

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

ANA MARIA KLEIN

**PROJETOS DE VIDA E ESCOLA:  
a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das  
experiências escolares aos seus projetos de vida**

**São Paulo  
2011**

ANA MARIA KLEIN

**PROJETOS DE VIDA E ESCOLA:  
a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das  
experiências escolares aos seus projetos de vida**

**São Paulo  
2011**

ANA MARIA KLEIN

**PROJETOS DE VIDA E ESCOLA:  
A percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das  
experiências escolares aos seus projetos de vida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo, como parte dos  
requisitos para obtenção do título de doutora em  
Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes de  
Araújo.

**São Paulo  
2011**

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

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 Klein, Ana Maria  
K64p      Projetos de vida e escola : a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida / Ana Maria Klein ; orientação Valéria Amorim Arantes . São Paulo : s.n., 2011.  
232 p : il.

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

1. Psicologia educacional 2. Adolescência 3. Juventude 4. Saberes escolares 5. Projetos de vida - Educação 6. Participação escolar 7. Valores 8. Educação- São Paulo I. Arantes, Valéria Amorim, orient.
-

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola:** a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos (às) estudantes que viabilizaram a realização deste estudo.  
À pequena Lídia Klein, esperança reiterada diariamente de um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

Sempre gostei de ler os agradecimentos dos trabalhos científicos. Alguns deles revelam a importância de pessoas que, apesar de não terem contribuído diretamente com o trabalho, foram imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Uma tese é muito mais do que o resultado de leituras e pesquisas, para mim, seu significado relaciona-se a mudanças radicais no meu modo de viver e me relacionar com o mundo.

Durante oito anos, período que se iniciou com a minha entrada no mestrado e culmina com o presente trabalho, tive o privilégio de conviver com pessoas que me possibilitaram a descoberta de novos potenciais. Por esse motivo, não posso deixar de reconhecer a importância de algumas pessoas que, por meio da confiança, do reconhecimento e do estímulo, contribuíram para que eu me descobrisse e construísse uma nova auto-imagem.

Em primeiro lugar agradeço à **Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes de Araújo** que com seu brilhantismo profissional, rigor científico, clareza metodológica acompanhou cada etapa deste estudo. Agradeço pelas discussões, pela paciência, pelas palavras de incentivo e, também, pelas de cobrança. Mais do que orientadora de minha dissertação de mestrado e desta tese, foi incentivadora e responsável por várias mudanças que têm transformado minha vida. A ela minha gratidão e carinho.

Ao **Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo** pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem em serviço, pelas discussões e por todos os momentos que me possibilitaram a descoberta dos caminhos e descaminhos da vida acadêmica. Meus percursos acadêmico e profissional refletem, em grande parte, suas ideias inovadoras, seu compromisso com uma educação democrática e pautada pelos direitos humanos.

À **Profa. Dra. Myriam Krasilchik** pelo privilégio de ter convivido com toda a sua grandeza acadêmica ao longo do processo de implementação e início das atividades da USP Leste. Dessa experiência, levo a aprendizagem: do respeito às divergências políticas e ideológicas na universidade; da importância do diálogo; e, de, principalmente, conceber os(as) estudantes como os elementos centrais da vida universitária. Mais do que isso, seu olhar de reconhecimento e de aprovação contribuíram para que eu acreditasse em mim mesma. Meu eterno muito obrigada!

Agradeço as valiosas contribuições do **Prof. Dr. Raul Aragão** e do **Prof. Dr. Elie Ghanem** em meu exame de qualificação.

Ao **Prof. Dr. Joan Rue**, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições e comentários construtivos nos momentos que antecederam a minha qualificação, e, principalmente pelo incentivo, decisivo para que eu não desistisse deste trabalho.

Aos professores **Dr. José Sérgio da Fonseca Carvalho** e **Dra. Maria Victória Benevides** pela influência que tiveram na escolha de meus caminhos de vida.

Aos colegas e amigos da Coordenação Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação pelo incentivo e paciência, em especial, a **Rosilea Maria Wille** e **Danielly Queiroz**.

À **Maria Helena Pereira Dias** e **Denise Bueno** pela colaboração na revisão do texto.

Agradeço o auxílio estatístico de **Edson Lopes** e dos docentes da área de matemática da Universidade Braz Cubas, em especial, a **Leandro Bassini** e **Pérsio Chamma Junior**, da diretoria acadêmica.

Aos queridos amigos **Veronia Guridi**, **Daniel Gustavo** e **Alexandre Joca Martins** pelas noites com vinho, filmes e conversas despreziosas, essenciais para que eu mantivesse a sanidade mental.

Finalmente, agradeço àqueles que sempre valorizaram a educação e não pouparam esforços para que eu chegasse até aqui, meus pais, **Deise** e **Roberto**. Ainda que não compreendessem totalmente as motivações e exigências do mundo acadêmico, estiveram sempre ao meu lado, incentivando-me e, muitas vezes, fazendo o contra-ponto com a “realidade” da vida cotidiana. Por meio dos meus pais, reconheço o esforço dos meus avós, imigrantes que viveram privações e sacrifícios, em prol da educação das gerações seguintes. Esta tese não é apenas o resultado do empenho e esforço individuais.

## RESUMO

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.** 2011. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente estudo investiga a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida. Tomamos por referência o conceito de projetos vitais formulado por Damon, adotando a perspectiva da psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi). Partimos da concepção de que projetos que orientam a vida das pessoas são elementos centrais à humanidade e podem contribuir tanto para a satisfação pessoal como para fins coletivos. Entendemos que a juventude é um período relevante para a identificação de tais projetos, dada a necessidade do(a) jovem de projetar seu futuro e de escolher caminhos a serem percorridos na vida adulta. Buscamos compreender a complexidade desta fase da vida a partir da visão de alguns autores relacionados à psicologia (Inhelder & Piaget, Erikson, Damon) e à sociologia (Mannheim, Eisenstadt). Dada a função formativa da escola, à diversidade de experiências que propicia aos(às) estudantes e ao tempo que esses passam em seu interior, esta instituição torna-se potencialmente favorável à identificação de projetos de vida. O conceito de experiências escolares tem por base o trabalho de Dewey. Optamos por uma abordagem positiva do tema, ou seja, vamos nos deter nos elementos que contribuem para o desenvolvimento de projetos de vida. O plano de investigação traz os dados de uma pesquisa realizada com 305 estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio oriundos das redes pública e particular da cidade de São Paulo. A pesquisa, ao buscar a percepção dos sujeitos, adota uma abordagem qualitativa do problema, mas faz uso, também, de procedimentos quantitativos para alcançar seus objetivos. O conceito de projetos vitais pressupõe a investigação de diferentes elementos como objetivos e metas de vida, ações, percepção do sentido da vida e preocupação com o futuro. Para tanto, foi utilizado um instrumento com questões fechadas em uma escala do tipo Likert e questões abertas destinadas à identificação da contribuição da escola aos projetos de vida sob a ótica dos sujeitos envolvidos. A análise dos dados indica que a maioria dos(as) jovens têm projetos de vida econômicos ou hedonistas que se combinam com valores e objetivos de vida familiares, pró-sociais, religiosos, dentre outros. Os dados evidenciam que quase a totalidade dos(as) jovens consideram objetivos políticos sem importância para as suas vidas. A escola é percebida positivamente, 81% dos(as) participantes consideram que ela contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio das disciplinas curriculares que têm seu significado associado ao futuro, à formação para o trabalho e ao vestibular. Dados relacionados à representação estudantil e atuação protagonista dos(as) estudantes revelam percentuais muito baixos de vivência desse tipo de experiência. Dentre as justificativas atribuídas às contribuições das experiências escolares detectamos significados que: são auto-centrados, incorporam o outro por meio de relações interpessoais e consideram interesses e causas coletivas. Os dados mostram que valores, objetivos de vida e significados atribuídos à escola combinam-se de maneiras diversas, evidenciando a complexidade que envolve a adoção de um projetos de vida.

**Palavras-chave:** experiências escolares significativas, projetos de vida, projetos vitais, adolescência e juventude, valores.

## ABSTRACT

KLEIN, Ana Maria. **Life projects and school: the perception of high school students about the contribution that school experiences can bring to their life projects.** 2011. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The present study investigates the perception of high school students about the contribution that school experiences can bring to their life projects. Damon's formulation of the concept of purposes was taken for reference, adopting the perspective of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi). The assumption adopted was that projects that guide people's lives are central to humanity and can contribute to both personal satisfaction and for collective purposes. It is believed that youth is a time relevant to the identification of such projects, given the need for the teenager in designing their future, choosing ways to be followed into adulthood. The complexity of this phase of life was sought understood in the view of some authors related to psychology (Inhelder & Piaget, Erikson, Damon) and sociology (Mannheim, Eisenstadt). Given the formative role of the school, the diversity of experience that delivers on students and to the time they spend in it, the identification of potentially life projects becomes favorable in this institution. The concept of school experiences have the basis on Dewey's work. A positive approach to the subject was chosen, ie, the elements that contribute in developing life projects will be considered. The research plan provides data from a survey with 305 students from first and second years of high school from public and private schools in São Paulo. The research, in order to seek the subjects' perception, not only adopts a qualitative approach to the problem, but also makes use of quantitative procedures to achieve your goals. The concept of purposes involves an investigation of different elements such as goals and life goals, actions, perceptions of the meaning of life and concern with the future. For that, was used an instrument elaborated on a Likert scale with closed questions and open questions for identify the contribution of school in life projects from the perspective of those involved. Data analysis indicates that most of the youth have economic or hedonistic life projects that combine values with family life goals, pro-social, religious, among others. The data shows that almost all the youth do not consider the relevance of political objectives in their lives. School is perceived positively, 81% of (the) participants consider that it contributes for their life projects, mainly through the curriculum subjects that have their meaning associated with the future, training for work and college. Data related with student representation and youth protagonism data reveal very low percentage in the living this kind of experience. Among the reasons attributed to the contributions of school experiences were detected meanings which are self-centered, incorporate the one by interpersonal relations and consider interests and collective causes. The data show that values, life goals and meanings attributed to school are combined in various ways, highlighting the complexity that involves adopting a life project.

**Keywords:** meaningful school experiences, life projects, purpose, youth and adolescence, values.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1-Composição do grupo de participantes (gênero X rede)	<b>15</b>
Tabela 2-Composição do grupo de participantes (gênero)	<b>60</b>
Tabela 3-Composição do grupo de participantes (rede)	<b>60</b>
Tabela 4-Composição do grupo de participantes (classe econômica)	<b>160</b>
Tabela 5-Composição do grupo de participantes (classe econômica X rede)	<b>161</b>
Tabela 6 – Testes de correlação entre classe econômica e rede de ensino	<b>162</b>
Tabela 7 – Importância atribuída aos objetivos de vida	<b>164</b>
Tabela 8 – Testes de correlação entre objetivos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos	<b>166</b>
Tabela 9 – Importância atribuída a diferentes projetos de vida	<b>167</b>
Tabela 10 – Testes de correlação entre projetos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos	<b>168</b>
Tabela 11 –Projetos de vida apontados como o mais importantes	<b>169</b>
Tabela 12 – Projetos de vida apontados como os mais importantes tendo em conta a rede de ensino	<b>171</b>
Tabela 13 – Testes de correlação entre projetos de vida e rede de ensino	<b>173</b>
Tabela 14 – Categorias dos projetos de vida apontados como os mais importantes	<b>173</b>
Tabela 15 – Concordância com afirmações acerca da percepção do sentido da vida	<b>175</b>
Tabela 16 – Concordância com afirmações acerca da consecução de projetos de vida	<b>176</b>
Tabela 17 – Concordância com afirmações acerca da percepção do futuro	<b>177</b>
Tabela 18 – Projetos vitais	<b>179</b>
Tabela 19 – Projetos vitais X Projetos de vida	<b>179</b>
Tabela 20 – Testes de correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida	<b>180</b>
Tabela 21 – Projetos vitais X Rede de ensino	<b>180</b>
Tabela 22 – Testes de correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida	<b>181</b>
Tabela 23 – Contribuição da escola aos projetos de vida	<b>182</b>
Tabela 24 – Contribuição da escola aos projetos de vida X rede de ensino	<b>182</b>
Tabela 25 – Justificativa para a contribuição da escola aos projetos de vida	<b>183</b>
Tabela 26 – Justificativa para a contribuição da escola aos projetos de vida X	<b>184</b>

categorias de projetos de vida	
Tabela 27 – Justificativa para a não-contribuição da escola aos projetos de vida	<b>186</b>
Tabela 28 – Disciplinas escolares X rede de ensino	<b>187</b>
Tabela 29 – Disciplinas escolares X categorias de projetos de vida	<b>188</b>
Tabela 30 – Justificativa contribuição das disciplinas escolares X rede	<b>189</b>
Tabela 31 – Justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares X categorias de projetos de vida	<b>191</b>
Tabela 32 – Justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares X projetos vitais	<b>192</b>
Tabela 33 – Atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X rede	<b>193</b>
Tabela 34 – Atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X categorias de projetos de vida	<b>194</b>
Tabela 35 – Justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X rede	<b>195</b>
Tabela 36 – Justificativa sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X categorias de projetos de vida	<b>196</b>
Tabela 37 – Justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X projetos vitais	<b>197</b>
Tabela 38 – Justificativas sobre a contribuição de ser representante de classe X rede	<b>198</b>
Tabela 39 – Justificativa sobre a contribuição de ser representante de classe X categorias de projetos de vida	<b>199</b>
Tabela 40 – Justificativa sobre a contribuição de ser representante de classe X projetos vitais	<b>200</b>
Tabela 41 – Justificativas sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X rede	<b>200</b>
Tabela 42 – Justificativa sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X categorias de projetos de vida	<b>201</b>
Tabela 43 – Justificativa sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X projetos vitais	<b>202</b>
Tabela 44 – Justificativas sobre a contribuição da participação em campanhas escolares sociais X rede	<b>203</b>
Tabela 45 – Justificativa sobre a contribuição da participação em campanhas escolares X categorias de projetos de vida	<b>204</b>
Tabela 46 – Justificativa sobre a contribuição da participação em campanhas escolares sociais X projetos vitais	<b>204</b>

Tabela 47 – Justificativas sobre a contribuição da participação da organização de eventos esportivos X rede	<b>205</b>
Tabela 48 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos X categorias de projetos de vida	<b>206</b>
Tabela 49 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos X projetos vitais	<b>206</b>
Tabela 50 – Justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X rede	<b>207</b>
Tabela 51 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X categorias de projetos de vida	<b>208</b>
Tabela 52 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X projetos vitais	<b>209</b>
Tabela 53 – Justificativas sobre a contribuição da participação em grupos de artes X rede	<b>210</b>
Tabela 54 – Justificativa sobre a contribuição da participação em grupos de artes X categorias de projetos de vida	<b>211</b>
Tabela 55 – Justificativa sobre a contribuição da participação em grupos de artes X projetos vitais	<b>212</b>
Tabela 56 – Justificativas sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X rede	<b>212</b>
Tabela 57 – Justificativa sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X categorias de projetos de vida	<b>213</b>
Tabela 58 – Justificativa sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X projetos vitais	<b>214</b>
Tabela 59 – Justificativas sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X rede	<b>214</b>
Tabela 60 – Justificativa sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X categorias de projetos de vida	<b>215</b>
Tabela 61 – Justificativa sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X projetos vitais	<b>216</b>
Tabela 62 – Situações escolares contribuíram para os projetos de vida X rede de ensino	<b>217</b>
Tabela 63 – Situações escolares X projetos de vida	<b>218</b>
Tabela 64 – Situações escolares X projetos vitais	<b>220</b>
Tabela 65 – Significado das situações escolares que contribuíram para os projetos de vida X rede de ensino	<b>221</b>
Tabela 66 – significado das situações escolares X projetos de vida	<b>223</b>
Tabela 67 – Significado das situações escolares X projetos vitais	<b>224</b>

Tabela 68 – Situações escolares X significados	225
--	-----

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Estrutura do instrumento	116
Quadro 2 – Definição e composição das categorias de objetivos de vida	133
Quadro 3 – Definição e composição das categorias relacionadas à identificação de projetos de vida	134
Quadro 4 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas à sua consecução	135
Quadro 5 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas ao sentido na vida	136
Quadro 6 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas à percepção do futuro	137
Quadro 7 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das experiências escolares	139
Quadro 8 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das experiências escolares	140
Quadro 9 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das disciplinas escolares	141
Quadro 10 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das atividades escolares	144
Quadro 11 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da representação estudantil	146
Quadro 12 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da participação em decisões coletivas	147
Quadro 13 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da participação em campanhas de solidariedade desenvolvidas pela escola	148
Quadro 14 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação na organização de eventos esportivos	149
Quadro 15 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação na organização de eventos culturais	150

Quadro 16 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação em grupos artísticos	<b>151</b>
Quadro 17 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição em participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais	<b>152</b>
Quadro 18 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição em participar da escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula	<b>153</b>
Quadro 19 – Definição e composição das categorias relacionadas à descrição de experiências escolares significativas para os projetos de vida	<b>154</b>
Quadro 20 – Definição e composição das categorias relacionadas ao significado atribuído às experiências escolares significativas para os projetos de vida	<b>156</b>
Quadro 21a – Critério de Classificação Econômica Brasil	<b>159</b>
Quadro 21b – Critério de Classificação Econômica Brasil	<b>159</b>
Quadro 21c – Critério de Classificação Econômica Brasil	<b>159</b>
Quadro 22 – Categorias de análise relacionadas aos elementos constituintes do conceito de projetos vitais	<b>178</b>
Quadro 23 – Níveis de projetos vitais	<b>179</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>PARTE I - QUADRO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 1 – Projetos de vida</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Projetos e valores</b>	<b>29</b>
1.1.1 Valores, sociedade, cultura	31
1.1.2 A construção de valores pelos indivíduos	35
1.2 Projetos Vitais – <i>Purpose</i>	40
1.2.1 A busca por projetos vitais	44
1.3 A busca individual pelo sentido da vida	46
1.4 Algumas considerações sobre projetos de vida	48
<b>Capítulo 2 - Juventude</b>	<b>50</b>
2.1 Um campo autônomo de estudos	52
2.1.1 Aproximações entre adolescência e projetos de vida	58
2.2 Adolescência e juventude: delimitações etárias	63
2.3 O jovem na sociedade contemporânea	67
2.3.1 Jovens, projetos vitais e participação social	73
<b>Capítulo 3 - Escola</b>	<b>79</b>
3.1 Abrangência social e extensão temporal da escola	80
3.2 A escola como formação para a cidadania	88
3.3 A experiência no contexto da educação	91
3.4 Escola e projetos de vida	95
<b>Capítulo 4 – Psicologia Positiva</b>	<b>99</b>
4.1 A satisfação plena diante do envolvimento e de metas atingidas	102
<b>PARTE II – PESQUISA DE CAMPO</b>	<b>106</b>
<b>Capítulo 5 - Plano de pesquisa</b>	<b>108</b>
5.1 Estudo Preliminar	109
5.2 Redefinição do plano investigativo	111
5.2.1 Problematização	111
5.2.2 Objetivos	113
5.2.3 Participantes	114
5.3 Instrumento e procedimentos	115
5.3.1 Seção 3 do instrumento: questões relacionadas à identificação dos elementos constituintes do conceito de Projetos Vitais	117

5.3.1.1 Questões relacionadas à identificação de objetivos de vida	119
5.3.1.2 Questões relacionadas à identificação dos projetos de vida	120
5.3.1.3 Questões relacionadas à identificação de consecução de projetos e preocupação com o futuro	121
5.3.2 Seção 4 do instrumento: questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições da escola aos seus projetos de vida	123
5.3.2.1 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições da escola aos seus projetos de vida	124
5.3.2.2 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições das disciplinas curriculares aos seus projetos de vida	125
5.3.2.3 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições das experiências que possibilitam o acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes	126
5.3.2.4 Questão relacionada às percepções dos(as) participantes acerca da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar	126
5.3.2.5 Questões destinadas ao levantamento de experiências escolares que na percepção dos(as) participantes contribuíram para os seus projetos de vida	127
5.3.3 Procedimentos	128
<b>Capítulo 6 – Apresentação e análise dos dados</b>	<b>130</b>
6.1 Categorias de análise	131
6.1.1 Categorias de análise das questões relacionadas à identificação de projetos vitais	132
6.1.1.1 Categorias relacionadas aos objetivos de vida	132
6.1.1.2 Categorias relacionadas aos projetos de vida	133
6.1.1.3 Categorias relacionadas à consecução de projetos de vida	135
6.1.1.4 Categorias relacionadas à identificação do sentido na vida	136
6.1.1.5 Categorias relacionadas à preocupação com o futuro	137
6.1.2 Categorias de análise das questões direcionadas à relação entre projetos de vida e experiências escolares	138
6.1.2.1 Categorias relacionadas à justificativa da contribuição ou não das experiências escolares aos projetos de vida	138
6.1.2.2 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição das disciplinas escolares aos projetos de vida	140
6.1.2.3 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e	143

aos esportes aos projetos de vida	
6.1.2.4 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar aos projetos de vida	145
6.1.2.5 Categorias relacionadas à descrição e o significado de uma experiência escolar significativa aos projetos de vida	153
6.2 Correlações entre variáveis	157
6.3 Critérios para medir o nível econômico dos(as) participantes dos estudo	158
6.4 Caracterização dos participantes	160
6.5 Dados relacionados à identificação de projetos vitais	162
6.5.1 Dados relacionados à identificação dos objetivos de vida	162
6.5.2 Dados relacionados à importância atribuída a diferentes projetos de vida	166
6.5.3 Dados relacionados à escolha do projeto de vida mais importante	169
6.5.4 Dados relacionados à a percepção dos(as) participantes acerca do sentido de suas vidas	174
6.5.5 Dados relacionados à identificação da consecução de projetos de vida	175
6.5.6 Dados relacionados à percepção do futuro	176
6.5.7 Identificação de Projetos Vitais	177
6.6 Dados relacionados à relação entre projetos de vida e experiências escolares	181
6.6.1 Contribuição da escola aos projetos de vida	182
6.6.2 Contribuição das disciplinas do currículo escolar aos projetos de vida	187
6.6.3 Contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes aos projetos de vida	193
6.6.4 Contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes á vida escolar aos projetos de vida	197
6.6.5 Contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes á vida escolar aos projetos de vida	216
<b>Capítulo 7 – Interpretação dos dados coletados</b>	<b>227</b>
7.1 Interpretação dos dados relacionados a projetos vitais	227

7.2 Interpretação dos dados relacionados à contribuição da escola aos projetos de vida e aos projetos vitais.	246
7.3 Considerações finais	264
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE A – Instrumento utilizado na pesquisa de campo</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO A – Youth Purpose Survey</b>	<b>278</b>

## INTRODUÇÃO

Duas influências foram decisivas à delimitação do tema que orienta este estudo. Em parte, retomei o interesse pelos(as) jovens, pela escola e por valores, presentes em meu mestrado<sup>1</sup>; em parte, sofri a influência decisiva do contato com o trabalho do psicólogo norte-americano Willian Damon sobre *purpose*, conceito traduzido no Brasil por projetos vitais (DAMON, 2009).

Minha dissertação teve por objeto os valores democráticos de jovens estudantes em relação à sociedade, à escola e às relações interpessoais. Uma das questões propostas aos participantes deu visibilidade às experiências escolares que esses julgavam democráticas. Os dados encontrados despertaram meu interesse pelo significado que esse tipo de experiência pode ter na vida dos(as) estudantes. As ideias, até então, embrionárias e difusas sobre o tema, conquistaram contornos mais definidos a partir do contato com o conceito de projetos vitais.

Damon, Menon e Bronk (2003) definem projetos vitais como um quadro estável que revela a intenção do indivíduo de realizar algo cujo significado transcende os limites do *self* e se relaciona, também, ao mundo. Ter um projeto vital envolve questões de orientação futura, como metas e forças valorizadas pelos indivíduos e que os direcionam ao longo das suas vidas. Para os autores, a construção e a identificação dessas metas pode se dar a partir da convivência e da participação do indivíduo em diferentes locais, como: trabalho, família, comunidade, igreja, escola, dentre outros.

Pelo fato de a escola ser uma instituição na qual crianças e jovens passam grande parte de suas vidas e que proporciona diferentes experiências aos(as) estudantes, suspeitamos que ela potencialmente poderia favorecer a identificação e contribuir para a consecução de projetos de vida. Assim sendo, duas indagações se fizeram presentes: (1) quais são os projetos de vida que inspiram jovens estudantes?; (2) que a importância (ou não) a escola pode ter na identificação desses projetos?

Com o aprofundamento de leituras sobre as bases conceituais que sustentam o conceito de projetos vitais, as indagações iniciais ganharam forma até chegar à formulação do problema que

---

<sup>1</sup>KLEIN, A.M. “Escola e democracia: um estudo sobre a representação de jovens do ensino médio de São Paulo” Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

direciona o presente estudo: ***“Qual a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida?”*** ”

A este problema geral foram acrescentados outros quatro, mais específicos:

- Na percepção dos(as) estudantes do ensino médio, as experiências escolares que vivenciam podem contribuir de alguma forma para seus projetos de vida?
- Que o significado as experiências escolares assumem para os sujeitos, quando esses têm em mente seus projetos de vida?
- Dentro do âmbito dos projetos de vida (metas gerais) apontados pelos sujeitos é possível identificar projetos vitais (metas que envolvem ações para a sua consecução, estabilidade, significado auto-transcendente e a preocupação com o futuro)?
- Como as experiências escolares podem contribuir para os projetos vitais?

Neste estudo entendemos projetos de vida como as metas gerais que direcionam as pessoas ao longo de suas vidas. O conceito de projetos vitais compreende, para além da identificação de metas, outros elementos como as ações para a sua consecução, a estabilidade das metas, o significado auto-transcendente e a preocupação com o futuro. Portanto, quando nos referirmos a projetos de vida teremos em mente um conceito amplo, relacionado às metas que os sujeitos apontam como norteadoras de suas vidas e quando nos referirmos a projetos vitais estaremos aludindo a projetos de vida com qualidades específicas, como: estabilidade, auto-transcendência, consecução e orientação para o futuro. A presente investigação visa a identificação de ambos.

Abro mais um parênteses nesse texto introdutório. O relato sobre as motivações que me levaram à delimitação do tema e dos problemas que direcionam o presente estudo foi feito na primeira pessoa do singular, uma vez que diz respeito a um processo individual. A partir daqui, adotarei a primeira pessoa do plural, pois o diálogo com a minha orientadora foi decisivo para o desenvolvimento dessa investigação e portanto, a utilização do *nós* reconhece a importância do trabalho conjunto.

Esse estudo reflete a busca por caminhos que nos permitam trabalhar com um conceito ainda pouco explorado pelas investigações e literatura científicas, o de projetos vitais. A delimitação do tema e a elaboração dos problemas são fruto de três anos de leituras, coletas

preliminares de dados, análises e reformulações. Um desafio instigante que cobra seu preço, através da incerteza, impelindo-nos a idas e vindas, em relação ao nosso plano de investigação.

O processo investigativo iniciou-se com a leitura de diferentes autores que desenvolvem estudos sobre a importância de metas que orientam a vida das pessoas. Deparamo-nos com Frankl, Csikszentmihalyi, Seligman que tomam por referência a abordagem da psicologia positiva. O novo olhar proposto pelos autores e a perspectiva de buscar, na escola e nos(as) jovens, aspectos positivos de sua existência pareceu-nos um campo investigativo profícuo.

Outras leituras somaram-se aos autores citados e com elas nasceu nosso primeiro plano de investigação. Novas incertezas, outras tantas leituras, reestruturações teóricas, revisões metodológicas marcaram a trajetória que culminou em nosso estudo preliminar, cujos resultados nos trouxeram possibilidades, não previstas inicialmente. O inesperado foi, simultaneamente, instigante, pois nos desvelou algo que, ao menos aos nossos olhos, não era aparente; e desestabilizador ao nos colocar defronte à necessidade de rever objetivos e tomar decisões.

Explicitados os desafios e encruzilhadas de nosso percurso, cumpre-nos, agora, apresentar o que nos foi possível construir nesse caminho. O presente estudo estrutura-se em duas partes: quadro teórico e pesquisa de campo.

A parte inicial deste estudo está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles enfoca projetos de vida e, em especial, projetos vitais, *purposes*. Partimos do pressuposto de que a indeterminação e a incompletude humanas nos presenteiam com a possibilidade de eleger metas e objetivos, de planejar a sua consecução e de dotar ações e escolhas de significado pessoal. Entendemos que estas são prerrogativas que caracterizam o ser humano e talvez constituam o que há de mais humano em nós. Projetos vitais, muito além de metas pontuais, envolvem o sentido amplo e estável que o indivíduo encontra para guiar a sua vida. Deste encontro podem resultar: o sentimento de gratificação e a satisfação pessoal e, ao mesmo tempo, reverter-se em uma atuação social, voltada a interesses e objetivos que visam as pessoas e o mundo ao nosso redor, sob esta perspectiva, são auto-transcendentes. A escolha de metas que orientarão a existência individual se dá em um cenário de valores situados sócio-histórico-culturalmente e que são construídos por cada sujeito a partir das suas interações com o meio. Portanto, a reflexão sobre projetos vitais não pode prescindir da consideração dos valores, discussão que também integra o primeiro capítulo.

A seguir, deter-nos-emos na juventude, etapa da vida na qual encontram-se os(as) participantes da pesquisa de campo. Nossa argumentação parte da conquista da autonomia da juventude e da adolescência como campos autônomos do conhecimento, num cenário sócio-histórico-cultural que associa este período a uma etapa preparatória do indivíduo, para o ingresso na vida adulta. Este ingresso se dá mediante a assunção de papéis sociais e suas respectivas responsabilidades, trazendo consigo a necessidade premente de vislumbrar e planejar o futuro. As possibilidades, limitações e obrigações humanas são definidas a partir de delimitações éticas que institucionalizam e definem o status dos indivíduos em relação à sociedade, às instituições, aos grupos do qual fazem parte e em relação a si próprios. Há algumas décadas, a idade na qual os(as) jovens assumiam as responsabilidades adultas era previsível; nas sociedades contemporâneas estas delimitações têm se estendido, mediante uma realidade marcada pela incerteza e imprevisibilidade. Trata-se de um novo contexto, sem precedentes históricos, em que cada jovem se defronta com a necessidade de planejar o que quer ser, diante de um cenário em constante mutação e, neste sentido, imprevisível. Entendemos que a adoção de um projeto vital, concebido como um quadro estável e duradouro de metas futuras que transcende o auto-interesse, apresenta-se como uma possibilidade de inserção na sociedade adulta e satisfação pessoal, ante os novos desafios que a modernidade traz.

O terceiro capítulo é dedicado à escola. Entendemos que a identificação e consecução de projetos vitais pressupõem experiências significativas capazes de suscitar, nos indivíduos, a valorização de seus potenciais e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de valores socialmente desejáveis. Por ter um caráter eminentemente formativo e pela sua extensão social, a escola apresenta-se como uma das instituições potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de projetos desta natureza.

O quarto capítulo enfoca a psicologia positiva. A dúvida em acrescentar ou não este capítulo ao trabalho nos acompanhou até o último momento. Por fim, optamos por incluí-lo por entendermos que o olhar que nos orienta, neste estudo, sofreu forte influência desta abordagem. De maneira sucinta podemos dizer que a psicologia positiva pretende ampliar o olhar sobre os seres humanos, extrapolando o âmbito do patológico e dedicando-se aos aspectos positivos da sua existência.

A segunda parte deste trabalho, organizada em três capítulos, apresenta a pesquisa de campo realizada com 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, entre os meses de abril e junho de 2010.

O capítulo cinco é dedicado ao plano de pesquisa, no qual descrevemos o percurso percorrido no desenvolvimento do presente trabalho. Inicialmente descrevemos o estudo preliminar que nos auxiliou na lapidação de nosso objeto de estudo, em seguida apresentamos a problematização da temática, os objetivos, os participantes e o instrumento utilizado na pesquisa.

O sexto capítulo é dedicado ao tratamento dispensado aos dados coletados e aos resultados advindos dos mesmos. Para tanto explicitamos as categorias de análise utilizadas na organização das respostas coletadas junto aos(às) participantes e os resultados das categorizações.

O sétimo capítulo destina-se à interpretação dos dados resultantes da pesquisa de campo e está organizado em três seções: interpretação dos dados relacionados a projetos vitais, interpretação dos dados relacionados à contribuição da escola aos projetos de vida e aos projetos vitais e considerações finais.

## PARTE I – QUADRO TEÓRICO

A parte inicial deste estudo abordará alguns conceitos que consideramos relevantes à compreensão do tema a que nos propomos.

Optamos por iniciar o quadro teórico pelos projetos de vida, elemento central de nossa análise e, portanto, referência presente nos capítulos subseqüentes sob a ótica dos temas neles tratados. Concebemos os projetos de vida como possibilidades de escolha dos indivíduos e expressão maior de nossa humanidade. Não podemos falar em escolhas sem aludir aos valores e esses, por sua vez, situam-se num cenário sócio-histórico-cultural, sempre numa relação com o sujeito que os constrói enquanto tais. Apresentaremos o trabalho de autores como Shweder (1990, 1997) e Schwartz (1992) que buscam, em seus estudos, princípios éticos e valores norteadores da vida social e das existências individuais. Por fim, temos o conceito de projetos vitais, *purposes*, adotado por nós.

No segundo capítulo, apresentaremos algumas das idéias que nasceram dos estudos pioneiros sobre adolescência e juventude, destacando as principais contribuições que trouxeram à compreensão da complexidade que caracteriza os sujeitos nesta fase da vida e situando-os no contexto sócio-histórico-cultural no qual emergiram. Em seguida destacaremos a importância social das delimitações etárias, para a definição de possibilidades e limitações dos indivíduos e as mudanças que estas delimitações têm sofrido, na contemporaneidade. Entendemos que, tanto a visão que se constrói da adolescência e da juventude quanto o contexto no qual esses conceitos emergiram são elementos importantes para refletirmos sobre as possibilidades que se apresentam aos sujeitos nesta fase da vida. Adotamos uma visão positiva da juventude e entendemos que os projetos de vida podem se constituir numa possibilidade de inserção na sociedade adulta e satisfação pessoal ante os novos desafios que a modernidade traz.

Na sequência, defenderemos a ideia de que a escola por seu caráter formativo, pela diversidade de experiências que proporciona aos(às) estudantes e pela sua extensão temporal e social (durante vários anos crianças e jovens passam grande parte de suas vidas na escola e essa destina-se a toda a população) é uma instituição potencialmente favorável ao desenvolvimento de

projetos de vida. O conceito de experiência nos parece significativo para compreendermos a abrangência das possibilidades nascidas no âmbito escolar.

O último capítulo faz alusão à psicologia positiva, perspectiva que direciona o olhar investigativo desse estudo e que marca a base conceitual sobre a qual se desenvolvem os projetos vitais. Dentro dessa abordagem da psicologia, destacamos as ideias de Frankl (1978,1992,1996) e Csikszentmihalyi (1997, 2000) sobre auto-transcendência e fluxo (*flow*), respectivamente, por serem constituintes do conceito de projetos vitais.

## Capítulo 1 – Projetos de vida

Vivir es sentirse fatalmente forzado a ejercitar la libertad, a decidir lo que vamos a ser en este mundo. (ORTEGA Y GASSET, 1930/1983, p.77)

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

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

Ortega y Gasset (op.cit) destaca dois elementos essenciais à idéia de projeto, entendido como essência humana: as circunstâncias e a vocação. Ambos são dados a cada indivíduo, o primeiro abre espaço para a liberdade de escolha individual; o segundo, não possibilita escolhas, apenas a opção pessoal de segui-lo ou não.

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

Esta mesma ideia de possibilidades vitais nos pareceu relevante à compreensão da importância da escola. Entendemos que, para os sujeitos que a frequentam, essa instituição se apresenta como uma circunstância dada de vida capaz de oferecer um leque de possibilidades aos seus atores. O mundo, para cada indivíduo, constitui-se das suas possibilidades vitais a partir das quais podem ser identificados seus projetos de vida. Nesse sentido, podemos conceber a escola como um local potencialmente favorável aos projetos dessa natureza, quer seja pela extensão dessa instituição na vida das crianças e jovens – ao menos doze anos são passados na escola – quer seja pela gama de experiências que ela proporciona.

A definição de Ortega y Gasset (1930/1983) permite-nos compreender os projetos de vida a partir de duas dimensões: em um plano individual, ao destacar a importância das escolhas pessoais e nesse sentido se aproximam da indeterminação, resultante da liberdade de escolha de cada pessoa; em um plano sócio-histórico, no qual os projetos vitais vinculam-se a um contexto mais amplo que leva em conta o tempo, a cultura, a sociedade na qual se insere o indivíduo. Nessa dimensão há determinação, uma vez que as circunstâncias são dadas, mas numa amplitude e diversidade que viabilizam a escolha individual. A circunstância é dada, mas abre-se num leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo e a opção recai sobre aquela que se relaciona ao projeto da pessoa. A articulação destas duas dimensões resulta num fluxo contínuo de ações projetadas que constituem a trajetória de cada indivíduo e o singulariza em seus percursos.

Decorrente da possibilidade de escolha, inerente à condição humana, a vida está “em aberto”, ou por ser feita. Retomando a ideia inicialmente apresentada: é um *quefazer* que se orienta para frente, ou seja, projeta-se para o futuro. Viver é um projeto que se desenvolve no presente com vistas ao futuro, disso decorre a imprescindibilidade de considerarmos a dimensão temporal dos projetos de vida que têm, como norte, o que está por ser feito.

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

das ações dos próprios sujeitos que se percebem, enquanto seres capazes de dar forma ou de transformar uma situação.

A definição de Machado transcende a dimensão individual de projetos ao trazer a possibilidade de sujeitos coletivos atuarem com vistas a metas comuns. Aproximando essa idéia do universo escolar, talvez possamos tomar os projetos temáticos, a realização de eventos, os trabalhos em grupo, dentre tantas outras atividades que envolvem a coletividade, como exemplos de projetos com metas comuns. Estes, embora não integrem nosso objeto central de estudo; podem ser, sim, exemplos de experiências escolares com algum significado pessoal. Nosso objeto de estudo, entretanto, é outro: projetos de vida de cada indivíduo que podem ou não serem desenvolvidos coletivamente, desde que sejam tomados como principio norteador da existência individual, ou seja, desde que tenham significado pessoal e que componham um quadro estável e temporalmente amplo. Destacamos, mesmo assim que, o coletivo, presente no trabalho de Machado, não é alheia ao nosso estudo. A adoção de metas que transcendem o auto-interesse é uma característica relevante, quando tomamos por objeto os projetos vitais de cada indivíduo, nesse sentido, envolver-se com metas, que têm como fim uma coletividade possibilita o compromisso com interesses que transcendem a vida pessoal.

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

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

Retomaremos o tema da auto-transcendência no transcorrer deste capítulo, ao tratar de projetos vitais.

## **Projetos e valores**

Até aqui defendemos a ideia de que os projetos de vida são a expressão maior de nossa humanidade e vitais ao seu exercício pleno, nas palavras de Machado (2000, p.36): “tanto quanto

o ar e os alimentos são imprescindíveis para a manutenção da vida em sentido biológico, os projetos o são para a existência de uma vida plena, em sentido humano”. Outro ponto que destacamos são as possibilidades de escolhas de cada um, diante das circunstâncias da vida, que singularizam as trajetórias pessoais. Destacar as escolhas de cada indivíduo, neste processo de construção da própria existência, faz com que nos deparemos com a questão dos valores.

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

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

Por mais que tenhamos valores contextualizados sócio-histórico-culturalmente, cada indivíduo, dentro desse cenário, constrói a sua própria escala valorativa, resultante de uma ordenação afetiva que hierarquiza a importância de um valor em relação a outro. O uso da palavra construção não é arbitrário, ele traduz a nossa crença de que o sujeito desempenha papel ativo frente às possibilidades que as circunstâncias de sua vida lhe oferece. São as escolhas que cada indivíduo faz, diante de suas possibilidades, que caracterizam uma trajetória única fortemente influenciada pelos valores que lhe são caros.

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

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

Por um lado, não podemos prescindir da consideração do cenário de valores que as sociedades e suas culturas nos apresentam e dos quais partilhamos, desde o nosso nascimento, os valores se expressam dentro do *ethos* de cada sociedade. Os projetos de vida de cada indivíduo inserem-se neste contexto e sofrem suas influências. Por outro lado, como já destacado, cada indivíduo desempenha um papel ativo em relação à construção dos valores que guiam suas vidas. Assim sendo, dividimos esse tópico em dois sub-itens: (1) *valores, sociedade, cultura* – no qual abordamos, através do trabalho de Shweder (1990, 1997), a coexistência de éticas que integram os discursos de diferentes culturas; e, através do trabalho de Schwartz (1992), as prioridades axiológicas que identificam as sociedades ou culturas. O primeiro autor traz importantes contribuições à compreensão da influência cultural sobre os projetos de vida dos indivíduos; o segundo, categoriza princípios que podem guiar as existências individuais; (2) *a construção de valores pelos indivíduos* - no qual situamos o sujeito como ser ativo, diante dos valores sociais, sujeito que constrói sua própria escala valorativa, concepção fundada nas perspectivas construtivista e interacionista.

### **Valores, sociedade, cultura**

Trabalhos na área da sociologia, da antropologia e da axiologia (DURKHEIM, LÉVI-BRUHL, MULLER-FREIENFELS, HEYDE apud FRONDIZI, 1958/2001) demonstram a conexão entre a valoração ética dos indivíduos e os costumes, a religião e a cultura das comunidades em que vivem. Nesse sentido, ao conceber as possibilidades de cada ser humano e os seus projetos vitais não se pode prescindir da consideração dos aspectos culturais e das relações que o indivíduo estabelece. Tais relações levam o indivíduo a construir a si próprio e a

reconstruir a sua cultura a partir das interações que trava com as tradições, os valores e os costumes que compõem o seu modo de vida.

A psicologia cultural estuda a forma como as tradições culturais e as práticas sociais expressam, transformam e permutam a psique humana, por meio das formas de interação entre sujeito e objeto; eu e o outro, psique e cultura, pessoa e contexto, praticante e a prática de viver juntos; trata-se de uma atuação conjunta desses elementos que se constroem mutuamente (SHWEDER, 1990).

Para o antropólogo Shweder (op.cit) as culturas enfatizam, em graus variados, três éticas: (1) ética da comunidade (cuidado por familiares, nação, e outros grupos); (2) a ética da autonomia (promoção da individualidade, direitos, liberdade de escolha e bem estar pessoal); e (3) a ética divina (promoção da auto-espiritualidade, fomento da fé, piedade, e purificação mental ou física).

Os três grupos identificados pelo pesquisador nos remetem à reflexão sobre a coexistência de discursos sobre moralidade. Discursos, para o autor, são sistemas simbólicos que descrevem e explicam aspectos da experiência ou práticas sociais, todos construídos através da interpretação e da inferência. Identificar a coexistência de discursos não significa que haja uma prevalência equitativa das três éticas. Em cada país, cultura ou grupo a combinação entre elas se dá de maneira diferente. Aproximando essa afirmação de um contexto real, temos culturas que se percebem a partir de discursos pautados, prioritariamente, pela ética coletiva, como ocorre em algumas partes tradicionais do Japão; outras que se apóiam na ética divina, como em certas localidades da Índia e por fim, aquelas que se orientam pela ética da autonomia, como acontece em várias partes dos Estados Unidos. Essas três éticas representam um amplo repertório de discursos que atuam na construção dos graus de obrigação social, num contexto expandido que considera dimensões psicológicas, sociais e comportamentais e dizem respeito a todos os tipos de pessoas que têm responsabilidades para com o cuidado de si próprios e dos outros e em relação ao ambiente.

Para Shweder (op.cit) as crenças e os valores culturais e existenciais originam um modo de perceber, viver, sentir e julgar, sob uma perspectiva moral singular. A diversidade resultante de modos singulares de ver o mundo e seus desafios, dada a partir da coexistência de discursos

éticos, adquire especial relevância, diante da complexidade dos problemas humanos que ganham interpretações multidimensionais capazes de colaborar para seu enfrentamento e solução.

Os indivíduos não são limitados ou condicionados aos valores predominantes de sua cultura, uma vez que cada um pode construir valores distintos daqueles enfatizados pelo seu grupo, mas não podemos deixar de reconhecer a importância da herança cultural para cada indivíduo, na medida em que a sua visão de mundo, suas valorações e seus projetos de vida sofrem influência dos valores e crenças coletivos.

Destacamos, na análise de Shweder (1990, 1997), a possibilidade de identificar, nas mais diferentes culturas, discursos éticos explicativos e norteadores da vida em sociedade que, mesmo diante da prevalência de um discurso em relação a outro, existem simultaneamente e podem influenciar os projetos de vida dos indivíduos. Embora ainda não tenhamos explicitado o conceito de projetos vitais por nós adotado, cabe destacar a importância da cultura na sua orientação. Damon (2008) concebe os projetos vitais como um conceito universal, mas que se expressa diferentemente nas culturas. A cultura não é determinante para a escolha de um projeto vital, mas os significados culturais exercem uma grande influência sobre os indivíduos que partilham um mesmo sistema de crenças e valores e podem moldar as aspirações individuais sobre o que é considerado desejável.

Numa perspectiva semelhante temos, na área da psicologia social, a contribuição dos estudos desenvolvidos por Schwartz (1992), movidos pelo seu interesse em investigar as prioridades axiológicas que identificam as sociedades ou culturas.

Schwartz (op.cit) compreende os valores como critérios utilizados pelos indivíduos e não como atributos das coisas. Com base na literatura axiológica, o autor chegou a uma definição conceitual que incorpora cinco características recorrentes dos valores: (1) são conceitos ou crenças; (2) dizem respeito a um fim desejável, a estados ou a comportamentos; (3) transcendem situações específicas; (4) guiam a seleção ou a avaliação de comportamento e eventos; e (5) são ordenados pela importância relativa que possuem em relação a outros valores.

Para o autor os valores, enquanto metas conscientes, correspondem a três requisitos universais da existência humana, aos quais todos os indivíduos e sociedades são sensíveis: (1)

necessidades biológicas; (2) necessidades de interação social e, (3) necessidades de sobrevivência e bem-estar dos grupos.

Para Schwartz (op.cit) o principal conteúdo a ser investigado é o tipo de meta ou a motivação expressas nos valores. A fim de identificar valores comuns que atuam como *princípios orientadores para a vida*, o autor desenvolveu estudos<sup>2</sup> empíricos com mais de sessenta mil sujeitos em quarenta e quatro países. A análise dos dados apontou para o caráter de universalidade dos valores que orientam a existência humana e deu origem a uma tipologia com dez categorias que reúnem vários valores.

A primeira, denominada como **estimulação**, diz respeito aos valores que derivam da necessidade de excitação, relacionada à experiência social. O objetivo motivacional é a excitação, a novidade e o desafio na vida; o prazer resulta da emoção e aventura. Indivíduos que se orientam por este princípio buscam, por exemplo, a prática de esportes radicais. A segunda, denominada como **hedonismo**, relaciona-se ao prazer e à necessidade de gozo. A meta motivacional desta categoria é o prazer ou gratificação para si mesmo. Os valores da terceira categoria, **auto-realização**, advém do estabelecimento de metas e da suas realizações. O maior objetivo é a conquista do sucesso a partir da demonstração da competência pessoal que tem como referência os padrões culturais e as normas vigentes na sociedade. O desafio é a sensação de realização e a conquista da aprovação social. A quarta categoria, **poder social**, destaca como valores: status social, prestígio, capacidade de controlar os outros, autoridade, riqueza, preservação da imagem pública, e reconhecimento social. A quinta, **segurança**, relaciona-se àqueles que procuram segurança social, a estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmos. Valoriza-se a promoção da ordem social nem que seja pela força militar. A sexta, **conformidade**, associa-se aos valores que prezam a obediência às regras e a auto-disciplina. Os indivíduos que se pautam por esses valores tendem a fazer o que lhes é dito, em conformidade com as leis e estatutos acordados. Os impulsos ou inclinações suscetíveis a críticas, violação de expectativas sociais ou reprovação são evitados. A sétima categoria, **tradição**, reúne valores do tradicionalismo que visam a preservação da ordem do mundo. Para as pessoas que orientam suas vidas por esses valores as coisas são feitas simplesmente porque são habituais e qualquer

---

<sup>2</sup> O instrumento utilizado para este estudo foi denominado como *Schwartz Value Inventory* (SVI)

alteração na ordem costumeira traz desconforto. Tradições, na maioria das vezes, expressam-se por meio de ritos religiosos, crenças e normas de comportamento. As metas motivacionais dos valores de tradição são o respeito, a aceitação dos costumes e das idéias que a cultura ou a religião impõem sobre o indivíduo. A oitava, **autodeterminação**, relaciona-se aos que procuram auto-direção e gostam de ser independentes, conseqüentemente procuram fugir ao controle dos outros. São pessoas que preferem a liberdade e podem ter uma inclinação artística e criativa. A nona categoria, **benevolência**, refere-se aos que tentam ajudar os outros e proporcionar-lhes o bem-estar em geral. A meta motivacional dos valores de benevolência é a preservação e a melhoria do bem-estar das pessoas com quem se tem um contato pessoal freqüente. A décima e última categoria, **universalismo**, busca a justiça social e a tolerância para todos por meio da promoção da paz e da igualdade. A meta motivacional se traduz na preocupação pela proteção ambiental, na comunhão com a natureza, na tolerância; preza-se um mundo em paz e também a harmonia interior. Os valores destacados aqui são: compreensão, apreço, tolerância e proteção direcionados às pessoas de modo geral e à natureza.

Essas categorias apresentam compatibilidades entre si e em função disto foram agrupadas por Schwartz (op.cit) em quatro super-grupos. De maneira resumida, a composição dos grupos pelas categorias pode ser assim expressa: abertura à mudança: estimulação, auto-direção e hedonismo; auto-aprimoramento: realização e poder; conservação: segurança, tradição e conservação; e, auto-transcendência: universalismo e benevolência.

O trabalho de Shweder (1990,1997) fornece subsídios para a consideração da influência da cultura nos projetos de vida dos indivíduos. Schwartz (1992) mostra como os indivíduos, num cenário de valores, definem suas metas de vida a partir de motivações que derivam de necessidades biológicas, de interação social e organização dos grupos. Ambos os autores constroem categorias universais que prevalecem de formas diferentes em cada sociedade, ou seja, cada cultura enfatiza mais fortemente um ou outro aspecto. As escolhas de cada pessoa, a partir de suas circunstâncias e valores, singularizam seus percursos, o que nos possibilita identificar trajetórias únicas dentro de cada cultura, sociedade ou grupo. Cada sujeito é singular em sua trajetória pessoal e cada um está inserido numa situação concreta, histórica e carrega concepções e vivências que o caracterizam de forma particular (CARBONARI, 2007).

Isto posto, cabe, agora, a reflexão sobre o papel do sujeito frente ao seu quadro de circunstâncias, valores e possibilidades de escolha, entendendo que as escolhas de cada indivíduo são fortemente influenciadas por seus valores e esses, por sua vez, são construídos por meio da interação do indivíduo com seu meio.

### **A construção de valores pelos indivíduos**

Como anunciado anteriormente, adotamos a concepção de que valores são construídos pelos indivíduos por meio das interações que estabelecem durante suas vidas. Reconhecemos que os valores são dados sócio-histórico-culturalmente, ou seja, cada época, sociedade, grupo têm valores próprios; no entanto, cada indivíduo, diante desse cenário axiológico, constrói seus próprios valores por meio de processos únicos.

Um dos conceitos centrais da teoria piagetiana é que o comportamento e o pensamento funcionam como partes de um sistema regulador que visa a adaptação do indivíduo ao seu ambiente. Podemos entender os valores como padrões de comportamento de um grupo, ou seja, fazem parte do meio no qual o indivíduo interage e em sua maioria surgem dentro de um contexto social, portanto, em seus processos de adaptação ao meio, os indivíduos incorporam valores em suas ações e pensamentos, mediando o individual e o social (REED, 1996).

Valores, na perspectiva construtivista e interacionista, são construídos nas interações cotidianas, conseqüentemente não são pré-determinados socialmente, mas sim, fruto da interação entre sujeito e objeto. Neste sentido, concebe-se o sujeito como um ser ativo no processo de construção de valores.

...podemos assumir o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista trazido por Piaget de que os valores são construídos nas interações cotidianas. Com esse princípio, o autor recusa tanto as teses aprioristas de que os valores são inatos quanto as teses empiristas de que eles são resultantes da pressão do meio social. Nessa concepção, de um construtivismo radical, os valores nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive (ARAÚJO, 2007, p.20)

A concepção piagetiana (PIAGET, 2001) localiza o processo de construção de valores na projeção afetiva que o sujeito realiza através de interações cotidianas com o meio, com pessoas

ou com objetos. Sob tal perspectiva os valores não estão predeterminados e pressupõem um sujeito ativo. Nas palavras de Piaget (op.cit, p. 104) “ ... de esta manera el valor es sin duda el producto de un sentimiento proyectado hacia el objeto”.

Araújo (2007) parte da concepção construtivista e acrescenta ao processo de construção de valores a distinção entre os tipos de sentimentos projetados sobre pessoas, objetos ou relações; entende o autor que os sentimentos positivos estão na origem dos valores e os negativos na origem dos contra-valores.

Se o valor refere-se àquilo de que a pessoa gosta e que valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se essencial para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Ou seja, uma ideia ou uma pessoa tornar-se-ão um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas. Nesse caso, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o que chamamos de contravalores. Logo os contravalores referem-se àquilo que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos (ARAÚJO, op.cit, p 21)

Os seres humanos, desde o momento de seu nascimento até a sua morte, projetam sentimentos sobre diferentes aspectos da vida: aparência física, situações, relações interpessoais ou institucionais, objetos, pessoas e sobre si mesmos. Essa projeção de sentimentos dá origem a valores de diferentes ordens que, de maneira ampla, situaremos no âmbito dos valores morais e dos não-morais, entendendo por moral o reconhecimento do outro (igual a mim enquanto ser humano) e o respeito aos seus direitos (sujeito de direitos tanto quanto eu). Dentro do rol dos valores morais podemos listar todos aqueles que se relacionam às relações que o indivíduo estabelece com os outros e com a sociedade, como por exemplo, honestidade, justiça, tolerância. Os valores não morais relacionam-se às preferências e gostos pessoais, como por exemplo, a beleza física.

Situando a discussão, no âmbito dos valores morais, ocorre que nem sempre a projeção de sentimentos positivos se dá sobre aquilo que é moralmente desejado; assim sendo, alguns indivíduos podem valorizar atitudes, pessoas, situações ou relações que representam contra-valores morais, como a intolerância, a desonestidade ou a violência. Um exemplo são os indivíduos que discriminam minorias étnicas, nesse caso o não reconhecimento do direito do outro pode levar à valorização da violência e da intolerância como formas de se relacionar com a

diversidade. Inversamente, a carga afetiva projetada sobre valores sociais desejáveis pode ser muito pequena ou nem existir. Tomemos como exemplo o diálogo, via pacífica para resolução de conflitos e altamente desejável em sociedades democráticas, se o indivíduo não tiver a oportunidade de vivenciar situações mediadas pelo diálogo, talvez não consiga projetar sentimentos sobre relações dessa natureza e as construí-las como um valor. Há, ainda, a possibilidade de projeção de sentimentos negativos sobre algo considerado importante socialmente. Imaginemos o caso de estudantes que vivenciam experiências escolares desagradáveis e projetam sobre essa instituição sentimentos negativos, nesse caso há possibilidade de que esses indivíduos construam a escola como um contra-valor.

Souza (2005) parte do trabalho de La Taille (2002 apud SOUZA, op. cit) e adota a perspectiva piagetiana de que valores são construídos na interação do sujeito com o mundo. A autora ressalta que o significado das regras morais e dos valores encontra-se no “outro”. Ao nascer a criança passa a integrar uma sociedade que tem costumes e condutas próprias, pautadas nos valores compartilhados pelos indivíduos que a integram. Nesse mundo a criança aprende como agir e viver por meio do contato com os outros. No início, há a ausência de regras (anomia), ou seja, um bebê não sabe o que deve ou não ser feito. A interação com o outro, indicando e demonstrando o que é aceito ou não no grupo de origem do indivíduo, introduz a criança num universo moral de regras que normatizam as condutas humanas. A princípio, a moral é externa ao sujeito (heterônoma), ou seja, uma regra é respeitada em função do seu portador. A regra está em quem a emite, ela é seguida ou desrespeitada em função de alguém e não em função do valor que o sujeito atribui à própria regra. Por meio da apropriação do respeito mútuo e da reciprocidade, constrói-se a autonomia, entendida como capacidade de agir e pensar de acordo com as normas vigentes, tendo por base valores próprios. Um ser autônomo é capaz de auto-regular sua conduta guiando-se pelo valor que atribui a uma atitude, situação etc.

A relação entre valores e moral heterônoma e autônoma é expressa da seguinte maneira pela autora: “A moral heterônoma tem menos força motivacional porque seus valores permanecem externos ou pouco integrados ao eu, e com a moral autônoma ocorre o contrário” (SOUZA, 2005 p.38). Dessa afirmação podemos depreender que a internalização dos valores, mediante a atribuição de sentido pessoal, aumenta a força motivacional para que as ações do

sujeito se guiem por valores morais. Em uma moral heterônoma os valores de um sujeito estão mais próximos do significado social do que do sentido pessoal. A incorporação dos valores, mediante a atribuição de sentido pessoal, estabelece a mediação entre o social e o individual e o sujeito passa a auto-regular sua conduta de acordo com os valores, para ele, dotados de sentido.

Pelo exposto até aqui, podemos afirmar que é na interação com o meio e com o outro que valores, com significado social, passam a compor o universo axiológico de cada pessoa. O sentido que os valores adquirem, para cada indivíduo, depende da qualidade da interação, cujo resultado pode ser a construção de valores ou contra-valores.

Tomando por base a concepção de Araújo (2007), sobre a projeção de sentimentos positivos que o sujeito realiza na construção de um valor, entendemos que a consideração da qualidade da interação entre sujeito e meio é um aspecto relevante para a compreensão do processo de construção de valores pelos indivíduos, na medida em que os valores não podem ser considerados como decorrência natural do desenvolvimento humano e nem das interações com o meio; é necessário que as experiências sejam significativas e possibilitem ao sujeito a projeção de sentimentos positivos sobre aquilo que é valorizado no convívio social.

Nem todos os valores têm a mesma importância para os sujeitos, Araújo (op.cit) defende a idéia de que os valores podem ser centrais ou periféricos e a posição que ocupam nos possibilita compreender a sua relação com as ações dos indivíduos. Essa posição é dada pela intensidade do sentimento projetado sobre algo. Assim, os valores centrais aos indivíduos têm uma maior intensidade de carga afetiva e os valores periféricos, na escala pessoal, são aqueles que nasceram de uma carga menor de sentimentos. Tomemos um exemplo concreto, uma pessoa que vivenciou experiências felizes e recompensadoras na escola, reconhecendo a sua importância para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, possivelmente construiu a instituição como um valor central. Essa posição valorativa influencia suas ações, opções, concepções de mundo. Prosseguindo no exemplo anterior, é possível supor que a pessoa, a despeito de todas as suas dificuldades financeiras, esforça-se para pagar as mensalidades da escola de seus filhos. Tal opção implica em abrir mão de outras coisas, como comprar roupas caras, ou viajar, ou, ainda, freqüentar restaurantes. A opção por uma possibilidade e a conseqüente renúncia às demais faz valer a escala valorativa que orienta a vida de cada um. Ou seja, diante de conflitos ou dilemas

são os valores centrais de cada pessoa que comparecem. Valendo-nos ainda do exemplo anterior, as roupas caras, as viagens e a frequência aos restaurantes são valores periféricos para a pessoa em questão, mas diante de outro contexto poderão guiar suas ações. Supondo que a crise financeira tenha sido superada, o que outrora foi objeto de renúncia poderá voltar a integrar a vida da pessoa, posto que tratam-se de valores, porém como uma carga afetiva menos intensa que lhes confere uma posição inferior na escala valorativa do sujeito em questão.

A hierarquia dos valores construídos pelo indivíduo em relação às pessoas, às instituições, às relações e aos objetos se dá mediante a distinção entre aqueles valores que são mais importantes, e aqueles que são menos importantes ou até mesmo, totalmente, sem importância. A partir dessas escalas individuais é que cada pessoa guia suas ações e pondera os diferentes ângulos de um conflito ou dilemas antes de se posicionar ou agir.

Os valores de cada indivíduo não são fixos e tampouco imutáveis. Durante a vida podemos passar a valorizar algo que até então não era importante para nós, inversamente podemos deixar de valorizar. A posição que os valores ocupam também é cambiante, valores periféricos podem passar a centrais, bem como o inverso. Trata-se de uma relação complexa que envolve as diferentes dimensões constitutivas do ser humano: biológica, cultural/social, afetiva e cognitiva. Cada uma dessas dimensões influencia a construção dos valores, bem como a posição que eles ocupam na escala de cada indivíduo. A determinação do posicionamento de um valor relaciona-se às reações do sujeito, às suas necessidades, aos seus interesses, aspirações, preferências e demais condições fisiológicas, psicológicas e sócio-culturais e contextuais. O juízo ético não se reduz a uma das circunstâncias subjetivas, culturais ou sociais, ele se faz mediante a articulação das mesmas e essas são de tal modo flexíveis e cambiantes que não há como tratar de valores como algo previsível, linear ou imutável.

