidade obviamente não era a de auxiliar os pais a suportar a pressão de seus filhos, e sim possibilitar que as corporações “ajudassem” os filhos a pedir com mais eficiência e eficácia. A própria Lucy Hughes afirma, sem nenhum desconforto, que tudo é um jogo, no qual é possível manipular os consumidores para que queiram algo e comprem os produtos; e que quanto mais cedo na vida esta relação iniciar, mais a corporação investidora “possuirá” o adulto no futuro.

Já dizia Engels (2004, p. 308): “todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro e aquilo que não propicia ganhos é visto como algo insensato, inoportuno e irrealista”.

Percebe-se aqui o quão desproporcional é a força das corporações capitalistas, que com seus bilhões investidos anualmente em marketing, minoram as chances dos sujeitos escaparem de uma alienação “moldada” desde os primeiros anos de suas vidas.

Noam Chomsky, professor de linguística do Instituto de Tecnologia de Massachussets, em entrevista para o mesmo filme, relembra que a meta das corporações é ter seus lucros e participação de mercado maximizados, tendo a população como alvo. Segundo ele, tais corporações buscam transformar as pessoas em consumidores inconscientes de produtos que não desejam; deste modo, desejos precisam ser desenvolvidos. Contudo, criar desejos é impor uma filosofia da futilidade. Para o professor, o ideal sob o ponto de vista das corporações é que os indivíduos sejam desassociados entre si, e que suas concepções e valores estejam diretamente relacionados à quantidade de desejos que conseguem satisfazer.

O relato de Chomsky coaduna-se ao que Mészáros (1981, p. 36-37) diz a respeito da alienação humana:

A alienação humana foi realizada pela transformação de tudo em objetos alienáveis, vendáveis, em escravos da necessidade e traficantes egoístas. A venda é a prática da alienação. [...] A alienação se caracteriza, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras, a reificação das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (vereinzelte Einzelnen), que visam aos seus objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade.

Deste modo, ao contrário da pesquisa americana citada na sequência deste capítulo (e de tantas outras realizadas) na qual se busca conhecer o perfil do consumidor para saber como influenciá-lo para que consuma cada vez mais, é função dos educadores (pais, professores...) buscar formas de alertar, ou ainda, tornar claro para os jovens o que se encontra nas entrelinhas/oculto nas mensagens vinculadas enquanto os sujeitos estão expostos aos variados tipos de mídia.

Isto posto, procurar-se-á investigar qual o perfil dos jovens na atualidade, quem exerce as maiores influências sobre eles, e como têm cursado este período de suas vidas.

Para tanto, pesquisa realizada pelo Datafolha (2008) junto a 1541 jovens em 168 cidades do território nacional, naquele que é considerado por este instituto o mais completo levantamento de perfil do jovem brasileiro já feito, traz à luz características até então desconhecidas ou desconsideradas pelo senso comum em relação aos sonhos, medos, vontades, hábitos de consumo, valores, dúvidas e certezas desta parte da população.

Abrangendo sujeitos da faixa etária de 16 a 25 anos, de todas as classes sociais, das capitais ao interior, a pesquisa procurou abarcar as mais variadas temáticas: estudo, trabalho, sexo, drogas, etc.

Conforme Finotti (2008), as primeiras constatações da pesquisa foram as de que o jovem busca primordialmente a satisfação de suas necessidades básicas, e para isto aspira a um emprego que possibilite a realização profissional e traga riqueza. Contudo, o trabalho, na vida destes jovens, é apenas um dos valores – considerando a concepção da reportagem – dentre outros três: família, saúde e estudo.

Araújo (2009) aponta outro trecho da pesquisa supracitada que mostra a luta de jovens brasileiros para conciliar estudo e trabalho na busca por um sentido à vida, em que o objetivo de alcançar a felicidade pessoal e profissional passa pela dedicação aos estudos e iniciação em uma profissão.

Não raro, contudo, é a grande quantidade de jovens que não buscam o mesmo caminho, e se perdem nas drogas e no crime por não disporem de projetos de vida baseados em valores morais, bem como virtudes, que contribuam tanto para si próprios, quanto – e principalmente – para a sociedade.

Valores morais e virtudes estão intrinsicamente associados, conforme aponta Comte-Sponville (1999, p. 4) ao definir a **virtude de um ser** como aquilo que constitui seu **valor**, uma força ativa ou latente, uma maneira de ser e agir bem – ao citar Aristóteles –, porém adquirida e duradoura.

A virtude ou, antes, as virtudes (pois há várias, visto que não se poderia reduzir todas elas a uma só, nem se contentar com uma delas) são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato. Sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem ou corrigem (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 6).

Assim como a pluralidade das virtudes, os projetos de vida da atual juventude são múltiplos, reflexo de uma cultura globalizada, com transmissão e acesso fácil e rápido à informação; diferentemente de outras gerações as quais o futuro – emprego, família – já estava de certa forma determinado ao final da adolescência.

Dentre as características da juventude brasileira deste início de milênio, Ferreira (2008) analisou os dados e forneceu um panorama geral da pesquisa do Datafolha (2008) para o caderno especial “Jovem Século XXI” da Folha de São Paulo, constatando que os jovens entrevistados em sua maioria são:

- Pragmáticos, ou seja, simples e objetivos; não pensam em aposentadoria ou na estabilidade do emprego. A graduação para eles é importante, mas não garante a felicidade. Conjugam os verbos no tempo presente; assim, a satisfação dos desejos não pode ser adiada e os acontecimentos são fugazes. Aspiram a ser ricos, mas não utilizarão todas as suas energias e esforços para atingir este objetivo. A droga ou é usada para o relaxamento (maconha) ou para o aumento das energias (ecstasy).
- Vinculativos em relação a uma aliança amorosa, ou seja, mantêm uma ligação forte com a outra pessoa, porém somente até o momento em que finda o amor.
- Conectados grande parte do tempo com o mundo por meio da internet.
- Caseiros; moram com a família, mas não gostam de autoritarismos. Procuram liberdade.
- Comprometidos com a saúde e estética do corpo; preocupam-se com a preservação da natureza; não possuem muito interesse por política.
- Criativos e empreendedores, porém inquietos. Esta inquietação não possui foco determinado, fazendo com que estes jovens procurem atender às próprias necessidades, visto que talvez não haja ninguém para fazer por eles.
- Inteligentes, no sentido da busca por informação.
- Generosos, conquanto surjam as oportunidades de assim o ser.
- Sem culpa, agindo muitas vezes sem acatar limites, acreditando que podem fazer tudo o que quiserem.
- Revolucionários. “Algumas reviravoltas extraordinárias, conquistadas por

movimentos jovens anteriores, encampadas pela geração atual, como a questão da mulher, do negro, da religião, dos costumes, da sexualidade, do casamento, habitam o universo juvenil” (FERREIRA, 2008).

Alguns aspectos relacionados acima são bastante característicos de uma geração conhecida há poucos anos por Geração Y, porém atualmente denominada *Net Generation* ou Geração M (de *Media*).

Margulis e Urresti (2008) referem-se à **geração** como a época na qual cada indivíduo está inserido na sociedade, considerando este, de certa forma, como pertencente a uma cultura diferente na medida em que vai incorporando novos códigos e habilidades, linguagens e formas de perceber, avaliar, classificar e distinguir o meio durante sua socialização; tais elementos distanciam os recém-chegados ao mundo daqueles das gerações mais antigas, o que pode ocasionar dificuldades e ruídos na comunicação, “abismos de desencontro” (p. 18) quando diferentes gerações coexistem em um mesmo espaço – na família por exemplo.

Abordar as peculiaridades da Geração M, portanto, possibilita uma compreensão mais vasta do que pensam os jovens e de quais são suas influências e referências.

A denominação de Geração M foi cunhada em 2005 com a publicação de um estudo da Kaiser Family Foundation⁴ chamado *Geração M: Mídia na Vida de Pessoas de 8 a 18 anos* (tradução nossa), cuja intenção primeira era a de descobrir a proporção de tempo gasto pelos jovens estadunidenses referente à utilização de diversos meios de comunicação, inclusive simultaneamente.

Os dados obtidos de questionários – desenvolvidos para permitir uma completa descrição do ambiente e comportamento do jovem em relação ao uso de mídias – realizados junto a 2032 alunos de 8 a 18 anos foram somados à análise do “diário de uso semanal de mídia de 694 estudantes que haviam aceitado participar desta etapa” (ROBERTS et al., 2005, tradução nossa).

Consoante Roberts et al. (2005), a análise dos questionários e dos diários revelou que os jovens americanos possuem uma variedade sem precedentes de formas de mídias em suas casas e em seus quartos – uma saturação de meios de comunicação –, e gastam aproximadamente seis horas e meia usando-as; se considerado o uso simultâneo de mais de uma mídia, este tempo de exposição aumenta para quase oito horas.

A TV ainda é a mídia dominante – respondendo por 40% de toda exposição midiática – em um universo onde 75% das casas contêm três ou mais aparelhos de televisão. São

⁴ Fundação privada americana, sem fins lucrativos, dedicada a prover dados relacionados a questões de saúde à mídia, políticos, comunidade da saúde e o público geral.

grandes as diferenças de tempo gasto com TV, videogames e computadores entre os que os possuem em seus quartos (tempo maior) e aqueles que não os possuem (menor tempo).

Poucos moram em casas onde são feitos esforços para regular o comportamento em relação ao uso das mídias; contudo, naqueles lares onde os pais regulam o uso da TV ocorre uma diminuição significativa – 1 hora e 50 minutos – no uso de meios eletrônicos e um aumento de 12 minutos em atividades de leitura. Isto reflete os resultados da pesquisa que mostram que viver em uma casa onde a TV fica ligada constantemente aumenta a exposição do jovem a outras mídias eletrônicas e diminui a exposição à mídia impressa.

Na medida em que os pais ficam preocupados sobre o uso da mídia, contudo, nossos resultados indicam que eles podem exercer um impacto no comportamento de seus filhos em relação à mídia se quiserem. Pais que têm mantido a mídia fora do quarto das crianças, que desligam a TV durante as refeições, que estabelecem – e aplicam – regras sobre o uso de mídia em geral e da TV em particular, tendem a ser pais cujas crianças gastam substancialmente menos tempo com mídia eletrônica e mais tempo lendo (ROBERTS et al., 2005, p. 60, tradução nossa).

Estatisticamente, segundo Roberts et al. (2005), a pesquisa revelou expressivas diferenças na relação entre as notas obtidas pelos alunos e a exposição a dois tipos de mídia, uma eletrônica – videogame – e outra impressa – leitura de materiais impressos. A primeira mostrou que alunos obtentores de notas C e D (mais baixas) passavam 20 minutos diários a mais jogando videogame do que os que tiraram notas A e B (mais altas). Já a leitura impressa refletiu positivamente nas notas dos entrevistados, isto é, os que possuíam A e B reportaram 17 minutos diários a mais de leitura quando comparados aos com C e D. Não apareceram diferenças significativas na comparação das notas com outros meios.

Em relação aos aspectos psicológicos, a pesquisa mostrou que os jovens em geral consideravam-se satisfeitos com suas vidas e ajustados socialmente, contudo, os menos satisfeitos eram os que mais se expunham à mídia.

A busca por estimulação e sensações que a exposição à mídia oferece mostra que os indivíduos que possuem esta necessidade em alto grau passam mais tempo em frente à TV. Contudo, “é interessante notar que das cinco atividades que as crianças dedicam mais tempo, três são atividades não relacionadas à mídia: sair com os pais, com os amigos, e se empenhar em exercícios, esportes, ou outras atividades físicas” (ROBERTS et al., 2005, p. 38, tradução nossa). Os autores complementam dizendo que a exposição à mídia dos jovens seria muito mais perturbadora do que as pessoas julgam, se não fosse o fato deles frequentemente sobreporem com as outras atividades relatadas acima.

Pode-se inferir que o quadro do jovem em relação ao uso de mídias no Brasil não esteja muito distante da realidade americana, uma vez que, segundo Passos (2013) o aumento da renda, do emprego e do acesso a crédito pela população elevou o padrão de consumo brasileiro. Deste modo, juntamente com a oferta de uma variedade de equipamentos eletrônicos e com a redução dos preços decorrente da concorrência, o acesso do jovem à informação local e mundial por meio da televisão e, principalmente, da rede mundial de computadores tem crescido.

Guzzi (2013) aponta, segundo dados obtidos da pesquisa TIC Domicílios 2011, que 70% dos jovens brasileiros entre 13 e 16 anos tem acesso à internet, e o celular desponta – atrás apenas da televisão, presente em 98% dos domicílios – como a segunda (87%) tecnologia de comunicação mais presente nos lares do Brasil.

A rapidez com a qual crianças e jovens estão obtendo acesso a tecnologias virtuais, convergentes, móveis e interconectadas não encontra precedentes na história [...]. Essas mudanças apresentam aos pais, aos professores e às crianças o importante desafio de adquirir, aprender a usar e definir objetivos para o uso da Internet em suas vidas diárias (LIVINGSTONE, 2013, p. 19).

Devido à utilização massiva dos meios de comunicação pelos jovens, Roberts et al. (2005, p. 60, tradução nossa) afirma que a geração atual é, sem dúvida, a verdadeira “Geração Mídia, dedicando mais de um quarto do dia à mídia”.

Após rápida caracterização sociológica, afetiva e cognitiva, culminando com a apresentação de pesquisas que tratam dos perfis dos jovens da atualidade e o quanto as mídias influenciam seus comportamentos, abordar-se-á no próximo capítulo a visão de autores como Valdiney Veloso Gouveia, Abraham Maslow e outros sobre a temática dos **valores** e **necessidades** dos seres humanos e a relação destes com os projetos de vida dos jovens.

4 VALORES

A título de esclarecimento, o estudo filosófico dos valores – axiologia – não será tema principal deste capítulo, mas sim o enfoque dos **valores** como material para uma pesquisa científica apoiada, principalmente, na Teoria Funcionalista dos Valores Humanos do psicólogo e pesquisador brasileiro Valdiney Veloso Gouveia.

Isto posto, e conforme Gouveia (2013, p. 138), os valores serão abordados como “princípios-guia que orientam os comportamentos e representam as necessidades humanas”.

Deste modo, cabe inicialmente, assim como fez Gouveia (2013) no livro que leva o nome de sua teoria, abordar a **motivação**, ou seja, a representante das forças que desencadeiam comportamentos em direção à satisfação de necessidades, ou ainda, a base dos valores.

4.1 MOTIVAÇÃO E COMPORTAMENTO

Neste subcapítulo, para melhor caracterizar a relação entre motivação e comportamento, utilizaremos o quadro de referência teórico que Hersey e Blanchard (1986) desenvolveram, e no qual é dito que o comportamento é motivado pelo desejo, se dirige para a conquista de objetivos, e que para isto, pressupõe-se uma **atividade** – “unidade básica do comportamento” (p. 18).

“Por que as pessoas se envolvem em certas atividades e não em outras? Por que mudam de atividades?” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 18). Tais perguntas, no período da adolescência, encaixam-se perfeitamente. Para respondê-las, os autores afirmam ser necessário saber quais motivos – porquês do comportamento – ou necessidades geram determinada ação em dado momento.

Os objetivos procurados pelo comportamento encontram-se fora da pessoa; “às vezes são chamados de ‘recompensas esperadas’, para as quais se dirigem os motivos” (1986, p. 19). A opção por um destes motivos, os quais farão o indivíduo agir em busca da satisfação, será determinada pela necessidade que estiver mais premente naquele momento.

Disto decorre que “as necessidades satisfeitas perdem a intensidade e normalmente deixam de motivar as pessoas a procurar objetivos para satisfazê-las” (1986, p. 19). Não obstante, por dependerem do meio para serem satisfeitas, as dificuldades encontradas podem ser desencadeadoras de diversos tipos de comportamentos, muitos deles patológicos,

dependendo da intensidade, e principalmente quando não há espaço para a satisfação de determinada necessidade, fato que é bastante frequente na adolescência.

Em relação aos objetivos, Hersey e Blanchard (1986), subdividem as atividades humanas em duas categorias: atividades dirigidas para o objetivo e atividades no objetivo. Segundo os autores, tais categorias são importantes por influenciarem de modo distinto a intensidade das necessidades, podendo ser útil para a compreensão do comportamento humano.

A diferença entre elas e a influência na motivação é que no primeiro caso, a atividade dirigida para o objetivo “é o comportamento motivado preparatório para atingir o objetivo visado” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 24), e cuja intensidade da necessidade tende a aumentar conforme a pessoa se envolve na atividade até o objetivo ser alcançado ou frustrado. Por sua vez, a atividade no objetivo refere-se ao usufruto do objetivo em si e uma vez iniciado, tende a ocorrer uma diminuição da intensidade da necessidade.

Para ilustrar por meio de uma situação escolar, basta imaginar um aluno esforçado que pretende tirar uma nota acima da média. Enquanto está estudando, prestando atenção às aulas e fazendo os exercícios, ou seja, atividades dirigidas para o objetivo, tende a aumentar uma suposta necessidade de ser reconhecido, saber o próprio potencial ou até mesmo de evitar ter a imagem abalada frente às pessoas próximas devido a uma nota ruim. Assim que este aluno realizar a prova, receber a nota e verificar que esta era a pretendida, ou ao apresentar o resultado positivo aos pais – atividades no objetivo –, há a diminuição da intensidade das necessidades que o levaram a buscar a boa nota.

Do exemplo supracitado, pode-se concluir que uma necessidade é saciada por apenas determinado período de tempo e nunca definitivamente satisfeita. Outro ponto a ser destacado é que nem todos os objetivos são alcançáveis, portanto, nem sempre as pessoas chegarão à atividade no objetivo por maior que seja o grau de intensidade do motivo; isto pode gerar frustração, desistência da atividade ou a pessoa pode passar a adotar comportamentos irracionais. Por outro lado, se a pessoa se empenhar exclusivamente em atividades no objetivo e estas não forem suficientemente excitantes, surgirá desinteresse e apatia, e a motivação decrescerá.

Segundo Hersey e Blanchard (1986), o padrão mais adequado e eficaz para aqueles dois tipos de atividades é, portanto, o do ciclo contínuo, alternando-se atividades para o objetivo e atividade no objetivo.

Expectativa e disponibilidade são outros dois conceitos importantes destacados pelos autores e que influenciam a intensidade das necessidades. “A expectativa é a probabilidade

percebida de satisfazer uma determinada necessidade por um indivíduo com base na experiência do passado” e “a disponibilidade refere-se às limitações do meio conforme são vistas pelo indivíduo” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 30).

Conforme visto no capítulo “Juventude e Adolescência”, este período da vida é marcado por muitas dúvidas, novas experiências, escolhas a serem feitas e sobre as quais muitas vezes não se conhece as consequências; logo, torna-se frequente para os jovens passarem por situações nas quais devem lidar com a impossibilidade de atingir um objetivo e satisfazer uma necessidade, com as frustrações impostas pela sociedade, ou com a falta de interesse após atingirem uma meta.

Após esta passagem pelo quadro de referência teórico de Hersey e Blanchard, serão abordadas quatro das mais importantes teorias da motivação que tem seu conteúdo focado nas necessidades (GOUVEIA, 2013): a Teoria da Hierarquia de Necessidades de Maslow, a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg, a Teoria Motivacional Triádica e a Teoria das Necessidades Aprendidas.

4.1.1 Teoria da Hierarquia das Necessidades

Abraham Maslow, nas décadas de 1940 e 1950, propôs e divulgou aquela que é, até os dias atuais, “aceita como estrutura conceitual no estudo da motivação humana, nas situações variadas de vida no lar, no trabalho e na sociedade” (MOSCOVICI, 2012, p. 123).

Maslow (1943, p. 371) formulou uma teoria positiva da motivação derivada diretamente de sua experiência clínica visando satisfazer algumas exigências teóricas e, ao mesmo tempo em conformidade com fatos conhecidos: clínicos, de observação, bem como experimentais. Elaborou, assim, a chamada teoria da hierarquia das necessidades básicas para explicar a intensidade de certas necessidades humanas (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

Segundo Moscovici (2012), Maslow estabeleceu nítidas distinções em relação às motivações, dividindo-as em: motivação de deficiência e motivação de crescimento. A primeira corresponde às necessidades básicas, e a outra é caracterizada por motivos específicos para o próprio desenvolvimento, tais como: tendências à criatividade, capacidades e talentos especiais, potencialidades. Contudo, não existe contradição e nem oposição entre as duas, sendo as necessidades básicas condição *sine que non* para as necessidades de crescimento.

Bergamini (1997, p. 89), referindo-se a Maslow, diz que

[...] quando essas necessidades não podem ser satisfeitas, o indivíduo é interiormente invadido por um estado de tensão que procura reduzir a todo custo. Quando não é possível encontrar aquele fator que reduz tal tensão interna, as necessidades não satisfeitas não desaparecem, mas continuam representando estados interiores inoportunos, indesejáveis e desagradáveis [...].

O homem, para Moscovici (2012, p. 124), é um ser que deseja, entretanto raramente atinge um estado de completa satisfação, a não ser por curtos espaços de tempos. “Logo que satisfaz a um desejo, surge outro, sucessivamente. Por conseguinte, desejar algo, em si, já implica a satisfação de outros desejos”.

Nota-se um forte viés freudiano naquilo apresentado por Moscovici e Bergamini, contudo, cabe ressaltar que **desejo** (psíquico) e **necessidades** (orgânico) não são sinônimos, porém serão assim considerados no contexto das necessidades de Maslow.

Hersey e Blanchard (1986) afirmam que o comportamento humano num determinado momento costuma ser determinado pela sua necessidade mais intensa. E é desta forma que Maslow estabelece sua famosa hierarquia, a qual serviu de referência para a elaboração das demais.

Necessidades fisiológicas, de segurança, afetivo-sociais, de estima e autoatualização são as cinco categorias em que se subdividem as necessidades básicas de Maslow. A predominância de uma em relação a outra relaciona-se à forma pela qual estão sendo satisfeitas em determinado momento.

Para Maslow (1943, p. 373), as necessidades fisiológicas são as primordiais, pois caso a pessoa estiver desprovida de tudo, sua maior motivação será suprir primeiramente tais necessidades. Elas “tendem a ser as mais intensas enquanto não forem de alguma forma satisfeitas. São as necessidades humanas básicas para a própria subsistência” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 33). Nesta categoria enquadram-se principalmente: alimentação, suprir a sede, sono e a excreção.

A partir do momento que as fisiológicas são razoavelmente satisfeitas, a necessidade de segurança passa a predominar. Esta é “essencialmente a necessidade de estar livre do medo de perigo físico e da privação das necessidades fisiológicas básicas. Em outras palavras, é a necessidade da autopreservação” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 33).

Maslow (1943) relata que esta necessidade é mais facilmente observada em crianças pequenas, as quais precisam de cuidados e proteção constantes; já para os adultos, estas necessidades geralmente são facilmente supridas. “Só em momentos de urgência, ou carência

aguda, as necessidades de segurança mostram-se como mobilizadoras ativas e predominantes dos recursos do indivíduo” (MOSCOVICI, 2012, p. 125).

Contudo, com tantos problemas de segurança que enfrentamos na modernidade (assaltos, chacinas, sequestros, assassinatos...), juntamente com a privação das necessidades fisiológicas básicas de milhões de pessoas, principalmente nos países subdesenvolvidos, pode-se repensar se é realmente “fácil” satisfazer esta necessidade de segurança.

Esta “relativa facilidade” de satisfação do adulto abordada por Maslow e Moscovici, parece somente fazer sentido caso seja em relação à preocupação com o futuro, e ambos fornecem pistas de que seja realmente este o nexo ao citar alguns indicadores de necessidade de segurança no adulto normal: preferência por um emprego estável, por coisas familiares, desejo de poupança e reservas para o futuro, procura de religião ou filosofia explicativa do mundo, contratação de planos de saúde, entre outros.

A definição que Hersey e Blanchard (1986, p. 34) apresentam a respeito do termo necessidade de segurança estabelecido por Maslow, fornece uma visão, aparentemente, mais intensa que a apresentada por Moscovici. Segundo aqueles, “quando a segurança de uma pessoa está em perigo, as outras coisas parecem-lhe sem importância”; já para Moscovici, as preocupações com o futuro – profissão, família, entre outros – apresentam-se mais em destaque. De qualquer forma, as diferentes visões dos autores não são excludentes, apenas avaliam ângulos distintos de uma mesma necessidade.

Depois de satisfeitos os dois níveis anteriores de necessidades, aparecerá como dominante a chamada necessidade social ou de participação. “Como as pessoas são seres sociais, sentem necessidade de pertencerem a vários grupos e de serem aceitas por estes. [...], a pessoa procurará conseguir relações com os outros” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 34).

Maslow (1943, p. 380) chama-a “*the love needs*” (necessidades de amor, tradução nossa), que abrange amor, carinho e necessidade de pertencimento. Segundo ele, a frustração ou insatisfação destas necessidades, constitui-se na causa mais comum de desajustamentos e psicopatologias graves, principalmente quando ligadas à expressão da sexualidade.

O quarto nível surge do desejo da pessoa de não ser apenas um mero membro do grupo. Desta forma, este sujeito “sente também necessidades de avaliação estável e elevada de sua personalidade, ou seja, de autoestima e estima dos outros” (MOSCOVICI, 2012, p. 126).

Segundo Hersey e Blanchard (1986), a satisfação das necessidades de estima ou *status* produz sentimentos de autoconfiança, de prestígio, de poder, de controle, sensação de ser útil e necessário para os outros, influenciando o meio. Por outro lado, a frustração destas

necessidades produz sentimentos de inferioridade, impotência, inutilidade, podendo levar o indivíduo a adotar “um comportamento destrutivo ou imaturo para satisfazer o desejo de atenção. Uma criança poderá tornar-se rebelde, empregados poderão negligenciar seu trabalho ou discutir com os companheiros e o chefe” (p. 34-35). Para estes autores, alguns dos problemas sociais que enfrentamos na atualidade podem ter suas raízes na frustração da necessidade de estima.

O quinto e último nível estabelecido por Maslow surge, segundo Moscovici (2012), quando todos os outros se apresentam regularmente satisfeitos; é a chamada necessidade de autoatualização ou autorrealização, uma necessidade dita “mais elevada”. Para Hersey e Blanchard (1986), esta é uma necessidade que as pessoas sentem de elevar ao máximo seu próprio potencial, não importando qual seja ele; é o desejo de tornar-se aquilo de que se é capaz.

Apresentados os cinco níveis da hierarquia de necessidades de Maslow, faz-se necessário ressaltar que tais necessidades não seguem uma estrutura fixa, podem “variar sua posição e preponderância em indivíduos diferentes, e até reverter a hierarquia por excesso de satisfação de uma necessidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 126-127).

4.1.2 Teoria Motivacional Triádica

Alderfer, no final da década de 1960, redefiniu as cinco necessidades hierarquizadas de Maslow, reduzindo-as e agrupando-as em três níveis (GONDIM; SILVA, 2004; GOUVEIA, 2013; MOSCOVICI, 2012):

- Existência: composta pelas necessidades fisiológicas e de segurança – para sobrevivência;
- Relacionamento: reúne as necessidades sociais e de estima – cuja satisfação encontra-se na relação com outras pessoas;
- Crescimento: correspondendo à autorrealização – utilização integral das capacidades e habilidades da pessoa.

Tal modelo diverge da teoria da hierarquia de Maslow por demonstrar a tendência à distinção entre motivação de carência e a de crescimento feita por Maslow (MOSCOVICI, 2012), bem como sugere que o nível mais baixo das necessidades não precisa ser totalmente satisfeito para que outras necessidades superiores desempenhem um papel motivador (GOUVEIA, 2013), e também que duas necessidades podem estar influenciando

conjuntamente a orientação da ação da pessoa – “o que enfraqueceria a tese de que haveria uma hierarquia de necessidades” (GONDIM; SILVA., 2004, p. 151)

4.1.3 Teoria Bifatorial de Herzberg

Estudos empíricos realizados por Herzberg e outros no contexto industrial, segundo Moscovici (2012, p. 123), “têm sido relacionados ao modelo de Maslow, num esforço de integração de conhecimentos e descobertas para compreensão da motivação humana no trabalho”.

Tais estudos levaram Herzberg a separar as necessidades em duas classes: fatores de manutenção ou higiene e fatores motivadores; os primeiros referem-se ao modo como as pessoas são tratadas a fim de que sua insatisfação seja mantida em grau mínimo, já os fatores de motivação referem-se ao uso que se faz da energia motivacional interna de cada sujeito. (BERGAMINI, 1997).

Consoante Hersey e Blanchard (1986), Herzberg atribui o termo “higiene” aos fatores porque descreve o ambiente que rodeia as pessoas e têm a função primária de prevenir a insatisfação no trabalho; já o termo “manutenção” é utilizado pelo fato destes fatores terem que ser mantidos continuamente, pois nunca estão completamente satisfeitos. Em relação à segunda categoria, denominou os fatores como motivadores, pois pareciam eficazes, motivando as pessoas para um desempenho superior.

Como exemplos de fatores de manutenção, Herzberg destacou: “a política e a administração das empresas, a supervisão, as condições de trabalho, as relações interpessoais, o dinheiro, o *status* e a segurança”. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 73). Todos estes exemplos relacionam-se com as condições em que um trabalho é realizado, porém, segundo os autores, são parte extrínseca deste.