... a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos... tais características fazem com que o nosso sistema de valores e a nossa identidade não sejam rígidos, pois podem variar constantemente em função de contextos e das experiências (ARAUJO, 2007, p.27).

A complexidade que envolve a questão axiológica não nos permite reduzir o contexto formativo da moralidade à escola, mas não podemos deixar de reconhecer a importância dessa instituição que se constitui como uma das principais portadoras dos valores da sociedade e que proporciona uma gama variada de experiências às novas gerações; além do mais a escola se destina a cem por cento da população, ainda que esta porcentagem não tenha sido alcançada em nosso país.

Considerar a qualidade da interação entre sujeito e meio no processo de construção de valores traz desdobramentos importantes sobretudo em relação à atuação da escola. Conceber a formação moral do indivíduo como uma disciplina ou como conteúdo curricular é reduzir o processo a discursos éticos desprovidos de sentido. Com isso assume-se uma concepção educativa que privilegia a dimensão cognitiva humana e reduz o processo à compreensão de normas e conceitos. A dimensão afetiva do processo que envolve a possibilidade de atribuição de sentido pessoal, mediante vivências que concretizam valores em práticas cotidianas, ocupa um espaço que transcende a sala de aula e os limites curriculares.

Em relação aos projetos de vida, não podemos deixar de reconhecer que a adoção de metas, que se pautam por valores morais permite ao sujeito transcender os próprios interesses e encontrar sentido em objetivos de vida que podem contribuir para o bem-estar das pessoas ao seu redor, estejam elas nas esferas mais próximas como a comunidade ou na amplitude da dimensão planetária. A escola, em nosso estudo, aparece como um possível elo entre os indivíduos e seus projetos de vida, pois tem um caráter essencialmente formativo e influencia a construção de valores de seus alunos e alunas, até mesmo quando não tem a intenção de fazê-lo.

Posta a importância dos valores para os projetos de vida, cumpre-nos, agora, apresentar o conceito de projeto vital, na perspectiva adotada por nós.

### **1.1 Projetos Vitais – *Purpose***

Damon (2008) parte da ideia de projetos de vida e formula o conceito de projetos vitais, *purpose*. Para o pesquisador e sua equipe de investigação projeto vital é uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a

intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. Trata-se de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana. O autor destaca alguns pontos que nos permitem dimensionar melhor a amplitude e significado dos projetos vitais:

1. amplitude e estabilidade: projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, ao passo que as metas são mais pontuais e imediatas.
2. significado pessoal e auto-transcendente – projetos vitais têm um significado pessoal, mas também têm um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses auto-centrados.
3. algo a ser realizado – projetos vitais não se orientam para um fim definido, dirigem-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida no curso da vida. Esta orientação pode ser material ou não material, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção. (DAMON et al, 2003).

Há três pontos, em relação aos projetos vitais, que consideramos conveniente destacar. O primeiro refere-se à dimensão temporal, essencial à idéia de projetos, ela se relaciona à necessidade dos sujeitos concentrarem sua atenção nas questões de orientação futura. Esse olhar para o futuro implica, também, na adoção de uma meta capaz de dar sentido à vida das pessoas, de direcioná-las ao longo das suas existências. Muito possivelmente a consecução de projetos desta natureza resultará no sentimento de satisfação pessoal. Por ora nos limitaremos a essa afirmação, pois retomaremos este tema no capítulo 4. O segundo ponto a ser destacado é a distinção entre projetos vitais e desejos. Os projetos vitais caracterizam-se pela sua amplitude e estabilidade, trazendo significado, motivação e realização às pessoas; os desejos têm duração curta e refletem objetivos imediatos que podem ou não ter algum significado a longo prazo. O terceiro ponto relaciona-se ao encontro de algo em que as pessoas acreditam, algo que consideram importante para se dedicar sinceramente e que não é tomado como enfadonho. Projetos vitais se dedicam a causas que extrapolam o auto-interesse e visam a promoção do bem-estar de outros.

Para Damon (2003), a forma mais reveladora para distinguir projetos vitais de outros é a análise dos meios e dos fins, ou seja, para que um projeto seja colocado nesta categoria ele deve se guiar por um aguçado senso moral. A definição de projetos vitais compreende metas auto-transcendentes que visam fazer a diferença no mundo; refere-se, também, a algo amplo e estável e não a metas pontuais; e, por fim, envolve o significado pessoal, ou seja, deve ser algo que mobilize o sujeito, algo em que ele acredite, uma causa pela qual vale a pena viver.

Damon (2003) aponta locais, situações ou experiências que são capazes de levar os indivíduos a identificar e adotar projetos para suas vidas. Os projetos vitais podem ser despertados a partir da participação no trabalho, na família, na comunidade, na natureza, no cosmos. Eles podem estar ao nosso redor, nas coisas perto ou longe, estranhas ou familiares, comuns ou extraordinárias. A adoção de metas, constituintes de um projeto que guiará a existência do sujeito, depende do contato com atividades que possam vir a ter um profundo significado para ele. Examinemos, através do trabalho de Damon (op.cit), alguns destes contextos mais de perto.

Em relação ao trabalho, o encontro de um projeto vital aproxima-se da idéia de vocação ou chamamento. Essa vocação deve ser significativa tanto para o indivíduo quanto para o mundo que o cerca. Olhar para a atividade profissional sob tal enfoque, pode proporcionar ao indivíduo a sensação de recompensa, além de orientar o desenvolvimento da sua carreira, no sentido de conjugar suas escolhas profissionais aos seus propósitos de vida.

A fé e a religião colocam os seres humanos em contato com o sobrenatural, o que pode direcionar seus projetos vitais a fins que transcendem os interesses auto-centrados. A fé transforma a procura por projetos vitais em uma questão de descobrir a vontade de Deus, para cada ser. Esta crença na vontade divina, pode ser uma força estabilizadora, nos períodos conturbados que as pessoas enfrentam. Voltaremos a este tema no capítulo quatro que trata da psicologia positiva.

Em relação à família, os projetos se manifestam por meio de pequenos atos cotidianos que, muitas vezes, podem passar despercebidos, como, por exemplo, contribuir para o bem-estar das pessoas, realizar ou auxiliar em tarefas domésticas. Para Damon as disposições dos indivíduos para: formar suas próprias famílias, atuar como parceiros leais aos seus cônjuges ou

criar seus filhos de forma responsável e solidária; podem ser entendidas como projetos vitais, uma vez que contribuem para o presente e o futuro da sociedade e do mundo.

O tempo livre ou de lazer é outra fonte para o encontro de projetos vitais, caso das pessoas que têm como *hobbie* a arte ou a música e fazem do mundo um lugar mais agradável; ou as pessoas que dedicam seu tempo livre ao trabalho voluntário, visando o bem estar do outro.

A comunidade, entendida como um grupo de pessoas que sentem obrigações recíprocas entre si, é outro local do qual participamos e no qual temos a oportunidade de sermos bons amigos, vizinhos ou cidadãos, por meio do engajamento em causas comuns e da realização de serviços que possam contribuir para o bem-estar geral.

A comunidade pode, ainda, ser compreendida de forma mais abrangente, como a natureza e o planeta, dimensões das quais todos nós fazemos parte e para as quais podemos contribuir, por meio de estudos e pesquisas, da partilha de descobertas significativas à humanidade, do respeito pela natureza, do desenvolvimento de práticas que visam a preservação da natureza e do respeito e valorização da vida humana.

A diversidade de situações e interações das quais participamos pode se tornar fonte de projetos, desde que o sujeito identifique nessas metas um significado forte o suficiente para guiar sua vida e que se comprometa com objetivos que transcendam o auto-interesse. Assim, assumir um projeto vital como eixo norteador da vida tem desdobramentos em dois âmbitos: (1) para o indivíduo em particular, pois o envolvimento com atividades significativas confere às pessoas momentos de alegria e satisfação; (2) para as pessoas ao nosso redor ou para mundo, uma vez que uma vida orientada por projetos vitais implica na vinculação do indivíduo a causas que visam contribuições efetivas para a comunidade da qual faz parte, seja ela tomada em sua dimensão local ou planetária.

A caracterização de projetos vitais ressalta a importância de metas que se orientam para interesses coletivos. Como já mencionado no início deste capítulo, projetos dessa natureza nos aproximam do exercício da cidadania. Machado (2000) destaca a necessidade de articulação entre projetos individuais e coletivos como uma questão fundamental nos nossos dias, principalmente quando temos em mente a formação para a cidadania e a importância da escola nesta tarefa. Nas palavras de Machado (2000, p.20):

(...) a garantia da efetiva articulação entre interesses, entre projetos pessoais e coletivos, é, no entanto, uma tarefa permanente, em todos os lugares do mundo. A construção de tal articulação é o sentido maior da idéia de cidadania e o objetivo mais nítido da educação.

A cidadania deve ser entendida num sentido amplo que transcende o direito a ter direitos e implica também numa formação que contribua para a promoção desses direitos, nesse sentido a articulação entre projetos individuais e coletivos é uma necessidade para a garantia e para a efetivação da cidadania. Essa articulação possibilita aos indivíduos a participação ativa na sociedade, assumindo responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade, o que representa a essência da cidadania.

Ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendem o auto-interesse e ao mesmo tempo trazem sentido e satisfação à vida pessoal, significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo. Para Fonseca (apud MACHADO, 2004) os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos.

### **1.1.1 A busca por projetos vitais**

Os projetos vitais, na concepção de Damon, são capazes de dotar de sentido a vida das pessoas. Quando há a fusão entre interesses individuais e coletivos, esses projetos adquirem sentidos que extrapolam o âmbito pessoal e se refletem socialmente através de objetivos auto-transcendentes. Vimos, também, que tais projetos podem ser desenvolvidos nos mais diferentes contextos e por meio de papéis sociais distintos: como profissional, como esposos ou pais, como cidadãos, como artistas, como militantes ativistas etc. No entanto, nem todos conseguem encontrar seus projetos vitais. Estudos demonstram que há pessoas que passam a vida inteira sem conseguir estabelecer os rumos que pretendem seguir (DAMON, 2009). Por este motivo, Damon (2003) destaca nove princípios que podem facilitar a busca por projetos vitais.

1. Etário: não há idade limite para uma vida guiada por projetos vitais e o caminho para atingi-los pode ser rápido ou lento e gradual; da mesma forma, as vias para sua consecução são múltiplas e sua assertividade depende de cada indivíduo. Não há um certo ou errado, ou caminhos ideais dados de antemão, desde que sejam respeitados os códigos éticos/morais de cada sociedade.
2. Familiaridade: geralmente os projetos vitais são encontrados nos locais que são mais familiares às pessoas e nos quais elas conseguem perceber a importância da sua contribuição.
3. Realidade: observar as pessoas que nos cercam e que nos fornecem exemplos de atitudes ou comportamentos que valorizamos favorece o encontro de projetos vitais próprios. Trata-se, pois, de buscar exemplos concretos e não traçar planos e metas abstratos e dificilmente tangíveis, as abstrações só têm sentido se forem trazidas para a vida real e encontrarem exemplos de pessoas que lutam por problemas reais.
4. Apoio: receber apoio de pessoas ou grupos que compartilham do mesmo propósito pode facilitar a consecução do projeto. Por vezes as pessoas têm objetivos que podem estar à frente de seu tempo ou serem impopulares, nestes casos encontrar estímulo, *feedback* ou conforto é importante para prosseguir na efetivação de seus objetivos.
5. Enfrentamento de dificuldades: projetos vitais grandiosos deparam-se com problemas complexos e por mais que haja empenho e êxito na sua execução, muitas vezes não é possível atingir completamente o que foi proposto. A atitude perfeccionista de algumas pessoas pode levá-las à decepção, diante da limitação de resolução de alguns problemas; nesse sentido, as expectativas devem ser ajustadas aos limites e possibilidades da realidade.
6. Humildade: a atitude passional, diante de um propósito, pode transformar-se em orgulho e desviar as ações dos fins pretendidos originariamente.
7. Princípios morais: para detecta-los há três perguntas que devem ser feitas: (1) O que eu estou tentando alcançar? (2) Por que eu quero alcançar isso? (3) Qual o caminho que adotei para alcançar tais fins? Essa preocupação justifica-se, na medida em que muitos projetos vitais podem começar orientando-se por princípios morais e com o seu

desenvolvimento podem recorrer a meios não morais. Em última instância orientar-se por um propósito que dá significado à vida e às aspirações pessoais, implica em manter um compromisso com seus meios e fins de forma moral.

8. Gratidão: celebrar e ser grato por ter algo que dê significado à sua existência. Pesquisas mostram que pessoas que sentem gratidão por suas vidas têm mais sucesso na consecução de seus objetivos e estão mais inclinadas a ajudar os outros do que pessoas a quem falta esse sentimento.
9. Transmissão dos projetos vitais aos outros: esta atitude estabelece relações de aprendizagem e podem inspirar os outros a buscarem causas nobres. Trata-se de servir como uma espécie de modelo positivo. Este princípio é especialmente relevante aos jovens que tendem a ser mais engajados, quando encontram, em suas comunidades ou nos locais que frequentam, modelos ou mentores que os inspiram. A transmissão desse tipo de experiência às novas gerações é importante também para o próprio projeto na medida em que os(as) jovens podem agregar novas idéias e visões, ampliando, aprimorando e revitalizando as possibilidades de realização dos projetos.

Códigos éticos, percepção da capacidade de transformar uma situação, estímulo e exemplos, troca de experiências, cultivo da perseverança e da humildade, são elementos desenvolvidos ou encontrados a partir da interação entre pessoas. Tais princípios apontam para a importância das relações e experiências que os sujeitos vivenciam e que podem se dar nos mais diferentes contextos. Considerando que projetos vitais não são decorrências naturais de nossa existência e que, portanto, muitas pessoas podem não encontrar metas que realmente tenham significado em suas vidas, a dimensão das interações sociais, intencionalmente direcionadas ao favorecimento da identificação e consecução de projetos, adquirem relevância, especialmente quando temos em mente a escola e sua função formativa.

Entendemos que a escola é uma instituição que pode favorecer este processo por ser portadora e difusora de valores morais, pela possibilidade de apresentar exemplos de projetos e por permitir que estudantes desenvolvam aptidões diversas. A escola, também, promove o encontro da diversidade de modos de vida, culturas e valores, contribuindo para concepções mais amplas e complexas da realidade, o que pode resultar na sensibilidade individual para perceber e

envolver-se com problemas ou causas que, muitas vezes, só se tornam visíveis por meio da problematização e discussão. Por fim, temos os(as) jovens, sobre os(as) quais a sociedade deposita expectativas, no que tange à sua inserção no mundo adulto, em contrapartida, os(as) jovens também têm seus sonhos e objetivos. Trata-se de uma fase da vida que, talvez, de forma mais intensa do que em outras, os indivíduos são confrontados com a necessidade de olhar para o futuro e projetar sua existência.

## 1.2 A busca individual pelo sentido da vida

O trabalho do psicólogo Victor Frankl, nascido de suas experiências como sobrevivente de um campo de concentração, é utilizado por psicólogos como evidência de que projetos vitais podem se constituir como uma espécie de proteção às pessoas, em períodos difíceis de suas vidas. O autor defende a idéia de que as pessoas com um forte sistema de crenças, suportam muito melhor condições adversas de vida. A liberdade espiritual do ser humano possibilita-lhe construir uma vida com significado, mesmo quando se é prisioneiro em um campo de concentração: o ser humano sempre pode escolher a atitude pessoal que assume diante de cada circunstância da vida, sempre decide o que ele é.

Frankl criou uma abordagem, na psicologia clínica, chamada *logotherapy* ou *meaning therapy* (terapia do sentido) também conhecida como a terceira escola vienense de psicoterapia<sup>3</sup>. “A logoterapia concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano” (FRANKL, 1996, p. 92). Segundo essa abordagem o sentido na vida, mesmo em períodos normais, promove a saúde mental, servindo como um fator protetor contra depressão e outros distúrbios:

Mesmo nas mais difíceis situações, mesmo no último minuto de sua vida, (há) uma abundância de possibilidades de dar sentido à existência... precisamos aprender e também ensinar às pessoas em desespero que a rigor nunca e jamais importa o que nós ainda temos a esperar da vida, mas sim exclusivamente o que a vida espera de nós (FRANKL, 1996, pp.68-76).

---

<sup>3</sup> As duas primeiras são a psicanálise e a psicologia individual.

A logoterapia concentra-se no futuro, nos sentidos a serem realizados pelo indivíduo, confronta o paciente com o sentido de sua vida e o reorienta para o mesmo. A busca por sentido é motivação primária no ser humano que é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores.

Frankl (1978) acredita que o ser humano busca sentido para a vida através de um movimento de auto transcendência que necessita da relação com o outro, posto que o sentido da existência só é possível, quando transcendemos a nós mesmos em direção à nossa exterioridade:

Ser humano significa dirigir-se para além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém. Em outras palavras, o interesse preponderante do homem não é por quaisquer condições internas dele próprio, sejam elas prazer ou equilíbrio interior, mas ele é orientado para o mundo lá fora, e neste mundo procura um sentido que pudesse realizar ou uma pessoa que pudesse amar. E, com base em sua auto-compreensão ontológica pré-reflexiva, tem conhecimento de que ele se auto-realiza precisamente na medida em que se esquece a si próprio; novamente na mesma medida em que se entrega a uma causa a qual serve, ou a uma pessoa a quem ama (FRANKL, 1992, pp.77-78).

De acordo com esta definição a busca de sentido existencial relaciona-se ao engajamento e/ou a um sentimento de solidariedade. A vida para Frankl não pode ser entendida em um sentido genérico, pois ela tem uma existência concreta. Para cada indivíduo, a vida é única e singular e em cada situação concreta exige um tipo de ação, oferecendo oportunidades para realização de valores relacionados ao prazer ou à satisfação. Um ser não pode ser substituído e nem representado por outro, daí a unicidade e a exclusividade que caracteriza cada pessoa. Cada existência manifesta-se por meio de uma obra, de uma conquista, do amor ou em relação às pessoas. A consciência dessa responsabilidade perante o outro ou perante uma obra faz com que a pessoa suporte o seu caminho. O sentido da vida é exclusivo e específico para cada ser humano e só pode ser cumprido por ele próprio. A vida questiona cada ser sobre qual o sentido da sua existência e essa indagação só pode ser respondida mediante a atitude responsável, assim, a logoterapia vê na responsabilidade a essência da existência humana.

Em nosso entendimento os projetos vitais podem relacionar-se aos princípios da logoterapia a partir de três pontos: (1) os projetos vitais relacionam-se à busca de significado para a existência individual e quando encontrados dão sentido à vida do indivíduo; (2) o significado dado à existência, por meio dos projetos vitais, transcende o auto-interesse e vincula-se a causas

que se direcionam às outras pessoas; (3) os sentimentos de solidariedade e responsabilidade são importantes para o desenvolvimento de projetos vitais, uma vez que projetos desta natureza implicam no comprometimento com planos que visam o bem estar geral, transcendendo o auto-interesse.

### **1.3 Algumas considerações sobre projetos de vida**

Projetos de vida são essenciais à nossa humanidade, pois permitem ao indivíduo assumir-se como sujeito de sua existência, elegendo metas e caminhos que singularizam sua vida. São vitais, na medida em que possibilitam o exercício pleno da nossa humanidade, através das possibilidades de escolhas. Somos a única espécie a quem é facultado aos seus membros o poder de escolher o que queremos ser, ou seja, temos a possibilidade de criar nossa própria trajetória individual, por meio de projetos de vida que se constituem e se exercitam num cenário axiológico onde se articulam valores relevantes para uma sociedade, grupo, cultura e época, a valores que são construídos pelos sujeitos.

Projetos vitais, na conceituação proposta por Damon (2003), relacionam-se ao encontro de metas com profundo significado pessoal, capazes de trazer o sentimento de gratificação e recompensa à existência de quem consegue identificar e levar adiante seu projeto. A identificação e a consecução de projetos vitais são antes de tudo possibilidades e não decorrência natural da vida, o que implica a necessidade de refletirmos sobre como, nós educadores, podemos contribuir de alguma forma para este mesmo processo.

A vida humana está por ser feita em todas as suas etapas, portanto, projetos de vida não são prerrogativas das novas gerações. Nesse estudo, entretanto, elegemos a juventude como uma fase especialmente relevante à identificação e consecução de projetos vitais. O próximo capítulo tem como principal objetivo refletir sobre: a juventude, as diferentes visões e explicações dadas a esta fase da vida, os desafios que os(as) jovens enfrentam, no mundo contemporâneo, e em que medida os projetos vitais podem se apresentar como uma via de inserção na sociedade adulta e satisfação pessoal aos indivíduos.

## Capítulo 2 – Juventude

No capítulo anterior defendemos a ideia de que a incompletude humana possibilita ao indivíduo escolher, dentro do seu universo de possibilidades, como quer ser. Esse universo é determinado pelas circunstâncias que, apesar de serem singulares, constituem-se na relação do indivíduo com o mundo, com a sociedade, com a cultura e consigo mesmo. Nesse sentido, entendemos que a compreensão das possibilidades que se apresentam aos(às) jovens implica na visão que construímos da juventude e nas expectativas e possibilidades depositadas sobre ela.

Neste capítulo apresentaremos a adolescência (categoria psicológica e biológica) e a juventude (categoria sociológica) como campos de estudos recentes que ganham autonomia mediante a um contexto social marcado por transformações de diferentes ordens, e dos quais várias áreas do conhecimento têm se ocupado, contribuindo para a compreensão da complexidade que permeia seus sujeitos.

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

Juridicamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>4</sup>, ECA (BRASIL, 1990), instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, delimita a faixa etária da adolescência entre os doze e dezoito anos de idade e não faz menção à juventude. O ECA tem por objetivo proteger a integridade de crianças e de adolescentes, representando um avanço no direito da infância e da adolescência ao explicitar os princípios da proteção integral e da prioridade absoluta, já previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998). Com esse estatuto crianças e adolescentes foram alçados à condição de sujeitos de direitos.

---

<sup>4</sup> O ECA segue a essência universal de orientações assumidas por diversas Nações em todo o mundo, com base em documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijin - Resolução 40/33 - ONU 29/11/1985) e as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad - ONU 1/03/1988).

Os conceitos de adolescência e juventude, no entanto, não se circunscrevem somente na delimitação etária. Reconhecer uma etapa da vida significa defini-la em relação às demais, é assim que a adolescência deixa a infância para trás e aproxima o indivíduo da entrada para a vida adulta. Não se é mais criança, tampouco se é adulto. Este período inaugura, também, o início da juventude que se prolonga para além do término da adolescência. Erikson (1976) localiza a adolescência como o período que se estende até o início do trabalho especializado, período que tem se estendido, cada vez mais, diante do desenvolvimento tecnológico e das transformações experimentadas pelas sociedades modernas. Sposito (1997) denomina juventude os segmentos etários que vão de quinze a vinte e quatro anos, seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica, sobretudo os desenvolvidos por Felicia Madeira (apud SPOSITO, op.cit). Para Sheehy (2003) a delimitação etária da juventude, hoje, deve considerar que a puberdade está começando antes e a adolescência está se prolongando, principalmente nas classes economicamente favorecidas, até os trinta anos com o adiamento da saída da casa dos pais. As três delimitações etárias do período destacam marcos distintos. Erikson (1976) utiliza como referenciais dois momentos distintos da relação do indivíduo com a sociedade: o mundo da escola e o do trabalho, alertando-nos para o quão flexível pode ser este período. Sposito (1997) adota como critério a divisão etária (quinze a vinte e quatro anos) e Sheehy (2003) considera marcos biológicos como a puberdade e sociais, como a assunção de novas responsabilidades.

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

obrigações humanas em uma dada etapa da vida. Por conseguinte, a situação de uma faixa etária só pode ser compreendida em relação às outras. Quando consideradas em conjunto, as diferentes idades nos fornecem um mapa das possibilidades e das limitações humanas.

Até aqui introduzimos a importância de olharmos para a adolescência e para a juventude a partir da contribuição de estudos de diferentes campos do conhecimento. Além disso, destacamos a relevância das delimitações das fases da vida quando tomamos por base a vida social e cultural. Entendemos que, em ambos os casos, a consideração do universo de possibilidades de um indivíduo, a partir do qual seu projeto vital pode ser construído, implica necessariamente na reflexão sobre a relação entre a sua etapa da vida e as circunstâncias determinadas social e culturalmente. Esta será a argumentação desenvolvida ao longo deste capítulo a partir da qual concebemos os projetos vitais como uma possibilidade de inserção dos sujeitos na sociedade adulta e satisfação pessoal, ante os novos desafios que a modernidade traz.

## **2.1 Um campo autônomo de estudos**

O início dos estudos científicos e investigações empíricas sobre a infância e a juventude data do século XVIII. Flitner (1968) destaca três correntes que dirigem sua atenção para o desenvolvimento do ser humano, em especial às crianças: (1) epistemologia empírica – voltada ao preenchimento da psique do recém-nascido; (2) empirismo – voltado ao desenvolvimento genético-psicológico e a sua periodização; (3) pedagogia pietista – voltada às questões referentes ao desenvolvimento da fé, da consciência do pecado e da autonomia volitiva. Os dados e materiais resultantes desses estudos iniciais foram de importância considerável para a Antropologia e para a Psicologia genética no que tange, principalmente, ao período da primeira infância, fase que concentrava o trabalho dos pesquisadores e estudiosos, interessados em desvendar a origem do ser humano. Há registro de um diário de observação escrito por J.H. Campe, *Allgemeine Revision*, publicado em 1785, dedicado ao estudo das crianças, compreendendo uma faixa etária que se estendeu até o décimo sexto ano de vida dos indivíduos; nada, ou pouca coisa, além desta iniciativa foi feito em relação à adolescência. Assim, a juventude, nessa época, ainda não se constituía como objeto autônomo de estudo para as ciências,

embora Rousseau já houvesse acentuado a importância desta fase como um segundo nascimento – o aparecimento do ser humano consciente e moral; sem, contudo, apresentar contornos precisos sobre o período juvenil.

Quanto à literatura pedagógica, observamos nesse mesmo século, o esboço do interesse pela juventude a partir da preocupação em relação à realidade social do jovem. Tratam-se, sobretudo, de observações preliminares e que ainda tateavam sobre o tema, detendo-se, principalmente, na relação homem-cidadão e nos conceitos expressos por Rousseau. Ainda no século XVIII, problemas sociais envolvendo a juventude, como abandono e criminalidade juvenil associados às classes economicamente desfavorecidas, sobressaem-se mais do que em outras épocas, fomentando métodos educacionais que se pautavam por teorias do meio e que buscavam encontrar as causas destes problemas, nas condições de vida da infância. Destaca-se o trabalho de Pestalozzi que defende a dialética entre a tarefa social e o dever humanitário da educação, reconhecendo, nas instituições educativas, um potencial evolucionário-social. Este autor distingue-se de seus contemporâneos por não se satisfazer com diagnósticos sobre os problemas juvenis, mas sim por buscar o debate de problemas político-sociais e educacionais, resultantes de tal situação.

Entre o final do século XIX e início do século XX, os primeiros estudos científicos da adolescência (BIERENT, 1896; JOLY, 1894; MARRO, 1899; no Brasil MELLO, 1846 apud CESAR, 2008, p. 55) foram influenciados pelos discursos médicos que enfatizavam as transformações corporais pelas quais moças e rapazes passavam.

A preocupação dos médicos era com o descompasso entre corpos que se mostravam sexualmente maduros antes que se lhes pudesse atribuir padrões de maturidade social. Desse modo, tais corpos tinham de ser obrigados a esperar, a aguardar o momento certo, até que estivessem preparados para viver em conformidade com padrões sociais de sua época (CESAR, 2008, p.55-56).

Segundo Barrán (1996, p.175 apud CESAR, op.cit, p.57) o adolescente do discurso médico apareceu como um indivíduo instável que se colocava contra os adultos e os valores sociais tradicionais, sujeito de uma sexualidade que lhe era negada e ao mesmo tempo estava estampada em seu rosto.

Em 1904 surgiu o primeiro psicólogo que se dedicou à adolescência, Stanley Hall, contribuindo decisivamente para o entendimento deste período como um importante estágio do

desenvolvimento humano; o que, em sua época, significou ir contra as idéias vigentes que não reconheciam a adolescência como um campo de estudo com legitimidade própria. O autor norte americano produziu uma extensa obra dedicada ao tema, dois volumes compostos por dezoito capítulos distribuídos em 1300 páginas, intitulada “*A adolescência: a sua psicologia e as suas relações com a fisiologia, a antropologia, a sociologia, o sexo, o crime, a religião e a educação*”. O volume de páginas e a amplitude do título de sua obra fornecem elementos para dimensionarmos a abrangência da abordagem do tema.

Em sua obra, Hall tentou aplicar o evolucionismo de Darwin à psicologia. Seu esforço concentrou-se sobretudo na teoria de Ernest Haeckel autor da filogenética, que defensora do principio de que a “filogênese repete a ontogênese”. Com base nessa perspectiva teórica, Hal acreditava que a adolescência é um segundo nascimento, um estágio evolutivo no qual cada pessoa re-experimenta os estágios anteriores de forma mais complexa, reconstituindo as fases da história da vida humana; ou seja, cada fase vivida por um indivíduo refaz a evolução da sua espécie. Numa perspectiva maturacionista, o período compreendido entre os 12 e 22-25 anos, é caracterizado pela instabilidade emocional associada às expressões exacerbadas ora de irritação, ora de excitação e alternadas com episódios de depressão.

As idéias utilizadas por Hall para descrever a adolescência como um *novo nascimento* foram tomadas de empréstimo de Rousseau (1992, p.133-134 apud CESAR, 2008, p. 59), ainda que a motivação de cada autor tenha sido distinta. Rousseau dedicava-se à preservação da natureza humana das corrupções da sociedade, Hall preocupava-se em controlar e civilizar os vícios da natureza humana, preparando os indivíduos para a vida social.

A obra de Hall teve uma grande influência sobre os estudos relacionados à adolescência, seja pela aceitação de suas ideias, seja pela crítica às mesmas que impulsionaram a construção de novas abordagens. O autor, ao postular a adolescência como uma moratória social que antecede a vida adulta, trouxe para a análise psicológica a tendência social dos países ocidentais, iniciada no século XIX, de retardar o ingresso dos(as) jovens no mercado de trabalho, prolongando a sua escolaridade (FEIXAS, 1996). Hall apresentou a adolescência associada às diversas esferas da vida humana, tendendo a priorizar o aspecto biológico, no curso do desenvolvimento, na medida em que, para ele, a infância e a adolescência evidenciam um principio evolutivo. Com isso, o

autor sinaliza a tendência da época que encontrava na biologia elementos capazes de universalizar características juvenis. Interpretações de tal natureza, no entanto, passaram a ser questionadas pela perspectiva cultural.

No início do século XX a antropóloga Margareth Mead publica “*Adolescência, sexo e cultura em Samoa*”, obra na qual descreve o modo de vida do povo desta ilha e destaca a passagem da infância para a adolescência, realizada gradual e continuamente por meio do desenvolvimento harmônico de um conjunto de interesses e atividades que amadurecem paulatinamente. Ao contrário do observado nas sociedades ocidentais, em Samoa este período não era marcado por crises ou tensões. Em contrapartida, outros estudos antropológicos mostraram que, em algumas sociedades, a transição da infância para a vida adulta se dá abruptamente, através de ritos de passagem, que alçam as novas gerações da condição de criança à de adulto. Assim, a turbulência e a tormenta adolescentes, entendidas por Hall como características universais, próprias desta fase de vida, passam a ser interpretadas dentro da perspectiva relativista como tendências relacionadas à cultura, mais especificamente, vinculadas à transição entre infância e vida adulta. O registro etnográfico de Mead deixou como principal legado a idéia de que as normas e expectativas culturais exercem influência determinante na forma como a adolescência se desenvolve.

Na tentativa de compreender que diferenças culturais levam a adolescência a ser mais ou menos tumultuada, a antropóloga Ruth Benedict, a partir de um amplo estudo, chegou à idéia de continuidade e descontinuidade social. À primeira associou as culturas nas quais a aprendizagem de papéis, comportamentos e atitudes adultas se faz de forma contínua, como a descrita por Mead em Samoa; a segunda forma de transição é mais repentina, como nos casos de culturas que adotam ritos de passagem. Quanto maior a descontinuidade, maiores são os conflitos, turbulências e agitação adolescentes. Sob tal perspectiva as tormentas observadas nas sociedades ocidentais são explicadas a partir da descontinuidade social.

O debate entre perspectivas positivistas/universalistas e culturalistas/relativistas questionou a universalização da adolescência como uma fase de tormentas. Os estudos antropológicos contribuíram para que a natureza da adolescência fosse percebida de forma menos rígida, não determinada biologicamente e não-fixa, entendendo que a agitação e a tensão

adolescentes, em grande parte, se devem às expectativas sociais. A perspectiva sócio-cultural contrapõe-se à concepção maturacionista que associa o período à agitação e à tensão, ambas inevitáveis.

Destacamos, também, a obra “Psicologia da Juventude” publicada em 1924 por Spranger. O estudo do psicólogo alemão é considerado um clássico, no contexto da pesquisa sócio-juvenil. O autor separava a psicologia das ciências naturais, entendendo que as mudanças psíquicas não poderiam ser explicadas por meio das mudanças endocrinológicas. Sua obra apresenta uma análise na qual as perspectivas psicológica e sociológica se fundem, posto que seu autor acredita que o ser humano está inserido em um todo muito mais amplo do que seu mundo individual de vivências e é neste contexto amplo que deve ser estudado e compreendido. Spranger propunha um método de análise da adolescência pautado na compreensão das estruturas psíquicas que produzem transformações no comportamento.

Eisenstadt (1969), sob o ponto de vista da sociologia, relaciona a personalidade e a identidade juvenis à participação social. Para o autor, por maiores que possam ser as diferenças entre as sociedades, quase todas associam a passagem da infância para a vida adulta com participação plena na sociedade. Neste período, transitório e preparatório, os(as) jovens podem jogar com papéis fundamentais que presumivelmente deverão assumir na vida adulta, sem eleger nenhum de maneira definitiva, além de se defrontarem com os símbolos e valores de sua cultura e comunidade.

Ainda na primeira metade do século XX temos o trabalho de Mannheim voltado à sociologia da juventude. Para o autor (MANNHEIM, 1969), a compreensão do significado da juventude, na sociedade, depende de elementos de caráter geral, advindos da psicologia e da sociologia, além da análise dos antecedentes históricos e do contexto concreto no qual a juventude irá atuar. Isso significa que há uma reciprocidade total entre juventude e sociedade, de maneira que aquilo que deve ser ensinado à juventude e como isso deve ser feito depende em grande parte da natureza da contribuição que a sociedade espera dos seus(suas) jovens. Portanto, acreditar que a juventude é progressista por índole é um engano, a história nos mostra movimentos reacionários ou conservadores dentre os(as) jovens, donde o autor conclui que o papel revitalizador da juventude depende da dinâmica interna de cada sistema social. As

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

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

Os termos adolescência e juventude, muitas vezes, são tomados como sinônimos, talvez, porque, ambos referem-se a um mesmo sujeito concreto, visto sob perspectivas distintas. Nos âmbitos da psicologia e das ciências sociais os termos passam a dar visibilidade social a uma categoria que emerge num contexto marcado por transformações econômicas, culturais e sociais. A conquista de autonomia, enquanto campo de estudos, converteu a adolescência em uma área de estudos relacionada principalmente à psicologia, centrada nas transformações fisiológicas, afetivas e cognitivas que se processam neste período e que incidem no comportamento do indivíduo; ao passo que a sociologia e a antropologia reconhecem o jovem, tradicionalmente, pela sua condição de transitoriedade — da heteronomia infantil à autonomia adulta — enxergando na juventude uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”. Sob esta perspectiva cada geração juvenil é associada a um determinado problema social: nos anos 60 o problema eram os valores e a dimensão ética; na década seguinte, a entrada para o mercado de trabalho (SPOSITO, 2000). Aqui, uma das preocupações centrais, se

relaciona ao papel que o jovem desempenha na sociedade e o que esta sociedade espera dele, dito em outras palavras, o que o jovem pode esperar e o que se espera dele socialmente.

Esses primeiros estudos contribuíram para o entendimento da adolescência a partir de bases fisiológicas, psíquicas, culturais e sociais. Para os autores que adotam a perspectiva maturacionista, a adolescência é, em grande parte, determinada por fatores fisiológicos e por isso, inevitáveis. Por sua vez, a perspectiva ambientalista acredita que a aprendizagem social prepara os(as) adolescentes para as exigências e desempenho de papéis sociais. Entendemos que a compreensão da juventude, muito mais do que confrontar as diferenças de interpretação de cada ciência como aspectos contraditórios, demanda a consideração conjunta e não excludente dos mesmos aspectos. A maturação por si só não é capaz de levar a cabo o desenvolvimento completo do ser humano, da mesma forma que apenas as interações sociais, dentro de um grupo, não são capazes de transformar um corpo infantil em um adulto. Explicar este período apenas por uma das perspectivas equivale a reduzir o ser humano somente a uma das suas dimensões constitutivas: social, afetiva, biológica, cognitiva. Lidamos com sujeitos concretos que possuem uma historicidade, são portadores de desejos, pertencentes a uma sociedade e a uma família, atores em um universo onde estabelecem relações sociais das mais diversas.

As definições sociais e culturais desta etapa da vida delimitam suas possibilidades e limitações e neste sentido relacionam-se ao cenário no qual os(as) jovens poderão traçar seus projetos vitais.

### **2.1.1 Aproximações entre adolescência e projetos de vida**

A reflexão sobre a contribuição dos estudos sobre adolescência e juventude não pode prescindir do trabalho de três autores que nos permitem aproximar os sujeitos que se situam nesta etapa da vida da idéia de projetos vitais: Inhelder, Piaget e Erikson. Ressaltamos que nenhum destes autores trabalhou com a idéia de projetos de vida. No entanto, buscamos em suas obras contribuições que nos permitam a compreensão e a distinção desta fase da vida. Nossa intenção é destacar elementos que nos possibilitem afirmar que a juventude é uma fase da vida, especialmente, relevante em relação aos projetos de vida.

Ao caracterizar a adolescência, Inhelder e Piaget (1976) atribuem como característica fundamental do período a integração do indivíduo à sociedade dos adultos, que varia consideravelmente entre as sociedades e até em diferentes ambientes sociais. Para os autores a integração à vida social adulta pode ou não coincidir com a puberdade.

Para Piaget (2001) a integração do adolescente ao corpo social exige tanto um instrumento afetivo, sentimentos morais, sociais, ideais, quanto um instrumento intelectual, a possibilidade de considerar o futuro, de elaborar ideais sobre o possível. O autor destaca três aspectos característicos dessa integração, ressaltando que a idade em que isso ocorre é muito variável:

- el adolescente se siente igual el adulto; tiende o bien a imitarlo en todos los puntos, o bien contradecirlo;
- por otro lado, intenta insertar su trabajo en la vida social que era hasta entonces, patrimonio de los adultos. Según el caso, esta inserción será una inserción profesional, si el adolescente se dedica a un trabajo efectivo, - o si no, será un programa de vida, proyectos a corto o largo plazo;
- tiende a reformar la sociedad que lo rodea (PIAGET, op.cit, p. 100).

As transformações nas estruturas de pensamento e na afetividade adolescente possibilitam aos sujeitos desligar-se do imediato e do concreto e elaborar mentalmente situações idealizadas, de onde emerge o desejo de transformar o mundo. O adolescente diante de situações concretas e reais se volta para a consideração de possibilidades, construindo teorias, refletindo sobre seu próprio pensamento. Construir teorias torna-se viável mediante sua capacidade de reflexão e de fuga do concreto, em direção ao abstrato e ao possível. Essa capacidade permite ao adolescente sua integração moral e intelectual à sociedade dos adultos, possibilita a elaboração de seu programa de vida e o planejamento de seus projetos de reforma.

Para Piaget (2001) o interesse adolescente pelo corpo social se caracteriza pela elaboração de teorias, sistemas ou doutrinas que podem direcionar-se a reformas nas ideologias de vários planos: social, político, religioso, metafísico, estético, dentre outros. Do ponto de vista afetivo surgem os sentimentos que têm como objetivos os ideais e por meio desses sentimentos se constituirá a personalidade. A personalidade se constitui durante a inserção do adolescente, na vida social, graças à descentração e a subordinação ao ideal coletivo. Nas palavras do autor:

(...) tomamos el término “personalidad” en su sentido estricto: la personalidad no es idéntica al yo, e incluso podría decirse que se orienta en su sentido opuesto. Efectivamente, el yo es la actividad propia, centrada en sí misma, mientras que la personalidad se constituye la inserción con la vida social, y en consecuencia supone una descentración y una subordinación al ideal colectivo. (PIAGET, op.cit, p.101)

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

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

A entrada para a sociedade adulta, portanto, é fortemente marcada pela construção de um programa de vida que visa o futuro e que se vincula ao desejo transformador da sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que a adolescência destaca-se em relação a outros períodos da vida humana, quando tomamos por referências a identificação e a construção de projetos de vida. Contudo, a necessidade transformadora do mundo pode representar apenas uma visão idealizada e ingênua, fragilmente, relacionada à realidade, uma espécie de planos idealísticos distantes da ação concreta, frutos do pensamento egocêntrico, que tenta moldar a realidade ao desejo individual. No entanto, essas tendências transformadoras e a elaboração de programas de vida podem adquirir um caráter descentrado e voltado à realidade, através da interação social (INHELDER & PIAGET, 1976).

Os(as) adolescentes tendem a se reunir com seus semelhantes em grupos de discussão ou de ação política, em movimentos juvenis, dentre outros. Aqui está a origem da descentração intelectual e moral, pois, por meio das discussões com os colegas, o sujeito autor de teorias reformadoras da realidade depara-se com a crítica dos outros e percebe a fragilidade de suas

concepções. Ao empreender uma tarefa efetiva, que conjuga ideias à realidade e à experiência, o adolescente tem a possibilidade de passar de reformador idealista a realizador, efetivando-se, assim, como adulto.

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

Outro ponto que nos parece relevante é a relação entre programas de vida e valores. A escala de valores construída por cada indivíduo é que irá orientar seus ideais e suas metas na vida. Novamente podemos destacar a importância da escola em relação à formação em valores, na medida em que se apresenta como uma das principais portadoras e transmissoras dos valores socialmente desejáveis.

Erikson (1969) localiza a adolescência como o período que se insere entre a idade escolar e o início do trabalho especializado, período este que tem se estendido, cada vez mais, diante do desenvolvimento tecnológico. O autor entende que esta fase caracteriza-se como uma moratória social, devido à transitoriedade que antecede a sociedade adulta.

O adolescente busca por pessoas e idéias nas quais possa depositar fé, que sejam dignas de sua confiança; busca, também, pela vontade livre, ou seja, a oportunidade para decidir sobre os rumos de sua vida, sobre os deveres inevitáveis e sobre as suas possibilidades. Nesta fase os(as) jovens têm o desejo de fazer as coisas funcionarem bem (capacidade adquirida na idade escolar), assim, a escolha profissional não se limita ao status social ou à remuneração, envolve, também, a perspectiva de êxito e satisfação diante de resultados que primam pela excelência.

A adolescência é menos tempestuosa naquele segmento da juventude talentosa e bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte, a identificar-se com os novos papéis de competência e invenção e a aceitar uma perspectiva ideológica mais implícita... é o potencial ideológico de uma sociedade que fala mais claramente ao adolescente que está ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pelos professores e

inspirado por “modos de vida” que valham a pena ser vividos (ERIKSON, 1976, p.130).

O jovem ama e odeia nas pessoas o que elas representam e escolhe-as para encontros significativos, envolvendo questões amplas e profundas da sua existência. Os indivíduos admirados pelos(as) jovens podem ser selecionados em contexto diversos como a escola, o ambiente profissional, a filiação religiosa ou ideológica; porém, as situações que culminam neste tipo de seleção têm em comum um exame de possibilidades mútuas e o reconhecimento também mútuo de que os indivíduos podem ser mais do que parecem ser e cujas possibilidades são necessárias para o futuro. Os representantes do mundo adulto podem ser/estar envolvidos com a exatidão técnica, com investigações científicas, com códigos de justiça, com alguma forma de veracidade artística ou, ainda, serem reconhecidos por terem uma autenticidade pessoal.

Para Erikson (1969) outra característica do período é a fidelidade, compreendida como a capacidade de confiar nos outros e em si mesmo. Trata-se de uma virtude do adolescente que pertence à herança evolutiva do ser humano e que, como todas as virtudes básicas<sup>5</sup>, e desenvolve na interação dos indivíduos e das forças sociais de uma comunidade, através do envolvimento do sujeito em diferentes experiências que lhes são significativas.

A busca do jovem por algo e/ou alguém a quem ser fiel coloca os sujeitos sempre “em marcha”, à procura de algo e disposto a aprender com a diversidade. Para Erikson (1976), desta disponibilidade e abertura decorre o potencial transformador da juventude.

A fidelidade destaca a relevância do vínculo entre o jovem e a comunidade (ou comunidades) de que participa, ressaltando a importância do significado das experiências vividas. Por sua vez, a identificação e a consecução de projetos vitais pressupõem o comprometimento do sujeito com causas ou atividades que se caracterizem como metas estáveis e duradouras, ou seja, algo para se dedicar ao longo da vida. Nesse sentido, entendemos que a fidelidade pode ser associada aos projetos de vida, uma vez que se trata de uma atitude importante para a estabilidade e consecução dos mesmos.

---

<sup>5</sup> Por virtude básica Erikson (1969) entende as qualidades que começam a animar o ser humano durante etapas de sua vida e das quais a esperança é a primeira e fundamental.

Aos pontos ressaltados anteriormente acrescentamos outro: a busca de sentido na vida. Erikson (1969) ilustra suas idéias narrando a experiência de uma jovem que, durante as suas férias escolares, encontra, no cuidado que dedicou aos potros de uma fazenda, a satisfação, o reconhecimento dos outros e o despertar do sentimento de que alguma coisa útil e prestimosa que era do seu agrado pôde ser realizada. A jovem adota uma postura ativa, dedica-se a algo de livre escolha e com significado para ela. O caso descrito por Erikson evidencia a importância do sentido que o sujeito atribui às atividades que desempenha e subliminarmente nos mostra a satisfação pessoal encontrada em algo que transcende o interesse pessoal e auto-centrado. Embora a busca de sentido na vida não seja uma característica exclusiva da adolescência, nesta fase, ganha contornos especiais diante de uma identidade em construção.

Os pontos destacados no trabalho de Erikson como características dos(as) adolescentes - (a) busca por modos de vida que valham a pena serem vividos e por pessoas que tragam significado para a sua vida; (b) fidelidade; (c) experiências significativas – permitem-nos algumas aproximações ao conceito de projetos vitais; por quatro motivos: (1) a identificação de metas e a construção de projetos vitais não podem prescindir do futuro, da reflexão sobre a vida que se pretende ter; (2) a possibilidade de escolha, ansiada pelos(as) jovens, é um dos pressupostos para a construção de projetos vitais (3) a consecução de um projeto vital depende, em parte, do apoio e do modelo encontrado pelos sujeitos em pessoas que lhes são significativas; (4) as experiências vividas na(s) comunidade(s) permitem o desenvolvimento de vínculos estáveis com metas significativas.

## **2.2 Adolescência e juventude: delimitações etárias**

Os períodos históricos propiciam o surgimento de idéias, concepções e o reconhecimento das mesmas. Não por acaso, o interesse pela adolescência surge como uma construção sócio-cultural numa sociedade que sofre grandes transformações impulsionadas pela industrialização.

Assim, não podemos, simplesmente, definir a adolescência por uma coordenada cronológica, posto que o reconhecimento deste período envolve muitos outros aspectos, além do biológico. Nas sociedades contemporâneas situamos o início da adolescência na puberdade, mas não podemos universalizar a sua duração ou o seu término; estes estão sujeitos às delimitações culturais. Tomemos como referência as sociedades nas quais a entrada para a vida adulta se faz precocemente, através do compromisso com o trabalho e conjugal; nestes casos o lapso de tempo entre a infância e a assunção das responsabilidades da vida adulta pode ser extremamente curto ou nem mesmo existir.

A sociedade, do final do século XIX, na qual emerge esta categoria, demanda a mão de obra com uma formação que a habilite para o trabalho. A escola foi chamada a essa tarefa, através da escolarização obrigatória. Ariès (1981) observa que o prolongamento da escolaridade até os dezoito ou vinte anos (exclusivo para os privilegiados socialmente) ajudou a diferenciar a adolescência do período que a precede e do que a sucede, o universo da escola configura-se como um lócus central e imprescindível à formação desses. Historicamente, foi com a passagem da atribuição de formação das crianças das famílias para a escola moderna que a juventude se elevou a uma categoria social (ARIÈS, op.cit). A análise do autor nos parece relevante ao presente estudo ao situar a importância da escola na construção social da categoria juvenil. A atuação desta instituição, ao longo do tempo, consolidou-se, em relação aos(as) jovens, pela inserção dos mesmos no mundo adulto, por meio da formação para a cidadania e da preparação para o mercado de trabalho.

A institucionalização da vida em função da idade cronológica, própria da modernidade, deve-se, sobretudo, à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para uma economia baseada em mercado de trabalho. Alguns psicólogos (BAKAN, 1971; DEMOS & DEMOS, 1969; KENISTON, 1968; MUSGROVE, 1965 e MUUSS, 1971 apud GALLATIN, 1978, p.11) concordam com Ariès (1981) sobre a estreita relação entre o conceito de adolescência e a moderna sociedade industrial que define leis trabalhistas e propõe a escolaridade estendida como forma de manter os(as) jovens longe da força de trabalho e dependentes de seus pais; mudanças que se tornam possíveis diante de uma produção industrial crescente e suficiente para liberar os(as) mais jovens do trabalho, para prosseguimento dos estudos.

Com isso, constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas; dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social.

Conceber o período como transitório, a partir da descrição da vida social e de outras formas de cultura encontra obstáculos nas delimitações etárias pautadas, unicamente, por processos biológicos universais. Para Eisenstadt (1969) a juventude é um fenômeno universal e mesmo diante de todo seu caráter biológico, sempre se define em termos culturais. Ainda que os processos biológicos básicos de maturação sejam, provavelmente, semelhantes em todas as sociedades humanas, a definição cultural de juventude varia de uma sociedade para outra, com delimitações variáveis das idades e das diferenças entre elas. A etnografia mostra que todas as sociedades organizam divisões etárias, mas o fazem de forma própria, entendendo com isso que a idade não é um dado da natureza, nem fator explicativo dos comportamentos humanos (DEBERT, 1998).

Ao estudar diferentes sociedades e suas respectivas culturas, a antropologia rompe com a idéia de naturalização e imutabilidade dos costumes, contribuindo com elementos para a análise da adolescência como um processo biológico que é elaborado simbolicamente através de rituais, expectativas, papéis sociais, que definem fronteiras entre as idades pelas quais os indivíduos passam e que não são, necessariamente, as mesmas em todas as sociedades. A mudança de status do indivíduo é definida por diferentes variáveis; em algumas culturas não-ocidentais considera-se não apenas o desenvolvimento biológico, mas também a capacidade de realizar determinadas tarefas; nas sociedades ocidentais a idade cronológica define direitos e obrigações, ou seja, a cronologia é institucionalizada política e juridicamente e central no estabelecimento de direitos políticos e status de cidadão. Nas sociedades ocidentais o curso da vida é regulamentado do nascimento até a morte, estabelecendo os limites etários para escolarização, entrada no mercado de trabalho e aposentadoria (DEBERT, op.cit.).

A importância da idade como critério para atribuição de papéis em uma sociedade está intimamente relacionada a diversos aspectos fundamentais da organização social e da orientação

cultural. O primeiro aspecto é a complexidade da divisão do trabalho, em geral quanto mais simples é a organização de uma sociedade, maior a influência da idade como critério para assumir papéis. Por conseguinte, nas sociedades tradicionais ou primitivas e mesmo nos setores tradicionais das sociedades desenvolvidas, a idade e a antiguidade constituem os critérios básicos para se assumir papéis sociais, econômicos e políticos. O segundo aspecto se relaciona aos valores e símbolos de uma sociedade na medida em que estes sublinham certas qualidades ou atividades que podem ser definidas pelas qualidades humanas. Por exemplo, em sociedades militares valoriza-se mais a juventude em função de seu vigor físico, em sociedades onde valoriza-se a defesa da tradição cultural, enfatiza-se mais a importância dos mais velhos (EISENSTADT, 1969).

Os grupos de idade, em geral e dos(as) jovens em particular, tendem a se manifestar em sociedades nas quais a unidade familiar ou de parentesco não pode assegurar o status social pleno para seus membros. Nas sociedades industriais modernas a integração social está baseada geralmente em critérios universais de cidadania, ou seja, as principais funções políticas, econômicas, sociais e religiosas são executadas não por unidades familiares ou de parentesco, mas por grupos especializados (políticos, associações, etc), aos quais os indivíduos podem se integrar independente de sua família, parentesco, casta ou origem (EISENSTADT, op.cit.). Os critérios para a ocupação dos papéis sociais substituem a hereditariedade ou pertença a um grupo pelas riquezas, técnicas adquiridas, especialização e conhecimento. Essa tendência, característica das sociedades ocidentais, impulsionou a concepção da juventude como um período de transição destinado à preparação para a sociedade adulta e atribuiu à escola o status de instituição destinada à formação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

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

A delimitação etária de uma fase da vida é utilizada, juridicamente, para estabelecer os direitos dos sujeitos e, em contrapartida, para definir as responsabilidades sociais e institucionais em relação à efetivação desses direitos. No que tange à cidadania e aos direitos de crianças e adolescentes, cabe destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990), instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, representa um avanço no que diz respeito à representação e ao lugar da infância e da juventude, dentro da sociedade, pois alça crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos (civis, humanos e sociais).

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

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

Reconhecer o direito à participação de crianças e jovens pode ser entendido como a superação da visão de que os indivíduos que se situam nessa faixa etária ainda estão por ser, na medida em que esse tipo de ação se desenvolve no presente.

O reconhecimento das especificidades do desenvolvimento adolescente se dá num cenário de transformações sócio-econômico-políticas, no qual a preparação para o mundo do trabalho e para a cidadania demanda uma formação para o exercício dessas funções. Com isso impulsiona-se e evidencia-se a importância da escola para a delimitação e caracterização do período da adolescência como uma etapa preparatória para a vida adulta.

Nas sociedades ocidentais, entre o final do século XIX e um tanto além da segunda metade do século XX, o jovem se torna adulto mediante a assunção de novos papéis e responsabilidades sociais tradicionalmente associadas à independência em relação aos pais, ao casamento e ao exercício de uma profissão, com idades previsíveis para que acontecessem.

As intensas transformações sociais que temos experimentado, nas últimas décadas, flexibilizaram e estenderam as delimitações etárias que definem a passagem de uma fase a outra da vida. A estabilidade e a relativa previsibilidade, em relação ao futuro, cederam seu espaço ao incerto.

### **2.3 O jovem na sociedade contemporânea**

A sociedade, as expectativas em relação aos(as) jovens e as oportunidades que lhes são oferecidas são fatores relevantes que interferem, diretamente, na construção dos valores juvenis e nos projetos que poderão guiar suas vidas.

Falar de jovens na sociedade atual implica na consideração de um mundo em que pouco ou quase nada está pré-determinado. Tradicionalmente, considera-se que a transição para a vida adulta culmina com a saída da casa dos pais, o casamento e a entrada para o mercado de trabalho, eventos que marcam a independência do jovem e a assunção das responsabilidades de adulto. Entre o início do século XX até final dos anos 1970 esta transição tendia a acontecer para a grande maioria das pessoas em uma idade previsível (SHEEHY, 2003). No entanto, diante das transformações sociais que temos vivido tais eventos não ocorrem mais de forma linear, portanto, não é mais possível prever a idade em que eles ocorrerão. Além de delimitações etárias e transformações biológicas há um conjunto de fatores e expectativas, em relação às novas gerações, que contribuem para a incerteza sobre o futuro.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas vivemos e convivemos intensamente com as incertezas e as possibilidades advindas das transformações mundiais que se refletem nas mais diferentes ordens da vida cotidiana. Há algumas décadas os(as) jovens, no final da adolescência, podiam prever com mais segurança qual seria seu trabalho ou com quem pretendiam se casar. As mudanças econômicas e as possibilidades advindas das intensas transformações sociais que temos experimentado nas últimas décadas trazem a incerteza para este cenário. Para os(as) jovens que atravessam um período de transição esta incerteza e multiplicidade de oportunidades são fatores extremamente importantes, pois afetam seus planos futuros e sua entrada para a sociedade adulta. Tomemos como exemplo a questão das carreiras profissionais: novas ocupações surgem e outras

deixam de existir por não terem mais função social. A entrada para o mercado de trabalho é adiada cada vez mais, o casamento e a geração de filhos passam a ser vistos como situações a serem , também, adiadas ou em muitos casos evitadas.

Coslin (2002) interpreta o fenômeno do prolongamento da juventude como um reequilíbrio das fases da vida que acontecem em razão do aumento da expectativa de vida. Com isso cada fase é deslocada, ocasionando a extensão temporal da adolescência/juventude. Outros pontos considerados pelo autor são o aumento da duração dos estudos, a dificuldade dos(as) jovens em inserirem-se na vida profissional e o caráter, cada vez mais tardio, da vida de casal e do nascimento de filhos. O autor toma por base o trabalho de Galland (1991, apud COSLIN, op.cit, p. 33) e afirma que a entrada na vida adulta pode ser estudada a partir de duas dimensões: (1) via escolar e profissional e (2) família de origem e família construída pelo indivíduo. Essas dimensões têm quatro limiares: o fim da escolaridade, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e a vida em casal.

Se anteriormente, observa Galland, os eixos *escolar, profissional e familiar matrimonial* eram paralelos e a passagem dos limiares era coordenada, o modelo conhece doravante uma desconexão dos limiares, conduzindo à sucessão de quatro etapas antes do jovem alcançar a estabilidade do casal. As duas primeiras são relativas à vida liceal, depois eventualmente é tempo dos estudos superiores que tendem a generalizar-se a cada vez mais jovens na sequência da democratização do ensino e do prolongamento dos estudos. A terceira fase é própria da sociedade contemporânea e associa precariedade profissional e prolongamento da permanência na família... A quarta fase, caracterizada pelo prolongamento de uma vida solitária, apesar do acesso a condições que permitem formar um casal, refere-se de preferência aos jovens que prosseguem estudos universitários. É uma característica muito forte da juventude atual e depende mais de transformações socioculturais do que de condicionantes econômicas (COSLIN, 2002, p.33)

Numa perspectiva convergente com a de Coslin (2002), Damon (2007) interpreta o fenômeno do adiamento de compromissos como tendência generalizada no mundo industrial.

Chisholm & Hurrelmann (1995) em um estudo sobre os(as) jovens europeus concluem que a fase da adolescência não é apenas o prolongamento de um processo, mas também é uma transformação qualitativa dos seus padrões, da sua lógica interna e do seu significado social. Mais do que uma tendência esta condição dos(as) jovens tem se mostrado como um fenômeno complexo e de grande extensão, o que levou o governo britânico, em um relatório nacional, a

cunhar o termo “jovens NEETs” (Not in Education, Employment, or Training<sup>6</sup>). O governo japonês identificou o mesmo fenômeno entre seus(suas) jovens. As escassas oportunidades de emprego e as incertezas do mundo contemporâneo contribuem para que a assunção das responsabilidades da vida adulta sejam adiadas.

Tendências semelhantes podem ser observadas no Brasil. Camarano (2004) em uma análise, que partiu de dados oficiais sobre jovens brasileiros, no período compreendido entre 1982 e 2002, constatou que no que se refere à participação juvenil no mercado de trabalho e frequência à escola, observa-se três tendências: (1) o aumento contínuo da escolarização, (2) a redução da proporção de jovens apenas ocupados<sup>7</sup> e (3) o aumento na proporção de jovens que não estudam e nem trabalham. Salientou um crescimento do percentual de jovens, do sexo masculino, com mais de 18 anos, que não trabalham nem estudam: 9,3% (1982) para 12,2% (2002). A exceção ocorre entre as mulheres com idades entre 20 e 24 anos, que mantiveram a proporção de ocupadas aproximadamente constante e a de «não estuda nem trabalha» decrescente. No que diz respeito à dimensão socioeconômica, a autora do estudo acredita que o processo de reestruturação econômica e a adoção de novas tecnologias apresentam um novo desafio para os(as) jovens. As duas décadas examinadas pela pesquisadora revelam que os limites etários para independência dos(as) jovens retardaram-se em cerca de um ano, ou seja, há uma tendência dos(as) jovens permanecerem mais tempo na casa dos pais. Na interpretação da autora a nova forma de organização da produção se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, menos dependente de mão-de-obra e demandante de uma maior capacitação e experiência profissional de jovens, em busca de sua primeira experiência de emprego. Esses fatores constituem-se em obstáculos à contratação da mão-de-obra jovem, postergando a formação de novos núcleos familiares e aumentando o período de dependência econômica, em relação aos pais.