Por sua vez, atribui-se a denominação de motivadores aos fatores de satisfação envolvidos nos sentimentos de realização, crescimento profissional e reconhecimento que se podem obter em um trabalho desafiador e cheio de sentido (HERSEY; BLANCHARD, 1986); estes motivadores tem relação com o conteúdo do cargo e a natureza das tarefas a serem executadas.

Bergamini (1997, p. 77) aponta que os fatores de higiene têm relação com o movimento que cada um faz no sentido de atender às necessidades primárias. “Já o exame dos fatores de motivação evidencia que todos eles são de ordem intrínseca e que, por suposição, atendem às necessidades interiores, fonte da energia motivacional”.

4.1.4 Teoria das Necessidades Aprendidas

Em seu livro *The Achieving Society*, McClelland (1967) buscou fornecer uma base concreta para avaliar teorias – econômicas, históricas e sociológicas – que explicam a ascensão e queda de civilizações, e a partir deste objetivo desenvolveu sua própria teoria de necessidades.

O autor (1967, p. 60) relata que seus planos de pesquisa pretendiam principalmente checar a importância da necessidade de realização – ou conquista – no desenvolvimento da economia, contudo, os estudos permitiram também investigar a importância de outros fatores que vieram a se juntar com a chamada *n Achievement* para formar os três tipos de necessidade do ser humano: necessidade de poder (*n Power*), afiliação (*n Affiliation*) e realização (*n Achievement*).

Conforme Gondim e Silva (2004), a Teoria de McClelland, embora aborde as necessidades como de origem biológica, estas não são consideradas pela perspectiva da hierarquia.

A primeira necessidade, de poder, é definida como um interesse relativo ao controle dos meios de influenciar uma pessoa e que pode ser inferida a partir de reações emocionais a uma atividade ou situação de dominância. Já a necessidade de afiliação se caracteriza por um interesse em estabelecer, manter ou restaurar uma relação afetiva positiva com outra pessoa. Por fim, a necessidade de realização diz respeito ao desejo de fazer algo melhor, mais rápido, mais eficientemente e com menos esforço (MCCLELLAND, 1967).

Os três tipos de necessidades inter-relacionam-se e apresentam níveis variados de intensidade nas pessoas dependendo de seus perfis psicológicos e dos processos de socialização pelos quais passaram. Em relação à predominância de uma sobre a outra, Gondim e Silva (2004) apontam que quando a necessidade de realização se destaca, a pessoa apresenta alta motivação para a autorrealização e a busca de autonomia; quando a mais forte é a necessidade de afiliação, a atenção da pessoa é centrada na manutenção de seus relacionamentos interpessoais, ser aceita e estar próximo do outro; e quando a necessidade de poder é o destaque, o indivíduo se sente motivado pelo desejo de influenciar, reorientar e mudar as atitudes e condutas dos outros.

A teoria de McClelland destaca a importância do processo de socialização e da cultura na definição de perfis psicológicos, o que corrobora aquilo que aqui já foi exposto em relação às influências sobre o jovem.

Após esta rápida passagem por algumas das principais teorias sobre motivação, adentrar-se-á aos valores humanos, que consoante Gouveia (2013), encontram-se fundamentados sobre a base das necessidades humanas.

4.2 TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS

Gouveia (2013, p. 45) considera as necessidades como fonte dos valores, contudo, critica a ideia de uma hierarquia, principalmente em relação a estes, pois “são princípios-guias que transcendem situações específicas”.

Para o autor, são duas as funções dos valores: guiar os comportamentos humanos e dar expressão às necessidades humanas.

Em relação à primeira função, também denominada **tipo de orientação**, encontram-se três grupos de valores – pessoais, centrais, e sociais; ou ainda, respectivamente representando: o indivíduo por si mesmo, o propósito geral da vida, e o indivíduo na comunidade. Enquanto o primeiro e o terceiro grupo podem provocar uma oposição, os valores centrais expressam “uma alternativa de coexistência, uma orientação compatível com as outras. Tem o papel de marco definidor da estrutura dos valores, referência a partir da qual eles se organizam” (GOUVEIA, 2013, p. 135).

Já em relação à função de dar expressão às necessidades humanas, ou **tipo de motivador**, os valores encontram-se divididos em dois grupos: materialistas e humanitários.

O primeiro grupo relaciona-se com ideias práticas, em que as pessoas orientam-se a objetivos específicos, a regras normativas, ao êxito e a busca de ganhos pessoais; dão importância a como assegurar própria existência – frequentemente fazendo uso da hierarquia social –; rejeitam a diferença; focam em fatores extrínsecos; são resistentes à mudança, evitam incertezas e endossam padrões rígidos de relações interpessoais.

Por sua vez, o segundo grupo – humanitários – é formado por pessoas que expressam uma orientação universal com base em ideias e princípios abstratos; não se dirigem necessariamente a metas concretas; frequentemente são inespecíficos; possuem mente aberta e espírito inovador; possuem menos dependência dos bens materiais; consideram as pessoas iguais entre si e as relações interpessoais um fim, e não um meio; são ativos, não são imediatistas e pensam nas gerações futuras.

Gouveia (2013, p. 137) afirma que as duas funções dos valores humanos podem descrever qualquer valor, sendo, portanto, muito importantes para compreensão do universo valorativo. Entretanto, sua teoria funcionalista desdobra-as, a partir do cruzamento destas

duas dimensões funcionais, em seis subfunções valorativas: **experimentação, realização, existência, suprapessoal, interativa e normativa**. “A ideia principal é que cada subfunção compreenda um construto latente, que exige ser operacionalizado por itens específicos”.

Deste modo, os tipos de orientação e os tipos de motivadores ficam assim representados:

- Tipos de orientação: social (normativa e interativa), central (existência e suprapessoal) e pessoal (realização e experimentação).
- Tipos de motivadores: materialista (existência, normativa e realização) e humanitário (suprapessoal, interativa e experimentação).

Seis quadrantes valorativos resultam da combinação destas duas categorias: social-materialista, central-materialista, pessoal-materialista, social-humanitário, central-humanitário e pessoal-humanitário. Estas seis subfunções enfatizam tanto o ajuste do indivíduo à sociedade e às instituições quanto a sua sobrevivência, não podendo ser atribuídos a objetos ou a instituições específicas como dinheiro, casa, família...

Gouveia (2013) considera os valores centrais (existência e suprapessoais) como estrutura ancoradora dos demais valores. A descrição das seis subfunções, cuja estrutura hexafatorial foi comprovada pelo autor mediante participação de aproximadamente 60 mil pessoas no Brasil e no exterior, será realizada na sequência e partirá daquelas duas.

- a) Subfunção existência (central e materialista): representante das necessidades fisiológicas mais básicas (comer, beber, dormir) e das de segurança; visa garantir a sobrevivência biológica e psicológica do indivíduo. **Saúde, sobrevivência e estabilidade pessoal** são três valores indicadores desta subfunção;
- b) Subfunção suprapessoal (central e humanitário): **conhecimento, maturidade e beleza** são três valores que podem defini-la. Representam as necessidades de cognição, autorrealização e estética;
- c) Subfunção realização (pessoal e materialista): **êxito, prestígio e poder** são os três valores que representam as necessidades de autoestima encontradas nesta subfunção. A imagem que passam para os outros e a hierarquia presente em uma sociedade organizada possui grande importância para as pessoas que aqui se enquadram;
- d) Subfunção normativa (social e materialista): a obediência a uma autoridade, controle e cumprimento de regras são características das pessoas – geralmente mais velhas – que possuem um alto escore nesta subfunção valorativa. **Tradição, obediência e religiosidade** são os três valores característicos desta subfunção. O

autor (2013), observa que o sentido de religiosidade é mais restrito, não diz respeito a preceitos religiosos específicos, e sim à crença em uma entidade superior pela qual as pessoas buscam a verdade e a harmonia social.

- e) Subfunção experimentação (pessoal e humanitário): é geralmente uma característica dos mais jovens por representar uma não conformidade com as regras sociais, a busca pela satisfação e a orientação para o imediatismo. **Sexualidade, prazer e emoção** são os valores que representam esta subfunção.
- f) Subfunção interativa (social e humanitário): a experiência afetiva nas relações interpessoais é o destaque nesta subfunção que representa as necessidades de pertencimento, amor e filiação, sendo constituída pelos valores da **afetividade, convivência e apoio social**.

Consonante Gouveia (2013, p. 174), pelo fato de a adolescência ser um momento de construção da identidade, em que o jovem depara-se com um conflito interno “entre seguir princípios que o integrem a seu grupo convencional (valores sociais) ou assumir aqueles que as tornem [pessoas] mais independentes, focadas em seus próprios interesses (valores pessoais)”, a probabilidade de apresentarem incongruências axiológicas é bastante grande. Por outro lado, a associação entre os valores torna-se mais forte conforme o indivíduo adquire mais maturidade, pelo fato de possuir uma visão mais global da vida.

Desta forma, apresentam-se diferentes tipos de jovens quando se trata da formação de projetos vitais; este aspecto aliado ao quanto a sociedade (família, escola, etc.) pode contribuir para que encontrem caminhos morais e cheios de significado serão os temas do capítulo seguinte.

5 PROJETO DE VIDA DO JOVEM

O que é um projeto de vida? Todos possuem pelo menos alguma espécie de projeto? O quão disposto o jovem está para atingir suas metas e satisfazer suas necessidades? Os objetivos dos jovens são autocentrados ou dirigidos a outras pessoas?

Tais perguntas foram pontos de partida para a investigação realizada neste capítulo.

D'Aurea-Tardeli (2011, p. 86), no caso, apresenta a ideia de Projeto de Vida sob uma perspectiva psicológica e social na qual este aparece como elemento essencial na construção da personalidade moral e “condição integradora das direções e modos de ação fundamentais ao sujeito num amplo contexto de fatores determinantes às relações entre ele e a sociedade circundante (grifo da autora)”, ou seja, possuir um projeto de vida possibilita ao jovem, dentre tantos benefícios que serão abordados neste capítulo, desenvolver-se psicologicamente e se guiar na sociedade de maneira útil e proativa.

Damon (2009, p. 53), por sua vez, define projeto de vida – ou projeto vital – 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”, e o caracteriza como: uma espécie de objetivo de longo alcance; possuidor de maior estabilidade quando comparado a objetivos simples e comuns; auxiliador na busca pessoal de um sentido de vida, indo além do aspecto pessoal, ou seja, marca o desejo no indivíduo de fazer diferença no mundo, de ser útil para os outros, de criar ou realizar algo de sua autoria.

O desejo relatado acima reflete o egocentrismo do pensamento do jovem, indo de encontro ao que Piaget e Inhelder (1976, p. 257) relatam sobre o adolescente atribuir “um poder ilimitado ao seu pensamento, quando o fato de pensar num futuro glorioso ou em transformar o mundo pela ideia [...] parece não somente um ato de conhecimento positivo, mas ainda uma ação efetiva que modifica a realidade como tal”, ou ainda, “o egocentrismo característico da adolescência se manifesta por uma espécie de messianismo de tal tipo que as teorias através das quais representa ao mundo estão centradas na atividade reformadora que se sente chamado a desempenhar no futuro.” (PIAGET; INHELDER, 1976, p. 255).

Apesar de teorizar sobre suas aspirações, o jovem com projetos de vida é realista, prático, eficiente e determinado, uma vez que procura conhecer as dificuldades que enfrentará e se antevê a elas por meio de uma perspectiva holística que estimula o uso de sua energia nos diversos aspectos de seus projetos. (DAMON, 2009, p. 112-113)

De acordo com o que foi visto no capítulo sobre a juventude, há neste período aquilo denominado pelos autores como “moratória”, ou seja, certa compreensão por parte da

sociedade de que o jovem passará por mudanças físico-comportamentais que durarão certo tempo e nas quais deverá em algum momento fazer escolhas. Contudo, Damon (2009) em seus estudos, relata que os jovens aparentam estar sem rumo, e que aquele tempo ao qual o jovem tem a oportunidade de explorar possibilidades e refletir sobre elas, acaba sendo desperdiçado pela indecisão, confusão em relação a seus objetivos, e falta de determinação.

O autor (p. 126) afirma que objetivos de curto prazo como, por exemplo, arrumar o quarto, fazer a lição de casa, tirar boas notas, aprender um esporte, encontrar um(a) namorado(a), são atividades/objetivos costumeiros necessários para a aquisição de habilidades e adaptação do jovem à sociedade. Contudo, apesar de afirmar a importância daquelas ações, diz que estas, por si só, não criam o tipo de impulso para uma satisfação duradoura e nem podem efetivamente definir um plano para o futuro, pelo fato de serem perspectivas imediatistas que “não ajudam o jovem a definir uma identidade própria (que tipo de pessoa quero vir a ser?) nem podem inspirar um projeto vital ao qual se dedicar (o que desejo alcançar em minha vida?)”.

Já o contrário é verdadeiro, pois existindo um projeto vital, este será “a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário. [...] é um fim em si mesmo, uma preocupação central que orienta as metas de curto prazo [...]” (DAMON, 2009, p. 54). Um jovem pobre, por exemplo, que possua como projeto vital a conquista de melhores condições de vida para si, sua família e comunidade, pode agir no dia-a-dia por meio de atividades lícitas ou ilícitas – conforme os valores que possua –, para atingir aquele objetivo.

Damon (2009) afirma que aquilo que pode determinar previamente se o jovem está no caminho correto, apesar de sua aparente incapacidade, é a **direção** e o **significado dos esforços** do sujeito, isto é, se ele está empenhado em alcançar uma meta, se encontrou um projeto vital satisfatório para se dedicar, se recebe apoio/incentivo das pessoas próximas.

Desta maneira, saber se determinado projeto de vida levará ao êxito torna-se mais fácil se duas condições cruciais se aplicarem: “o movimento progressivo em direção a um projeto vital satisfatório e uma estrutura de apoio social compatível com esse esforço [...]” (DAMON, 2009, p. 58). Perceber, portanto, que possui o apoio das pessoas próximas e/ou da sociedade, é um grande passo para que o jovem encontre um caminho.

Em relação àquilo ao qual o jovem dedica mais tempo e energia, e as quais considera mais importantes, foram oito as categorias relacionadas nas pesquisas de Damon (2009): família; carreira; realizações acadêmicas; fé religiosa e espiritualidade; esportes; artes; serviço comunitário; temas políticos/sociais – em ordem decrescente de importância.

Damon (2009, p. 79), identificou também quatro grupos referentes à forma a qual a juventude atual se divide a respeito do projeto vital: “*desengajados, sonhadores, superficiais e os que têm projetos vitais*”.

Os **desengajados** (25%) não manifestam nenhum projeto vital, não buscam/se esforçam em direção a um objetivo, são apáticos e desinteressados, e quando aparentam algum interesse, geralmente este não tem ligação ao mundo além do eu, mas sim à própria subsistência ou ao hedonismo; “estão à mercê da influência da mídia que expõe os elementos mais lascivos, frívolos e materialistas da sociedade”. (DAMON, 2009, p. 132). Ficar **à deriva** é a noção compartilhada por tais jovens sobre o modo razoável de passar a vida; algo parecido com o que diz o título de uma conhecida música brasileira: “Deixa a vida me levar”. Segundo o autor (2009), este grupo representa um grande desafio para os pais e educadores, principalmente por estes jovens nem sequer estarem buscando um propósito; procurar maneiras de ajudá-los a encontrar um caminho deve ser uma das principais prioridades educacionais.

Os **sonhadores** (25%) possuem aspirações idealistas e até gostariam de ter projetos vitais importantes, contudo, não tendem a pôr em prática quaisquer um deles, uma vez que seus sinceros impulsos, durante o processo de aprendizagem, acabam sendo vagos e sem a noção do esforço e dedicação necessários para aquisição de habilidades visando atingir os objetivos sonhados.

Os **superficiais** (31%) engajam-se em atividades que aparentam ter certo propósito, mas somente conseguem se comprometer com o presente, fazendo com que seus interesses – por vezes tentadores e atraentes – sejam voláteis. O foco destes jovens recai sobre os benefícios ou recompensas decorrentes daquilo que se pretende, e não ao significado real daquilo que executarão.

Por fim, **os que têm projetos vitais** (20%) unem características que faltam às três anteriores, ou seja, seus interesses não são efêmeros, a noção do que querem realizar – missão – e o porquê é clara, além de dedicarem-se proativamente em direção a algo significativo para si próprios e cujas ações refletirão na sociedade. Jovens deste grupo podem inclusive apresentar projetos vitais múltiplos, interligados, coexistentes, e que fazem a diferença para uma comunidade ou até mesmo para o mundo.

Apesar das percentagens – que somam 101% devido ao arredondamento – serem próximas, percebe-se que os possuidores de projetos vitais apresentam-se em menor número, ao contrário dos superficiais.

Dentro daquela minoria, conforme Damon (2009), há um pequeno grupo de jovens

com motivações intensas, autoconfiantes e extremamente eficientes, que apesar destas características de destaque, se veem e são vistos como normais nos mais variados âmbitos de suas vidas, ou seja, não possuem alguma característica física ou intelectual que os distingam de seus pares. Para o autor, a combinação entre normalidade e iniciativa excepcional é o que torna esse grupo tão importante.

Damon (2009) relata que o otimismo e a autoconfiança encontrados nestes jovens indicam atitudes positivas em relação à vida, e a despeito dos obstáculos que encontrarão pelo caminho, reconhecem seus limites e os dos outros, e resistem à tentação de alimentar falsas expectativas que os poderiam levar ao desencorajamento. Eles sabem que “o processo de aprendizado toma tempo, exige comprometimento duradouro e muito trabalho, no entanto não é um processo desagradável [...], é algo emocionalmente satisfatório. [...] jovens altamente determinados aprendem cedo essa lição” (p.117).

Por sua vez, o sentimento de gratidão – pela participação naquilo que o mundo tem a oferecer e pela possibilidade de contribuir – é, segundo Damon (2009, p. 155-156), elemento central na orientação positiva do grupo restrito de jovens que possuem projetos vitais; “entre suas muitas outras funções psicológicas valiosas, a gratidão é uma janela [também coração e alma] 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”.

Outro destaque daqueles jovens é a grande clareza sobre o projeto vital, sendo este gerador de energia positiva extra, motivando-os a buscar seus objetivos com afinco e também a adquirir habilidades e conhecimentos para a execução das tarefas relacionadas, sem esperar reconhecimento de suas conquistas; uma combinação entre ambição e humildade. Em decorrência desta forma de agir, “colhem muitos benefícios emocionais, como autoconfiança, otimismo, gratidão e um profundo sentimento de realização pessoal” (DAMON, 2009, p. 99-100). Tais virtudes, por conseguinte, são retroalimentadas e fortalecidas pela satisfação que proporcionam.

Conforme sinaliza Araújo (2009, p. 14), “projetos, objetivos, finalidades dão sentido à vida das pessoas, organizam pensamentos e ações e estão relacionados com sistemas de valores”.

Uma vez que o jovem se envolve na busca do projeto vital, sua personalidade começa a se transformar devido às atividades e aos acontecimentos da empreitada. Por necessidade, o jovem adquire capacidades como engenhosidade, persistência, know-how e tolerância a riscos e revezes temporários (DAMON, 2009, p. 116).

Ainda segundo o autor (p. 110-111), os jovens estudados que possuíam projetos vitais haviam criado uma identidade pessoal forte – “pedra angular do desenvolvimento psicológico sadio na vida adulta” – de modo sistemático e teoricamente sustentado e possuíam forte consciência do papel do projeto de vida na constituição desta identidade; que no fim das contas é aquilo que distingue os jovens uns dos outros, principalmente ao proporcionar um modelo para transformação em um membro valorizado da sociedade.

Jovens que veem suas escolhas e seu destino como parte de algo maior – seja uma fé religiosa, uma ideologia política, uma vocação, uma filosofia de vida ou um ideal estético – estão bem preparados para assumir o tipo de compromisso mental exigido para construir uma identidade pessoal duradoura (DAMON, 2009, p. 110).

Por isso, é importante que os pais cultivem nos jovens tal força de caráter precoce – que acumula-se e se amplia ao longo do desenvolvimento, principalmente por meio de experiências realizadas durante a infância que geraram conquistas por mérito próprio –, pois existe uma ligação estreita entre a descoberta de um projeto de vida precoce e uma vida adulta satisfatória.

Em sua obra, Damon (2009) defende ainda o preceito de que ao fomentar projetos vitais nos jovens, tudo que é feito, dito ou não dito, importa, uma vez que tais interlocutores são observadores e ouvintes atentos que acabam registrando em algum momento aquilo que percebem. Não há, contudo, modos de prever ou controlar como tais influências agirão sobre os jovens; isto demonstra o quão importantes ou desastrosas podem ser as atitudes e palavras dos adultos quando próximos destes sujeitos.

Já uma das frases que o autor cita e que pode gerar consequências positivas – construção de um caráter sólido – nos jovens é: “*Você pode fazer isso!*” (p. 164, grifo do autor). Esse tipo de incentivo leva o jovem a criar hábitos como por exemplo buscar desafios e superar a timidez, fazendo-o compreender o que pode conquistar.

A conquista de um projeto vital, por exemplo, apresenta uma sequência de 12 etapas que tem início por uma conversa inspiradora com pessoas externas ao círculo familiar, passa pela observação de pessoas que possuem projetos vitais, segue por dois momentos de inspiração – o primeiro de que algo importante no mundo pode ser corrigido ou melhorado, e o segundo que se pode contribuir com algo e fazer a diferença –, surge a identificação do projeto vital e tentativas iniciais de conquistar algo, o apoio de família se torna essencial, amplos esforços são feitos para ir de modo original e consequente em direção a um projeto de vida, habilidades necessárias são adquiridas, há um aumento da eficiência, assim como a

elevação do otimismo e da autoconfiança, e finalmente passa a existir um comprometimento com o projeto vital em longo prazo e a transferência das habilidades e força de caráter adquiridas na busca de um projeto vital para outras áreas da vida (DAMON, 2009).

Conforme visto, havia um padrão da descoberta do projeto vital no grupo estudado por Damon (2009): um problema ou algo que estava errado era apresentado por alguém de fora da família, fato que revelava aos jovens que aquilo precisava ser melhorado ou corrigido. Ao trabalhar em prol destes objetivos, também encontravam apoio da família e orientações de pessoas ou organizações externas ao núcleo familiar.

Tal rede de apoio será abordada na sequência, pois como afirma Damon (2009), qualquer um pode encontrar e seguir um projeto vital com benefícios significativos para si e para os outros, contudo, o apoio de terceiros é essencial na trajetória. Todavia, ao contrário do capítulo 3 que apresentou as influências exercidas sobre o jovem de modo mais geral, serão exploradas mais especificamente as influências desta rede sobre a constituição do projeto de vida do jovem.

5.1 PAPEL DOS PAIS, AMIGOS E TERCEIROS

“Meus pais sempre apoiam os meus interesses [...], gostem ou não deles”.
(Pascal, 12 anos, em observação feita a Damon, p. 112)

Possuir um projeto vital, conforme estudos, traz diversos benefícios aos jovens, o que explica a tendência a perseverarem; porém sozinhos, frequentemente não vão longe. Consoante Damon (2009), não é necessário estímulo externo uma vez que tenham dado início a um projeto, apesar disto, necessitam de apoio familiar em primeiro lugar, de amigos e de outras pessoas sempre quando possível.

A família, origem dos primeiros vínculos do jovem, estará presente em seus primeiros esforços considerados importantes para o desenvolvimento, assim, o apoio e encorajamento nestes momentos é essencial para conduzi-los a caminhos produtivos e gratificantes no futuro, e é isto que os pais fazem frequentemente com uma assistência inestimável.

Por parte dos filhos, é interessante verificar a mudança de postura – em grande parte positiva – das gerações atuais em comparação às anteriores em relação à aproximação aos pais, marcada pela abertura para conversas francas e intensas sobre suas angústias e intimidades, e o pedido de conselhos; é este o ponto chave que permite aos pais o estabelecimento de uma comunicação mais frequente com seus filhos, gerando oportunidades

de influenciá-los sem se tornarem dominadores.

Os jovens dão muito valor à orientação de adultos que se importam com eles e têm mais experiência. Para ser mais útil, a orientação deve falar às aspirações mais elevadas do jovem. Mas isso não significa alimentar sonhos românticos de dominar o universo. Os jovens não desejam ser poupados da dura realidade; o que querem é aprender a realizar seus sonhos diante de tal realidade. Ensiná-los os verdadeiros degraus que devem galgar a fim de atingir aspirações é educativo, no melhor sentido da palavra (DAMON, 2009, p. 140).

Os pais, portanto, durante estes momentos de conversa, precisam ter duas habilidades principais: serem bons ouvintes e bons questionadores. Isto demonstrará aos filhos que se importam com aquilo que estão dizendo, os incentivarão a elaborar pontos de vista e os encorajarão a pensar mais profundamente a respeito de assuntos que considerem úteis e dignos de interesse. “Solicitar sua opinião [do jovem] é uma boa maneira de construir o hábito de ouvir que prepara os pais para perceber os primeiros indícios de possíveis projetos vitais quando seus filhos começarem a descobri-los” (DAMON, 2009, p. 154).

Damon (2009) afirma que os pais devem direcionar seus filhos para opções promissoras que reflitam a combinação entre os talentos e interesses destes jovens e as oportunidades e necessidades do mundo, ou seja, apoiá-los em direção a projetos vitais que já se desenham no horizonte ou possibilitar a exploração de fontes com potencial gerador destes projetos. Ao mesmo tempo, devem manter a “mente aberta” para aceitar, apoiar e expressar confiança nos interesses dos filhos na busca de um projeto vital que possa lhes parecer estranho, a não ser que sejam projetos destrutivos ou antissociais – nestes casos, os pais devem buscar obstruí-los e ensinar aos filhos que suas ações têm consequências significativas, para o bem ou para o mal.

Quando oportunidades especiais de encorajar o projeto vital surgem espontaneamente no comportamento da criança, os pais devem agarrá-las imediatamente, abrir-se a elas e apoiá-las como puderem – sem, entretanto, ser prepotentes. O interesse da criança deve seguir seu curso livremente, podendo, inclusive, desaparecer se a isso estiver fadado (DAMON, 2009, p. 158-159).

Outra atitude saudável para os pais e instrutiva para os filhos é, segundo Damon (2009, p. 159), a discussão sobre o projeto de vida mais elevado que aqueles encontraram em suas atividades, levando em consideração o fato de que “o trabalho é fonte de orgulho e projeto vital para a maioria das pessoas”, ou seja, os pais devem, ao falar de emprego e

carreira, abordar os próprios objetivos e a noção que possuem de projeto vital, destacando seus aspectos significativos, transmitindo informações e *know-how* prático.

De forma resumida, o autor (p. 171) apresenta aos pais um conjunto de preceitos identificados em suas pesquisas que são cruciais para que um projeto vital surja e se desenvolva nos jovens. São eles:

- Perceber com atenção os pontos de interesse do jovem e incentivá-lo;
- Aproveitar as oportunidades, por mais simples que sejam, para começar uma conversa;
- Ser receptivo e apoiador dos interesses;
- Falar sobre o próprio propósito e os significados encontrados em seu trabalho;
- Transmitir sabedoria sobre o lado prático da vida;
- Apresentar os filhos a potenciais mentores;
- Encorajar atitudes empreendedoras;
- Alimentar posturas otimistas;
- Inspirar a responsabilidade nos filhos.

Os mentores supracitados são pessoas com potencial para auxiliar o jovem “a descobrir, definir e perseguir suas buscas de várias maneiras” (p. 163). Podem ser outras pessoas da família, professores, membros de comunidades, empresários ou até mesmo amigos mais velhos. São eles que muitas vezes possuem os recursos, não somente financeiros, que possibilitarão aos jovens alcançarem seus objetivos contidos nos projetos de vida.

Já os amigos de mesma faixa etária também são fonte de apoio; o jovem valoriza e se importa com as amizades, principalmente por poder agir de maneira mais espontânea do que nos relacionamentos com os adultos. Interessante notar, contudo, que o jovem com o tempo percebe que os antigos amigos não possuem os mesmos objetivos e paixões, e assim passa a fazer amizade com aqueles que os têm, o que geralmente se dá em meios onde os interesses tendem a ser semelhantes, ou seja, na universidade.

Todavia, anteriormente à entrada do jovem na academia e à definição por uma carreira, como é sua relação com a escola no sentido da formação de um projeto de vida? Será que o apoio que ele pode encontrar em casa, pode também ser obtido naquele meio? A escola incentiva a criatividade e o surgimento de projetos de vida? A tentativa de responder a estas questões encontra-se no próximo capítulo.

5.2 O PAPEL DA ESCOLA

[...] qualquer abordagem que, em vez de apoiar, substitua os esforços dos próprios jovens pelos dos adultos, tem uma série de consequências indesejáveis. Com relação à moral, seria desonesto; e participar intencionalmente de um ato desonesto com um jovem pode transmitir a ele a mensagem errada sobre a verdade. Com relação ao lado prático, encontrar o lugar que mais combine com o jovem é muito mais importante para a felicidade final do estudante do que garantir uma vaga em uma boa universidade (DAMON, 2009, p. 139).

Apesar da concepção da educação atualmente possuir uma inspiração cartesiana - “penso, logo existo” -, muito se tem discutido os caminhos tomados pela escola em direção à padronização, estipulação de métricas, meras reproduções de conteúdo, esvaziamento da criatividade... Deste modo, pouco espaço há para inspirar genuinamente o surgimento de interesses que possam desencadear nas crianças e jovens o movimento em direção a projetos de vida que satisfaçam seus desejos, atraiam o interesse, energia e empenho, e possibilitem ações práticas na sociedade.

Para Damon (2009), impelir as crianças em direção ao sucesso não garante a felicidade genuína, pois os indicadores de sucesso não podem ser superficiais e transitórios; deve-se privilegiar objetivos duradouros e gratificantes. Protegê-las de perigos reais e imaginários do dia-a-dia limitam seus horizontes e restringem o acesso a habilidades para enfrentar o mundo; assim como a busca das escolas por resultados excelentes em testes padronizados diminui a própria capacidade de inspirar nos jovens uma visão ampla de mundo e uma forte motivação em relação ao aprendizado.

Tais testes “desviam a atenção de outras prioridades educacionais, em particular as missões centrais de encorajar a aquisição de conhecimento ativo e um amor por aprender que dure pelo restante da vida” (DAMON, 2009, p. 128).

Há também uma concepção muito presente na escola na qual tende-se a uma negação do presente – vivido e tido pelos jovens como momento válido de formação –, bem como a negação das questões existenciais expostas por eles, tudo isso em nome de um “vir a ser” do aluno, representado basicamente pelo diploma e possíveis projetos de futuro (DAYRELL, 2003). Deste modo, fica evidente o esvaziamento de significado que muitas escolas têm dado à formação dos alunos, o que faz com que estas não se responsabilizem “por quem” estes jovens se transformarão, mas sim “pelo que” serão – tarefa indiscutivelmente mais fácil e menos comprometedora.

Segundo Dayrell (2003, p. 50) “as experiências escolares desses jovens evidenciam

que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos”.

Embora a educação não tenha sido amplamente abordada na obra de Sigmund Freud, uma vez que o contexto clínico pautava suas análises para a elaboração da teoria psicanalítica, Cunha (2008b) afirma que, para a abordagem psicanalítica, as questões objetivas na relação pedagógica - ementas, métodos, planejamentos, etc – são o que menos importa na ação de educar. Segundo ele, deve-se voltar a atenção para o mundo subjetivo oculto de professores e alunos, que como todos os seres humanos, são dotados de desejos.

Ao contrário da concepção atual, “trata-se de uma versão da personalidade humana que rompe com o racionalismo e mostra não sermos donos da verdade que julgamos conhecer a respeito de nossas motivações, nossos gostos, amores e ódios” (CUNHA, 2008b, p. 12-13).

Cunha (2008b) complementa que o professor que tenha uma orientação psicanalítica deve observar as atitudes conscientes, tanto suas, quanto dos alunos, e mediante a compreensão de que são permeadas pelo desejo, desvelar o que se encontra por trás delas, possibilitando uma expressão mais livre e menos reprimida das ações e relações.

Ao mostrar que os fenômenos da sala de aula são mais humanos do que técnicos, o paradigma psicanalítico abre um caminho diferente e frutífero para os professores, o caminho da vivência humanizadora, da compreensão do outro, da busca de boas relações do indivíduo consigo mesmo e com os que o cercam. Solicita-se, então, menos ênfase no método e mais preocupação com a pessoa (CUNHA, 2008b, p. 15).

Damon (2009, p. 131), por sua vez, afirma que a verdadeira missão da escola é desenvolver no aluno um amor pelo aprendizado em si que se conservará para toda a vida, e que as atividades escolares possam fornecer significado a este estudante que sempre se pergunta – e a escola deveria fazer o mesmo – para que servem tais conteúdos e qual a relação entre o que faz na escola e um projeto de vida maior. “Fazer a conexão entre o que os alunos estão aprendendo e como eles podem encontrar uma carreira significativa é uma das menores prioridades nas instituições acadêmicas hoje [...]”.

O autor também critica o fato de os professores não discutirem com seus alunos sobre como as atividades acadêmicas podem conduzir a um projeto de vida, os benefícios que encontrarão na busca por um, e muito menos falam a respeito de suas próprias escolhas, motivações e a satisfação em relação à profissão de professor. Ao agirem desta forma, desviam a atenção dos alunos de considerações sobre aspirações significativas e de longo

prazo. Entretanto, quando os estudantes, por estarem atravessando um momento em que começam a pensar na importância de uma vocação, têm a chance de observar o interesse genuíno de um adulto em relação a um projeto de vida, costumam ficar impressionados e admirados, o que demonstra uma necessidade de mudança do discurso atual destes professores.

Todavia, nem sempre a culpa é destes profissionais, uma vez que existe pressão da própria escola sobre eles para que foquem na elevação do desempenho dos estudantes para obtenção de melhores resultados nos testes, restringindo a discussão a respeito de questões fundamentais sobre “o que uma pessoa pode e deve fazer com o conhecimento acadêmico no mundo fora da escola – a importantíssima questão do objetivo de aprender” (DAMON, 2009, p. 184).

Tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, o interesse por estes resultados é reflexo das vantagens – maior liberação de verba do governo para as primeiras, atração de novos estudantes para as últimas – que advirão da propaganda decorrente da divulgação da conquista de mais aprovações nos vestibulares, maiores notas no ENEM, entre outros.

Escolas que queiram incentivar projetos vitais devem, na elaboração de seus currículos, colocar a questão “por quê?” em primeiro lugar, tanto para si, quanto para seus alunos. Além disto, a estes devem ser ensinados valores como cidadania e democracia, de modo que se engajem enquanto cidadãos ativos em suas comunidades. (DAMON, 2009).

D’Aurea-Tardeli (2011, p. 18) afirma que a cidadania – construída “sobre a base da consciência moral autônoma, tornando possível o respeito à lei, gerando sentimentos de justiça, honradez e solidariedade” – chega a ser uma temática recorrente nas diretrizes curriculares da escola; contudo, na prática, este trabalho é insatisfatório nas escolas de Ensino Médio, ocorrendo no dia-a-dia uma predominância do individualismo e desrespeito às normas.

Segundo a autora, há falta de respaldo escolar com o adolescente no momento em que o sistema rejeita-o por considerá-lo indisciplinado e negativo, não dando a ele oportunidade de amadurecimento e/ou mudança. Caso as escolas explorassem a criatividade e não estigmatizassem tanto seus alunos, haveria grandes chances do despertar para desejos de busca do bem-estar comunitário, justiça social e felicidade, o que possibilitaria ao adolescente sentir-se capaz de planejar o futuro, tornar-se independente e transformar o mundo com seu esforço pessoal; desta forma, poderia transitar mais rapidamente para a fase juvenil, e na sequência, para o mundo adulto.

Conforme visto no capítulo anterior, o jovem busca informações e conselhos nas

peessoas que admira, e se na própria escola – frequentemente a primeira e principal instituição social que congrega os jovens, e local potencial para contato com mentores – não os encontra, a falta de encorajamento e oportunidades de refletir e questionar sobre suas buscas pode contribuir para a formação de uma geração que hesitará em adentrar à vida adulta ou a adentrará sem direção (DAMON, 2009).

Assim, se houver uma mudança dos paradigmas atuais das escolas e estas passarem a abordar a questão crucial a qual o jovem se deparará, ou seja, “como conseguir encontrar algo que seja ao mesmo tempo realista e significativo?” (DAMON, 2009, p. 130), juntamente com a apresentação de oportunidades reforçadas por exemplos positivos de fora dela, certamente o jovem fará escolhas conscientes que moldarão sua vida e assim transitará de modo mais “suave” neste período turbulento pelo qual passa.

Damon (2009, p. 189), todavia, faz um alerta: “[...] na verdade, ao procurar modelos positivos, hoje em dia ele [o jovem] deveria manter os olhos longe dos veículos de comunicação em massa”. O porquê desta ressalva será tema do próximo subcapítulo.

5.3 TRABALHO, DINHEIRO E MÍDIA: ALIENAÇÃO DO JOVEM?

[...] Mesmo para crianças com excelente criação, o restante da sociedade desempenha um papel decisivo. Para o bem ou para o mal, a comunicação de massa transmite incessantemente os valores dominantes da sociedade. Um ambiente cultural degenerado mina a influência dos pais, ao passo que um clima cultural sadio e vibrante dá força a suas orientações. Uma sociedade enriquecida por crenças e práticas elevadas encoraja os jovens a perseguir aspirações que valham a pena e a expandir sua noção do que pode ser alcançado para si e para o mundo. Quando o cinismo prevalece, os jovens ficam desanimados e veem suas aspirações tolhidas e suas perspectivas de vida ameaçadas (DAMON, 2009, p. 174).

Uma rápida passagem de olhos atentos pelos portais de notícias na rede mundial de computadores, jornais, revistas ou pelos canais de televisão facilmente fornecerá impressões daquilo que no fundo se quer transmitir.

Um exemplo bastante claro ocorreu no período da Copa do Mundo, em que todos aqueles problemas que bombardeavam as telas em dias comuns, simplesmente “desapareceram” ou foram relegados a pequenas notas nos jornais, dando lugar a reportagens sobre a glória dos jogadores vencedores, seus relacionamentos íntimos, conquista do sucesso; isso sem falar na venda de produtos divulgados por meio das propagandas apresentadas por jogadores famosos e/ou celebridades. Desta maneira, aquilo que gera mais audiência, abarca mais consumidores, possibilita mais lucros, será sempre destaque em detrimento de outros

assuntos.

Em torno disto tudo, estão jovens que se deixam seduzir pelo consumismo, busca do sucesso e dinheiro de forma rápida e sem esforço. Segundo D'Aurea-Tardeli (2011, p. 109), até mesmo a corrupção, violência e crise econômica, que cotidianamente são destaques nos noticiários e ofuscadas apenas durante eventos como o da Copa no Brasil, induzem os jovens – deixando-os perdidos e desorientados em meio à violência e desigualdade – a se entregar “aos impulsos do hedonismo, do imediatismo e do prazer [...] nos quais a ausência de compromisso com o outro e com a sociedade torna-se a tônica”, pois passam a pensar e a se mobilizar somente em causa ou glória própria.

Damon (2009, p. 123) relata que “mesclando busca de status, consumismo, insegurança, autopromoção e valores superficiais, os agentes da atual cultura pressionam os jovens a perseguir vitórias imediatistas, em detrimento de aspirações duradouras”; por sua vez, a fixação em horizontes imediatos torna-se um grande obstáculo para que o jovem descubra um projeto vital ao fazê-lo deixar de lado “valores tradicionais de reflexão e contemplação que antes norteavam a moral do desenvolvimento e da educação do ser humano”.

Logo nota-se o quão desamparados e suscetíveis às influências dos meios de comunicação alguns jovens se encontram por ainda não possuírem uma maturidade que os levem a avaliar de forma crítica o sistema capitalista e seus meios para arrebatar consumidores.

Tal situação torna-se ainda mais difícil quando os próprios pais se deixam seduzir por preocupações imediatistas e passam a dirigir a atenção de seus filhos para a “competição, autopromoção, status e ganho material”; dificuldade ampliada pelo fato de que “uma abordagem imediatista nascida da ansiedade não pode gerar a imaginação e o vigor necessários para vencer na sociedade atual, altamente dinâmica” (DAMON, 2009, p. 127).

“Em nossa cultura ocidental, a cada dia é mais complicado conseguir o auto-sustento, vencer a competição no mundo do trabalho e buscar a sobrevivência, fazendo com que esta etapa [adolescência] se prolongue mais do que em outras épocas” (D'AUREA-TARDELI, 2011, p. 98); deste modo, o período de exposição deste jovem a mensagens supérfluas e vazias também se estende e pode trazer consequências negativas para sua vida adulta.

Quando se observa uma cultura popular em que aquilo que traz sucesso e retorno financeiro sem muito esforço é o que importa, percebe-se o quanto mídia, trabalho e dinheiro estão diretamente relacionados. “No mundo competitivo de hoje, o idealismo juvenil está perdendo terreno para o desejo bitolado de ganho material e segurança financeira”, onde o

dinheiro deixa de ser um meio para a satisfação de algumas necessidades e objetivos e passa a ser o próprio fim – causando inicialmente uma satisfação e um superficial afago no ego, mas que se esvaem com o tempo e conduzem a caminhos estéreis geradores de uma sensação de vazio (DAMON, 2009, p. 124).

Em relação ao trabalho, quando somente as recompensas materiais são percebidas, o jovem acaba não compreendendo como as necessidades sociais essenciais e a satisfação do projeto de vida pessoal podem ser atingidos por meio dele, ou seja, ignora o sentido mais profundo do trabalho; isto fará com que este aspecto da vida seja visto, com o tempo, como algo desagradável, porém inevitável.

Neste ponto, Damon (2009) faz uma crítica aos pais que, na tentativa de tornar os filhos competitivos no mercado de trabalho, fazem com que estes esvaíam a preocupação pelo bem-estar dos outros – e conseqüentemente a possibilidade disto se tornar um projeto de vida em longo prazo – e tornem seus objetivos limitados e egoístas. Esta mensagem é reforçada também por livros e filmes que muitas vezes apresentam profissões – professor, enfermeiro, entre outras – que são gratificantes para quem as seguem e essenciais para a sociedade, como se fossem empregos para fracassados.

Como forma de escapar destas situações e possibilitar ao jovem não se alienar frente aquilo que é transmitido por uma cultura com tais valores, Damon (2009, p. 127) afirma que “somente uma visão ampla, alimentada por projetos vitais fortes, pode construir e sustentar as capacidades que são necessárias”, e sugere que as crianças sejam auxiliadas a aprender seguir seus sonhos de maneira realista, que destinem o sucesso a um projeto vital e saibam administrar as demandas financeiras do projeto de vida escolhido.

Por parte da sociedade, aquela que proporciona, sem ser forçada, “uma cultura de projetos vitais a seus jovens cria instituições públicas que oferecem orientação, apresentando uma visão positiva da vida e também o conhecimento prático necessário para busca de tal vida” (DAMON, 2009, p. 175).

Isto se coaduna ao que Dayrell (2003) sugere no momento em que aponta o pouco que qualquer instituição – escola, trabalho ou cultura – pode fazer em contextos mais carentes, como aqueles em que vivem os jovens brasileiros de sua pesquisa, se não possuir suporte de uma rede de sustentação mais ampla, composta por políticas públicas que efetivamente ofereçam ambientes e momentos em que os jovens se insiram de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver uma juventude plena.

Caso contrário, conforme Damon (2009, p. 133), se a fonte de aprendizagem social for deixada ao acaso, “alguns jovens encontrarão caminhos produtivos sozinhos; muitos porém,

serão confundidos ou desencaminhados pelas muitas influências corrosivas da cultura”. O autor complementa dizendo que a **noção de comunidade** é o elemento que mais se aproxima de um pré-requisito para uma cultura de projetos vitais – na qual os jovens terão exemplos positivos e aprenderão os limites entre o que é e não é aceitável fazer –, pois quando pais, professores e outros adultos participam da vida das crianças e compartilham essa noção, eles fortalecem reciprocamente seus esforços.

Além disto, se pais e educadores souberem desde cedo canalizar as energias dos jovens para atividades que tragam desenvolvimento físico, mental e intelectual, que façam com que os jovens utilizem dos meios de comunicação de modo adequado, trazendo-os para a realidade concreta, e conversem sobre as reais necessidades destes sujeitos, mais facilmente estes perceberão, no momento de suas escolhas e/ou quando adultos, o que está além de uma propaganda, uma imagem e um discurso, pois as corporações não fazem marketing simplesmente de um produto, mas de um estilo de vida, de um modo de agir e pensar.

Além disto, D’Aurea-Tardelli (2011, p. 86) afirma que “a construção de um Projeto de Vida nada mais é do que dar prioridade a certos valores, ou seja, escolher o que é melhor e evitar o que é prejudicial para se chegar à meta colocada”, deste modo, considera o ato de atribuir valor ou **valorar** como uma experiência fundamentalmente humana intrinsecamente ligada a toda escolha de que tipo de vida queremos ter.

6 METODOLOGIA

Foram abordados nos capítulos anteriores os temas: adolescência, projeto de vida e valores culturais. Neste capítulo descrever-se-á o estudo empírico que foi realizado. Retomando o problema de pesquisa, este estudo pretendeu investigar:

Quais os valores presentes e influências internas e/ou externas relacionados à formação de projetos de vida em jovens de um Curso Técnico Integrado de uma Instituição de Ensino Estadual?

6.1 TIPO DE ESTUDO

A presente pesquisa, com base em seus objetivos, tem caráter quanti-qualitativo, descritivo e exploratório. Em relação aos procedimentos metodológicos, classifica-se como bibliográfica e de estudo de caso.

Apresenta em sua estrutura um caráter quanti-qualitativo, pois por um lado utiliza um instrumento que permite análise de frequência das respostas a valores culturais, o que desenha um perfil do grupo em termos quantitativos, e por outro, faz análise de conteúdo do projeto de vida dos sujeitos, coletado por meio de uma entrevista semiestruturada.

No contexto da metodologia qualitativa aplicada à saúde, emprega-se a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo as quais não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas [...]. O significado tem função estruturante: em torno do que as coisas significam, as pessoas organizarão de certo modo suas vidas (TURATO, 2005, p. 509).

Turato (2005) aponta que o pesquisador qualitativista não tem a intenção de explicar, listar e mensurar os comportamentos das pessoas ou correlacionar quantitativamente eventos de suas vidas; pretende, sim, conhecer suas vivências com profundidade, e saber que representações elas têm de determinadas experiências de vida.

Deste modo, caracteriza-se “o método qualitativo como aquele que quer entender como o objeto de estudo acontece ou se manifesta; e não aquele que almeja o produto, isto é, os resultados finais matematicamente trabalhados” (TURATO, 2005, p. 509).

Em relação às características de uma pesquisa descritiva, Gil (2002) afirma que estas buscam primordialmente a descrição das características de determinada população – valores dos alunos do ensino técnico neste caso, ou fenômeno – influências sobre o jovem e as

escolhas relacionadas à profissão – ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis – relação entre valores, influências físicas/meio e projeto de vida.

O terceiro aspecto, ou seja, o caráter exploratório da pesquisa ficará mais evidente ao se buscar o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições; ou ainda desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias visando à formulação de problemas mais exatos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros (GIL, 1999, 2002). Segundo Gil (1999), frequentemente estas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso.

“As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais [...]”. (GIL, 2002, pg. 42).

A pesquisa, contudo, inicia-se por meio de pesquisa bibliográfica com intuito de identificar os estudos já realizados sobre o assunto.

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. [...] (GIL, 2002, p. 43).

O levantamento de dados por pesquisa documental, ou de fontes primárias, segundo Marconi e Lakatos (2003) é aquela que se restringe a documentos escritos ou não, cuja origem pode ser de arquivos públicos, arquivos particulares e/ou fontes estatísticas. Já a pesquisa bibliográfica é considerada por estes mesmos autores (2003, p. 158) como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”, ajudando a planificar o trabalho, evitar erros e orientar indagações.

Deste modo, mediante análise documental de fontes estatísticas e dados de pesquisas brasileiras e americanas, juntamente com a pesquisa bibliográfica de temáticas referentes à adolescência, projeto de vida dos jovens, seus valores e identificações, buscou-se sistematizar tais assuntos desenvolvidos por autores daquelas áreas visando a atingir os objetivos propostos.

Foi realizado levantamento na seção “Jornal Impresso” do sítio da Folha de São Paulo – um dos jornais mais antigos e com maior circulação nacional – para obtenção de informações sobre pesquisas sobre o jovem brasileiro; para tanto, utilizou-se das palavras

chave: “perfil do jovem”, “Brasil” e “pesquisa”. Chegou-se a cinco resultados, dentre os quais foi extraída uma das pesquisas publicadas em um caderno especial daquele meio de comunicação, e que de fato abordava os temas que aqui pretendeu-se estudar.

O banco de dados do Núcleo de Estudos da Juventude da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) de São Paulo – composto por equipe multidisciplinar com interesse no desenvolvimento e ampliação de pesquisas sobre os jovens no Brasil em suas diferentes manifestações – foi outra importante fonte de consulta a pesquisas sobre o jovem brasileiro.

Ainda no Brasil, pesquisou-se o Portal de Periódicos da CAPES (www.periodicos.capes.gov.br) em busca de trabalhos realizados no Brasil nos últimos 10 anos e escritos em português. Utilizou-se primeiramente as palavras chaves: “projeto de vida”, “adolescência” e “ensino técnico”. Nenhum resultado foi encontrado, fato que demonstra a escassez de estudos que relacionem estudantes de ensino técnico e seus projetos de vida, fortalecendo, deste modo, a importância deste trabalho para contribuir com o preenchimento desta lacuna. Em decorrência da ausência de resultados, o termo “ensino técnico” foi suprimido da pesquisa seguinte, o que fez com que 9 (nove) resultados fossem apresentados. Destes, 3 (três) tratavam mais especificamente sobre saúde e/ou sexualidade – DSTs, câncer, homossexualidade –, 2 (dois) abordavam gravidez na adolescência, 2 (dois) sobre comportamento transgressor do jovem, 1 (um) sobre valores do jovem e 1 (um) sobre projeto de vida.

Consultou-se também pesquisas sobre a utilização do tempo pelas pessoas em diversas atividades, na página *Bureau of Labor Statistics* do sítio do Departamento do Trabalho dos Estados Unidos (www.bls.gov/tus); assim como pesquisas sobre a influência da mídia sobre o jovem por meio de consulta ao Google Acadêmico (scholar.google.com.br) utilizando-se as palavras “pesquisa”, “internet”, “mídia”, “adolescentes”, em que foram averiguados os resultados mais relevantes encontrados por esta ferramenta de busca e que pertenciam a instituições idôneas (UNICEF, Comitê Gestor da Internet no Brasil, Kaiser Family Foundation, por exemplo).

Outras fontes de dados foram buscadas em livros de autores que tratam da adolescência e/ou projeto de vida, os quais já pertenciam ao pesquisador ou foram adquiridos após indicação da orientadora ou dos membros da banca de qualificação.

Já adentrando ao estudo de caso, este delimita a pesquisa. Yin (2001, p. 32) o define como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu

contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Durante tal investigação, o pesquisador adentra ao ambiente do indivíduo estudado e não ao seu próprio; portanto, deve adaptar-se aos horários e disponibilidade dos entrevistados, e não o contrário. Outra dificuldade, apontada por Yin (2001, p. 94) é que a natureza da entrevista – um dos instrumentos utilizados – “é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões”.

Devido a estes fatores, Yin (2001) elenca procedimentos para o pesquisador ir a campo: obter, primeiramente, acesso a organizações e/ou entrevistados; possuir materiais suficientes, desenvolver procedimento para solicitar auxílio caso necessário, organizar uma agenda com as atividades e prazos para cumprimento, e estar preparado para acontecimentos inesperados.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (STOECKER, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2001, p. 33).

A opção pela utilização de tal estratégia pode ser conferida pela presença de perguntas utilizando “como” e “por que” em um dos instrumentos de pesquisa relatado na sequência. Segundo Yin (2001, p. 25), tais advérbios interrogativos são indicativos de questões que “lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências”, ou seja, demandam uma investigação mais profunda de fatos que possuem uma dimensão ampla no tempo.

“Essas questões ‘como’ e ‘por que’, pegando a essência daquilo que você realmente está interessado em responder, levam-no ao estudo de caso como a estratégia apropriada em primeiro lugar” (YIN, 2001, p. 42).

Não obstante, Yin (2001) afirma que somente se forem estabelecidas algumas proposições em relação à(s) pergunta(s) de pesquisa é que o pesquisador estará na direção certa para a utilização do estudo de caso.

Assim sendo, esta pesquisa apresenta algumas proposições a serem investigadas, como por exemplo: a família é um dos aspectos que possui maior destaque na vida dos estudantes e que mais os influenciam; os valores que consideram como os mais importantes para si

possuem ligação direta com suas expectativas e preocupações com o futuro; ou ainda, jovens com projetos de vida “além do eu” são minoria.

Mesmo sabendo-se que a determinação de projetos de vida não depende somente de um fator, tais hipóteses auxiliam na reflexão sobre as questões teóricas, além de auxiliar o pesquisador sobre onde deverá procurar evidências relevantes. (YIN, 2001).

Segundo Schramm (1971 apud YIN, 2001, p. 31), a essência e principal tendência de um estudo de caso “é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. Isto vem ao encontro aos objetivos da pesquisa.

6.2 LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

Devido à característica da escola ser frequentemente a primeira e principal instituição social que congrega os jovens, o que favorece o estudo em questão, optou-se pela realização da pesquisa em uma instituição de ensino estadual, mais especificamente com os alunos do último ano – 2014 – do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

6.3 SELEÇÃO DO CASO

Optou-se pela realização da pesquisa em uma instituição estadual localizada na região oeste do Paraná, com tradição de formação de alunos em cursos técnicos. Por ser a cidade do pesquisador e este ter contato com a direção da escola, a opção por tal instituição deu-se pela passagem facilitada e conveniência.

Dentre o universo de estudantes de Ensino Técnico desta instituição estadual, voltou-se a atenção para os jovens formandos de uma turma específica, ou seja, um estudo de caso único, uma vez que se buscou elementos de um grupo em específico que está em vias de possuir qualificação para o mercado profissional.

A quantidade máxima de participantes limitar-se-ia a 23 (vinte e três) alunos, ou seja, a quantidade total da turma. Tanto a etapa qualitativa, quanto a quantitativa procurou atingir 100% dos alunos da turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do período noturno, contudo, devido à indisponibilidade de alguns para participar, somente 12 alunos realizaram todas as etapas.

A opção por tal período e área de ensino deu-se, respectivamente, pela impossibilidade de realização da pesquisa durante o dia devido aos compromissos profissionais do autor, e por

ser uma área que possibilita um leque de opções profissionais logo após a formação dos alunos, fato que pôde ser verificado ao se pesquisar o projeto de vida destes jovens.

6.4 INSTRUMENTOS

Primeiramente foram utilizados dois instrumentos denominados: Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes (Anexo A), que utiliza para coleta dos dados o Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB – ou comumente conhecido como Critério Brasil (ABEP, 2012); e Questionário dos Valores Básicos – QVB (Anexo B) – construído por Gouveia et al. (2008), cuja versão utilizada para pesquisa utiliza apenas 18 itens, agrupados em seis subfunções valorativas: experimentação, realização, existência, suprapessoal, interativa e normativa.

Na sequência, informações sobre o projeto de vida dos jovens foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada (Anexo C), utilizando como instrumento base o *Youth Purpose Interview Protocol* (Protocolo de Entrevista sobre Projeto de Vida) fornecido pelo *Center on Adolescence* (Centro sobre a Adolescência) da Universidade de Stanford. Segundo Yin (2001, p. 89), “o protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso”.

6.4.1 Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes

Composto por 6 (seis) itens, este instrumento busca caracterizar em termos gerais os sujeitos da pesquisa. Informações sobre o sexo, idade, religião e ocupação serão obtidos, bem como a classificação dos estudantes em classes econômicas. Para este último quesito fez-se uso do Critério de Classificação Econômica Brasil, criado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP.

O Critério Brasil utiliza um sistema de pontuação que determina a classificação econômica da família do indivíduo participante da pesquisa entre a classe A1 e a E. Os pontos foram atribuídos conforme o grau de escolaridade do chefe da família e também o número de bens existentes na casa do estudante investigado.

Os cortes do Critério Brasil 2014 para estabelecimento das classes são:

Tabela 1 – Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
A1	42 – 46
A2	35 – 41
B1	29 – 34
B2	23 – 28
C1	18 – 22
C2	14 – 17
D	8 – 13
E	0 - 7

Fonte: ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

6.4.2 Questionário dos Valores Básicos

Trata-se de um instrumento autoaplicável e que não demanda crivo de correção. Possui 18 (dezoito) assertivas no total, as quais devem ser respondidas utilizando-se de uma escala de graus de importância que varia de 1 (totalmente não importante) a 7 (extremamente importante).

O participante da pesquisa deve, primeiramente, ler atentamente a lista de valores descritos pelo autor e considerar seu conteúdo. Na sequência, mediante o uso da escala, deve indicar o quão importante cada valor é para si como um princípio norteador de sua vida. Os valores considerados pelo autor são: Apoio Social, Êxito, Sexualidade, Conhecimento, Emoção, Poder, Afetividade, Religiosidade, Saúde, Prazer, Prestígio, Obediência, Estabilidade Pessoal, Convivência, Beleza, Tradição, Sobrevivência e Maturidade.

Em relação à correção do instrumento, tão somente devem ser somados os itens por subfunção valorativa, como seguem:

- Experimentação: emoção + prazer + sexualidade;
- Realização: êxito + poder + prestígio;
- Existência: estabilidade pessoal + saúde + sobrevivência;
- Suprapessoal: beleza + conhecimento + maturidade;
- Interativa: afetividade + apoio social + convivência;
- Normativa: obediência + religiosidade + tradição.

Para calcular os tipos de orientação, deve-se somar os valores para cada uma, como seguem:

- Pessoal: emoção + prazer + sexualidade + êxito + poder + prestígio;
- Central: beleza + conhecimento + maturidade + estabilidade pessoal + saúde + sobrevivência;
- Social: afetividade + apoio social + convivência + obediência + religiosidade + tradição.