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

---

<sup>6</sup> Não estudante, não empregado, não estagiário.

<sup>7</sup> Que desenvolvem alguma atividade que não se caracteriza como emprego ou trabalho regular.

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

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

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

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

O desenvolvimento positivo da juventude contrasta com as abordagens que têm se detido sobre alguns problemas, dos mais diferentes âmbitos, que os(as) jovens enfrentam, tais como: dificuldades de aprendizagem, transtornos afetivos; conduta antissocial, baixa motivação e realização; o uso de drogas, crise psicossocial desencadeada pela maturação, episódios relacionados com a puberdade, os riscos de negligência ou abuso; privação econômica, dentre outros (DAMON, 2004). Nestes modelos a juventude é vista como um período cheio de perigos

e muitos(as) jovens como problemas potenciais que devem ser contidos antes que eles prejudiquem a si próprios ou à sociedade. Estas visões da juventude têm dominado os meios de comunicação de massa, a opinião pública e a maioria dos campos profissionais.

Damon (op.cit) entende que em decorrência da ênfase dada a tais abordagens da juventude temos visto na educação e na medicina, por exemplo, grandes investimentos para a recuperação de jovens com transtornos de atenção. Na psicologia infantil a atenção dirige-se prioritariamente à auto-estima e aos déficits de atenção e aprendizagem; e ainda aos danos ocasionados por traumas na infância, como a pobreza extrema, abuso, violência e agressão. Frases como *criança em situação de risco*, *a aprendizagem da criança com deficiência*, *delinquente juvenil*, *bully*, têm conquistado espaço em revistas profissionais, bem como na imprensa popular. Para o autor, mantém-se a antiga suspeita de que existem más sementes, ou seja, a infame metáfora das maçãs podres que irão estragar o barril, se não retirados a tempo, permanece viva sustentando-se no pretexto de que as teorias científicas propõem um determinismo genético para a delinquência juvenil.

O enfoque sobre os problemas e as deficiências faz parte de um modelo de saúde mental que emergiu a partir do trabalho de psicanalistas infantis, como Fritz Redl (REDL & WINEMAN, 1951 apud DAMON, 2004) e também de um modelo de justiça penal, que sublinhou a punição como prevenção. Tais modelos deixam sua herança na forma como os(as) jovens são retratados pela cultura de massas e conseqüentemente na representação social que se construiu na mente popular. Os(as) adolescentes que aparecem nos noticiários de televisão geralmente são aqueles que cometeram algum delito ou atos reprováveis socialmente.

O desenvolvimento positivo da juventude é uma nova abordagem que concebe os sujeitos de forma afirmativa e não como problemas para a sociedade. Tal perspectiva enfatiza as potencialidades juvenis, embora reconheça a existência de adversidades e desafios que podem afetar os(as) jovens de diferentes maneiras. A abordagem positiva resiste à concepção do processo de desenvolvimento como um esforço para superar déficits e riscos (DAMON, 2009).

A abordagem positiva parte da visão da criança e do jovem como seres capazes e prontos a explorar o mundo, a se desenvolver, ganhar competências e adquirir a capacidade de contribuir de forma importante para o mundo. Visa-se, desta maneira, compreender, educar e envolver as

crianças em atividades produtivas, em vez de corrigir, curar, ou tratar tendências “negativas” ou as chamadas deficiências (DAMON, 2004).

Esta mudança radical desencadeada por uma visão positiva do potencial juvenil, tem incidido sobre diversos campos de investigação, acarretando a inversão da maneira de se conceber a infância e a juventude. Novos conceitos e idéias têm sido criados a fim de contemplar tal visão. Esta alteração de perspectiva tem transformado as questões que guiam os investigadores e suas novas descobertas. Por meio das pesquisas realizadas sob nova ótica, e as recomendações práticas que têm sido implementadas em diferentes áreas de trabalho relacionadas com a juventude, que vão da educação à política social.

O presente estudo adota uma visão positiva da juventude, uma vez que não nos deteremos nos problemas relacionados a esta fase da vida, mas sim na reflexão sobre projetos vitais e como estes podem contribuir para a realização do jovem. Encontrar um projeto claro na vida pode ser essencial à conquista da felicidade e da realização pessoal, ao mesmo tempo, a sociedade necessita de novas gerações predispostas a aceitar os desafios que se impõem.

A adolescência, como parte da juventude, é um período específico do desenvolvimento humano que combina transformações emocionais e físicas com expectativas culturalmente estabelecidas. Seu início é delimitado, biologicamente, pela entrada na puberdade e, socialmente, marcado pelo confronto com novos papéis sociais e responsabilidades. São novas experiências que se impõem à vida dos indivíduos, conferindo aos(as) adolescentes um grande potencial social que conjuga as expectativas da sociedade adulta com uma compreensão mais elaborada das relações sociais.

Pelo exposto, podemos entender que o período de transição entre a juventude e a vida adulta tende a se prorrogar, na sociedade contemporânea. As condições sócio-econômicas e as oportunidades de emprego são fatores de extrema relevância, mas não podemos reduzir o fenômeno a esta análise. Durante esta época os(as) jovens têm a possibilidade de pensar no futuro, de procurar oportunidades que satisfaçam seus interesses e aspirações. Esta possibilidade, nem sempre, se reverte em ações concretas, pois muitos(as) jovens parecem perdidos e encontram dificuldades para tomarem uma direção, traçarem metas e adquirirem habilidades necessárias às suas proposições. O compromisso com o futuro através de metas ou programas de vida, assume

grande importância neste período, pois pode contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas.

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

### **2.3.1 Jovens, projetos vitais e participação social**

Algumas pesquisas recentes sobre sonhos e projetos vitais de jovens fornecem elementos para a reflexão sobre a importância de metas que orientam a vida dos indivíduos. Schneider e Stevenson (1999) desenvolveram uma pesquisa com sete mil adolescentes e chegaram a resultados que contrariam a crença, de senso comum, de que os(as) jovens são hedonistas. Tal afirmação parte da constatação empírica de que a maioria dos sujeitos gostaria de realizar algo que transcenda o próprio prazer, mas não desenvolveram nenhum projeto de vida claro, para executar suas ambições.

Damon (2007) empreendeu um estudo com mais de duzentos jovens norte-americanos voltado à identificação de sentimentos positivos e motivações pessoais. As entrevistas revelam grupos diversos: 20% dos(as) jovens encontraram algo significativo a que se dedicar, algo que guia seus esforços diários e os ajuda a planejar o futuro; 31% foram classificados como superficiais, ou seja, estão engajados em atividades que parecem ter um propósito mínimo, mas prestam pouca atenção ao significado dessas atividades além do presente; 25% identificados como sonhadores, ou seja, aqueles que exprimem idéias sobre projetos vitais que gostariam de

ter, mas pouco ou nada fizeram para pô-las em prática; e 25% da amostra<sup>8</sup> mostrou-se desengajada, são os(as) jovens que não manifestam nenhum projeto vital, não fazem nenhum esforço que possa se tornar a busca de um objetivo e nem têm preocupações neste sentido. Esse estudo mostra que, em relação às metas futuras, os(as) jovens não podem ser classificados sob uma única categoria, os planos futuros e os esforços para empreendê-los se combinam de maneiras diferentes.

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

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

A questão da participação dos(as) jovens vem sendo investigada por diferentes pesquisadores em diversos países (CASTRO, 2005; FERREIRA, 2005; GAUTHIER, 2005;

---

<sup>8</sup> A porcentagem atinge 101% devido aos arredondamentos.

MISCHE, 1997; MÜXEL, 1997; KRISCHKE, 2005 apud MONTEIRO & CASTRO, 2008, p.271). Esses estudos sugerem um certo distanciamento e uma certa confusão do(a) jovem em relação à concepção tradicional de política. No entanto, a atitude desses(as) jovens não pode simplesmente ser classificada como desinteressada ou apática, pois muitos deles parecem buscar formas de participação alternativas, como mostram algumas pesquisas (ibid, op.cit, p.272). Jovens com algum interesse político podem participar da sociedade de diferentes formas desde partidos políticos, movimentos populares, sindicais e anti-discriminatórios, organizações não governamentais até mesmo de associações profissionais.

O interesse em aprofundar a questão da participação social dos(as) jovens, indo além do discurso corrente de que são desinteressados(as) ou apáticos(as) levou o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Instituto Polis a desenvolver em 2005 a pesquisa Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas (RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2005).

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

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

Para grande parte dos(as) jovens participantes, o diálogo foi apontado como uma situação democrática de escuta e de respeito às ideias e opiniões do(a) outro(a). Os(as) jovens das diferentes regiões investigadas atribuem um alto valor à educação e a concebem como um direito e um requisito essencial para o acesso a melhores condições de vida, trabalho, lazer e ação

política. Os participantes entendem que a formação educativa pode prepará-los(as) para a sua emancipação social e é necessária para empreenderem seus projetos de vida.

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

Os filmes, seminários, debates e festas foram as atividades que contaram com a maior participação de alunos de ambos os sexos e classes sociais. Dos(as) que informaram que sua escola ou universidade promoveu algum tipo de ação comunitária ou trabalho social (27,6%), 51,9% disseram que participaram dessas atividades. As jovens participaram mais (55,3%) do que os jovens (48,4%).

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

Os debates realizados pelas escolas estão relacionados com os seguintes temas: sexualidade/Aids/drogas e violência (72,7%), questões de política e eleições (57,5%), projeto político-pedagógico/regras da escola/disciplina/formas de avaliação (45,7%), direitos humanos (37,9%) e problemas do bairro/cidade (28,3). De todos os temas de debates, a questão do bairro/cidade é o que recebe menos atenção por parte das instituições educacionais nas quais os(as) jovens entrevistados(as) estudam, denotando que, em linhas gerais, as escolas têm dificuldade de incorporar a problemática urbana em suas práticas curriculares, o que também tem sido apontado em outras pesquisas (ABRAMO & BRANCO, 2005, p. 391 apud RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2005).

A pesquisa (ibid, op.cit.) procurou saber se o(a) jovem entrevistado(a) participa ou não de grupos, de qualquer natureza, 28,1% dos(as) jovens entrevistados(as) vivenciam experiências dessa ordem. Idade, classe social e escolarização são variáveis significativas, pois o aumento da

idade aponta para a diminuição do potencial participativo e os(as) jovens de maior poder aquisitivo (classes A/B) participam mais de grupos (33,5%), seguidos pelos(as) jovens da classe C (28,2%) e D/E (24,0%). Para os pesquisadores que conduziram o estudo é possível que esta maior participação em grupos, por parte dos(as) jovens mais ricos(as), esteja relacionada com seus níveis superiores de escolarização e com maior tempo livre. Liberados do trabalho, têm maiores oportunidades para estabelecer relacionamentos e práticas de participação coletiva. Os(as) jovens mais escolarizados(as) são os(as) que mais participam de grupos, isso demonstra a importância que a experiência da escolarização exerce sobre a vida associativa juvenil, já que a própria escola é um espaço propício para o encontro. As principais atividades dos grupos estão relacionadas com aquelas de cunho religioso (42,5%), esportivas (32,5%) e as artísticas – música, dança e teatro – (26,9%). Em seguida, encontram-se as atividades menos citadas: estudantis (11,7%), de comunicação (6,3%), as relacionadas com melhorias no bairro (5,8%), de meio ambiente (4,5%), as político-partidárias (4,3%), o trabalho voluntário (1,3%) e outras atividades (0,8%).

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

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

Interessa-nos, sobretudo a reflexão sobre o papel da escola diante desse cenário. Os pesquisadores envolvidos no estudo do IBASE/POLIS (ibid, op.cit) concluíram que, ainda que os(as) jovens atribuam grande importância à educação e reconheçam a escola como espaço privilegiado de formação, o conjunto dos dados sobre a realidade escolar demonstra a necessidade de a escola abrir mais espaços que estimulem hábitos e valores básicos, que

poderiam contribuir para a participação juvenil em bases democráticas. Para os(as) jovens menos favorecidos economicamente, essa abertura é ainda mais necessária, uma vez que a instituição escolar é espaço privilegiado, em alguns casos o único, para o acesso aos bens simbólicos que podem ser produzidos pela experiência participativa.

Ainda, se quisermos aprofundar a discussão sobre a suposta apatia política dos(as) jovens, faz-se necessário nos debruçarmos sobre a maneira como a sociedade e as suas instituições favorecem ou não a participação de jovens e crianças nos destinos comuns (MONTEIRO & CASTRO, 2008, p. 271). O espaço da ação política contemporaneamente é pensado muitas vezes como restrito ao ato de votar. Para Monteiro & Castro (op.cit), atualmente, há uma conotação depreciativa da ação política, cuja desvalorização e descrédito são notórias, talvez devido às atuações dos representantes legislativos e executivos. Se a discussão de práticas e pautas políticas forem deixadas apenas para que governantes se ocupem disso, crianças e jovens ficam excluídos desse lugar, uma vez que não se trata de um desejo de não-participação, mas sim de uma impossibilidade. No contexto da participação, a escola ocupa um lugar importante socialmente, pois tem como uma de suas funções a formação para a cidadania. Propiciar aos(as) estudantes atividades que requerem a participação social (cultural, esportiva, política) apresenta-se como uma necessidade diante do quadro apresentado, entendendo que o sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida da comunidade.

Damon entende este quadro de aparente apatia política como um alerta para o futuro da democracia e traduz sua preocupação através da fala do educador Robert Maynard Hutchins (apud DAMON, 2009, p.78): “a morte da democracia provavelmente não será de assassinato por emboscada. Será uma extinção lenta devido à apatia, à indiferença e à subnutrição.”

Para Damon (op.cit) o fenômeno da falta de projetos não é suficientemente reconhecido pelos agentes culturais que influenciam os(as) jovens como escola, mídia, organizações cívicas ou religiosas. Para o psicólogo norte-americano uma juventude motivada por projetos vitais não apenas evita os riscos do comportamento auto-destrutivo como, também, demonstra uma atitude positiva que desperta a necessidade de conhecer o mundo, levando os(as) jovens para fora de si mesmos, fazendo-os se interessar por atividades instigantes e, conseqüentemente, levando-os a descobrir aptidões que não reconheciam em si próprios. As capacidades física e mental são

direcionadas aos objetivos que os guiam levando-os a experimentar o que Csikszentmihalyi chamou de “fluxo” (ibid, op.cit: 52).

O baixo comprometimento com as questões cívicas ou com aquelas que transcendem o auto-interesse pode dificultar a adoção de projetos que visam fins coletivos. De onde decorre a necessidade de um olhar atento à questão.

### Capítulo 3 – Escola

Retomaremos, sucintamente, alguns aspectos destacados nos capítulos anteriores acerca da importância da escola em relação a projetos de vida.

Defendemos a idéia de que a escola integra o universo de possibilidades vitais dos indivíduos e, portanto, pode ser um local que propicia a identificação de projetos de vida, quer seja pela extensão dessa instituição na vida das crianças e dos(as) jovens – ao menos doze anos são passados na escola – quer seja pela gama de experiências que ela proporciona.

Outro ponto, já destacado, refere-se ao processo de escolarização que tem como um de seus fins a formação moral dos indivíduos, notadamente no que tange à cidadania. Para tanto, os valores que são caros a uma sociedade devem estar presentes no ambiente escolar, a fim de que as novas gerações tenham a oportunidade de construí-los e integrá-los à sua escala valorativa. Assim sendo, a formação moral dos indivíduos não pode restringir-se a discursos éticos desprovidos de sentido, mas devem conjugar valores democráticos com práticas que os concretizem (PUIG, 2000). Ao atuar nesse sentido, a escola pode contribuir para que os sujeitos articulem projetos individuais e coletivos, ou seja, a construção de valores democráticos pelos(as) estudantes pode favorecer o comprometimento com causas que transcendam o auto-interesse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à sua vida pessoal.

No que diz respeito ao reconhecimento social da categoria juvenil, a escola ocupa lugar central, uma vez que o caráter preparatório e de transitoriedade atribuído a esta fase da vida consolida-se com a extensão da educação escolar, destinada a preparar os(as) jovens para a sociedade adulta. Aqui cabe uma consideração: a escola acena para seus alunos e alunas com perspectivas futuras, o que pode acarretar numa visão do “vir a ser” do aluno, traduzida na ênfase dada à conquista do diploma e nos possíveis projetos de futuro. Tende-se a negar o presente vivido pelo jovem como espaço válido de formação. Dito de outra forma, a ênfase não recai sobre o significado que a escola tem, naquele momento, para o jovem, na relação que ele pode estabelecer entre o que vive dentro da escola com aquilo que vive fora dela. O sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro. Neste estudo privilegiamos o tempo presente, pois projetos se desenvolvem no presente, mas têm sempre uma orientação para o

futuro, sem esta perspectiva não se projeta. O conceito de experiência que estendemos à instituição escolar articula os tempos passado e futuro no significado construído no presente. Voltaremos a este tema no transcórre deste capítulo.

Quanto à transformação de ideais em ações concretas, por meio da descentração do sujeito, a escola pode contribuir através de experiências que favorecem o confronto de idéias, as trocas de ponto de vista, a análise de metas, em consonância com a realidade, que se dá a partir da interação entre os indivíduos.

Com base no que foi exposto até aqui, justificamos os vínculos entre escola e projetos vitais juvenis com base nos seguintes argumentos: (1) pela abrangência social e extensão temporal da instituição - a escola é uma instituição social que se destina a 100% da população e por 12 anos, pelo menos, é parte integrante da vida dos membros que compõem as novas gerações; portanto, é imprescindível à consideração do universo de possibilidades que se apresentam aos indivíduos diante de suas escolhas; (2) uma das funções da escola é a formação para a cidadania, o que envolve a construção de valores, dimensão importante, quando temos em mente projetos vitais auto-transcendentes; (3) pela diversidade de situações e interações que proporciona, a escola oferece uma gama de experiências que podem propiciar a identificação de projetos vitais.

### **3.1 Abrangência social e extensão temporal da escola**

A escola cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos na medida em que é portadora dos saberes selecionados por uma sociedade e de seus valores. Nessa instituição crianças e jovens permanecem quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano e ao menos doze anos de suas vidas. Trata-se de uma instituição social pela qual passa (ou deveria passar), obrigatoriamente, toda a população infantil e juvenil. A inferência da escola sobre a vida das crianças e dos(as) jovens não se restringe às horas em que permanecem em seu interior, mas prolonga-se para além desse tempo, compreendendo o desenvolvimento de atividades como tarefas, estudo, trabalhos em grupo, laços de amizade que extrapolam os limites físicos da instituição. Os anos escolares marcam a condição social da criança e do jovem,

constituindo-se na porção “séria” de suas existências, implicando em compromissos e responsabilidades valorizados socialmente e que transcendem os laços da vida familiar ou comunitária (ENGUITA,1989). Tal importância, no entanto, não é inerente à instituição. Historicamente observamos, paulatinamente, a assunção de novas responsabilidades e a extensão da abrangência da escola em nossas sociedades até atingirmos o estágio descrito.

Vila (2007, p.12) destaca, no trabalho de Enguita, três momentos de mudança nas relações entre escola e sociedade, os quais denomina como: suprageneracional, intergeracional e intrageracional. O primeiro deles localiza-se na antiguidade, quando apenas grupos reduzidos compostos por escribas, sacerdotes e demais membros de uma elite necessitavam de educação institucionalizada. A maioria das pessoas era educada pela família e pela comunidade, uma vez que o saber necessário para participar da vida social era passível de ser aprendido através da vida cotidiana. Temos, portanto, uma escola com pequeno alcance social e destinada apenas a uma elite.

A segunda mudança advém da revolução industrial e das transformações sociais impulsionadas pela mesma. A modernidade trouxe a passagem das sociedades agrárias para as industrializadas, o desenvolvimento científico e tecnológico, o surgimento da imprensa, a emergência dos estados modernos; enfim, mudanças que afetaram diferentes ordens da vida e se refletiram em novas necessidades educacionais. Pais, avós, comunidade já não eram mais capazes de transmitir todos os saberes necessários à participação nessa sociedade que demandava novas soluções. Dessa forma, parte da educação das novas gerações passou a ser desempenhada pela escola. A extensão da instituição junto à população infantil e jovem ampliou-se, mas apenas em nível elementar, pois a continuidade dos estudos implicava em seleções constantes dos discentes, perpetuando seu caráter elitista.

A terceira mudança relaciona-se à aceleração das transformações que afetam, substancialmente, a vida das pessoas exigindo que as novas gerações incorporem-se a um mundo no qual a informação e o conhecimento assumem um papel cada vez mais decisivo em todas as ordens da vida. Apenas a formação inicial e centrada na transmissão de conteúdos não é mais capaz de suprir as necessidades educacionais dos indivíduos ao longo das suas vidas, faz-se necessária uma formação mais ampla e adequada às novas demandas da vida contemporânea.

Nesse cenário, a educação escolar tem mudado e agora supre a família e a comunidade em funções que outrora foram suas; para tanto, tornou-se imprescindível a extensão social da escola que proporcionou o acesso de todos e todas à escolarização básica e universalizou o ensino médio.

Essa periodização, alicerçada na relação nas transformações da sociedade, através das gerações e da extensão da escola, destaca a importância crescente da instituição frente à complexidade social. Diante de uma sociedade estável, na qual as mudanças se davam muito lentamente e os conhecimentos necessários à vida social mantêm-se durante gerações e gerações a educação institucional era restrita em sua abrangência e se resumia aos saberes específicos, como a leitura e a escrita. À medida que as mudanças sociais se intensificaram, ocorrendo, entre uma geração e outra, a participação na nova ordem passou a demandar capacidades que não podiam mais ser transmitidas apenas pela família e pela comunidade; assim, a instituição escolar foi chamada a esta função em nível elementar, tendo como objetivo a transmissão de saberes como leitura e cálculo, essenciais ao desempenho de novas funções. Vivemos, agora, uma terceira fase, na qual as mudanças sociais se dão no interior de cada geração e os saberes necessários à participação social incluem a capacidade de adaptação a uma ordem pouco estável. As instituições sociais enfrentam o desafio de se adequarem a uma ordem incerta, tornando-se mais abertas e flexíveis. Dito de outra forma, a relevância social das instituições depende da sua capacidade para se reorganizarem de acordo com fins a que se propõem. A convivência social confronta as pessoas com a necessidade de desenvolverem competências sociais e cívicas, ou seja, trata-se de buscar atitudes que favoreçam a convivência numa perspectiva cidadã. Tal desafio cobra processos de aprendizagem mediados pela escola que sejam capazes de transcender os conhecimentos específicos e comprometer-se com a formação mais ampla orientada para os novos desafios sociais.

Na mesma linha temos o trabalho de Esteve (2004) que aponta três momentos que caracterizam as relações entre escola e sociedade, denominados pelo autor como revoluções educacionais. A primeira revolução cria e generaliza a escola como instituição dedicada ao ensino. Documentos históricos, datados de 2.500 anos antes de Cristo, apontam-nos para a existência de escolas no antigo Egito. Eram instituições destinadas à elite sacerdotal e à

administração do Estado, onde se ensinava a escrever. Os poucos que tinham acesso a este privilégio estavam dispensados do trabalho corporal e ocupavam uma posição social relevante e economicamente vantajosa, compatível com seu grau de instrução.

A segunda revolução, datada do século XVIII, relaciona-se à responsabilidade do Estado frente à educação da população infantil: as escolas deixaram de ser apenas fruto de iniciativas aleatórias do setor privado. O compromisso estatal com a escola restringia-se ao ensino fundamental, circunscrito à alfabetização e ao domínio de cálculos elementares, com intenções claras de impulsionar o desenvolvimento econômico. A escassez de vagas oferecidas levou a uma nova elitização: só os estudantes que obtinham boas notas e que se adaptavam à instituição, correspondendo às suas exigências, conseguiam prosseguir seus estudos. Institucionalmente, esta “seleção” levou à formação de um corpo discente homogêneo, com rendimentos escolares semelhantes e expectativas convergentes. Socialmente, esta elitização resultou na distinção dos indivíduos pelo seu nível de escolarização, garantindo aos mais graduados um futuro promissor.

Em ambos os períodos, destacados por Esteve (op.cit), deparamo-nos com uma educação escolar elitista e excludente, concebida como privilégio, o que conferia aos seus beneficiários status social e econômico.

A terceira revolução, iniciada na segunda metade do século XX, caracteriza-se pela (1) compreensão da educação escolar como um direito, com isso o ensino fundamental é estendido a toda a população e (2) o ensino médio passa a ser obrigatório. Dentre as conseqüências deste processo de alargamento social da escola podemos destacar a consideração da diversidade dos alunos e alunas que passam a fazer parte do cotidiano das salas de aula, a busca pela superação da pedagogia da exclusão, a necessidade de deslocar do foco do ensino para a aprendizagem visando contemplar a diversidade discente e a importância que passa a ser conferida à educação pré-escolar.

Ambos os autores, Enguita (1989) e Esteve (2004), destacam a crescente importância social da escola ao longo dos séculos, em períodos distintos, durante os quais vem cumprindo funções precisas: quem formar, para quais funções estes indivíduos serão formados e em que conteúdos formar. A educação das novas gerações, em seu percurso histórico, segue uma orientação que aponta para a crescente formalização através da universalização da escola. O

período atual, dada a extensão e abrangência da instituição, apresenta a escola como uma das mais importantes agências formativas das novas gerações. Especificamente, em relação ao ensino médio, a superação da função puramente propedêutica nos obriga a olhar para a escola sob novas lentes que ressaltam outras funções como a formação para a cidadania.

Conceber a educação escolar, especialmente no nível médio, como direito de todos abre as portas da instituição a amplas parcelas da população juvenil. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2004), promulgada em 1996, determina que o ensino médio integre a educação básica. Desde então, o Estado assumiu a oferta desse nível de ensino, com o objetivo de proporcionar um maior aprofundamento além de estudos e preparação para o trabalho, a formação para a cidadania, a formação ética e crítica e conhecimentos capazes de relacionar a teoria à prática. O processo, de democratização da instituição decorrente da importância atribuída a uma formação mais ampla para a participação social, política e produtiva e ao mesmo tempo reflexo da necessidade de uma base sólida para a formação profissional, traz consigo a reflexão sobre os objetivos educacionais deste nível de ensino (ABRAMOVAY&CASTRO, 2003).

Historicamente associado a funções propedêuticas, o ensino médio era concebido socialmente como porta de entrada para o ensino superior; no entanto, a partir da sua democratização defrontamo-nos com diferentes objetivos de vida dos alunos e alunas que nem sempre convergem para o acesso às faculdades, trazendo um novo caráter a esta formação, que passa a se justificar como tendo valor em si mesma. Tal situação, sem precedentes históricos, traz uma nova concepção do sistema de ensino que supera a lógica da exclusão, mas que, ao mesmo tempo, nos confronta com a necessidade de mudanças qualitativas relacionadas aos objetivos, formas de trabalho e à própria essência do sistema (ESTEVE, 2004).

As necessárias mudanças que se impõem à instituição implicam na reflexão acerca das experiências escolares e no significado que os alunos e alunas atribuem àquilo que vivenciam dentro da escola. Entendemos que os projetos vitais estão relacionados à educação escolar, uma vez que integrar uma instituição que se propõe à formação para a vida em sociedade implica nas metas e sonhos dos sujeitos desse processo.

Sintetizando os motivos que nos levaram a eleger a escola como um possível e potencial caminho para os(as) jovens identificarem seus projetos vitais, destacamos: (1) o reconhecimento social da condição juvenil relaciona-se, diretamente, à escola, instituição considerada preparatória para a vida adulta; (2) a extensão da educação escolar a toda a população confere a esta instituição uma importância social única, pois, durante muito tempo prevaleceu, no ensino médio, a função preparatória para o ensino superior; hoje, vemos explicitada a intenção de que os objetivos educacionais sejam ampliados para além do domínio de conteúdos, voltando-se à formação para a vida; (3) na atualidade, cabe a esta instituição um importante papel na integração das novas gerações a uma ordem social em constante transformação e tal integração relaciona-se, em parte, ao significado e à importância que experiências escolares assumem em relação à vida e aos projetos dos alunos e alunas; (4) os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e estes motivos podem convergir para um projeto de vida. Neste contexto, acreditamos que é pertinente e coerente com as funções da escola, a reflexão sobre a importância que as experiências escolares assumem, em relação aos projetos vitais de seus alunos e alunas.

Enquanto a educação escolar era concebida e usufruída como privilégio, destinada a poucos, seu objetivo principal residia na formação de uma elite. A escola elitizada congregava discentes e famílias que comungavam valores semelhantes em relação ao ensino escolar; os conteúdos selecionados e desenvolvidos em sala de aula faziam parte dos interesses dessa elite que via, na escolarização, sobretudo de ensino médio, um passaporte para o ingresso na universidade. Com a democratização da educação escolar novas aspirações e anseios emergem do corpo discente, bem como diferentes formas de interpretar e significar suas experiências.

Fanfani (2000) encontra três disposições típicas dentre os(as) jovens, na busca de significado que a escola assume em suas vidas: (1) a primeira encontra o sentido da escolaridade média na obrigação - há uma parcela de jovens que vêm na frequência à escola uma imposição, que não apresenta outra alternativa senão frequentar a de instituição; (2) a segunda ordem de justificativas, denominada pelo autor como razão instrumental, entende que se deve estudar para conseguir benefícios futuros, como diplomação, ingresso na universidade, um bom emprego, ou seja, não há, neste caso, na escolarização média, um sentido no presente; (3) o amor ao conhecimento, por fim, é aludido como motivação e sentido da escolarização. O autor destaca

que a distribuição dos(as) jovens entre estas disposições não é aleatória, mas sim produto de fatores inter-relacionados, dentre os quais ele destaca as classes sociais. O amor ao conhecimento é ressoante junto aos(às) jovens de classes mais abastadas, livres da pressão de subsistência. A razão instrumental é mais comum dentre sujeitos oriundos de classes médias que têm expectativas relacionadas à ascensão social. Quanto aos(às) jovens excluídos socialmente, o presente parece-lhes incerto de tal forma que impor-se sacrifícios presentes visando objetivos futuros, é uma idéia que não faz sentido. É junto a este grupo que a escolaridade pode estar mais seriamente em risco, uma vez que se sustenta por laços de obrigatoriedade e imposição externa, trazendo uma baixa ou quase inexistente significação pessoal.

Durante muito tempo a escola foi concebida como espaço formativo dos(as) jovens capaz de ampliar suas experiências de vida e de inseri-los no mercado de trabalho. Sposito (2005) em um estudo sobre as relações entre juventude e escola no Brasil, observa que as relações escola-trabalho não guardam mais a mesma relação, ou seja, a escolarização básica já não garante mais a entrada no mundo do trabalho. Ainda, por meio do estudo, a autora conclui que a nova geração de jovens, que têm seu acesso ao ensino médio garantido pela expansão do sistema, reconhece que a escolarização é uma das possibilidades para que se situem no mundo, aproximando-os de questões contemporâneas relevantes. Os(as) jovens, desta forma, incorporam às suas expectativas e práticas a variável escolar, reconhecendo, no entanto, os limites do impacto da escolarização à sua inserção no mercado de trabalho.

A relação dos(as) jovens com a escola foi objeto de outro estudo realizado por Spósito e Galvão (2004). Os depoimentos, colhidos pelas autoras, permitem caracterizar diferentes tipos de envolvimento com o conhecimento adquirido na escola. Para alguns(algumas) jovens trata-se apenas de um conhecimento instrumental necessário à conquista do diploma. Este dado é interpretado como um indício de que a meta de futuro pode não ser suficiente para dar sentido aos conteúdos aprendidos, no presente. Para uma outra parcela de jovens foi possível encontrar significado nos conhecimentos escolares dada a importância que os sujeitos atribuem à escola, para o seu futuro. Para as autoras, neste caso, a construção de significado se dá a partir da subjetivação das experiências que passam a integrar os projetos de cada indivíduo. Para um terceiro grupo, as relações entre as disciplinas escolares e o seu cotidiano são significativas e

valorizadas positivamente, pois os sujeitos entendem que o que vivem na escola possibilita implicações pessoais; ou seja, os(as) jovens explicitaram a necessidade de transformar o conhecimento em algo pessoal para sua efetiva apropriação. Esse processo de apropriação pessoal é interpretado pelas autoras como fundamental, para superar a distância que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente. Spósito e Galvão (op.cit) concluem que entre o ensino e a aprendizagem, localiza-se um aluno que anseia por um trabalho pessoal, dotado de significado, que transcenda a promessa de um futuro promissor.

Uma pesquisa, realizada pela FGV e divulgada pela Revista Ensino Superior (HOLANDA, 2009), apresentou uma análise das causas da evasão escolar na visão dos(as) jovens, valendo-se de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O referido trabalho aponta que 40% dos(as) jovens com idade entre 15 e 17 anos saíram da escola por falta de interesse. Deste universo de evadidos, 83% disseram que não querem frequentar a escola. Os outros 27% apontam para a falta de renda. Tais dados revelam que a baixa renda não é o motivo principal da evasão. Muitos desses(as) jovens estão fora da escola não por serem de comunidades pobres e terem que trabalhar, mas sim por não terem interesse nas experiências que vivenciam. O pesquisador conclui que o jovem não vê importância na conclusão do ensino médio. Portanto, no limite, o fraco ou nulo significado, encontrado em relação às experiências escolares leva os alunos e alunas ao abandono da mesma.

Os quatro estudos destacados apontam para a importância do significado da escola na vida dos alunos. Cursar o ensino superior ou entrar para o mercado de trabalho não são mais motivações suficientes, quer seja pela diversidade da população atendida (com a democratização do acesso à escola, nem todos almejam a formação superior); quer seja pelas mudanças, no mundo do trabalho, e a demanda por maior qualificação.

A articulação entre experiências escolares e projetos de vida dos alunos resulta da atribuição de significado às mesmas. Machado (2000, p.29) assim expressa esta relação: “a justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os(as) estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles”.

Entendemos que nossa humanidade constitui-se através da capacidade de escolhermos metas que guiam nossas trajetórias de vida; portanto, formar o ser humano implica na consideração de seus projetos, compreendidos como uma construção, fruto de escolhas que se pautam por valores e representam uma orientação, um rumo de vida. A experiência escolar é um elemento constituinte da formação humana; nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre a relação destas experiências com os projetos de vida dos(as) jovens.

Na concepção de Dayrell (2001) um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, sempre no contexto do campo educativo ou de um "campo de possibilidades", ou seja, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, acredita o autor que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

O nosso objeto de estudo não reside na discussão sobre a falta de sentido das experiências escolares, senão na presença do mesmo. Interessam-nos os sujeitos que encontram relação entre as experiências escolares e seus projetos de vida. Essa construção de sentido, para além da contribuição à permanência do jovem na escola, pode ser um elemento de integração juvenil à sociedade adulta.

### **3.2 A escola como formação para a cidadania**

A integração do indivíduo à sociedade é tarefa educacional, que não se restringe à escola, mas que encontra nesta instituição um poderoso alcance social. Machado (2000) relaciona a educação à ação de conduzir a finalidades socialmente desejadas pressupondo que tal ação demanda a partilha de projetos coletivos, entendidos como aqueles que têm finalidades coletivas. Projetos com fins coletivos, no entanto, precisam se constituir como significativos aos indivíduos. Não abraçamos metas e planos em nossas vidas só porque nos dizem que são importantes, senão porque reconhecemos tal relevância, porque valorizamos tais metas. Nessa perspectiva, o grande desafio da educação, e em especial da educação escolar, é favorecer o entrelaçamento entre

projetos individuais e coletivos. Uma das vias para este fim é a construção de valores democráticos.

O conceito de cidadania, nos discursos contemporâneos das ciências sociais, não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa se tornar livre, autônoma e participativa (OSER & VEUGELERS, 2008) Assim, a educação para a cidadania não se limita a aprendizagem sobre política, mas refere-se, também, à capacidade de viver uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, que devemos dar aos(às) jovens amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, o que se aproxima da educação que Dewey denominou como uma forma democrática de vida. Tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si.

A formação para a cidadania é um dos seis valores<sup>9</sup> que Machado (2000) destaca como fundamentais para sustentação de projetos educacionais. Para o autor, a cidadania deve ser entendida num sentido amplo, que transcende o direito a ter direitos e implica, também, numa formação que contribua para a promoção destes direitos, através da participação ativa na sociedade, com a assunção de responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade, o que representa a essência da cidadania. Esta participação relaciona-se com a construção de valores desejáveis socialmente que respeitam as especificidades de cada cultura e a articulação entre projetos individuais e coletivos. Nas palavras do autor: “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação

---

<sup>9</sup> Os outros valores destacados pelo autor são: profissionalismo - que se expressa através da competência e regula-se por valores permanentes comprometidos com o bem comum; tolerância – imprescindível à cidadania democrática uma vez que implica no reconhecimento do outro como um sujeito de direitos e deveres essencialmente diferente de mim, mas com quem é possível e desejável a comunicação; integridade – trata-se da consonância entre discurso e ação, dos valores que guiam as ações e disponibilidade dos agentes para defender seus valores e guiarem suas ações por eles; equilíbrio – sintonia entre conservação (associada aos valores sociais acordados) e transformação (associada aos projetos que visam a transformação do futuro); pessoalidade – educação deve visar o desenvolvimento dos projetos pessoais de existência, a escola não pode focar-se apenas na demanda do mercado de trabalho, deve centrar-se no sujeito visando a formação de atores sociais, com senso de responsabilidade capazes de desenvolverem projetos pessoais com profundo engajamento social.

motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”(ibid, p.43).

A dimensão formativa da escola é alvo do trabalho de Puig (2000). O autor destaca que, dentre as funções socialmente delegadas à esta instituição, está a formação para a cidadania. Cada regime político requer um tipo de atuação e com a democracia acontece o mesmo, principalmente se levarmos em conta a importância e a tendência de buscar na participação ativa do cidadão uma forma de ampliação e legitimação deste sistema. O autor mais que destacar a importância deste tipo de formação, busca maneiras de concretizá-la. Para tanto defende que a formação em valores socialmente desejáveis à cidadania democrática seja desenvolvida, através de práticas educativas que os concretizem. Sua proposta parte de uma análise crítica da escola que vivenciamos atualmente, cujo discurso enfatiza a formação para a cidadania e os valores democráticos, mas que se contradiz em suas práticas.

Puig (op.cit) localiza algumas destas contradições. A primeira refere-se ao ideal da igualdade. A escola deveria ser uma instituição igualitária, mas acaba reproduzindo a desigualdade social na medida em que apenas uma pequena parte da população alcança êxito em seu interior e consegue concluir sua formação. Outra contradição apontada refere-se à participação e à autonomia, destacadas no discurso de formação para a cidadania, mas que na prática escolar se traduzem em posturas autoritárias, que reforçam a heteronomia dos indivíduos. A terceira relaciona-se à não observância de princípios fundamentais à cidadania democrática, como a tolerância e o respeito pelas diferenças. A escola ignora atitudes discriminatórias e transmite, de forma implícita, atitudes sexistas, racistas e competitivas. Finalmente, a escola proclama a necessidade da aprendizagem crítica e criativa, porém utiliza meios verbais e memorísticos, centrando suas práticas na passividade, repetição e caráter hierárquico.

Diante deste quadro de contradições, Puig (2000) justifica a escola democrática a partir de quatro pontos que discutem as suas ambigüidades. O primeiro deles, refere-se aos princípios democráticos. Numa sociedade democrática as instituições devem ser regidas pela igualdade, liberdade, participação e justiça, portanto, é coerente que a instituição responsável pela educação das crianças e jovens construa-se a partir de valores e práticas democráticos. O segundo aspecto destacado enfatiza a importância da conscientização e da reflexão, para desnudar preconceitos e

injustiças, implícitos em certas práticas educativas. O terceiro argumento, em defesa da escola democrática, refere-se à questão disciplinar que passa a ser construída e percebida como resultante de um pacto nascido da participação, através do diálogo e da ação cooperativa. O quarto aspecto destacado privilegia a participação democrática, através de experiências que vão integrar a educação moral dos indivíduos. Por meio dela, os problemas cotidianos podem ser discutidos e enfrentados com soluções criativas que respeitem os envolvidos. Assim concebida, a escola pretende uma formação orientada para a participação nas tarefas escolares, em que discentes e docentes exerçam papéis complementares, em momentos e atividades nos quais tais ações sejam viáveis. O principal objetivo deste protagonismo dos alunos e alunas é o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade que permitirão ao cidadão em formação uma participação crescente em sua comunidade.

O trabalho de Puig (op.cit) torna-se relevante para o nosso estudo, na medida em que destaca a importância da participação ativa dos alunos e alunas, em experiências que extrapolam o currículo formal. O exercício de práticas democráticas como o diálogo e a discussão de problemas comuns, além da participação ativa, na organização de eventos e atividades que envolvem a coletividade, ou seja, metas que transcendem o auto-interesse, são exemplos de experiências que privilegiam a autonomia dos discentes e possibilitam que eles se percebam enquanto seres capazes de dar forma ou de transformar uma situação. Nesta medida, a formação para a cidadania, através de valores e práticas, contribui com elementos essenciais à identificação e consecução de projetos vitais: a possibilidade dos sujeitos se sensibilizarem e aderirem a causas coletivas e a conquista de autonomia.

### **3.3 A experiência no contexto da educação**

Teixeira (1978), num esboço da teoria de Dewey, define experiência como o agir de um elemento sobre o outro, no qual ambos modificam-se mutuamente. Tal fenômeno realiza-se em diferentes planos: físico, biológico e humano. No plano humano a ação e a reação atingem sua maior amplitude através da escolha, preferência, seleção, reflexão, conhecimento e reconstrução

da experiência. As experiências alteram, até certo ponto a realidade; o fato de conhecermos algo implica numa alteração simultânea no agente do conhecimento e no elemento conhecido. Por exemplo, o fato de conhecermos uma espécie vegetal, apenas visualmente, implica em um tipo de relação, conhecê-la através de suas propriedades, características, funções altera esta relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Hart (apud TEIXEIRA, 1978) classifica as experiências em três tipos, que em seu conjunto compõem a experiência humana: (1) tidas – existem e acontecem sem, no entanto, chegarem ao nível do conhecimento e consciência: fome, sede, sono, bem-estar, mal-estar de um bebê recém-nascido; (2) reflexivas – chegam ao plano do conhecimento e consciência, possibilitando o aparecimento da inteligência através de análise, indagação da realidade, seleção de meios e fatores; (3) inquietantes – correspondem aos anseios humanos em relação às incertezas da realidade, impulsionando-nos a uma constante revisão daquilo que foi produzido pela humanidade.

A experiência educativa localiza-se no plano da reflexão. Através do pensamento, ela possibilita a percepção das relações entre fatos/elementos/acontecimentos e também permite relações de continuidade (olhar para o antes e o depois do processo). O resultado deste tipo de experiência é o conhecimento, seja na sua aquisição ou na sua extensão. A experiência, portanto, pode ser considerada como a essência da educação, na medida em que alarga conhecimentos, enriquece e traz significado à vida do ser humano.

Dewey utiliza a idéia de experiência para definir a educação, nas palavras do autor: “processo de reconstrução e organização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”(DEWEY, 1978, p. 17).

Desta relação intrínseca, decorre a educação ao longo da vida e em diversos contextos que incluem e extrapolam o âmbito escolar, uma vez que a educação se relaciona com as experiências humanas. A história da teoria da educação é marcada por posições extremistas, onde a adoção de uma perspectiva implica no rechaço de outra. Assim, as experiências são comumente associadas ao progressismo<sup>10</sup> e a educação tradicional é vista como destituída de tal caráter. No entanto,

---

<sup>10</sup> A teoria de Dewey influenciou fortemente o movimento progressista na educação, de tal maneira que entre a educação tradicional e a educação nova ou progressista estabeleceu-se, dentre vários pares de oposição, um que

Dewey (1979) contesta tal associação, sustentando que as experiências se fazem presentes em ambas as filosofias educacionais.

A questão do conhecimento escolar não se resolve com a supressão ou contestação dos conhecimentos do passado, pois o cerne da questão é conceber de maneira convergente os meios e os fins da educação, o que pressupõe a associação entre vida e educação. Para o autor não é o abandono do velho que resolverá a questão, mas sim o significado que as experiências adquirem, na vida presente, e as possibilidades que abrem às que se sucederão. Neste sentido, a educação escolar recoloca a reprodução do passado e a possibilidade da construção do novo. Tal abordagem permite ampliar a análise das experiências escolares, na medida em que busca apreender os aportes reais, cotidianos, que ligam os sujeitos aos conhecimentos e ao mesmo tempo que resgatam seu papel ativo na construção de significado da vida social e escolar.

De fato, a educação nova está comprometida com a filosofia empírica e experimental. Isto não significa que as experiências não se façam presentes no modelo educativo tradicional. O que se coloca em discussão não é a existência ou ausência de experiências, mas sim a sua qualidade. Para Dewey (op.cit) nem todas as experiências são educativas, algumas deseducam, especialmente aquelas que produzem um efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências. O autor destaca os efeitos indesejáveis que estas podem provocar: (1) produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo assim a possibilidade de experiências futuras mais ricas; (2) levar ao automatismo, fechando caminhos para novas experiências; (3) provocar sensações agradáveis ao ponto de levar à acomodação, impedindo o indivíduo de tirar o proveito delas e, (4) impossibilitar a articulação cumulativa pelo fato de serem extremamente desconexas.

Não se trata, pois, da ausência ou da presença da experiência, uma vez que estas fazem parte da vida e por isso estão presentes em ambas as filosofias educacionais. O problema situa-se no caráter, na qualidade da experiência. A sala de aula tradicional oferece experiências de diferentes tipos, mas estas são, em grande parte, de tipo equivocado no que concerne às suas possibilidades de conexão com as que serão vivenciadas no futuro:

---

contrapõe os aspectos práticos da educação nova ao conteudismo da educação tradicional que se detém na transmissão de conhecimentos acumulados historicamente.

... desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiência mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências... tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores...” (DEWEY, 1979, p.16).

Destas experiências resultam, muitas vezes, a perda de vontade de aprender dos alunos, a limitação da sua capacidade de julgar e agir, diante de situações novas, a associação entre o processo de aprendizagem escolar a algo enfadonho, a perda do gosto pelos livros e estudos e no limite, o abandono da escola. A falta de conexão presente e futura está na base destas conseqüências. Nenhuma experiência tem vida por si mesma, cada uma delas prolonga-se em experiências sucessivas. O caráter da verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação, entre quem aprende e o que é aprendido. O estudo científico guia e aprofunda a experiência, mas a experiência só será educativa na medida em que se apoiar sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modificar ou modelar a perspectiva, a atitude e a habilitação do aluno.

Dewey (op.cit) interpreta a educação como o método científico por meio do qual o ser humano estuda o mundo e adquire, cumulativamente, conhecimento de significados e valores. A tendência da busca científica é para a conquista de um corpo de conhecimentos que, devidamente, compreendidos se fazem meios para a direção de novas buscas e pesquisas, assim, a educação pode iluminar o significado e a importância dos problemas que ela resolve.

O caráter de continuidade das experiências, dado pelo desenvolvimento presente com possibilidades aos desdobramentos futuros, é um aspecto extremamente importante, no contexto da identificação e consecução de projetos vitais, uma vez que projetos se direcionam ao futuro eles implicam numa perspectiva na qual o sujeito seja capaz de conjugar o momento presente com a abertura para o novo, com as possibilidades que podem surgir. Outro ponto destacado pelo filósofo e que se relaciona ao nosso estudo, é o significado que o sujeito atribui aos conhecimentos nascidos das experiências vividas na escola. A atribuição de significados é uma capacidade inerente à espécie humana, Dewey (1959) ressalta que um dos traços distintivos entre

o ser humano e outras espécies é a capacidade humana em apreender e descobrir significações. Neste sentido, a educação se diferencia do adestramento. Para o autor, a significação marca a civilização e sua extensão na mente humana é ilimitada.

...mas, em sua significação aquilo que tem sido realizado mede a distância entre a civilização e a selvageria... não há limite para a significação que um ato possa vir a possuir. Tudo depende do contexto de relações percebidas na qual o ato esteja localizado; o alcance da imaginação para conceber relações é ilimitado (ibid, p.228).

Assim, a experiência possibilita ao ser humano compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que é notado conscientemente. Para tanto, é preciso que as relações estabelecidas pelo sujeito sejam trazidas ao nível da consciência. Este processo se faz através da comunicação, capaz de vincular os resultados da experiência do grupo com as experiências imediatas do indivíduo. No entanto, a organização dos conteúdos escolares respeita uma ordem lógica que objetiva a promoção do conhecimento como um fim em si mesmo, ocultando as relações entre as disciplinas escolares e a vida cotidiana. (ibid).

A educação não é simplesmente a soma de diferentes experiências é, sobretudo, a combinação de diferentes experiências que interagem entre si e são significadas pelos sujeitos. O conceito amplo de experiência é indissociável da vida cotidiana e nos possibilita compreender a educação para além dos limites escolares. A educação acontece durante toda a vida e nas mais diversas situações cotidianas. Trilla (2008, p. 45) entende que esta interação se faz diacronicamente, pois cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e condiciona as subseqüentes. Faz-se também de maneira sincrônica, pois aquilo que se vive, na escola, tem relação com o que se vive em outros ambientes que exercem funções educativas. Esta concepção converge para o caráter de continuidade das experiências e a sua presença, nas mais diversas situações da vida, aspectos centrais à definição de Dewey.

Educamos e somos educados, em diferentes contextos: na escola, na família, nos museus, teatros, clubes, cinemas, assistindo televisão, acessando páginas da internet, através de atividades lúdicas como jogos, lendo livros, revistas, jornais... estes e diversos outros contextos nos proporcionam experiências que podem ser educativas.

No final da década de 1960, os termos educação formal e não-formal foram cunhados por Coombs, na tentativa de designar o amplo e diverso universo de processos educacionais não escolares. Trilla (op.cit) aponta dois critérios para proceder a esta classificação do universo educacional: (1) metodológico – nesta perspectiva a educação não-formal é aquela que se afasta dos procedimentos escolares convencionais (presencial, grupal, com horários, calendário, papéis assimétricos, seleção, organização de conteúdos, aprendizagem dissociada dos ambientes naturais); (2) estrutural – a educação não-formal é aquela que foge do sistema graduado e hierarquizado, definida pelos seus aspectos legais, estabelecidos em cada país e em cada momento. Trilla (2008) adota a classificação estrutural entendendo que a escola, instituição por excelência dedicada à educação formal, possibilita, também, experiências educacionais não-formais, como as extra-curriculares ou realizadas em caráter complementar ao que é estabelecido legalmente, ou excursões, exposições, festas, etc.

A fim de melhor compreendermos a amplitude das experiências que podem ter lugar na escola consideramos pertinente o trabalho de Trilla (op.cit) que localiza, dentro da instituição escolar, atividades de caráter não-formal. Os diferentes tipos de experiências escolares que integram este trabalho podem ser associadas tanto à educação formal quanto a não-formal, inspiradas no trabalho de Trilla (op.cit.). Por experiências educacionais formais podemos compreender todas aquelas que se incluem no sistema educativo, ou seja, abrangem todas as disposições legais e regradadas definidas dentro de um contexto sócio-político-histórico; esta definição abarca todo o sistema educacional em sua estrutura, em seus aspectos cronológicos e hierárquicos; portanto os conteúdos, as aulas, as avaliações e tudo o mais que é regrado ou regulamentado compõem este conjunto de atividades. As experiências escolares não-formais podem ser compreendidas como aquelas que “não dependem de nenhum currículo padronizado ou imposto, por não terem um caráter obrigatório e compõem estruturas mais abertas, flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas” (Ibid., p, 42). Incluímos aqui as atividades realizadas fora do espaço escolar como: excursões, visitas e atividades realizadas em museus, instituições, organizações governamentais ou não-governamentais, empresas, etc.

### 3.4 Escola e projetos de vida

A educação escolar em sua dimensão cognitiva busca transmitir conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; em sua dimensão socializadora permite que os sujeitos se integrem ao coletivo. Ambas as dimensões justificam a escolarização juvenil ao fornecer um corpo de conteúdos necessários ao prosseguimento de estudos e ao propor a formação para a cidadania como um dos seus eixos fundantes. A condição do jovem, na sociedade ocidental, caracteriza-se pela sua relação com a escola, momento e espaço de transição entre as relações privadas e familiares para a sociedade adulta, com seus compromissos específicos e representando a ocupação dos espaços públicos.

Entendemos, portanto que a escola não é qualquer instituição, mas a instituição à qual a sociedade confia a educação das novas gerações. Neste sentido, configura-se como um espaço privilegiado para a construção de valores considerados relevantes à convivência social, valores que guiam as opções de vida dos indivíduos. Como já explicitado, acreditamos que os projetos vitais constituem-se num elemento importante para a integração do jovem à sociedade adulta, especialmente quando transcendem o auto-interesse e se conjugam, a projetos coletivos, orientados para fins, também coletivos.

Tomar projetos individuais como objeto de reflexão relacionados à educação aponta para a preocupação em valorizar o ser humano, tomando-o como ponto de partida para as ações educativas, ao mesmo tempo em que se procura por uma valorização da solidariedade, da tolerância, elementos constituintes da noção de plena cidadania, evidenciando, portanto, um equilíbrio na dupla preocupação de formação pessoal e social. Fonseca (1994, apud Machado, 2006, p.27) destaca que projetos de vida são construídos na interface individual/social, sempre supondo uma intervenção conjunta de elementos afetivos e cognitivos. Para o autor cada projeto de vida caracteriza-se como a realização de uma espécie de vocação, o encontro entre aspirações individuais e os interesses coletivos.

A relação entre escola e projetos vitais também faz parte dos estudos de Damon. Para o autor uma das vias de enfrentamento para os problemas do vazio, nos sistemas escolares, pode ser as ações orientadas à identificação e construção de projetos vitais pelos alunos. Pesquisa

realizada por Damon (2003) aponta que, nas escolas, há preocupação em orientar a escolha de carreiras e incentivo ao prosseguimento dos estudos em nível superior, mas a noção de finalidade é praticamente ausente entre os(as) estudantes. Na interpretação do autor, quando os(as) estudantes se deparam com uma das decisões mais importantes de suas vidas – o que fazer das suas vidas e carreiras – eles(as) contam, unicamente, com seus próprios recursos e dispositivos. Talvez falte às escolas e aos seus(suas) educadores(as) um elo de conexão com os seus alunos e alunas, uma aproximação verdadeira que seja capaz de envolvê-los e inspira-los a concentrar sua atenção e seus esforços nos objetivos que guiarão suas vidas. No centro da questão sobre projetos vitais duas questões são fundamentais: Por que as crianças estão na escola? E que caminho pretendem seguir depois de formados? A escola deve mostrar aos(as) estudantes a relevância dos estudos para as suas vidas e orienta-los(as) sobre as possibilidades do que querem viver, de onde querem trabalhar ou de que vida pretendem levar. A sociedade contemporânea e os modos de vida que nela se desenvolvem estão prolongando a permanência dos(as) jovens na casa dos pais e retardando a assunção das responsabilidades da vida adulta, como a escolha de uma carreira, o casamento. A globalização e a instabilidade econômica contribuem para estes fenômenos contemporâneos. Há décadas os(as) jovens tinham um futuro mais previsível, alguns seguiriam a profissão dos pais, outros tinham por objetivo trabalhar em uma determinada empresa. Hoje essa previsibilidade não é mais possível e muitos(as) jovens não têm conseguido lidar com as possibilidades e incertezas do mundo. Na análise de Damon (op.cit) isso denuncia a nossa inabilidade para fornecer aos(as) jovens o que é necessário para que eles cultivem um senso de projetos vitais.

Os professores têm suas possibilidades limitadas pela ênfase dada à formação em conteúdos tradicionais e por um estreito conjunto de competências que compõem o currículo escolar. Entretanto, mesmo diante de tais limitações, os(as) professores(as) podem fazer algo simples como compartilhar com seus alunos e alunas como encontraram significado nas suas próprias carreiras. Tal atitude poderia ser um exemplo inspirador de como chegar a uma vocação na vida. Outra forma relevante é utilizar partes do currículo para incentivar os(as) estudantes a analisar as grandes questões da vida - as questões do porquê. Por que os alunos aprendem história? Por que a genética diz muito sobre nós? As atividades extra-curriculares também são

fontes inspiradoras de projetos vitais. Muitos(as) estudantes podem encontrar seus projetos vitais em atividades tais como esporte ou ensino de língua estrangeira.

Outro ponto observado relaciona-se à falta de empenho cívico. Os(as) estudantes não demonstram mais interesse em seguir uma carreira política. Alguns (algumas) até executam trabalho voluntário na comunidade, mas não estão envolvidos(as) com processos políticos. Este é um aspecto relevante e preocupante, para o futuro da nossa democracia.

Nosso estudo pretende contribuir com a reflexão que destaca a importância da escola para a identificação de projetos vitais, mas que percebe sua limitação, diante da pouca atenção dedicada ao tema, dentro da instituição. Aqui cabem duas considerações sobre nossos propósitos. A primeira refere-se à dimensão temporal, os projetos por essência orientam-se para o futuro, no entanto, nosso intuito centra-se no presente, pois investigamos o significado (presente) das experiências escolares que se conjugam a metas futuras. A segunda consideração relaciona-se à perspectiva adotada, lançamos à escola um olhar positivo, buscando identificar dentre as experiências que proporciona aos alunos, quais se apresentam como significativas aos projetos vitais.

Postos os três elementos centrais que integram este estudo – projetos de vida, adolescentes e escola - reservamos o último capítulo da parte teórica à psicologia positiva. Esta perspectiva permeia todo nosso estudo, desde nossos objetivos centrais que visam identificar aquilo que pode haver de positivo na escola, passando pelo olhar que lançamos aos(às) jovens, que não são tomados como um problema social, mas como sujeitos que sonham, planejam e buscam caminhos significativos para suas vidas e, por fim, o próprio conceito de projeto vital que se constrói na perspectiva dessa corrente psicológica.

## Capítulo 4 – Psicologia positiva

Seligman & Csikszentmihalyi (2000), dois nomes que estão na base da ampliação de foco da psicologia, localizam como marco da opção desta ciência pelas patologias, a fundação do National Institute of Mental Health, em 1947, que resultou no estímulo financeiro através de bolsas aos acadêmicos que realizavam pesquisas sobre patologias. Por um lado, essa iniciativa trouxe consideráveis avanços na compreensão das doenças mentais que até então não eram tratadas e favoreceram o desenvolvimento de terapias a elas voltadas. Por outro lado, observamos o reducionismo da psicologia que deixou de lado a preocupação com uma vida melhor e o estímulo às características positivas do ser humano.

A motivação para tal opção, na visão dos autores, pode ter várias explicações possíveis. Experiências e emoções negativas podem ser mais urgentes e, portanto, sobrepostas às positivas; uma vez que as emoções negativas muitas vezes possibilitam a reflexão sobre problemas imediatos ou perigos iminentes e podem levar o sujeito à mudança de atitudes. Em contrapartida, quando a adaptação ao mundo transcorre sem problemas, a atenção ou reflexão sobre os sentimentos positivos parecem desnecessárias; no entanto, o amor, a confiança, o prazer, também, são condições fundamentais da existência que permitem aos indivíduos avançarem na vida e enfrentarem os obstáculos com serenidade. Os tempos de paz, estabilidade e prosperidade experimentados pela humanidade tendem a propiciar a incidência da reflexão e atenção sobre qualidades positivas do ser humano.

A psicologia positiva volta-se à investigação sobre fatores que permitem aos indivíduos, às comunidades e às sociedades prosperarem; não se busca o patológico, mas sim as características positivas das pessoas, das instituições, das relações humanas. Projetos vitais detêm-se na dedicação a metas auto-transcendentes que proporcionam sentimentos de felicidade e satisfação e até mesmo bem-estar físico para seu executor, além da promoção do bem-estar de outras pessoas. Neste sentido, projetos vitais buscam o que há de positivo na vida das pessoas e que pode se reverter em bem-estar pessoal e social.

Há cerca de dez anos alguns psicólogos (CAMERON, DUTTON, & QUINN, 2003; EASTERBROOK, 2003; GARDNER, CSIKSZENTMIHALYI, & DAMON, 2001; KAHNEMAN, DIENER, & SCHWARZ, 1999; MURRAY, 2003; VAILLANT, 2000 apud

SELIGMAN, 2005) vêm estudando a saúde mental e o bem-estar. Com base em trabalhos pioneiros (ROGERS,1951; MASLOW 1954, 1962; JAHODA, 1958; ERIKSON, 1963, 1982; VAILLANT, 1977; DECI E RYAN, 1985; RYFF E SINGER, 1996 apud SELIGMAN, op.cit) esses estudos mais recentes têm contribuído para melhorar nossa compreensão de como, porquê, e em que condições as emoções positivas emergem e que instituições que lhes permitem este espaço de florescimento (ibid).