Para calcular os tipos de motivadores procede-se da mesma forma:

- Materialista: estabilidade pessoal + êxito + obediência + poder + prestígio + religiosidade + saúde + sobrevivência + tradição;
- Humanitária: afetividade + apoio social + beleza + conhecimento + convivência + emoção + maturidade + prazer + sexualidade.

De posse do resultado obtido, pôde-se verificar os aspectos que guiam as ações do indivíduo e também aqueles que dão expressão às necessidades humanas (GOUVEIA et al., 2008).

6.4.3 Protocolo de Entrevista sobre Projeto de Vida⁵

Ao realizar leituras sobre projeto de vida, deparamo-nos com as pesquisas de William Damon sobre o tema e com o questionário utilizado por ele na pesquisa sobre projetos vitais na juventude. Far-se-ia em uma primeira ocasião, portanto, a utilização deste questionário extraído do livro “O que o jovem quer da vida?” (DAMON, W., 2009); de tal maneira que o próprio questionário tornou-se um dos instrumentos constantes no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília, e o qual foi aprovado pelo Parecer nº 0941/2014 (Anexo D).

Contudo, na nota de rodapé do apêndice do livro supracitado que apresentava tal instrumento, havia uma nota do autor que instigava:

“[...] Revisamos e atualizamos a entrevista para estudos subsequentes que estamos conduzindo atualmente. Também desenvolvemos um método de pesquisa para avaliar uma amostra maior de jovens. Os pesquisadores que estiverem interessados em obter detalhes de nossos atuais métodos podem

⁵ This research used, with permission, the (survey instrument, etc.) from the Stanford Center on Adolescence Youth Purpose Project, funded in part by the John Templeton Foundation and the Thrive Foundation for Youth.

solicitá-los por e-mail para Lisa Stanton (staton@stanford.edu)” (DAMON, W., 2009, p. 195).

Deste modo, fazendo proveito de tal possibilidade, entrou-se em contato por e-mail com pessoa indicada e mais informações sobre os atuais métodos e novos instrumentos foram solicitadas, sem que houvesse grandes expectativas em relação a uma resposta.

Todavia, em pouco menos de duas horas já havia um retorno de Lisa Staton à demanda, solicitando o preenchimento de um formulário para fins de análise de um pedido formal. Segundo esta administradora, membro do Centro sobre Adolescência de Stanford desde 2005, a resposta ao e-mail seria o equivalente à assinatura dos termos de concordância em relação ao uso do instrumento e dados.

Dentre os termos supracitados, encontram-se as declarações de conhecimento, responsabilidade, confidencialidade, proteção de direitos autorais, procedimentos para uso de citações, etc.

Tarefa cumprida e documento encaminhado, em menos de 24 horas já havia resposta na caixa de mensagens contendo dois arquivos apensados: *Youth Purpose Interview Protocol* e *Youth Purpose Interview Codebook*.

O primeiro (ANDREWS, M.C. et al., 2006) trata-se do protocolo de entrevista, ou seja, o formulário a ser utilizado na coleta de dados, e cuja composição apresenta dez partes: introdução; *self* (eu); *beyond self* (além do eu); recapitular e classificar; se nenhum objetivo importante for identificado, realizar estas perguntas para verificar se algo foi esquecido; recapitular e checar; investigação; checagem; narrativa integrada; e checagem final.

Já o segundo documento (MALIN, H. et al., 2008), doravante denominado “Livro-Código”, pode ser concebido como uma espécie de guia para determinação das formas de projeto de vida dos jovens encontradas no levantamento realizado mediante aplicação do protocolo. Composto por quatro etapas, visa a determinar a característica de um projeto de vida:

- Etapa Um (subdividida em três passos): o primeiro passo orienta o pesquisador a ler a entrevista inteira para ter uma noção tanto da pessoa entrevistada quanto de seus objetivos. O segundo solicita para que se categorize aquilo que foi identificado como o mais importante e que a pessoa busca realizar, ou ainda, que se determine se há uma meta a cumprir. Em terceiro lugar, deve-se codificar os demais componentes de um projeto de vida (Ação Atual, Ação Futura, Razão de Execução, Razão da Ação).

- Etapa Dois: em um primeiro momento, deve-se listar, em uma planilha, a **Categoria** e o **Domínio** do projeto de vida que são encontrados por meio da análise do objetivo mais importante relatado pela pessoa, e em seguida, fornecer um breve resumo ou citações para ilustrar o porquê daquela seleção; se for possível, adicionar detalhes e dar as razões pelas quais o entrevistado considera aquilo como o mais importante. Há a possibilidade de seleção entre 17 Categorias e 10 Domínios:
 - Categorias: ajudar os outros; servir a Deus/Poder Superior; fazer do mundo um lugar melhor; mudar a forma como as pessoas pensam; criar alguma coisa nova; tornar as coisas mais bonitas; cumprir minhas obrigações; fazer a coisa certa; viver a vida ao máximo; ganhar dinheiro; descobrir novas coisas sobre o mundo; ganhar o respeito dos outros; sustentar minha família e amigos; servir o meu país; divertir-me; ser bem sucedido; ter uma boa carreira.
 - Domínios: família (família próxima ou estendida, família de origem ou família futura, membros individuais da família, etc.); desempenho acadêmico (ir bem na escola, tirar boas notas, etc.); valores, crenças, fé (espiritualidade, religiosidade, crença(s) orientadora(s), etc.); carreira (trabalho, emprego, carreira futura ou emprego atual, etc.); país (Brasil ou outros países); esportes; artes (teatro, cerâmica, pintura, cantar, tocar um instrumento, etc.); serviço social (serviço na comunidade, ajudar os outros, ajudar a comunidade, etc.); política / questões sociais (direitos das mulheres, direitos dos homossexuais, interesses anti-guerra, etc.); outros passatempos e atividades de lazer (jogos, jardinagem, etc.).
- Etapa Três: identificar se há ou não um **Fator Condutor**. Caso tenha sido citado diversas vezes na entrevista, se conecta vários aspectos da vida do indivíduo, e se parece estar dirigindo tais sonhos, planos ou ações da pessoa, provavelmente trata-se de um Fator Condutor.
- Etapa Quatro: mediante a análise das informações obtidas na primeira etapa, juntamente com a utilização de indicadores selecionados, será determinada a característica do **Projeto de Vida** do indivíduo.

Tanto o protocolo de entrevista, quanto o Livro-Código foram traduzidos, revisados quanto à tradução e quanto ao conteúdo, tendo passado por dois juízes para validação; foram realizadas duas entrevistas piloto para refinar o instrumento após a validação.

6.5 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 167), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”.

Primeiramente, a utilização do Critério Brasil forneceu os dados socioeconômicos dos sujeitos da pesquisa, os quais foram eventualmente relacionados aos demais dados captados por meio dos outros instrumentos e também aos encontrados nas teorias.

Os dados obtidos no QVB foram interpretados por meio da análise dos elementos obtidos, juntamente com a interpretação destes a luz dos estudos de Gouveia (2003, 2008, 2009, 2013).

Já o Protocolo de Entrevista de Stanford forneceu as categorias às quais um Projeto de Vida pode se enquadrar.

Devido à característica da entrevista realizada ser semiestruturada, permitindo ao entrevistador aprofundar temas a partir de uma estrutura base, realizou-se uma análise temática por meio dos dados obtidos nas entrevistas e se chegou a quatro categorias relativas aos aspectos mais importantes citados pelos estudantes do colégio estadual.

Segundo Bardin (1979, p. 106), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”.

Portanto, mediante aquilo que foi relatado durante as entrevistas, foram dissecados os elementos – valores, influências e projetos de vida – que preencheram as quatro temáticas, com subsídio da teoria, e se buscou a relação entre estes elementos.

Cabe ressaltar que devido à característica das respostas do QVB serem dadas pelos sujeitos de forma anônima, não foi possível realizar a correlação individual entre este instrumento e os dados obtidos na entrevista.

À semelhança de Gouveia (2013), portanto, os valores foram tratados em relação ao grupo todo, ou seja, as médias grupais de cada valor é que neste caso trouxeram subsídios para o cruzamento entre valores e projeto de vida.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, convém pontuar que o indicador do “Critério Brasil” permitiu ter-se uma noção básica da classe econômica dos participantes e inferir se a moratória pela qual passarão tende a ter uma duração maior ou menor, pois, segundo Margullis e Urresti (2008), jovens das classes média e alta possuem, em geral, a oportunidade de estudar, de postergar o ingresso na vida adulta – com todas as responsabilidades dela decorrentes –, casam e tem filhos mais tardiamente, gozam de um período de tolerância e menor exigência da sociedade, ou ainda, de um contexto social protetor que possibilita a emissão de signos sociais daquilo que se chama “juventude”.

Tais signos tendem com o tempo a se constituírem como conjunto de características vinculadas com o corpo, com as roupas utilizadas, com a higiene, e que são muitas vezes apresentados à sociedade como paradigma de tudo aquilo que é desejado.

Em relação ao QVB, conforme visto anteriormente, Gouveia (2013) concebe que os valores humanos possuem duas dimensões principais: **tipo de orientação** – subdividida em três (pessoal, central e social) – e **tipo de motivador** – subdividida em dois (materialista e idealista/humanitário). Tais dimensões originam seis subfunções valorativas: social-materialista (normativa), social-idealista (interativa), central-materialista (existência), central-idealista (suprapessoal, pessoal-materialista (realização) e pessoal-idealista (experimentação).

O uso do QVB serviu de subsídio para a análise do perfil dos jovens de forma mais pontual e individualizada, pois apesar de terem sido apresentadas as percentagens relativas ao grupo todo, uma análise estatisticamente mais profunda demandaria uma amostra quase 10 vezes maior.

Por fim, o detalhamento da composição das partes do Protocolo de Stanford permite uma melhor compreensão da forma como este instrumento foi aplicado e dos resultados dele obtidos:

- Introdução: momento de estabelecimento de uma espécie de *rapport*, em que o entrevistador possibilitou ao entrevistado falar a respeito de si, sem julgamentos, permitindo o surgimento de um espaço de confiança e abertura para a continuidade do trabalho.
- Self (Eu): parte composta por seis questões relacionadas àquilo que a pessoa considerava importante para si naquele momento, como utilizava seu tempo, o que realizava bem e como se via.

- Beyond Self (Além do Eu): buscou captar, mediante quatro perguntas, como a pessoa via o mundo, o que mudaria em relação a ele e o que fazia no sentido de realizar aquelas mudanças.
- Recapitular e Classificar: procurou constituir um rol das três coisas mais importantes para a pessoa e saber o porquê uma era mais importante que a outra.
- Se nenhum objetivo importante for identificado, realizar estas perguntas para verificar se algo foi esquecido: título autoexplicativo; composta por seis questões, questionou as preocupações, esperanças, sentimento de completude, sucesso e admiração por outras pessoas.
- Recapitular e Checar: o entrevistador lembrou ao entrevistado aquilo que este considerou mais importante e questionou se havia algo a mais.
- Investigação: composta por seis subpartes - centralidade, razão fundamental, estabilidade, desafios e manutenção, inspiração e experiência formativa, e futuro -, teve a intenção de investigar mais profundamente como X, ou seja, aquilo considerado mais importante, agia sobre a vida do indivíduo.
- Checagem: verificou-se se algo que também era importante para o entrevistado foi esquecido de se dizer.
- Narrativa integrada: buscou investigar como o entrevistado lida com os conflitos sobre X; como acredita que as pessoas mais próximas se sentem sobre X; e se vê X fazendo parte de sua vida para sempre.
- Checagem final: confirmou junto ao entrevistado se aquilo captado pelo entrevistador estava correto; questionou-o sobre o conceito de “projeto de vida” e se possuía um; se acreditava que o teria para toda vida (caso já possuía algum), ou se acreditava que teria algum na vida (caso dissesse que não possuía nenhum). Por fim, questionou-se novamente se algo importante havia sido esquecido.

O Livro-Código, por sua vez, teve como objetivo delimitar o processo utilizado para determinar se o jovem entrevistado estava envolvido numa busca intencional por um propósito, e qual a forma tomava este projeto. Abaixo, o objetivo das quatro etapas apresentadas no Livro-Código que determinam a característica de um projeto de vida serão detalhadas:

- Etapa Um: buscou identificar o objetivo mais importante que o sujeito deseja conquistar.

- Etapa Dois: visou selecionar a **Categoria** e o **Domínio** do projeto de vida que melhor se alinham a um importante objetivo ou atividade. As Categorias são conceitos gerais que captam muitas das espécies mais específicas de metas e atividades tratadas como importantes pelo jovem, já os Domínios são grandes áreas da vida em que estes objetivos e atividades residem.
- Etapa Três: procurou determinar se aquele importante objetivo ou atividade era a força motriz da vida do entrevistado. O modo como este falou sobre seus objetivos durante a entrevista e o papel que estes exerciam na formação dos sonhos, planos e ações é que determinaram se aquilo era ou não um **Fator Condutor**.
- Etapa Quatro: a característica do **Projeto de Vida** do indivíduo pôde ser identificada analisando dois aspectos:
 - Se aquilo que o entrevistado considerou como o mais importante a ser feito fosse um Fator Condutor, o Projeto de Vida poderia ser classificado por meio de: verificação se as ações para aquele fim eram orientadas para si próprio ou para além de si, e investigação se a pessoa tinha ou teve alguma ação em relação ao seu objetivo. Como resultado, poderíamos ter as seguintes situações e categorias: 1) Se as razões fossem Além do Eu e houvesse ações naquele momento, a classificação dada seria a de “Projeto de Vida ‘Além do Eu’”. 2) Se as razões fossem auto orientadas e houvesse ações naquele momento, seria “Objetivo Próprio”. 3) Se as razões fossem Além do Eu e não houvesse ações naquele momento, a classificação seria “Sonho Além do Eu”. Se as razões fossem auto orientadas e não houvesse ações atuais, seria “Sonho Próprio”.
 - Se aquilo que o entrevistado considerasse como o mais importante para ser feito **não** fosse um Fator Condutor, o Projeto de Vida poderia ser classificado como: *Dabbling* (algo que pode ser traduzido como “superficial”) ou *Drifting* (“à deriva”). O primeiro ocorreria quando não houvesse Fator Condutor, mas a pessoa estivesse engajada em ações naquele momento que fossem Além do Eu; já o segundo caso ocorreria se nenhum dos dois fatores estivesse presente.

Ao se efetuar a comparação entre o questionário apresentado no livro de Damon (2009) e o protocolo de entrevista encaminhado por Stanford, percebe-se que na essência as questões procuraram extrair o mesmo conteúdo do entrevistado, contudo, no instrumento atualizado, as instruções para execução da entrevista apresentaram-se de forma mais didática, e as categorias de análise encontraram-se mais claras para o pesquisador.

Os resultados das entrevistas foram analisados de duas formas: a primeira apresenta apenas os resultados e análises referentes à aplicação do Protocolo de Stanford, para isto, fez-se a separação das entrevistas conforme as categorias de Projeto de Vida a que se referem; já a segunda faz a análise geral dos resultados ao abordar os dados do Critério Brasil, do QVB e dos aspectos explorados nas entrevistas mediante a correlação entre o conteúdo ali extraído e a teoria.

7.1 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO “CRITÉRIO BRASIL”

O questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes da pesquisa – Critério Brasil incluso –, foi aplicado em 12 jovens estudantes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de uma instituição estadual do oeste do Paraná no momento que antecedeu a realização da entrevista sobre o Projeto de Vida; deste modo, 52,17% do total geral de estudantes daquela turma responderam aos questionários.

Destes 12 alunos, 16,67% (duas pessoas) eram do sexo masculino e 83,33% (dez pessoas) eram do sexo feminino; conforme Figura 1 e Tabela 2.

Figura 1 – Distribuição dos alunos respondentes por sexo

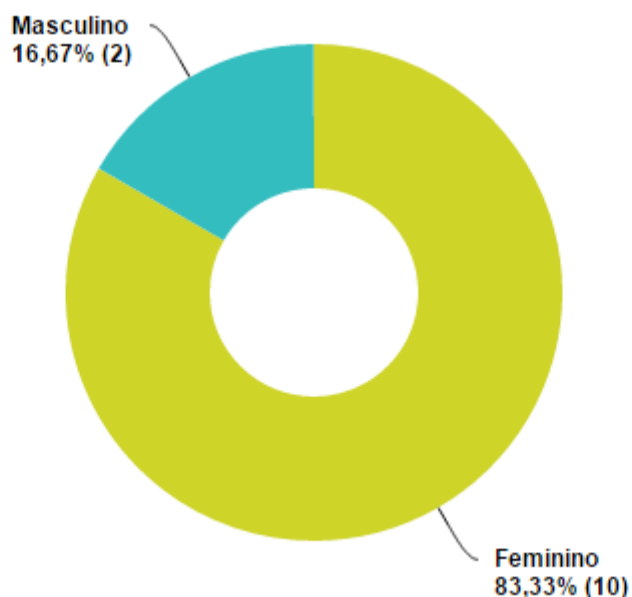


Tabela 2 – Distribuição dos alunos respondentes por sexo

Sexo	Quantidade	Percentual
Feminino	10	83,33%
Masculino	2	16,67%

Caso todos os alunos tivessem participado da aplicação, a superioridade numérica feminina permaneceria consideravelmente maior que a masculina.

Em relação à faixa etária dos alunos, esta encontrava-se entre 18 e 19 anos, com predominância de jovens com 18 anos; como mostra a Figura 2 e Tabela 3.

Figura 2 – Distribuição dos alunos respondentes por idade

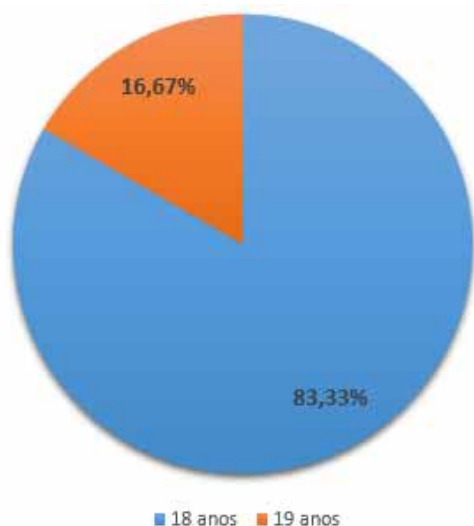


Tabela 3 – Distribuição dos alunos respondentes por idade

Idade	Quantidade	Percentual
18 anos	10	83,33%
19 anos	2	16,67%

O item sobre religião encontra-se subdividido em dois: qual a religião do respondente e quantas vezes participa de atividades religiosas por semana. Neste quesito, um terço declarou-se católico (Figura 3 e Tabela 4) e aproximadamente 60% (Figura 4 e Tabela 5) – índice superior ao somatório das outras três opções – disse realizar atividades religiosas menos de uma vez por semana.

Figura 3 – Distribuição dos alunos respondentes por religião

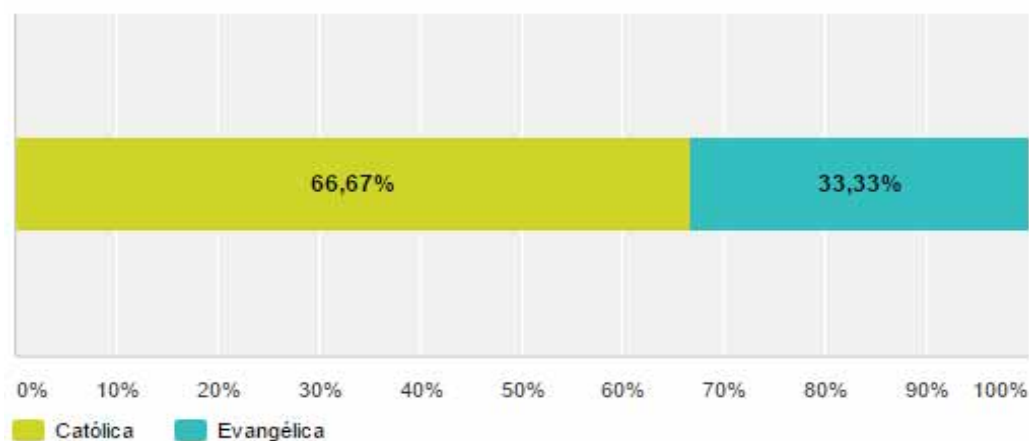


Tabela 4 – Distribuição dos alunos respondentes por religião

Religião	Quantidade	Percentual
Católica	8	66,67%
Evangélica	4	33,33%

Figura 4 – Frequência de participação em atividades religiosas

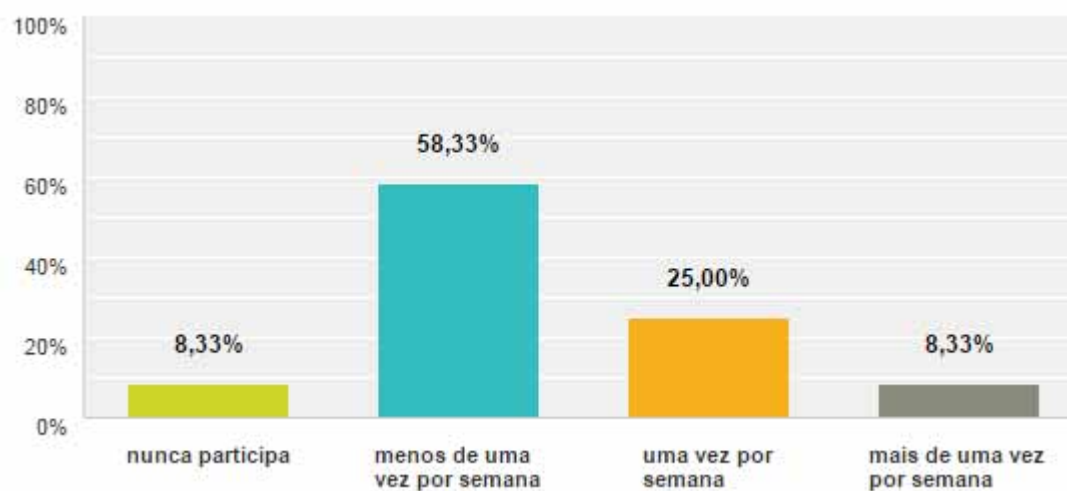


Tabela 5 – Frequência de participação em atividades religiosas

Frequência de Participação	Quantidade	Percentual
Nunca participa	1	8,33%
Menos de uma vez por semana	7	58,33%
Uma vez por semana	3	25,00%
Mais de uma vez por semana	1	8,33%

Já em relação a possuir uma profissão, mais de 90% dos jovens (Figura 5 e Tabela 6) disseram estar trabalhando, o que de fato criou uma ótima oportunidade para análise de um grupo com perfil profissional atual aparentemente diferente daquele revelado na pesquisa realizada em uma instituição federal, onde a maioria permanecia estudando após o fim do ensino técnico; tal diferença pôde ser confirmada nas entrevistas sobre o projeto de vida, que mostrou que estes jovens pretendem continuar trabalhando após a formatura, mesmo que passem em uma faculdade.

Figura 5 – Porcentagem de alunos trabalhando na atualidade

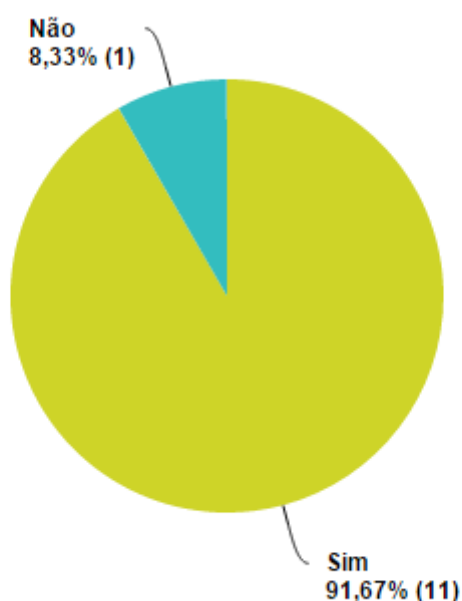


Tabela 6 – Porcentagem de alunos trabalhando na atualidade

Trabalha atualmente	Quantidade	Percentual
Sim	11	91,67%
Não	1	8,33%

Quem é o chefe da família (gerador de renda) e qual seu grau de escolaridade foram mais dois dados colhidos por meio do questionário.

Analisando as respostas, percebe-se que a figura paterna possui uma leve superioridade nos números referentes a quem provê a casa – 50% (Figura 6 e Tabela 7); contudo, as mulheres (mãe e irmã), se somadas, respondem por um valor igual ao da porcentagem masculina. Isto corrobora as pesquisas as quais apontam que o número de famílias chefiadas por mulheres tem aumentado no Brasil; conforme o último censo divulgado

pelo IBGE (2012a), o percentual de mulheres que são chefes de suas famílias, entre 2000 e 2010, passou de 22,2% para 37,3%.

A escolaridade do chefe da família destes alunos, por outro lado, apresenta índices melhores que os da média nacional divulgados pelo IBGE (2012b), em que 50,8% não apresentavam ensino fundamental completo. Os dados obtidos aqui mostram que mais de 83% (Figura 7 e Tabela 8) apresentam no mínimo o ensino fundamental completo.

Figura 6 – Principal gerador de renda na família dos respondentes

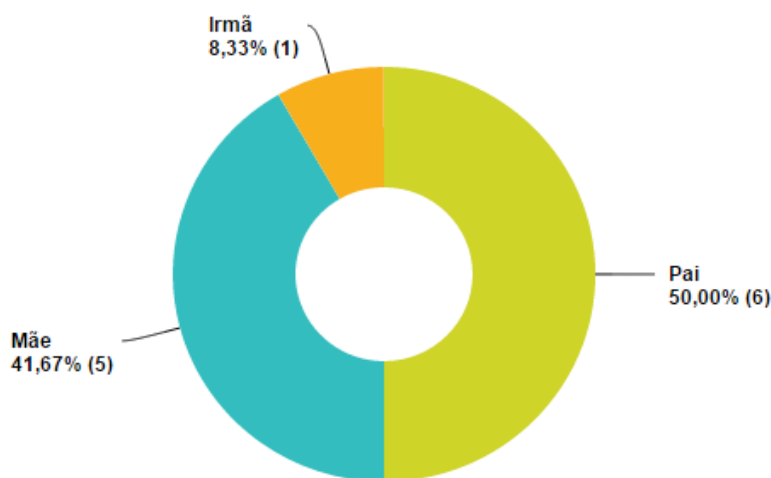


Tabela 7 – Principal gerador de renda na família dos respondentes

Gerador de renda na família	Quantidade	Percentual
Pai	6	50,00%
Mãe	5	41,67
Irmã	1	8,33%

Figura 7 – Escolaridade do Principal gerador de renda na família dos respondentes

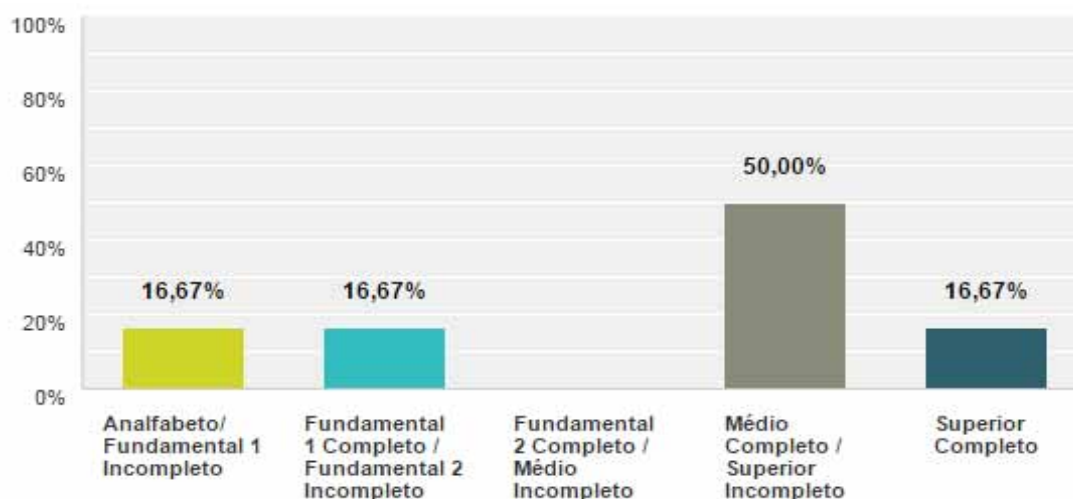


Tabela 8 – Escolaridade do Principal gerador de renda na família dos respondentes

Escolaridade do gerador de renda	Quantidade	Percentual
Analfabeto / Fundamental 1 Incompleto	2	16,67%
Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	2	16,67%
Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto	0	0,00%
Médio Completo / Superior Incompleto	6	50,00%
Superior Completo	2	16,67%

Por fim, os resultados da aplicação do Critério Brasil serão apresentados de duas maneiras: a primeira (Figura 8 e Tabela 9), por meio dos dados sem os pesos – percentagem da quantidade de cada item na casa dos respondentes – e a segunda diz respeito ao Critério propriamente dito, ou seja, com a divulgação das classes econômicas obtidas após conversão dos dados (vide metodologia).