A psicologia positiva desponta como uma proposta de estudo dos aspectos positivos da experiência humana, numa crítica ao reducionismo da perspectiva dominante que foca sua análise prioritariamente nas patologias, resultando na desconsideração de características positivas, tais como: esperança, sabedoria, criatividade, perspectivas futuras, coragem, espiritualidade, responsabilidade e perseverança. Esta nova abordagem positiva da experiência subjetiva, das características individuais e de instituições busca caminhos para melhorar a qualidade de vida e, também, para evitar as várias patologias que podem surgir em decorrência da falta de sentido na vida das pessoas.

Uma das questões que se colocam para a psicologia positiva refere-se à investigação sobre os componentes e formas de construção da felicidade. Seligman, Parks & Steen (2006) identificam três elementos constituintes deste sentimento: prazer ou emoções positivas, engajamento e sentido. O prazer ou as emoções positivas não se restringem ao que se sente no tempo presente, podem ser ampliados através da relação com o passado – pela gratidão e pelo perdão - e com o futuro – pela esperança e otimismo. O segundo componente da felicidade é a busca pela gratificação, que se caracteriza pelo engajamento total em algo. Os indivíduos podem se sentir gratificados ao lerem um bom livro, ao tocarem algum instrumento musical, ao realizarem uma tarefa complicada no trabalho, ao ensinarem algo a alguém; enfim, trata-se do engajamento em atividades que exigem criatividade, inteligência social, senso de humor e perseverança. O terceiro componente da felicidade relaciona-se ao significado que damos à nossa existência, ou seja, na dedicação a algo que transcende os limites dos interesses particulares, como por exemplo: a bondade, a relação com a família, o envolvimento com a comunidade ou com a política, a busca pela justiça e o compromisso com a espiritualidade. Os indivíduos em

suas existências, geralmente, valem-se mais de um ou outro componente, quando conseguem utilizar os três conquistam o que os autores denominam de “vida plena”.

A ampliação do foco da psicologia tem por missão, neste novo século, construir e compreender os fatores que permitem aos indivíduos, às comunidades e às sociedades prosperarem. Tal foco torna necessário um redirecionamento científico, a partir das conquistas e avanços conseguidos desde a segunda metade do século passado. Trata-se do compromisso científico em fortalecer os pontos fortes dos indivíduos, ao invés de apenas dedicar-se aos seus mecanismos de resistência, sobrevivência e de reparação de seus pontos fracos. Dentro desta perspectiva, o trabalho dos psicólogos deve se dar junto às famílias, escolas, comunidades religiosas e corporações, com o intuito de desenvolver ambientes propícios à promoção das características positivas pretendidas.

Os pressupostos da psicologia positiva podem ter como resultado uma ciência e uma prática voltadas ao bem estar físico, além de retomar duas outras missões da psicologia, negligenciadas em função do foco no patológico: tornar as pessoas mais fortes e mais produtivas, bem como elevar o potencial humano (SELIGMAN, 2002). Os pesquisadores que se dedicam a esta nova abordagem mostram-se otimistas em relação aos avanços, na direção de superação do reducionismo que vigorou por décadas na psicologia. Seligman, Parks & Steen (2006) acreditam na superação entre a distinção “psicologia positiva” e psicologia em seu sentido tradicional, vislumbrando um campo integrado de investigação, voltado à experiência humana em todas as suas manifestações.

Para Seligman & Csikszentmihalyi (2000) a mensagem da psicologia positiva é lembrar que esta ciência deve buscar construir o que é positivo e desejável, visando muito mais do que a saúde ou a doença mental, pois seu foco se estende, também, ao trabalho, à educação, à introspecção, ao amor, ao crescimento; ou seja, seu objeto é o comportamento humano em toda a sua complexidade.

O conceito de projetos vitais adota uma perspectiva positiva do ser humano, busca identificar as metas e planos que dão significado à sua existência, que tornam a vida digna de ser vivida. Os três componentes constituintes da felicidade: prazer (ou emoções positivas), engajamento e sentido, são, também, centrais ao conceito de projetos vitais e apontam para as

qualidades dos indivíduos, para o estudo de formas positivas e desejáveis de condução da própria vida e de relacionamento com a sociedade. Podemos, portanto, relacionar a adoção e a consecução de um projeto vital ao sentimento de felicidade.

Nossos objetivos, no presente trabalho, vinculam-se a esta corrente da psicologia, por duas razões principais: (1) adotamos uma visão positiva do jovem adolescente, buscando aspectos que evidenciem os valores que orientam seus projetos vitais; (2) visamos identificar aquilo que os sujeitos apontam como sendo o projeto que orienta as suas vidas e o papel institucional da escola no que concerne à identificação e consecução dos seus projetos de vida. Em relação ao primeiro ponto destacado, trata-se de olhar para nossos sujeitos através de uma perspectiva que transcenda a visão de período caracterizado pela turbulência ou associado a “problemas sociais”. Quanto ao segundo aspecto, a busca do sentido das experiências escolares, comungamos com a idéia de que é missão da ciência apontar formas positivas e construtivas que possam colaborar com a formação de indivíduos comprometidos com sua satisfação pessoal e ao mesmo tempo implicados em causas que transcendam o auto-interesse e possam contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária. Acreditamos que a identificação e a reflexão sobre as formas da escola atuar, no processo de construção de significados, pode contribuir tanto para a formação pessoal quanto para a construção de laços sociais marcados por valores desejáveis.

Um dos pontos destacados pela psicologia positiva e que também é enfatizado no conceito de projeto vital é a satisfação do indivíduo diante da realização de algo que lhe é significativo. O próximo item apresenta os estudos de Csikszentmihalyi sobre este tema.

#### **4.1 A satisfação plena diante do envolvimento e de metas atingidas**

Csikszentmihalyi (1997) nomeia como “*flow*”, que traduziremos por fluxo, neste trabalho, os momentos de completa imersão em uma atividade. As pessoas que tiveram experiências desta natureza dizem que foram os melhores momentos de suas vidas. O fluxo ocorre quando os indivíduos deparam-se com metas que demandam respostas adequadas; jogos como xadrez, danças, prática de esportes, fechar um negócio no trabalho, manufatura de alguns produtos artesanais, rituais religiosos são exemplos de atividades que permitem aos seus executores agirem

sem se questionarem sobre o que e como fazer. Dito de outra forma, os sujeitos se envolvem em atividades cujos objetivos e percursos estão postos, o que permite aos seus executores centrarem-se nos mesmos e obterem *feedbacks* imediatos ou quase imediatos.

O fluxo pode ocorrer, também, quando os indivíduos se deparam com desafios que precisam ser superados, atuando, neste caso, como uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de novas competências. Para Csikszentmihalyi (op.cit) este tipo de envolvimento total em uma atividade, tanto quanto a felicidade, proporciona a excelência da vida. O autor, no entanto, faz uma distinção entre a felicidade resultante de prazeres passivos como descansar, relaxar ou assistir à televisão, daquela experimentada diante de atividades de fluxo. A primeira depende de situações externas favoráveis; ao passo que a segunda provém do próprio indivíduo e conduz à complexidade e ao crescimento da consciência.

Pesquisas sobre “atividades de fluxo” têm sido realizadas em estados norte-americanos e em países da Europa. Os sujeitos são questionados sobre quantas vezes se vêem envolvidos tão profundamente em uma atividade, a ponto de percebê-la como a mais importante naquele momento e de perder a noção do tempo; Csikszentmihalyi (op.cit) cita, como exemplo, um estudo realizado com cerca de 6.500 alemães, no qual obteve as seguintes porcentagens: 23% dos sujeitos experimentaram situações desta natureza muitas vezes; 40% responderam às vezes; 25% raramente e 12% nunca ou não sabem. Pesquisas realizadas em diferentes países revelam distribuições semelhantes dos sujeitos por entre as categorias, sugerindo estabilidade em relação aos resultados.

Csikszentmihalyi criou um método de estudo para atividades de fluxo que considera seguro, em relação aos objetivos pretendidos em suas investigações, *Experience Sampling Method*, ESM, desenvolvido na Universidade de Chicago, no início dos anos 1970. O método utilizado pelo pesquisador consistiu no acompanhamento, através de registros realizados pelos próprios sujeitos, das suas atividades e experiências cotidianas. Em intervalos aleatórios de tempo os participantes eram convidados, através do sinal de um *pager* ou relógio, a anotarem em um bloco onde estavam, o que faziam naquele momento, o que pensavam a respeito da sua atividade, com quem estavam e, a partir de uma escala numérica, a classificarem seu estado de consciência acerca da atividade em curso. Os estudos realizados através do ESM mostram que o fluxo

geralmente ocorre, quando as pessoas desenvolvem suas atividades favoritas: ouvir música, cozinhar, jogar; ou em momentos cotidianos como conversar com os amigos, dirigir e no trabalho. No entanto, muito raramente as pessoas relatam esta sensação diante de atividades de lazer passivas como ver televisão ou relaxar. As pesquisas mostram que quase todas as atividades podem produzir fluxo quando os elementos relevantes para o mesmo estão presentes. Este tipo de estudo acena com a possibilidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas ao tornar claro que as condições para o fluxo são uma parte constante da vida cotidiana. Examinaremos, a seguir, algumas situações cotidianas e seu potencial de fluxo, a saber: o trabalho, o lazer, as interações sociais, a superação de obstáculos e o encontro de uma meta.

Os estudos de ESM revelam que os adultos encontram mais ocasiões de fluxo durante o trabalho do que em seu tempo livre. O autor interpreta tais constatações entendendo que as atividades profissionais possuem objetivos claros, padrões de desempenho e feedback e neste sentido, aproximam-se muito mais de um jogo, no que se refere aos objetivos e percursos, do que outras atividades cotidianas.

O fluxo também pode ser encontrado em nossas relações sociais, atividades que podemos considerar como as menos previsíveis dentre todas aquelas que integram nosso cotidiano e que trazem muitas características de fluxo: (1) as interações sociais exigem dos envolvidos investimentos maiores de energia mental, (2) a interação com outra pessoa exige que nossa atenção se estruture a partir de demandas externas, (3) boas interações implicam no encontro de alguma compatibilidade entre os nossos objetivos e os da(s) outra(s) pessoa(s), (4) é necessário estar atento aos objetivos da outra pessoa. Quando tais condições são satisfeitas e conseguimos uma interação de qualidade é possível experimentar o fluxo. Interações sociais são capazes de proporcionar efeitos significativos sobre as pessoas, sugerindo que o investimento de energia, nos relacionamentos, é uma boa maneira de melhorar a qualidade de vida.

As atividades de fluxo centram nossa atenção e motivam nossa ação. Trata-se, pois, de uma fonte de energia mental e tal, como outras, pode se dirigir a fins construtivos ou destrutivos. Assim, encontrar objetivos ou metas que conduzam a uma comunhão com o mundo fazem parte do fluxo. Csikszentmihalyi acredita que a ciência nos torna cada vez mais conscientes sobre a unicidade de cada pessoa, não só pelas combinações de seu código genético, mas, também,

porque cada um de nós é responsável por um determinado ponto no espaço e no tempo, ponto este que se encontra relacionado a uma rede total de existência, o que nos mostra a importância de estarmos conscientes sobre nossas tarefas cotidianas, na medida em que nossas ações constroem uma ponte para o futuro do universo.

Em relação ao bem-estar e à saúde física e mental, pesquisas médicas e psicológicas indicam que adultos que têm um envolvimento com alguma causa (cívica, religiosa, familiar, política, ecológica,...) são mais saudáveis do que outros, além disso demonstram um senso mais aguçado de auto-competência e têm uma visão otimista do mundo, a qual implica na crença de que os obstáculos e adversidades da vida servem como momentos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Tais conclusões nasceram de uma pesquisa realizada pelo psicólogo Dan McAdams (2006) que estudou adultos denominados de criativos – pessoas altamente motivadas que tentam “fazer a diferença no mundo”: são dedicados ao seu trabalho, desejam deixar um legado aos seus sucessores e estão preocupados com o bem-estar das gerações futuras.

Temos, através do conceito de fluxo, ressaltada a importância da dedicação às metas e objetivos que norteiam a vida das pessoas, como fontes de bem-estar que permitem o enfrentamento de situações difíceis e a responsabilidade de cada ser humano, na construção de laços sociais. Estas características integram o conceito de projetos vitais, uma vez que permitem o engajamento em atividades significativas para os sujeitos, proporcionando-lhes emoções positivas e, ao mesmo tempo, embora de forma secundária, produzem a relação dos indivíduos com a coletividade, uma vez que o cumprimento de suas metas/tarefas não se dá no vazio, senão em um mundo onde estamos todos interligados.

Nosso quadro teórico buscou relacionar os três elementos centrais ao nosso estudo – projetos de vida, juventude e escola. Entendemos que um dos traços característicos do ser humano é a sua capacidade em traçar planos e escolher seus caminhos. Assim, projetos de vida são elementos centrais à nossa humanidade. A juventude ganha destaque nesta análise por ser uma fase da vida marcada pela transição para a vida adulta. Os sujeitos que a vivenciam se deparam com a necessidade de escolher os rumos de sua vida adulta. A escola por sua vez, é uma instituição eminentemente formativa e a única capaz de atingir a todos os membros das novas gerações. A psicologia positiva, por sua vez, direcionou nosso olhar no sentido de buscarmos

nos(as) jovens e na escola pontos positivos que pudessem contribuir para a compreensão de aspectos considerados relevantes pelos(as) estudantes, quando se trata de projetos de vida. Nesse sentido, nossa investigação privilegia a possível relação que os(as) jovens podem ou não estabelecer entre seus projetos de vida e as experiências escolares. A segunda parte de nosso trabalho apresenta os principais resultados desta investigação.

## PARTE II – PESQUISA DE CAMPO

A segunda parte deste trabalho apresenta a pesquisa de campo realizada com 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, entre os meses de abril e junho de 2010. O problema que direcionou a referida pesquisa foi: ***“Qual a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida?”***

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na medida em que a abordagem do problema privilegia a relação entre o mundo objetivo e o sujeito, reconhecendo entre ambos um vínculo indissociável. Segundo Bogdan e Binklen (1994) a abordagem qualitativa caracteriza-se por tentar entender os fenômenos sociais, no contexto social-histórico em que o objeto está inserido, buscando compreender os dados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Uma de suas características principais é, justamente, a busca de significados que os sujeitos atribuem ao objeto estudado. Segundo Chizzotti (2003, p. 228) a pesquisa qualitativa reconhece “a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa afirmando a interdependência entre teoria e prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão dos atores sociais”. Essa abordagem do problema possibilita o entendimento de que os dados não são elementos neutros, mas se inserem nos significados e nas relações que os sujeitos estabelecem.

A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre sujeito e o mundo real, sendo uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1998). Para Chizzotti (2003, p. 221) o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes.”

Pelo exposto, adotamos a abordagem qualitativa na exploração de nosso problema de pesquisa, por considerarmos que as percepções dos(as) jovens, acerca das contribuições das experiências escolares aos seus projetos de vida são essenciais para discutirmos e refletirmos sobre a relevância dessa instituição, quando temos em mente as metas de vida dos(as) estudantes.

Cabe destacar que a adoção de tal abordagem não nos impediu de lançar mão da quantificação e de técnicas que nos permitissem sistematizar os dados e com isso buscar a

relações entre variáveis. A utilização de procedimentos e testes estatísticos foi imprescindível à identificação dos projetos vitais.

Demo (1998) discute a mudança de expectativa no que se refere à pesquisa qualitativa através da evolução da pós-modernidade. Apresenta a pesquisa qualitativa e a quantitativa não como formas antagônicas que inviabilizam uma a outra, mas como estabelecendo entre si uma relação dialética (unidade de contrários). Ressalta, ainda, que a intenção própria da pesquisa qualitativa é perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, às quais damos o nome de qualidade e acrescenta que já não cabe combater a quantidade, porque é parte constituinte de qualquer qualidade, e vice-versa. Dito de outra forma, toda qualidade admite alguma formalização. Para o autor uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade sem desprezar os aspectos também quantitativos e o mesmo se raciocínio se aplica ao inverso.

Ao longo dos próximos três capítulos apresentaremos as etapas que envolveram a elaboração do plano de pesquisa e a construção do instrumento, apresentação e análise dos dados coletados e as considerações acerca dos mesmos.

## Capítulo 5 - Plano de pesquisa

A presente investigação é fruto de um processo que teve início há quatro anos. A delimitação do problema, o estabelecimento de objetivos e a composição do instrumento de pesquisa foram elementos construídos paulatinamente. Construídos, pois não nasceram em sua forma definitiva, formaram-se e se transformaram a partir das leituras, da elaboração de nosso quadro teórico e na articulação desses componentes com o trabalho de campo, realizado em caráter preliminar.

Investigar uma possível relação entre escola e projetos de vida de adolescentes pareceu-nos, desde o início, um grande desafio. Não encontramos estudos que adotassem perspectiva semelhante àquela que nos propomos. Olhar para os adolescentes e para a escola, sob um viés pouco discutido, foi, inegavelmente, um fator estimulante, mas, não podemos deixar de reconhecer que nos trouxe inseguranças e indagações sobre que caminhos percorrer. Ao longo desse processo, que incluiu o desenvolvimento de um estudo preliminar, vislumbramos novas possibilidades que julgamos promissoras e nos levaram a reformular alguns objetivos.

Whyte (1955, apud VALLES 1997) em um apêndice metodológico destaca a necessidade de flexibilidade e abertura ao não planejado que se fazem necessárias às pesquisas qualitativas. Reproduzimos o referido excerto, pois o autor descreve um percurso semelhante ao vivido por nós.

Estava explorando territorio desconocido. Peor que desconocido, ciertamente, pues la literatura existente entonces sobre barrios bajos era muy desorientadora. Habría sido imposible planear al principio la clase de estudio en la que finalmente me vi envuelto. Este no es un argumento contra la planificación inicial de la investigación. Si su estudio surge de un cuerpo de investigación realizada con acierto, entonces el estudiante puede y debería planear mucho más rigurosamente de lo que yo lo hice. Pero, incluso así, sospecho que pasará por alto datos importantes a menos que sea lo suficientemente flexible como para modificar sus planes conforme vaya avanzando. La aparente 'tangente' a menudo se convierte en la línea principal de investigación futura (WHYTE, 1955: 357, apud VALLES 1997:77).

Valles (op.cit) destaca que a flexibilidade em uma proposta de investigação é, atualmente, reconhecida pela literatura sobre metodologia qualitativa. Marshall y Rossman, na

monografia intitulada *Designing Qualitative Research* (1989), Patton e Morgan (apud ibid, p.77) enfatizam em seus trabalhos essa importância, ou seja, defendem o direito de se modificar e alterar os planos de uma investigação.

Deparamo-nos com a necessidade de repensar, escolher caminhos e modificar nosso plano de investigação após a realização de um estudo preliminar que teve por objetivo nos auxiliar a desvelar possibilidades investigativas que até então não eram aventadas por nós. O presente trabalho, portanto, desenvolveu-se por meio de duas etapas. A primeira delas compreendeu um estudo preliminar desenvolvido entre setembro de 2008 e abril de 2009 junto a 42 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo e que resultou no redirecionamento da investigação e na adequação do instrumento de pesquisa. A segunda etapa consistiu na pesquisa realizada com 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, entre os meses de abril e junho de 2010.

### **5.1 Estudo Preliminar**

A formulação de nosso plano de pesquisa envolveu um estudo preliminar, realizado entre setembro de 2008 e abril de 2009 com 42 estudantes do Ensino Médio, que teve por função nos auxiliar na “lapidação” do problema de investigação que direciona o presente trabalho e do instrumento para a sua consecução. Os resultados desse estudo foram apresentados em nosso relatório de qualificação.

O referido estudo preliminar investigou uma possível relação entre a participação juvenil em diferentes contextos – escola, bairro/comunidade, comunidade virtual, grupos juvenis(tribos) - e seus projetos de vida.

A análise dos dados desse estudo nos mostrou que grande parte dos(as) participantes vêem suas comunidades como o local onde residem e do qual consideram importante participar. No entanto, desconhecem maneiras de atuar ou tomar parte de forma ativa na discussão de seus problemas ou na proposição de formas de enfrentamento para os mesmos. Assim, mais da metade dos(as) participantes não considera a comunidade como um local que propicia experiências significativas aos seus projetos de vida. A título de exemplo uma resposta que caracteriza este

tipo de postura/opinião: *Não contribui em nada* (contribuição de experiências vividas no bairro/comunidade para seu projeto de vida). *Não tem muito com o que participar*.

Em relação às comunidades virtuais, observamos que a participação dos(as) jovens é relevante, quando tomamos por base o número de comunidades que integram (em média cinco) e o tempo que dedicam às mesmas (acessos que variam entre três vezes semanais a diários). No entanto, quando questionados sobre a contribuição delas aos seus projetos de vida, a maioria dos(as) participantes afirma que são espaços de lazer ou de “bate-papo”, sem vinculação com seus projetos. Respostas que caracterizam este tipo de opinião são: *Não* (contribui em nada). *São apenas lazer* ou *Não* (contribui), *só é um espaço para me expressar*.

As questões sobre a participação em grupos ou “tribos” identificaram um percentual pouco significativo de adesão, entre os(as) participantes, e esses(as) não relacionam as “tribos” aos seus projetos de vida. Os(as) jovens revelaram apenas simpatia por um ou outro grupo, sem, no entanto, conhecer ou participar, ativamente, dos seus ideais e propostas; nesta medida, não são experiências que consideram significativas. Uma resposta que caracteriza este tipo de opinião: *Acho que estilo musical não influi muito no futuro de uma determinada pessoa*.

A escola, que constituía uma variável dentre as outras destacadas, despontou como a instância que propicia experiências que os sujeitos entendem como significativas, para os seus projetos de vida. Cerca de 63% dos(as) participantes do estudo preliminar reconheceram essa importância.

Em relação à escola, investigamos a participação dos(as) jovens em atividades de representação discente, na organização de eventos culturais e esportivos. Os dados nos mostraram que os jovens consideram importante a participação em atividades escolares que envolvem a discussão de temas de estudo ou a organização de eventos, ao passo que a representação discente foi pouco valorizada. Duas das questões propostas solicitavam aos(as) estudantes que descrevessem experiências escolares que contribuíram para os seus projetos de vida e que justificassem qual o significado das mesmas. Os(as) participantes se reportaram a diferentes experiências, relacionadas ao conteúdo das disciplinas curriculares, à participação em eventos ou palestras e às relações com seus(suas) colegas.

Por meio da análise dos dados desse estudo preliminar, observamos que, na opinião dos(as) jovens participantes, dentre os espaços investigados, a escola constituiu-se como o que proporciona experiências mais significativas, em relação aos seus projetos de vida. Estávamos, pois, numa encruzilhada: prosseguir na investigação sobre a relação entre participação em diferentes espaços/contextos e projetos de vida ou modificar nosso foco e privilegiar apenas o significado de experiências escolares na identificação e consecução de projetos?

## **5.2 Redefinição do plano investigativo**

Sendo nosso intuito contribuir para a reflexão sobre projetos de vida e as experiências que os sujeitos consideram significativas à identificação e à consecução dos mesmos, delimitamos nosso objeto de estudo à escola, uma vez que os outros espaços (comunidade/bairro, comunidade virtual e tribos juvenis) foram fracamente relacionados aos projetos de vida pelos(as) participantes do estudo preliminar. Tal opção nos levou a rever nossos objetivos e a redesenhar nosso plano de investigação, resultando no presente trabalho.

### **5.2.1 Problematização**

A presente investigação parte da concepção de que projetos que orientam a vida das pessoas são elementos centrais à nossa humanidade; ou seja, acreditamos que um dos traços característicos do ser humano é a sua capacidade em traçar planos e escolher seus caminhos. Sob o ponto de vista do indivíduo, a capacidade de identificar e levar projetos adiante, contribui para a satisfação pessoal e pode, até, ser associada ao bem estar físico. Socialmente, projetos com fins coletivos contribuem para o exercício ativo da cidadania e para a efetivação de direitos. Desta concepção emerge o elemento central de nossa investigação: os projetos de vida. Cabe destacar que dentro do âmbito dos projetos de vida, compreendidos como as metas que orientam a vida dos sujeitos, buscamos, também, identificar projetos vitais.

Neste estudo entendemos projetos de vida como as metas gerais que direcionam as pessoas ao longo de suas vidas. O conceito de projetos vitais compreende, para além da

identificação de metas, outros elementos como as ações para a sua consecução, a estabilidade das metas, a percepção do sentido na vida e a preocupação com o futuro. Portanto, quando nos referirmos a projetos de vida, teremos em mente um conceito amplo, relacionado às metas que os sujeitos apontam como norteadoras de suas vidas e, quando nos referirmos a projetos vitais, estaremos aludindo a um conceito mais específico que conjuga projetos de vida com qualidades específicas, específicas, como percepção do sentido da vida, consecução e orientação para o futuro.

A presente investigação visa a identificação de ambos. Os projetos de vida serão identificados a partir do que os participantes apontarem como tais e os projetos vitais por meio da interpretação de dados que conjugam as metas de vida apontadas pelos(as) participantes, acrescida de objetivos de vida e ações para a consecução dos mesmos.

A escolha da população que integra o presente estudo deu-se em função de dois pontos, a saber: (1) nosso exercício profissional junto aos jovens que nos possibilitou vislumbrar características pouco exploradas por estudos científicos; (2) e por ser esta uma fase de transição que se situa entre a infância e a vida adulta. Em relação ao primeiro ponto destacado, optamos por um olhar positivo da adolescência/juventude capaz de contribuir com novos elementos à compreensão dessa fase da vida. Quanto ao segundo ponto, a premência em escolher caminhos a serem percorridos na vida adulta aponta para a importância da identificação de projetos vitais na adolescência. Ao final do ensino médio espera-se que os(as) jovens escolham uma carreira, uma profissão, um destino<sup>11</sup>; enfim, o(a) jovem é confrontado(a) com a necessidade de projetar seu futuro. Para além da escolha de uma profissão, referimo-nos aos objetivos e metas que são capazes de dar sentido às ações e opções que se apresentam aos indivíduos ou que podem ser buscadas no curso de suas vidas. A escolha de nossa população, portanto, partiu do pressuposto de que a adolescência/juventude é uma fase especialmente relevante para a identificação de projetos de vida.

Por fim, o terceiro elemento que integra este estudo é a escola. Essa instituição exerce uma função imprescindível às sociedades contemporâneas: formar as novas gerações. A

---

<sup>11</sup> Não necessariamente um projeto vital articula-se com a vida profissional do indivíduo, por isso este estudo não associa as metas individuais à escolha de uma profissão, esta é apenas uma das possibilidades dentre tantas outras que podem orientar os projetos vitais.

importância social de educar as crianças e os jovens pode ser inferida a partir da abrangência institucional que decreta seu caráter universal e obrigatório; ou seja, trata-se da única instituição social por onde todos os membros das novas gerações devem passar. Outro ponto nada desprezível é a sua extensão temporal: ao menos doze anos da vida de cada brasileiro ou brasileira, em idade escolar, devem ser vividos no ambiente escolar. Não falamos, pois, de qualquer instituição; o que nos leva a refletir sobre a sua importância na vida dos(as) estudantes. Esperamos contribuir para o debate relacionado à instituição por meio da identificação das experiências escolares que os sujeitos reconhecem como significativas para seus projetos de vida.

Isto posto, consideramos que projetos de vida, adolescentes e escola são três elementos que mantêm uma relação potencial entre si. Assim sendo, o problema geral que orienta nosso estudo está formulado nos seguintes termos:

***“Qual a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida?”***

A este problema geral acrescentamos outros quatro, mais específicos:

- Na percepção dos(as) estudantes do ensino médio, as experiências escolares que vivenciam podem contribuir de alguma forma para seus projetos de vida?
- Qual o significado que as experiências escolares assumem para os sujeitos quando esses têm em mente seus projetos de vida?
- Dentro do âmbito dos projetos de vida (metas gerais) apontados pelos sujeitos é possível identificar projetos vitais (metas que envolvem ações para a sua consecução, estabilidade, significado auto-transcendente e a preocupação com o futuro)?
- Como as experiências escolares podem contribuir para os projetos vitais?

### **5.2.2 Objetivos**

Para emprendermos nosso estudo estabelecemos os seguintes objetivos:

1. Identificar os projetos vitais dos sujeitos através da detecção: (a) de seus objetivos de vida, (b) de seus projetos de vida; (c) da consecução de projetos; (d) da percepção do sentido da vida e (e) da preocupação com o futuro.

2. Identificar e analisar a contribuição que os sujeitos atribuem às experiências escolares, de maneira geral, em relação aos seus projetos de vida.
3. Investigar que experiências escolares, relatadas pelos sujeitos, contribuem para seus projetos de vida.
4. Analisar os significados que os sujeitos atribuem às experiências escolares que vivenciam quando se referem aos seus projetos de vida.
5. Relacionar os projetos de vida às experiências escolares destacadas pelos sujeitos.
6. Relacionar os projetos vitais às experiências escolares destacadas pelos sujeitos.

Vejamos, a seguir, os participantes e o instrumento de pesquisa empregado para responder aos nossos problemas investigativos.

### **5.2.3 Participantes**

O grupo de participantes foi composto por 305 estudantes do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio de quatro escolas da cidade São Paulo. O critério para seleção das escolas foi a rede de ensino, optamos por duas instituições particulares e duas públicas, todas localizadas na cidade de São Paulo. A rede de ensino foi tomada como variável, pois acreditamos que os(as) estudantes de cada rede pertencem a classes econômicas diferentes e isso pode se refletir sobre a escolha pessoal de projetos de vida e também no significado que os(as) participantes atribuem à educação escolar.

Os(as) estudantes participantes da pesquisa cursavam o primeiro ou o segundo ano do Ensino Médio, no período diurno, sendo que suas idades variavam entre 14 e 18 anos. Optamos por trabalhar apenas com estudantes dos dois primeiros anos do ensino médio, pois entendemos que nessas séries a preocupação com o vestibular ainda não é predominante, viabilizando, assim, uma melhor identificação de metas de vida. Entendemos que a série de conclusão do ensino médio é fortemente associada à continuidade dos estudos e o vestibular torna-se a grande preocupação dos(as) estudantes, com isso os resultados da pesquisa poderiam ser influenciados

por uma preocupação momentânea, que não necessariamente, revela-se como uma meta de vida. Tal opção pautou-se nos dados de nosso estudo preliminar, que incluiu estudantes das três séries do ensino médio, e revelou que a preocupação com o vestibular predominava entre a maioria dos(as) estudantes do terceiro ano, cerca de 75% apontaram como seu projeto de vida cursar uma faculdade. Cabe acrescentar que o grupo de participantes foi composto apenas por estudantes do período diurno a fim de garantirmos uma maior homogeneidade, uma vez que estudantes do período noturno geralmente exercem algum tipo de atividade profissional e compreendem uma faixa etária mais ampla.

A composição do grupo de participantes não levou em conta a proporcionalidade entre participantes dos sexos feminino e masculino, uma vez que ouvimos todos(as) os(as) estudantes de cada classe. No entanto, a própria composição das classes revelou um certo equilíbrio no que tange à questão de gênero. Dentre os 305 participantes, 53% são do sexo feminino e 47% do masculino.

A tabela 1 apresenta a composição do grupo de participantes tendo em conta as variáveis gênero e rede de ensino.

**Tabela 1-Composição do grupo de participantes (gênero X rede)**

<b>Gênero/Rede</b>	<b>Particular</b>		<b>Pública</b>		<b>Total</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	66	50	95	55	161	53
<b>Masculino</b>	65	50	79	45	144	47
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>174<sup>12</sup></b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

### **5.3 Instrumento e procedimentos**

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário composto por 29 questões, sendo que 9 delas se destinam à caracterização dos participantes, 10 à identificação de objetivos e projetos de vida e 10 à contribuição da escola aos projetos. O instrumento encontra-se

<sup>12</sup> Um dos participantes não respondeu a pergunta sobre qual o seu sexo.

no apêndice 1 deste trabalho. Cabe acrescentar que o mesmo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O quadro 1 apresenta a estrutura do instrumento.

**Quadro 1- estrutura do instrumento**

<b>Estrutura do Instrumento de Pesquisa</b>	
Seção 1 – apresentação da pesquisa e termos de consentimento	Informações sobre a pesquisa Direitos dos(as) participantes Questão 1 – concordância do(a) participante
Seção 2 – caracterização dos(as) participantes	Questões 2 a 9 Nome, sexo, idade Email, outros contatos Classificação sócio-econômica Nome da escola Rede Série
Seção 3 – identificação dos elementos constituintes do conceito de Projetos Vitais	Questões 10 e 11 – identificação de objetivos de vida Questões 12 e 13 – identificação dos projetos de vida Questões 14 e 15 – identificação do projeto de vida mais importante para o(a) participante Questão 16 – identificação da percepção do sentido na vida Questão 17 – identificação da consecução de projetos Questão 18 – identificação da preocupação com o futuro
Seção 4 – percepções dos(as) participantes acerca das contribuições da escola aos seus projetos de vida	Questões 19 a 21 – identificação da contribuição ou não das experiências escolares aos projetos de vida e justificativas apresentadas pelos(as) participantes Questões 22 e 23 – identificação da contribuição das disciplinas escolares aos projetos de vida e justificativas apresentadas pelos(as) participantes Questões 24 e 25 – identificação das contribuições de atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes e justificativas apresentadas pelos(as) participantes Questão 26 - contribuições da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes á vida escolar e justificativas apresentadas pelos(as) participantes Questões 27 e 28 - levantamento de experiências escolares que na percepção dos(as) participantes contribuíram para os seus projetos de vida e justificativa da mesma.
Seção 5 – Agradecimentos e contatos da pesquisadora	Agradecimento

A seguir apresentaremos de maneira mais detalhada as seções 3 e 4 do questionário que são compostas pelas questões relacionadas aos projetos vitais e à contribuição da escola aos projetos de vida dos(as) participantes. As demais seções do questionário podem ser vistas no apêndice 1.

### **5.3.1 Seção 3 do instrumento: questões relacionadas à identificação dos elementos constituintes do conceito de Projetos Vitais**

As 10 questões destinadas à identificação de objetivos e projetos de vida têm como objetivo geral identificar os projetos vitais de cada um dos sujeitos. É oportuno retomarmos o conceito de projetos vitais que se caracterizam por metas que orientam a vida das pessoas constituindo um quadro relativamente estável traduzido por objetivos e ações com vistas à sua consecução. Tal tarefa implica na consideração dos objetivos que orientam as escolhas e a vida dos indivíduos, na identificação de metas e na consideração da satisfação e da realização de atividades que permitem a consecução dos seus projetos. Para tanto, valemo-nos de algumas questões que integram o instrumento da pesquisa *Youth Purpose Survey*<sup>13</sup>, coordenada pelo Prof. William Damon no Stanford Center on Adolescence. Esse instrumento, já validado, foi construído pelo grupo de pesquisadores do Stanford Center on Adolescence e baseia-se em outras escalas reconhecidas internacionalmente e que tratam dessa temática<sup>14</sup>. A versão original do instrumento, em língua inglesa encontra-se no anexo 1.

---

<sup>13</sup> <http://www.stanford.edu/group/adolescent.ctr/index.html>

<sup>14</sup> Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 83-93; Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284-1296; Shultz, W., Wagener, L., & King, P.E. (2006). Predictors of thriving in adolescence. Unpublished manuscript, Fuller Theological Seminary, Pasadena, CA; Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75; Scales, P., & Benson, P. (2006). *Thriving Self-Assessment Tool*. Unpublished manuscript, Search Institute, Minneapolis, MN; Reynolds, W. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 119-125; Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1061.

A adequação do instrumento *Youth Purpose Survey* à língua portuguesa e ao contexto brasileiro compreendeu algumas etapas. Primeiramente o referido instrumento foi traduzido por essa pesquisadora e revisado por uma professora de inglês. Posteriormente, foi submetido à análise de dois pesquisadores da Universidade de São Paulo que, em seu pós-doutorado com o Prof. Damon em Stanford, desenvolvem pesquisas sobre a temática de projetos vitais. Por fim, o instrumento foi aplicado junto a cinco jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas da cidade de São Paulo com o intuito de adequar as questões à linguagem e à compreensão dos(as) jovens. Após responderem ao questionário foi perguntado a cada um(a) deles(as), separadamente, sua compreensão e suas impressões sobre cada questão. Algumas expressões foram substituídas, aproximando-as mais da linguagem dos(as) jovens. As questões mais longas, com maior número de itens foram divididas em duas partes. Todas as questões do instrumento original permaneceram no instrumento traduzido.

O instrumento norte-americano é composto por 10 partes. São elas: identificação de objetivos de vida, identificação dos projetos de vida, experiências escolares e projetos de vida, escala de propósitos de vida (sentido da vida), medidas de prosperidade (consecução de projetos e preocupação com o futuro), envolvimento em atividades sociais, apoio social, escala de valores vitais e dados demográficos. Todas as questões são fechadas e a estrutura da maioria delas está baseada na *Escala Likert* que objetiva medir o nível de concordância ou discordância diante de um item, a escala é obtida através da soma das respostas dadas a cada item. Os respondentes devem: avaliar o conteúdo de cada afirmação; analisar o item e decidir se concordam ou não com o conteúdo de cada uma das afirmações, valorando através de cinco níveis de intensidade a sua concordância ou discordância. Dito de outra forma, devem avaliar se estão fortemente inclinados a concordar ou discordar da proposição de cada um dos itens. Para tanto, os sujeitos devem considerar cada item em sua dimensão específica.

Nossa investigação, no entanto, não fez uso do instrumento *Youth Purpose Survey* na íntegra. Incorporamos ao nosso questionário apenas as questões relacionadas mais diretamente à identificação dos projetos vitais. Tal identificação pressupõe a análise de dados que se relacionam às metas declaradas como projetos de vida pelos sujeitos, seus objetivos e às maneiras de empreendê-los. Assim, buscamos nessa etapa, investigar a concordância ou valorização dos

sujeitos diante: (a) de seus objetivos de vida, (b) de seus projetos de vida; (c) da consecução de projetos; (d) da percepção do sentido da vida e (e) da preocupação com o futuro. A identificação de projetos vitais, portanto, depende da análise e interpretação destes diferentes dados. Apresentaremos essas questões a seguir.

### 5.3.1.1 Questões relacionadas à identificação de objetivos de vida

A fim de identificarmos os objetivos de vida dos(as) participantes propusemo-lhes duas questões (10 e 11), compostas por diferentes afirmações às quais deveriam atribuir um grau de importância.

#### 10. Qual a importância, para a sua vida, dos objetivos descritos a seguir?

	Não tem importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Ter um emprego que pague um alto salário					
Ter um alto padrão de vida.					
Ter casa própria					
Ter uma profissão de grande status social					
Montar meu próprio negócio					
Ser um grande esportista					
Ser um bom artista (músico, ator, dançarino, artista plástico, etc).					
Ter uma vida cheia de emoções					
Experimentar coisas novas e diferentes					
Viver em outro país					
Divertir-me.					
Fonte: Youth Purpose Survey. Itens adaptados de Roberts & Robins, 2000					

#### 11. Qual a importância, para a sua vida, dos objetivos descritos a seguir?

	Não tem importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Fazer algo para construir um mundo melhor					
Trabalhar como voluntário na comunidade					
Lutar contra o preconceito e a discriminação					
Ajudar pessoas necessitadas					

Envolver-me com política  
 Tornar-me um líder comunitário  
 Ter filhos.  
 Ter muitos amigos.  
 Ter um bom casamento ou um bom relacionamento.  
 Ter boas relações com a minha família.  
 Dedicar-me à minha vida religiosa e espiritual  
 Participar de atividades religiosas (ex: ir à igreja, cultos, grupo de orações, etc).

Fonte: Youth Purpose Survey. Itens adaptados de Roberts & Robins, 2000

### 5.3.1.2 Questões relacionadas à identificação dos projetos de vida

A fim de identificarmos os projetos de vida dos(as) participantes propusemo-lhes duas questões (12 e 13), compostas por diferentes afirmações às quais deveriam atribuir um grau de concordância. Foi também apresentada uma questão (14) na qual os(as) participantes deveriam indicar o seu projeto de vida mais importante e por fim, uma questão opcional (15) que possibilitava a indicação de projetos que não constavam entre as opções a serem assinaladas.

*12. Nesta seção, "projeto de vida" refere-se à meta mais importante para a sua vida. O quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:*

*O grande projeto de minha vida é...*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Ser bem sucedido					
Ganhar Dinheiro					
Concluir uma faculdade					
Ter uma boa carreira profissional					
Conquistar o respeito dos outros					
Viver a vida ao máximo					
Descobrir coisas novas					
Criar coisas novas					
Divertir-me					

Fonte: Youth Purpose Survey

13. Nesta seção, "projeto de vida" refere-se à meta mais importante para a sua vida. O quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:  
O grande projeto de minha vida é...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Fazer um mundo melhor					
Fazer as coisas de forma correta					
Mudar o jeito das pessoas pensarem					
Ajudar a minha família e os meus amigos					
Cumprir minhas obrigações					
Ajudar aos outros					
Lutar contra as desigualdades					
Servir a Deus ou a um poder maior					
Fonte: Youth Purpose Survey					

14. A partir das opções do quadro, indique o projeto de sua vida mais importante.

Ganhar Dinheiro
Conquistar o respeito dos outros
Fazer um mundo melhor
Divertir-me
Fazer as coisas de forma correta
Mudar o jeito das pessoas pensarem
Concluir uma faculdade
Ajudar a minha família e os meus amigos
Cumprir minhas obrigações
Criar coisas novas
Descobrir coisas novas
Ser bem sucedido
Viver a vida ao máximo
Ajudar aos outros
Lutar contra as desigualdades
Ter uma boa carreira profissional
Servir a Deus ou a um poder maior
Fonte: Youth Purpose Survey

15. (Opcional) Se você acha que tem um projeto para a sua vida que não é representado por nenhuma das opções anteriores, escreva-o abaixo:

### 5.3.1.3 Questões relacionadas à identificação de consecução de projetos e preocupação com o futuro

A fim de identificarmos a consecução de projetos de vida, os objetivos e o sentido da vida para os(as) participantes propusemo-lhes duas questões (16 e 17) compostas por diferentes afirmações às quais deveriam atribuir um grau de concordância. Foi também apresentada uma questão (18) que visou detectar a preocupação dos(as) participantes em relação ao futuro.

16. O quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu faço várias coisas que dão sentido à minha vida					
Minha vida tem objetivos muito definidos					
Para alguém me entender de verdade tem que conhecer meus projetos de vida.					
O meu projeto de vida mostra como eu sou.					
Eu tenho um projeto de vida que me satisfaz.					
Eu tenho um projeto de vida que mostra bastante quem eu sou.					
Eu estou sempre fazendo alguma coisa para poder alcançar as metas mais importantes da minha vida.					
Eu sei qual é o significado da minha vida.					
Eu participo de uma ou mais organizações que contribuem para eu desenvolver o meu projeto de vida.					
Fonte: Youth Purpose Survey					

17. O quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Raramente eu faço coisas que são significativas para meu projeto de vida.					
Eu tenho uma boa noção sobre o que dá sentido à minha vida.					
Eu tenho poucos relacionamentos que dão sentido à					

minha vida.

As escolhas que faço na vida raramente têm algo a ver com o meu projeto de vida.

Estou sempre procurando algo que dê sentido à minha vida.

Estou procurando um projeto ou uma missão para a minha vida.

Eu estou sempre procurando encontrar meu projeto de vida.

Eu estou procurando um significado para a minha vida.

Estou procurando por alguma coisa que faça eu sentir a utilidade da minha vida.

Minha vida não tem objetivos definidos.

Fonte: Youth Purpose Survey

*18. O quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu não sei o que eu quero alcançar na vida.					
Eu vivo cada dia e não me preocupo com o futuro.					
Eu me preocupo mais com o presente porque o futuro quase sempre me traz problemas.					
Minhas atividades diárias, muitas vezes, me parecem comuns e sem importância					
Às vezes eu acho que já fiz tudo o que eu precisava fazer na vida.					
Eu costumava definir objetivos para a minha vida, mas agora isso me parece perda de tempo					
Eu acho que algumas pessoas vivem sem ter um rumo certo, sem ter um objetivo de vida, mas eu não sou assim.					
Eu sou uma pessoa ativa e busco realizar os meus planos.					
Gosto de fazer planos para o futuro e trabalhar para torna-los realidade.					
Fonte: Youth Purpose Survey					

### **5.3.2 Seção 4 do instrumento: questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições da escola aos seus projetos de vida**

As 10 questões destinadas à identificação da possível contribuição da escola aos projetos de vida dos(as) participantes foram elaboradas a partir dos objetivos e dos resultados obtidos no nosso estudo preliminar, descritos no item 5.1. Os dados do referido estudo, em especial os advindos das duas questões que solicitavam aos(às) participantes que relatassem experiências escolares significativas aos seus projetos de vida, forneceram-nos pistas sobre os caminhos a seguir. Com isso, foram propostos aos(às) participantes cinco blocos de questões, o primeiro deles com três questões (19, 20, 21) que visavam identificar a percepção dos(as) participantes em relação a contribuição ou não das experiências escolares aos seus projetos de vida, os demais visaram identificar a contribuição da escola por meio: das disciplinas escolares aos projetos de vida – questões 22 e 23; das experiências que possibilitam o acesso à informação (palestras, visitas a museus, feira de ciências), à sociabilidade (excursões), à cultura (exposições culturais, apresentações de artísticas) e aos esportes (campeonatos) – questões 24 e 25; das experiências relacionadas à participação ativa dos(as) estudantes em situações de representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar – questão 26; e finalmente, duas questões que solicitavam aos(às) participantes o relato de uma experiência escolar significativa aos seus projetos de vida – questões 27 e 28.

Os quatro primeiros blocos de questões (19 a 26) desta seção contaram com uma questão fechada, que listava uma série de atividades relacionadas ao propósito investigativo da pesquisa e uma questão aberta, visando a liberdade do(a) respondente para estabelecer as relações entre seu projeto de vida e as experiências em questão. A opção por questões dessa natureza teve por objetivo situar o(a) respondente em universos de experiências escolares diversificadas e ao mesmo tempo estimular os(as) a expressarem suas perspectivas, interpretações e relações subjetivas entre as atividades mencionadas e seus projetos de vida. O último bloco de questões (27 e 28) propunha apenas questões abertas, pois interessava-nos a livre percepção dos(as) participantes no que tange à relação entre experiências escolares e projetos de vida. Concordamos

com Demo (1998, p.104) para quem as questões abertas podem ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, à medida que permitem a fala descontraída, realista e natural. Isto não significa que se abra mão da sistematização de dados que permite a sua análise e até mesmo a comparação e a inferência a partir dos mesmos.

A seguir apresentaremos cada uma das questões propostas na quarta seção de nosso instrumento.

### **5.3.2.1 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições da escola aos seus projetos de vida**

A fim de identificarmos a percepção dos(as) participantes acerca da contribuição ou não da escola aos seus projetos de vida, propusemo-lhes três questões, uma fechada e duas abertas destinadas à justificativa da resposta dada.

*19. Pensando nas atividades escolares das quais você participa, elas contribuem para seu projeto de vida?*

- SIM
- NÃO

*20. Se você assinalou sim na questão anterior, explique porque as experiências escolares contribuem para seu projeto de vida.*

*21. Se você assinalou não na questão anterior, explique porque as experiências escolares não contribuem para seu projeto de vida.*

### **5.3.2.2 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições das disciplinas curriculares aos seus projetos de vida**

Visando identificarmos a percepção dos(as) participantes acerca da contribuição das disciplinas curriculares aos seus projetos de vida propusemo-lhes duas questões, uma fechada, listando as disciplinas curriculares, e outra aberta destinada à justificativa da resposta dada.

22. *Pensando nas matérias que você tem na escola, quais delas contribuem para seu projeto de vida?*

Português
Matemática
Física
Química
Biologia
Língua estrangeira (inglês, espanhol)
Educação Física
Artes
Sociologia
Filosofia
História
Geografia
Nenhuma
Outras. Quais? Especifique, por favor.

23. *Pensando nas matérias que contribuem para seu projeto de vida, por favor, explique porque você as considera importantes, como elas contribuem para seu projeto de vida.*

### **5.3.2.3 Questões relacionadas às percepções dos(as) participantes acerca das contribuições das experiências que possibilitam o acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes**

Tendo por objetivo identificarmos a percepção dos(as) participantes acerca da contribuição de experiências que possibilitam o acesso à informação (palestras, visitas a museus, feira de ciências), à sociabilidade (excursões), à cultura (exposições culturais, apresentações de artísticas) e aos esportes (campeonatos) propusemo-lhes duas questões, uma fechada listando uma série de experiências escolares, e outra aberta destinada à justificativa da resposta dada.

24. *Pensando nas atividades que você tem na escola, alguma destas contribui para seu projeto de vida? Assinale aquelas que contribuem para se projeto de vida.*

Palestras
Visitas a museus
Visitas a empresas
Feira de Ciências
Campeonatos Esportivos
Exposições Culturais (dança, arte)
Excursões
Nenhuma
Outras, por favor, cite quais.

25. *Pensando nas atividades que contribuem para seu projeto de vida, por favor, explique porque você as considera importantes, como elas contribuem para seu projeto de vida.*

**5.3.2.4 Questão relacionada às percepções dos(as) participantes acerca da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar**

A fim de identificarmos a percepção dos(as) participantes acerca da contribuição de experiências que possibilitam a participação ativa dos(as) estudantes em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar, propusemo-lhes uma questão dupla. Do lado esquerdo da coluna listamos uma série de atuações no âmbito escolar e do lado direito solicitamos ao(à) participante que justificasse a contribuição de cada uma das atuações mencionadas.

26. *A seguir listamos uma série de experiências escolares. Se você já participou de algumas delas, por favor, explique detalhadamente se ela contribuiu ou não para seu projeto de vida. Se nunca participou, deixe o retângulo em branco.*

	<b>Justificativa</b>
Ser representante dos alunos	
Participar de reuniões entre alunos, professores e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola	
Atuar e trabalhar na organização de campanhas escolares sociais (ex:arrecadar alimentos, agasalhos, etc).	
Atuar e trabalhar na organização de eventos esportivos (ex:campeonatos de futebol, vôlei, etc)	
Atuar e trabalhar na organização de eventos culturais (ex: festas,exposições de artes, apresentações musicais, etc).	
Participar de grupos de artes (ex:teatro, banda, dança)	
Participar como jogador de campeonatos esportivos.	
Participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais.	
Participar da escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula.	

### **5.3.2.5 Questões destinadas ao levantamento de experiências escolares que na percepção dos(as) participantes contribuíram para os seus projetos de vida**

Tendo por objetivo levantarmos situações escolares que os(as) participantes entendem como significativas aos seus projetos de vida propusemo-lhes duas questões abertas, uma destinada à descrição da experiência e outra visando identificar o significado atribuído a mesma.

*27. Descreva uma situação da qual você participou na sua escola e que você considera importante para seu projeto de vida. Por favor, conte com detalhes.*

*28. Por que esse acontecimento foi importante para seu projeto de vida?*

### 5.3.3 Procedimentos

As escolas foram contatadas por intermédio das suas coordenações pedagógicas e das suas direções. Nas duas escolas públicas houve grande receptividade por parte das direções. Nas escolas particulares o acesso só foi possível em razão de ter sido professora em uma delas e ter conhecido o diretor da outra. Para algumas escolas particulares contatadas, abrir espaço para a pesquisa, significava perder uma aula, algo considerado impensável no ensino médio.

Foram realizadas reuniões com os diretores e coordenadores(as) pedagógicos(as) de cada instituição a fim de apresentarmos o projeto e o instrumento de pesquisa. Nas quatro escolas que integraram o grupo de participantes a proposta foi bem aceita e os diretores demonstraram interesse em conhecer os resultados do estudo, entendendo que esse tipo de conhecimento poderia contribuir para a compreensão das percepções dos(as) estudantes acerca da escola. Após a aprovação da realização da pesquisa pela equipe gestora, a mesma solicitação foi submetida à apreciação dos Conselhos Escolares de cada instituição que ratificaram o consentimento da direção. Com isso, procedemos a aplicação.

Como já mencionado, o questionário foi disponibilizado em um servidor destinado a pesquisas, Survey Monkey, e demandou aproximadamente 25 minutos para ser respondido. Como o instrumento estava disponibilizado on line, a pesquisa foi aplicada durante uma aula no laboratório de informática de cada escola. Desta maneira todos os(as) participantes de cada grupo responderam às perguntas, simultaneamente em presença da pesquisadora.

Os(as) estudantes de cada grupo foram informados, previamente, pelos(as) seus (suas) professores(as) acerca do teor da investigação. Antes da aplicação da pesquisa, colocamo-nos à disposição dos(as) estudantes para quaisquer perguntas relacionadas à pesquisa. De maneira geral os grupos interessaram-se em saber para que servem as pesquisas após a sua realização, se o anonimato seria mantido e a razão do interesse em saber a opinião deles(as).

No que concerne à pesquisa propriamente dita, os(as) participantes foram inicialmente informados sobre os objetivos do estudo e sobre seus direitos, enquanto participantes. Em relação aos objetivos da investigação foi-lhes dito que nosso interesse era conhecer seus projetos de vida, ou seja, aquilo que eles(as) têm como metas para suas vidas e identificar se a escola contribui ou

não na identificação e consecução das mesmas. Em seguida, foram explicados os direitos de cada participante, fazendo alusão à primeira página do instrumento que traz informações gerais sobre o tempo necessário para responder ao questionário e sobre a natureza das questões. Em seguida, foi apresentado aos(às) participantes o termo de consentimento no qual constam informações detalhadas sobre o estudo, como o título e a descrição de seus objetivos, os responsáveis pelo estudo, os riscos, benefícios e direitos dos participantes. A instrução dada aos(às) jovens foi que respondessem o mais sinceramente possível às questões, pois não havia respostas “certas ou erradas”. Foi, também, explicado o modo de tratamento dos dados que garante o anonimato de cada participante. Os(as) estudantes que não quiseram responder às perguntas foram orientados a assinalar a opção “não” na primeira questão do questionário (transcrita a seguir) e com isso foram, automaticamente, direcionados à última página do instrumento, a de agradecimentos.

*1. Por favor, marque o campo apropriado. Concordo em participar da pesquisa:*

*( ) Sim*

*( ) Não*

Após a coleta de dados procedemos a sua categorização e análise. O capítulo seguinte é destinado à descrição do tratamento dos dados, a apresentação e análise dos mesmos.

## Capítulo 6 – Apresentação e análise dos dados

Este capítulo apresentará o tratamento dispensado aos dados coletados em nossa pesquisa de campo e à sua interpretação.

Cabe lembrar que a pesquisa de campo foi realizada com 305 estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, entre os meses de abril e junho de 2010. O problema que direcionou a referida pesquisa foi: *“Qual a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida?”*

A este problema geral acrescentamos outros quatro, mais específicos:

- Na percepção dos(as) estudantes do ensino médio, as experiências escolares que vivenciam podem contribuir de alguma forma para seus projetos de vida?
- Qual o significado que as experiências escolares assumem para os sujeitos quando esses têm em mente seus projetos de vida?
- Dentro do âmbito dos projetos de vida (metas gerais) apontados pelos sujeitos é possível identificar projetos vitais (metas que envolvem ações para a sua consecução, estabilidade, significado auto-transcendente e a preocupação com o futuro)?
- Como as experiências escolares podem contribuir para os projetos vitais?

Para respondermos as questões às quais nos propusemos nesse estudo estabelecemos os seguintes objetivos:

1. Identificar os projetos vitais dos sujeitos através da detecção: (a) de seus objetivos de vida, (b) de seus projetos de vida; (c) da consecução de projetos; (d) percepção do sentido da vida e (e) preocupação com o futuro.
2. Identificar e analisar a contribuição que os sujeitos atribuem às experiências escolares, de maneira geral, em relação aos seus projetos de vida.
3. Investigar quais as experiências escolares relatadas pelos sujeitos contribuem para seus projetos de vida.
4. Analisar os significados que os sujeitos atribuem às experiências escolares que vivenciam quando se referem aos seus projetos de vida.
5. Relacionar os projetos de vida às experiências escolares destacadas pelos sujeitos.

## 6. Relacionar os projetos vitais às experiências escolares destacadas pelos sujeitos.

Assim, buscando alcançar os objetivos descritos e responder aos problemas propostos, inicialmente apresentaremos as categorias de análise das questões relacionadas à identificação dos projetos vitais e das questões direcionadas à relação entre projetos de vida e experiências escolares e, na seqüência, os dados resultantes da análise realizada por meio das categorias apresentadas.

### 6.1 Categorias de análise

As questões relacionadas à identificação de projetos vitais tiveram como fonte o *Youth Purpose Survey* instrumento construído pelo grupo de pesquisadores do Stanford Center on Adolescence e utilizado em pesquisas coordenadas pelo Prof. William Damon. Conforme apresentado no capítulo anterior, essas questões foram propostas numa escala Likert por meio de afirmações diante das quais os(as) participantes deveriam se posicionar, concordando ou discordando de cada item proposto. Cada conjunto de afirmações integrava uma categoria distinta e que serão apresentadas neste capítulo. Para a análise desse conjunto de dados lançaremos mão de testes estatísticos a fim de investigar a correlação entre variáveis.

As questões destinadas à relação entre experiências escolares e projetos de vida foram agrupadas em cinco blocos diferentes, cada um voltado a um conjunto de experiências. Todos eles apresentaram questões abertas e as categorias de análise foram construídas a partir das respostas dos(as) participantes, ou seja, não trabalhamos com categorias prévias. Assim sendo, abstraímos das respostas de cada sujeito elementos recorrentes que nos permitiram agrupá-las em categorias que respeitam as associações e interpretações dos(as) participantes.

A seguir apresentaremos as categorias que permitem analisar e interpretar as questões fechadas oriundas do *Youth Purpose Survey* e as categorias que foram construídas para analisar as questões abertas e que nos possibilitaram estabelecer relações entre projetos de vida e experiências escolares.

### **6.1.1 Categorias de análise das questões relacionadas à identificação de projetos vitais**

Como já mencionado, a identificação de projetos vitais pressupõe a análise de diferentes elementos. O conceito de projetos vitais compreende, para além da identificação de metas, outros elementos como as ações para a sua consecução, a estabilidade das metas, a percepção do sentido na vida e a preocupação com o futuro. Os itens que se seguem destinam-se à apresentação das categorias de análise de tais elementos.

#### **6.1.1.1 Categorias relacionadas aos objetivos de vida**

As questões 10 e 11 do nosso instrumento apresentaram 23 afirmações distribuídas aleatoriamente. Essas afirmações nos permitem identificar diferentes objetivos de vida. A análise dos dados respeitou a categorização proposta pela equipe de pesquisadores do Stanford Center on Adolescence que propõe sete categorias de objetivos de vida (econômicos, estéticos, pró-sociais, políticos, familiares, religiosos e hedonistas), cada uma delas é identificada por meio de um conjunto de afirmações sobre as quais os(as) participantes devem manifestar sua concordância ou sua discordância.

A seguir apresentamos o quadro 2 que define cada uma das categorias, bem como as afirmações que as compõem e que foram apresentadas aos(as) participantes. A fim de facilitar a apresentação e análise dos dados, identificamos cada uma destas categorias por meio de suas letras iniciais.

**Quadro 2 – Definição e composição das categorias de objetivos de vida**

<b>Categorias de objetivos de vida</b>	<b>Definição</b>	<b>Afirmações apresentadas aos(às) participantes nas questões 10 e 11</b>
<b>Econômicos (EC)</b>	Relaciona-se ao poder social, à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e do êxito, da auto-capacidade, da ambição e ao reconhecimento social. Pode ser definida, também, pela busca por posição de prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos.	Ter um emprego que pague um alto salário Ter um alto padrão de vida. Ter casa própria Ter uma profissão de grande status social Montar meu próprio negócio
<b>Estéticos (ES)</b>	Refere-se a objetivos de vida voltados ao mundo das artes	Ser um grande esportista Ser um bom artista (músico, ator, dançarino, artista plástico, etc).
<b>Pró-Sociais (PS)</b>	Refere-se ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade.	Fazer algo para construir um mundo melhor Trabalhar como voluntário na comunidade Lutar contra o preconceito e a discriminação Ajudar pessoas necessitadas
<b>Políticos (PO)</b>	Refere-se a objetivos relacionados à representatividade política na comunidade ou a temas mais amplos.	Envolver-me com política Tornar-me um líder comunitário
<b>Familiares (FA)</b>	Relaciona-se ao amor e a amizade, pode ser definida pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, aquelas com quem se tem um contato pessoal.	Ter filhos. Ter muitos amigos. Ter um bom casamento ou um bom relacionamento. Ter boas relações com a minha família.
<b>Religiosos (RE)</b>	Expressa-se através da aceitação da vida e do respeito pela vida espiritual. Pode ser entendida pelo respeito, comprometimento e aceitação dos costumes e das idéias que a religião impõem à pessoa.	Dedicar-me à minha vida religiosa e espiritual Participar de atividades religiosas (ex: ir à igreja, cultos, grupo de orações, etc).
<b>Hedonistas (HE)</b>	Define-se pelo prazer ou gratificação para a própria pessoa, relaciona-se também à busca por uma vida variada e necessidade de excitação.	Ter uma vida cheia de emoções Experimentar coisas novas e diferentes Viver em outro país Divertir-me.