Figura 8 – Critério Brasil: percentagem item x quantidade

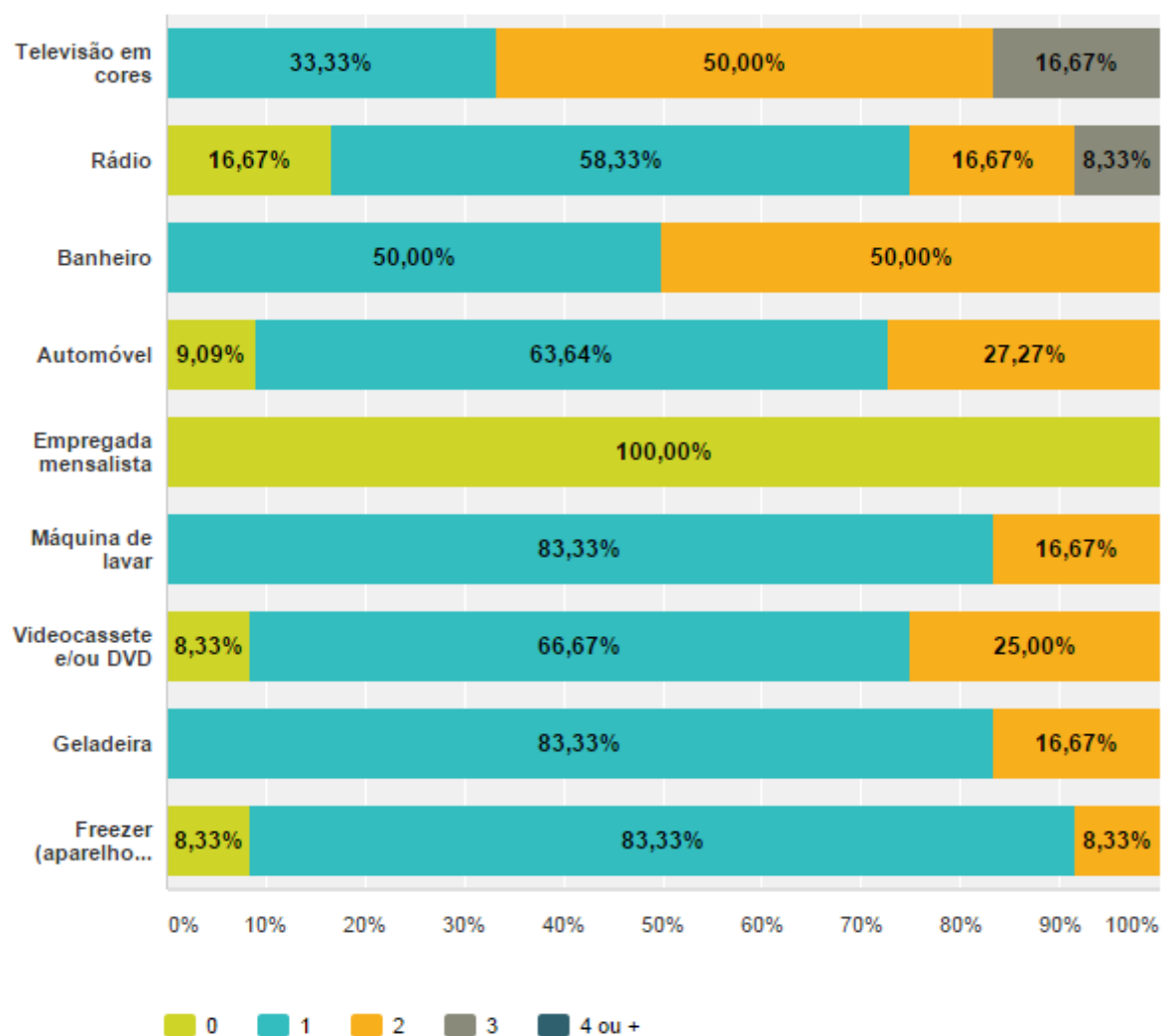


Tabela 9 – Critério Brasil: percentagem item x quantidade

Item x Quantidade	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0,00% 0	33,33% 4	50% 6	16,67% 2	0,00% 0
Rádio	16,67% 2	58,33% 7	16,67% 2	8,33% 1	0,00% 0
Banheiro	0,00% 0	50,00% 6	50,00% 6	0,00% 0	0,00% 0
Automóvel	9,09% 1	63,64% 7	27,27% 3	0,00% 0	0,00% 0
Empregada Mensalista	100% 12	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0
Máquina de Lavar	0,00% 0	83,33% 10	16,67% 2	0,00% 0	0,00% 0
Videocassete e/ou DVD	8,33% 1	66,67% 8	25% 3	0,00% 0	0,00% 0
Geladeira	0,00% 0	83,33% 10	16,67% 2	0,00% 0	0,00% 0
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	8,33% 1	83,33% 10	8,33% 1	0,00% 0	0,00% 0

Figura 9 – Critério Brasil: distribuição dos alunos por classe econômica

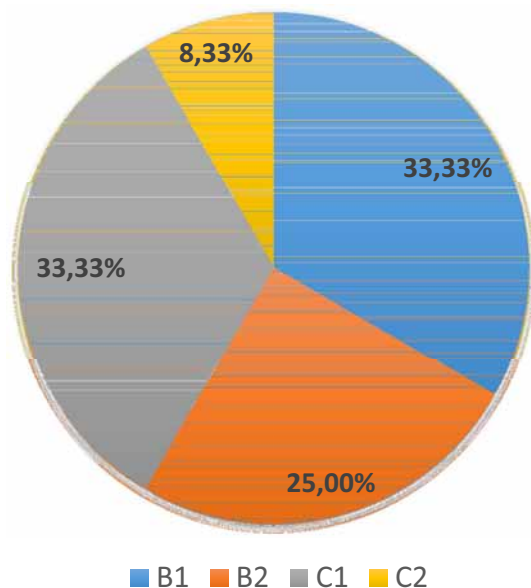


Tabela 10 – Critério Brasil: distribuição dos alunos por classe econômica

(continua)

Classe	Quantidade	Frequência
A1	0	0,00%
A2	0	0,00%

(continuação)		
B1	4	33,33%
B2	3	25,00%
C1	4	33,33%
C2	1	8,33%
D	0	0,00%
E	0	0,00%

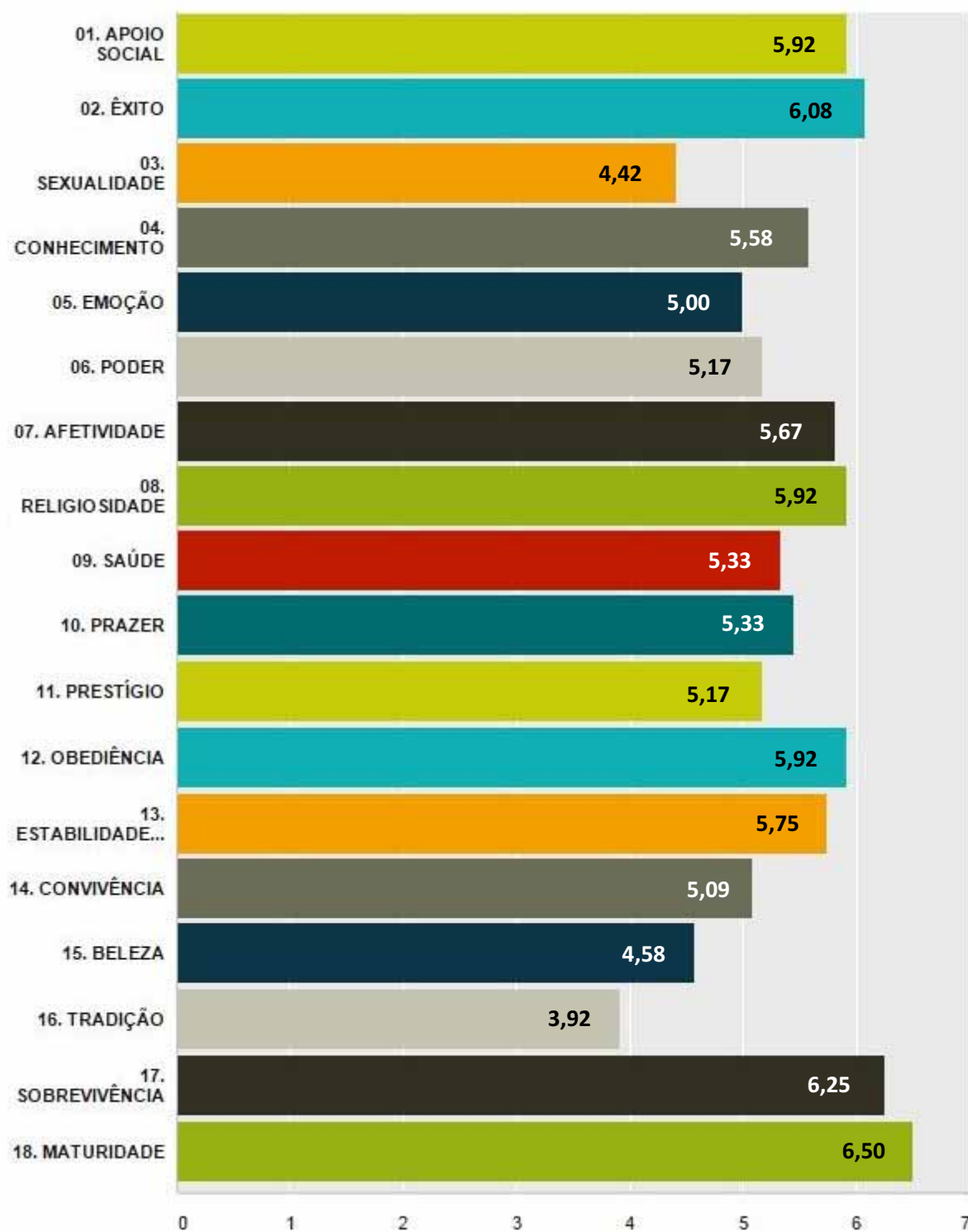
Ao analisar-se os dados convertidos, percebe-se nitidamente a predominância dos entrevistados entre as classes B1 e C2, sendo que a pontuação apontou que na média, os alunos encontram-se na classe B2, cuja renda média bruta familiar, segundo o Critério Brasil, é de R\$ 3118,00.

7.2 DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DOS VALORES BÁSICOS

A aplicação do QVB também foi efetuada com os mesmos 12 alunos respondentes do Critério Brasil; os dados obtidos serão apresentados de duas formas: a primeira pela média de respostas a cada item, o que possibilita uma visão geral dos principais valores que guiam a vida dos estudantes; a segunda forma será apresentada de acordo com as subfunções valorativas apresentadas por Gouveia (2013).

Dos 18 valores apresentados aos estudantes, seis tiveram uma média de resposta maior ou muito próxima a 6, ou seja, um terço dos valores foram considerados “muito importantes”: apoio social (5,92), êxito (6,08), religiosidade (5,92), obediência (5,92), sobrevivência (6,25), e maturidade (6,50). Por outro lado, um valor teve média de resposta inferior a 4, ou seja, foi considerada “pouco importante”: tradição (3,92).

Figura 10 – QVB: média de importância x valor



1 Totalmente não Importante	2 Não Importante	3 Pouco Importante	4 Mais ou menos Importante	5 Importante	6 Muito Importante	7 Extremamente Importante
-----------------------------------	---------------------	--------------------------	----------------------------------	-----------------	--------------------------	---------------------------------

Tabela 11 – QVB: frequência de respostas - importância x valor

	Totalmente não importante	Não importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante	Extrem. importante	Média ponderada
01. Apoio social	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	33,33% 4	41,67% 5	25,00% 3	5,92
02. Êxito	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	41,67% 5	8,33% 1	50,00% 6	6,08
03. Sexualidade	0,00% 0	0,00% 0	8,33% 1	50,00% 6	33,33% 4	8,33% 1	0,00% 0	4,42
04. Conhecimento	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	25,00% 3	8,33% 1	50,00% 6	16,67% 2	5,58
05. Emoção	0,00% 0	0,00% 0	16,67% 2	16,67% 2	33,33% 4	16,67% 2	16,67% 2	5,00
06. Poder	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	33,33% 4	33,33% 4	16,67% 2	16,67% 2	5,17
07. Afetividade	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	16,67% 2	25,00% 3	33,33% 4	25,00% 3	5,67
08. Religiosidade	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	33,33% 4	41,67% 5	25,00% 3	5,92
09. Saúde	0,00% 0	8,33% 1	0,00% 0	8,33% 1	33,33% 4	33,33% 4	16,67% 2	5,33
10. Prazer	0,00% 0	0,00% 0	8,33% 1	16,67% 2	25,00% 3	33,33% 4	16,67% 2	5,33
11. Prestígio	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	25,00% 3	41,67% 5	25,00% 3	8,33% 1	5,17
12. Obediência	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	8,33% 1	33,33% 4	16,67% 2	41,67% 5	5,92
13. Estabilidade Pessoal	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	16,67% 2	16,67% 2	41,67% 5	25,00% 3	5,75
14. Convivência	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	27,27% 0	36,36% 4	36,36% 4	0,00% 0	5,09
15. Beleza	0,00% 0	0,00% 0	16,67% 2	33,33% 4	25,00% 3	25,00% 3	0,00% 0	4,58
16. Tradição	0,00% 0	8,33% 1	33,33% 4	25,00% 3	25,00% 3	8,33% 1	0,00% 0	3,92
17. Sobrevivência	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	25,00% 3	25,00% 3	50,00% 6	6,25
18. Maturidade	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	50,00% 6	50,00% 6	6,50

Por sua vez, na análise das subfunções valorativas, os respondentes foram denominados por letras do alfabeto e foram somados os valores referentes a cada subfunção valorativa; chegou-se ao seguinte cenário: Experimentação (dois sujeitos), Realização (três sujeitos), Existência (nove sujeitos), Suprapessoal (quatro sujeitos), Interativa (seis sujeitos), Normativa (quatro sujeitos). A quantidade de sujeitos ultrapassa o número de respondentes pelo fato de que mais de uma subfunção valorativa pode ser destaque em cada jovem.

Tabela 12 – QVB: Subfunções valorativas

	Subfunções Valorativas					
	Experimentação	Realização	Existência	Suprapessoal	Interativa	Normativa
Sujeito A	13	16	20	17	19	19
Sujeito B	11	13	12	14	17	12
Sujeito C	16	16	18	15	17	16
Sujeito D	18	21	15	20	16	14
Sujeito E	19	17	18	16	16	15
Sujeito F	15	16	21	18	17	18
Sujeito G	15	19	19	17	18	16
Sujeito H	13	16	18	18	16	18
Sujeito I	15	14	15	16	15	15
Sujeito J	16	17	18	15	19	13
Sujeito K	13	17	18	18	16	15
Sujeito L	13	15	16	16	13	18

	Experimentação: emoção, prazer e sexualidade
	Realização: êxito, poder e prestígio
	Existência: estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência
	Suprapessoal: beleza, conhecimento e maturidade
	Interativa: afetividade, apoio social e convivência
	Normativa: obediência, religiosidade e tradição

Dentre os tipos de orientação, tem-se o seguinte quadro: Pessoal (quatro sujeitos), Central (nove sujeitos), Social (seis sujeitos). Aqui o somatório também é maior pelo mesmo motivo anterior. Já em relação aos tipos motivadores, 100% foram considerados Materialistas (12 sujeitos).

Tabela 13 – QVB: tipos de Orientação e Tipos de Motivadores

Tipos de Orientação			Tipos de Motivadores	
Pessoal	Central	Social	Materialista	Humanitária
29	37	38	55	38
24	26	29	37	29
32	33	33	50	33
39	35	30	50	30
36	34	31	50	31
31	39	35	55	35
34	36	34	54	34
29	36	34	52	34
29	31	30	44	30
33	33	32	48	32
30	36	31	50	31
28	32	31	49	31

Tipos de Orientação

Pessoal: emoção + prazer + sexualidade + êxito + poder + prestígio

Central: beleza + conhecimento + maturidade + estabilidade pessoal + saúde + sobrevivência

Social: afetividade + apoio social + convivência + obediência + religiosidade + tradição

Tipos de Motivadores

Materialista: estabilidade pessoal, êxito + obediência + poder + prestígio + religiosidade + saúde + sobrevivência + tradição

Humanitária: afetividade + apoio social + beleza + conhecimento + convivência + emoção + maturidade + prazer + sexualidade

7.3 RESULTADOS OBTIDOS MEDIANTE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Além das entrevistas-piloto para refinamento do instrumento e da realização de uma única entrevista para fins de qualificação, foram realizadas mais 11 entrevistas.

Apesar do contato do entrevistador – via e-mail, SMS, WhatsApp⁶, ligação telefônica, recado repassado por alunos que já haviam participado – com todos os 23 alunos, houve dificuldade no agendamento das entrevistas, visto que a maioria trabalhava no período comercial ou vespertino até às 17h30min ou 18h, deslocavam-se para casa e depois seguiam para a aula que tinha início às 19h.

Mesmo possuindo liberação dos professores para ausentarem-se na primeira aula com o objetivo de participar das entrevistas, 11 alunos ou não responderam às diversas tentativas de contato ou agendaram e não compareceram ao local marcado. Deste modo, assim como na etapa quantitativa, houve 52,17% de participantes (12 entrevistados) em relação à quantidade total de alunos da turma. Os 47,83% restantes optaram por não participar devido a motivos desconhecidos pelo pesquisador.

Todos os entrevistados possuíam 18 anos ou mais no momento da realização da entrevista; 10 sujeitos (83,33%) eram do sexo feminino e dois (16,67%) do sexo masculino. A duração média das entrevistas, incluindo a aplicação do instrumento, foi de 33 minutos e 29 segundos.

Como forma de manter o sigilo dos entrevistados, os nomes originais foram trocados por nomes fictícios e/ou letras equivalentes à inicial fictícia. Tais iniciais não equivalem às apresentadas nos resultados sobre os valores, pois naquele instrumento os estudantes não se identificaram.

⁶ Aplicativo utilizado em smartphones para troca de mensagens

7.3.1 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Projeto de Vida “Além do Eu”)

- Maria (M), 18 anos.

Dentre aquilo que Maria considera o mais importante na vida, destacou-se a fé, a família e a carreira (futuro). A fé e a família são aspectos importantes e inter-relacionados na vida de M, e servem como estímulos para atingir seu **objetivo** de ter uma carreira que lhe satisfaça e possibilite retribuir aquilo que a mãe e outras pessoas proporcionaram a ela.

Desta forma, sua meta relacionada à carreira apresenta os seguintes componentes de um projeto de vida:

Ação Atual:

- [CONTE-ME UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ] *Já fiz a inscrição para a faculdade, quero fazer Terapia Ocupacional e tô esperando minha nota do ENEM para tentar fazer o FIES para ingressar na faculdade.*
- [POR QUE VOCÊ ESTÁ ANIMADA SOBRE O CURSO ESCOLHIDO (Terapia Ocupacional)?] *Já fiz pesquisas para analisar o mercado de trabalho, como é aqui na região; como é uma faculdade bem abrangente, trabalha com bastante gente; isso é algo bem emocionante, interessante, porque lidar com pessoas é esperar que aconteça sempre algo novo. Cada pessoa é única, por isso é empolgante, algo que me mantém interessada sempre.*

Ação Futura:

- [QUAIS SÃO SEUS PLANOS PARA UM FUTURO IMEDIATO, DIGAMOS NOS PRÓXIMOS ANOS?] *O que está acima de tudo é a faculdade, qualquer situação, qualquer planejamento, é a faculdade.*
- [COMO VOCÊ SE SENTE AO IMAGINAR OBSTÁCULOS QUE EVENTUALMENTE ENFRENTARÁ NA PROFISSÃO?] *Tranquilo. Tento imaginar que vou gostar. Tento não ver pelo lado econômico, quanto é o salário; tento olhar pelo lado daquilo que vai me deixar feliz, me sentir bem realizando a profissão.*
- [VOCÊ ENXERGA SUA ESCOLHA PROFISSIONAL FAZENDO PARTE DE SUA VIDA PARA SEMPRE?] *A gente não sabe o decorrer da vida. Não sei o que*

vai acontecer. É o primeiro passo. O primeiro capítulo de um livro que vou escrever, que é minha vida.

Razão da Execução:

- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE PREOCUPA?] *Com meu futuro. É o que eu mais me preocupo. Porque minha mãe é empregada doméstica, então desde pequena colocou na minha cabeça para não ser igual a ela, para ter uma faculdade, ter uma vida, então isso é o que mais me preocupa; digamos alcançar um objetivo, tornar realidade um sonho que é meu e dela.*
- [QUAIS AS TRÊS COISAS MAIS IMPORTANTES PARA VOCÊ?] *A fé, porque minha mãe me ensinou que acima de tudo é Deus. A família, justamente por tanto sofrimento que vi minha mãe passar para me dar os meus estudos para eu chegar até onde cheguei hoje, então isso me gerou um sentimento muito grande em relação à família e meu futuro que é justamente para compensar o sofrimento dela.*

Razão da Ação:

- [POR QUE VOCÊ ESCOLHEU TERAPIA OCUPACIONAL?] *Justamente para lidar com pessoas, ajudar pessoas, trabalhar em CAPS, auxiliar pessoas com problemas mentais, dificuldade de aprendizado.*
- [O QUE É NECESSÁRIO PARA FAZER VOCÊ SENTIR QUE SUA VIDA ESTÁ COMPLETA?] *Só vai estar completa depois que eu atingir estes objetivos, que é a faculdade, dar uma vida melhor para minha família e poder ter minhas coisas materiais. O dinheiro, apesar de ser visto com maus olhos, é necessário, todo mundo precisa dele.*
- [POR QUE VOCÊ ACHA QUE SE PREOCUPA/SE ENVOLVE NESTA CAUSA PARTICULAR (DA TERAPIA OCUPACIONAL) AO INVÉS DE ALGUMA OUTRA DIFERENTE?] *Porque é algo que tem uma semelhança comigo. Ajudar pessoas necessitadas... quando eu era criança era assim, sempre tinham aquelas pessoas por perto para ajudar, pessoas que tinham envolvimento social. É em função de ajudar a outra pessoa, é uma profissão que você tem que se preocupar com a necessidade das outras pessoas.*

Observa-se que fatos ocorridos no passado de M possuem influência direta na sua escolha profissional. Apesar de ter citado em determinado momento da entrevista que não possuía certeza da escolha pelo curso de Terapia Ocupacional, praticamente toda sua fala girou em torno desta profissão e da vontade em ajudar as pessoas e retribuir tudo o que sua mãe e terceiros fizeram por ela.

Seu Projeto de Vida, portanto, teve os seguintes aspectos como destaque:

Tabela 14 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de M

Caso	Projeto de Vida		Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
	Categoria	Domínio		
M	Ajudar os outros	Serviço social	<i>Lidar com pessoas, ajudar pessoas, trabalhar em CAPS, auxiliar pessoas com problemas mentais, dificuldade de aprendizado. É em função de ajudar a outra pessoa, é uma profissão que você tem que se preocupar com a necessidade das outras pessoas.</i>	Sim
M	Ser bem sucedido	Carreira	<i>Conseguir alcançar os meus objetivos, chegar uma hora e sentir satisfeita com o que fiz, com o que conquistei. Satisfazer meus próprios desejos, meus próprios objetivos.</i>	Sim
M	Apoiar minha família e amigos	Família	<i>Compensar minha família pelo tanto que já me ajudou. Dar uma vida melhor para minha família. Satisfazer meus desejos, minhas necessidades e das pessoas que eu amo.</i>	Sim

Durante a entrevista, destacou-se a vontade de M batalhar em prol de seu objetivo de ter uma carreira que pudesse ao mesmo tempo ajudar os outros, retribuir tudo aquilo que fizeram por ela nas épocas mais difíceis de sua vida e também satisfazer a si mesma.

Todos os fatores da tabela acima foram considerados como condutores devido ao fato de M imaginar um futuro que envolva aqueles objetivos; deste modo, faz planos a fim de cumprir sua meta e suas ações atuais demonstram um esforço para atingi-la.

Conforme definem Malin et al. (2008, p. 8),

Projeto de Vida “Além do Eu”

DEFINIÇÃO: Um projeto de vida é uma intenção estável e generalizada de realizar algo que é ao mesmo tempo significativo para o ego e é de consequência intencional para o mundo além do eu. Um projeto de vida funciona como uma "preocupação última" ou meta global para a vida, ajudando a organizar decisões e ações da vida do sujeito, e é assim que se manifesta em seu comportamento. O projeto de vida é internalizado, ou possuído pelo indivíduo, portanto, pode ser visto como central para a sua identidade.

Pelo fato das razões de M serem consideradas Além do Eu e existirem ações atuais em direção a isto, pode-se considerar que M se enquadra no grupo daqueles que realmente possuem um Projeto de Vida que é Além do Eu. A definição desta categoria pelo Livro-Código corrobora esta consideração.

7.3.2 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Objetivo Próprio)

- Claudio (C), 18 anos.

Claudio foi um dos poucos estudantes que não colocou a família como aquilo que mais importa em sua vida. Sua própria qualidade de vida / “jeito que vive” foi o aspecto que destacou como o mais importante, seguido da família e dos amigos.

Esta auto-orientação pôde ser observada em praticamente toda a entrevista, e desta maneira, a qualidade de vida e tudo aquilo relacionado a ela para C, principalmente o jeito como vive e a escolha profissional, serão apresentados abaixo como parte dos componentes de um projeto de vida.

Ação Atual:

- [COMO VOCÊ GASTA SEU TEMPO] ... *ajudo meu pai que trabalha com agricultura, dedico a tarde para os estudos... Fim de semana faço curso pré-vestibular e domingo às vezes saio para algum lugar.*
- [COMO A CARREIRA SE TORNOU IMPORTANTE PARA VOCÊ?] ... *agora tô mais preocupado com a questão de estudar e entrar numa universidade.*
- [QUEM INFLUENCIOU SUA ESCOLHA POR AGRONOMIA?] ... *fui questionando meus primos que fazem agronomia, fazendo pesquisa e cheguei nessa decisão.*

Ação Futura:

- [O QUE IMPORTA PARA VOCÊ?] *Cumprir meus objetivos e ter uma vida boa. Tentar aproveitar o máximo da vida. Trabalhar, fazer a rotina, ter momentos de diversão. Com certeza terão momentos ruins, mas precisamos nos esforçar e não desistir nunca.*
- [O QUE VOCÊ PRECISARÁ FAZER PARA MANTER SEU ENVOLVIMENTO NA PROFISSÃO ESCOLHIDA?] *Ajudar meu pai, porque me sinto bem quando estou lá. Se eu continuar assim, sempre aprenderei coisas novas observando. Isso ajudará a lidar com o projeto que trabalharei.*
- [QUAIS SÃO SEUS MAIORES INTERESSES?] *Projeto que me anima é começar e me formar numa faculdade. Ter uma família e aproveitar ao máximo até o último segundo de vida.*

Razão da Execução:

- [QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS?] *Ter sucesso na vida. Que eu possa chegar lá na frente e dizer que essa é a vida que sempre quis ter, que eu sempre sonhei*
- [QUAL A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DE VIDA, A FAMÍLIA E O TRABALHO?] *Qualidade de vida tem a ver com o trabalho se tudo der certo, e quando tudo dá certo, a família também dá certo.*
- [POR QUE VOCÊ ACHA QUE SE IMPORTA/SE ENVOLVE NESTA CAUSA PARTICULAR AO INVÉS DE ALGUMA OUTRA DIFERENTE?] *Penso que agronomia é um dos maiores trabalhos do mundo, que mantém a sociedade inteira. Uma das coisas mais importantes. Não tem como ficar sem. Isso que me levou também.*
- [QUEM INFLUENCIOU SUA ESCOLHA POR AGRONOMIA?] *Está no sangue da minha família. A maioria trabalha com agricultura. A maioria dos meus primos também faz agronomia.*

Razão da Ação:

- [SE IMAGINE, DIGAMOS, AOS 40 ANOS DE IDADE. O QUE ESTARÁ FAZENDO, QUEM ESTARÁ EM SUA VIDA?] *Se eu tiver vivo até lá, não se sabe né. Espero que eu esteja com minha família, com meus filhos, trabalhando e*

sustentando eles. Dentro da agronomia espero ter um cargo bem alto numa empresa.

Seu Projeto de Vida, portanto, teve os seguintes aspectos como destaque:

Tabela 15 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de C

Caso	Projeto de Vida		Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
	Categoria	Domínio		
C	Viver a vida ao máximo	Outros passatempos e atividades de lazer	<i>Cumprir meus objetivos e ter uma vida boa. Tentar aproveitar o máximo da vida. Trabalhar, fazer a rotina, ter momentos de diversão (sobre o que importa pra ele)</i>	Sim
C	Ser bem sucedido	Carreira	<i>Quero fazer agronomia na faculdade X ou a Y. Ter sucesso na vida. Que eu possa chegar lá na frente e dizer que esse é vida que sempre quis ter, que eu sempre sonhei.</i>	Sim

Pode-se considerar tais objetivos na vida de C como condutores, uma vez que considera a qualidade de vida e o modo como vive atualmente como os mais importantes; ao planejar levar uma vida boa em que possa aproveitar ao máximo, procura seguir nesta direção por meio de suas escolhas, que já encontram correspondentes no presente (trabalhar com agricultura, aprender sobre isso com seu pai e primos, estar cursando pré-vestibular, entre outros).

Em relação às ações Além do Eu, o único momento em que Claudio demonstrou durante a entrevista algum interesse por terceiros que não fossem de sua família foi quando perguntado sobre o que faria se sua vida estivesse completa. Ainda assim sua resposta exaltou seu próprio feito ao afirmar que tentaria passar para os outros a sua história, para dar exemplo às pessoas que estão desanimadas, sem vontade.