Fonte: Pesquisa Youth Purpose, itens adaptados de Roberts & Robins, 2000

### 6.1.1.2 Categorias relacionadas aos projetos de vida

As questões 12 e 13 do nosso instrumento apresentaram 17 afirmações distribuídas aleatoriamente. Estas afirmações nos permitem identificar diferentes projetos de vida, compreendidos como metas gerais de vida. A análise dos dados respeitou a categorização proposta pela equipe de pesquisadores do Stanford Center on Adolescence que propõe cinco categorias de projetos de vida (econômicos, pró-sociais, familiares, religiosos e hedonistas), cada

uma delas é identificada por meio de um conjunto de afirmações sobre as quais os(as) participantes devem manifestar sua concordância ou sua discordância. Cumpre-nos esclarecer que as categorias utilizadas para classificar os projetos de vida tomam por base as mesmas utilizadas na classificação dos objetivos de vida. No entanto, as categorias estética e política foram suprimidas. Tal modificação deve-se ao fato de que os objetivos expressos nessas categorias se realizam através de projetos de vida de natureza mais ampla. Cabe lembrar que o conceito de projeto por nós adotado caracteriza-se pela sua natureza ampla capaz de guiar a existência de cada indivíduo, não se confundindo com metas pontuais ou objetivos restritos.

A seguir apresentamos o quadro 3 que define cada uma das categorias, bem como as afirmações que as compõem e que foram apresentadas aos(às) participantes. A fim de facilitar a apresentação e análise dos dados, identificamos cada uma destas categorias por meio de suas letras iniciais

**Quadro 3 – Definição e composição das categorias relacionadas à identificação de projetos de vida**

<b>Categorias de projetos vitais</b>	<b>Definição</b>	<b>Afirmações apresentadas aos(às) participantes nas questões 12 e 13</b>
<b>Econômicos (EC)</b>	Relaciona-se ao poder social, à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e do êxito, da auto-capacidade, da ambição e ao reconhecimento social. Pode ser definida, também, pela busca por posição de prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos.	Ser bem sucedido Ganhar Dinheiro  Concluir uma faculdade. Ter uma boa carreira profissional Conquistar o respeito dos outros
<b>Pró-Sociais (PS)</b>	Refere-se ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade, solidariedade e ao cumprimento das normas sociais.	Fazer um mundo melhor Ajudar aos outros Lutar contra as desigualdades Cumprir minhas obrigações Fazer as coisas de forma correta Mudar o jeito das pessoas pensarem
<b>Familiares (FA)</b>	Relaciona-se ao amor e a amizade, pode ser definida pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, aquelas com quem se tem um contato pessoal.	Ajudar a minha família e os meus amigos
<b>Religiosos (RE)</b>	Expressa-se através da aceitação da vida e do respeito pela espiritual. Pode ser entendida pelo respeito, comprometimento e aceitação dos costumes e das idéias que a religião impõe à pessoa.	Servir a Deus ou a um poder maior
<b>Hedonistas</b>	Define-se pelo prazer ou gratificação para a	Viver a vida ao máximo

<b>(HE)</b>	própria pessoa, relaciona-se também à busca por uma vida variada e necessidade de excitação.	Descobrir coisas novas Criar coisas novas Divertir-me.
Fonte: Pesquisa Youth Purpose, ítems adaptados de Roberts & Robins, 2000		

### 6.1.1.3 Categorias relacionadas à consecução de projetos de vida

As questões 16 e 17 do nosso instrumento apresentaram 19 afirmações distribuídas aleatoriamente. Essas afirmações nos permitem identificar quatro categorias que dizem respeito à relação/ação que o sujeito estabelece com as metas e atividades que dão sentido à sua vida, são elas: tem e agem, tem e não agem, procurando e não tem. As categorias foram adaptadas dos resultados da pesquisa desenvolvida por Damon (2009) A seguir apresentamos o quadro 4 que define cada uma das categorias, bem como as afirmações apresentadas aos(às) participantes.

**Quadro 4 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas à sua consecução**

Categorias relacionadas à consecução de projetos vitais	Definição	Afirmações apresentadas aos(às) participantes nas questões 16 e 17
<b>C1-Tem e agem</b>	Têm um projeto e estão agindo no sentido de sua consecução. As afirmações propostas referem-se: à realização de atividades significativas ao projeto de vida de cada sujeito, à satisfação diante de metas/projetos; e, ao auto-conhecimento em relação ao significado que buscam na vida	Eu faço várias coisas que dão sentido à minha vida Minha vida tem objetivos muito definidos Para alguém me entender de verdade tem que conhecer meus projetos de vida. O meu projeto de vida mostra como eu sou. Eu tenho um projeto de vida que me satisfaz. Eu tenho um projeto de vida que mostra bastante quem eu sou. Eu estou sempre fazendo alguma coisa para poder alcançar as metas mais importantes da minha vida. Eu sei qual é o significado da minha vida. Eu participo de uma ou mais organizações que contribuem para eu desenvolver o meu projeto de vida.
<b>C2-Tem e não agem</b>	Tem um projeto, mas não conseguem relacionar suas atividades às suas metas. As afirmações propostas referem-se à noção do que se deseja na vida ou a adoção de um projeto sem, no entanto, realizar atividades significativas ao próprio projeto de vida.	Raramente eu faço coisas que são significativas para meu projeto de vida. Eu tenho uma boa noção sobre o que dá sentido à minha vida. Eu tenho poucos relacionamentos que dão sentido à minha vida. As escolhas que faço na vida raramente têm algo a ver com o meu projeto de vida.
<b>C3-Procurando</b>	Estão à procura de um projeto. As afirmações propostas referem-se à busca por algo que oriente e traga significado à existência individual.	Estou sempre procurando algo que dê sentido à minha vida. Estou procurando um projeto ou uma missão para a minha vida. Eu estou sempre procurando encontrar meu projeto de vida. Eu estou procurando um significado para a minha vida.

		Estou procurando por alguma coisa que faça eu sentir a utilidade da minha vida.
<b>C4- Não tem</b>	Não têm projetos. A afirmação proposta nega a existência de um projeto na vida do sujeito, sem manifestar intenção ou preocupação em identificar algo que oriente a própria existência.	Minha vida não tem objetivos definidos.
Fonte: Pesquisa Youth Purpose, itens adaptados de Damon, 2009.		

#### 6.1.1.4 Categorias relacionadas à identificação do sentido na vida

A questão 16 do nosso instrumento apresentou 10 afirmações aos(às) participantes. Essas afirmações nos permitem identificar quatro categorias que se relacionam ao sentido que o sujeito encontra em sua vida, são elas: tem sentido, tem um sentido, mas ações não convergem para ele, preocupam-se em encontrar um sentido para a sua vida, não reconhece o sentido da sua vida. As categorias de análise foram adaptadas dos resultados da pesquisa desenvolvida por Damon (2009) A seguir apresentamos o quadro 5 que define cada uma das categorias, bem como as afirmações apresentadas aos(às) participantes.

**Quadro 5 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas ao sentido na vida**

<b>Categorias relacionadas ao SENTIDO na vida</b>	<b>Definição</b>	<b>Afirmações apresentadas aos(às) participantes na questão 16</b>
<b>C1 – Tem sentido</b>	Reconhecem o que faz sentido para a sua vida. Tem um sentido que orientam sua vida.	Eu tenho uma boa noção sobre o que dá sentido à minha vida.
<b>C2 – Tem um sentido mas as ações não convergem para ele</b>	Poucas ou raras ações/relações convergem para o sentido que guia a sua vida	Raramente eu faço coisas que são significativas para meu projeto de vida. Eu tenho poucos relacionamentos que dão sentido à minha vida. As escolhas que faço na vida raramente têm algo a ver com o meu projeto de vida.
<b>C3 – Preocupam-se em buscar sentido na vida</b>	Estão à procura de um projeto ou uma orientação que dê sentido à vida	Eu estou procurando um significado para a minha vida Estou sempre procurando algo que dê sentido à minha vida. Estou procurando um projeto ou uma missão para a minha vida.

		Eu estou sempre procurando encontrar meu projeto de vida. Estou procurando por alguma coisa que faça eu sentir a utilidade da minha vida.
<b>C4 – Não reconhece o sentido da sua vida</b>	Não têm objetivos definidos na vida	Minha vida não tem objetivos definidos
Fonte: Pesquisa Youth Purpose, itens adaptados de Damon, 2009.		

### 6.1.1.5 Categorias relacionadas à preocupação com o futuro

A questão 18 do instrumento apresentou 9 afirmações aos(às) participantes. Essas afirmações nos permitem identificar quatro categorias que se relacionam à relação que o sujeito estabelece entre sua vida e o futuro, são elas: tem planos para o futuro e agem para realizá-los, preocupam-se com o futuro, não tem clareza sobre suas perspectivas futuras, não se preocupam com o futuro. As categorias foram adaptadas dos resultados da pesquisa desenvolvida por Damon (2009). A seguir apresentamos o quadro 6 que define cada uma das categorias, bem como as afirmações apresentadas aos(às) participantes.

**Quadro 6 – Definição e composição das categorias de projetos de vida relacionadas à percepção do futuro**

<b>Categorias relacionadas à percepção do FUTURO</b>	<b>Definição</b>	<b>Afirmações apresentadas aos(às) participantes na questão 18</b>
<b>C1-Têm planos para futuro e agem para realizá-los</b>	Dirigem suas ações para metas futuras	Eu sou uma pessoa ativa e busco realizar os meus planos. Gosto de fazer planos para o futuro e trabalhar para torná-los realidade.
<b>C2- Preocupam-se com o futuro</b>	Sabem qual o seu objetivo, o rumo a tomar na vida.	Eu acho que algumas pessoas vivem sem ter um rumo certo, sem ter um objetivo de vida, mas eu não sou assim.
<b>C3- Não têm clareza sobre perspectivas futuras</b>	Não relacionam suas atividades/ações a metas futuras.	Minhas atividades diárias, muitas vezes, me parecem comuns e sem importância Às vezes eu acho que já fiz tudo o que eu precisava fazer na vida.

		Eu costumava definir objetivos para a minha vida, mas agora isso me parece perda de tempo
<b>C4</b> <b>Não se preocupam com o futuro</b>	Não se preocupam com metas futuras, vivem mais o presente.	Eu não sei o que eu quero alcançar na vida. Eu vivo cada dia e não me preocupo com o futuro. Eu me preocupo mais com o presente porque o futuro quase sempre me traz problemas.
Fonte: Pesquisa Youth Purpose, itens adaptados de Damon, 2009.		

### 6.1.2 Categorias de análise das questões direcionadas à relação entre projetos de vida e experiências escolares

As categorias de análise das questões destinadas à relação entre experiências escolares e projetos de vida foram construídas a partir das respostas dos(as) participantes, ou seja, não trabalhamos com categorias prévias. Assim sendo, abstraímos das respostas elementos recorrentes que nos permitiram agrupá-las em categorias que respeitam as associações e interpretações dos(as) participantes. Foram construídas categorias de análise para todas as respostas abertas.

As categorizações estão apresentadas em quadros com três colunas, sendo que a primeira delas traz a denominação dada à categoria, a segunda apresenta a definição da categoria e a terceira transcreve as “falas” dos(as) participantes que exemplificam as categorias. Cabe ressaltar que preservamos a escrita dos(as) participantes.

#### 6.1.2.1 Categorias relacionadas à justificativa da contribuição ou não das experiências escolares aos projetos de vida

Perguntamos aos(às) participantes se as experiências escolares contribuem para seus projetos de vida. A seguir solicitamos que aqueles(as) que assinalaram “sim” justificassem a contribuição e aos que assinalaram “não” que justificassem a não contribuição.

Mediante as respostas de cada participante, construímos categorias de análise que buscaram elementos ou princípios comuns, nas relações estabelecidas pelo(as) estudantes. O quadro 7 apresenta as categorias formuladas a partir das justificativas para a contribuição da escola aos projetos de vida.

**Quadro 7 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das experiências escolares**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Futuro	As respostas que integram esta categoria entendem que as experiências escolares preparam os alunos e alunas para o futuro. Não há explicações sobre este preparo, ele é apontado como um fim da escola.	<i>O futuro das nossas vidas se inicia nas escolas, a escola é a base da nossa formação.</i>  <i>Porque é a base do meu futuro</i>
C2-Convívio social e responsabilidade	As respostas que integram esta categoria entendem que a escola proporciona o convívio social e a compreensão do mundo; mostra como lutar por direitos, ser responsável, favorece o enfrentamento de problemas, o trabalho em equipe e destina-se à formação para a cidadania.	<i>A escola tem como objetivo nos transformar em cidadãos. Isso para mim é mais do que essencial qualquer tipo de projeto de vida.</i>  <i>convivo da pessoas e aprender ser social com elas mesmo</i>
C3-Preparação para o trabalho	As respostas que integram esta categoria acreditam que a escola contribui para a formação voltada ao trabalho, seja pelos conteúdos que ensina, seja pelas experiências que propiciam o contato com o mundo do trabalho.	<i>porque o que eu aprendo na escola é o que eu vou usar pra trabalhar</i>  <i>Sim, vão ser experiências importantes para o futuro, principalmente para o primeiro emprego. Como o projeto da mini-empresa no colégio. Contribuem com experiência de vida. Saber como o mundo lá fora realmente funciona e o que eu vou precisar.</i>
C4-Conhecimento e conteúdo	As respostas que integram esta categoria referem-se ao conhecimento que a escola proporciona e à importância do conteúdo aprendido.	<i>Sim, pois as atividades que participamos ajuda a entender mais sobre o assunto</i>  <i>pq assim consigo obter conhecimento</i>
C5- Dia a dia	As respostas que integram esta categoria acreditam que as atividades escolares contribuem para dar experiência na vida, para o dia a dia, ensinando o que é útil.	<i>Acho que a escola em que eu estou, me ajuda muito a me guiar, não apenas na vida escolar, mas também na minha vida do dia-a-dia com os propósitos em que o colégio oferece.</i>  <i>sim porque tudo que agente aprende na escola é muito útil para a vida.</i>
C6-Vestibular/ Continuidade e de estudos	As respostas que integram esta categoria acreditam que os conhecimentos escolares são importantes para aprovação no vestibular	<i>Quero fazer medicina então preciso estudar muito e grande parte do que aprendo será utilizado no meu vestibular</i>  <i>Porque o meu objetivo de vida é entrar na USP e se eu não estudar não irei conseguir entrar na USP.</i>
C7- Identificar o que quer na vida	As respostas que integram esta categoria acreditam que a escola contribui para identificação do que deseja na vida.	<i>Qualquer experiência que envolva aprendizado é muito válida para qualquer objetivo, principalmente os meus objetivos que envolvem uma busca pelo sentido da vida e da realidade e complexidade do universo que envolve o ser humano, tanto o universo externo quanto interno (mente humana, sentimentos). Acho que todas as pessoas se perguntam ao menos uma vez qual o nosso real propósito e coisas semelhantes, depois disso algumas optam por ignorar, outras se questionam muitas vezes, já outras como eu regem sua vida a partir dessas questões.</i>  <i>Os estudos sempre ajudarão a encontrar um objetivo de vida, uma coisa</i>

		<i>que voce se sinta bem estudando, e se imagine trabalhando. Os esportes realizados na escola tambem influenciam, uma vez que é um tempo para se pensar, em relação à sua profissão, e no que queremos para nosso futuro.</i>
C8- Boa saúde	As respostas que integram esta categoria acreditam que as atividades esportivas contribuem para a saúde e ter um corpo em boa forma física	<i>Pratico futsal e volêi, contribuem para meu projeto de ter uma boa saúde As atividades que faço (esportes) me fazem mais feliz tanto com a minha vida quanto ao meu corpo e saúde.</i>
Fonte: elaboração própria		

O quadro 8 apresenta as categorias formuladas a partir das justificativas para a não contribuição da escola aos projetos de vida.

**Quadro 8 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das experiências escolares**

<b>Categorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Indefinição	As respostas que integram esta categoria referem-se à indefinição quanto aos seus projetos futuros.	<i>Não sei o que quero fazer na vida Não tenho um projeto definido</i>
C2 - Fora do currículo	As respostas que integram esta categoria referem-se às experiências que não compõem o currículo escolar.	<i>Porque não tem aula de musica Por que quero ser jogador de futebol e acredito que preciso me dedicar mais ao futebol do que nos estudos pois os estudos me levaram para outro tipo de carreira profissional.pois futebol não se aprende na escola.</i>
C3- Não-relação com a vida	As respostas que integram esta categoria entendem as experiências escolares distanciam-se da vida fora da escola. A vida é mais do que a escola apresenta.	<i>Não porque fora da escola a vida é muito mais do que dentro do local onde se fica a maior parte da vida Não contribuem, pois a maioria das atividades são apenas da escola, sem importância para minha vida pessoal em si.</i>
C4- Falta estrutura/or ganização na escola	As respostas que integram esta categoria referem-se à falta de estrutura ou organização para realização de atividades mais elaboradas	<i>A minha escola não da organização suficiente para a realização de atividades As atividades escolares em que participo, que são poucas, nao contribuem muito no meu projeto de vida, já que o meu colégio nao possui muitos recursos para me ajudar nesse projeto, porém nao interfere em nada.</i>
Fonte: elaboração própria		

### 6.1.2.2 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição das disciplinas escolares aos projetos de vida

Apresentamos aos(às) participantes uma questão (questão 22) com a relação das disciplinas que integram o currículo do Ensino Médio e perguntamos se alguma delas contribui

para seus projetos de vida. A seguir solicitamos que eles(as) justificassem a sua escolha (questão 23).

Mediante as respostas de cada participante construímos categorias de análise que buscaram elementos ou princípios comuns nas relações estabelecidas pelo(as) estudantes. O quadro 9 apresenta as categorias formuladas a partir das justificativas para a contribuição das disciplinas curriculares aos projetos de vida.

**Quadro 9 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das disciplinas escolares**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Uso no futuro	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição das matérias escolares ao futuro.	<i>Para mim as matérias como matemática, português e inglês são essenciais para meu futuro</i>  <i>Considero importante as matérias: português, matemática, língua estrangeira, educação física porque todas são fundamentais para o meu futuro, tanto no lado profissional quanto no pessoal.</i>
C2- Compreensão e reflexão sobre a realidade e os relacionamentos interpessoais	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição das matérias escolares à possibilidade de compreenderem a realidade e refletirem sobre o mundo, contribuindo para as suas relações sociais.	<i>Todas as matérias no colégio contribuem de certa forma para maior compreensão da nossa realidade. Biologia aborda questões da nossa realidade de forma científica, sendo assim uma matéria que analisa a vida de um ângulo oposto à filosofia, sociologia, artes e história. Sociologia, filosofia, história e artes abordam a vida do ponto de vista mais humano possível, utilizando tanto a racionalidade quanto as emoções, sendo assim muito complexas, porém má interpretadas pela maioria dos estudantes, que as consideram irrelevantes, enquanto podem ser fundamentais para a formação de outras faculdades racionais e para o desenvolvimento do auto-conhecimento e melhora na forma de se relacionar, entre outras vantagens.</i>  <i>sociologia: porque ensina ser sociais com a pessoas em com a comunidade de onde voce mora.</i>
C3- Preparam para a vida	Não sabem ao certo qual a contribuição específica, mas acreditam que preparam para a vida	<i>Eu não tenho um projeto de vida, uma profissão de finida. A área de matemática, eu me dou muito bem, então eu acho bem provável que eu siga em relação à isso. A língua portuguesa é fundamental para qualquer projeto de vida, e a área de educação física é a que eu mais gosto, mais me sinto bem, não sendo uma certeza seguir nessa área</i>  <i>Na verdade todas as matérias contribuem para meu projeto de vida, pois se não fossem elas pra que a escola. Vou usar na vida.</i>
C4 - Formação integral	Em seu conjunto, as disciplinas desenvolvem habilidades cognitivas, morais e físicas.	<i>Elas contribuem para meu projeto de vida pois , cada uma com a diferenciada função que elas tem, desenvolvem a escrita, a relação com o próximo, a oralidade melhora , contribuem para o futuro profissional., contribui na parte atlética, evitando , futuras doenças, obesidade etc...</i>  <i>Português, porque tenho que saber ler e escrever se não, não irei pra frente, Matemática, porque tenho que saber calcular, língua estrangeiras, é sempre bom falar outras linguas e isso ajuda muito na carreira profissional, sociologia, porque tenho que saber viver em sociedade, filosofia, porque temos que pelo menos tentar entender as pessoas e sempre pensar antes de agir.</i>

C5 - Formação intelectual	Desenvolvem habilidades específicas relacionadas ao desenvolvimento intelectual: conversar sobre diferentes assuntos, ter domínio da língua culta, compreender fenômenos e interpretá-los	<i>Atualmente, as linguas estrangeiras são fundamentais, como por exemplo o Ingles. Matérias como sociologia e filosofia são muito importantes também, pois estudamos pensadores importantes da história da humanidade, etc. História é fundamental para conhecermos a história do Brasil e do mundo, entender contextos históricos, guerras, etc. Portugues é importante, pois independentemente do projeto de vida, a lingua de seu próprio pais é fundamental para desenvolver escrita e oratória.</i>  <i>eu considero portgues importante pois é preciso saber falar bem para ser um profissional qualificado. Biologia para conhecer o corpo humano e o meio ambiente em que se vive e ingles para poder se comunicar com pessoas de outros paises caso haja oportunidade de trabalho.</i>
C6 - Preparação para o vestibular e para cursar faculdade	Acreditam que as matérias são importantes para passarem no vestibular e para cursarem uma faculdade	<i>Elas contribuem para meu projeto de vide pois tem tudo a ver com a faculdade em que eu vou aprender</i>  <i>Português, química e biologia estão relacionadas com o que quero prestar no vestibular</i>
C7- Relação com o que querem na vida	As matérias contribuem ou são a base para seus projetos ou objetivos de vida	<i>contribuí, pois é uma aula (música) do meu projeto de vida</i>  <i>Elas contribuem no meu projeto de vida porque eu pretendo entrar para a área de Humanas. De resto, as exatas e biológicas para mim são perda de tempo total, quando eu poderia estar fazendo outras coisas que me ajudassem mais, estou em tais aulas.</i>
C8 - Melhorar o mundo	Contribuem para ajudar a mudar o mundo	<i>considero essas matérias importantes pois elas facilitam minha atuacao para um futuro do mundo melhor</i>  <i>Isso porque se eu estou contribuindo para o bem de todos eu tenho que saber muitas coisas, vendo tudo eu consigo ir melhor.</i>
C9 - Prazer	Gostam das matérias, tem mais afinidade.	<i>Gosto das matérias selecionadas devido a isso as selecionei.</i>  <i>Pois tenho talento nelas.</i>
C10 - Contribuição profissional	As matérias contribuem para o sucesso profissional e para conseguir um emprego	<i>São importantes porque todas algum modo vão ser utilizadas no mercado de trabalho.</i>  <i>preciso dessas matérias para que eu tenha uma noção do que eu possa arrumar um bom emprego na minha profissão.</i>
C11- Crescimento pessoal	Ajudam a se tornar uma pessoa melhor, ser alguém na vida	<i>Porque sem elas nao serei ninguem</i>  <i>me empenho mais nessas materias por elas terem um objetivo definido na minha vida, nao é apenas porque eu simplesmente gosto é porque eu preciso pra ser alguem na vida.</i>
C12 – Conhecimento e conteúdo	As respostas que integram esta categoria referem-se ao conhecimento que a escola proporciona e à importância do conteúdo aprendido.	<i>Se elas não fosse importante não teria nas escolas. Faz a gente conhecer.</i>  <i>Todas as marcadas contribuem , pois com elas eu consigo atualizar meu conhecimento e todas me mostram e fazem que meu futuro seja cada vez melhor , e nada mais é uma forma de conhecer o mundo e todos os seus conhecimentos</i>
C13 - Uso cotidiano	Têm aplicação prática cotidiana, no presente.	<i>São importantes porque é algo que eu usarei no meu dia-a-dia</i>  <i>Porque elas são objetivas, e são as que eu mais vou usar no meu dia a dia, e na minha vida profissional.</i>

Fonte: elaboração própria

### **6.1.2.3 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes aos projetos de vida**

Propusemos aos(às) participantes uma questão (questão 24) que apresentava relação com as seguintes atividades: palestras, visitas a museus e empresas, feira de ciências, campeonatos esportivos, exposições culturais e excursões e perguntamos se alguma delas contribui para seus projetos de vida. A seguir solicitamos que os(as) participantes justificassem a sua escolha (questão 25).

Mediante as respostas de cada participante construímos categorias de análise que buscaram elementos ou princípios comuns nas relações estabelecidas pelo(as) estudantes. O quadro 10 apresenta as categorias formuladas a partir das justificativas para a contribuição das atividades escolares aos projetos de vida.

**Quadro 10 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição das atividades escolares**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Projeto de vida, vestibular	Relacionam-se com aquilo que se quer para o futuro e/ou com o vestibular	<i>Pois todas me ensinam coisas que para a minha vida, para meu futuro.</i>  <i>pois estão relacionadas com o que quero prestar no vestibular</i>
C2 - Prazer e diversão	Referem-se ao divertimento e ao prazer que as atividades proporcionam	<i>porque é legal</i>  <i>são atividades que me fazem bem e que me fazem feliz. Além disso, podem ajudar na minha profissão posteriormente.</i>
C3 - Conhecimento e cultura	Proporcionam um conhecimento que não se obtém apenas em aulas.	<i>As excursões me ajudam pois assim, obtenho um conhecimento que não é dado inteiramente pela escola, um tipo de conhecimento geral.</i>  <i>Todos os momentos no colégio, ou supervisionados e proporcionados pelo colégio contribuem, pois geralmente envolvem relações entre os alunos e o desenvolvimento de várias habilidades, do conhecimento cultural e sempre de forma indireta ou direta desenvolvimento de opiniões sobre diferentes temas.</i>
C4 - Respeito pelas idéias dos outros, formação da própria opinião	Favorecem a compreensão de diferentes pontos de vista e contribuem para a formação e até mesmo para a mudança de opinião.	<i>As palestras são de extrema importância, uma vez que são expositivas, e geral discussões onde há diferentes pontos de vista se defender, e os debates são discussões, defender o meu ponto de vista hoje, colaborará muito para o meu futuro como advogada, caso isso realmente aconteça.</i>  <i>Com as palestras, entendo " com opiniões " de outras pessoas, que me ajuda a entender melhor da vida. E sobre o que eles quer nos passar, adquire conhecimento da sociedade.</i>
C5 - Formação ampla	Consideram a importância da formação moral, social, psicológica, cultural, além da intelectual.	<i>Acredito que a dança contribua para a formação psicológica e as exposições culturais ( espaço arte cultura )contribuam para as formações intelectuais.</i>  <i>Afiam a capacidade de se expressar em público, elaborar pensamentos, construir o indivíduo e suas experiências, conhecer a cultura e a história, etc. Seria colocar em prática todos os conceitos citados anteriormente, contudo com uma acrecentação de caráter e personalidade.</i>
C6 – Observação/ compreensão da realidade por meio da prática	Conhecer o cotidiano de profissões, compreender as pessoas	<i>São importantes para que os indivíduos tenham contato com atividades que são fora do cotidiano, que não acontecem todo dia e então mostram outras opções para que os jovens decidam qual será seu projeto de vida, não necessariamente algo corriqueiro.</i>  <i>Simplesmente pelo fato de ver as novas coisas de descubro, os funcionários trabalhando lá, saber que eles fazem todos os dias análises biológicas de algo, enfim... Isso me deixa muito animado.</i> <i>Excursões: viajando aprende-se muito! O estudo de meio de Paraty, por exemplo, nos levou a um tema muito complexo: análise filogenética da ordem Brachyura. Ou seja, adquire-se cultura, muito importante.</i>
C7- Relacionamentos	Favorecem a relação	<i>as excursões, a cima de tudo, eu acho que ajudam nos relacionamentos, entre</i>

interpessoais	entre os membros da comunidade escolar, sobretudo entre discentes e docentes.	<i>alunos e alunos, e aluno com professor. eu considero importante porque sem o convívio das pessoas como eu serei socialmente comigo mesmo</i>
C8 – Sem justificativa	Não justificaram a escolha feita	
C9 Nenhuma	Consideram que nenhuma atividade escolar contribuiu para seu projeto de vida	
Fonte: elaboração própria		

#### **6.1.2.4 Categorias relacionadas à justificativa sobre a contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar aos projetos de vida**

Propusemos aos(as) participantes uma questão (questão 26) que apresentava uma relação com as seguintes experiências escolares: ser representante dos alunos; participar de reuniões entre alunos, professores e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola; atuar e trabalhar na organização de campanhas escolares sociais (ex: arrecadar alimentos, agasalhos, etc.); atuar e trabalhar na organização de eventos esportivos (ex: campeonatos de futebol, vôlei, etc); atuar e trabalhar na organização de eventos culturais (ex: festas, exposições de artes, apresentações musicais, etc); participar de grupos de artes (ex: teatro, banda, dança); participar como jogador de campeonatos esportivos; participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais; participar da escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula e perguntamos se alguma delas contribuiu para seus projetos de vida. A seguir solicitamos que os(as) participantes justificassem a sua escolha para cada uma das opções assinaladas.

Mediante as respostas de cada participante construímos categorias de análise para as justificativas de cada uma das experiências. Tais categorias buscaram elementos ou princípios comuns nas relações estabelecidas pelo(as) estudantes. Os quadros 11 a 18 apresentam as categorias formuladas a partir das justificativas para a contribuição de cada uma das experiências escolares aos projetos de vida.

**Quadro 11 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da representação estudantil**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da representação estudantil ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>Ja participei, contribuiu para o meu projeto de vida, pois saberei como ser um líder diante dos outros.</i>
C2 - desenvolvimento de habilidades sociais	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da representação estudantil ao aprendizado de lidar com os outros e de liderar um grupo.	<i>Me deu noção de liderança. além de me ensinar a lidar com diferentes tipos de pessoas e autoridades.</i> <i>aprender a lidar com desavenças dos outros alunos</i>
C3- desenvolvimento de habilidades pessoais	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da representação estudantil a novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades como falar em público, superar timidez, conseguir expressar-se.	<i>Sim, ajuda a ser mais organizado</i> <i>Sou atualmente, me ajuda a desenvolver a fala</i>
C4 – Relações políticas	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da representação estudantil à compreensão das relações de poder, à responsabilidade de representar colegas e ao exercício do direito de expressão e de escolha	<i>sim.você se sente mais importante, responsável pois a classe votou em você.Você ganhou a maioria dos votos.</i> <i>é uma responsabilidade muito grande ser a porta voz da classe porque tudo que eu falar vai ser para o melhor do coletivo e nao do meu proprio</i>
C5 – contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C6 – Participaram e não houve contribuição	Ser representante de classe não contribuiu para o projeto de vida	<i>fui representante porém não me ajudou muito por eu ser pequena demais. Participava de reuniões com o gremio escolar</i> <i>Ela não contribuiu pois apenas ajudava a professora</i>
C7 _ Nunca participaram	Nunca participaram de atividades de representação estudantil.	

Fonte: elaboração própria

**Quadro 12 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da participação em decisões coletivas**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1 Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da participação em reuniões ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>Sim, pois no futuro participarei de reuniões com meus companheiros de trabalho para decidir projetos futuros ou até mesmo com meus chefes</i>
C2 - Sensibilidade social	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da participação em reuniões ao aprendizado de ouvir outras opiniões, lidar com os outros e de trabalhar em equipe.	<i>Para aprender a ouvir pessoas mais velhas sobre suas opiniões</i>  <i>O fator social (contato com as outras pessoas do recinto, ouvindo a opinião de cada uma delas sobre o assunto)</i>
C3 Desenvolvimento de habilidades pessoais	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da participação ao desenvolvimento de habilidades como falar em público, superar timidez, conseguir expressar-se.	<i>Sim, me ajudam a me expressar melhor.</i>  <i>Sim, pois ela ajudou a me fortalecer na parte de comunicação.</i>
C4 – Relações políticas	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da participação em reuniões à compreensão das relações de poder, ao exercício do direito de expressão e a possibilidade de influenciar processos de decisão e mudança, compreender as regras comuns e lutar para mudá-las quando não concordam.	<i>ver como a minoria é execrada pelos de mais poder.</i>  <i>Tínhamos assembléias de classe, elas ajudavam à escola ouvir o que a gente pensava e queria.</i>
C5 –contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C6 – Participaram e não houve contribuição	Ser representante de classe não contribuiu para o projeto de vida	<i>Não contribuí, porque a escola não da ouvido para os alunos.</i>  <i>Ela não contribuiu para o meu projeto de vida porém nao interfiriu muito, pois no final as coisas sempre ficam iguais</i>
C7 - Nunca participaram	Nunca participaram de reuniões desta natureza.	

Fonte: elaboração própria

**Quadro 13 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da participação em campanhas de solidariedade desenvolvidas pela escola**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em campanhas solidárias ao seu projeto de vida e/ou aos seus objetivos na vida	<i>muito, pois faz parte de algo que influenciará diretamente minhas decisões futuras e um dos meus objetivos que é fazer a diferença de forma positiva para alguém, doando o meu melhor para quem realmente necessita</i>  <i>É uma maneira muito interessante de desenvolver o meu objetivo, já que lida diretamente com o público e me permite avaliar a reação de cada pessoa em particular, acrescentando-me conhecimento e desenvolvendo raciocínio a respeito da atitude das pessoas.</i>
C2 - Solidariedade	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em campanhas ao desenvolvimento de sensibilidade e da compreensão da situação de outras pessoas.	<i>perceber que existem muitas pessoas que precisam de ajuda</i>  <i>Sim, pois ajuda a entender a situação do outro e a saber trabalhar com ela</i>
C3- Desenvolvimento de habilidades pessoais	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em campanhas solidárias ao crescimento pessoal.	<i>ajuda a ser uma pessoa melhor</i>  <i>sim, pois ajuda a ser melhor organizado</i>
C4 - Cidadania	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em campanhas solidárias ao exercício ativo da cidadania, a cada um fazer a sua parte na sociedade.	<i>sim, pois ajuda você a exercitar seus deveres de cidadão</i>  <i>ano passado com meu antigo colégio, nos juntamos, e pegamos nossos pais que eram arquitetos, decoradores, e reformamos um asilo que estava em condições péssimas, o colégio financiou o projeto. Ficou lindo, durou um ano inteiro o projeto. Isso me fez sentir melhor comigo mesma. Cada um fez um pouco para melhorar a sociedade.</i>
C5-Motivação extrínseca	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em campanhas solidárias às suas notas. Participam motivados por alguma gincana ou premiações.	<i>Para a formatura</i>  <i>Em minha escola tem campeonatos esportivos e para nos estimular mais a escola dá pontos para o quanto de alimento é arrecadado na semana</i>
C6 –contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C7 – Participaram e não houve contribuição	Participar de campanhas solidárias não contribuiu para o projeto de vida	<i>Não ajudou em nada.</i>
C8 – Outras instituições	Participaram através de outras instituições, organizações, como igrejas ou grupos de escoteiros.	<i>Participei com os escoteiros.</i>

C9_ Nunca participaram	Nunca atuaram em campanhas solidárias	
------------------------	---------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria

**Quadro 14 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação na organização e como jogador em eventos esportivos**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a contribuição da participação em reuniões ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>Já atuei em varios campeonatos esportivos, me ajuda a manter o fisico que sera preciso na minha futura profissão</i>  <i>sim, pois ajuda na formação de uma empresa, o que eu quero fazer.</i>
C2- Novos relacionamentos	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos esportivos a novas amizades .	<i>contribuiu para a formação de novas amizades e para a vontade de praticar esportes</i>  <i>Eu fiz um coisa que eu gostava , ajudou na minha expressão com crianças, alo que eu nunca fui muito bom foi me relacionar com crianças</i>
C3- Desenvolvimento físico e emocional	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos esportivos ao desenvolvimento físico e a boa forma, à perseverança e esforço pessoal, referem-se também ao prazer e a alegria que estas atividades proporcionam.	<i>atuei em campeonatos como atleta, sempre muito bom dar seu maximo e se superar</i>  <i>Fiz/faço volei, futebol, natação, hand, taco, basquete e ginástica olímpica. Todas as modalidades que participei me auxiliaram no quesito relaxamento, além de desenvolver o meu corpo, aliviou minha mente dos problemas e preocupações pessoais.</i>
C4- Aprendizado de regras e responsabilidade	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos esportivos à compreensão e respeito de regras	<i>contribui pois aprendi regras</i>  <i>sim, porque eu tive que aprender a ter responsabilidade</i>
C5 – Contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C6 – Participaram e não houve contribuição	Participar da organização de eventos esportivos não contribuiu para o projeto de vida	<i>Não contribui, afinal, ninguém colabora, é sempre uma bagunça</i>  <i>Ja participei, mas não sei como contribuiu com meu projeto de vida</i>
C7 – Outras instituições	Participaram através de outras instituições, organizações, como igrejas ou grupos de escoteiros.	<i>quando eu era escoteira</i>  <i>em igrejas</i>
C8 - Nunca participaram	Nunca participaram da organização de eventos	

Fonte: elaboração própria

**Quadro 15 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação na organização de eventos culturais**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
C1-Projeto de vida, ações futuras	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos culturais ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>sim ela contribui totalmente no meu projeto de vida, pois ela é uma das coisas futuras que eu pretendo por em pratica</i>  <i>Ótima maneira é bem divertido, muitas vezes veremos situações parecidas no futuro, como promover eventos e organizá-los.</i>
C2-Desenvolvimento de habilidades sociais e trabalho em grupo	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos culturais ao aprendizado de lidar com os outros e de trabalhar em equipe.	<i>Contribui pois envolve relações interpessoais e sociais</i>  <i>Contribuiu para o aprendizado de como trabalhar em grupo e dividir tarefas</i>
C3 -Crescimento pessoal	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos culturais ao crescimento pessoal, a capacidade de organização e ao desenvolvimento do espírito crítico..	<i>Trabalhei como voluntária, serve como crescimento pessoal</i>  <i>Auxiliei na organização e na manutenção de festas, toquei piano (apresentação)... Todas as minhas ações foram significativas para meu desenvolvimento em geral (perda do medo, animação, análise de comportamento - tanto meu quanto das pessoas ao meu redor...</i>
C4 - Percepção do outro	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos culturais à percepção do outro e da sua cultura, valorizam também a alegria que manifestações culturais levam às pessoas	<i>nos leva a ajudar os outros e pensar também neles</i>  <i>sim, sempre organizo festas para minha família e para mim, pois gosto de ver as pessoas juntas reunidas compartilhando momentos felizes, isso é muito importante</i>
C5 Motivação extrínseca	As respostas reunidas nesta categoria associam a atuação em eventos culturais às suas notas. Participam motivados por alguma gincana ou premiações ou arrecadação de fundos.	<i>Ja trabalhei como sombra para arrecadar para formatura</i>  <i>valia nota para a escola</i>
C6 – Contribuição sem Justificativa	Não justificaram a contribuição	
C7 – Participaram e não houve contribuição	Participar na organização de eventos não contribuiu para o projeto de vida	<i>Sim, mas não ajudou no meu futuro</i>
C8 – Outras instituições	Participaram através de outras instituições, organizações, como igrejas.	<i>Na minha igreja</i>
C9- Nunca participaram	Nunca participaram da organização de eventos	

Fonte: elaboração própria

Quadro 16 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição da atuação em grupos artísticos

Categoria	Definição	Exemplos
C1 - Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em grupos de arte ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>Sim, danço. Contribui diretamente para o meu projeto de vida, faz com que eu trabalhe para o meu maior objetivo</i>  <i>Me ajudou a perceber que eu poderia, em meu futuro, fazer algo no que eu fosse boa e que eu goste.</i>
C2 -Forma de se relacionar com os outros e com o mundo, ajudar os outros	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em grupos de arte ao aprendizado de ouvir o outro e de trabalhar em equipe. Maneira de expressão e comunicação com o mundo.	<i>A música é uma forma de comunicação para o mundo de dentro pra fora</i>  <i>contribuiu pois envolve relações interpessoais, principalmente porque música rege a minha vida realmente e é o que eu considero mais fundamental para que a minha vida seja prazerosa, já que a música é um meio de construir opiniões, alcançar a mente das pessoas, ajudar, mudar algo, protestar, manifestar sentimentos...</i>
C3 - Crescimento pessoal	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em grupos de arte ao crescimento pessoal, à criatividade, superação da timidez.	<i>Teatro ajuda a crescer como pessoa e ser mais criativo</i>  <i>Desenvolve a minha expressão, tira a timidez e ajuda na realidade.</i>
C4 -Diferentes perspectivas	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em grupos de arte à compreensão da realidade a partir de outras perspectivas	<i>eu fasso teatro na minha escola a 2 anos e é umas esperiencia muito agradável porque com ela eu aprendi a encherger a cena nos olhos de outras pessoas e nao só com os meus</i>  <i>particpei durante 2 anos, isso me ajudou a escutar a opinião das outras pessoas e ver o lado delas.</i>
C5-Motivação extrínseca	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em grupos de arte visando ajudar os outros ou levar alegria aos outros	<i>valia nota para a escola na 5ª, 7ª, 8ª série</i>
C6 –Contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C7 – Participaram e não houve contribuição	Participar de grupos artísticos não contribuiu para o projeto de vida	<i>Sim, mas não contribuiu em nada.</i>  <i>Nao contribuiu, nao utilizo em nada e gastou 2 horas por semana</i>
C8 – Outras instituições, extracurricular	Participaram de grupos artísticos fora da escola.	<i>não dentro da escola, mas faço aulas de canto</i>  <i>Fiz jazz fora da escola</i>
C9 - Nunca participaram	Nunca participaram de atividades artísticas	

Fonte: elaboração própria

**Quadro 17 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição em participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
C1- Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em projetos escolares ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>É o que eu vou usar no meu futuro</i> <i>Faz parte do projeto de vida que eu quero fazer</i>
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em projetos escolares ao aprendizado de lidar com os outros e de trabalhar em equipe	<i>contribuiu pois envolve relações com as pessoas</i> <i>Sim. Aprendo a trabalhar em conjunto com outras pessoas de mesmo interesse</i>
C3 -Crescimento pessoal	As respostas reunidas nesta categoria a participação em projetos escolares ao desenvolvimento pessoal e de habilidades como falar em público.	<i>Ajuda a crescer como pessoa, o que auxiliará daqui alguns anos.</i> <i>Contribui. Isso me tornou diferente, melhor.</i>
C4-Ações concretas e conscientização	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação em projetos escolares favorecem ações concretas, conscientização sobre os temas ambientais e formação para a cidadania.	<i>já participei. ajudou em minhas ações em relação ao meio ambiente.</i> <i>Participei e considero indiscutivelmente importante, já que se eu não cuidar do meu mundo, não haverá ninguém que o faça por mim, além do que, o ambiente afeta a sociedade, a qual prezo MUITO</i>
C5 –contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C6 – Participaram e não houve contribuição	Participar de projetos ambientais ou sociais não contribuiu para o projeto de vida	<i>não há uma contribuição para o meu futuro, mas me interessa por esse tipo de atividade (beneficia apenas a sociedade)</i>
C7- Nunca participaram	Nunca participaram de atividades de representação estudantil.	
Fonte: elaboração própria		

**Quadro 18 – Definição e composição das categorias relacionadas à justificativa da contribuição em participar da escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
C1-Projeto de vida	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação na escolha de temas ao seu projeto de vida ou aos seus planos profissionais futuros	<i>Sim, eles nos permite escolher um tema que ligue com o seu plano de vida, e mesmo quando não é o que "queremos", criamos mais experiencia</i>  <i>isso vai me ajudar na minha empresa quando for falar em publico ou dar ideias para ajudar a empresa</i>
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo e aprendizagem	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação na escolha de temas ao respeito pelas idéias dos outros, de trabalhar em equipe, além de propiciar a aprendizagem de novos conteúdos.	<i>Sim, pois assim pude trabalhar a experiência em trabalho de equipe e também na comunicação</i>  <i>Desenvolve o trabalho coletivo</i>
C3 – Interesse e respeito pelas idéias dos outros	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação na escolha de temas a possibilidade de se expressarem e trabalharem a partir de seus interesses, além da importância de respeitar a opinião dos outros.	<i>é muito bom, pois você aprende respeitar as pessoas, pois cada um tem um opinião diferente</i>  <i>Acho importante escolhermos, porque assim estes podem ser de interesse proprio, e com isso, dar mais "vontade" de ser realizado</i>
C4- Favorecem a participação ativa dos estudantes	As respostas reunidas nesta categoria associam a participação na escolha de temas a ações concretas que envolvem a ação dos estudantes, como seminários, debates, conscientização sobre os temas ambientais e formação para a cidadania.	<i>sim agente faz ceminarios</i>  <i>Sim.todos os temas não só eu como minhas amigas ajudava-mos a realizar os temas</i>
C5 –contribuição sem justificativa	Não justificaram a contribuição	
C6 – Participaram e não houve contribuição	Participar da escolha de temas de trabalhos não contribuiu para o projeto de vida	<i>sim e nao ajudou</i>
C7- Nunca participaram	Nunca participaram de atividades de representação estudantil.	
Fonte: elaboração própria		

### **6.1.2.5 Categorias relacionadas à descrição e o significado de uma experiência escolar significativa aos projetos de vida**

Apresentamos, na sequência, duas questões, uma que solicitava aos(as) participantes a descrição de uma experiência escolar significativa para o seu projeto de vida (questão 27) e a

outra que perguntava qual a importância da situação descrita para seu projeto de vida (questão 28).

Mediante as respostas de cada participante construímos categorias de análise para as experiências relatadas e para o significado que os(as) participantes atribuíram as mesmas. Tais categorias buscaram elementos ou princípios comuns nas relações estabelecidas pelo(as) estudantes. Os quadros 19 e 20 apresentam as categorias formuladas.

**Quadro 19 – Definição e composição das categorias relacionadas à descrição de experiências escolares significativas para os projetos de vida**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
C1 - Aulas, avaliações, premiações	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se às atividades que acontecem em sala de aula e se relacionam a uma disciplina, como aulas, seminários, debates	<p><i>Na minha sala aconteceu um debate no qual expus minha opinião, adquiri novos conhecimentos e avaliar situações pelas quais nunca passei.</i></p> <p><i>Foi na aula de química, o professor mostrou um documentário, fala sobre o começo da vida aqui na terra, desde as plantas até nos humanos. uma das partes mais me chamou a atenção foi como esta hoje o MUNDO em que vivemos, esta aos poucos "acabando".</i></p>
C2 - Projetos escolares temáticos	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se aos projetos escolares que se destinam tanto à sensibilização para uma temática específica e extrapolam a sala de aula, envolvendo a escola como um todo. Incluem-se aqui apresentações, palestras, feira de ciências, jornais escolares, etc.	<p><i>Escrevi um artigo para o jornal da escola o que me ajudou a resolver em partes a minha maior dúvida sobre como escrever em um jornal e talvez numa revista, sobre como começar e terminar um artigo.</i></p> <p><i>Participei de Campanhas contra violências e drogas, ajudando os alunos por meio de cartazes e palestras.</i></p>
C3 - Projetos escolares sociais	As respostas reunidas nesta categoria referem-se à campanhas ou ações de voluntariado voltadas à comunidade ou a uma causa social específica.	<p><i>Quando recebemos a informação de que na escola havia um projeto "caminhando para o futuro", muitos da sala ficaram empolgados e participaram. O projeto acontece todos os sábados e nós, todos os voluntários, contribuimos para a formação de 180 crianças</i></p> <p><i>Quando eu trabalhei como voluntária na escola que eu estudava, eu aprendi bastante e ajudei os meus colegas</i></p>
C4 – Excursões, visitas a empresas	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se às atividades que acontecem fora da escola e podem envolver contato com empresas ou outras instituições. Atividades que acontecem fora da escola	<p><i>A ida ao VI Fórum FAAP, Discussão Estudantil, foi uma das melhores experiências que a escola já nos proporcionou. Lá, escolhemos um país, um comitê para se trabalhar e fomos "meio que" despreparados. Este fórum é uma simulação da ONU que discute temas sobre o mundo. Cada pessoa deveria defender seu país, mesmo que não concorde com a ideologia dele. Por fim, foi uma discussão muito legal, que desenvolveu a argumentação, sociabilidade, cultura, e é claro, tirou o medo de falar em público de muitas pessoas. Sem contar com muita gente que conhecemos e muitos amigos que conquistamos.</i></p>

		<i>Algumas semanas atrás eu fui à Cinemateca com a escola. Foi uma experiência maravilhosa por que eu nunca tinha frequentado lá,então foi tudo muito novo pra mim. Assistimos filmes, onde ficam guardados todos os filmes como eles chegam lá, como eles são restaurados, e depois como são exibidos.</i>
C5 - Animação cultural e esportiva	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se às atividades que envolvem festas, campeonatos esportivos, teatro, dança.	<i>participei de campeonatos esportivos onde tive chance de demonstrar o que de melhor sei fazer</i>
		<i>No nono ano,foi meu último ano com a minha classe porque depois as classes misturaram.E o ano da formatura então tínhamos que fazer uma dança,escolher uma boa música,escolher o vestido.E o melhor era ter que fazer tudo isso com os seus amigos pessoas que você tanto gosta, que voce passou um ano inteiro junto.O ano passado foi sem dúvida o MELHOR ANO ,porque era a melhor classe!!!! Foi o projeto mais legal que eu fiz na escola (foi poder fazer a minha própria formatura com os meus amigos.As meninas dançaram a música da Beyoncé "Sweet Dreams"e os meninos dançaram HSM.Depois agente danço junto com os meninos.Tivemos vários dias de ensaio,perdemos várias aulas. E no final foi tudo perfeito.</i>
C6 - Representação estudantil	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se às atividades que envolvem organização e reivindicação de direitos estudantis, espaços de diálogo com direção/coordenação, participação em grêmio.	<i>Foi nesse ano quando decidir ser um dos representantes da escola e ajudar a escola ,e axo que eu vi que a escola não era um brincadeira que eu estudando e direitinho iriaa buscar o meu fuuturo.</i>  <i>No ano de 2009 eu participei indiretamente do Gremio Estudantil da escola, e neste ano de 2010 fui eleito Presidente do Gremio. É importante para mim pois, alem de contribuir com a escola, me sinto bem liderando grupos de ação social e como um dos meus projetos de vida é entrar na politica exercita e desenvolve meus conhecimentos e habilidades na area</i>
C7 - Relações interpessoais	As respostas reunidas nesta categoria reportam-se às relações e interações entre os colegas e com seus professores e demais pessoas da escola.	<i>Uma situação foi abaixar a cabeça diante de uma ierarquia que queria uma coisa, mais eu queria contradizer oque els quariam. isso me trouxe problemas e aprendia a não responder nem discordar, mesmo quando estiver certo do que estou fazendo, quando a pessoa é mais velha ou mais experiente.</i>  <i>Conflitos em classes com professores e colegas</i>
C8 - Auto-aprendizagem	Relatam situações diversas nas quais aprenderam algo. Incluem-se aqui situações de cola em provas, necessidade de organização e a descoberta do prazer em aprender.	<i>Uma vez, na véspera de uma prova de química, resolvi estudar. Vi que não estava bem preparado, então resolvi colar. No dia seguinte, na hora da prova, percebi que tinha gravado a cola na minha cabeça, por isso não a usei. A questão é que percebi que não é preciso trapassar, apenas ter confiança de que se pode conseguir alcançar as metas almejadas.</i>  <i>eu aprendi que eu tenho prazer de aprender.</i>

C9 - Não relataram	Neste grupo encontram-se os sujeitos que não se lembram de nenhuma experiência, os que afirmam que elas não acontecem e aqueles que as consideram desvinculadas de seus objetivos/projetos.	<p><i>A maioria das atividades que eu realizo na escola não fazem sentido para meu estilo de vida. Na minha opinião, deveríamos ter mais aulas de cultura geral, porque não faz sentido você sair da escola sabendo o que é uma mitocôndria e não saber o que é um Ministro da Fazenda. E o Ministro da Fazenda é muito mais importante que a mitocôndria.</i></p> <p><i>Não teve acontecimento no colégio. O colégio não faz coisas interessantes para nossos projetos de vida. Não faz trabalho voluntário, ajudar as pessoas, os animais e o meio ambiente.</i></p>
C10 - Tudo	Referem-se a tudo o que acontece na escola.	<p><i>Acho que tudo que participei na escola tem sido muito importante. Pois a escola é uma etapa da qual você guardara lembranças pra sempre. e 'é onde vc aprende desde coisas grandes e importantes a coisas pequenas sem muita importancia</i></p> <p><i>Tudo que fazemos na escola é virado para o nosso futuro!</i></p>
Fonte: elaboração própria		

**Quadro 20 – Definição e composição das categorias relacionadas ao significado atribuído às experiências escolares significativas para os projetos de vida**

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
C1-Futuro	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao futuro.	<p><i>Pois vão influenciar o trajeto que irei percorrer pelo resto da minha vida, meu trabalho e meu pessoal.</i></p> <p><i>porque me dão ideia do futuro</i></p>
C2-Profissão, trabalho	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao conhecimento de uma profissão, à aproximação com o mundo do trabalho.	<p><i>Porque me mostrou um pouco de como é o mundo de trabalho.</i></p> <p><i>Ajuda a manter a ideia e ter uma nova concepção de engenharia.</i></p>
C3- Descoberta do que quer	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à descoberta do que querem na vida	<p><i>Pois eu estava na duvida se atuar era legal e como teatro eu descobri que é muito legal.</i></p> <p><i>Foi importante pois me ajudou a entender melhor o que gostaria de fazer na minha vida.</i></p>
C4- Expressão oral, capacidade de argumentação	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao desenvolvimento da capacidade de expressão, destacam a superação da vergonha e do medo de se exporem frente ao grupo	<p><i>Eu, por ser sempre muito tímido, perdi o medo de falar em público e desenvolvi argumentação.</i></p> <p><i>o teatro so ajudou a desenvolver mais a minha habilidade de falar em publico o que é muito importante pra mim.</i></p>
C5- Novas capacidades	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao desenvolvimento da responsabilidade, perseverança, autonomia e capacidade de se organizar, referem-se também a auto-estima.	<p><i>Isso é importante para mim pois sou muito desorganizado, e com os trabalhos e as datas de entrega, posso desenvolver minha organização.</i></p> <p><i>isso fez com que eu ficasse com muito mais garra e liderança.</i></p>

C6 - Prazer	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao prazer, fazer o que gostam.	<p><i>Porque eu gosto de cantar.</i></p> <p><i>por que eu gosto muito de volei e futebol, e achei importante a escola faz campeonatos com os alunos</i></p>
C7 - Direitos coletivos, bem comum	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à luta por direitos, à compreensão de princípios democráticos, ao empenho para atender os interesses comuns, fazer um mundo melhor.	<p><i>Pois me ajudou a entender como é importante para a escola e para os alunos a compreensão e para lutar pelos direitos. Isso significou demais pra mim.</i></p> <p><i>Consegui perceber, como é fazer melhorar o mundo, basta existir uma vontade mútua entre as pessoas.</i></p>
C8 - Compreender o mundo e os outros	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à compreensão da realidade, à percepção de desigualdades, à compreensão do outro e das diferenças. Aqui inclui-se a importância de ouvir opiniões diferentes e a possibilidade de construir a própria opinião ou modifica-la.	<p><i>Porque mostra o mundo em que vivemos..</i></p> <p><i>Pois você começa a entender melhor o jeito das pessoas, aprende que nem tudo pode ser do seu jeito e cada pessoa tem uma opinião diferente.</i></p>
C9- Trabalhar em grupo	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à aprendizagem de trabalhar em grupo e aos relacionamentos interpessoais	<p><i>Isso é muito importante para mim, pois em toda a nossa vida temos que trabalhar com outras pessoas e em equipe</i></p> <p><i>Me ajudou a compreender como se deve atuar em um grupo onde voce é o que esta organizando a maioria das coisas que serão apresentadas para um grupo de pessoas.</i></p>
C10 - Ajudar os outros	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à possibilidade de informar, ensinar e/ou ajudar os outros, trazendo satisfação pessoal.	<p><i>Por eu ter ajudado alguém a se prevenir desse mal ato, no caso a violência e as drogas.</i></p> <p><i>por verem muitas pessoas feliz e satisfeitas</i></p>
C11- Valores	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas à construção de valores como solidariedade e justiça.	<p><i>Foi importante para ver como as relações entre pessoas pode ser difíceis e nem sempre há justiça, masi que isso, me mostrou que justiça é apenas um critério, com vários significados para cada um e que se realmente há uma divisão entre justiça e injustiça, ela não passa de uma linha tênue</i></p> <p><i>Me ensinou a ser solidária e perceber que minha vida vai além da minha rotina.</i></p>
C12- Conhecimento	As respostas reunidas nesta categoria relacionam as experiências vividas ao conhecimento específico de uma área ou de uma disciplina, à melhor compreensão do que é ensinado	<p><i>Pois com as aulas de Biologia, eu posso me aprofundar mais no corpo humano.</i></p> <p><i>Porque assim pude aprender mais, e buscar um conhecimento maior sobre as coisas.</i></p>
C13- Não relataram	Nesta categoria encontram-se os sujeitos que não se lembram de nenhuma experiência, os que afirmam que elas não acontecem e aqueles que as consideram desvinculadas de seus objetivos/projetos.	
Fonte: elaboração própria		

Apresentadas as categorias que viabilizaram a análise dos dados, passaremos à apresentação dos dados.

## 6.2 Correlações entre variáveis

Como mencionado anteriormente, a abordagem que utilizamos para responder ao nosso problema investigativo é qualitativa, mas isso não nos impediu de lançarmos mão de alguns procedimentos quantitativos que nos possibilitassem um olhar a mais para os dados coletados.

Acatando a sugestão da banca de nossa qualificação, utilizamos procedimentos estatísticos a fim de verificarmos possíveis correlações entre algumas variáveis que compõem o conceito de projetos vitais e para tanto, buscamos o auxílio de um estatístico. Foram realizados os seguintes testes: qui-quadrado, coeficiente de contingência de Person, coeficiente de Tshuprow e coeficiente de Cramer.

O teste qui-quadrado de independência é usado para analisar se há evidências significativas de alguma associação, ou relação, entre dois atributos diferentes, analisados em uma tabela de contingência de dupla entrada ( $A \times B$ ). Esse teste trabalha com duas hipóteses:  $H_0$ : A e B são independentes;  $H_1$ : A e B não são independentes. Se o valor obtido na estatística do teste for um valor que não está localizado na região crítica (conjunto de todos os valores da estatística do teste que implicam a rejeição da hipótese nula), então podemos inferir que há evidências suficientes para aceitarmos a hipótese nula  $H_0$ , caso contrário, as evidências serão dadas para a aceitação da hipótese alternativa  $H_1$ .

No teste do qui-quadrado, quando a hipótese de dependência entre os atributos é confirmada, pode-se medir a intensidade da associação entre as variáveis. O teste de coeficiente de contingência de Person é um dos caminhos para medir tal associação. Nesse teste, valores pequenos (distantes de 1) indicam fraca associação entre os atributos, enquanto os valores grandes (próximos a 1) indicam forte associação. O fato desse coeficiente não assumir o valor 1 no caso de associação completa é uma limitação. O coeficiente de Tshuprow varia entre 0 e 1, tomando o valor 0 no caso de existir independência e o valor 1 quando houver associação

completa. Por último, utilizamos também o coeficiente proposto por Cramer que atinge o valor 1 quando há associação completa.

Os resultados dos referidos testes serão apresentados nos próximos itens.

### 6.3 Critérios para medir o nível econômico dos(as) participantes dos estudo

Acatando a sugestão da banca de qualificação caracterizamos os(as) participantes por meio de critérios econômicos. Utilizamos o *Critério de Classificação Econômica Brasil* que estima o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. A divisão é exclusivamente de classes econômicas e as questões que compõem o referido critério reportam-se à posse de bens como eletrodomésticos e carros, à manutenção de empregados domésticos e aos cômodos da casa onde a família reside. Considera, ainda, o nível de instrução do chefe da família.

Cada item, que o(a) participante afirma possuir, recebe uma pontuação e a somatória desses pontos possibilita localizar em que classe econômica cada pessoa se situa. Os itens e sua pontuação e a classificação de cada classe são apresentados nos quadros 21a, 21b e 21c.

**Quadro 21a – Critério de Classificação Econômica Brasil**

ITENS	Tem				
	Não tem	1	2	3	4 ou +
<b>Televisão em cores</b>	0	2	3	4	5
<b>Rádio</b>	0	1	2	3	4
<b>Banheiro</b>	0	2	3	4	4
<b>Automóvel</b>	0	2	4	5	5
<b>Empregada mensalista</b>	0	2	4	4	4
<b>Aspirador de pó</b>	0	1	1	1	1
<b>Máquina de lavar</b>	0	1	1	1	1
<b>Videocassete e/ou DVD</b>	0	2	2	2	2
<b>Geladeira</b>	0	2	2	2	2
<b>Freezer (aparelho independente da geladeira)</b>	0	1	1	1	1

Fonte: ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa

**Quadro 21b – Critério de Classificação Econômica Brasil**

<b>Grau de Instrução do chefe de família</b>	
<b>Analfabeto / Primário incompleto</b>	<b>0</b>
<b>Primário completo / Ginásial incompleto</b>	<b>1</b>
<b>Ginásial completo / Colegial incompleto</b>	<b>2</b>
<b>Colegial completo / Superior incompleto</b>	<b>3</b>
<b>Superior completo</b>	<b>5</b>

Fonte: ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa

**Quadro 21c – Critério de Classificação Econômica Brasil**

<b>Classe</b>	<b>Pontos</b>
A1	30-34
A2	25-29
B1	21-24
B2	17-20
C	11-16
D	6-10
E	0-5

Fonte: ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa

## 6.4 Caracterização dos(as) participantes

Participaram desse estudo 305 estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio de duas escolas públicas e duas escolas particulares da cidade de São Paulo. Dentre os(as) 305 participantes, 53% são do sexo feminino e 47% do masculino (tabela 2). Em relação a rede de ensino 43% são da rede particular e 57% da rede pública (tabela 3).

**Tabela 2-Composição do grupo de participantes (gênero)**

<b>Gênero</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	161	53
<b>Masculino</b>	144	47
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

**Tabela 3-Composição do grupo de participantes (rede)**

<b>Rede</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
-------------	----------	----------

<b>Particular</b>	130	43%
<b>Pública</b>	175	57%
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Como já explicitado, caracterizamos os(as) participantes, também, por meio de critérios econômicos. Utilizamos o *Critério de Classificação Econômica Brasil* que estima o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. A tabela 4 apresenta os resultados da caracterização econômica dos(as) participantes.

**Tabela 4-Composição do grupo de participantes (classe econômica)**

<b>Classe econômica</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>A1</b>	31	10
<b>A2</b>	91	30
<b>B1</b>	77	25
<b>B2</b>	64	21
<b>C</b>	42	14
<b>D</b>	0	0
<b>E</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 4 mostram que a maior parte dos(as) participantes do estudo concentra-se entre as classes econômicas A2, B1 e B2. Nenhum dos(as) estudantes do grupo pesquisado integra as classes econômicas D e E.

A fim de identificar uma possível relação entre classe econômica e rede de ensino procedemos ao cruzamento das variáveis. A tabela 5 apresenta os resultados desse cruzamento.

**Tabela 5-Composição do grupo de participantes (classe econômica X rede)**

<b>Rede</b>	<b>Particular</b>		<b>Pública</b>		<b>Total</b>	
<b>Classe econômica</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>A1</b>	31	24	0	0	31	10
<b>A2</b>	72	56	19	11	91	30
<b>B1</b>	27	20	50	28	77	25
<b>B2</b>	0	0	64	37	64	21
<b>C</b>	0	0	42	24	42	14
<b>Total</b>	130	100	175	100	305	100

Os dados da tabela 5 revelam que o grupo de participantes é composto por 10% de estudantes da classe A1, 30% da classe A2, 25% da classe B1, 21% da classe B2 e 14% da classe C.

Esses dados demonstram ainda que mais da metade dos(as) participantes, 56%, oriundos da rede particular integram a classe econômica A2. Ainda nessa rede de ensino, 24% dos(as) estudantes integram a classe A1 e 20% a classe B1. Na rede particular de ensino, nenhum dos (as) participantes que integram o grupo pesquisado pertence às classes econômicas B2 ou C.

Os(as) participantes da rede pública de ensino podem ser associados às classes econômicas B2 - 37%; B1 - 28%; C - 24%; A2 - 11%. Nenhum dos(as) participantes da rede pública pertence à classe econômica A1.

A fim de verificarmos se as variáveis rede e classe econômica são independentes ou se há correlação entre elas, realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 6.

**Tabela 6 – Testes de correlação entre classe econômica e rede de ensino**

Diferenças quadráticas (FO - FE)		Qui-quadrado	Coeficiente de contigência de Person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
Particular	Pública				
23,68	17,73				
28,69	21,48				
1,08	0,81	172,81	0,60	0,53	0,75
27,40	20,51				
17,98	13,46				

A partir da tabela 6, podemos afirmar que dado o nível de significância de 5% (padrão em análises estatísticas desta natureza) a estatística do teste foi igual a 172,81; isso significa que a análise pelo teste estatístico qui-quadrado aponta que há evidências suficientes para aceitarmos a associação de dependência entre as variáveis observadas. O coeficiente de Cramer indica uma associação elevada dado a variação do indicador em uma escala de 0 a 1. Com isso podemos afirmar que, no grupo estudado, há relação entre classe econômica e rede de ensino.

## **6.5 Dados relacionados à identificação de projetos vitais**

Visando nosso primeiro objetivo – identificar os projetos vitais dos sujeitos através da detecção: : (a) de seus objetivos de vida, (b) de seus projetos de vida; (c) da consecução de projetos; (d) da percepção do sentido da vida e (e) da preocupação com o futuro - propusemos aos(as) participantes as questões de 10 a 18. Apresentaremos nos itens que se seguem os dados obtidos a partir de cada uma das questões.

### **6.5.1 Dados relacionados à identificação dos objetivos de vida**

A fim de identificarmos os objetivos de vida dos(as) participantes propusemo-lhes duas questões (10 e 11) compostas por diferentes afirmações às quais deveriam atribuir um grau de importância. Como já explicado anteriormente, as questões estão baseadas na *Escala Likert* que objetiva medir o nível de concordância ou discordância diante de um item. A escala é obtida através da soma das respostas dadas a cada item. Os(as) respondentes devem: avaliar o conteúdo de cada afirmação; analisar o item e decidir se concordam ou não com o conteúdo de cada uma das afirmações, valorando através, de cinco níveis de intensidade, a sua concordância ou discordância. Dito de outra forma, devem avaliar se estão, fortemente, inclinados a concordar ou discordar da proposição de cada um dos itens e, para tanto, os sujeitos devem considerar cada item em sua dimensão específica.

Apresentamos aos(as) participantes vinte e três objetivos e pedimos que atribuíssem um grau de importância a cada um deles. As respostas manifestadas em relação a cada uma das afirmativas, integram uma escala de valoração que varia de 1 a 5: não tem nenhuma importância (1 ponto), pouco importante (2 pontos), moderadamente importante (3 pontos), muito importante (4 pontos), extremamente importante (5 pontos).

Os vinte e três objetivos apresentados dividem-se em sete diferentes categorias de análise, cada conjunto de afirmações integra uma das seguintes categorias de objetivos de vida: econômicos, estéticos, hedonistas, pró-sociais, políticos, familiares e religiosos. As afirmações que integram cada uma das categorias e a sua definição foram apresentados no quadro 2.

O escore total de respostas de cada categoria resulta da somatório das pontuações em cada afirmativa, conforme a atribuição de pontos descrita anteriormente. Cabe acrescentar que em função de cada categoria ser composta por uma quantidade diferente de afirmações, foi necessária a normalização dos resultados de cada categoria a partir do valor mínimo de 1 e máximo de 5. Com isso, independentemente do número de afirmações que integram cada categoria, a soma das pontuações de todas as suas afirmações sempre varia entre 1 e 5. Esse procedimento nos permite comparar a pontuação das diferentes categorias e saber quais delas são mais ou menos valorizadas pelos(as) participantes.

Para medir o grau de importância de cada uma das categorias para os sujeitos respeitamos a escala Likert. Adotamos o ponto médio do intervalo de cada categoria como indiferente, as pontuações mínimas são tomadas como sem importância e as máximas como importantes. Numa escala de 1 a 5, como a proposta, a relação entre pontuação e valoração é assim expressa:

- pontuação entre 1 e 2,49 indica que as afirmações propostas são sem importância para o(a) respondente.
- pontuação entre 2,50 e 3,49 indica que as afirmações propostas são indiferentes para o(a) respondente.
- pontuação entre 3,50 e 5 indica que as afirmações propostas são importantes para o respondente.

Cabe destacar que, tanto a normalização dos resultados quanto a adoção da escala Likert, são procedimentos comuns a todas as questões relacionadas à identificação dos elementos constituintes dos projetos vitais. Portanto, daqui em diante, limitar-nos-emos a mencionar a referida escala sem retomar sua explicação.

A tabela 7 apresenta os resultados referentes aos objetivos de vida.

**Tabela 7 – Importância atribuída aos objetivos de vida**

Categorias de objetivos	EC		ES		HE		PS		PO		FA		RE	
	Econômicos		Estéticos		Hedonistas		Pró- sociais		Políticos		Familiares		Religiosos	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Objetivos importantes</b>	143	47	35	11	165	54	113	37	13	4	223	73	91	30

<b>Indecisos em relação a esses objetivos</b>	127	42	74	25	109	36	120	40	38	13	69	23	72	24
<b>Objetivos sem importância</b>	35	11	196	64	31	10	72	23	254	83	13	4	142	46
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 7 mostram que, para 47% dos(as) participantes do estudo, os objetivos econômicos (relacionados ao poder social, à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e do êxito, da auto-capacidade, da ambição e ao reconhecimento social; podem ser definidos, também, pela busca por posição de prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos) são considerados importantes, ao passo que para 11% esses objetivos são sem importância e 42% dos(as) jovens que integram o grupo de participantes mostram-se indecisos quanto à importância de tais objetivos.

Em relação aos objetivos estéticos (voltados ao mundo das artes), apenas 11% dos(as) participantes os consideram importantes, em contrapartida 64% os consideram sem importância e 25% demonstram-se indecisos quanto à sua importância.

Os objetivos hedonistas (relacionados ao prazer ou gratificação para a própria pessoa e à busca por uma vida variada marcada pela necessidade de excitação) são importantes para 54% dos(as) jovens que compõem o grupo de participantes, para 10% são sem importância e 36% mostram-se indecisos em relação a sua importância.

Os objetivos de vida pró-sociais (compromisso com um mundo marcado pela justiça social e pela igualdade) são importantes para 37% dos(as) jovens que integram o grupo de participantes e sem importância para 23% deles(as). Já 40% dos(as) participantes mostram-se indecisos quanto à sua importância.

Os objetivos políticos (relacionados à representatividade política na comunidade ou à defesa de temas de interesse social) são importantes para apenas 4% dos participantes e sem importância para 83% deles(as). Quanto aos indecisos em relação a sua importância temos 13% dos(as) participantes.

Em relação aos objetivos familiares (relacionados ao amor e à amizade, podem ser definidos pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, aquelas

com quem se tem um contato pessoal), 73% dos(as) jovens os consideram importantes e apenas 4% sem importância. Os indecisos são 23%.

Os objetivos religiosos (aceitação da vida e do respeito pela vida espiritual; respeito, comprometimento e aceitação dos costumes e das idéias que a religião impõem à pessoa) são importantes para 30% dos(as) participantes do estudo e sem importância para 46% deles(as). Os indecisos são 24%.

Alguns dados chamam a atenção. Os objetivos familiares foram considerados importantes para 73% dos participantes, colocando tal categoria de objetivos de vida como a mais valorizada pelo grupo estudado. Situação inversa se deu com os objetivos políticos, considerados importantes para apenas 4% dos participantes, sendo a categoria menos valorizada. Em relação a não importância dos objetivos essas duas categorias se destacam novamente. Os objetivos familiares são despidos de importância para apenas 4% dos(as) participantes, ao passo que os políticos o são para 83%. Cabe destacar, ainda, que a menor porcentagem de indecisão sobre a importância dos objetivos está na categoria políticos, 13%. Já os objetivos que contam com os maiores percentuais de indecisão quanto a sua importância são os econômicos, 42% e os pró-sociais, 40%.

A fim de verificarmos se há correlação entre as categorias de objetivos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 8.

**Tabela 8 – Testes de correlação entre objetivos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos**

Diferenças quadráticas (FO - FE)							Qui- quadrado	Coeficiente de contigência de Person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
EC	ES	HE	PS	PO	FA	RE				
8,67	52,81	25,25	0,01	87,37	110,43	3,89	847,68	0,53	0,34	0,44
18,18	1,92	5,50	12,38	27,28	3,68	2,56				
47,68	76,07	53,20	10,98	205,97	81,74	12,11				

Considerando que na tabela 8 foi utilizado um nível de significância de 5% (padrão em análises estatísticas desta natureza), a estatística do teste foi igual a 847,68, de onde podemos

inferir que há uma relação significativa entre o grau de importância e a categorização dos objetivos ( há dependência significativa). Os coeficientes de contingência mostram o quanto a relação de dependência é explicada pela sua associação, ou seja, qual é a intensidade da associação entre os grupos e os objetivos , escolhendo o valor de Cramer de 0,44 temos uma associação moderada, pois o valor varia dentro de uma escala de 0 a 1 onde 0 representa a inexistência completa de associação e 1 a existência completa da associação. Com isso, podemos afirmar que, no grupo estudado, há relação entre os tipos de objetivos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos.

### 6.5.2 Dados relacionados à importância atribuída a diferentes projetos de vida

A fim de identificarmos os projetos de vida dos(as) participantes propusemo-lhes duas questões (12 e 13) compostas por diferentes afirmações às quais deveriam atribuir um grau de concordância.

Apresentamos aos(às) participantes dezessete projetos de vida e pedimos que atribuíssem um grau de importância a cada um deles. As respostas manifestadas em relação a cada um dos projetos integram uma escala de valoração que varia de 1 a 5: não tem nenhuma importância (1 ponto), pouco importante (2 pontos), moderadamente importante (3 pontos), muito importante (4 pontos), extremamente importante (5 pontos).

Os 17 projetos integram cinco categorias: econômicos, hedonistas, pró-sociais, familiares e religiosos. Os procedimentos para a identificação do grau de importância atribuído a cada uma das categorias de projetos é o mesmo já explicitado no item anterior. Assim sendo, passaremos a apresentação dos resultados, expressos na tabela 9.

**Tabela 9 – Importância atribuída a diferentes projetos de vida**

Categorias de projetos	EC		HE		PS		FA		RE	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiares		Religiosos	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Projetos importantes</b>	273	90	248	81	157	51	291	95	149	49
<b>Indecisos em relação a esses projetos</b>	28	9	53	18	134	44	6	2	88	29

<b>Projetos sem importância</b>	4	1	4	1	14	5	8	3	68	22
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 9 mostram que para 90% dos(as) participantes os projetos de vida econômicos (relacionados ao poder social, à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e do êxito, da auto-capacidade, da ambição e ao reconhecimento social; podem ser definidos, também, pela busca por posição de prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos) são considerados importantes, para apenas 1%, eles são sem importância e 9% mostram-se indecisos em relação à importância dos mesmos.

Na categoria dos projetos hedonistas (prazer ou gratificação para a própria pessoa, relacionam-se também à busca por uma vida variada e pela necessidade de excitação), 81% dos(as) jovens os consideram importantes, para apenas 1% são sem importância e 18% dos(as) participantes mostram-se indecisos em relação a importância dos mesmos.

Os projetos pró-sociais (compromisso com um mundo marcado pela justiça social e pela igualdade, solidariedade e ao cumprimento das normas sociais) são importantes para 51% dos(as) jovens que participaram do estudo, sem importância para apenas 5% e 44% demonstram-se indecisos em relação à sua importância.

Na categoria dos projetos familiares (relacionam-se ao amor e a amizade, podem ser definidos pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, aquelas com quem se tem um contato pessoal), 95% dos(as) participantes os consideram importantes, para 3% são sem importância e apenas 2% demonstram-se indecisos diante da sua relevância.

Os projetos religiosos (aceitação da vida e do respeito pela espiritual; podem ser entendidos pelo respeito, comprometimento e aceitação dos costumes e das idéias que a religião impõe à pessoa) são importantes para 49% dos(as) participantes, sem importância para 22% e 29% estão indecisos quanto à sua importância.

A partir dos dados apresentados, destacamos alguns aspectos relevantes. Os projetos familiares são considerados importantes pela maior porcentagem de participantes, 95%, seguidos pelos econômicos, 90% e pelos hedonistas 81%. Dentre os projetos considerados sem importância, a maior porcentagem encontra-se nos religiosos, 22% dos(as) jovens não atribuem

importância a projetos dessa natureza. Quanto às demais categorias de projetos (econômicos, hedonistas, pró-sociais e familiares), observamos que poucos(as) jovens as consideram sem importância. No que se refere à indecisão sobre a importância dos projetos, destacamos a categoria dos pró-sociais, 44% dos(as) participantes não têm clareza sobre a importância desse tipo de projeto para as suas vidas.

A fim de verificarmos se há correlação entre as categorias de projetos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 10.

**Tabela 10 – Testes de correlação entre projetos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos**

Diferenças quadráticas (FO - FE)					Qui- quadrado	Coeficiente de contigência de Person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
EC	HE	PS	FA	RE				
10,91	2,66	19,84	20,32	24,89				
18,19	1,23	83,01	49,58	10,93	394,38	0,45	0,30	0,36
12,42	12,42	1,60	6,87	119,52				

Pelo exposto na tabela 10 podemos afirmar que dado o nível de significância de 5% e a análise pelo teste estatístico qui-quadrado, há evidências suficientes para aceitarmos a associação de dependência entre as variáveis observadas. O coeficiente de Cramer indica uma associação de baixa a moderada dado a variação do indicador em uma escala de 0 a 1. Com isso podemos afirmar que existe relação entre as categorias de projetos de vida e o grau de importância atribuído aos mesmos.

### **6.5.3 Dados relacionados à escolha do projeto de vida mais importante**

Foi apresentada uma questão (14) na qual os(as) participantes deveriam indicar o seu projeto de vida considerado mais importante.

Apresentamos aos(as) participantes dezessete projetos de vida (os mesmos apresentados nas questões anteriores) e pedimos que elegessem aquele que era o mais importante para a sua vida. Os resultados dessa escolha estão expressos na tabela 11. Cabe esclarecer que cada um dos

projetos é antecedido pelas iniciais da categoria da qual faz parte. Assim, EC refere-se a econômicos, FA a familiares, HE a hedonistas, PS a pró-sociais e RE a religiosos.

**Tabela 11 –Projetos de vida apontados como o mais importante**

<b>Projetos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>EC1</b> - Ser bem sucedido	57	19
<b>EC 2</b> - Ganhar Dinheiro	25	8
<b>EC 3</b> - Concluir uma faculdade.	21	7
<b>EC 4</b> - Ter uma boa carreira profissional	47	15
<b>EC 5</b> - Conquistar o respeito dos outros	10	3
<b>FA</b> - Ajudar a minha família e os meus amigos	25	8
<b>HE 1</b> - Viver a vida ao máximo	37	12
<b>HE 2</b> - Descobrir coisas novas	4	1
<b>HE 3</b> - Criar coisas novas	1	0
<b>HE 4</b> - Divertir-me	17	6
<b>PS1</b> - Fazer um mundo melhor	11	4
<b>PS2</b> - Ajudar aos outros	4	1
<b>PS3</b> – Lutar contra as desigualdades	0	0
<b>PS4</b> - Cumprir minhas obrigações	6	2
<b>PS5</b> - Fazer as coisas de forma correta	11	4
<b>PS6</b> - Mudar o jeito das pessoas pensarem	3	1
<b>RE</b> - Servir a Deus ou a um poder maior	26	9
<b>Total</b>	305	100

Os dados da tabela 11 mostram que o projeto que conta com o maior número de adesões é *ser bem sucedido*, 19% dos(as) participantes o elegeram como o mais importante para a sua vida. Em seguida temos *ter uma boa carreira profissional*, 15%. Ambos os projetos pertencem à categoria econômicos, ou seja, relacionam-se ao poder social, à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e êxito, da auto-capacidade e da ambição e ao reconhecimento social. Esta categoria pode ser definida, também, pela busca por posição de prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos. O projeto *viver a vida ao máximo* reúne 12% dos(as) estudantes e pertence a categoria dos hedonistas, que se define pelo prazer ou gratificação para a própria pessoa, relaciona-se também à busca por uma vida variada e à necessidade de excitação. *Servir a Deus*, um projeto da categoria religiosos reúne 9% dos(as) participantes e expressa-se

por meio da aceitação da vida e do respeito pelo espiritual, esta categoria pode ser entendida pelo respeito, comprometimento e aceitação dos costumes e das idéias que a religião impõe à pessoa. Em seguida, com 8% dos(as) participantes, temos os projetos *ganhar dinheiro*, categoria dos projetos econômicos e *ajudar a minha família e os meus amigos*, categoria dos projetos familiares, que se relaciona ao amor e à amizade, pode ser definida pela busca da conquista e da preservação do bem-estar das pessoas próximas, com as quais se tem um contato pessoal. Com 7% de adesão temos o projeto *concluir uma faculdade* que se inclui na categoria econômicos. *Divertir-me*, um projeto da categoria hedonista, reúne 6% dos(as) jovens. Com 4% cada temos os projetos *fazer um mundo melhor* e *fazer as coisas de forma correta* ambos pertencentes a categoria pró-sociais, que se refere ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade, pela solidariedade e o cumprimento das normas sociais. Com 3% temos o projeto *conquistar o respeito dos outros*, pertencente à categoria dos econômicos, seguido por *cumprir minhas obrigações* com 2% e integrante da categoria pró-sociais e finalmente com 1% temos os projetos *mudar o jeito das pessoas pensarem* (pró-social) e *descobrir coisas novas* (hedonista). Cabe, ainda, destacar que o projeto *lutar contra as desigualdades* não foi escolhido por nenhum(a) jovem.

Analisamos os dados levando em conta a variável rede de ensino. Os resultados podem ser observados na tabela 12.

**Tabela 12 – Projetos de vida apontados como os mais importantes tendo em conta a rede de ensino**

Projetos	Particular N=130		Pública N=175	
	F	%	F	%
<b>EC1</b> - Ser bem sucedido	27	21	30	17
<b>EC 2</b> - Ganhar Dinheiro	11	8	14	8
<b>EC 3</b> - Concluir uma faculdade.	1	1	20	11
<b>EC 4</b> - Ter uma boa carreira profissional	19	15	28	16
<b>EC 5</b> - Conquistar o respeito dos outros	5	4	5	3
<b>FA</b> - Ajudar a minha família e os meus amigos	4	3	21	12
<b>HE 1</b> - Viver a vida ao máximo	19	15	18	10
<b>HE 2</b> - Descobrir coisas novas	4	3	0	0
<b>HE 3</b> - Criar coisas novas	1	1	0	0
<b>HE 4</b> - Divertir-me	11	8	6	3

<b>PS1</b> - Fazer um mundo melhor	8	6	3	2
<b>PS2</b> - Ajudar aos outros	4	3	0	0
<b>PS3</b> - Lutar contra as desigualdades	0	0	0	0
<b>PS4</b> - Cumprir minhas obrigações	1	1	5	3
<b>PS5</b> - Fazer as coisas de forma correta	3	2	8	5
<b>PS6</b> - Mudar o jeito das pessoas pensarem	2	2	1	1
<b>RE</b> - Servir a Deus ou a um poder maior	10	8	16	9
<b>Total</b>	130	100	175	100

Os dados da tabela 12 mostram que o projeto que reúne o maior número de participantes é *ser bem sucedido*, 17% dos(as) estudantes da rede pública e 21% da particular. Em seguida *ter uma boa carreira profissional*, 16% na rede pública e 15% na particular. Com também 15% na rede particular aparece o projeto *viver a vida ao máximo*, na rede pública esse mesmo projeto reúne 10% dos(as) estudantes.

O terceiro projeto mais escolhido na rede pública foi *ajudar minha família e meus amigos*, com 12% dos(as) estudantes. Esse mesmo projeto contou com a adesão de apenas 3%, na rede particular. O projeto *concluir uma faculdade* foi o quarto mais escolhido na rede pública, com 11%. Na rede particular a situação inverte-se e ele passa a ser um dos menos escolhidos, com apenas 1% dos(as) participantes. Em seguida temos os projetos *ganhar dinheiro* (8% dos participantes em ambas as redes) e *servir a Deus*, 8% rede particular e 9% rede pública.

O projeto *divertir-me* é o mais importante para 8% dos(as) estudantes da rede particular e para 3% da pública. *Fazer um mundo melhor* é importante para 6% dos(as) estudantes da rede particular e para 2% da pública. *Fazer as coisas de forma correta* é importante para 5% dos(as) participantes da rede pública e para 2% da particular. *Conquistar o respeito dos outros* é importante para 4% dos(as) estudantes da rede particular e para 3% da pública. *Cumprir minhas obrigações* foi escolhido por 1% dos(as) participantes da rede particular e por 3% da pública. *Mudar o jeito das pessoas pensarem* reúne 2% dos estudantes da rede particular e 1% da pública.

Os projetos *descobrir coisas novas*, *criar coisas novas* e *ajudar aos outros* não foram escolhidos por nenhum dos(as) estudantes da rede pública e na particular reuniram as seguintes porcentagens, respectivamente, 3%, 1% e 3%.

Alguns dados da tabela 12 merecem destaque. Os projetos *concluir uma faculdade e ajudar a minha família e os meus amigos* estão entre os mais escolhidos pelos(as) participantes da rede pública e na particular a situação se inverte, sendo uns dos menos escolhidos. Em contrapartida, os projetos *divertir-me e viver a vida ao máximo* foram escolhidos por um maior número de participantes da rede particular.

Outros projetos apresentam porcentagens idênticas ou muito próximas em ambas as redes, como: *ganhar dinheiro, ter uma boa carreira profissional, conquistar o respeito dos outros e servir a Deus ou a um poder maior*.

A fim de verificarmos se há correlação entre os projetos de vida e a rede de ensino realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 13.

**Tabela 13 – Testes de correlação entre projetos de vida e rede de ensino**

Diferenças quadráticas (FO - FE)		Qui-quadrado	Coeficiente de contingência de Person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
Particular	Pública				
0,30	0,22				
0,01	0,01				
7,06	5,25				
0,05	0,04				
0,13	0,09				
4,16	3,09				
0,66	0,49				
3,09	2,30	44,75	0,36	0,19	0,38
0,77	0,57				
1,94	1,44				
2,34	1,74				
3,09	2,30				
0,95	0,70				
0,61	0,45				
0,41	0,30				
0,11	0,08				

A partir dos dados da tabela 13 podemos afirmar que dado o nível de significância de 5% e a análise pelo teste estatístico qui-quadrado, há evidências suficientes para aceitarmos a associação de dependência entre as variáveis observadas. O coeficiente de Cramer indica uma associação de baixa a moderada, dada a variação do indicador, em uma escala de 0 a 1. Com isso, podemos dizer que há relação entre os projetos de vida e a rede de ensino.

Os 17 projetos integram cinco categorias: econômicos, hedonistas, pró-sociais, familiares e religiosos. Assim sendo, apresentaremos os resultados organizados a partir das categorias de projetos, considerando as redes de ensino.

**Tabela 14 – Categorias dos projetos de vida apontados como os mais importantes**

Categorias de Projetos	Particular N= 130		Pública N= 175		Total N= 305	
	F	%	F	%	F	%
Projetos Econômicos	63	48	97	55	160	52
Projetos Familiares	4	3	21	12	25	8
Projetos Hedonistas	35	27	24	14	59	19
Projetos Pró-sociais	18	14	17	10	35	11
Projetos Religiosos	10	8	16	9	26	9
<b>Total</b>	130	100	175	100	305	100

Os dados da tabela 14 demonstram que os projetos de vida da categoria econômicos foram escolhidos por 48% dos participantes da rede particular e 55% da rede pública. Em segundo lugar temos os projetos hedonistas, escolhidos por 27% dos(as) estudantes da rede particular e 14% da pública. Em terceiro lugar na rede pública estão os projetos familiares com 12%, na rede particular esses projetos reúnem apenas 3% dos(as) estudantes. Os projetos pró-sociais foram escolhidos por 14% dos(as) jovens da rede particular e por 10% da pública. Os projetos religiosos foram escolhidos por 8% dos(as) participantes da rede particular e 9% da pública.

#### **6.5.4 Dados relacionados à percepção dos(as) participantes acerca do sentido de suas vidas**

A fim de identificarmos a percepção dos(as) participantes acerca do sentido de suas vidas, propusemo-lhes uma questão (16) composta por 9 afirmações às quais deveriam atribuir um grau de concordância. As respostas manifestadas em relação a cada uma das afirmações integram uma escala de valoração que varia de 1 a 5: discordo totalmente (1 ponto), discordo (2 pontos), não concordo, nem discordo (3 pontos), concordo (4 pontos), concordo totalmente (5 pontos).

As 9 afirmações integram quatro categorias: tem sentido; tem um sentido mas as ações não convergem para ele; preocupam-se em buscar sentido na vida; e, não reconhecem o sentido da sua vida. Buscamos investigar a qual das categorias a percepção de cada participante se adequa. Os procedimentos para a identificação do grau de importância, atribuído a cada uma das categorias de projetos, é o mesmo já explicitado anteriormente.

A análise dos dados nos permitiu identificar com que categorias os participantes concordam, quais lhes são indiferentes (não concordam, nem discordam) e de quais discordam. Para fins de identificação de projetos vitais só nos interessam as categorias com as quais cada sujeito concorda. Assim sendo, consideramos, para cada participante, apenas a categoria à qual atribuiu a maior pontuação, uma vez que, quanto maior a pontuação, maior é a concordância do sujeito. Um exemplo, considerando o grau de concordância (com as afirmações que integram cada categoria) de um dos participantes obtivemos as seguintes pontuações: categoria C1 - 3,5; categoria C2 - 4,0; categoria C3 - 2,5 e categoria C4 - 1,5. Entendemos que esse sujeito localiza-se na categoria C2, uma vez que, as afirmações que a integram obtiveram a maior pontuação. Esse procedimento aplica-se, também, à identificação da consecução de projetos e da preocupação com o futuro.

Isto posto, passaremos a apresentação dos resultados, expressos na tabela 15.

**Tabela 15 – Concordância com afirmações acerca da percepção do sentido da vida**

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>C1</b> - Reconhecem sentido nas suas vidas e suas ações são pautadas por ele	138	45
<b>C2</b> - Reconhecem sentido nas suas vidas e suas ações não são pautadas por ele	6	2
<b>C3</b> - Estão à procura de sentido para a sua vida	46	15
<b>C4</b> - Não se preocupam com a busca de sentido para a sua vida	64	21
Indiferentes a todas as categorias	51	17
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 15 mostram que, em relação à percepção do sentido da vida, 45% dos(as) participantes localizam-se na categoria 1, ou seja, aquela na qual os sujeitos reconhecem o sentido nas suas vidas e suas ações são pautadas por ele. Em seguida temos a categoria 4, definida pela não preocupação com o sentido na vida com 21% dos(as) participantes. A categoria

3, caracterizada pela procura de sentido na vida concentra 15% das respostas. A categoria 2, aquela onde os sujeitos reconhecem o sentido na sua vida, mas não pautam suas ações por ele, concentra apenas 2% das respostas. Por fim, temos os(as) participantes que não concordam com nenhuma das afirmações sobre sentido na vida, 17%.

### 6.5.5 Dados relacionados à identificação da consecução de projetos de vida

A fim de investigarmos se os(as) participantes já identificaram e agem no sentido da consecução de seus projetos de vida propusemo-lhes duas questões (16 e 17) compostas por dezenove afirmações e pedimos que atribuíssem um grau de concordância a cada uma delas. As respostas manifestadas em relação a cada uma das afirmações integram uma escala de valoração que varia de 1 a 5: discordo totalmente (1 ponto), discordo (2 pontos), não concordo, nem discordo (3 pontos), concordo (4 pontos), concordo totalmente (5 pontos).

As dezenove afirmações integram quatro categorias: têm e agem, têm e não agem, procurando um projeto, não têm projetos. Buscamos investigar a qual das categorias a percepção de cada participante se adequa. Os procedimentos para a identificação do grau de importância atribuído a cada uma das categorias são os mesmos já explicitados anteriormente. Assim sendo, passaremos a apresentação dos resultados, expressos na tabela 16.

**Tabela 16 – Concordância com afirmações acerca da consecução de projetos de vida**

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 - Têm um projeto e agem para a sua consecução	93	30
C2 - Têm um projeto e não agem para a sua consecução	22	7
C3 - Estão à procura de um projeto	107	35
C4 - Não têm um projeto	78	26
Indiferentes a todas as categorias	4	2
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 16 mostram que, em relação à consecução de projetos, temos a categoria 3, definida pela procura por um projeto com 35% dos(as) participantes. Em seguida, a categoria 1, ou seja, aquela na qual os sujeitos têm um projeto e agem para a sua consecução

concentra 30% dos(as) participantes A categoria 4, caracterizada pela inexistência de um projeto concentra 26% das respostas. A categoria 2, aquela onde os sujeitos têm um projeto, mas não agem para a sua consecução concentra 7% das respostas. Por fim, com 2% temos os(as) participantes que não concordam com nenhuma das afirmações sobre projetos de vida e sua consecução.

### 6.5.6 Dados relacionados à percepção do futuro

A fim de investigarmos a percepção que os(as) participantes têm em relação ao futuro propusemo-lhes uma questão (18) composta por 9 afirmações às quais deveriam atribuir um grau de concordância. As respostas manifestadas em relação a cada uma das afirmações integram uma escala de valoração que varia de 1 a 5: discordo totalmente (1 ponto), discordo (2 pontos), não concordo, nem discordo (3 pontos), concordo (4 pontos), concordo totalmente (5 pontos).

As 9 afirmações integram quatro categorias: tem planos para futuro e agem para realiza-los, preocupam-se com o futuro, não têm clareza sobre perspectivas futuras e não se preocupam com o futuro. Buscamos investigar a qual das categorias a percepção de cada participante se adequa. Os procedimentos para a identificação do grau de importância atribuído a cada uma das categorias de projetos são os mesmos já explicitados anteriormente. Assim sendo, passaremos a apresentação dos resultados, expressos na tabela 17.

**Tabela 17 – Concordância com afirmações acerca da percepção do futuro**

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 - Têm planos para o futuro e agem para a sua realização	171	56
C2 - Têm preocupações relacionadas ao futuro	54	18
C3 - Não têm clareza sobre perspectivas futuras	6	2
C4 - Não se preocupam com o futuro	11	4
Indiferentes a todas as categorias	62	20
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 17 mostram que em relação à percepção do futuro, 56% dos(as) participantes localizam-se na categoria 1, ou seja, aquela na qual os sujeitos têm planos para o

futuro e agem para a sua realização. Em seguida temos a categoria 2, definida pela preocupação relacionada ao futuro com 18% dos(as) participantes. A categoria 4, caracterizada pela não preocupação com o futuro concentra 4% das respostas. A categoria 3, aquela onde os sujeitos não têm clareza sobre suas perspectivas futuras concentra 2% das respostas. Por fim, com 20% temos os(as) participantes que não concordam com nenhuma das afirmações sobre perspectivas futuras.

### 6.5.7 Identificação de Projetos Vitais

Como enfatizado, diversas vezes, desde o início desse trabalho, o conceito de projetos vitais compreende para além da identificação de metas, outros elementos como as ações para a sua consecução, a estabilidade das metas, a percepção do sentido na vida e a preocupação com o futuro.

A identificação da percepção do sentido da vida, das ações para a consecução de projetos e a preocupação com o futuro são elementos que, combinados entre si, possibilitam a identificação dos projetos vitais. O quadro 22 apresenta uma síntese com as categorias de análise relacionadas a cada um dos elementos que nos permitem identificar tais projetos.

**Quadro 22 – categorias de análise relacionadas aos elementos constituintes do conceito de projetos vitais**

Elementos/ categorias	C1	C2	C3	C4
<b>Consecução</b>	Têm um projeto e agem para sua consecução	Tem um projeto, mas suas ações nem sempre convergem para ele e não agem	Procurando por um projeto	Não têm um projeto
<b>Futuro</b>	Têm planos para futuro e agem para realiza-los	Preocupam-se com o futuro	Não encontram sentido nas suas atividades	Não se preocupam com o futuro
<b>Sentido</b>	Reconhecem o sentido da sua vida	Têm um sentido na vida mas as ações não convergem para ele	Preocupam-se em buscar sentido na vida	Não se reconhecem o sentido da vida

A síntese apresentada no quadro 22 permite-nos observar que o conjunto das categorias C1 indica que os indivíduos têm um projeto, desenvolvem ações no sentido de desenvolvê-lo,

têm clareza sobre o sentido da sua vida e dirigem suas ações para metas futuras; o conjunto das categorias C2 indica que os indivíduos têm um projeto, mas poucas ações contribuem para o seu desenvolvimento ou convergem para o sentido que encontram nas suas vidas, manifestam também preocupação com o futuro, sem que tal preocupação reverta-se em ações nessa direção. Ambos os conjuntos de categorias nos fornecem indícios de que os sujeitos, que nelas se concentram, possuem projetos vitais.

Os dados apresentados nos itens anteriores nos possibilitam identificar que o(a) participante localiza-se no conjunto de categorias 1 e 2 de cada um dos elementos (consecução, futuro e sentido). A fim de identificar entre os 305 projetos de vida, apontados como os mais importantes por cada participante, aqueles que podem ser considerados projetos vitais, procedemos ao cruzamento dos dados analisados anteriormente de modo a buscar os(as) participantes que se concentravam no conjunto das categorias 1 e 2.

Estabelecemos três níveis de projetos vitais, de acordo com o a predominância das categorias, apresentadas no quadro 23.

**Quadro 23 – Níveis de projetos vitais**

<b>Níveis de projetos</b>	<b>Definição</b>
PV1- Tem um projeto vital	Os 3 elementos constituintes do conceito de projetos vitais - consecução, futuro e sentido – encontram-se na categoria 1
PV2 - Tem um projeto, mas nem sempre as ações convergem para ele	Dos 3 elementos constituintes do conceito de projetos vitais - consecução, futuro e sentido – 2 encontram-se na categoria 1 e o outro na categoria 2.
PV3 - Tem um projeto, mas as ações não são convergentes para ele.	Dos 3 elementos constituintes do conceito de projetos vitais - consecução, futuro e sentido – 1 encontra-se na categoria 1 e os outros na categoria 2.

Com base na definição apresentada no quadro 23 procedemos ao cruzamento dos dados relacionados a consecução de projetos, futuro e percepção do sentido da vida e obtivemos os resultados apresentados na tabela 18.

**Tabela 18 – Projetos vitais**

<b>Projetos Vitais</b>	<b>F</b> <b>N=305</b>	<b>%</b>
PV1- Tem um projeto vital	54	18
PV2 - Tem um projeto, mas nem sempre as ações convergem para ele	20	6
PV3 - Tem um projeto, mas as ações não são convergentes para ele.	8	3
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>27</b>

Os dados da tabela 18 demonstram que dentre os 305 projetos de vida, apontados como os mais importantes para os(as) participantes, apenas 82 podem ser considerados projetos vitais, ou seja, 27% do total.

Buscamos identificar a que categorias de projetos de vida os projetos vitais correspondem. A tabela 19 apresenta esses dados.

**Tabela 19 – Projetos vitais X Projetos de vida**

<b>Categorias de Projetos de vida</b>	<b>EC</b> <b>Econômicos</b> <b>N=160</b>		<b>HE</b> <b>Hedonistas</b> <b>N=59</b>		<b>PS</b> <b>Pró-sociais</b> <b>N=35</b>		<b>FA</b> <b>Familiares</b> <b>N=25</b>		<b>RE</b> <b>Religiosos</b> <b>N=26</b>		<b>Total</b> <b>N=305</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Projetos Vitais</b>												
PV1	32	20	7	12	6	17	5	20	4	15	54	18
PV2	10	6	2	3	1	3	2	8	5	19	20	7
PV3	5	3	3	5	0	0	0	0	0	0	8	3
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>82</b>	<b>27</b>

Os dados da tabela 19 demonstram que dos 26 projetos de vida religiosos, 35% deles podem ser considerados projetos vitais. Dentro do grupo dos projetos de vida econômicos, 29% deles podem ser considerados projetos vitais. Do total dos projetos familiares, 28% são vitais. Dentro do universo dos projetos pró-sociais e hedonistas, 20% podem ser compreendidos como vitais.

Esses dados revelam que projetos vitais podem ser encontrados em todas as categorias de projetos de vida. A fim de investigarmos se há correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 20.

Tabela 20 – Testes de correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida

Diferenças quadraticas (FO - FE)					Qui- quadrado	Coeficiente de contigência de person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
EC	ES	HE	PS	PO				
0,04	0,10	0,42	0,03	0,63	10,76	0,34	0,22	0,26
0,19	0,29	0,29	0,05	3,58				
0,04	2,86	0,68	0,68	0,88				

A partir dos dados apresentados na tabela 20 podemos afirmar que, dado o nível de significância de 5% e a análise pelo teste estatístico qui-quadrado, há evidências suficientes para rejeitarmos a associação de dependência entre as variáveis observadas. Neste caso não podemos inferir que os coeficientes propostos medem alguma associação significativa entre as variáveis, ou seja, não há correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida.

Procedemos, ainda, a investigação sobre a relação entre projetos vitais e rede de ensino. Os dados desse cruzamento podem ser observados na tabela 21.

Tabela 21 – Projetos vitais X Rede de ensino

Rede de Ensino	Rede de ensino		Particular N=130		Pública N=175		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%		
PV1- Tem um projeto vital	16	12	38	22	54	18		
PV2 - Tem um projeto, mas nem sempre as ações convergem para ele	7	5	13	7	20	7		
PV3 - Tem um projeto, mas as ações não são convergentes para ele.	5	4	3	2	8	3		
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>54</b>	<b>31</b>	<b>82</b>	<b>27</b>		

Os dados da tabela 21 demonstram que do total de participantes oriundos da rede pública de ensino 31% têm um projeto vital e na rede particular essa porcentagem é de 22%.

A fim de investigarmos se há correlação entre projetos vitais e rede de ensino realizamos testes estatísticos, cujos resultados podem ser observados na tabela 22.

Tabela 22 – Testes de correlação entre projetos vitais e diferentes categorias de projetos de vida

Diferenças quadraticas (FO - FE)		Qui- quadrado	Coeficiente de contigência de Person	Coeficiente de Tshuprow	Coeficiente de Cramer
Particular	Pública				
20,32	6,73	45,12	0,60	0,62	0,74
8,89	2,30				
6,35	0,53				

Os dados da tabela 22 mostram que dado o nível de significância de 5% e a análise pelo teste estatístico qui-quadrado, há evidências suficientes para aceitarmos a associação de dependência entre as variáveis observadas. O coeficiente de Cramer indica uma elevada associação entre as variáveis igual a 0,74. Com isso, podemos afirmar que existe correlação entre rede de ensino e projeto vital.

### 6.6 Dados relacionados à relação entre projetos de vida e experiências escolares

Visando os objetivos que orientam esse estudo - identificar e analisar a contribuição que os sujeitos atribuem às experiências escolares, de maneira geral, em relação aos seus projetos de vida; investigar quais as experiências escolares relatadas pelos sujeitos contribuem para seus projetos de vida; analisar os significados que os sujeitos atribuem às experiências escolares que vivenciam quando se referem aos seus projetos de vida; relacionar os projetos de vida às experiências escolares destacadas pelos sujeitos; relacionar os projetos vitais às experiências escolares destacadas pelos sujeitos - propusemos aos(as) participantes as questões de 19 a 28. Apresentaremos, nos itens que se seguem, os dados obtidos a partir de cada uma dessas questões

Os dados que serão apresentados nos próximos itens relacionam-se à contribuição das experiências escolares aos projetos de vida dos(as) estudantes. As análises que envolvem cruzamento entre projetos de vida e outras variáveis consideraram como projetos de vida aquele indicado pelos(as) participantes como sendo o mais importante para sua vida (questão 14).

### 6.6.1 Contribuição da escola aos projetos de vida

Perguntamos aos(as) participantes se a escola contribui para seu projeto de vida (questão 19). As respostas obtidas podem ser observadas na tabela 23.

**Tabela 23 – Contribuição da escola aos projetos de vida**

	F	%
<b>SIM</b>	248	81
<b>NÃO</b>	57	19
<b>Total</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 23 mostram que para 81% dos(as) participantes do estudo a escola contribui para seus projetos de vida.

Consideramos a variável rede de ensino, na análise desses dados, e obtivemos os resultados apresentados na tabela 24.

**Tabela 24 – Contribuição da escola aos projetos de vida X rede de ensino**

	Particular		Pública		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
<b>SIM</b>	109	84	139	79	248	81
<b>NÃO</b>	21	16	36	21	57	19
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Pedimos aos participantes que responderam SIM à questão anterior que justificassem porque as experiências escolares contribuem para seu projeto de vida (questão 20). As respostas dos(as) participantes do estudo levaram à construção de oito categorias de análise (futuro, convívio social e responsabilidade, mercado de trabalho, valorização do conteúdo, dia-a-dia, vestibular, identificação do que quer na vida e boa saúde) definidas anteriormente. A tabela 25 apresenta a distribuição dos participantes pelas categorias.

**Tabela 25 – Justificativa para a contribuição da escola aos projetos de vida**

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 - Futuro	58	23
C2 - Convívio social e responsabilidade	38	16
C3 - Preparação para o mercado de trabalho	20	8
C4 - Valorização do conteúdo	19	8
C5 - Dia a dia	3	1
C6 - Vestibular/ Continuidade de estudos	25	10
C7 - Identificação do que quer na vida	20	8
C8 - Boa saúde	5	2
NJ - Não justificou	60	24
<b>TOTAL</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 25 demonstram que, considerando o universo dos(as) estudantes que acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida, 23% consideram que essa contribuição se dá mediante o preparo para o futuro, mencionado de maneira vaga, como uma finalidade da escola. Em segundo lugar, 16%, temos os(as) estudantes que acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida ao prepara-los(as) para o convívio social e as responsabilidades da vida adulta. Esses(as) jovens entendem que a escola proporciona o convívio social e a compreensão do mundo; mostra como lutar por direitos, ser responsável, favorece o enfrentamento de problemas, o trabalho em equipe e forma para a cidadania. A seguir com 10% dos(as) participantes temos a categoria vestibular/continuidade dos estudos que reúne as respostas daqueles(as) que acreditam que os conhecimentos escolares são importantes para aprovação no vestibular. Reunindo, cada uma, com 8% dos(as) participantes, temos as categorias *preparação para o mercado de trabalho* (onde os sujeitos valorizam a formação voltada ao trabalho, seja pelos conteúdos ensinados, seja pelas experiências que propiciam o contato com o mundo do trabalho), *valorização do conteúdo* (os sujeitos acreditam que o conhecimento veiculado pela escola tem valor por si mesmo) e *identificação do que se quer na vida* (os sujeitos entendem que a escola contribui para a identificação do que se deseja na vida). Por fim, temos as categorias *boa saúde* com 2% dos(as) participantes, que associam a contribuição da escola, especialmente das atividades físicas, à boa forma física e à saúde; e a categoria *dia-a-dia*, com apenas 1% dos

participantes que acreditam que as atividades escolares contribuem para se ter experiência na vida, para o dia a dia, ensinando o que é útil. Não justificaram as contribuições da escola para seus projetos de vida, 24% dos(as) participantes.

Buscamos relacionar as contribuições escolares às diferentes categorias de projetos de vida. O resultado desse cruzamento pode ser visto na tabela 26.

**Tabela 26 – Justificativa para a contribuição da escola aos projetos de vida X categorias de projetos de vida**

Projetos	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos N = 160		Hedonistas N= 59		Pró-sociais N= 35		Familiares N= 25		Religiosos N= 26			
Categorias	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
C1 - Futuro	31	19	13	22	5	14	4	16	5	19	58	19
C2 - Convívio social	17	11	10	17	6	17	1	4	4	15	38	12
C3 - Mercado de trabalho	11	7	2	3	2	6	3	12	2	8	20	7
C4 - Valorização do conhecimento	13	8	3	5	2	6	0	0	1	4	19	6
C5- Dia a dia	1	1	1	2	0	0	0	0	1	4	3	1
C6- Vestibular	15	9	5	8	0	0	2	8	3	12	25	8
C7 - Identificar o que quer na vida	10	6	3	5	4	11	0	0	3	12	20	7
C8 - Boa saúde	3	2	0	0	1	3	0	0	1	4	5	2
NJ - Não justificou	32	20	11	19	5	14	9	36	3	12	60	20
<b>Sub-Total - Contribui</b>	<b>133</b>	<b>83</b>	<b>48</b>	<b>81</b>	<b>25</b>	<b>71</b>	<b>19</b>	<b>76</b>	<b>23</b>	<b>88</b>	<b>248</b>	<b>81</b>
NC – Não contribui	27	17	11	19	10	29	6	24	3	12	57	19
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 26 mostram que, dentro do universo dos projetos de vida situados na categoria econômicos, 83% dos(as) jovens acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida e 17% que a escola não contribui. Tomando por base aqueles que acreditam na contribuição da escola, podemos notar que 19% dos participantes que têm projetos econômicos acreditam que a contribuição da escola se dá no sentido de prepara-los para o futuro. Para 11% a escola contribui preparando-os para o convívio social responsável e para a compreensão do mundo. Para 9% a contribuição se dá no preparo para o vestibular. Para 8% o valor da escola reside nos conhecimentos que difunde. Para 7% a escola prepara para o mercado de trabalho. A escola contribui, também, para a identificação do que se quer da vida, 6%. Por fim, para 2% dos jovens

que integram o grupo de projetos econômicos, a escola ajuda a ter uma boa saúde por meio das atividades físicas e para 1% ela proporciona ensinamentos úteis ao dia-a-dia.

Em relação aos projetos de vida situados na categoria hedonistas, 81% dos(as) jovens acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida e 19% que a escola não contribui. Tomando por base aqueles que acreditam na contribuição da escola podemos notar que para 22% dos(as) participantes que têm projetos hedonistas acreditam que a contribuição da escola se dá no sentido de prepara-los para o futuro. Para 17% a escola contribui preparando-os para o convívio social responsável e para a compreensão do mundo. Para 8% a contribuição se dá no preparo para o vestibular. Para 8% o valor da escola reside nos conhecimentos que difunde. Com 5% dos(as) participantes temos duas categorias, uma que acredita que o valor da instituição está na contribuição para a identificação daquilo que se quer na vida e outra que se refere à importância do conteúdo. Para 3% a escola prepara para o mercado de trabalho. Por fim, para 2% dos jovens que integram o grupo de projetos hedonistas a escola proporciona ensinamentos úteis ao dia-a-dia.

Em relação aos projetos de vida situados na categoria pró-sociais, 71% dos(as) jovens acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida e 29% que a escola não contribui. Tomando por base aqueles que acreditam na contribuição da escola podemos notar que para 17% dos(as) participantes que têm projetos pró-sociais a escola contribui preparando-os para o convívio social responsável e para a compreensão do mundo. Para 14% a contribuição da escola se dá no sentido de prepara-los para o futuro. Para 11% o valor da instituição está na contribuição para a identificação daquilo que se quer na vida. Com 6% temos duas categorias mercado de trabalho e valorização do conteúdo. Por fim, com 3%, temos a categoria boa saúde.

Em relação aos projetos de vida situados na categoria familiares, 76% dos(as) jovens acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida e 24% que a escola não contribui. Tomando por base aqueles que acreditam na contribuição da escola podemos notar que para 16% dos participantes que têm projetos familiares a escola contribui preparando-os para o futuro. Em seguida esse grupo valoriza o mercado de trabalho, 12%. A terceira justificativa mais citada faz alusão ao vestibular. Por fim, com apenas 4% das respostas, temos a categoria convívio social.

Em relação aos projetos de vida situados na categoria religiosos, 88% dos(as) jovens acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida e 12% que a escola não contribui. Tomando por base aqueles que acreditam na contribuição da escola podemos notar que, para 19% dos participantes que têm projetos familiares, a escola contribui preparando-os para o futuro. Em seguida esse grupo valoriza o convívio social, 15%. Com 12% temos duas categorias vestibular e identificação do que se quer na vida. Com 8% temos a categoria mercado de trabalho e com 4% duas categorias valorização do conteúdo e dia-a-dia.

Destacamos, ainda, alguns dados. Dentre os(as) que mais acreditam na contribuição da escola estão aqueles(as) que têm projetos de vida religiosos, 88%. Dentre os que menos acreditam estão os que têm projetos pró-sociais.

Em todas as categorias de projetos de vida, exceto nos pró-sociais, a contribuição da escola mais citada é a preparação para o futuro. Para os jovens que têm projetos pró-sociais a categoria mais citada foi convívio social.

O convívio social é a segunda forma de contribuição escolar mais valorizada, exceto na categoria de projetos pró-sociais (onde ela é a primeira) e na categoria familiares (onde ela é a quarta) que valoriza a preparação para o mercado de trabalho.

A única categoria de projetos de vida que não fez menção ao vestibular foi a pró-sociais. Em contrapartida, a única categoria que não se referiu à contribuição da escola, na identificação do que se quer na vida e na valorização do conteúdo, foi a familiares.

Investigamos também as justificativas dos(as) participantes acerca da não contribuição da escola aos seus projetos de vida (questão 21). As respostas dadas originaram quatro categorias: indefinição, fora do currículo, não-relação com o currículo e falta de estrutura e de organização na escola. Os resultados podem ser observados na tabela 27.

**Tabela 27 – Justificativa para a não-contribuição da escola aos projetos de vida**

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 - Indefinição	3	5
C2 - Fora do currículo	11	19
C3 - Não-relação entre escola e vida	34	59
C4 - Falta estrutura/organização	3	5
NJ - Não justificou	7	12
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 27 mostram que, para 59% dos(as) estudantes que acreditam que a escola não contribui para seus projetos de vida a principal justificativa é que as experiências escolares distanciam-se da vida fora da escola, ela é mais do que a escola apresenta. A segunda justificativa mais citada reúne 19% dos(as) participantes e faz menção às experiências que não compõem o currículo escolar. Em seguida, com 5% temos duas categorias, indefinição que reúne os(as) jovens que não têm projetos de vida definidos e falta de estrutura e organização para a realização de atividades mais elaboradas.

### 6.6.2 Contribuição das disciplinas do currículo escolar aos projetos de vida

Perguntamos aos(às) participantes se alguma das disciplinas do currículo escolar contribui para seus projetos de vida (questão 22). As respostas obtidas podem ser observadas na tabela 28.

**Tabela 28 – Disciplinas escolares X rede de ensino**

<b>Rede de ensino</b>	<b>Particular N=130</b>		<b>Pública N=175</b>		<b>Total N=305</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Português	95	73	112	64	207	68
Língua Estrangeira	110	85	125	71	235	77
Matemática	71	55	117	67	188	62
Física	51	39	55	31	106	35
Química	49	38	51	29	100	33
Biologia	60	46	60	34	120	39
Educação Física	39	30	63	36	102	33
Artes	31	24	50	29	81	27

Sociologia	72	55	44	25	116	38
Filosofia	46	35	50	29	96	31
História	67	52	62	35	129	42
Geografia	63	48	58	33	121	40
Nenhuma	0	0	4	2	4	1

A tabela 28 mostra que, na opinião de 85% dos(as) estudantes da rede particular e de 71% da rede pública, a disciplina que mais contribui para seus projetos de vida é língua estrangeira. Português é a segunda disciplina mais escolhida pelos estudantes da rede particular (73%) e a terceira na rede pública (64%). Matemática ocupa o segundo lugar na rede pública (67%) e o terceiro na particular (55%), empatando com sociologia. Em quarto lugar os(as) estudantes da rede pública elegem educação física (36%), seguida de perto por história (35%). Logo a seguir esses(as) estudantes apontam geografia e biologia, 33% e 34%, respectivamente. Física é eleita por 31% dos(as) participantes dessa rede, seguida por filosofia artes e química, todas com 29%. A disciplina que contou com o menor número de escolhas, na rede pública, foi sociologia (25%). Apenas na rede pública, os(as) estudantes assinalaram a opção nenhuma, 4%.

Na rede particular, história é escolhida por 52% dos(as) estudantes. Geografia e biologia contam com percentuais próximos, na rede particular, 48% e 46% respectivamente. Na mesma rede, as disciplinas de física e química também alcançam índices próximos, 39% e 38%. Logo a seguir os(as) estudantes dessa rede indicaram filosofia (35%), educação física (30%) e artes (24%).

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as disciplinas escolares e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 29 apresenta esses dados.

**Tabela 29 – Disciplinas escolares X categorias de projetos de vida**

Categorias de Projetos	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		N=305	
	N=160		N=59		N=35		N=25		N=26			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Português	111	69	42	71	24	69	12	48	18	69	207	68
Língua Estrangeira	131	82	43	73	27	77	12	48	22	85	235	77
Matemática	95	59	33	56	20	57	18	72	22	85	188	62
Física	54	34	22	37	10	29	10	40	10	38	106	35
Química	57	36	19	32	10	29	3	12	11	42	100	33
Biologia	59	37	26	44	14	40	9	36	12	46	120	39
Educação Física	50	31	24	41	10	29	7	28	11	42	102	33
Artes	30	19	25	42	9	26	8	32	9	35	81	27
Sociologia	47	29	28	47	19	54	9	36	13	50	116	38
Filosofia	42	26	23	39	14	40	9	36	8	31	96	31
História	63	39	27	46	17	49	11	44	11	42	129	42
Geografia	63	39	27	46	11	31	9	36	11	42	121	40
Nenhuma	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1

Para todas as categorias de projetos de vida, exceto para a familiares, língua estrangeira é a disciplina mais associada aos projetos de vida, com porcentagens que variam entre 73% e 85%. Para a categoria de projetos familiares é a matemática que conta com o maior número de escolhas e na categoria religiosos ela empata em primeiro lugar com língua estrangeira. A segunda disciplina mais escolhida por todas as categorias de projetos é língua portuguesa. A disciplina menos escolhida é artes por duas categorias de projetos - econômicos (19%) e pró-sociais (26%). Em contrapartida, na categoria hedonista, ela fica entre as que obtiveram uma boa colocação (42%). Considerando-se que a pontuação média de artes foi 27%, na categoria hedonista sua porcentagem merece destaque, pois distancia-se, consideravelmente, da média obtida em outras categorias de projetos de vida. Com a disciplina de sociologia acontece algo semelhante, sua média geral foi de 38%, mas na categoria de projetos pró-sociais ela obteve 54%.

Solicitamos aos(às) participantes que justificassem a contribuição das disciplinas do currículo escolar aos seus projetos de vida (questão 23). As respostas obtidas deram origem a

treze categorias: uso no futuro, compreensão e reflexão sobre a realidade e os relacionamentos interpessoais, preparam para a vida, formação integral, formação intelectual, preparação para o vestibular e para cursar faculdade, relação com o que querem na vida; melhorar o mundo; prazer; contribuição profissional; crescimento pessoal; valorização do conhecimento; uso cotidiano. A distribuição dos(as) participantes, pelas categorias, pode ser observada na tabela 30.

**Tabela 30 – Justificativa contribuição das disciplinas escolares X rede**

Rede de ensino	Particular N=130		Pública N=175		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%
C1 - Uso no futuro	7	5	16	9	23	8
C2 - Compreensão e reflexão sobre a realidade	6	5	5	3	11	4
C3 - Preparam para a vida	3	2	4	2	7	2
C4 - Formação integral	9	7	3	2	12	4
C5 - Formação intelectual	23	18	21	12	44	14
C6 - Preparação para o vestibular e para cursar faculdade	31	24	34	19	65	21
C7 - Relação com o que querem na vida	37	28	33	19	70	23
C8 - Melhorar o mundo	2	2	1	1	3	1
C9 - Prazer	5	4	2	1	7	2
C10 - Contribuição profissional	2	2	22	13	24	8
C11 – Crescimento pessoal	1	1	8	5	9	3
C12 - Valorização do conhecimento	3	2	6	3	9	3
C13 – Uso cotidiano	0	0	4	2	4	1
Nenhuma	0	0	4	2	4	1
Não justificou	1	1	12	7	13	4
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 30 mostram que, para os(as) participantes de ambas as redes de ensino, as disciplinas curriculares contribuem para seus projetos de vida, na medida em que *preparam para o vestibular e para cursar uma faculdade* e algumas delas são associadas ao *que querem na vida*, ou seja aos seus objetivos e projetos de vida. *Formação intelectual*, categoria que valoriza habilidades específicas relacionadas como: conversar sobre diferentes assuntos, ter domínio da língua culta, compreender fenômenos e interpreta-los, conta com 14% das respostas totais, sendo mais valorizada na rede particular (18%) do que na pública (12%).

Destacamos, ainda, a categoria *contribuição profissional*, definida pela crença de que as matérias curriculares ajudam conseguir um emprego e a ter sucesso profissional, que no total geral de respostas, obteve 8%, no entanto, na rede pública, foi mais valorizada que na particular, obtendo respectivamente 13% e 2%.

A categoria relacionada ao *uso futuro do conhecimento* também reuniu 8% dos(as) participantes, sendo 5% da rede particular e 9% da pública. Com 4% do total geral de respostas encontram-se a categoria, *compreensão e reflexão sobre a realidade*, que se define pela possibilidade de compreender a realidade e refletir sobre o mundo, contribuindo, dessa maneira, para as relações sociais. A categoria *formação integral*, que se refere ao desenvolvimento intelectual, moral e físico, foi valorada de forma diferentes pelas redes. Na particular reuniu 7% dos participantes e na pública 2%.