Assim, por não possuir ações Além do Eu, por seus interesses organizarem suas decisões e atividades em prol destes mesmos interesses e por ter ações em direção aos seus objetivos, a categoria de Projeto de Vida que se enquadra é “Objetivo Próprio”.

- Gabriela (G) e Helen (H), 18 anos.

Gabriela e Helen são outros dois casos em que o Projeto de Vida é denominado Objetivo Próprio, contudo, mais claro de se identificar quando comparado ao de Cláudio. Isto decorre do fato de a “qualidade de vida”, a qual este busca por meio de suas ações, possuir uma dimensão mais abrangente e complexa de identificar que a escolha de uma profissão/carreira relatada por G e H, conforme pode ser observado nos componentes Ação Atual, Ação Futura, Razão de Execução e Razão da Ação apresentados abaixo.

Ação Atual:

- [CONTE-ME UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ] **Gabriela:** *Trabalho no XXXXXX há 2 anos, no balcão. Pretendo fazer carreira nesta empresa.* **Helen:** *Trabalho na parte de contabilidade da empresa XXX, estou estudando para passar na faculdade.*
- [O QUE IMPORTA PARA VOCÊ?] **Gabriela:** *Difícil falar uma coisa só. Família e emprego. Gosto do que eu faço, gosto de tá lá.* **Helen:** *Fazer o que eu gosto e ser feliz.*
- [O QUE VOCÊ FAZ BEM?] **Gabriela:** *O serviço procuro fazer bem. Atender bem ao público. Tudo que me proponho a fazer bem, eu faço bem. Se eu me dedico a alguma coisa, eu sei que vai embora.* **Helen:** *Gosto de estudar, de fazer contas, matemática. Sempre gostei, me saio bem.*

Ação Futura:

- [QUAIS SUAS MAIORES EXPECTATIVAS?] **Gabriela:** *Hoje é me formar na faculdade que eu quero (Ciências Contábeis), passar na universidade X.*
- [CONTE-ME UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ] **Helen:** *Meu objetivo é passar na XXXXX e sair de lá como contadora.*
- [QUAIS SÃO SEUS PLANOS PARA UM FUTURO IMEDIATO, DIGAMOS NOS PRÓXIMOS ANOS?] **Gabriela:** *Ir pra faculdade, mudar de cargo. Crescer um pouquinho no XXXXXX.*

Razão da Execução:

- [O QUE É NECESSÁRIO PARA FAZER VOCÊ SENTIR QUE SUA VIDA ESTÁ COMPLETA?] **Gabriela:** *Ter o emprego que sempre quis, há muito tempo falo que vou trabalhar lá, e tô lá agora.* **Helen:** *Acho que eu realizar o que eu quero. Buscar o que quero. Nunca tive nada de graça, sempre tive que buscar.*
- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE PREOCUPA?] **Helen:** *Meu futuro. Ter êxito no que eu fizer e dar orgulho para quem sempre me apoiou.*
- [COMO SE DEU SUA DECISÃO POR CURSAR CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TRABALHAR NA EMPRESA XXXXXX?] **Gabriela:** *Já escolhi faz tempo, na 7ª série coloquei na minha cabeça que eu queria fazer o Técnico em Administração pra entrar no XXXXXX, e tudo tem andado certinho como planejei. Comecei a trabalhar lá, e depois lá dentro, com a convivência, dizem as áreas que mais se encaixam para subir na carreira. Por isso escolhi contábeis. Ah, e sou mais os números também.*

Razão da Ação:

- [SE IMAGINE, DIGAMOS, AOS 40 ANOS DE IDADE. O QUE VOCÊ ESTARÁ FAZENDO?] **Gabriela:** *Tenho uma meta específica que quero atingir: ser gerente das contas jurídicas de XXXXXX.*
- [QUAIS SÃO SEUS MAIORES INTERESSES?] **Gabriela:** *Quero muito subir na minha carreira profissional, têm vagas muito boas onde trabalho, só se dedicar que a gente chega lá.* **Helen:** *Nesse momento é entrar na faculdade. A partir do momento que eu tiver lá, vou poder conseguir meus outros objetivos, que é ter uma vida melhor.*
- [VOCÊ PRETENDE CONTINUAR TRABALHANDO NA EMPRESA XXX APÓS SE FORMAR?] **Helen:** *Quero ter uma boa noção do que é uma empresa, da contabilidade de lá, para depois ter um negócio próprio nesta área (Contabilidade).*

Conforme observado, G possui uma trajetória profissional traçada há algum tempo, e mesmo que no início fosse somente uma intenção ou um sonho, com o tempo ganhou formas de realidade, e agora os projetos que traçou guiam suas decisões atuais e repercutirão em todos os âmbitos de sua vida. Coincidentemente, H possui interesse pela mesma área de G e

também trabalha atualmente com aquilo que gosta; seus planos são construídos em função de seu gosto pelos números, intenção em possuir a própria empresa e dar orgulho aqueles que sempre a apoiaram.

Tabela 16 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de G e H

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
G	Ser bem sucedido	Carreira	<i>Quero muito subir na minha carreira profissional, tem vagas muito boas onde trabalho, só se dedicar que a gente chega lá.</i>	Sim
G	Ter uma boa carreira	Carreira	<i>Tenho uma meta específica que quero atingir: ser gerente das contas jurídicas de XXXXXX.</i>	Sim
H	Ser bem sucedido	Carreira	<i>Meu futuro. Ter êxito no que eu fizer e dar orgulho pra quem sempre me apoiou (sobre suas preocupações).</i>	Sim
H	Ter uma boa carreira	Carreira	<i>Penso no que eu quero, penso que não quero viver pra sempre a vida que vivo hoje, penso no meu futuro, aí consigo superar isso (sobre como enfrenta os obstáculos).</i>	Sim

Ações **além do eu** praticamente não foram apresentadas por G, somente apareceram quando a estudante, ao ser questionada sobre o que estava fazendo para realizar as mudanças que gostaria de ver no mundo e que diziam respeito à distribuição de renda, respondeu que sua família sempre ajuda as pessoas com a doação de cestas básicas.

Por sua vez, H relatou pensar mais nos outros que em si própria, disse gostar muito de ajudar os outros, de saber que está sendo útil para alguma coisa, contudo, quando questionada, não apresentou ações **além do eu** muito efetivas, somente ações como: dar lugar para idosos no ônibus, respeitar os outros. Inclusive, H confessou que faz sua parte, mas suas ações estão “presas” a ela, ou seja, não tenta transmitir suas ideias aos outros.

Logo, sem ações efetivas **além do eu** e com ações efetivas **auto-orientadas**, G e H também possuem um Projeto de Vida denominado “Objetivo Próprio”. Assim como J que será apresentado abaixo.

- Júlio (J), 18 anos.

As pessoas pertencentes ao círculo social de J e que se encontram mais próximas (família, amigos, colegas, tios, vizinhos) foram citados pelo estudante como aquilo com que mais se importa na vida. Porém, devido ao fato de serem aspectos importantes e não metas a conquistar, a questão dos **estudos** e **carreira**, abordada durante a maior parte da entrevista, foi considerada para a análise da categoria a qual J se encaixa e que é composta pelos seguintes componentes:

Ação Atual:

- [CONTE-ME UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ] ... *sou vendedor de agropecuária, trabalho com animais, com tudo relacionado à agricultura. Tô na empresa há 2 anos.*
- [O QUE VOCÊ FAZ BEM?] *O serviço meu na loja, sempre procuro fazer direito, com honestidade. E também o estudo, me dedico ao que eu faço.*

Ação Futura:

- [QUAIS SÃO SEUS MAIORES INTERESSES?] *Me formar e depois fazer faculdade, começar a trabalhar num serviço bom, tirar mais que eu ganho atualmente. Meu maior interesse é ganhar bem igual meu pai quis, que eu fosse alguém na vida.*
- [QUAIS SÃO SEUS PLANOS PARA UM FUTURO IMEDIATO, DIGAMOS NOS PRÓXIMOS ANOS?] *Fazer a faculdade de agronomia. Terminar. Já começar com serviço nessa parte.*

Razão da Execução:

- [QUAIS SÃO SEUS MAIORES INTERESSES?] ... *sempre vejo meu pai no sol, em obra e penso: meu pai sempre trabalhou, sempre deu educação pra mim; tenho que dar exemplo, ele tem que se orgulhar de mim.*

- [JÁ HAVIA PENSADO EM TRABALHAR COM AGRONOMIA ANTES DE TRABALHAR NA LOJA?] *Desde pequeno gostei de natureza, animais, sítio. Depois que comecei a trabalhar, acordei pro mundo. Vi que era uma coisa que eu tinha que fazer, gosto de fazer. Até então eu não sabia o que fazer.*

Razão da Ação:

- [QUAIS SÃO SEUS MAIORES INTERESSES?] ... *meu maior interesse é ganhar bem igual meu pai quis, que eu fosse alguém na vida.*
- [O QUE “PROJETO VITAL” SIGNIFICA PARA VOCÊ?] *Pensar no futuro. Hoje e no futuro. Ser alguém na vida, ser melhor que meu pai foi.*

Conforme observado, Júlio possui um projeto para sua vida desencadeado pelos seus interesses despertados na infância, pelo início na vida laboral e principalmente pelo exemplo e gratidão relativos ao seu pai. Desta forma, os seguintes aspectos tiveram destaque:

Tabela 17 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de J

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
J	Ganhar o respeito dos outros	Família	<i>Tenho que dar exemplo, ele tem que se orgulhar de mim (sobre seus interesses e expectativas em relação à imagem que o pai terá dele)</i>	Sim
J	Fazer a coisa certa	Carreira	<i>Um anda com o outro. Quero fazer agronomia; onde trabalho já mexe com esse ramo. Então tenho que pensar nos estudos primeiro. Caso venha a dar certo, de passar numa Federal, aí vou nos estudos. Se não, fico no trabalho o dia inteiro e a noite faço particular (ao ser perguntado se acha mais importante ir para a faculdade ou o trabalho atual)</i>	Sim

Semelhantemente aos outros casos expostos na categoria de Projeto de Vida chamada de Objetivo Próprio, Júlio destaca-se por ações **auto-orientadas**. Apesar de dizer que gostaria de ver um mundo sem tanta desigualdade social, sem violência, droga, roubo, etc., ações **além**

do eu não foram citadas por J. Este apenas comentou que a mudança tem que começar dentro de casa, do berço.

7.3.3 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Sonho Próprio)

- Bianca (B), 18 anos.

Dentre aquilo que Bianca considera o mais importante na vida, destacou-se: família, Deus e realização profissional. Considerando que os dois primeiros – família e Deus – não são metas a serem atingidas, mas sim aspectos importantes da vida de B, considerar-se-á a **realização profissional** como algo que B pretende atingir. Apesar das incertezas da estudante em relação à área que seguirá, a questão profissional permeou praticamente toda a entrevista.

Conforme o Livro-Código, após a identificação daquilo que a pessoa considera como a mais importante a realizar, cabe a verificação de componentes de um projeto de vida ligados a este aspecto: Ação Atual, Ação Futura, Razão de Execução e Razão da Ação.

Ação Atual:

- [O QUE IMPORTA PARA VOCÊ] *Ter uma boa convivência com as pessoas ao meu redor (pai, mãe, namorado, irmã), ir bem na escola (nunca tirei nota vermelha, levo isto bem a sério). Tentar decidir o que eu vou fazer no futuro e me dar bem com isso.*
- [QUANDO VOCÊ ACREDITA QUE SERÁ O MOMENTO DECISIVO DE ESCOLHER QUAL PROFISSÃO SEGUIR OU QUAL VESTIBULAR PRESTAR?] *Tive que fazer isso semana passada para a inscrição do vestibular. Fiz três inscrições em áreas diferentes, Engenharia, Farmácia e Fisioterapia. É só decidir qual fazer e pagar. Acho que vou pagar a de Fisioterapia. Na outra faculdade já paguei para Fisioterapia também.*

Ação Futura:

- [O QUE IMPORTA PARA VOCÊ] *Eu não quero fazer que nem chegar na adm., que nem agora, no último ano e ver que isso não é pra mim, isso me dá um medo.*
- [VOCÊ ACHA QUE O CURSO QUE VOCÊ ESCOLHER PARA A GRADUAÇÃO SERÁ DEFINITIVO?] *Acho que tem a possibilidade de mudar,*

mas eu queria me dar bem com a coisa que eu escolhesse por primeiro. E eu me vejo trabalhando de branco, de jalequinho.

- [QUANDO VOCÊ ACREDITA QUE SERÁ O MOMENTO DECISIVO DE ESCOLHER QUAL PROFISSÃO SEGUIR OU QUAL VESTIBULAR PRESTAR?] ... *penso que se eu for fazer fisioterapia agora, depois eu faça mais alguma outra coisa relacionada à saúde se eu gostar da área. Não quero fazer só a faculdade e parar por aí; quero seguir, fazer pós, doutorado, tudo o que eu puder; continuar estudando e não parar no tempo.*
- [QUAIS SÃO SEUS PLANOS EM UM FUTURO IMEDIATO, DIGAMOS NOS PRÓXIMOS ANOS?] *Começar a faculdade ano que vem em algo que eu goste e faça com prazer e traga um bom futuro.*

Razão da Execução:

- [VOCÊ TEM UM PROJETO DE VIDA?] ...*igual falam, o trabalho dignifica e é verdade, é tão bom trabalhar, ter a própria renda, ter meu compromisso, meu emprego, eu gosto de trabalhar.*
- [O QUE IMPORTA PARA VOCÊ] ...*o estudo ninguém pode me tirar, então quanto mais estudar, melhor pra mim.*

Razão da Ação:

- [QUAL A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E SUA ESCOLHA PROFISSIONAL?] *Quero que meus pais se orgulhem da carreira que eu seguir.*
- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE PREOCUPA?] *Carreira profissional, preciso me dar bem em alguma coisa. Quero ser reconhecida no que eu fizer. Por isso me preocupo tanto.*
- [SE IMAGINE, DIGAMOS, AOS 40 ANOS DE IDADE. O QUE VOCÊ ESTARÁ FAZENDO?] *Quero estar super realizada, trabalhando ainda, mas muito bem conhecida.*

Conforme observado, há a preocupação da entrevistada em realizar a escolha correta de uma profissão na primeira chance, mesmo afirmando que não haveria problema em trocar de curso caso não fosse aquilo que imaginava primeiramente; segundo B, isto decorre da

escolha pelo Ensino Técnico em Administração, no qual percebeu no último ano que não era o que queria para sua vida, fato que faz com que tenha medo de “errar” novamente.

Apesar de B dizer ao final da entrevista que não possui um projeto de vida e que com o tempo saberá o que quer e resolverá suas escolhas, se a **realização profissional** for tratada como o Projeto de Vida para Bianca, as categorias e domínios selecionados apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 18 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de B

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
B	Ser bem sucedido	Carreira	Quero estar super realizada (aos 40 anos de idade); quero ser reconhecida; faça com prazer e traga um bom futuro (ao falar sobre o trabalho).	Sim
B	Ter uma boa carreira	Carreira	Quero que meus pais se orgulhem da carreira que eu seguir (o trabalho); verem que estou me dando bem; ter uma carreira estável.	Sim

Nota-se que ambos os aspectos do Projeto de Vida apresentados acima foram considerados fatores condutores na vida de B., mesmo que ela não tenha definido com convicção qual carreira seguir. Isto ocorre pelo fato de que a escolha e realização profissional dirigem os sonhos, planos e ações de Bianca, aparecem de forma espontânea na entrevista e estão conectados a diferentes aspectos da vida (a família principalmente), ainda que de forma desorganizada e não muito prática.

Ações consideradas “além do eu” e relacionadas à escolha profissional de B praticamente não foram citadas. A preocupação com o outro somente tangenciou a conversa em dois momentos: quando relatou que admira quem abandona tudo para ajudar pessoas, na África, por exemplo; e na preocupação em não escolher uma profissão em que um erro seu – como médica ou farmacêutica – possa prejudicar outras pessoas, pois se isso acontecesse um dia e a pessoa tivesse sequelas, segundo B, nunca mais conseguiria assumir a profissão novamente.

Considerando-se todo o quadro e contexto apresentado, a categoria de Projeto de Vida que Bianca enquadra-se, segundo o Protocolo de Stanford, é o de Sonho Próprio. Isto decorre do fato de suas razões serem auto-orientadas, não existir ações atuais suficientemente fortes para determinar uma escolha que a leve à carreira que exercerá, e por considerar que: “com o tempo eu vou saber o que quero, não tem que ser agora”.

7.3.4 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (Sonho Além do Eu)

- Flávia (F), 18 anos.

Flávia é a única estudante entrevistada cujo Projeto de Vida enquadra-se na categoria Sonho Além do Eu. Apesar de eleger Deus e a família como aquilo que considera importante em sua vida, planos futuros relacionados a ajudar outras pessoas tiveram um destaque expressivo, mesmo sem existir uma ação atual efetiva.

A meta de F citada acima possui como componentes de um projeto de vida:

Ação Atual:

- [CONTE-ME UM POUQUINHO SOBRE VOCÊ] *Estou concluindo o Ensino Técnico e estou pensando em fazer psicologia ou concurso para policial. Fiz o ENEM e agora estou prestando vestibular nas faculdades da região.*

Ação Futura:

- [QUAIS SÃO SEUS PLANOS PARA UM FUTURO IMEDIATO, DIGAMOS NOS PRÓXIMOS ANOS?] *Pretendo começar e terminar uma faculdade, provavelmente Psicologia; permanecer no meu trabalho atual para ajudar a pagar as despesas com a faculdade; começar um relacionamento também.*
- [IMAGINE-SE AOS 40 ANOS. QUEM ESTARÁ EM SUA VIDA, O QUE ESTARÁ FAZENDO?] *Me vejo aos 40 anos dirigindo uma instituição que auxilie crianças e jovens, e também com uma clínica de estética. Pretendo constituir família e ter filhos, em uma vida tranquila e na qual possa ajudar aqueles que necessitam.*

Razão da Execução:

- [DENTRE AS TRÊS PROFISSÕES QUE VOCÊ CITOU, QUAL DELAS VOCÊ REALMENTE PRETENDE SEGUIR, E POR QUÊ?] *Das três opções, aquela que me vejo atingindo meus objetivos é a de Psicologia. Gosto de conversar com as pessoas, saber seus problemas e ajudá-las naquilo que eu puder. E é a profissão que poderá me levar a realizar meu sonho de ter uma instituição que auxilie menores carentes.*

Razão da Ação:

- [QUANDO E POR QUE SURTIU ESTE OBJETIVO DE AJUDAR OS OUTROS POR MEIO DE UMA INSTITUIÇÃO?] *Não sei quando surgiu esta ideia na minha cabeça, mas sempre pensei que quando eu fosse adulta eu poderia ajudar as pessoas. Talvez por ver no dia-a-dia crianças passando fome, sem família, jovens usando drogas. E também porque quero um mundo de paz, sem armas, violência.*
- [VOCÊ CONSIDERARÁ SEU SONHO COMPLETO SE FOR PROPRIETÁRIA DE UMA INSTITUIÇÃO OU TRABALHAR EM UMA BASTARIA?] *Não, realmente quero ter a minha própria instituição. Vou fazer de tudo para conseguir, se eu não conseguir por motivos financeiros, trabalhar em uma já me deixaria um pouco satisfeita.*

Tabela 19 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de F

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
F	Ajudar os outros	Serviço social	<i>Me vejo aos 40 anos dirigindo uma instituição que auxilie crianças e jovens. Gosto de conversar com as pessoas, saber seus problemas e ajudá-las naquilo que eu puder.</i>	Sim
F	Fazer do mundo um lugar melhor	Carreira	<i>[Psicologia] é a profissão que poderá me levar a realizar meu sonho de ter uma instituição que auxilie menores carentes. Quero um mundo de paz, sem armas, violência.</i>	Sim

As falas de Flávia e o quadro acima corroboram o enquadramento em um Projeto de Vida denominado Sonho Além do Eu, devido ao fato de a estudante ter um objetivo voltado às outras pessoas, sem contudo ter sido razão para quaisquer ações efetivas até o momento.

7.3.5 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (*Dabbling* ou Superficial)

- Adriana (A), 18 anos.

Dentre aquilo que Adriana considera o mais importante na vida, destacou-se Deus e a família, sendo que esta tornou-se o eixo central de toda a entrevista, não necessariamente por intenção da A, mas pelo formato do questionário, em que nas diversas perguntas, os Xs das questões-padrão deveriam ser substituídos pela coisa mais importante na vida do sujeito.

Mesmo que a família seja considerada o mais importante para Adriana, deve ser tratada como um aspecto importante na vida e não como um objetivo, conforme aponta o próprio Livro-Código. Deste modo, torna-se necessário determinar se há uma meta a cumprir relacionada àquele aspecto importante, no caso, a família.

Notou-se, contudo, que a família em si não é o alvo que A pretende atingir por meio da realização de um objetivo, mas por outro lado é a principal influência para a consecução de outros objetivos. Isto pôde ser observado nos seguintes comentários:

- [COMO A FAMÍLIA ESTÁ RELACIONADA AO SEU “MUNDO IDEAL” QUE VOCÊ DESCREVEU ANTERIORMENTE?] *Em todos os sentidos, porque isso de gostar, de ajudar, e fazer trabalho voluntário veio da minha mãe, ela também fazia. A gente cresce vendo, e também aprende.*
- [VOCÊ TAMBÉM MENCIONOU ESTUDO E TRABALHO, QUAL A RELAÇÃO DELES COM A FAMÍLIA?] *Eu trabalhar num banco é o sonho da minha mãe. O curso de administração minha mãe nunca quis que eu fizesse muito, mas eu fiz porque eu gostava. Sempre tem o dedo dela no meio. Eu acho bom, assim, no trabalho eu achei bom. Eu não queria, mas depois gostei bastante de trabalhar lá, eu até penso em continuar trabalhando nesta área. Mas nos estudos minha mãe tem uma visão um pouco diferente da minha, aí acho que já não.*

O objetivo de ajudar os outros por meio de trabalho voluntário apareceu durante a entrevista, assim como a intenção em passar numa faculdade, ser aprovada em um concurso

público, casar, ter filhos; apesar da importância de todos eles para o futuro de A, nenhum pareceu particularmente importante como meta principal.

Os objetivos relatados estavam investidos de uma aura de “consequência natural da vida”, ou seja, que seriam realizados com o tempo; as ações para a conquista de tais objetivos não pareceram claras. Este fato impediu que as categorias **ações atuais**, **ações futuras**, **razão de execução** e **razão de ação** de um objetivo principal fossem discriminadas, bem como uma **categoria** e **domínio** de Projeto de Vida.

Nestes casos, o Livro-Código sugere que se identifique alguma meta importante, mas que esta não deverá ser considerada como um fator condutor da vida do sujeito. Como também sugere-se categorizar algo **além do eu**, optou-se por apresentar um item considerado **auto orientado** e outro **além do eu**, conforme tabela abaixo:

Tabela 20 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de A

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
A	Ter uma boa carreira	Carreira	<i>Quero passar no vestibular, passar numa faculdade, passar num concurso, talvez para trabalhar no banco onde trabalho.</i>	Não
A	Ajudar os outros	Serviço social	<i>Talvez fazer mais trabalho voluntário; incentivar as pessoas a verem a realidade dos outros; Ajudar as pessoas com os trabalhos que às vezes faço na igreja; é importante ajudar os outros.</i>	Não

A opção por não considerar tais objetivos como fatores condutores se deu por alguns motivos: primeiramente, apesar de aparecerem de forma espontânea durante a entrevista, foram abordados de forma superficial; não foram metas conectadas a diferentes aspectos da vida, nem mesmo à família (a despeito do aspecto de influência, relatado anteriormente).

Deste modo, por não haver um fator condutor, mas pelo fato da entrevistada estar envolvida com atividades Além do Eu que parecem cheias de propósito, mas carecem de planejamento e direção, a categoria de Projeto de Vida a qual poderia ser enquadrada seria a de *Dabbling* (superficial), como pode ser observado abaixo:

- [O QUE É NECESSÁRIO PARA FAZER VOCÊ SE SENTIR COMO SE SUA

VIDA ESTIVESSE COMPLETA?] *Realizar meus sonhos da faculdade, casar, mas não só isso. Ajudar as pessoas com os trabalhos que às vezes faço na igreja. É importante ajudar os outros.*

- [COMO VOCÊ PODERIA TRABALHAR PARA REALIZAR ALGUMAS DESTAS MUDANÇAS (NO MUNDO)?] *Não sei. Projetos, ações. (silêncio de aprox. 1 minuto). Talvez fazer mais trabalho voluntário, incentivar as pessoas a verem a realidade dos outros. Na igreja que vou, tem bastante destas atividades. Já ajudei em eventos com crianças (tardes divertidas), doação de alimentos, roupas. Me sinto bem.*

Apesar de estar dirigida aos outros, tais atividades podem também ser confundidas com uma auto-orientação, uma vez que A relata um efeito sobre si mesma ao ajudar os outros (“me sinto bem”); assim como também esta ser uma resposta a uma pergunta que diz respeito ao próprio mundo perfeito, ou seja, o mundo que afetará a si própria de forma positiva. Esta complexa distinção entre auto-orientação e orientação além do eu corroboram para a classificação na categoria de Projeto de Vida *Dabbling* (superficial).

7.3.6 Protocolo de Stanford – Categorias: Projeto de Vida (*Drifting* ou à Deriva)

- Luíza (L) e Inês (I), 19 e 18 anos respectivamente.

Logo no início da entrevista em que a pessoa conta um pouco sobre si, Luíza se autodenominou uma pessoa “desanimada com as coisas” e afirmou que se elas não dão certo do jeito que quer, já desanima e não “vai pra frente”. Nestes momentos, a família exerce o papel de incentivadores para que Luíza não desista. Isto ocorreu, por exemplo, na escolha pelo Ensino Técnico, uma vez que ela não queria e somente não desistiu porque a família não permitiu. Para se sentir bem, diz ser necessário que falem que ela está bem, pois caso contrário, geralmente fica desanimada.

A família, deste modo, tem um papel central na vida de Luíza. Seus pais influenciam intensamente suas decisões, tanto que a estudante afirmou que largaria de tudo e de todos para ir com eles. A saúde de sua mãe foi mencionada como uma de suas preocupações. Tanto “família”, quanto “saúde”, não por acaso, foram citados como os aspectos mais importantes na sua vida.

O caso de Inês é bastante semelhante a alguns aspectos encontrados em L. A facilidade em desistir de algo e o refúgio e/ou apoio na família também se sobressaem. Ao ser

questionada sobre as mudanças que faria no mundo para torná-lo melhor, Inês afirmou que primeiramente deveria mudar a si própria para tornar-se mais esforçada, “correr um pouco mais atrás das coisas”, acreditar um pouco mais em si e não desistir tão fácil. Para ela, a família exerce um papel fundamental ao incentivá-la a “correr atrás das coisas”, e é deles que tira “forças para ir atrás do resto”.

Em relação aos objetivos principais na vida, durante as duas entrevistas não houve nenhum que tivesse destaque na fala de Luíza ou Inês; foi o assunto “família” que predominou em praticamente todas as respostas.

Apesar do relato de L querer fazer faculdade de Biomedicina para depois trabalhar como perita do IML, não soube dizer o porquê tem esse desejo. Disse somente que foi numa visita técnica naquele local e gostou. Já I primeiramente citou Psicologia como curso de preferência na faculdade, porém ao ser questionada se acreditava que este curso faria parte de sua identidade profissional para sempre, afirmou que vai tentar “novas coisas, coisas diferentes, fazer outra faculdade, contabilidade, agronomia...”; inclusive relatou preocupação sobre a carreira, sobre o que vai ou pode acontecer, com o que vai trabalhar.

Desta forma, as categorias **ações atuais**, **ações futuras**, **razão de execução** e **razão de ação** de um objetivo principal não foram discriminadas. A **categoria** e **domínio** de Projeto de Vida apresentados abaixo referem-se a aspectos importantes, mas não condutores da vida da pessoa. Um item considerado **além do eu** e outro **auto orientado** foram discriminados.

Tabela 21 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de L e I

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor
L	Ajudar os outros	Serviço social	<i>A gente tenta ajudar, sempre quando tem Páscoa, Natal, datas comemorativas. Minha família faz ato de contribuição, juntando roupas, doações e ajudamos as pessoas. Acredito que eu fazendo isso já é o começo. Ajudamos conforme dá.</i>	Não

L	Apoiar minha família e amigos	Família	<i>Porque sempre foi eu, meu pai, minha mãe e minha irmã. Vínculo forte, um com o outro.</i>	Não
I	Ajudar os outros	Serviço social	<i>Se eu tivesse como manter, queria ajudar os outros. Queria montar uma instituição, ou até ajudar uma. Ajudar os outros. Nem que fosse um pequeno gesto.</i>	Não
I	Ser bem sucedido	Carreira	<i>Ser bem sucedida na vida, ter um bom emprego (ao ser perguntada sobre suas maiores expectativas)</i>	Não

Segundo o Livro-Código e aquilo que foi observado em ambas as entrevistas, por focarem-se no presente (família e rotina), não possuem uma justificativa do porquê querem realizar certas atividades as quais aparentam se engajar por impulso (opção de L por ser perita do IML e de I ser psicóloga), relataram desânimo no dia-a-dia e vontade de desistir, e serem inespecíficas ao dizerem possuir sonhos e planejamentos, a categoria de Projeto de Vida que Luíza e Inês se encaixam é o de *Drifting* (à Deriva).