Com 3% dos participantes estão as categorias *valorização do conhecimento*, na qual a importância das disciplinas escolares é intrínseca, e a categoria *crescimento pessoal*, definida pela crença de que as disciplinas curriculares ajudam os(as) estudantes a serem alguém na vida, a se tornarem pessoas melhores. Nesse caso, a valoração também foi diferente entre as redes, na pública reuniu 5% dos(as) participantes e na particular 1%.

Com 2% do total geral, temos as categorias *preparo para a vida*, definida pela crença genérica de que as disciplinas preparam de alguma forma para a vida, e *prazer* que se relaciona à afinidade por algumas disciplinas. Nesse caso, a rede particular contou com 4% dos(as) participantes e a pública com 1%.

Por fim, com 1% dos(as) participantes estão as categorias *melhorar o mundo*, definida pela idéia de que as disciplinas podem contribuir para estimular ações que ajudam na construção de um mundo melhor e *uso cotidiano* que se refere ao uso cotidiano, no tempo presente dos conhecimentos.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 31 apresenta esses dados.

**Tabela 31 – Justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares X categorias de projetos de vida**

Categorias de Projetos	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		N=305	
	N=160		N=59		N=35		N=25		N=26			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
C1 - Uso no futuro	12	8	3	5	4	11	4	16	0	0	23	8
C2 - Compreensão e reflexão	3	2	2	3	3	9	2	8	1	4	11	4
C3 - Preparam para a vida	2	1	2	3	2	6	0	0	1	4	7	2
C4 - Formação integral	3	2	2	3	3	9	0	0	4	15	12	4
C5 - Formação intelectual	21	13	12	20	5	14	3	12	3	12	44	14
C6 - Vestibular	37	23	11	19	6	17	5	20	6	23	65	21
C7 - Relação com o que quer	41	26	18	31	4	11	3	12	4	15	70	23
C8 - Melhorar o mundo	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1
C9 - Prazer	4	3	2	3	1	3	0	0	0	0	7	2
C10 - Contribuição profissional	13	8	2	3	1	3	4	16	4	15	24	8
C11 – Crescimento pessoal	5	3	0	0	2	6	1	4	1	4	9	3
C12 - Conhecimento	4	3	2	3	1	3	1	4	1	4	9	3
C13 – Uso cotidiano	2	1	0	0	0	0	1	4	1	4	4	1
Nenhuma	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1
Não justificou	6	4	3	5	3	9	1	4	0	0	13	4
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 31 mostram que a categoria *vestibular* foi a mais escolhida pelos(as) participantes que têm projetos pró-sociais (17%), familiares (20%) e religiosos (23%). Em contrapartida, a categoria *relação com o que quer na vida* foi a mais escolhida pelos(as) participantes que têm projetos econômicos (26%) e hedonistas (31%).

A categoria *compreensão e reflexão sobre a realidade* que associa a contribuição das matérias escolares à possibilidade de compreender a realidade e refletir sobre o mundo, obteve no total geram 4% das respostas, no entanto, dentre os(as) participantes que têm projetos pró-sociais ela atinge 9%. A categoria *melhorar o mundo* reúne apenas participantes que têm projetos econômicos, 2%.

A categoria *contribuição profissional*, definida pela crença de que as disciplinas curriculares contribuem para o sucesso profissional e para conseguir um emprego, teve no total

geral 8% dos(as) participantes, no entanto, a distribuição por entre os projetos de vida revela que ela foi mais valorizada por aqueles(as) que têm projetos familiares e religiosos.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 32 apresenta esses dados.

**Tabela 32 – Justificativas sobre a contribuição das disciplinas escolares X projetos vitais**

<b>Categorias de Projetos</b>	<b>Total N=82</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 - Uso no futuro	1	1
C2 - Compreensão e reflexão	4	5
C3 - Preparam para a vida	3	4
C4 - Formação integral	2	2
C5 - Formação intelectual	12	15
C6 - Vestibular	26	32
C7 - Relação com o que quer	20	24
C8 - Melhorar o mundo	1	1
C9 - Prazer	1	1
C10 - Contribuição profissional	4	5
C11 – Crescimento pessoal	2	2
C12 - Conhecimento	1	1
C13 – Uso cotidiano	0	0
Nenhuma	2	2
Não justificou	3	4
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

A tabela 32 mostra que no que tange à contribuição das disciplinas curriculares aos projetos vitais, as justificativas localizam-se nas categorias *vestibular* (32%), *relação com o que quer na vida* (24%) e *formação intelectual* (15%).

### 6.6.3 Contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes aos projetos de vida

Perguntamos aos(as) participantes se as atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes contribuem para seus projetos de vida (questão 24). As respostas obtidas podem ser observadas na tabela 33.

**Tabela 33 – Atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X rede**

Rede de ensino	Particular N=130		Pública N=175		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%
Palestras	79	61	66	38	145	48
Visitas a museus	42	32	45	26	87	29
Visitas a empresas	60	46	54	31	114	38
Feira de ciências	45	34	45	26	90	30
Campeonatos Esportivos	41	32	42	24	83	27
Exposições Culturais	45	34	47	27	92	30
Excursões	71	54	57	33	128	42
Nenhuma	12	9	31	18	43	14

Os dados da tabela 33 mostram que na opinião dos(as) participantes, dentre a relação de atividades que lhes foi apresentada, as que mais contribuem para seus projetos de vida são palestras 48% do total e excursões, 42%. No entanto a valoração dessas atividades é diferente entre as redes de ensino. Ambas são mais valorizadas pelos(as) participantes da rede particular do que da pública, com diferenças percentuais entre si que ultrapassam os 21%. Essa diferença entre as redes é observada em relação a todas as atividades propostas, sendo que, em todos os casos, os percentuais da rede particular superam os da rede pública. Dito de outra forma, todas as atividades são mais valorizadas pelos(as) participante das rede particular do que da pública.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 34 apresenta esses dados.

**Tabela 34 – Atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X categorias de projetos de vida**

Categorias de Projetos	EC Econômicos N=160		HE Hedonistas N=59		PS Pró-sociais N=35		FA Familiars N=25		RE Religiosos N=26		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Palestras	70	44	29	49	20	57	12	48	14	54	145	48
Visitas a museus	38	24	18	30	15	43	8	32	8	31	87	29
Visitas a empresas	54	34	27	46	12	34	9	36	12	46	114	38
Feira de ciências	39	24	17	29	16	46	8	32	10	38	90	30
Campeonatos Esportivos	38	24	24	41	11	31	4	16	6	23	83	27
Exposições Culturais	36	23	25	42	12	34	7	28	12	46	92	30
Excursões	53	33	36	61	17	48	10	40	12	46	128	42
Nenhuma	34	21	5	8	1	3	1	4	2	8	43	14

Os dados da tabela 34 revelam que, dentre as atividades apresentadas aos(as) participantes, as palestras são as mais valorizadas por quase todos os tipos de projetos, com média geral de 48%. A exceção fica por conta da categoria dos projetos hedonistas, que elegem as excursões como as que mais contribuem para seus projetos, 61%. As excursões são valorizadas por todas as categorias de projetos, em relação ao total de respostas reuniu 42% dos(as) participantes, ocupando o segundo lugar dentre as atividades que mais contribuem para os projetos de vida.

As visitas a museus que obtiveram na média geral 29%, destacam-se entre os projetos pró-sociais, onde atingem 43%. O mesmo acontece com as feiras de ciências, com porcentagem geral de 30% e para os projetos pró-sociais, 46%.

Os campeonatos esportivos obtiveram como média geral 27%, mas na categoria de projetos hedonistas reúnem 41% dos(as) participantes. Distribuição semelhante ocorre em relação às exposições culturais, 30% do total de participantes, atingindo, nas categorias de projetos hedonistas e religiosos, 42% e 46%, respectivamente.

Solicitamos aos(as) participantes que justificassem a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes aos seus projetos de vida (questão 25). As respostas obtidas deram origem a sete categorias: projeto de vida; prazer e diversão; conhecimento e cultura; respeito pelas idéias dos outros, formação da própria

opinião; formação global; observação/compreensão da realidade por meio da prática; relacionamentos interpessoais. A distribuição dos(as) participantes pelas categorias pode ser observada na tabela 35.

**Tabela 35 – Justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X rede**

Rede de ensino	Particular N=130		Pública N=175		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%
C1- Projeto de vida	32	25	42	24	74	24
C2 – Prazer e diversão	3	2	10	6	13	4
C3 – Conhecimento e cultura	32	25	40	23	72	24
C4 - Respeito pelas idéias dos outros, formação da própria opinião	3	2	2	1	5	2
C5 - Formação global	10	8	2	1	12	4
C6 – Observação/compreensão da realidade por meio da prática	27	21	20	11	47	15
C7- Relacionamentos interpessoais	2	2	2	1	4	1
Não justificou	9	7	26	15	35	11
Nenhuma	12	9	31	18	43	14
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 35 mostra que as justificativas acerca da contribuição das atividades aos projetos de vida concentram-se, principalmente, nas categorias *projeto de vida*, que se define pela relação entre as atividades e os objetivos ou projetos dos(as) participantes e na categoria *conhecimento e cultura* que se define pelo conhecimento que não se adquire apenas em aulas. Ambas reúnem 24% do total dos(as) participantes. Em relação às redes de ensino, a distribuição dos(as) estudantes é muito semelhante, revelando que a valoração a esse tipo de contribuição não difere entre as redes. A seguir está a categoria *observação/compreensão da realidade*, por meio da prática, que permite conhecer o cotidiano de profissões, compreender as pessoas, com 15% do total de participantes. Quando observamos a distribuição dos(as) estudantes, tendo em conta a rede de ensino percebemos que na rede particular essa justificativa reúne 21% dos(as) respondentes, ao passo que na pública são apenas 11%. A seguir, com 4% do total de

participantes temos as categorias *prazer e diversão* e *formação global*, que considera a importância da formação moral, social, psicológica, cultural, além da intelectual, cabe destacar que essa categoria reúne 8% dos participantes da rede particular e 1% da pública. Por fim, temos as categorias *respeito pelas idéias dos outros*, *formação da própria opinião* e *relacionamentos interpessoais*, com 2% e 1% respectivamente.

Procedemos, então, ao cruzamento de dados a fim de observarmos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 36 apresenta esses dados.

**Tabela 36 – Justificativa sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X categorias de projetos de vida**

Categorias de Projetos	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos N=160		Hedonistas N=59		Pró-sociais N=35		Famíliares N=25		Religiosos N=26		N=305	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
C1- Projeto de vida	37	23	14	24	5	14	8	32	10	38	74	24
C2 – Prazer e diversão	4	3	5	8	0	0	2	8	2	8	13	4
C3 – Conhecimento e cultura	34	21	13	22	9	26	9	36	7	27	72	24
C4 - Respeito pelas idéias dos outros, formação da própria opinião	2	1	1	2	2	6	0	0	0	0	5	2
C5 - Formação global	5	3	4	7	3	9	0	0	0	0	12	4
C6 – Observação/compreensão da realidade por meio da prática	26	16	11	19	5	14	3	12	2	8	47	15
C7- Relacionamentos interpessoais	1	1	0	0	2	6	1	4	0	0	4	1
Não justificou	18	11	6	10	8	23	1	4	2	8	35	11
Nenhuma	33	21	5	8	1	3	1	4	3	12	43	14
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 36 mostra que as justificativas que se reportam aos *projetos e objetivos de vida* (média geral 24%) são mais altas dentre aqueles que têm projetos familiares (32%) e religiosos (38%). Tendo em conta o total das respostas, também atinge 24% a justificativa que se refere ao *conhecimento e à cultura*. Quando tomamos as categorias dos projetos de vida, percebemos que aqueles(as) participantes que têm projetos familiares são os que mais valorizam conhecimento e cultura (36%). Dentre todos os participantes, 14% disseram que nenhuma das atividades que constavam da questão contribui para seu projeto de vida, essa porcentagem é maior dentro do âmbito dos projetos econômicos, 21%.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 37 apresenta esses dados.

**Tabela 37 – Justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes X projetos vitais**

Categorias de Projetos	Total N=82	
	F	%
C1- Projeto de vida	22	27
C2 – Prazer e diversão	3	4
C3 – Conhecimento e cultura	20	24
C4 - Respeito pelas idéias dos outros, formação da própria opinião	0	0
C5 - Formação global	2	2
C6 – Observação/compreensão da realidade por meio da prática	12	15
C7- Relacionamentos interpessoais	2	2
Não justificou	9	11
Nenhuma	12	15
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

A tabela 37 mostra que dentro do âmbito dos projetos vitais as justificativas que reúnem mais participantes são aquelas que se referem aos *projetos de vida*, 27%; *conhecimento e cultura* com 24% e *observação e compreensão da realidade* com 15%.

#### 6.6.4 Contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar aos projetos de vida

Perguntamos aos(as) estudantes se a participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar contribuem para seus projetos de vida (questão 26). Em caso afirmativo, pedimos para que justificassem cada uma das participações. A seguir apresentaremos as justificativas sobre a participação nessas experiências.

A primeira pergunta indagava se o(a) estudante já foi representante de classe e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a quatro categorias: projeto de vida, sensibilidade social, habilidades pessoais e relações políticas. A tabela 38 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 38 – Justificativas sobre a contribuição de ser representante de classe X rede**

Categorias de justificativas	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	0	0	1	1	1	0
C2- Sensibilidade social	9	7	4	2	13	4
C3 – Habilidades pessoais	12	9	5	3	17	6
C4 – Relações políticas	7	5	6	3	13	4
Contribuição sem justificativa	6	5	11	6	17	6
Participaram e não contribuiu	8	6	4	2	12	4
Nunca Participaram	88	68	144	82	232	76
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 38 mostram que do total de participantes, 76% nunca vivenciaram a experiência de serem representantes de classe. Se tomarmos as redes de ensino, veremos que a divisão dos(as) estudantes é diferente, 68% da rede particular e 82% da pública nunca tiveram essa experiência. Dentre aqueles que participaram, as justificativas dividem-se de uma maneira uniforme por entre as categorias, exceto na categoria *projeto de vida* que se reporta à

importância do que foi aprendido, para seus projetos de vida, que tem apenas um dos(as) participantes. Nas demais categorias de justificativas, as porcentagens variam entre 3% e 6%.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da representação estudantil e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 39 apresenta esses dados.

**Tabela 39 – Justificativa sobre a contribuição de ser representante de classe X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
C2- Sensibilidade social	9	6	3	5	1	3	0	0	0	0	13	4
C3 – Habilidades pessoais	7	4	7	12	2	6	1	4	0	0	17	6
C4 – Relações políticas	5	3	2	3	2	6	2	8	2	8	13	4
Contribuição sem justificativa	10	6	2	3	2	6	2	8	1	4	17	6
Participaram e não contribuiu	8	5	2	3	0	0	1	4	1	4	12	4
Nunca Participaram	120	75	43	73	28	80	19	76	22	85	232	76
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Pelos dados apresentados na tabela 39 podemos observar que, dentre os(as) estudantes que nunca foram representantes de classe a maior porcentagem está dentre aqueles que têm projetos religiosos (85%). Dentro do universo de projetos hedonistas a justificativa que mais se destaca é *habilidades pessoais*, 12%, que se refere à contribuição da representação estudantil a novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades como falar em público, superar timidez, conseguir expressar-se. Quando tomamos os projetos familiares e religiosos, ganha destaque em ambas a justificativa que apela para as *relações políticas* (8%), categoria que se refere à contribuição da representação estudantil à compreensão das relações de poder, à responsabilidade de representar colegas e ao exercício do direito de expressão e de escolha. A categoria *sensibilidade social*, que associa a contribuição da representação estudantil ao aprendizado de lidar com os outros e de liderar um grupo, reúne apenas estudantes que têm projetos econômicos (6%), pró-sociais (3%) e hedonistas (5%) .

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observarmos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da representação estudantil e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 40 apresenta esses dados.

**Tabela 40 – Justificativa sobre a contribuição de ser representante de classe X projetos vitais**

	F	%
C1 – Projeto de vida	1	1
C2- Sensibilidade social	4	5
C3 – Habilidades pessoais	9	11
C4 – Relações políticas	6	7
Contribuição sem justificativa	3	4
Participaram e não contribuiu	3	4
Nunca Participaram	56	68
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Na tabela 40, quando tomamos por base os projetos vitais, podemos notar que a porcentagem dos(as) estudantes que nunca foram representantes de classe é 68%. Dentre aqueles que viveram essa experiência a principal justificativa é relacionada às habilidades pessoais (11%) e às relações políticas (7%).

A segunda pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante em reuniões de alunos, professores e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a quatro categorias: projeto de vida, sensibilidade social, habilidades pessoais e relações políticas. A tabela 41 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 41 – Justificativas sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	1	1	0	0	1	0
C2- Sensibilidade social	12	9	3	2	15	5
C3 – Habilidades pessoais	10	8	2	1	12	4
C4 – Relações políticas	18	14	8	5	26	9
Contribuição sem justificativa	6	5	11	6	17	6
Participaram e não contribuiu	6	5	1	1	7	2
Nunca Participaram	77	59	150	86	227	74
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 41 revelam que 74% do total de participantes nunca participaram de reuniões de alunos, professores e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola. Tomando as redes como variável, as porcentagens alteram-se: 59% dos estudantes da rede particular e 86% da pública nunca vivenciaram esse tipo de experiência. Dentre os que participaram, a categoria de justificativas que reúne a maior porcentagem de estudantes é *relações políticas*, que associa a contribuição da participação em reuniões à compreensão das relações de poder, ao exercício do direito de expressão e à possibilidade de influenciar processos de decisão e mudança, compreender as regras comuns e lutar para mudá-las quando não concordam, com 9% do total de respostas, sendo que na rede particular é mais valorizada que na pública, 14% e 5% respectivamente. Em seguida, com 9% dos(as) estudantes da rede particular e 2% da pública temos a categoria *sensibilidade social*, que associa a contribuição da participação em reuniões ao aprendizado de ouvir outras opiniões, lidar com os outros e trabalhar em equipe. A categoria *habilidades pessoais*, que associa a contribuição da participação em decisões coletivas ao desenvolvimento de habilidades como falar em público, superar timidez, conseguir expressar-se, reúne 8% dos estudantes da rede particular e 1% da pública. Por fim a categoria que se relaciona aos *projetos de vida* conta com apenas 1% dos(as) participantes da rede particular.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observarmos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em reuniões escolares para discussão e decisão

das regras da escola e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 42 apresenta esses dados.

**Tabela 42 – Justificativa sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiares		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0
C2- Sensibilidade social	5	3	5	8	2	6	1	4	2	8	15	5
C3 – Habilidades pessoais	6	4	1	2	3	9	1	4	1	4	12	4
C4 – Relações políticas	17	11	4	7	4	11	1	4	0	0	26	9
Contribuição sem justificativa	9	6	4	7	1	3	2	8	1	4	17	6
Participaram e não contribuiu	5	3	2	3	0	0	0	0	0	0	7	2
Nunca Participaram	118	74	42	71	25	71	20	80	22	85	227	74
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 42 mostram que dentre aqueles que nunca participaram de reuniões destinadas a decisões coletivas estão os estudantes que têm projetos religiosos, 85%. As justificativas relacionadas às *relações políticas* reúnem 11% dos participantes que têm projetos econômicos e 11% dos que têm projetos pró-sociais. A categoria *habilidades pessoais* reúne um maior número de jovens que têm projetos pró-sociais, 9%. A categoria *sensibilidade social* reúne 8% dos participantes que têm projetos hedonistas e 8% dos religiosos.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em reuniões escolares, para discussão e decisão das regras da escola e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 43 apresenta esses dados.

**Tabela 43 – Justificativa sobre a contribuição da participação em reuniões escolares X projetos vitais**

	F	%
C1 – Projeto de vida	1	1
C2- Sensibilidade social	2	2
C3 – Habilidades pessoais	6	7
C4 – Relações políticas	11	13
Contribuição sem justificativa	4	5
Participaram e não contribuiu	3	4
Nunca Participaram	55	67

<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>
--------------	-----------	------------

Em relação aos projetos vitais a porcentagem dos(as) estudantes que nunca participaram de reuniões para tomar decisões coletivas é de 67%. Dentre os que participaram, a justificativa com maior número de estudantes é *relações políticas* (13%), seguida por *habilidades pessoais*, com 7%.

A terceira pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante na organização de campanhas escolares sociais (ex: arrecadar alimentos, agasalhos) e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a seis categorias: projeto de vida, solidariedade social, habilidades pessoais, exercício ativo da cidadania, motivações extrínsecas e outras instituições. A tabela 44 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 44 – Justificativas sobre a contribuição da participação em campanhas escolares sociais X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	3	2	1	1	4	1
C2 - Solidariedade	12	9	10	6	23	8
C3 – Habilidades pessoais	5	4	1	1	6	2
C4 – Exercício ativo da cidadania	4	3	1	1	5	2
C5 - Motivações extrínsecas	4	3	0	0	4	1
C6 - Outras instituições	0	0	0	0	0	0
Contribuição sem justificativa	12	9	15	9	27	9
Participaram e não contribuiu	1	1	0	0	1	0
Nunca Participaram	89	68	147	84	235	77
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 44 mostram que 68% dos estudantes da rede particular e 84% da pública nunca participaram de campanhas sociais. Dentre os que participaram, 8% referem-se à *solidariedade*, categoria que se define pelo desenvolvimento de sensibilidade e da compreensão

da situação de outras pessoas. Os demais dividem-se entre as categorias *projeto de vida*, 1%; *habilidades pessoais*, 2% e *exercício ativo da cidadania*, que se define pela responsabilidade e ação social, com 2%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em campanhas escolares e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 45 apresenta esses dados.

**Tabela 45 – Justificativa sobre a contribuição da participação em campanhas escolares X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	1	1	0	0	1	3	0	0	2	8	4	1
C2 - Solidariedade	16	10	4	7	2	6	1	4	0	0	23	8
C3 – Habilidades pessoais	2	1	2	3	2	6	0	0	0	0	6	2
C4 –Cidadania	4	3	1	2	0	0	0	0	1	4	5	2
C5 - Motivações extrínsecas	2	1	1	2	0	0	1	4	0	0	4	1
C6 - Outras instituições	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Contribuição sem justificativa	15	9	5	8	2	6	5	20	0	0	27	9
Participaram e não contribuiu	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	0
Nunca Participaram	120	75	46	78	28	80	18	72	22	85	235	77
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A partir dos dados da tabela 45 podemos notar que a categoria solidariedade reúne 10% dos(as) estudantes que têm projetos econômicos e 7% dos projetos hedonistas. Os demais projetos dividem-se pelas categorias com porcentagens que variam entre 1% e 6%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em campanhas escolares e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 46 apresenta esses dados.

**Tabela 46 – Justificativa sobre a contribuição da participação em campanhas escolares sociais X projetos vitais**

	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 – Projeto de vida	2	2
C2 - Solidariedade	5	6
C3 – Habilidades pessoais	3	4
C4 – Exercício ativo da cidadania	1	1
C5 - Motivações extrínsecas	0	0
C6 - Outras instituições	0	0
Contribuição sem justificativa	7	9
Participaram e não contribuiu	0	0
Nunca Participaram	64	78
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 46 mostram que, dentre os projetos vitais, a porcentagem de estudantes que nunca participou de campanhas sociais é de 78%. Os que participaram concentram-se nas categorias solidariedade, 6% e habilidades pessoais, 4%.

A quarta pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante na organização de eventos esportivos (ex: campeonatos de futebol, vôlei) e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a cinco categorias: projeto de vida, sensibilidade social, habilidades pessoais e relações políticas. A tabela 47 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 47 – Justificativas sobre a contribuição da participação da organização de eventos esportivos X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	3	2	0	0	3	1
C2- Novos relacionamentos	6	5	3	2	9	3
C3 - Desenvolvimento físico e emocional	12	9	7	4	19	6
C4 - Aprendizado de regras e responsabilidade	1	1	2	1	3	1
C5 - Outras instituições	0	0	2	1	2	1
Contribuição sem justificativa	14	11	20	11	34	11
Participaram e não contribuiu	5	4	1	1	6	2
Nunca Participaram	89	68	140	80	229	75
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 47 mostra que 68% dos(as) estudantes da rede particular e 80% da pública nunca participaram da organização de campeonatos esportivos. Dentre os que participaram, vemos que a categoria de justificativas que reúne o maior número de estudantes (9% da rede particular e 4% da pública) é *desenvolvimento físico e emocional* que se define por propiciar: o desenvolvimento físico e a boa forma, à perseverança e esforço pessoal, referem-se, também, ao prazer e à alegria que estas atividades proporcionam. As demais categorias de justificativas contam com porcentagens que variam entre 1% e 5%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 48 apresenta esses dados.

**Tabela 48 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiares		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	3	1
C2- Novos relacionamentos	3	2	2	3	2	6	0	0	2	8	9	3
C3 - Desenvolvimento	13	8	1	2	4	11	0	0	1	4	19	6
C4 - Aprendizado de regras	1	1	1	2	0	0	1	4	0	0	3	1
C5 - Outras instituições	0	0	1	2	0	0	0	0	1	4	2	1
Contribuição sem justificativa	16	10	9	15	2	6	6	24	1	4	34	11
Participaram e não contribuiu	3	2	1	2	2	6	0	0	0	0	6	2
Nunca Participaram	122	76	43	73	25	71	18	72	21	81	229	75
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 48 mostram que a categoria *desenvolvimento físico e emocional* conta com um maior número de estudantes que têm projetos pró-sociais (11%) e econômicos (8%). A categoria *novos relacionamentos* reúne 8% dos(as) estudantes que têm projetos religiosos e 6% dos pró-sociais. As demais categorias de justificativas distribuem-se pelos projetos de vida com porcentagens que variam entre 1% e 4%.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 49 apresenta esses dados.

**Tabela 49 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos esportivos X projetos vitais**

	F	%
C1 – Projeto de vida	1	1
C2- Novos relacionamentos	2	2
C3 - Desenvolvimento físico e emocional	6	7
C4 - Aprendizado de regras e responsabilidade	4	5
C5 - Outras instituições	1	1
Contribuição sem justificativa	8	10
Participaram e não contribuiu	2	2
Nunca Participaram	58	71
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 49 mostram que em relação aos projetos vitais, 71% dos (as) estudantes nunca participaram da organização de eventos esportivos. Dentre os que participam, as categorias de justificativas que contam com uma maior concentração de respostas são desenvolvimento físico e emocional e aprendizado de regras, com 7% e 5% respectivamente.

A quinta pergunta indagava se o(a) estudante já participou da organização de eventos culturais (ex: festas, exposições de artes, apresentações musicais) e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a seis categorias: projeto de vida, desenvolvimento de habilidades sociais e trabalho em grupo, crescimento pessoal, percepção do outro, motivação extrínseca e outras instituições. A tabela 50 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 50 – Justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	4	3	1	1	5	2
C2- Habilidades sociais e trabalho em grupo	6	5	1	1	7	2
C3 – Crescimento pessoal	7	5	5	3	12	4
C4 – Percepção do outro	5	4	3	2	8	3
C5 - Motivação extrínseca	2	2	1	1	3	1
C6 – Outras instituições	0	0	1	1	1	0
Contribuição sem justificativa	17	13	22	13	39	13
Participaram e não contribuiu	2	2	1	1	3	1
Nunca Participaram	87	67	140	80	227	74
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 50 demonstra que 67% dos(as) participantes da rede particular e 80% da pública nunca participaram da organização de eventos culturais. Dentre os que participaram, a maior porcentagem de justificativas para a contribuição da experiência encontra-se na categoria crescimento pessoal que reúne 5% dos(as) estudantes da rede particular e 3% da pública. As demais categorias de justificativas reuniram entre 1% e 4% dos participantes.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 51 apresenta esses dados.

**Tabela 51 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	2	1	1	2	1	3	1	4	0	0	5	2
C2- Habilidades sociais e trabalho em grupo	2	1	4	7	1	3	0	0	0	0	7	2
C3 – Crescimento pessoal	6	4	3	5	1	3	0	0	2	8	12	4
C4 – Percepção do outro	3	2	1	2	2	6	1	4	1	4	8	3
C5 - Motivação extrínseca	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	3	1
C6 – Outras instituições	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	0
Contribuição sem justificativa	19	12	9	15	5	14	4	16	2	8	39	13
Participaram e não contribuiu	1	1	0	0	0	0	0	0	2	8	3	1
Nunca Participaram	126	79	39	66	25	71	19	76	19	69	227	74
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 51 mostra que dentre os projetos hedonistas a categoria de justificativas que contou com maior número de respostas foi *habilidades sociais e trabalho em grupo* (7%). Nos projetos religiosos destacam-se as justificativas relacionadas ao *crescimento pessoal* (8%) e nos projetos pró-sociais, a categoria *percepção do outro* (6%). As demais justificativas distribuíram-se pelos projetos com porcentagens que variam entre 1% e 5%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 52 apresenta esses dados.

**Tabela 52 – Justificativa sobre a contribuição da participação na organização de eventos culturais X projetos vitais**

	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 – Projeto de vida	1	1
C2- Habilidades sociais e trabalho em grupo	2	2
C3 – Crescimento pessoal	4	5
C4 – Percepção do outro	5	6
C5 - Motivação extrínseca	0	0
C6 – Outras instituições	1	1
Contribuição sem justificativa	10	12
Participaram e não contribuiu	2	2
Nunca Participaram	57	70
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

A tabela 52 nos mostra que 70% dos estudantes que têm projetos vitais nunca participaram da organização de eventos culturais. Dentre os que participaram, as categorias de justificativas que reúnem o maior de participantes são percepção do outro (6%) e crescimento pessoal (5%).

A sexta pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante em grupos de artes (ex: teatro, banda, dança) e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a seis categorias: projeto de vida, relacionamento com os outros e com o mundo, crescimento pessoal, diferentes perspectivas, motivação extrínseca e outras instituições. A tabela 53 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 53 – Justificativas sobre a contribuição da participação em grupos de artes X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	5	4	3	2	8	3
C2- - Relacionamento com os outros e com o mundo	13	10	4	2	17	6
C3 – Crescimento pessoal	15	12	5	3	20	7
C4 – Diferentes perspectivas	1	1	0	0	1	0
C5- Motivação extrínseca	0	0	1	1	1	0
C6 - Outras instituições	2	2	0	0	2	1
Contribuição sem justificativa	17	13	19	11	36	12
Participaram e não contribuiu	2	2	3	2	5	2
Nunca Participaram	75	58	140	80	215	70
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 53 mostram que 58% dos estudantes da rede particular e 80% da pública nunca participaram de grupos de artes. Dentre os que participaram, a categoria de justificativas que reúne o maior número de respostas é crescimento pessoal, com 12% de jovens da rede particular 3% da pública. Em seguida temos a categoria relacionamento com os outros e com o mundo, com 10% de jovens da rede particular 2% da pública.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em grupos de artes e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 54 apresenta esses dados.

**Tabela 54 – Justificativa sobre a contribuição da participação em grupos de artes X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	4	3	2	3	1	3	0	0	1	4	8	3
C2- - Relacionamento com os outros e com o mundo	9	6	3	5	3	9	1	4	1	4	17	6
C3 – Crescimento pessoal	10	6	5	8	3	9	0	0	2	8	20	7
C4 – Diferentes perspectivas	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
C5- Motivação extrínseca	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0
C6 - Outras instituições	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1
Contribuição sem justificativa	15	9	9	15	5	14	5	20	2	8	36	12
Participaram e não contribuiu	1	1	2	3	0	0	0	0	2	8	5	2
Nunca Participaram	119	74	36	61	23	66	19	76	18	69	215	70
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 54 mostram que, quando tomamos os projetos de vida dos estudantes, em relação a valoração das justificativas, temos que, para os(as) jovens que têm projetos pró-sociais as categorias *relacionamento com os outros* (9%) e *crescimento pessoal* (9%) destacam-se. Crescimento pessoal também reúne 8% dos(as) participantes que têm projetos hedonistas e 8% dos projetos religiosos.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em grupos de artes e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 55 apresenta esses dados.

**Tabela 55 – Justificativa sobre a contribuição da participação em grupos de artes X projetos vitais**

	F	%
C1 – Projeto de vida	3	4
C2- - Relacionamento com os outros e com o mundo	5	6
C3 – Crescimento pessoal	8	10
C4 – Diferentes perspectivas	0	0
C5- Motivação extrínseca	0	0
C6 - Outras instituições	0	0
Contribuição sem justificativa	11	13
Participaram e não contribuiu	2	2
Nunca Participaram	53	65
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Pelos dados da tabela 55 podemos afirmar que 65% dos estudantes que têm projetos vitais nunca participaram de grupos artísticos. Dentre os que participaram, as justificativas que contam com maior número de respostas são *crescimento pessoal* (10%) e *relacionamento com os outros e com o mundo* (6%).

A sétima pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante em projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais e, em caso afirmativo, como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a quatro categorias: projeto de vida, capacidade de trabalhar em grupo, crescimento pessoal, ações concretas e conscientização . A tabela 56 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 56 – Justificativas sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	0	0	1	1	1	0
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo	6	5	1	1	7	2
C3 - Crescimento pessoal	4	3	0	0	4	1
C4 - Ações concretas e conscientização	19	15	7	4	26	9

Contribuição sem justificativa	19	15	11	6	30	10
Participaram e não contribuiu	2	2	0	0	2	1
Nunca Participaram	80	62	155	89	235	77
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 56 mostra que 62% dos(as) estudantes da rede particular e 89% da pública nunca participaram de projetos escolares direcionados às questões sociais e/ou ambientais. Dentre os(as) que participaram a principal categoria de justificativas faz menção às ações concretas e à conscientização que esse tipo de experiência proporciona, são 15% de estudantes da rede particular e 6% da pública.

As demais categorias contam com porcentagens que variam entre 1% e 5%, sendo que a rede particular de ensino sempre apresenta maiores porcentagens que a pública.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 57 apresenta esses dados.

**Tabela 57 – Justificativa sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos F	%	Hedonistas F	%	Pró-sociais F	%	Familiares F	%	Religiosos F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0
C2 - Trabalhar em grupo	3	2	1	2	2	6	0	0	1	4	7	2
C3 - Crescimento pessoal	2	1	0	0	2	6	0	0	0	0	4	1
C4 - Ações concretas	11	7	9	15	3	9	1	4	2	8	26	9
Contribuição sem justificativa	17	11	8	14	1	3	3	12	1	4	30	10
Participaram e não contribuiu	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1
Nunca Participaram	126	79	40	68	27	77	21	84	21	81	235	77
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 57 mostram que, quando tomamos os projetos de vida dos estudantes, em relação à valoração das justificativas, a categoria ações concretas reúne 15% dos(as)

estudantes que têm projetos hedonistas, 9% dos pró-sociais, 8% dos religiosos e 7% dos econômicos. Os jovens que têm projetos pró-sociais valorizam também o trabalho em grupo (6%) e crescimento pessoal (6%). As demais categorias de justificativas distribuem-se pelos projetos com porcentagens que variam entre 1% e 4%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação em projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 58 apresenta esses dados.

**Tabela 58 – Justificativa sobre a contribuição da participação em projetos escolares sociais/ambientais X projetos vitais**

	<b>F</b>	<b>%</b>
C1 – Projeto de vida	1	1
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo	2	2
C3 - Crescimento pessoal	0	0
C4 - Ações concretas e conscientização	8	10
Contribuição sem justificativa	6	7
Participaram e não contribuiu	1	1
Nunca Participaram	64	78
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Pelos dados da tabela 58 podemos afirmar que 78% dos estudantes que têm projetos vitais nunca participaram de projetos com temas sociais e/ou ambientais. Dentre os que participaram, as justificativas que contam com maior número de respostas são *ações concretas e conscientização* (10%).

A oitava pergunta indagava sobre a participação do(a) estudante na escolha de temas dos trabalhos que a serem realizados em sala de aula e em caso afirmativo como isso contribuiu para seu projeto de vida. As respostas deram origem a quatro categorias: projeto de vida, capacidade de trabalhar em grupo e aprendizagem, expressão de opiniões e respeito pelas idéias dos outros, favorecem a participação ativa dos estudantes. A tabela 59 apresenta a distribuição dos(as) participantes pelas categorias.

**Tabela 59 – Justificativas sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X rede**

Categoria	Particular		Pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 – Projeto de vida	2	2	4	2	6	2
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo	6	5	3	2	9	3
C3 - Expressão de opiniões	16	12	7	4	23	8
C4 - Favorecem a participação	3	2	4	2	7	2
Contribuição sem justificativa	19	15	16	9	35	11
Participaram e não contribuiu	2	2	1	1	3	1
Nunca Participaram	82	63	140	80	222	73
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

A tabela 59 mostra que 63% dos(as) estudantes da rede particular e 80% da pública nunca participaram da escolha de temas de trabalho. Dentre os(as) que participaram, a principal categoria de justificativas faz menção à possibilidade de *expressão de opiniões* que esse tipo de experiência proporciona, são 12% de estudantes da rede particular e 4% da pública. As demais categorias reúnem de 1 a 4% dos(as) jovens.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observamos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula e os projetos de vida dos(as) participantes. A tabela 60 apresenta esses dados.

**Tabela 60 – Justificativa sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X categorias de projetos de vida**

	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômicos		Hedonistas		Pró-sociais		Familiares		Religiosos		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1 – Projeto de vida	4	3	1	2	0	0	1	4	0	0	6	2
C2 - Trabalhar em grupo	4	3	3	5	1	3	0	0	1	4	9	3
C3 - Expressão de opiniões	12	8	4	7	4	11	2	8	1	4	23	8
C4 - Participação ativa	4	3	3	5	0	0	0	0	0	0	7	2
Contribuição sem justificativa	18	11	10	17	2	6	5	20	0	0	35	11
Participaram e não contribuiu	1	1	0	0	1	3	0	0	1	4	3	1
Nunca Participaram	117	73	38	64	27	77	17	68	23	88	222	73
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 60 mostram que, quando tomamos os projetos de vida dos estudantes, a categoria *expressão de opiniões* reúne 8% dos(as) estudantes que têm projetos econômicos, dos 7% hedonistas, 11% dos pró-sociais, 8% dos familiares e 4% dos religiosos. As demais categorias de justificativas distribuem-se pelos projetos com porcentagens que variam entre 1% e 5%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de observarmos como se dá a relação entre as justificativas sobre a contribuição da participação na escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula e os projetos vitais dos(as) participantes. A tabela 61 apresenta esses dados.

**Tabela 61 – Justificativa sobre a contribuição da participação na escolha de temas de trabalho X projetos vitais**

	F	%
C1 – Projeto de vida	3	4
C2 - Capacidade de trabalhar em grupo e aprendizagem	5	6
C3 - Expressão de opiniões e respeito pelas idéias dos outros	9	11
C4 - Favorecem a participação ativa dos estudantes	1	1
Contribuição sem justificativa	5	6
Participaram e não contribuiu	1	1
Nunca Participaram	58	71
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Quanto tomamos o conjunto dos(as) participantes que têm projetos vitais (tabela 61) percebemos que 71% deles(as) nunca participaram da escolha dos temas de trabalhos. Dentre os que participaram, a justificativa que reúne o maior número de estudantes é *expressão de opiniões e respeito pelas ideias dos outros*, com 11%. A segunda categoria mais citada, com 6%, é *capacidade de trabalhar em grupo e favorecimento da aprendizagem*.

### 6.6.5 Contribuição da participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar aos projetos de vida

Pedimos aos(as) estudantes a descrição de uma situação escolar que tenha contribuído para seus projetos de vida (questão 27) e em seguida perguntamos por que ela foi importante (questão 27). A seguir apresentaremos as situações mencionadas, bem como as justificativas sobre a importância das mesmas.

Os relatos de situações deram origem a nove categorias de análise: sala de aula, projetos temáticos, projetos sociais, excursões, animação cultural, representação estudantil, relações interpessoais, auto-aprendizagem e tudo. A tabela 62 apresenta essas categorias e a distribuição dos(as) participantes por elas.

**Tabela 62 – Situações escolares contribuíram para os projetos de vida X rede de ensino**

Situações	Particular N=130		Pública N=175		Total	
	F	%	F	%	F	%
C1 - Sala aula	22	17	46	26	68	22
C2 - Projetos temáticos	20	15	22	13	42	14
C3 - Projetos sociais	12	9	3	2	15	5
C4 - Excursões	8	6	4	2	12	4
C5 - Animação Cultural	20	15	25	14	45	15
C6 – Representação Estudantil	9	7	12	7	21	7
C7 - Rel. Interpessoal	7	5	3	2	10	3
C8 - Auto-aprendizagem	2	2	3	2	5	2
C9 - Tudo	9	7	3	2	12	4
Não relataram	21	16	54	31	75	25
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 62 mostram que a situação escolar que reúne o maior número de participantes são as de *sala de aula*, 22%. Essa categoria se define pelas atividades que acontecem em sala de aula e que se relacionam a uma disciplina, como aulas, seminários, debates. Quando observamos a distribuição dos participantes nessa categoria, considerando a variável rede de ensino, notamos que ela reúne 17% dos estudantes da rede particular e 26% da pública, ou seja, uma diferença considerável entre as redes. Em seguida temos a categoria *animação cultural*, atividades que envolvem festas, campeonatos esportivos, teatro, dança, com 15% dos(as) estudantes da rede particular e 14% da pública. Em terceiro lugar temos a categoria *projetos temáticos*, projetos escolares que se destinam tanto à sensibilização para uma temática específica e extrapolam a sala de aula, envolvendo a escola como um todo. Incluem-se aqui apresentações, palestras, feira de ciências, jornais escolares. Essa categoria reúne 15% dos(as) participantes da rede particular e 13% da pública.

Em quarto lugar estão as experiências relacionadas à *representação estudantil*, atividades que envolvem organização e reivindicação de direitos estudantis, espaços de diálogo com direção/coordenação, participação em grêmios, com 7% de estudantes de cada rede.

Em quinto lugar temos os *projetos sociais*, que se referem a campanhas ou ações de voluntariado voltadas à comunidade ou a uma causa social específica. Essa categoria apresenta diferença percentual entre as redes, reúne 9% dos(as) estudantes de escolas particulares e 2% de escolas públicas. Em seguida, temos as *excursões*, atividades que acontecem fora da escola e podem envolver contato com empresas ou outras instituições. Atividades que acontecem fora da escola. Essa categoria também apresenta diferença entre as redes, são 6% dos(as) estudantes da rede particular e 2% da pública.

Com 5% dos(as) participantes da rede particular e 2% da pública temos a categoria *relações interpessoais*, relações e interações com os(as) colegas e com professores(as) e demais pessoas da escola. A categoria *auto-aprendizagem*, abrange situações diversas nas quais os sujeitos aprenderam algo por si mesmos, incluem-se aqui situações de cola em provas, necessidade de organização e a descoberta do prazer em aprender. Essa categoria conta com 2%

dos(as) participantes de cada rede. Por fim, temos a categoria *tudo*, com 7% da rede particular e 2% da pública. Essa categoria define-se pela atribuição de valor a tudo o que acontece na escola.

Outro dado que merece destaque é a porcentagem dos(as) estudantes que não relataram uma situação, alguns por não se lembrarem e outros por afirmarem que nunca vivenciaram uma situação importante para seus projetos de vida. Nesse caso incluem-se 16% de estudantes da rede particular e 31% da pública.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de analisarmos as situações escolares relatadas, face aos projetos de vida de cada participante. A tabela 63 apresenta esses dados.

**Tabela 63 – Situações escolares X projetos de vida**

Projetos de vida	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômico		Hedonista		Pró-sociais		Familiares		Religiosos		N=305	
	N = 160		N= 59		N= 35		N= 25		N= 26			
Situações	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
C1 - Sala aula	37	23	9	15	7	20	8	32	7	27	68	22
C2 - Projetos temáticos	26	16	6	10	6	17	2	8	2	8	42	14
C3 - Projetos sociais	9	6	3	5	0	0	1	4	2	8	15	5
C4 - Excursões	5	3	4	7	2	6	1	4	0	0	12	4
C5 - Animação Cultural	18	11	12	20	6	17	4	16	5	19	45	15
C6 – Repres. Estudantil	10	6	5	8	3	9	3	12	0	0	21	7
C7 - Rel. Interpessoal	3	2	4	7	2	6	0	0	1	4	10	3
C8 - Auto-aprendizagem	1	1	3	5	0	0	0	0	1	4	5	2
C9 - Tudo	7	4	3	5	1	3	0	0	1	4	12	4
Não relataram	44	28	10	17	8	23	6	24	7	27	75	25
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 63 mostram que as situações de *sala de aula* foram as mais citadas por quase todas as categorias de projetos de vida, econômicos 23%, pró-sociais, 20%, familiares 32% e religiosos, 27%. A exceção fica por conta dos projetos hedonistas que reúnem o maior número de participantes na categoria animação cultural, 20%.

A categoria *projetos temáticos* reuniu 17% dos projetos pró-sociais, 16% dos econômicos, 10% dos hedonistas e 8% dos familiares e religiosos. Os *projetos sociais* não contam com

nenhum estudante que tem projetos de vida pró-sociais. Nas demais categorias de projetos a categoria alcançou porcentagens que variam entre 4% e 8%.

As *excursões* não se relacionam a nenhum projeto religioso e em relação aos demais projetos de vida alcançou porcentagens que variam entre 3% e 7%. A categoria *animação cultural* conta com 11% dos(as) estudantes que têm projetos econômicos, 20% hedonistas, 17% pró-sociais, 16% familiares e 19% religiosos.

A categoria *representação estudantil* não conta com nenhum(a) participante que tenha projetos religiosos. Nas demais categorias de projetos alcançou porcentagens que variam entre 6% e 12%. As *relações interpessoais* não contam com nenhum(a) estudante que tenha projetos familiares e nas demais categorias de projetos alcançou porcentagens que variam entre 2% e 7%. A categoria *auto-aprendizagem* reúne 5% dos participantes que têm projetos hedonistas, 4% de religiosos, 1% de econômicos e nenhum projeto pró-social ou familiar. A categoria *tudo* não tem nenhum projeto familiar e nos demais projetos alcançou porcentagens que variam entre 3% e 5%.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de analisarmos as situações escolares relatadas face aos projetos vitais de cada participante. A tabela 64 apresenta esses dados.

**Tabela 64 – Situações escolares X projetos vitais**

	Projetos Vitais N=82	
	F	%
C1 - Sala aula	17	21
C2 - Projetos temáticos	12	15
C3 - Projetos sociais	3	4
C4 - Excursões	4	5
C5 - Animação Cultural	11	13
C6 – Repres. Estudantil	7	9
C7 - Rel. Interpessoal	5	6
C8 - Auto-aprendizagem	2	2
C9 - Tudo	6	7
Não relataram	15	18
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

A tabela 64 mostra que as situações de sala de aula foram consideradas importantes por 21% dos(as) estudantes que têm um projeto vital. Outros 15% consideraram os projetos temáticos como situações relevantes para seus projetos de vida. A animação cultural foi mencionada por 13% dos estudantes que têm projetos vitais, 9% relataram situações relacionadas à representação estudantil, 6% se reportaram às relações interpessoais e 2% à auto-aprendizagem. Para 7% dos estudantes que têm projetos vitais tudo na escola é importante e 18% não relataram nenhuma situação.

Pedimos aos estudantes que justificassem a importância das situações relatadas para seus projetos de vida. As respostas deram origem a doze categorias de análise: futuro; profissão; descoberta do que quer na vida; expressão oral/superar vergonha; novas capacidades; prazer; bem comum, democracia; compreensão do mundo e dos outros; trabalhar em grupo; ajudar os outros; valores e conhecimento. A tabela 66 mostra a distribuição dos(as) estudantes pelas categorias de análise.

**Tabela 65 – Significado das situações escolares que contribuíram para os projetos de vida X rede de ensino**

Significados	Particular N=130		Pública N=175		Total N=305	
	F	%	F	%	F	%
C1-Futuro	11	8	9	5	20	7
C2-Profissão	13	10	15	9	28	9
C3-Descoberta do que quer	10	8	13	7	23	8
C4-Expressão oral	12	9	17	10	29	10
C5-Novas capacidades	14	11	12	7	26	9
C6-Prazer	4	3	9	5	13	4
C7-Bem comum, democracia	3	2	9	5	12	4
C8-Compreensão do mundo	14	11	6	3	20	7
C9-Trabalhar em grupo	10	8	6	3	16	5
C10-Ajudar os outros	3	2	4	2	7	2
C11-Valores	3	2	4	2	7	2
C12-Conhecimento	7	5	17	10	24	8
Não relataram	26	20	54	31	80	26
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>175</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 65 mostram o significado das situações de sala de aula, relatadas como significativas aos projetos de vida. Para 10% do total de participantes o significado dessas situações reside na capacidade de *expressão oral*, categoria que relaciona as experiências vividas ao desenvolvimento da capacidade de expressão, à superação da vergonha e do medo de exposição, frente ao grupo. A composição desse percentual revela equilíbrio entre as redes de ensino, 9% dos estudantes da rede particular e 10% da pública.

Com 9% do total dos(as) participantes temos duas categorias, *profissão* (10% de estudantes da rede particular e 9% da pública) que relaciona as experiências vividas ao conhecimento de uma profissão, à aproximação com o mundo do trabalho; e a categoria *novas capacidades* (11% de estudantes da rede particular e 7% da pública) que relaciona as experiências vividas ao desenvolvimento da responsabilidade, perseverança, autonomia e capacidade de se organizar, refere-se também à auto-estima.

Com 8% do total de participantes há duas categorias, *descoberta do que quer* (8% na rede particular e 7% na pública), que relaciona as experiências vividas à descoberta do que querem na vida; e a categoria *conhecimento* (5% na particular e 10% na pública), que relaciona as experiências vividas ao conhecimento específico de uma área ou de uma disciplina e à melhor compreensão do que é ensinado.

Com 7% do total de participantes temos duas categorias *compreensão do mundo* (11% dos participantes da rede particular e 3% da pública), que se caracteriza por relacionar as experiências vividas à compreensão da realidade, à percepção de desigualdades, à compreensão do outro e das diferenças, inclui também a importância de ouvir opiniões diferentes e a possibilidade de construir a própria opinião ou modifica-la; e a categoria *futuro* (8% rede particular e 5% pública), que relaciona as experiências vividas ao futuro.

A categoria *trabalhar em grupo* reúne 5% do total de participantes (8% rede particular e 3% na pública) e se define por relacionar as experiências vividas à aprendizagem de como trabalhar em grupo e aos relacionamentos interpessoais.

Com 4% do total de participantes temos duas categorias, *prazer* (3% na rede particular e 5% na pública), que relaciona as experiências vividas ao prazer, ao fazer o que se gosta; e a categoria *bem comum/democracia* (2% na particular e 5% na pública), que relaciona as

experiências vividas à luta por direitos, à compreensão de princípios democráticos, ao empenho para atender os interesses comuns, a fazer um mundo melhor.

Com 2% do total de participantes temos duas categorias, *ajudar os outros* e *valores*. A primeira se define pela relação entre as experiências vividas à possibilidade de informar, ensinar e/ou ajudar os outros, trazendo satisfação pessoal e a segunda por relacionar as experiências vividas à construção de valores como solidariedade e justiça.

As categorias de significados que reúnem mais estudantes da rede particular são, *compreensão do mundo* e *novas capacidades*, ambas com 11% e profissão com 10%. Na rede pública as categorias com maior número de participantes são *expressão oral* e *conhecimento*, ambas com 10% de estudantes e *profissão* com 9%.

Procedemos ao cruzamento de dados, a fim de analisarmos o significado das situações escolares relatadas face aos projetos de vida de cada participante. A tabela 66 apresenta esses dados.

**Tabela 66 – significado das situações escolares X projetos de vida**

Significados	EC		HE		PS		FA		RE		Total	
	Econômico		Hedonista		Pró-sociais		Familiars		Religiosos		N=305	
	N = 160		N= 59		N= 35		N= 25		N= 26		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
C1-Futuro	8	5	2	3	5	14	2	8	3	12	20	7
C2-Profissão	13	8	7	12	3	9	2	8	3	12	28	9
C3-Descoberta do que quer	7	4	8	14	5	14	2	8	1	4	23	8
C4-Expressão oral/superar vergonha	13	8	7	12	4	11	4	16	1	4	29	10
C5-Novas capacidades	11	7	9	15	2	6	1	4	3	12	26	9
C6-Prazer	5	3	3	5	2	6	1	4	2	8	13	4
C7-Bem comum, democracia	9	6	0	0	0	0	1	4	2	8	12	4
C8-Compreensão mundo e dos outros	15	9	2	3	1	3	1	4	1	4	20	7
C9-Trabalhar em grupo	7	4	2	3	4	11	2	8	1	4	16	5
C10-Ajudar os outros	5	3	1	2	1	3	0	0	0	0	7	2
C11-Valores	4	3	1	2	0	0	0	0	2	8	7	2
C12-Conhecimento	16	10	2	3	1	3	5	20	0	0	24	8
Não relataram	47	29	15	25	7	20	4	16	7	27	80	26
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>305</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 66 mostram que os(as) estudantes, com diferentes projetos de vida, dividem-se de maneira pouco discrepante em relação aos significados que atribuem às situações que vivenciaram na escola, com porcentagens que variam entre 1% e 16%. Destacamos que a categoria de projetos familiares foi uma exceção, pois 20% dos(as) estudantes valorizam o *conhecimento* e 16% a *expressão oral* e a *superação da vergonha*. Na categoria de projetos pró-sociais destacam-se as justificativas que aludem ao *futuro* e *descoberta do que quer*, 14%; e *expressão oral* e *trabalhar em grupo*, 11% cada uma. Os(as) jovens que têm projetos hedonistas destacaram *novas capacidades*, 15%; *descoberta do que quer*, 14% e *profissão e expressão oral*, ambas com 12% dos(as) participantes. Dentre os projetos religiosos, três categorias reúnem o mesmo número de participantes: *futuro*, *profissão* e *novas capacidades*. Em relação aos projetos econômicos, somente *conhecimento* reuniu 10% dos(as) estudantes, as demais categorias tiveram percentuais inferiores a este.

Procedemos ao cruzamento de dados a fim de analisarmos as situações escolares relatadas face aos projetos vitais de cada participante. A tabela 67 apresenta esses dados.

**Tabela 67 – Significado das situações escolares X projetos vitais**

<b>Significados</b>	<b>Total</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>
C1-Futuro	2	2
C2-Profissão	10	12
C3-Descoberta do que quer	12	15
C4-Expressão oral/superar vergonha	4	5
C5-Novas capacidades	4	5
C6-Prazer	5	6
C7-Bem comum, democracia	7	9
C8-Compreensão mundo e dos outros	4	5
C9-Trabalhar em grupo	4	5
C10-Ajudar os outros	1	1
C11-Valores	4	5
C12-Conhecimento	9	11
Não relataram	16	20
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 67 mostram que dentre aqueles(as) que possuem projetos vitais, as categorias de significados das experiências escolares que reúnem maior número de participantes são: descoberta do que quer, 15%; profissão, 12%; conhecimento 11%; e bem comum/democracia, 9%.

Por fim, para identificar os diferentes significados que uma mesma situação pode ter, procedemos ao cruzamento dos dados e os resultados estão expressos na tabela 68.

**Tabela 68 – Situações escolares X significados**

Situações	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	Não relatou	Total											
	Sala aula N=68	Proj. temático N=42	Proj. social N=15	Excursa N=12	Anim. Cultural N=45	Rep. Estudant N=21	Rel. Interp. N=10	Auto-aprendiz N=5	Tudo N=12	N=75	N=305											
Significados	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
C1-Futuro	7	10	4	10	1	7	2	17	1	2	0	0	0	0	1	20	3	25	1	1	20	7
C2-Profissão	12	18	6	14	0	0	3	25	4	9	2	10	0	0	0	0	0	0	1	1	28	9
C3-O que quer	7	10	5	12	0	0	0	0	5	11	2	10	2	20	1	20	0	0	1	1	23	8
C4-Expressão oral	14	21	2	5	0	0	1	8	9	20	1	5	2	20	0	0	0	0	0	0	29	10
C5-Novas capacidades	3	4	3	7	1	7	1	8	6	13	6	29	1	10	2	40	2	17	1	1	26	9
C6-Prazer	3	4	0	0	2	13	1	8	7	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	4
C7-Bem comum	1	1	6	14	0	0	0	0	0	0	5	24	0	0	0	0	0	0	0	0	12	4
C8-Compr. mundo	3	4	4	10	5	33	1	8	4	9	1	5	1	10	0	0	0	0	1	1	20	7
C9-Trabalho em grupo	7	10	3	7	0	0	0	0	4	9	1	5	1	10	0	0	0	0	0	0	16	5
C10-Ajudar os outros	1	1	2	5	2	13	0	0	1	2	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	7	2
C11-Valores	0	0	2	5	2	13	0	0	0	0	0	0	2	20	1	20	0	0	0	0	7	2
C12-Conhecimento	7	10	5	12	1	7	3	25	3	7	0	0	0	0	0	0	4	33	1	1	24	8
Não relataram	3	4	0	0	1	7	0	0	1	2	2	10	1	10	0	0	3	25	69	92	80	26
Total	68	100	42	100	15	100	12	100	45	100	21	100	10	100	5	100	12	100	75	100	305	100

A tabela 68 nos mostra que uma mesma situação escolar (colunas) pode ter diferentes significados (linhas). Apresentaremos os diferentes significados de cada uma das situações relatadas pelos(as) estudantes.

As experiências vivenciadas em sala de aula tem para os(as) participantes os seguintes significados: expressão oral (21%), profissão (18%), futuro (10%), o que se quer na vida (10%), trabalho em grupo (10%), conhecimento (10%), desenvolvimento de novas capacidades (4%),

prazer, relação com aquilo que se gosta e se tem afinidade (4%), compreensão do mundo e dos outros (4%), bem comum, direitos, democracia (1%) e ajudar os outros (1%).

Os projetos temáticos foram significados por meio da profissão(14%), bem comum (14%), o que se quer na vida (12%), conhecimento (12%), futuro (10%), compreensão do mundo e dos outros (10%), novas capacidades (7%), trabalho em grupo (7%), expressão oral (5%), ajudar os outros (5%) e valores (5%).

Os projetos sociais tiveram os seguintes significados para os(as) participantes: compreensão do mundo (33%), prazer (13%), ajudar os outros (13%), valores (13%), futuro (7%), novas capacidades (7%) e conhecimento (7%).

As excursões foram importantes para os(as) participantes, na medida em que tiveram relação com: profissão (25%), conhecimento (25%), futuro (17%), expressão oral (8%), novas capacidades (8%), prazer (8%) e compreensão do mundo e dos outros (8%).

As atividades relacionadas à animação cultural tiveram os seguintes significados para os(as) participantes: expressão oral (20%), prazer (16%), novas capacidades (13%), relação com o que se quer na vida (11%), profissão (9%), compreensão do mundo e dos outros (9%), trabalho em grupo (9%), conhecimento (7%), futuro (2%) e ajudar os outros (2%).

As experiências relacionadas à representação estudantil tiveram os seguintes significados para os(as) participantes: novas capacidades (29%), bem comum, democracia (24%), profissão (10%), relação com o que se quer na vida (10%), expressão oral (5%), compreensão do mundo e dos outros (5%), trabalho em grupo (5%) e ajudar os outros (5%).

As experiências relacionadas às relações interpessoais tiveram os seguintes significados para os(as) participantes: relação com o que se quer na vida (20%), expressão oral (20%), valores (20%), novas capacidades (10%), compreensão do mundo e dos outros (10%), trabalho em grupo (10%).

As experiências relacionadas à auto aprendizagem tiveram os seguintes significados para os(as) participantes: novas capacidades (40%), futuro (20%), relação com o que se quer na vida (20%) e valores (20%).

Os(as) participantes que disseram que tudo na escola tem importância para seus projetos de vida atribuem os seguintes significados a gama de atividades e experiências que vivenciam: conhecimento (33%), futuro (25%) e novas capacidades (17%).

Apresentados os dados resultantes da nossa pesquisa de campo, dedicaremos o próximo capítulo à interpretação dos mesmos.

## **Capítulo 7 – Interpretação dos dados coletados**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa de campo e analisados no capítulo anterior. Para tanto, está organizado em três seções: interpretação dos dados relacionados a projetos vitais; interpretação dos dados relacionados à contribuição da escola aos projetos de vida e aos projetos vitais; e, considerações finais.

De início, destacamos que todas as considerações aqui expressas referem-se aos dados coletados junto a um grupo de jovens e, portanto, sempre estaremos nos referindo a esse grupo, ou seja, a 305 estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo. De maneira ainda mais explícita, não temos por pretensão generalizar resultados ou interpretações, posto que esse não foi o objetivo do estudo e, principalmente, por acreditarmos que a diversidade de experiências, condições de vida, tradições, costumes, cultura, valores dos(as) jovens não nos permitem, nesse estudo, chegar a conclusões que possam ser estendidas à amplitude de possibilidades que a categoria dos(as) jovens abriga.

### **7.1 Interpretação dos dados relacionados a projetos vitais**

O primeiro dos objetivos estabelecido pelo presente estudo foi identificar os projetos vitais dos(as) participantes por meio da detecção: (a) de seus objetivos de vida, (b) de seus projetos de vida; (c) da consecução de projetos; (d) percepção do sentido da vida e (e) preocupação com o futuro.

Cabe retomar que, neste estudo, entendemos projetos de vida como as metas gerais que direcionam as pessoas ao longo de suas vidas, ao passo que o conceito de projetos vitais compreende para além da identificação de metas, outros elementos como as ações para a sua consecução, a percepção do sentido na vida e a preocupação com o futuro. Portanto, quando nos referirmos a projetos de vida teremos em mente um conceito amplo relacionado às metas de vida que os sujeitos apontam como norteadoras de suas vidas. Quando nos referirmos aos projetos vitais estaremos aludindo a um conceito mais específico que só pode ser identificado por meio da análise de qualidades específicas, como percepção do sentido da vida, consecução e orientação para o futuro.

A detecção dos objetivos de vida dos(as) participantes permite inferências acerca da complexidade que envolve o conceito de projetos vitais. A mera categorização dos projetos de vida pode acarretar numa simplificação dos planos futuros dos(as) jovens, se não considerar os diferentes objetivos que impulsionam a vida dos indivíduos. Lembramos que os testes estatísticos de correlação entre variáveis apontou para a relação entre a valoração dos objetivos e a sua natureza; ou seja, os objetivos são considerados importantes ou sem importância pelos(as) participantes, em função dos valores que expressam em suas categorias. Podemos tomar, como exemplos, os objetivos políticos, considerados sem importância por quase todos(as) os(as) participantes, e os objetivos familiares, tidos, também, como importantes por quase todos(as).

Se entendermos os objetivos como metas pontuais e projetos de vida como algo que direciona a vida do indivíduo, podemos afirmar que a preocupação familiar transcende a preocupação imediata e é adotada como uma meta importante para guiar a vida.

Os dados apresentados revelam a preocupação de 73% dos(as) participantes com objetivos familiares que incluem: *ter filhos; ter muitos amigos; ter um bom casamento ou um bom relacionamento e ter boas relações com a minha família*. Em contrapartida, apenas 4% dos(as) jovens apontam tais objetivos como sem importância. Isso revela que a grande maioria dos(as) participantes têm objetivos relacionados ao amor e a amizade e que visam a preservação do bem-estar das pessoas próximas, aquelas com quem se tem um contato pessoal.

No que tange aos projetos de vida, a análise dos dados nos permite verificar que para 95% dos(as) jovens, os projetos familiares, que incluem *ajudar a minha família e os meus amigos* são considerados como importantes. Ainda que o percentual de participantes, que consideram os projetos de vida familiares como importantes para as suas vidas, supere o percentual dos objetivos familiares, ambos concentraram a maior porcentagem de participantes, em relação aos percentuais das demais categorias.

Objetivos de vida e projetos de vida familiares podem ser classificados como auto-transcendentes, ou seja, sua orientação transcende os limites do eu e se relaciona, também, a outras pessoas. Cabe destacar que a auto-transcendência é uma das qualidades que integra o conceito de projetos vitais. Para Damon (2009), as disposições dos indivíduos para formar suas próprias famílias, atuar como parceiros leais aos seus cônjuges ou criar seus filhos de forma

responsável e solidária podem ser entendidas como projetos vitais, uma vez que contribuem para o presente e o futuro da sociedade e do mundo.

Outro ponto a ser destacado em relação às categorias familiares (de objetivos e projetos de vida), refere-se à transição para a vida adulta. Nas sociedades ocidentais, o jovem se torna adulto mediante a assunção de novos papéis e responsabilidades sociais tradicionalmente associadas à independência em relação aos pais, ao casamento e ao exercício de uma profissão. Ainda que a idade para a assunção desses papéis esteja se estendendo, na sociedade contemporânea, é interessante notar como objetivos de vida que podem ser associados às responsabilidades da vida adulta, como constituir uma família, são importantes para os(as) jovens integrantes do estudo. Temos, assim, indícios de que o adiamento para a assunção desse tipo de responsabilidade não está relacionado com a não valorização da família, mas talvez a outros fatores, cuja identificação não integrou os objetivos desse estudo, mas que deixam em aberto uma questão a ser investigada.

Reuniram, também, mais da metade dos(as) participantes, 54%, os objetivos da ordem hedonistas, compostos por: *ter uma vida cheia de emoções; experimentar coisas novas e diferentes; viver em outro país e divertir-se*. Outros 36% dos participantes se mostram indecisos quanto à importância de tais objetivos para a sua vida, sendo essa a segunda categoria de objetivos que reúne o maior número de participantes.

Em relação aos projetos de vida considerados importantes pelos(as) participantes, a categoria hedonistas que inclui: *viver a vida ao máximo; descobrir coisas novas; criar coisas novas e divertir-se*, reúne 81% dos(as) participantes. Ainda que seu percentual seja alto, foi a terceira categoria de projetos com maior número de participantes (a segunda foi econômicos).

Os objetivos e projetos de vida hedonistas podem ser entendidos como auto-centrados, na medida em que se direcionam ao prazer ou gratificação da própria pessoa, relacionam-se, também, à busca por uma vida variada e à necessidade de excitação.

A consideração isolada desses dados pode levar à interpretação equivocada de que os(as) jovens são hedonistas, no entanto, o valor atribuído pelos(as) participantes a objetivos de outras ordens revelam que o prazer e a excitação são apenas uma das faces de seus interesses. Para o grupo estudado é inegável o valor atribuído ao próprio prazer, mas se considerarmos a importância dos objetivos e projetos familiares para os(as) participantes nos deparamos com os

diferentes valores que integram o universo axiológico das pessoas, de tal forma que qualquer interpretação que reduza a compreensão dos valores que guiam os(as) jovens a uma só categoria obscurece as demais faces de seus objetivos e projetos de vida. Olhar para o conjunto de objetivos de vida dos indivíduos pode contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a adoção de um projeto vital. Estudo desenvolvido por Schneider e Stevenson (1999), com sete mil adolescentes europeus, constatou que a maioria dos sujeitos gostaria de realizar algo transcendente ao próprio prazer, mas eles(as) não desenvolveram nenhum projeto de vida claro para executar suas ambições. Dados dessa natureza nos possibilitam questionar a crença de senso comum de que os(as) jovens são puramente hedonistas.

Os objetivos econômicos foram apontados por 47% dos(as) participantes como importantes para as suas vidas e incluem: *ter um emprego que pague um alto salário, ter um alto padrão de vida, ter casa própria, ter uma profissão de grande status social e ter um negócio próprio*. Cabe destacar que 42% dos(as) jovens e se mostraram indecisos em relação à importância de tais objetivos para as suas vidas. A indecisão é resultante da combinação entre a valorização de algumas afirmações apresentadas aos(as) participantes, da desvalorização de outras e também do não posicionamento frente às mesmas, com isso, temos uma zona potencial de participantes que em algum momento podem, tanto associar-se ao grupo que valoriza tais objetivos como aos que não valorizam. Os valores de cada indivíduo não são fixos e tampouco imutáveis. Durante a vida podemos passar a valorizar algo que até então não era importante e, inversamente, podemos deixar de valorizar. A determinação do posicionamento de um valor relaciona-se às reações do sujeito, às suas necessidades, aos seus interesses, aspirações, preferências e demais condições fisiológicas, psicológicas e sócio-culturais e ao contexto da situação. Com isso, não apenas o grupo dos indecisos, mas os que consideram importantes ou sem importância determinados objetivos podem modificar a valoração atribuída aos mesmos, em determinados momentos da vida. Esse é um ponto importante quando temos em mente o processo de educação em valores. Retomaremos essa questão na próxima seção, ao discutir os dados relacionados à escola.

Os projetos de vida econômicos que incluem: *ser bem sucedido; ganhar dinheiro; concluir uma faculdade; ter uma boa carreira profissional; conquistar o respeito dos outros; e mudar o jeito das pessoas pensarem* reúnem 90% dos(as) participantes.

Tanto os objetivos quanto os projetos de vida econômicos relacionam-se à estabilidade financeira, à valorização do sucesso e do êxito profissional, ao reconhecimento social e ao poder em relação às demais pessoas, nesse sentido podem ser considerados auto-centrados, pois não se direcionam a outras pessoas ou a causas que transcendam o auto-interesse. Tais objetivos são recorrentes na sociedade contemporânea, alguns estudos apresentados em nosso quadro teórico (FINOTTI, 2008; DAMON, 2009) apontam tal tendência. Numa pesquisa conduzida por La Taille (CORTELLA; LA TAILLE, 2005) estudantes do Ensino Médio de uma escola pública foram indagados sobre o que desejariam ser, como gostariam de viver, imaginado-se dali a dez anos, ou seja, qual era seu projeto de vida para o futuro. A análise foi feita a partir de 2 grupos: aqueles que incluíam o outro (para o outro ou com o outro) e os que não incluíam. Dentre cerca de 200 respostas, 2/3 não contemplava o outro, ou seja, eram projetos auto-centrados e apenas 1/3 dos participantes fez referência ao outro.

Talvez, as incertezas experimentadas, diante de uma economia globalizada e de um mundo em constante transformação, contribuam para a valorização da satisfação de necessidades primárias e imediatas como emprego e moradia. Outro ponto a ser destacado é o valor atribuído ao status, à auto-promoção e ao ganho material. Na análise de Damon (2009) os(as) jovens, muitas vezes, são impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas a buscarem o sucesso, caracterizado pelas conquistas imediatistas que perdem o encanto após a satisfação pessoal. Esse esforço pragmático se mostra pouco ou nada eficiente para motivar os(as) jovens a pensarem no que desejam ser; ou seja, esse imediatismo em nada contribui para a identificação de um projeto que conduza suas vidas.

Objetivos de vida pró-sociais, dentre os quais se incluem: *fazer algo para construir um mundo melhor, trabalhar como voluntário na comunidade, lutar contra o preconceito e a discriminação e ajudar pessoas necessitadas*; são valorizados por 37% dos(as) participantes e 40% mostram-se indecisos(as) em relação a sua importância.

Os projetos de vida pró-sociais que incluem: *fazer um mundo melhor; ajudar aos outros; lutar contra as desigualdades; cumprir minhas obrigações; e fazer as coisas de forma correta*, reúne 51% dos(as) participantes e 44% estão indecisos quanto à sua importância.

Tanto em relação aos objetivos quanto aos projetos, esta foi a quarta categoria que reuniu o maior número de jovens. Há que se notar, também, que, apesar das porcentagens relacionadas aos que os consideram importantes serem diferentes (37% nos objetivos e 51% nos projetos), as porcentagens dos indecisos quanto à sua importância são próximas (40% nos objetivos e 44% nos projetos). Como já apontado, a indecisão representa um grupo potencial de participantes que, em algum momento, podem associar-se tanto aos que valorizam tais objetivos como aos que não valorizam. A construção de valores, na perspectiva adotada no presente estudo, se efetiva mediante a projeção de sentimentos sobre diferentes aspectos da vida: aparência física, situações, relações interpessoais ou institucionais, objetos, pessoas e sobre si mesmos, originando valores de diferentes ordens. No momento interessam-nos os valores morais, entendendo por moral o reconhecimento do outro (igual a mim enquanto ser humano) e o respeito aos seus direitos (sujeito de direitos tanto quanto eu). Tanto os objetivos quanto os projetos de vida pró-sociais encontram-se no universo moral, uma vez que aludem, diretamente, à convivência social e à atuação do indivíduo, dentro da sociedade, na sua relação com outro; podendo, portanto, serem relacionados à função escolar de formar moralmente as novas gerações. Essa relação ganha especial relevância mediante a adoção de uma concepção construtivista de valores, uma vez que tal perspectiva reconhece a importância das experiências vivenciadas pelos indivíduos e dos sentimentos que podem ser despertados por meio das mesmas. Assim, as experiências escolares podem favorecer a construção de valores morais pelos indivíduos, desde que sejam capazes de despertar a projeção de sentimentos positivos. Retomando a porcentagem dos(as) participantes indecisos(as) em relação aos objetivos e projetos de vida pró-sociais e entendendo que se trata de indivíduos que, potencialmente, podem adotar tais valores, acreditamos que a escola pode contribuir para que objetivos e projetos dessa natureza integrem de maneira mais significativa a escala de valores dos(as) jovens. Retomaremos essa discussão na seção seguinte, dedicada à contribuição da escola aos projetos de vida.

Os objetivos e projetos de vida pró-sociais podem ser classificados como auto-transcendentes uma vez que se direcionam a causas que transcendem o auto-interesse e se voltam a outras pessoas. A comunidade, entendida como um grupo de pessoas que sentem obrigações recíprocas entre si, é outro local do qual participamos e no qual temos a oportunidade de sermos bons amigos, vizinhos ou cidadãos, por meio do engajamento em causas comuns e da realização de serviços que possam contribuir para o bem-estar geral. A comunidade pode, ainda, ser compreendida de forma mais abrangente, como a natureza e o planeta, dimensões das quais todos nós fazemos parte e para as quais podemos contribuir, por meio de práticas que visam a preservação da natureza e o respeito e valorização da vida humana.

Outro ponto a ser destacado, em relação a essa categoria, é que o interesse dos(as) jovens em participar da vida social, por meio de práticas que os transformam em atores, alarga uma concepção clássica de cidadania que se centra, principalmente, nos direitos e em sua reivindicação. Uma interpretação possível para esse tipo de interesse participativo está presente no trabalho de Benedicto & Morán (2002) que vislumbram um novo tipo de ator político, o cidadão reflexivo que decide ser ativo num espaço público, ainda que o faça de uma maneira diferente do protótipo tradicional de cidadão, comprometido ideologicamente, que encontrava, na esfera da política institucional, seu âmbito de expressão. Para os autores, esse novo cidadão reflexivo não participa de maneira constante e uniforme, mas sim em função dos temas e dos interesses concretos que se apresentam a cada momento.

Cerca de um terço dos(as) participantes (30%) valorizam objetivos religiosos, que incluem: *dedicar-se à vida religiosa e espiritual* e *participar de atividades religiosas*.

Os projetos de vida religiosos representado por – *servir a Deus ou a um poder maior* - reúne 49% dos(as) participantes e 22% os consideram sem importância. É a maior porcentagem dentre os projetos considerados sem importância.

Na análise de Damon (2009) a fé e a religião colocam os seres humanos em contato com o sobrenatural, o que pode direcionar seus projetos vitais a fins que transcendem os interesses auto-centrados. A fé transforma a procura por projetos vitais em uma questão de descobrir a vontade de Deus para cada ser. Esta crença na vontade divina pode ser uma força estabilizadora, nos períodos conturbados que as pessoas enfrentam, na medida em que pode trazer um sentido para a

existência. A logoterapia acredita que a busca por sentido é motivação primária no ser humano e esse é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores. Para Frankl (1978) o ser humano busca sentido para a vida por meio de um movimento de auto transcendência que necessita da relação com o outro, posto que o sentido da existência só é possível quando transcendemos a nós mesmos e a consciência da responsabilidade perante o outro ou perante uma obra faz com que a pessoa suporte o seu caminho e seus percalços.

Até aqui discutimos os dados referentes a cinco categorias comuns aos objetivos e projetos de vida – familiares, hedonistas, econômicos, pró-sociais e religiosos. Como já destacado anteriormente, os objetivos de vida são mais específicos, quando comparados aos projetos de vida que assumem um caráter mais amplo, por isso temos duas categorias de objetivos de vida a mais do que de projetos de vida – estéticos e políticos, discutidos a seguir.

Em relação aos objetivos estéticos, voltados ao mundo das artes e que incluem: *ser um grande esportista* e *ser um bom artista*, apenas 11% dos(as) participantes os consideram importantes, em contrapartida 64% os consideram sem importância. Tais objetivos podem contribuir para o desenvolvimento de projetos vitais na medida em que podem ser associados à beleza, à interpretação do mundo e às atividades aprazíveis capazes de levar alegria e lazer às pessoas. Artes e esportes parecem não despertar o interesse dos(as) jovens que integraram o estudo, trata-se de um dado interessante, sobretudo quando nos propomos a refletir sobre o papel da escola diante dos objetivos dos(as) estudantes. Ainda que o currículo escolar abrigue disciplinas como educação física e artes, a valoração desses campos, por parte dos(as) estudantes é pequena. Na seção seguinte, ao examinarmos a opinião dos(as) estudantes sobre as disciplinas curriculares retomaremos essa discussão.

Por fim, temos os objetivos políticos, relacionados à representatividade política na comunidade ou à defesa de temas de interesse social que incluem *envolver-se com política* e *tornar-se um líder comunitário*. Esses objetivos reúnem, simultaneamente, as menores porcentagens de participantes que os consideram importantes (4%) e que estão indecisos quanto à sua importância (13%), em contrapartida reúne a maior porcentagem de jovens que os consideram sem importância (83%). Tal quadro parece apontar para o desinteresse político, principalmente no que se refere à questão da democracia representativa. Tão revelador quanto os

4% que afirmam ter objetivos políticos, são os 83% dos(as) participantes que os consideram sem importância. Nessa categoria até mesmo a incerteza é baixa, os(as) participantes do estudo demonstram de maneira contundente seu desinteresse. Em nosso quadro teórico mencionamos o estudo realizado por Nazzari (2006) no qual a pesquisadora destaca o baixo envolvimento dos(as) jovens com assuntos cívicos ou comunitários. O desinteresse político, traduzido pela desinformação sobre a cidadania e a aversão à carreira política, tem sido detectado como uma tendência que se desenvolve há quase uma década nos Estados Unidos (DAMON, 2007).

Como já apontado anteriormente, na discussão sobre objetivos pró-sociais, talvez esteja emergindo um novo tipo de cidadão que se interessa por diferentes formas de participação social que se distanciam de posicionamentos ideológicos e da representação política tradicional. O trabalho de Monteiro & Castro (2008) analisa esse fenômeno numa perspectiva semelhante, entendendo que a participação dos(as) jovens com algum interesse político pode se dar por meio de movimentos populares, sindicais e anti-discriminatórios, organizações não governamentais até de associações profissionais. No entanto, o desinteresse ante a representação política não pode ser simplesmente interpretado como um redirecionamento dos interesses políticos a outras atividades sociais. A sobrevivência da democracia, compreendida como um processo que carece do exercício cotidiano de práticas democráticas, nas mais diferentes instâncias da vida, depende da participação dos cidadãos sob o risco de se transformar em um conjunto de regras que buscam um tipo de participação desprovida de interesse. Benedicto & Morán (2002, p.13) traduzem assim esse cenário de desinteresse político:

Todos estos problemas son los que están en la base de la extendida preocupación por lo que se ha dado en llamar la calidad de la vida democrática. Las democracias contemporáneas estarían perdiendo el impulso cívico necesario para ser un sistema político dinámico, que pueda hacer frente a los continuos cambios socioeconómicos de las sociedades avanzadas mediante la participación de los ciudadanos en la esfera pública. Las democracias hoy, según este diagnóstico, correrían el riesgo de convertirse en un conjunto de mecanismos y reglas formales de toma de decisiones que sólo lograrían atraer la atención de los ciudadanos mediante la repetición de rituales participativos desprovistos de interés y eficacia. Uno de los signos más evidentes de esta situación es la distancia cada vez mayor que separa a los ciudadanos de las instituciones políticas democráticas y de los responsables de las mismas. No es sólo que la actividad política institucional no interese o interese poco, sino que se considera algo muy alejado de los intereses, las necesidades o los problemas de los ciudadanos. No se trata simplemente de una reacción de insatisfacción

ante los resultados concretos de unas determinadas políticas gubernamentales, ni tampoco de que se dude de la 'bondad' de la democracia frente a otras formulas políticas. Es una actitud más general y difícil de definir que ha encontrado su mejor expresión en el término desafección política.

O distanciamento entre a política e a vida cotidiana das pessoas é um fenômeno que merece a atenção da sociedade, sobretudo das instituições educativas. Na nossa opinião a preocupação com a participação política deve ser estendida à escola e integrar a discussão sobre as formas de participação estudantil nessa instituição, uma vez que o universo das experiências escolares de cada estudante integra suas possibilidades vitais. Como destacado no início desse trabalho, o projeto de vida de cada ser humano é imaginado face às possibilidades do mundo no qual vive (ORTEGA Y GASSET, 1930/1983), a escola integra o universo de possibilidades dos(as) estudantes e esses por sua vez valoram essas experiências de maneiras distintas. Com isso, tão importante quanto proporcionar experiências escolares de natureza política é investigar o valor e o sentido que os(as) estudantes atribuem às mesmas.

Se por um lado há singularidade e subjetividade distinguindo os projetos de vida e seus sentidos (voltaremos ao tema na seção seguinte), por outro lado, temos que reconhecer que há circunstâncias e valores comuns aproximando-os. Como destacado em nosso quadro teórico, os objetivos e projetos de vida se efetivam sempre face a um cenário de valores sócio-histórico-culturalmente situados. Fazer parte da sociedade implica na convivência e na comunhão do indivíduo com valores que orientam a vida de um grupo, de uma sociedade e de uma época. Não podemos prescindir da consideração desse cenário axiológico, uma vez que os projetos de vida de cada indivíduo se inserem nesse contexto e sofrem suas influências. Tomemos os dados relacionados à importância atribuída às categorias familiar, econômico e hedonista. Tais categorias, talvez desvelem alguns valores importantes, tanto para essa fase da vida quanto para a sociedade na qual vivemos. Os objetivos e projetos de vida familiares podem ser relacionados a um dos marcos que sinalizam a passagem para a vida adulta, ter uma família. Coslin (2002) toma por base o trabalho de Galland (1991, apud COSLIN, 2002, p. 33) e afirma que a entrada na vida adulta pode ser estudada a partir de duas dimensões: (1) via escolar e profissional e (2) família de origem e família construída pelo indivíduo. O(a) jovem ao assumir as responsabilidades familiares, como ter filhos, passa a desempenhar um novo papel social que muitas vezes implica

na assunção de novos compromissos e na independência em relação aos pais. Com isso, a escolha de objetivos e projetos comprometidos com a família sugere a intenção de caminhar em direção a um modo de vida considerado adulto em nossa sociedade.

Objetivos e projetos econômicos parecem traduzir preocupações materiais e imediatistas fortemente relacionadas à sobrevivência. Como apresentado em nosso quadro teórico, uma das explicações para esse fenômeno é a indeterminação em relação ao futuro, experimentada no mundo contemporâneo, no qual torna-se cada vez mais difícil, por exemplo, prever que ocupação profissional que um(a) jovem poderá ter. Quanto às altas porcentagens de jovens que apontaram objetivos e projetos hedonistas como importantes para suas vidas, entendemos que uma interpretação possível é a grande valorização do prazer e da emoção, que, de certa forma, podem ser associados também ao imediatismo, aos momentos alegres ou emocionantes. Ambas as categorias revelam a primazia do auto-interesse e da satisfação pessoal, uma vez que esses são objetivos e projetos que não prevêem o bem estar coletivo ou interesses gerais; almeja-se algo que satisfaça a si próprio.

Os objetivos e projetos familiares, ao contrário dos econômicos e hedonistas, voltam-se a outras pessoas, nesse sentido são auto-transcendentes. No entanto, há que ser feita uma ressalva, a categoria familiares preza a relação e o apoio às pessoas próximas, com quem se tem um contato pessoal, são os *meus* familiares e os *meus* amigos a razão da minha vida, portanto o próprio indivíduo é a referência para a escolha de quem se quer o bem. Nesse sentido, podemos dizer, guardadas as devidas distâncias, que o próprio indivíduo é o centro das três categorias de objetivos e projetos de vida – econômicos, hedonistas e familiares.

Objetivos e projetos de vida pró-sociais, religiosos e políticos direcionam-se a outras pessoas ou causas que transcendem o auto-interesse e a sua valoração também podem dar indícios sobre valores compartilhados socialmente e até mesmo daquilo que está sendo desvalorizado. A apatia política e o interesse pela participação social associada a movimentos ou determinados temas podem ser reflexo de um novo modo de ser e de se colocar no mundo característico das sociedades contemporâneas.

Para o antropólogo Shweder (1990/1997) as culturas enfatizam em graus variados três éticas: (1) ética da comunidade (cuidado por familiares, nação, e outros grupos); (2) a ética da

autonomia (promoção da individualidade, direitos, liberdade de escolha e bem estar pessoal); e (3) a ética divina (promoção da auto-espiritualidade, fomento da fé, piedade, e purificação mental ou física).

Os objetivos e projetos de vida apontados como importantes para os(as) participantes podem ser associados às três éticas descritas por Shweder. Os objetivos e projetos familiares, políticos e pró-sociais podem ser relacionados à ética da comunidade; os objetivos e projetos econômicos e hedonistas à ética da autonomia e os objetivos e projetos religiosos à ética divina. Como enfatizado pelo autor, as três éticas se combinam de diferentes maneiras, nas sociedades, e uma ou outra pode prevalecer em determinado contexto cultural. A associação entre os dados do nosso estudo e as categorias propostas por Shweder nos permite afirmar que tais éticas podem coexistir simultaneamente numa mesma sociedade ou grupo. Mais do que isso, os dados sobre objetivos e projetos de vida dão visibilidade às escolhas individuais e demonstram que um mesmo indivíduo pode guiar-se por mais de uma ética ao mesmo tempo, prova disso são as altas porcentagens de jovens que valorizam, simultaneamente, projetos familiares e econômicos.

Ainda que objetivos e projetos de vida se combinem de formas semelhantes por entre os(as) participantes, o sentido que adquirem para a existência de cada ser humano são diversos, assim como a posição que ocupam na escala individual de valores. São as escolhas que cada indivíduo faz, diante de suas possibilidades, que caracterizam uma trajetória única. Por mais que tenhamos valores situados sócio-histórico-culturalmente e éticas que podem ser encontradas nas mais diferentes sociedades, cada indivíduo, dentro desse cenário, constrói a sua própria escala valorativa, resultante de uma ordenação afetiva de importância relativa de um valor em relação a outro. Tanto os objetivos quanto os projetos de vida revelam os valores das pessoas, uma vez que um plano de vida é, em primeiro lugar, a adesão a uma escala de valores que subordinará alguns ideais a outros. Assim, quando solicitamos a cada participante que elegeesse, dentro do seu universo axiológico, o projeto que considerava como o mais importante de sua vida, nós o confrontamos com a necessidade de escalonar seus valores, ou seja, de identificar aquele que era central à sua vida.

A análise dos dados relacionados ao projeto de vida mais importante para cada um(a) dos(as) participantes revelou que os projetos econômicos foram escolhidos por 52% dos

participantes, ou seja, dos 90% que consideraram tais projetos importantes, 52% os colocaram em primeiro lugar em relação aos demais projetos de vida. Dos 81% dos(as) jovens que consideraram projetos hedonistas importantes, 19% os colocaram como os mais importantes para as suas vidas. Em terceiro lugar temos os projetos pró-sociais, dos 51% que os identificaram como importantes, apenas 11% os colocaram em primeiro lugar em relação aos demais. Em quarto lugar estão os projetos religiosos, dos 49% que valorizavam essa categoria, 9% os elegeram como os mais importantes. Por fim estão os projetos familiares, que foram considerados importantes por 95% dos participantes, mas que foram colocados em primeiro lugar por apenas 8% dos participantes.

A necessidade de escalonar valores demonstra que apesar de quase a totalidades dos(as) participantes valorizarem projetos familiares, apenas 8% os colocam como os mais importantes de suas vidas. Com isso, os projetos familiares que ocupavam a primeira posição em relação às demais categorias, passaram ao último lugar quando escalonados em relação aos demais projetos. Os projetos econômicos e hedonistas mantiveram suas colocações dentre os que reúnem maior número de participantes. Os dados apresentados mostram que diante dos diferentes valores que integram o universo axiológico de cada indivíduo há uma hierarquização. A escala valorativa construída por cada indivíduo se dá frente às possibilidades que as circunstâncias de sua vida lhes oferecem. São as escolhas que cada indivíduo faz diante de suas possibilidades que caracterizam uma trajetória única, fortemente, influenciada pelos valores que lhes são caros. Nem todos os valores têm a mesma importância para os sujeitos, Araújo (2007) defende a idéia de que os valores podem ser centrais ou periféricos. A hierarquia dos valores construídos pelo indivíduo em relação às pessoas, às instituições, às relações e aos objetos se dá mediante a distinção entre aqueles valores que são os mais importantes e os que são menos importantes. A partir dessas escalas individuais é que cada pessoa guia suas ações e pondera os diferentes ângulos de um conflito ou dilema antes de posicionar-se ou agir. Portanto, podemos afirmar que, confrontar os(as) participantes com a necessidade de escolha do projeto mais importante para as suas vidas, colocou em evidência os seus valores centrais e periféricos.

Dentro de cada categoria buscamos identificar que projetos contam com maior adesão. Na categoria dos projetos econômicos destacam-se *ser bem sucedido* e *ter uma boa carreira profissional*, respectivamente com 19% e 15% dos(as) jovens, dois projetos relacionados ao êxito

social e profissional. Em seguida *ganhar dinheiro* (8%) que valoriza a estabilidade financeira e *concluir uma faculdade* (7%) e por fim *conquistar o respeito dos outros* (3%) que se relaciona ao reconhecimento social. Na categoria dos projetos hedonistas *viver a vida ao máximo* reúne 12% dos(as) jovens e *divertir-me*, 6%. Como já mencionado anteriormente, tais projetos são auto-centrados e visam conquistas imediatistas que podem perder o encanto após a satisfação pessoal. Na análise de Damon (2009) a sociedade contemporânea muitas vezes estimula os(as) jovens a buscarem o sucesso, privilegiando a competição, o status, a autopromoção e o ganho material, tais motivações não consideram a importância da busca do sentido na vida. Frankl (1992) define a busca de sentido existencial pela existência do engajamento a um sentimento de solidariedade manifesto em relação ao outro. Motivações imediatistas e independentes da relação com o outro não contribuem para o desenvolvimento de projetos vitais, uma vez que esse conceito implica em metas estáveis com sentido auto-transcendente.

Na categoria pró-sociais os projetos que reuniram o maior número de jovens foram *fazer um mundo melhor* e *fazer as coisas de forma correta*, ambos com 4%. No primeiro caso temos uma postura ativa, que implica em ações para melhorar o mundo. No segundo caso, a relação com o mundo aproxima-se mais do respeito ao que está posto do que da transformação, na mesma direção temos o projeto *cumprir minhas obrigações* com 2% dos(as) jovens. Todos esses projetos definem-se pela relação com o outro ou com o mundo e por esse motivo podem ser classificados como auto-transcendentes.

Outro dado que merece destaque refere-se ao projeto *lutar contra as desigualdades* que não foi escolhido por nenhum dos(as) 305 participantes do grupo pesquisado. Esse projeto representa a luta pela manutenção de um dos valores democráticos centrais - a igualdade; além do mais pressupõe um sujeito ativo que age em prol de um fim coletivo. Uma das funções da escola, é formar para a cidadania. Numa sociedade democrática, o fato dos(as) jovens não se mobilizarem contra as desigualdades sociais pode levar à reflexão sobre a importância e a necessidade de uma formação escolar que possibilite a construção de valores imprescindíveis a uma sociedade democrática.

A categoria dos projetos pró-sociais assume especial relevância quando consideramos a escola em sua função de formação para a cidadania, posto que ela reúne projetos comprometidos

com fins coletivos. Machado (2000) relaciona a educação à ação de conduzir a finalidades socialmente desejadas, pressupondo que tal ação demanda a partilha de projetos que têm finalidades coletivas. A formação para a cidadania é um dos seis valores que Machado (2000) destaca como fundamentais para sustentação de projetos educacionais. Para o autor a cidadania deve ser entendida num sentido amplo que transcende o direito a ter direitos e implica, também, numa formação que contribua para a promoção destes direitos, através da participação ativa na sociedade, com a assunção de responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade, o que representa a essência da cidadania. Esta participação relaciona-se com a construção de valores desejáveis socialmente que respeitam as especificidades de cada cultura e a articulação entre projetos individuais e coletivos. Nas palavras do autor: “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”(p.43).

As categorias dos projetos religiosos e familiares apresentaram apenas um projeto cada uma (*servir a Deus ou a um poder maior, ajudar minha família e os meus amigos*), e estes já foram discutidos anteriormente.

Testes de correlação entre variáveis demonstram que existe uma relação moderada entre os projetos de vida e a rede de ensino. Alguns projetos reúnem percentuais muito próximos ou idênticos de participantes em ambas as redes. Na categoria de projetos econômicos temos *ganhar dinheiro*, 8% em ambas; *ter uma boa carreira profissional*, 15% na particular e 16% na pública; *conquistar o respeito dos outros*, 4% na particular e 3% na pública.

Antes de qualquer afirmação sobre os resultados encontrados convém lembrar que a análise de correlação entre variáveis demonstrou que há correlação entre rede de ensino e classe econômica, sendo que os(as) participantes desse estudo localizam-se nas classes A1, A2, B1, B2 e C. Isto posto, os dados nos permitem afirmar que dentro do grupo estudado as preocupações financeira e profissional são comuns às classes econômicas A, B e C.

Ainda, na categoria de projetos econômicos, temos aqueles que reúnem percentuais diferentes de participantes nas redes, são eles: *ser bem sucedido*, 21% na particular e 17% na pública, *concluir uma faculdade*, 1% na particular e 11% na pública. Com isso podemos afirmar

que a classe econômica é uma variável que influencia a importância atribuída ao sucesso e, principalmente aos estudos em nível superior. Os estudantes da rede pública, localizados nas classes econômicas B1, B2 e C valoram mais um diploma universitário do que os(as) jovens das escolas particulares. Entendemos que uma interpretação possível desse dado relaciona-se à oportunidade dos(as) estudantes de chegarem ao ensino superior. A universalização da educação básica, tornando o ensino médio obrigatório, e a expansão de vagas no ensino superior propiciou o acesso de novos contingentes de estudantes. Segundo dados divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP<sup>15</sup>, o número de matrículas na educação superior brasileira aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões entre 2002 e 2009, com isso, quase um milhão de alunos são formados a cada ano. Outro dado relevante refere-se ao acesso das classes econômicas menos favorecidas à universidade. Reportagem publicada no site do *Jornal da Tarde*<sup>16</sup> apresenta dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revela o aumento dos estudantes das classes C e D nas universidades. Em 2002 apenas 45% dos(as) estudantes dessas classes econômicas tinham acesso ao ensino superior, em 2009 esse percentual atingiu 72%. A partir desses dados, talvez, possamos afirmar que cursar uma faculdade, na última década, passou a se configurar como um sonho possível aos jovens de classes econômicas menos favorecidas.

Parece-nos que fazer uma faculdade é para os(as) estudantes da rede particular, cujos pais em sua maioria têm formação em nível superior, uma espécie de decorrência natural da sua escolaridade, a continuidade dos seus estudos, portanto, nem se apresenta como um projeto de vida. Para os(as) estudantes da rede pública, em sua maioria oriundos de famílias cujos pais não têm formação superior, obter uma graduação é um objetivo a ser conquistado e que pode se reverter em melhoria da situação econômica. Um diploma de graduação é uma oportunidade de ascensão econômica, dados da Fundação Getúlio Vargas, FGV<sup>17</sup>, revelam que para cada ano de estudo há, em média, um aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro.

---

<sup>15</sup> Fonte: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news11_01.htm). Acesso em 30/01/2011.

<sup>16</sup> Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/jt-seu-bolso/universidade-classe-d-avanca/>. Acesso em 30/01/2011.

<sup>17</sup> Fonte: <http://www3.fgv.br/ibrecps/iv/midia/kc1654.pdf>. Acesso em 30/01/2011.

Os(as) estudantes da rede particular, localizados entre as classes econômicas A1, A2, e B1 valoram mais o sucesso, como já discutido anteriormente essa é uma preocupação fortemente relacionada à autopromoção e ao ganho material, muitas vezes associados às conquistas imediatistas que perdem o encanto após a satisfação pessoal. Damon (2009) associa essa busca por conquistas imediatistas e auto-centradas à influência que muitos(as) jovens sofrem da mídia e de seus familiares, reflexos do valor social atribuído ao sucesso material.

De uma maneira geral podemos afirmar que os projetos econômicos predominam em ambas as redes de ensino, sendo mais escolhidos pelos(as) estudantes da rede pública (55%) do que pelos(as) da rede particular (49%). Assim, a valorização de aspectos econômicos pode ser associada às classes econômicas A1, A2, B1, B2 e C, desde que sejam consideradas as nuances dessas preferências, uma vez que as classes econômicas mais favorecidas valorizam mais o sucesso e as menos favorecidas valorizam a formação em nível superior.

A categoria dos projetos familiares representada pelo projeto *ajudar minha família e os meus amigos* reúne 3% de participantes da rede particular e 12% da pública. Novamente podemos associar um projeto de vida à classe econômica dos participantes. Ajudar a família é mais importante para os(as) jovens das classes B1, B2 e C.

Na categoria de projetos hedonistas temos 27% dos participantes da rede particular e 13% da pública, sendo a segunda categoria mais escolhida em ambas as redes, no entanto, reúne um percentual mais elevado de jovens da rede particular, ou seja, daqueles que se localizam nas classes econômicas A1, A2, B1. Destacam-se, principalmente, os projetos: *viver a vida ao máximo*, 15% na rede particular e 10% na pública; e *divertir-me*, 8% na rede particular e 3% na pública. Em ambos os projetos há uma maior concentração de participantes oriundos da rede particular de ensino. Tais dados nos permitem afirmar que projetos relacionados ao próprio prazer ou gratificação pessoal são mais importantes para os(as) jovens das classes A1, A2, e B1.

A categoria de projetos pró-sociais reúne percentuais próximos de participantes em ambas as redes, 14% na particular e 11% na pública. Destacam-se os projetos *fazer um mundo melhor*, 6% na particular e 2% na pública; *ajudar os outros* 3% na particular e 0 na pública; e *fazer as coisas de forma correta*, 2% na particular e 5% na pública.

Parece-nos que pertencer a uma classe econômica que libera os(as) jovens de preocupações financeiras imediatas (moradia, trabalho) favorece a sua aproximação de projetos que privilegiam o próprio prazer, talvez essa seja uma explicação para a maior concentração de jovens das classes A1, A2, e B1 na categoria de projetos hedonistas. O mesmo pode ser dito em relação aos projetos pró-sociais, que também concentram um percentual levemente mais alto de jovens das classes A1, A2, e B1. Com isso, talvez possamos afirmar, por um lado, que ter as necessidades primárias básicas garantidas pode favorecer a construção de projetos de vida de outras ordens que não econômicos. Muitos desses(as) jovens, oriundos de famílias com situação financeira confortável, voltam-se a metas hedonistas e alguns encaminham-se para projetos auto-transcendentes, que direcionam-se a outras pessoas ou causas sociais.

Por outro lado, essas mesmas preocupações financeiras imediatas (moradia, trabalho) podem levar os(as) jovens das classes B1, B2 e C a se preocuparem mais com projetos familiares e adotarem como projeto de vida a ajuda à família e aos amigos.

A categoria de projetos religiosos, representado por *servir a Deus ou a um poder maior*, reúne percentuais muito próximos de participantes em ambas as redes, 8% na particular e 9% na pública. Com isso podemos afirmar que da classe A à classe C, o valor atribuído aos projetos religiosos é o mesmo.

A identificação do projeto de vida mais importante constitui uma das etapas para a compreensão do conceito de projetos vitais, no entanto há outros elementos constituintes do mesmo. Como já mencionado, o sentido na vida é uma das faces que integra o conceito de projetos vitais. Os dados mostram que 45% dos(as) participantes reconhecem sentido em suas vidas e suas ações orientam-se pelo mesmo, ao passo que 15% estão a procura de sentido e 21% não se preocupa com a busca de sentido na vida. Com isso menos da metade dos(as) jovens que integram o grupo estudado reconhecem o sentido das suas vidas.

La Taille, em uma entrevista<sup>18</sup> a uma revista educacional, relata os resultados de uma pesquisa sobre projetos de vida futuros desenvolvida em 2004, com 200 estudantes do Ensino

---

<sup>18</sup> Entrevista publicada na revista *Direcional Escolas* - edição 05 - junho/2005. Disponível em [http://www.direcionaleducador.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=140&Itemid=130](http://www.direcionaleducador.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=130). Acesso em 30/01/2011.

Médio da cidade de São Paulo e se refere ao vazio encontrado nos(as) jovens em relação ao sentido da vida.

Entendemos que esse é um aspecto importante a ser considerado, quando temos em mente projetos vitais, pois o sentido na vida é fonte de motivação pessoal e de fortalecimento para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

O trabalho do psicólogo Victor Frankl, nascido de suas experiências como sobrevivente de um campo de concentração, é utilizado por psicólogos como evidência de que projetos vitais podem se constituir como uma espécie de proteção às pessoas em períodos difíceis de suas vidas. O autor defende a idéia de que as pessoas com um forte sistema de crenças, suportam muito melhor condições adversas de vida. Frankl criou uma abordagem na psicologia clínica chamada *logotherapy* ou *meaning therapy* (terapia do sentido), que se concentra no sentido da existência humana. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano (FRANKL, 1996).

A realização do estudo de campo, para além dos dados apresentados, nos revelou outros aspectos que extrapolaram as questões do instrumento. Um desses aspectos foi a surpresa dos(as) jovens diante do tema e das perguntas. Nas quatro escolas percorridas, ao final da aplicação do instrumento, fui procurada por estudantes que me revelaram nunca terem pensado sobre o assunto. A reflexão sobre o sentido na vida é um dos temas nunca pensados. Expressar o que desejam ou o que fazem em suas vidas parece ser uma tarefa mais fácil para os(as) jovens, quando comparada à reflexão sobre o sentido dos seus desejos ou das suas ações. Talvez a busca de sentido implique num tipo de reflexão que exija a descentração em relação àquilo que é mais concreto e imediato.

Damon (2003) destaca nove princípios, apresentados em nosso quadro teórico, que podem facilitar a busca por projetos vitais. Um deles refere-se à partilha de projetos com outras pessoas, ou seja, o contato com indivíduos que encontraram sentido em suas vidas, por meio do desenvolvimento de um projeto é uma forma de promover a reflexão sobre a importância de causas que se revestem de sentido pessoal e são capazes de trazer gratificação pessoal ao seu executor.

Outro ponto investigado que também integra o conceito de projetos vitais é a consecução, ou seja, as ações empreendidas pelos(as) jovens no sentido de realizarem seus projetos. No grupo estudado 30% dos participantes têm um projeto e agem no sentido de realiza-lo e 7% têm um projeto, mas não agem no sentido de sua consecução. Em contrapartida, 35% estão à procura de um projeto e 26% não têm um projeto. Esses dados revelam que apenas 37% dos(as) jovens têm um projeto e nem todos(as) agem no sentido de realiza-lo, por outro lado 61% dos jovens não têm projetos para as suas vidas. Tais resultados são convergentes com os encontrados no estudo desenvolvido por Schneider e Stevenson (1999) que constatou que a maioria dos adolescentes gostaria de realizar algo, mas não desenvolve nenhum projeto de vida claro para executar suas ambições.

Por fim, investigamos a percepção do futuro dos(as) participantes, quando estes(as) têm em mente seus projetos de vida. Os dados revelam que 56% dos(as) estudantes têm planos para o futuro e agem para a sua realização e 18% manifestam preocupações em relação ao mesmo. Apenas 4% não manifestam preocupações em relação ao seu futuro.

Dentre os três elementos constituintes do conceito de projetos vitais - sentido, consecução e futuro – é o futuro que reúne o maior número de participantes que se mostra seguro diante de seus projetos, ações e planos futuros. Diante desses dados podemos afirmar que a relação com o futuro é o elemento mais presente nos projetos de vida dos(as) jovens, em contrapartida as ações são as menos presentes.

A orientação para o futuro é imprescindível à idéia de projeto. Para Ortega y Gasset (1930/1983) a vida é um *quefazer* que projeta-se para o futuro. Para Machado (2000) a referência ao futuro é uma das três características fundamentais à definição de projeto<sup>19</sup> e se caracteriza pela antecipação de uma ação, à pretensão de fazer algo transformador que se concretizará no futuro.

Damon (2009) entende a juventude como uma fase especialmente relevante para se pensar o futuro durante a qual os(as) jovens têm possibilidades de procurarem oportunidades que satisfaçam seus interesses e aspirações. Esta possibilidade nem sempre se reverte em ações concretas. Muitos(as) jovens parecem perdidos e encontram dificuldades, para tomarem uma direção, traçarem metas e adquirirem habilidades necessárias às suas proposições.

---

<sup>19</sup> As outras duas são: abertura para o novo e a ação projetada.

O compromisso com o futuro por meio de metas ou programas de vida, assume grande importância neste período, pois estes podem contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas.

A partir da identificação do sentido da vida, da consecução de ações e da percepção do futuro foi possível identificar os(as) participantes que têm um projeto vital. São eles os(as) jovens que demonstram ter clareza em relação ao sentido de suas vidas, que empreendem ações para a sua consecução e que estabelecem relação entre suas ações e seus planos futuros. Apenas 27% do total dos(as) participantes do estudo podem ter seus projetos de vida classificados como projetos vitais. Outro dado importante é que os testes estatísticos de correlação entre variáveis não apontaram dependência entre diferentes categorias de projetos de vida e projetos vitais, ou seja, ter um projeto econômico, hedonista, pró-social, familiar ou religioso não favorece nem dificulta a adoção de um projeto vital. No entanto, destacamos que a categoria de projetos religiosos é a que reúne, proporcionalmente, o maior número de projetos vitais. Dentro do universo dos(as) participantes que escolheram projetos religiosos como os mais importantes para a suas vidas, 35% têm projetos que podem ser classificados como vitais, ao passo que nas outras categoria esses percentuais variam entre 20% e 28%. Talvez o compromisso religioso contribua para a percepção do sentido da vida, propicie o desenvolvimento de ações para a consecução de um projeto e inspire a preocupação com o futuro.

Os dados obtidos em nossa pesquisa de campo revelaram que apenas 27% dos(as) participantes têm um projeto vital, tais resultados corroboram com os encontrados por Damon (2007) junto aos jovens norte-americanos. Apenas 20% dos(as) jovens americanos encontraram algo significativo a que se dedicar, algo que guia seus esforços diários e os ajuda a planejar o futuro.

## **7.2 Interpretação dos dados relacionados à contribuição da escola aos projetos de vida e aos projetos vitais**

Nesta seção discutiremos a percepção dos(as) estudantes sobre importância que a escola pode ter em relação aos seus projetos de vida e aos seus projetos vitais. Os objetivos que guiaram essa segunda parte do estudo foram: identificar e analisar a contribuição que os sujeitos atribuem às experiências escolares, de maneira geral, em relação aos seus projetos de vida; investigar quais as experiências escolares relatadas pelos sujeitos contribuem para seus projetos de vida; analisar os significados que os sujeitos atribuem às experiências escolares que vivenciam, quando se referem aos seus projetos de vida; relacionar os projetos de vida às experiências escolares destacadas pelos sujeitos; e, relacionar os projetos vitais às experiências escolares destacadas pelos sujeitos.

Em relação à identificação e análise da contribuição que os sujeitos atribuem às experiências escolares no que diz respeito aos seus projetos de vida, os resultados indicam que a grande maioria dos(as) estudantes, 81%, acredita que a escola contribui para seus projetos de vida. Quando consideramos a rede de ensino como variável observamos que na rede particular essa contribuição é percebida por um número maior de participantes, 84% contra 79% na pública. A diferença entre as redes nos permite afirmar que a escola é importante para a grande maioria dos(as) estudantes de ambas as redes. Os dados revelam também que, na percepção dos(as) estudantes, a escola contribui com todas as categorias de projetos de vida – econômicos, hedonistas, pró-sociais, familiares e religiosos. As justificativas para tal contribuição fazem alusão a diferentes motivos que vão desde a referência ao futuro até a promoção da saúde física.

A categoria de justificativas que reúne o maior percentual de participantes que acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida é o futuro, mencionado de maneira vaga, como uma finalidade da escola, por 23% dos(as) jovens. Tais dados reafirmam o discurso comumente associado à função da escola de preparar os(as) estudantes para o futuro, numa perspectiva do “vir a ser”. Podemos afirmar que possivelmente esses(as) jovens não conseguem estabelecer uma relação entre o que vivenciam na escola e sua vida cotidiana e/ou com seus planos e projetos.

Essa é a justificativa mais citada por jovens que têm projetos em todas as categorias, exceto na pró-sociais, sendo levemente mais mencionada por quem tem um projeto hedonista e menos escolhida por quem tem um projeto pró-social. Talvez o imediatismo e a busca de prazer que caracterizam os projetos hedonistas favoreçam a percepção da escola como algo que não têm um sentido no presente, mas sim como uma promessa para o futuro.

Associar a escola ao futuro pode revelar a busca de um sentido comum atribuído à instituição. Talvez esse tipo de resposta indique pouca reflexão sobre o sentido do que é realizado diariamente na escola. Esse não é um dado isolado, a investigação sobre os elementos constituintes dos projetos vitais revelou que a percepção do sentido da vida é um aspecto pouco presente junto aos(as) jovens. Com isso, queremos dizer que a reflexão sobre o que se quer na vida e sobre o sentido do que é feito para alcançar os objetivos almejados, talvez seja pouco incentivada. A escola pode contribuir nesse sentido. Para Dewey (1959) a experiência possibilita ao ser humano compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que é notado conscientemente. Para tanto, é preciso que as relações estabelecidas pelo sujeito sejam trazidas ao nível da consciência. Este processo se faz através da comunicação, capaz de vincular os resultados da experiência do grupo com as experiências imediatas do indivíduo. No entanto, a organização dos conteúdos escolares respeita uma ordem lógica que objetiva a promoção do conhecimento como um fim em si mesmo, ocultando as relações entre as disciplinas escolares e a vida cotidiana.

Em segundo lugar, com 16%, temos os(as) jovens que entendem que a escola proporciona o convívio social e a compreensão do mundo; mostra como lutar por direitos, como ser responsável, além de favorecer o enfrentamento de problemas, o trabalho em equipe e de formar para a cidadania. Podemos entender que tais dados apontam para uma concepção mais ampla das funções da escola, pois destacam a sua função formativa, numa perspectiva ética. Talvez essa percepção indique mudanças nas relações entre escola e sociedade, na medida em que os próprios estudantes valorizam a compreensão da realidade e a habilidade de lidar com as pessoas. Vila (2007, p.12) destaca no trabalho de Enguita a aceleração das transformações que afetam substancialmente a vida das pessoas exigindo que as novas gerações se incorporem a um mundo no qual apenas a formação inicial e centrada na transmissão de conteúdos é incapaz de suprir as

necessidades educacionais dos indivíduos ao longo das suas vidas. Em tal cenário, a educação escolar vem mudando e agora supre a família e a comunidade, em funções que outrora foram delas, com destaque da importância crescente da instituição, frente à complexidade social.

Outro ponto a ser destacado é a valorização que os(as) estudantes atribuem à formação para a cidadania. A cidadania deve ser entendida num sentido amplo que transcende o direito a ter direitos e implica, também, numa formação que contribua para a promoção desses direitos. O conceito de cidadania nos discursos contemporâneos das ciências sociais não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa para se tornar livre, autônoma e participativa (OSER & VEUGELERS, 2008) Assim, a educação para a cidadania não se limita à aprendizagem sobre política, mas refere-se, também, à capacidade de viver uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, que devemos dar aos(às) jovens amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, o que se aproxima da educação que Dewey denominou como uma forma democrática de vida. Tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si. Assim sendo, os dados que indicam a relação que os(as) estudantes estabelecem entre projetos de vida e formação escolar para a cidadania pode ser compreendida como uma articulação que, potencialmente, poderá contribuir para os indivíduos participarem ativamente na sociedade, assumindo responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade. Para tanto, essa formação cidadã, que já é valorizada pelos(as) estudantes, deve ser intencionalmente planejada e direcionada a esse fim.

O reconhecimento da contribuição escolar como convívio social e formação para a cidadania é encontrado em todas as categorias de projetos, sendo tal contribuição a mais escolhida por aqueles que têm projetos pró-sociais e hedonistas e menos escolhida por quem tem um projeto familiar. Essa categoria é a segunda forma de contribuição escolar mais valorizada, exceto na categoria de projetos pró-sociais (onde ela é a primeira) e na categoria familiares (onde ela é a quarta).

A associação entre projetos e justificativas sobre a importância da escola nos permite observar a complexidade que envolve a adoção de um projeto de vida e os múltiplos sentidos que pode adquirir para cada indivíduo. Talvez não seja surpreendente que projetos pró-sociais valorizem a escola pela formação ética voltada à convivência social que ela possibilita. No entanto, encontramos a mesma proporção de jovens com projetos hedonistas que encontram o mesmo sentido na escola. Com isso, mesmo norteando as suas vidas pela busca de prazer e pelo imediatismo, os(as) estudantes que adotam projetos hedonistas reconhecem a importância de uma formação que transcende os interesses auto-centrados e direciona-se ao outro. Dito de outra forma, mesmo diante de objetivos auto-centrados, os(as) jovens incorporam ao sentido que atribuem à escola a importância da consideração do outro, na medida em que compreender o mundo e conviver socialmente só é possível mediante o reconhecimento do outro. Com isso, podemos afirmar que uma mesma categoria de projetos pode reunir sentidos dos mais diversos.

O vestibular e/ou a continuidade dos estudos foram apontados por 10% dos(as) participantes como o sentido que a escola adquire em relação aos seus projetos de vida. Esta categoria de justificativas também se projeta para o futuro, uma vez que a escola é apontada como o caminho para alcançar algo que não está no presente. Tais dados corroboram com estudo realizado por Fanfani (2000) que identifica, como uma das disposições dos(as) jovens na busca de significado da escola em suas vidas, razões instrumentais para se estar na escola. Para o autor tais razões relacionam-se a benefícios futuros, como diplomação, ingresso na universidade, conseguir um bom emprego, ou seja, não encontram na escolarização um sentido no presente. Em relação aos projetos de vida, nenhum dos(as) participantes com projetos pró-sociais justifica a importância da escola por meio do vestibular, em contrapartida a categoria dos projetos religiosos é a que mais se refere a esse tipo de contribuição.

As categorias *preparação para o mercado de trabalho* (onde os sujeitos valorizam a formação voltada ao trabalho, seja pelos conteúdos ensinados, seja pelas experiências que propiciam o contato com o mundo do trabalho), *valorização do conteúdo* (os sujeitos acreditam que o conhecimento veiculado pela escola tem valor por si mesmo) e *identificação do que se quer na vida* (os sujeitos entendem que a escola contribui para a identificação do que se deseja na vida) reuniram, cada uma, 8% dos(as) participantes.

Durante muito tempo a escola foi concebida, prioritariamente, como espaço formativo dos(as) jovens, capaz de ampliar suas experiências de vida e de inseri-los no mercado de trabalho, sendo essa, inclusive, uma das funções do ensino médio destacadas pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2004). No entanto, temos que reconhecer que a relação entre escola e trabalho não é mais garantia de um emprego ou de ascensão social e que as finalidades da escolarização no ensino médio não se restringem apenas à preparação laboral. Sposito (2005), em um estudo sobre as relações entre juventude e escola no Brasil, observa que as relações escola-trabalho não guardam mais a mesma relação, ou seja, a escolarização básica já não garante mais a entrada no mundo do trabalho. No entanto, para alguns(algumas) jovens a escola continua sendo uma instituição que prepara para o trabalho, lembrando que esse é um dos marcos que caracterizam a assunção das responsabilidades da vida adulta.

A relação entre projetos de vida e a função escolar preparatória para o mundo do trabalho pode trazer mais elementos para a compreensão da escola. Os(as) jovens que têm projetos familiares são os que mais se referem ao mercado de trabalho, sugerindo que a preocupação com a família envolve a valorização do trabalho, muito possivelmente por ser o caminho para a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência. Cabe lembrar que a categoria de projetos de vida familiares concentra uma maior porcentagem de jovens das classes econômicas B e C. Em contrapartida, a categoria de projetos que menos se refere à preparação para o trabalho é a hedonista, na qual há uma maior concentração de jovens das classes econômicas A e B1. Isso nos leva a uma possível associação entre classe econômica e valorização da preparação para o trabalho. Como já discutido anteriormente, pertencer a uma classe econômica que confronta os(as) jovens com necessidades imediatas de subsistência os aproxima de sentidos escolares que aludem às razões de ordem instrumental capazes de lhes garantir meios de ganhar a vida. Por outro lado, pertencer a classes econômicas que libera os(as) jovens de preocupações dessas necessidades distancia-os da valorização da escola enquanto formadora para o trabalho.

Outra justificativa dada pelos(as) participantes para a contribuição da escola aos seus projetos de vida relaciona-se à valorização do conhecimento e do conteúdo escolar. Essa é uma das disposições<sup>20</sup> que Fanfani (2000) encontrou dentre os(as) jovens na busca de significados que

---

<sup>20</sup> As outras são obrigação e razão instrumental.

a escola assume em suas vidas. Para o autor o amor ao conhecimento é aludido como motivação e sentido da escolarização. O autor destaca que a distribuição dos(as) jovens entre estas disposições não é aleatória, mas sim produto de fatores inter-relacionados, dentre os quais ele destaca as classes sociais. O amor ao conhecimento é ressoante junto aos(às) jovens de classes mais abastadas, livres da pressão de subsistência.

Quando buscamos a relação entre projetos de vida e valorização do conhecimento aliado aos conteúdo escolares, percebemos que esse tipo de explicação prevalece dentre os estudantes que têm projetos econômicos, em contrapartida não aparece nas respostas de nenhum participante que tem projetos familiares. Apesar de não termos realizado o cruzamento de dados entre redes de ensino e categorias de justificativas sobre a contribuição da escola, alguns dados apresentados nos permitem inferências. Os projetos econômicos distribuem-se de uma maneira muito parecida entre as redes de ensino, contudo os projetos familiares são, predominantemente, relacionados aos(às) estudantes da rede pública. Considerando a relação entre rede de ensino e classe econômica, podemos dizer que os dados sugerem que a valorização do conhecimento, ausente junto aos projetos familiares, alcança uma menor ressonância junto aos jovens das classes econômicas menos favorecidas.

Por fim, outro dos sentidos encontrados na escola pelos(as) estudantes relaciona-se à descoberta do que se quer na vida. Para esses(as) jovens a escola contribui para a identificação de seus objetivos e projetos de vida. Essa categoria reúne principalmente os(as) jovens que têm projetos pró-sociais e religiosos. Entendemos que o simples fato de encontrarmos uma categoria que associa a escola à identificação do que se deseja na vida é muito positiva. Damon (2009) aponta que muitos(as) jovens vivem sem saber ao certo o que querem na vida, isso demonstra que o processo de identificação e adoção de um projeto de vida não é decorrência natural da vida, mas fruto de relações e convivências que podem levar a tal descoberta. Ora, sendo a escola uma instituição que deve fazer parte da vida de todos os membros das novas gerações por vários anos, o fato dela ser apontada como uma instituição que contribui para a identificação daquilo que se deseja na vida, revela seu potencial em relação aos projetos de vida.

Investigamos, também, as justificativas dos(as) participantes acerca da não contribuição da escola aos seus projetos de vida. Os dados mostram que dentro desse universo de estudantes,

59% afirmam que não existe relação entre a escola e a vida, por isso não é possível que a instituição contribua para seus projetos de vida. Outros 19% dos estudantes afirmam que o currículo escolar não contempla disciplinas ou conhecimentos que consideram importantes. Essa baixa ou quase inexistência de significado encontrado para a escola pode representar os(as) estudantes que frequentam a escola apenas por obrigação e que podem compor as estatísticas dos que evadem. Pesquisa realizada pela FGV e divulgada pela Revista Ensino Superior (HOLANDA, 2009) apresentou uma análise das causas da evasão escolar, na visão dos(as) jovens, valendo-se de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O referido trabalho aponta que 40% dos(as) jovens com idade entre 15 e 17 anos saíram da escola por falta de interesse. Muitos desses(as) jovens estão fora da escola não porque são de comunidades pobres e têm que trabalhar, mas sim por não terem interesse nas experiências que vivenciam. O pesquisador conclui que o jovem não vê importância na conclusão do ensino médio. Portanto, no limite, o fraco ou nulo significado encontrado em relação às experiências escolares leva os alunos e alunas ao abandono da mesma.

As duas categorias de justificativas apresentadas para a não contribuição da escola aos projetos de vida revelam que a falta de sentido, na escola, deve-se, tanto ao que ela oferece quanto ao que ela não oferece. Por um lado os(as) estudantes apontam o distanciamento que existe entre aquilo que a escola apresenta e a vida real e por outro lado destacam que a escola não é capaz de abarcar os interesses de alguns(algumas) jovens.

A experiência educativa localiza-se no plano da reflexão. Através do pensamento, ela possibilita a percepção das relações entre fatos/elementos/acontecimentos e também permite relações de continuidade (olhar para o antes e o depois do processo). O resultado deste tipo de experiência é o conhecimento, seja na sua aquisição ou na sua extensão. A experiência, portanto, pode ser considerada como a essência da educação, na medida em que alarga conhecimentos, enriquece e traz significado à vida do ser humano. Para Dewey (1979) a sala de aula tradicional oferece experiências de diferentes tipos, mas estas são, em grande parte, de tipo equivocado no que concerne a suas possibilidades de conexão com as que serão vivenciadas no futuro. O caráter da verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O estudo científico guia e aprofunda a experiência, mas a experiência só será

educativa na medida em que se apóia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica ou modela a perspectiva, a atitude e a habilitação do aluno. Quando as experiências vivenciadas na escola não são capazes