- Emília (E) e Diana (D), 18 anos.

O caso de Emília é outro em que não há uma meta principal que se destaque na vida da entrevistada. Namoro, trabalho e família foram questões consideradas por ela como as mais importantes, contudo, a dúvida paira sobre o futuro daqueles três elementos, uma vez que seu namorado mudará de cidade, seus pais possuem um relacionamento conturbado e sua escolha profissional varia ao sabor das influências familiares, conforme pode-se observar nas respostas apresentadas abaixo:

- [QUAIS SÃO SUAS MAIORES PREOCUPAÇÕES?] *Minha preocupação é com relação ao futuro, quero fazer psicologia, mas já mudou muito. Sou bastante influenciável, minha mãe vai ficar colocando coisa na minha cabeça pra não fazer por causa do financeiro.*

- [QUAIS SÃO SUAS MAIORES EXPECTATIVAS?] *Fora essa preocupação, no momento o que me preocupa também é meu relacionamento. Vai ser chato pra caramba quando meu namorado for pra XXXXX. Tenho medo de me acostumar com a ausência, porque a gente gosta muito um do outro. Tenho esperança que tudo dê certo no meu relacionamento, que eu não me arrependa do que escolhi pra faculdade, que eu termine e diga que realmente era isso que eu queria. E com minha família, mas bem menos do que já tive; já tentei influenciar muito, mudar as coisas, mas não tive resultado.*

Diana igualmente não possui uma meta principal em sua vida e inclusive relatou ao final da entrevista que não possui um projeto de vida e nem sabe se terá um. Sua maior preocupação atualmente é em relação à saúde de seus pais e qual carreira seguir (Fisioterapia, Direito e Jornalismo são as opções), conforme as respostas apresentadas abaixo:

- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE PREOCUPA?] *Saúde dos meus pais; eles têm alguns problemas. Meu futuro. Tentar decidir o que eu quero fazer.*
- [O QUE É REALMENTE IMPORTANTE PARA VOCÊ?] *Família e o futuro que pretendo ter.*
- [QUAIS SÃO SUAS MAIORES EXPECTATIVAS?] *Escolher minha profissão. Estou entre Direito, Fisioterapia (que eu faço desde os 5 anos). Passei nos dois, e Jornalismo. Só que não sei ainda. Não decidi.*

Ações em execução que pudessem ser consideradas Além do Eu não foram citadas por E e D. Assim sendo, apresenta-se a seguir a tabela de **categorias** e **domínios**:

Tabela 22 – Categoria e Domínio do Projeto de Vida de E e D

Projeto de Vida				
Caso	Categoria	Domínio	Conteúdo da entrevista que descreve porque a execução, categoria e domínio foram escolhidos	Fator condutor

E	Fazer a coisa certa	Carreira	<i>Preciso pensar e me dedicar na carreira que eu escolher para que isso não seja em vão. Procuro saber por meio de outras pessoas sobre psicologia ou algum outro curso que me chame a atenção.</i>	Não
E	Viver a vida ao máximo	Família	<i>Vou ser uma quarentona psicóloga, com uma casa grande e muitos filhos e uma van para levar todo mundo acampar. Mais dedicada à família que com o emprego (ao se imaginar aos 40 anos). Quero morar em outros lugares, conhecer culturas diferentes, pular de paraquedas... gosto bastante de coisas diferentes (ao ser perguntada se possui um projeto de vida).</i>	Não
D	Apoiar minha família e amigos	Família	<i>Seria dar um conforto para meus pais. Ajudá-los na questão de saúde (ao falar sobre seus maiores interesses)</i>	Não

Os objetivos de E não foram considerados fatores condutores em sua vida por terem sido apresentados superficialmente e não serem importantes a ponto de E estar se empenhando consistentemente para colocá-los em prática, conforme observado na seguinte resposta:

- [QUE TIPO DE PESSOA VOCÊ É?] *Muito insegura, que muda de ideia de uma hora pra outra. Sou muito sonhadora, sonho muito com coisas diferentes. Não tem algo fixo que quero pra minha vida. Desde que dê tudo certo e eu tiver feliz, pra mim tá bom já.*

Já a saúde dos pais é uma preocupação importante na vida de D, entretanto, ao abordar seus objetivos, esta não relatou ações efetivas para ajudá-los.

Tais fatos da vida de E e D, aliados a um centramento no presente e na mudança de opiniões e escolhas, fazem com que a categoria de Projeto de Vida de ambas também seja Drifting (à deriva).

7.4 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS

Após categorização do projeto de vida de cada um dos estudantes entrevistados, chegou o momento de correlacionar os resultados obtidos por meio dos instrumentos empregados e os analisar à luz dos autores utilizados e da teoria.

Quatro foram as categorias estabelecidas para análise dos resultados: projeto de vida; família; carreira e realizações acadêmicas; e fé religiosa/espiritualidade. Tais elementos foram selecionados em função daquilo que os estudantes consideraram como os aspectos mais importantes em suas vidas. Por sua vez, os principais valores – na avaliação dos estudantes – obtidos por meio do QVB foram analisados em relação aquelas quatro categorias.

- **Projeto de Vida**

Partindo dos dados extraídos das entrevistas, observa-se que 1/3 dos estudantes possuem, com base no Protocolo de Stanford, um Projeto de Vida denominado “Objetivo Próprio”, 1/3 encontram-se “à Deriva” e os outros 1/3 estão divididos igualmente nas outras quatro categorias (Projeto de Vida “Além do Eu”, Sonho Próprio, Sonho Além do Eu e Superficial”).

A alta concentração (33,33%) de jovens “à Deriva” aponta aquilo que os estudos de Damon (2009) mostraram, isto é, que muitos jovens aparentam estar sem rumo, indecisos, confusos sobre suas metas e pouco determinados.

Dentre os quatro grupos que Damon (2009) identificou ao considerar o modo que os jovens de hoje se dividem em relação ao projeto vital, estes que se encontram “à deriva” seriam denominados **desengajados**.

O comentário de Luíza em que diz: “sou muito desanimada com as coisas, se não dá certo do jeito que eu quero eu já desanimo e não vou pra frente”, o reconhecimento de Inês de que é pouco esforçada e precisa “correr um pouco mais atrás das coisas” e a autocrítica de Emília de que deve ser mais responsável e dedicada são exemplos claros da pouca determinação destes jovens.

A indecisão e confusão sobre as metas, por sua vez, podem ser ilustrados na indecisão de Diana em escolher entre três carreiras e no relato de Emília em que afirma ser muito

insegura e que muda de ideia “de uma hora para outra”; segundo esta, se pensar muito sobre algum obstáculo que possa surgir, não saberá como lidar com a situação e desistirá.

Já o grupo denominado pelo autor como **sonhadores** está representado nesta pesquisa por 16,66% dos estudantes, os quais não desenvolveram planos práticos imprescindíveis para alcançar um projeto vital realista.

Um dos casos revelou uma auto-orientação e o outro denotou uma orientação além do eu. A diferença pode ser observada ao inferir-se quem será afetado caso a meta de ambos seja efetivamente realizada. Enquanto Bianca visa à própria realização ao tentar “acertar” a carreira que seguirá, Flávia pretende ajudar pessoas carentes por meio de uma instituição que pretende criar no futuro. Não obstante estas intenções, ambas carecem de esforços e dedicação para adquirir as habilidades necessárias para serem bem sucedidas.

Há também os chamados de **superficiais**, que respondem por apenas 8,33% (somente um estudante) do total de entrevistados. O caso de Adriana é deveras representativo deste grupo, pois a despeito de realizar ações voluntárias para a comunidade por meio da igreja, seu objetivo de ajudar os outros no futuro, assim como as intenções para a sua carreira, não possuem sustentação, planejamento e direção.

Por fim, a maior parte dos estudantes entrevistados (41,66%) pertencem ao grupo daqueles que, segundo Damon (2009), **têm projetos vitais**. Eles podem ser assim denominados devido ao fato de seus interesses serem duradouros, de haver uma noção significativa do que querem realizar, de como farão isto e do porquê seguem este caminho.

Duas categorias de Projeto de Vida apontados pelo Protocolo de Stanford podem enquadrar-se no grupo supracitado: a categoria daqueles que têm um Projeto de Vida Além do Eu e aqueles com Objetivos Próprios. O próprio Livro-Código aponta que a definição do segundo é a mesma que a do Projeto de Vida Além do Eu, exceto que o foco/beneficiário primário (ou consequência intencional) dirige-se ao próprio eu.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, somente a estudante Maria apresentou um Projeto de Vida “Além do Eu”. Isto ficou evidenciado não somente ao se constatar que M tem uma meta traçada que diz respeito a sua realização pessoal e profissional, mas sobretudo quando se percebe sua intenção, seus esforços e principalmente os benefícios que esta realização proporcionará às pessoas que necessitam de ajuda.

Tal preocupação de M com os outros não se limita apenas a sua escolha pela profissão de Terapeuta Ocupacional, mas sim a outros projetos, como por exemplo no seguinte trecho da entrevista que ocorreu após a estudante afirmar que gostaria que as pessoas pensassem diferente, sem preconceito:

- [O QUE VOCÊ PODERIA FAZER PARA REALIZAR ALGUMAS DESTAS MUDANÇAS E TORNAR O MUNDO UM LUGAR MELHOR?] *Teria que pensar num projeto maior, algo que abrangesse mais pessoas. [JÁ PENSOU ALGUMA VEZ EM ALGO ASSIM?] Já cheguei a pensar em criar alguma coisa; que nem hoje em dia, a gente usa muito as redes sociais, criar algum grupo para fazer ações no bairro pode ser um caminho. Igual um projeto que participei para inclusão da sociedade, de computação, com curso básico de informática, tinha também de esportes todo sábado à tarde. Quero fazer parte de novo de um projeto desses. Já participei com a informática, auxiliava os professores. Fiquei pouco tempo porque eu estava trabalhando e estudando, aí ficou pesado.*

Maria, no caso, é a minoria dentre aqueles que possuem efetivamente um projeto de vida, do mesmo modo como Damon (2009) apontou em suas pesquisas em relação às pessoas deste grupo. As tais motivações intensas, autoconfiança, eficiência, clareza sobre o projeto vital, sentimento de gratidão encontrados nos jovens entrevistados pelo autor e que fazem parte deste pequeno grupo, igualmente são evidentes em M.

A gratidão da estudante a respeito de toda a ajuda que recebeu tanto de sua mãe quanto das pessoas da comunidade quando passou por dificuldades é, por exemplo, um dos elementos centrais na orientação positiva em direção à um projeto de vida cheio de significado.

Finalmente, os demais estudantes enquadrados no grupo dos que possuem um projeto vital, apesar de não possuírem suas ações efetivas voltadas para o **além do eu** – somente ações pontuais e esporádicas –, também possuem ações concretas em direção a suas metas, que na maioria dos casos, estão relacionadas à carreira. Inclusive, pode-se notar que os quatro estudantes que possuem um projeto de Objetivo Próprio já encontram-se trabalhando em empregos nos quais há a possibilidade de aquisição das habilidades necessárias para o desempenho das carreiras escolhidas (Agronomia e Contabilidade).

Mesmo que somente uma estudante possua um projeto vital **Além do Eu** e os demais um projeto denominado **Objetivo Próprio**, o grupo em que eles se enquadram também foi destaque nas entrevistas – assim como aqueles **à Deriva**.

A grande quantidade de jovens com Projetos de Vida ou à Deriva demonstra a dicotomia entre aqueles que estão conscientes do que necessitam fazer para serem bem sucedidos em seus objetivos e aqueles que se encontram sem um rumo definido.

Cabe ainda destacar que, por ser uma característica marcante destes últimos e possuir certa importância para os primeiros, a relevância atribuída ao presente pôde ser verificada no

item do QVB o qual obteve a menor média ponderada, ou seja, teve a menor importância atribuída dentre todos os valores: **Tradição** – 3,92 de média ponderada.

O significado de tal dado torna-se mais simples de compreender ao se emprestar uma frase de Henry Ford apresentada por Bauman (2001, p. 151) a qual resume o pensamento destes jovens: “A história é mais ou menos uma bobagem. Nós não queremos tradição. Queremos viver no presente, e a única história digna de interesse é a história que fazemos hoje”.

Tal característica igualmente se destacou nas pesquisas de Dayrell junto àqueles meninos brasileiros sem condições financeiras que participavam de grupos musicais, na pesquisa do Datafolha (2008) junto aos jovens brasileiros, e na pesquisa de Damon com jovens americanos.

Além deste aspecto tão relevante, muitas semelhanças ainda foram percebidas entre os estudantes desta pesquisa, assim como quando comparados aos jovens da pesquisa de Damon. Assemelham-se no que diz respeito aos aspectos considerados mais importantes em suas vidas: família, carreira, realizações acadêmicas e fé religiosa/espiritualidade.

- **Família**

Todos os estudantes da escola estadual relataram o quanto a família significa para eles, o quanto se preocupam com os pais e a influência que estes causam em suas vidas.

A família é considerada um dos principais eixos da sociedade, “fonte de proteção e seguro contra as dificuldades, oferecendo identidade, permitindo a construção de relações de amor, carinho e desenvolvimento para seus membros, além de formar o núcleo de muitas redes sociais essenciais para a sobrevivência” (IBGE, 2012c, p.63).

Os resultados do Questionário dos Valores Básicos apontaram a confirmação desta importância ao averiguar-se alguns valores que tiveram uma alta média ponderada, medida pelo grau de importância de 1 a 7: Apoio Social (5,92), Obediência (5,92) e Sobrevivência (6,25), principalmente.

O **Apoio Social** pode ser traduzido em: obter ajuda quando houver necessidade e sentimento que não se está só no mundo. Já a **Obediência** significa cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar os pais, os superiores e os mais velhos. Por fim, a **Sobrevivência** denota a preocupação dos jovens em saciar a sede, a fome e poder dormir bem todos os dias; semelhantemente à satisfação das necessidades básicas apontadas por Maslow,

que fazem parte da base de sua pirâmide. A presença de tais valores e a ligação à família podem ser observados abaixo nos exemplos de respostas dos jovens:

- [O QUE REALMENTE É IMPORTANTE PARA VOCÊ?] **Gabriela:** *A família é a coisa mais importante. Se acontecer alguma coisa comigo, vou para minha casa, minha família estará lá. Não saberia viver sem eles.* [POR QUÊ?] *Porque a família traz tudo. Se faltar amor, a família te dá. Se faltar dinheiro, também. Se faltar tudo o resto, a família dará.* **Helen:** *A família, é minha base.* **Luíza:** *Minha família, eles são tudo, não vivo sem. Largo de tudo e todos pra ir com eles.*
- [POR QUE A FAMÍLIA É O MAIS IMPORTANTE PARA VOCÊ?] **Helen:** *São eles que tão comigo em tudo que eu faço. Me apoiam.* **Inês:** *Porque é dela que vem minha força, o meu alicerce. Se não tiver, não vou ter força para ir atrás de meus estudos. Eles me incentivam a correr atrás das coisas. Tiro as forças da minha família para ir atrás do resto.*
- [O QUE É NECESSÁRIO PARA FAZER VOCÊ SENTIR QUE SUA VIDA ESTÁ COMPLETA?] **Inês:** *Basta reunir toda minha família. Se tá todo mundo junto, já tá 100%.*

O questionário para caracterização pessoal e econômica, por sua vez, mostrou que metade dos lares dos entrevistados possui como principal gerador de renda, uma mulher. Isto não significa necessariamente que a figura paterna não está presente, porém, por meio das entrevistas, pôde-se perceber que muitos dos lares são realmente matriarcais devido à ausência da figura paterna – que faleceu, ou separou-se da esposa, ou abandonou a família. Por outro lado, não houve casos de famílias sem a presença da mãe.

A influência sobre os estudantes adolescentes é explícita, porém aquela exercida pelas mães teve destaque maior que a influência paterna:

- **Adriana (pais separados, mora com a mãe e um irmão):** *Minha mãe me ensinou que eu tinha que buscar a Deus. Que sempre que eu precisasse de alguma coisa, quem ia estar no lado seria a família (sobre o que é importante para ela). Minha mãe me incentiva a fazer concurso, vestibular. Quer que eu faça contabilidade. Influencia bastante (sobre a influência da família em sua vida).*
- **Emília (pai mora em outro país):** *Minha mãe influencia bastante. Primeiro minha mãe queria que eu fizesse Psicologia, mas depois disso, disse que não dá dinheiro. Depois colocou na minha cabeça que fisioterapia é legal, agora não quer mais que eu faça porque não é tão legal assim quanto pensava.*

- **Luíza (mora com uma amiga, pais moram juntos):** *Minha mãe influenciou; porque eu não queria* (sobre a opção em fazer o Ensino Técnico).
- **Claudio (mora com os pais):** *Em tudo, nas minhas decisões. Quando tem um problema eles me ajudam, mostram o melhor caminho a tomar. Minha mãe que influencia mais, na escolha de colégio, por exemplo* (sobre a influência da família).

Ao realizar a observação e análise das respostas sob o ponto de vista da Teoria Motivacional Triádica de Alderfer, nota-se o quanto a família influencia na satisfação de principalmente dois níveis: existência e relacionamento. O primeiro composto pelas necessidades básicas e de segurança, ou seja, responsáveis pela sobrevivência; e o segundo, agregador das necessidades sociais e de estima.

Não é sem propósito que outro dado analisado a partir das respostas ao QVB corrobora para a importância da família em relação aos dois níveis apontados acima: a subfunção **existência** (central e materialista) teve destaque entre os alunos, ou seja, a garantia da sobrevivência biológica e psicológica é prioridade para eles, e os familiares ocupam papel central na satisfação destas necessidades.

Sob o ponto de vista da Teoria das Necessidades Aprendidas de McClelland, a necessidade que se destaca nestes jovens é a de **afiliação** (*n Affiliation*), ou seja, suas atenções se voltam para a manutenção de seus relacionamentos interpessoais, a aceitação e proximidade do outro.

Percebe-se, assim, que a família está, em maior ou menor grau, relacionada a vários outros aspectos importantes da vida dos estudantes (profissão, estudo, fé), à satisfação de suas necessidades, assim como também a outros valores obtidos no QVB; estes últimos porém, por possuírem destaque maior nas outras categorias, serão abordados na sequência.

• **Carreira e Realizações acadêmicas**

O questionário para caracterização pessoal e econômica mostrou que mais de 90% dos estudantes entrevistados trabalham atualmente, sendo que pelo menos 1/3 deles optaram por uma carreira que possui ligação com o emprego atual.

Apesar de muitos já terem definido o que querem profissionalmente e suas carreiras estarem vinculadas a seus projetos de vida, alguns demonstraram angústia e preocupação em ter que escolher logo o que farão; há ainda aqueles que não se definiram e não se importam muito com isto, pois afinal, segundo eles, a vida se encarregará de fazer tudo dar certo.

De todo modo, os dois principais valores que puderam ser extraídos das respostas dos

alunos e que possuem, na maioria dos casos, uma relação intrínseca com os estudos e principalmente com a carreira foram o Êxito e a Maturidade.

O **Êxito** refere-se a se obter o que se propõe e ser eficiente em tudo que faz, e a **Maturidade** a conseguir alcançar seus objetivos na vida e desenvolver todas as suas capacidades. Ambos valores estão, inclusive, entre os 3 mais importantes apontados pelos estudantes em suas respostas ao QVB (6,08 e 6,50 de média ponderada, respectivamente).

Seguem exemplos extraídos das entrevistas que destacam a presença destes valores na vida dos estudantes, a importância do estudo e da carreira, assim como expectativas e preocupações:

- [O QUE É NECESSÁRIO PARA FAZER VOCÊ SE SENTIR COMO SE SUA VIDA ESTIVESSE COMPLETA?] **Claudio:** *Ter o sucesso. Poder me sentir realizado. Realizar todos meus planos. Pode ser que nem todos deem certo, mas sempre buscar alcançar.*
- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE PREOCUPA?] **Helen:** *Meu futuro. Ter êxito no que eu fizer e dar orgulho para quem sempre me apoiou.*
- [QUAIS OS OBSTÁCULOS QUE VOCÊ TEM PELA FRENTE?] **Júlio:** *A parte mais difícil da vida de tomar decisão é agora. Termina o ensino, já tem que pensar o que fazer da vida. Qualquer erro, decisão errada, vai prejudicar o futuro.*
- [HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ SE PREOCUPA COM A CARREIRA QUE SEGUIRÁ?] **Maria:** *Desde que comecei a cursar o Ensino Técnico. Tive um ano a mais e isso foi muito bom. Acredito que fiz uma boa escolha porque esse ano a mais me fez pensar bem e me ajudou bastante na escolha.*
- [COMO VOCÊ SUPERARÁ OS OBSTÁCULOS QUE PODERÁ ENFRENTAR NA CARREIRA?] **Maria:** *Pensando que serei recompensada. Não desistir e também me manter trabalhando, porque eu não posso esperar que caia nada dos céus, se eu quiser algo, terei que correr atrás, nada vai ser de graça.*

Tais características apontadas pelo QVB e extraídas das entrevistas confirmam outro dado obtido pelo instrumento de Gouveia, ou seja, em relação ao **tipo de motivador**, os sujeitos desta pesquisa fazem parte do grupo dos **materialistas**, no qual algumas das características se mostraram evidentes: orientação a objetivos específicos, ao êxito e à busca de ganhos pessoais.

- **Fé religiosa / Espiritualidade**

Não obstante a baixa frequência de participação em atividades religiosas apontada por um dos questionários – somente 1/3 dos estudantes disse participar pelo menos uma vez por semana –, o aspecto religioso é bastante importante segundo as respostas dos estudantes extraídas das entrevistas e também do QVB.

O valor **Religiosidade** no QVB teve um escore de 5,92 de média ponderada, ou seja, aproximou-se do escore relativo à opção “muito importante”. Tal importância pode ser averiguada nos exemplos abaixo:

- [QUAIS SÃO ALGUMAS DAS COISAS COM AS QUAIS VOCÊ SE IMPORTA?] **Adriana:** *A minha mãe me ensinou que desde pequena eu tinha que buscar Deus. Emília:* [...] *religião; não em si a religião, mas Deus; um ser superior. Flávia:* *Deus e minha família.*
- [QUAIS SÃO AS COISAS MAIS IMPORTANTES PARA VOCÊS?] **Bianca:** [...] *desde pequeninha aprendi a ter fé. Quando tenho medo de alguma coisa, a primeira coisa que penso é em Deus.*
- [COMO A FAMÍLIA INFLUENCIA SUA VIDA?] **Bianca:** [...] *minha mãe influencia na parte religiosa.*
- [O QUE VOCÊ FAZ QUE MOSTRA QUE A FAMÍLIA É IMPORTANTE PARA VOCÊ?] **Júlio:** [...] *Tudo que faço, peço a Deus para não errar.*
- [COMO VOCÊ PROCURA SUPERAR OS OBSTÁCULOS QUE ENFRENTA?] **Júlio:** *Sempre pensando em Deus, tendo fé...*
- [QUAIS AS TRÊS COISAS MAIS IMPORTANTES PARA VOCÊ?] **Maria:** *A fé, porque minha mãe me ensinou que acima de tudo é Deus...*

Conforme observado, a família mais uma vez surge como a principal influenciadora neste aspecto, ensinando aos filhos a ter fé em algo desde pequenos.

Após análise dos projetos de vida dos estudantes e da apresentação dos quatro aspectos da vida considerados os mais importantes pelos estudantes – família, carreira, estudos e fé – mediante exposição de resultados do questionário para caracterização pessoal e econômica, da apresentação de vários exemplos extraídos das entrevistas, e dos valores de QVB, é chegada a hora das considerações finais deste trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas abordam tanto os dados das pesquisas brasileiras e americanas apresentadas durante o trabalho e sua análise à luz da teoria, quanto a análise das respostas dos sujeitos da presente pesquisa aos instrumentos utilizados.

Assim sendo, pôde-se identificar diversos pontos de convergência entre a realidade e a teoria, representada pelos aspectos cognitivos e afetivos da adolescência, e principalmente pela formação dos projetos de vida dos jovens.

Damon (2009) relata que enquanto alguns jovens de hoje aproveitam as mudanças e comemoram as novas oportunidades, ou seja, encontram um projeto vital inspirador que lhes dê direção, muitos de seus pares estão sem rumo, hesitantes em se comprometer com papéis definidores da vida adulta, como os de pais, trabalhadores, cônjuges ou cidadãos.

Tal situação mostrou-se verdadeira nesta pesquisa após categorização dos projetos de vida dos estudantes entrevistados por meio do Protocolo de Stanford, cujos resultados apontaram que apesar de pouco mais de 40% possuir um Projeto de Vida, muitos (1/3 dos estudantes) ainda encontram-se “à Deriva”.

Esta diferença entre os dois grupos pôde ser observada também na pesquisa brasileira, encomendada pela Folha de São Paulo junto ao Datafolha em 2008, quando se abordou o tema “trabalho”. Enquanto alguns jovens se esforçavam arduamente para conciliar estudo e emprego no intuito de realizar futuramente seus projetos de vida – cuja finalidade citada era a da felicidade pessoal e profissional –, outros pensavam somente no “aqui e agora”, na satisfação imediata de seus desejos, e acabavam não utilizando as energias e esforços necessários para atingir os objetivos a que aspiravam – ficar ricos.

Já o não comprometimento relatado por Damon (2009) em relação aos papéis adultos, foi observado no fato da maioria destes jovens brasileiros ainda morar com a família, permanecer pouco tempo em cada emprego – muitas vezes sem relação um com o outro –, não desejar obter vínculos amorosos duradouros, e não possuir grande interesse por política.

Bauman (2001, p. 169) relata que esta é a mentalidade do “curto prazo”, em que os parceiros que se casam já não possuem a expectativa de viver juntos por muito tempo, e no qual o ritmo e frequência de mudança de emprego tendem a crescer. Segundo o autor, “a incerteza do presente é uma poderosa força *individualizadora*” que divide ao invés de unir e que a ideia do interesse comum torna-se cada vez mais indistinta e sem valor prático.

Diante desta realidade, bem diria Sennett (2009, p. 27):

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego.

Outro aspecto que se pode dizer existir certa correspondência com a realidade é a preocupação com a saúde e a estética do corpo, derivada provavelmente da elaboração do luto pelo corpo infantil que se modificou com a chegada da puberdade, e da mensagem de culto ao corpo transmitida pela mídia.

Contudo, este viés de saúde e estética corporal pôde ser constatado apenas na pesquisa do Datafolha (2008), uma vez que na pesquisa com os estudantes do Ensino Técnico, o item do QVB relacionado à beleza – o qual teve o terceiro pior escore (4,58) – referia-se à capacidade de apreciar o melhor da cultura, ir a museus ou exposições onde a pessoa pudesse ver coisas belas; ou seja, não possuía relação direta sobre a beleza do próprio corpo. Ao mesmo tempo nas entrevistas, não houve relatos de preocupação com a aparência física, mas tão somente com a saúde (ausência de doença) própria e da família.

Apesar do luto pelo corpo infantil não ter se mostrado evidente nos dados extraídos por meio desta pesquisa, o luto pelo papel e a identidade infantis e o luto pelos pais da infância teve destaque. Isto pôde ser observado principalmente pela situação atual dos estudantes, na qual a maioria já encontra-se inserida no mercado de trabalho e, juntamente com a escolha da carreira, acabam sentindo a pressão pela renúncia da dependência, refúgio e proteção junto aos pais e pelo aceite das responsabilidades que surgem no horizonte.

Por sua vez, a característica do egocentrismo intelectual dos jovens (PIAGET; INHELDER, 1976) pôde ser verificada pela crença relatada de que podem realizar o que quiserem, muitas vezes sem aceitar limites e sem ter culpa. Este aspecto, somado ao fato de que muitas vezes os jovens não conseguem realizar aquilo a que aspiram (CUNHA, 2008a), apareceu nos atributos revolucionários, na inquietação e na intenção de buscar atender suas necessidades, quando ninguém puder fazer por eles, conforme relatou Ferreira (2008).

Não encontrar formas de atingir seus objetivos no contato com a sociedade pode também ocasionar um desequilíbrio interno no jovem, levando-o à drogadição; contudo este fato é encoberto pelo discurso dos jovens da pesquisa do Datafolha (2008) de que o uso de drogas é somente fonte de relaxamento ou aumento das energias.

A drogadição praticamente não foi relatada pelos sujeitos do curso técnico da instituição estadual; somente foi mencionada por alguns alunos que relataram que gostariam

de ver um mundo sem drogas, e por um aluno o qual afirmou ter um colega que faz uso de entorpecentes, mas que os mais próximos estão tentando ajudá-lo a se livrar do vício.

Para Damon (2009, p. 52), “uma juventude motivada por projetos vitais [...] não apenas evita os riscos do comportamento autodestrutivo [uso de drogas, p. ex.] como também demonstra uma atitude notavelmente positiva que desperta avidez por conhecer o mundo”, isto decorre do fato de que a existência de um projeto de vida provê a pessoa de alegria em momentos bons e de resiliência nos momentos ruins, sendo assim a vida inteira.

Aberastury (1981-2011) afirma que somente quando a maturidade biológica estiver acompanhada pela maturidade afetiva e intelectual que possibilite ao jovem a entrada no mundo adulto, este estará provido de um sistema de valores, de uma ideologia que possibilitará: confrontar suas teorias políticas e sociais e se posicionar na defesa de um ideal; traduzir em ação sua ideia de reforma do mundo; ter respostas às dificuldades e desordens da vida; adquirir teorias estéticas e éticas; etc.

Mas antes de chegar a esta etapa, encontrar-nos-emos com uma multiplicidade de identificações contemporâneas e contraditórias; por isso o adolescente se apresenta como vários personagens: é uma combinação instável de vários corpos e identidades. Não pode, ainda, renunciar a aspectos de si mesmo e não pode utilizar e sintetizar os que vai adquirindo [...] (ABERASTURY, 1981-2011, p. 15)

Um dos meios que atua com grande intensidade sobre a identidade em formação do jovem – conforme visto diretamente na pesquisa da TIC Domicílios 2011 e na da Kaiser Foundation, e indiretamente na observação do pesquisador ao fazer parte do grupo dos alunos no WhatsApp – é a mídia.

A mídia, assim como alguns adultos, acaba por ressaltar a fascinação do sucesso material rápido e sem sacrifícios, o que é preocupante, pois conforme visto, os adultos influenciam diretamente os jovens.

Não obstante esta situação, Guzzi (2013, p. 43) relata que o jovem que mantém um contato estreito com a tecnologia, tem o desejo de usufruir de seus benefícios, sociabilizar-se, conversar com indivíduos de diferentes procedências, “e isso é fundamental para o processo de desenvolvimento de sua subjetividade, da consciência de si, da descoberta de seus interesses e vocações. Para isso, tem que conhecer, experimentar, investigar, testar, posicionar-se, ter feedbacks principalmente de seus pares”.

Se a adolescência é a idade da integração dos indivíduos em formação no

universo social adulto (e esta integração coincide ou não com a puberdade), esta adaptação social decisiva deve exigir, em correlação com o desenvolvimento das operações formais ou proposições que garantem a sua estruturação intelectual, as duas transformações fundamentais exigida pela socialização afetiva adulta: os sentimentos relativos a ideias, que se acrescentam aos sentimentos entre as pessoas, e a formação de personalidade, características pelo papel social e a escala de valores que se atribuem [...] (PIAGET; INHELDER, 1976, p. 258).

Para D'Aurea-Tardelli (2011, p. 130), “o processo de adaptação às regras do mundo adulto, diretamente associado ao desenvolvimento cognitivo, permite ao jovem conceber projetos de vida cujas metas são a autoafirmação, a imitação de modelos significativos e a participação em círculos sociais”. Para tanto, o indivíduo necessitará ter um conhecimento razoável sobre si mesmo, suas atitudes, seus valores e crenças, suas formas de reação em relação aos outros e o sobre o modo pelo qual é percebido por eles.

Conquanto o jovem necessite o contato e o *feedback* de seus pares – ocasião a qual pode exercer sua autonomia –, o fato de não gostar de autoritarismos e procurar liberdade dentro da família, não diminui em importância o impacto que esta causa no seu comportamento.

Em suas pesquisas, Damon (2009, p. 59) relata o quanto os jovens beneficiaram-se “em meio ao desconcertante, muitas vezes apavorante e sempre extraordinário processo de desenvolvimento [...]” quando sentiam que aqueles ao redor percebiam a progressão mesmo com toda a turbulência desta etapa da vida. Segundo o autor, no momento em que os adultos passam a ter essa percepção, os jovens se dão conta de que há pessoas que acreditam neles, e isto pode fazer a diferença na busca de um caminho.

Geralmente os adultos apontados acima são os membros da família do jovem, e para que aquilo aconteça, não é necessário – ao contrário do que afirma o senso comum – possuir uma família nuclear, isto é, constituída por pai, mãe e irmão(s).

Dayrell (2003) demonstrou em suas pesquisas que, apesar de grande parte das famílias dos jovens estudados serem matrifocais por não contarem com a presença do pai, muitas se mostravam estruturadas a partir do esforço da mãe em reproduzir física e moral o núcleo doméstico.

Para ele (2003, p. 50),

Mais do que a presença ou não do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar. E nisso a mãe desempenha um papel fundamental. É ela a referência de carinho, de

autoridade e dos valores, para a qual é dirigida a obrigação moral da retribuição. Não é de se estranhar que ambos [dois dos jovens entrevistados] contemplem a mãe nos seus projetos, desejando dar-lhe uma vida mais confortável.

Não é à toa que a importância da família foi intensamente abordada pelos sujeitos da presente pesquisa, independentemente de suas famílias apresentarem-se no formato tradicional ou não. Todos os alunos entrevistados apontaram a família dentre os três elementos mais relevantes de suas vidas e base de seus valores.

Conforme aponta D'Aurea-Tardelli (2011, p. 85), “a comunicação, as relações afetivas, a organização na realização das atividades, a importância dos valores são aspectos que caracterizam o clima familiar e contribuem decisivamente para o desenvolvimento pessoal dos mais jovens”.

Carreira, estudo e religião completam a lista dos aspectos considerados os mais importantes para os alunos do ensino técnico da instituição estadual.

Sobre os valores averiguados por meio do QVB, aqueles considerados como os de maior importância pelos alunos foram: Apoio Social, Êxito, Religiosidade, Obediência, Sobrevivência e Maturidade; já Tradição destacou-se como aquele com a menor média ponderada. A análise das subfunções valorativas, por sua vez, apontou uma predominância central-materialista na qual os sujeitos ressaltam o imperativo da própria existência com base na satisfação de suas necessidades mais básicas e nas de afiliação.

Em relação aos seus projetos de vida, igualmente predominou uma auto-orientação, ou seja, praticamente não houve projetos de vida efetivamente direcionados ao bem-estar coletivo da comunidade.

O cultivo do projeto vital juvenil carrega um paradoxo. Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram na cultura em torno deles. 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 outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa. Quando um projeto vital está totalmente formado, reflete tanto aspirações genuínas do *eu* quanto necessidades práticas do mundo além do *eu*. (DAMON, 2009, p. 173).

Para os casos daqueles estudantes desta pesquisa que foram considerados desengajados, sonhadores ou superficiais, Damon (2009) apresenta algumas sugestões para

que encontrem projetos de vida efetivos e cheios de propósito. Para os primeiros, os quais demonstram muito pouco interesse em algo, sugere que sejam mostradas as recompensas do compromisso e os riscos do desengajamento. Aos sonhadores, a sugestão é que sejam auxiliados a focar nas conquistas as quais de fato podem alcançar e ensinados a planejar realisticamente visando a atingir seus objetivos. Já para aqueles que iniciaram atividades de forma superficial, ou seja, de modo pouco eficaz, o autor sugere que sejam encorajados a pensar em como estas atividades – que muitas vezes possuem potencial em fornecer um projeto vital efetivo – podem contribuir para a sociedade e ao mesmo tempo dar sentido a própria vida.

E quem, afinal, em cada uma destas situações, tomará tais atitudes direcionadas aos jovens?

Ao se apresentar neste trabalho os valores e influências sobre os projetos de vida destes estudantes, pôde-se perceber claramente, ainda que em uma amostra pequena, a influência exercida pela família e o quão grande é sua importância no incentivo e auxílio na busca por um projeto de vida; contudo, esta tarefa não deve e nem pode ser exclusividade dos pais.

A cultura, por sua vez, acaba tornando-se muitas vezes o refúgio do jovem, principalmente aqueles que se encontram perdidos, e as consequências daí geradas são imprevisíveis, afinal, com tantas influências tentadoras e negativas à disposição do jovem, optar por um bom caminho às vezes parece lance de sorte.

Enfim, chega-se à educação por meio da escola; instituição que se encontra desvalorizada pelo próprio estudante. Um exemplo disto encontra-se nesta pesquisa, em que a escola atual (ensino médio) dos sujeitos praticamente não foi abordada, e seus professores nem sequer foram mencionados como fontes formadoras de opinião, inspiradoras de projetos e/ou outras influências no presente ou no futuro. A contribuição educacional deste trabalho, portanto, perpassa também esse aspecto.

Talvez tal ausência de menção à escola e aos professores seja uma representação daquilo ao qual Sbardelini (2001, p. 95) coloca ao dizer que “ensina-se aquilo que foi aprendido, num outro contexto, já passado (ou melhor, ultrapassado), e, neste sentido, a educação fica reduzida a ensino do tipo reprodutivo, copiado, domesticado, ingênuo”, o que gera desinteresse por parte do estudante.

Ainda segundo a autora (2001, p. 95), “os pelo menos onze anos de escolaridade que precedem a entrada no ensino superior, pouco ou nada preparam o indivíduo para a realidade

que o cerca. O jovem, ao terminar o ensino médio praticamente nada adquiriu de útil em sua vida escolar, para o seu cotidiano”.

Há lacunas e necessidade de sanar dúvidas, inseguranças e incertezas tanto no nível da escolha profissional, como do mundo trabalho e dos relacionamentos afetivos. A transição marcada pelo encerramento do ensino médio, enfrentamento do vestibular e expectativa de absorção pelo ensino superior exerce enorme pressão sobre o jovem, frequentemente acompanhada pelo medo do fracasso ou das consequências de escolhas mal sucedidas. (DE OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003, p. 26).

A escola, neste contexto, é um dos lugares onde os adolescentes têm a possibilidade de tomar consciência do momento pelo qual estão passando e da forma pela qual agem em sociedade – visando a minimizar influências negativas e/ou excessivas e a adquirir valores positivos –, e permite que eles tornem-se sabedores das consequências de suas ações e escolhas, equilibrem suas vontades com o respeito pelos outros e pela sociedade, ao mesmo tempo em que constituem seus projetos de vida.

A reestruturação dos currículos, um olhar mais psicanalítico dos professores sobre si mesmos e sobre os alunos, um serviço de psicologia que forneça orientação profissional aos estudantes são algumas medidas que possibilitariam com que o jovem passasse a perceber a escola de modo diferente.

Segundo apontamentos de Dayrell (2007), os jovens querem no ambiente escolar ser reconhecidos em suas especificidades, ou seja, na diversidade característica deste momento de experimentação, construção de identidades, projetos de vida e início da conquista de autonomia.

Desta forma, demandam uma postura de escuta por parte de seus professores – que se tornariam seus interlocutores quando tais estudantes fossem confrontados com as crises, dúvidas e perturbações que surgem a todo o momento em suas trajetórias –, e também de recursos e instrumentos da escola de modo a possibilitar a eles que sejam capazes de conduzir a própria vida “em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.” (DAYRELL, 2007, p. 1125-1126).

Conforme observado na presente pesquisa e enfatizado por Damon (2009), o projeto de vida dos jovens é mutável, novos podem ser criados ao longo dos anos, contudo, é de sua natureza durar o suficiente para que o indivíduo se comprometa com ele de forma ativa e possa progredir no sentido de sua realização. Possuir um projeto concede, além de sentido e alegria ao sujeito, motivação para aprendizagem e realizações, isto é, aquele que se dedica a

um projeto de vida passa a possuir uma firmeza emocional que combina progresso com estabilidade, condições-chave para a satisfação psicológica.

“É nossa responsabilidade como adultos, nesses tempos incertos, confusos e cada vez mais cínicos, proporcionar orientação mais ampla à geração mais jovem” (DAMON, 2009, p. 135), e é neste momento que se mostra a importância da família, da escola e da comunidade, e todos os valores que ali estão envolvidos.

Além da responsabilidade supracitada que devemos possuir, este trabalho foi nosso pequeno esforço no mar do conhecimento para contribuir com os estudos sobre valores, influências sobre os jovens e seus projetos de vida.

Fora a contribuição educacional citada anteriormente, procurou-se igualmente contribuir teoricamente por meio do uso de abordagens epistemológicas diversas, visando à compreensão do fenômeno humano sob diferentes aspectos, muitas vezes complementares.

Por fim, metodologicamente, a utilização de um instrumento de uma renomada universidade americana – possuidora de um centro sobre adolescência que é referência nos estudos a respeito do projeto de vida do jovem – com pouquíssima utilização no Brasil, proporcionará visibilidade ao trabalho e possibilitará a abertura de novas portas para que mais pesquisadores conheçam e façam uso de importantes ferramentas de pesquisa como o *Youth Purpose Interview Protocol* e *Codebook*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CORPORACÃO. Direção: Jennifer Abbott; Mark Achbar. Canadá: Big Pictures Media Corporation, 2003. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=Zx0f_8FKMrY >. Acesso em: 30 set. 2013.

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de classificação econômica Brasil 2014**: Base LSE 2012. Disponível em: <www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>. Acesso em: 25 de abr. 2014.

ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981/2011.

ALBERTI, S. **Esse Sujeito Adolescente**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.

ANDREWS, M.C. et al. **Youth Purpose Interview Version 2006**. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA. 2006.

ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida**. São Paulo: Summus, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BERGAMINI, C. W. Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. **Psicodinâmica da vida organizacional**: motivação e liderança. São Paulo: Atlas, 1997.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 11ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2013.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COUTINHO, L. et al. Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2014.

CUNHA, M. V. Freud - Psicanálise e Educação. In: CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008b.

CUNHA, M. V. Piaget - Psicologia Genética e Educação. In: CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DATAFOLHA. Instituto de Pesquisa. **Jovens brasileiros.** Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2008/07/1224167-jovens-brasileiros.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

D'AUREA-TARDELLI, D. **Solidariedade e projeto de vida:** a construção da personalidade moral do adolescente. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2014.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DE OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. da S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n.1, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2013.

DELORS, J. et al. Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. p. 89-102

ENGELS, F. A atitude da burguesia em face do proletariado. In: ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.(pdf)

FERREIRA, J. B. É preciso ser generoso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2008. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2707200801.htm>. Acesso em: 19 jun. 2013.

FINOTTI, I. Perfil é inédito no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2008. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2707200801.htm>. Acesso em: 19 jun. 2013.

FREUD, S. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: FREUD, S. **Um Caso de Histeria, Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1905-2006b. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

_____. Três ensaios sobre sexualidade. In: FREUD, S. **Um Caso de Histeria, Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1905-2006a. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, S. M. G.; SILVA, N. Motivação no Trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOUVEIA, V. V. **A natureza motivacional dos valores humanos**: evidências acerca de uma nova tipologia. Estudos de Psicologia, Natal, v. 8, n. 3, 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de abr. 2014.

GOUVEIA, V. V. **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOUVEIA, V. V. et. al. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 10, n. 3, Jun 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712009000300004&lng=en&nrm=iso>.

GOUVEIA, V.V., MILFONT, T.L., FISCHER, R., SANTOS, W.S. Teoria funcionalista dos valores humanos. In: TEIXEIRA, M. L. M. (Org.). **Valores humanos & gestão**: Novas perspectivas (pp. 47-80). São Paulo: Editora Senac, 2008.

GUZZI, D. Desafios das políticas públicas: riscos e oportunidades andam de mãos juntas. In: **TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Psicologia para administradores**: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação e Deslocamento: Resultados da amostra. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Famílias e Domicílios: Resultados da amostra. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Familias_e_Domicilios/censo_fam_dom.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEAO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2014.

LIVINGSTONE, S. Prefácio. In: **TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MALIN, H. et al. **Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook**. Unpublished document, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=cDr3LbGvBjYC&pg=PA13&hl=pt-BR&source=gbbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 14 maio 2014.

MASLOW, A. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, 1943. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-5-JeCa2Z7hNjZINDNhOTEtMWNkYi00YmFhLWI3YjUtMDEyMDJkZDExNWRm/edit?pli=1>>. Acesso em: 09 abr 2014.

MCCLELLAND, D. C. **The Achieving Society**. New York: Free Press, 1967. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=Rl2wZw9AFE4C&lpg=PP1&dq=The%20Achieving%20Society&hl=pt-BR&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 25 Mai. 2014.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

PASSOS, T. Aumento da renda, do emprego e acesso ao crédito elevaram padrão de consumo, diz professor. Agência Brasil, Brasília, mar. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-15/aumento-da-renda-do-emprego-e-acesso-ao-credito-elevaram-padrao-de-consumo-diz-professor>>. Acesso em: 15 de jul. 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Pioneira, 1976.

ROBERTS, D. F., FOEHR, U. G., RIDEOUT, V. **Generation M: Media in the Lives of 8–18 Year-olds**. Stanford University, Kaiser Family Foundation, Mar. 2005. Disponível em: <

<http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf>>. Acesso em: 30 de mai. 2013.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SBARDELINI, E. T. B. Identidade profissional e opção universitária. **Psicologia Escolar Educacional** [online], Campinas. vol.5, n. 1, pp. 91-93, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572001000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 ago. 2014

SCHRAMM, W. Notes on case studies of instructional mediaprojects. **Working paper, the Academy for Educational Development**, Washington, DC, 1971 apud YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 31.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOARES, D. H. P., **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

TOGNETTA, L. R. P. Prefácio. In: D'AUREA-TARDELI, D. **Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente**. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TORRES, M. L. C. **Orientação Profissional Clínica: Uma interlocução com conceitos psicanalíticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TURATO, E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**, [on-line], p. 507-514, 2005.

VALORE, L. A., VIARO, R. V. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Adolescent health**. 2013. Disponível em: <http://www.who.int/topics/adolescent_health/en>. Acesso em: 17 de abr. 2013

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A., KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAMPOS, B. C. de; PORTO, J. B. Escala de Valores Pessoais: validação da versão reduzida em amostra de trabalhadores brasileiros. **Psico**, [on-line], v. 41, n. 2, p. 208-213, 2010.

ERIKSON, E. H. **Identidade Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. **Educação, valores morais e a visibilidade social no desenvolvimento do sujeito**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2013.

SCHWARTZ, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

SCHWARTZ, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

TAMAYO, A.; SCHWARTZ, S. H. Estrutura motivacional dos valores humanos. **Psicología: Teoría e Pesquisa**, 9 (2), p. 329-348, 1993. Disponível em: <revistapt.unb.br/index.php/ptp/article/view/1592>. Acesso em: 26 de abr. de 2014.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno,

Estamos realizando uma pesquisa com os alunos formandos do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do [REDACTED], intitulada: **“QUEM SER QUANDO CRESCER? Influências e valores na constituição do projeto de vida de jovens do ensino técnico de uma instituição estadual”**, cujo objetivo geral é identificar quais os projetos de vida destes jovens e quais os elementos que perpassam suas escolhas – influências e valores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será realizada uma entrevista semiestruturada e a aplicação de um questionário.

A participação nesta pesquisa é opcional. Porém, ao aceitar fazer parte deste projeto de pesquisa, é necessário o consentimento do participante na possível divulgação dos resultados em eventos científicos e revistas. Por parte do pesquisador, será mantido o absoluto sigilo a identidade dos participantes, bem como o nome da instituição.

Eu, _____ portador do RG nº _____ concordo em participar da pesquisa intitulada: QUEM SER QUANDO CRESCER? Influências e valores na constituição do projeto de vida de jovens do ensino técnico de uma instituição estadual. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que haja quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

[REDACTED], ____/____/____.

Aluno

Para outros esclarecimentos, favor contatar com:

Gilberto Luiz Mattiello Junior (pesquisador): [REDACTED]

Profª Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia (orientadora): [REDACTED]

APÊNDICE B – Respostas QVB: subfunções valorativas - importância x valor

Valor	Item	Sujeitos													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
APOIO SOCIAL	1	7	4	7	6	5	7	4	7	6	6	5	5	5	6
ÊXITO	2	6	7	7	4	5	6	7	7	5	7	6	6	7	5
SEXUALIDADE	3	4	6	3	5	5	6	7	2	5	7	5	5	6	4
CONHECIMENTO	4	4	7	6	4	4	7	5	6	4	6	5	6	4	7
EMOÇÃO	5	3	4	5	4	3	6	5	5	4	4	4	6	5	4
PODER	6	5	7	5	5	5	3	6	5	5	6	5	6	5	5
AFETIVIDADE	7	7	7	6	7	6	7	4	7	5	6	6	7	7	7
RELIGIOSIDADE	8	4	4	7	7	6	6	6	5	5	5	5	7	7	4
SAÚDE	9	5	7	7	7	7	2	3	6	4	7	5	6	3	5
PRAZER	10	4	7	6	5	7	5	4	5	6	6	6	6	6	6
PRESTÍGIO	11	4	7	4	4	4	5	2	5	6	5	5	5	5	5
OBEDIÊNCIA	12	5	6	7	6	5	5	7	6	7	7	7	6	7	6
ESTABILIDADE PESSOAL	13	5	6	7	7	7	3	6	6	5	7	6	7	7	7
CONVIVÊNCIA	14	4	3	6	6	2	2	2	6	4	4	5	6	4	5
BELEZA	15	3	7	5	3	3	2	3	4	3	4	4	5	5	4
TRADIÇÃO	16	3	3	5	2	2	2	2	5	3	4	5	5	6	4
SOBREVIVÊNCIA	17	6	7	6	7	6	6	4	5	5	7	6	7	7	7
MATURIDADE	18	7	7	6	6	6	7	6	6	7	7	7	7	7	6

1 Totalmente não Importante	2 Não Importante	3 Pouco Importante	4 Mais ou menos Importante	5 Importante	6 Muito Importante	7 Extremamente Importante
-----------------------------------	---------------------	--------------------------	----------------------------------	-----------------	--------------------------	---------------------------------

	Experimentação: emoção, prazer e sexualidade
	Realização: êxito, poder e prestígio
	Existência: estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência
	Suprapessoal: beleza, conhecimento e maturidade
	Interativa: afetividade, apoio social e convivência
	Normativa: obediência, religiosidade e tradição

ANEXO A – Questionário para caracterização pessoal e econômica dos participantes

1 – Sexo: () feminino () masculino

2 – Idade (em anos completos): _____

3 – Religião: _____

3.1 – Com que frequência participa de atividades religiosas:

- () nunca participa
 () menos de uma vez por semana
 () uma vez por semana
 () mais de uma vez por semana

4 – Você tem uma ocupação profissional? () Sim () Não

4.1– Se sua resposta é sim na questão 5, qual a sua atuação?

4.2 – Há quanto tempo? _____

5 – Adotando como critério de chefe de família o principal gerador de renda da família, quem é o chefe da sua família?

5.1 - Grau de escolaridade do chefe da família:

- () analfabeto / 1º ciclo do ensino fundamental incompleto
 () 1º ciclo ensino fundamental completo/ 2º ciclo ensino fundamental incompleto
 () 2º ciclo ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
 () ensino médio completo/ superior incompleto
 () superior completo

6 - Para cada item (linha) assinale o número correspondente a quantidade que existe em sua casa:

Item	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Máquina de lavar					
Vídeocassete e/ou DVD					
Geladeira					
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

ANEXO B – Questionário dos Valores Básico – QVB

Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta abaixo, **escreva um número ao lado de cada valor** para indicar em que medida o considera importante como **um princípio que guia sua vida**.

1 Totalmente não Importante	2 Não Importante	3 Pouco Importante	4 Mais ou menos Importante	5 Importante	6 Muito Importante	7 Extremamente Importante
---	-------------------------------	---------------------------------	--	------------------------	---------------------------------	--

01. ____ **APOIO SOCIAL**. Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
02. ____ **ÊXITO**. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
03. ____ **SEXUALIDADE**. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
04. ____ **CONHECIMENTO**. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
05. ____ **EMOÇÃO**. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
06. ____ **PODER**. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
07. ____ **AFETIVIDADE**. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
08. ____ **RELIGIOSIDADE**. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
09. ____ **SAÚDE**. Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo.
10. ____ **PRAZER**. Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
11. ____ **PRESTÍGIO**. Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.
12. ____ **OBEDIÊNCIA**. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos.
13. ____ **ESTABILIDADE PESSOAL**. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planificada.
14. ____ **CONVIVÊNCIA**. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, religioso, esportivo, entre outros.
15. ____ **BELEZA**. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.
16. ____ **TRADIÇÃO**. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
17. ____ **SOBREVIVÊNCIA**. Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
18. ____ **MATURIDADE**. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.

ANEXO C – Protocolo de Entrevista sobre Projeto de Vida

Data:

Entrevistador:

Introdução	• Para começar, você pode me contar um pouquinho sobre você?
Self (Eu)	• O que importa para você? • Quais são algumas das coisas com as quais você se preocupa? • O que realmente é importante para você? • Como você gasta seu tempo? • O que você faz bem? • Que tipo de pessoa você é?
Beyond Self (Além do Eu)	• Se você pudesse mudar alguma coisa em relação ao mundo, o que você gostaria que fosse diferente? • Descreva seu lugar/mundo perfeito? • Você está fazendo alguma coisa para realizar estas mudanças e alcançar este lugar/mundo perfeito? • Como você poderia fazer para realizar algumas destas mudanças?
Recapitular e Classificar	Você mencionou várias coisas que importam para você, quais são as mais importantes? Você pode classificá-las em ordem de importância? 1°. 2°. 3°. Por que X é mais importante que Y ou Z? Existe alguma outra coisa mais importante?
Se nenhum objetivo importante for identificado, realizar estas perguntas para verificar se algo foi esquecido	• Quais são seus maiores interesses? • Quais são suas maiores expectativas? • O que é necessário para fazer você sentir que sua vida está completa? • O que você faria com esse êxito? Quem seria afetado? • O que você admira nas outras pessoas?
Recapitular e Checar	Você mencionou agora __ e __, Há alguma coisa a mais que você considera significativa?

INVESTIGAÇÃO • Centralidade • Razão fundamental • Estabilidade • Desafios e Manutenção • Inspiração e experiência formativa • Futuro	Como X influencia sua vida? Você também mencionou Y e Z, qual a relação deles com X? Como sua participação em X afeta os outros? Como X está relacionado ao seu “mundo ideal” que você descreveu anteriormente? Como você se sente quando está envolvido com X? Há quanto tempo você se importa com X? O que você faz que mostra que X é importante para você? Você vê sua participação em X terminar em algum ponto? Por que você está animado sobre isso? Como você se mantém empolgado? Quais foram os obstáculos? Como você os superou? O que você precisará fazer para manter seu envolvimento nisto? Como X se tornou importante para você? Quando isto se tornou importante para você? Por que você acha que você se preocupa/se envolve nesta causa particular ao invés de alguma outra diferente? Se imagine, digamos, aos 40 anos de idade. O que você estará fazendo? Quem estará em sua vida? O que será importante para você? Quais são seus planos em um futuro imediato, digamos nos próximos anos?
Checagem	Há alguma coisa que esquecemos e que você acha importante?
NARRATIVA INTEGRADA	• Como você lida com os conflitos sobre X? • Como seus amigos e/ou família se sentem sobre X? • Você enxerga X fazendo parte de sua vida para sempre? Explique.
Checagem final.	Por toda a entrevista você falou sobre como ____ é a razão que você _____, _____, e _____. Correto? • Você tem um projeto de vida? • O que “projeto de vida” (o conceito) significa para você? • Você acha que terá um? Você acha que o terá para o resto de sua vida? Há alguma coisa que esquecemos e que você acha importante?

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética



Parecer do Projeto nº. 0941/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: QUEM SER QUANDO CRESCER? Influências e valores na constituição do projeto de vida de jovens do ensino técnico de uma instituição estadual.
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Gilberto Mattiello Junior
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 21/02/2014
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.
Objetivos
Objetivo Principal: • Identificar qual a relação entre projeto de vida, valores e a opção pelo ingresso no mercado profissional por concluintes de um curso técnico integrado de uma instituição estadual. Objetivos Secundários: • Identificar junto a concluintes do curso estudado qual o projeto de vida que estabeleceram. • Identificar os meios/pessoas que influenciam os jovens mais intensamente. • Relacionar os valores desses jovens por meio do Questionário dos Valores Básicos (QVB), elaborando por Gouveia.
SUMÁRIO DO PROJETO
As mudanças que o jovem enfrenta na adolescência são diversas, tanto físicas, quanto psicológicas, e influenciam diretamente as escolhas que este deve realizar por conta de sua inserção cada vez maior na sociedade. A responsabilidade e a pressão para que tome decisões, principalmente relacionadas à escolha de uma profissão, em grande parte impostas pelo meio, serão fatores que marcarão a constituição de sua identidade. Assim, o jovem cria e adapta seu projeto de vida conforme seus valores e reações ao se deparar com influências internas - mudanças corporais, os lutos enfrentados, etc. - e externas - família, amigos, mídia, escola, entre outros. A presente pesquisa, com base em seu objetivo principal de investigar a relação entre projeto de vida, valores e ingresso ou não no mercado de trabalho, tem caráter quanti-qualitativo, descritivo e exploratório. Em relação aos procedimentos metodológicos, classifica-se como bibliográfica e de estudo de caso. Deste modo, foi realizada pesquisa exploratória envolvendo levantamento documental de fontes estatísticas e dados de pesquisas brasileiras e americanas sobre o perfil do jovem e as influências culturais que o permeiam, e levantamento bibliográfico para constituição do referencial teórico. Já o estudo de caso a ser executado ocorrerá junto a jovens de uma turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio de uma instituição estadual, mediante realização de entrevista estruturada baseada no questionário do psicólogo do desenvolvimento humano William Damon e aplicação do instrumento chamado

Questionário dos Valores Básicos (QVB), elaborado por Gouveia.

COMENTÁRIO DO RELATOR

O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 23/04/2014.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC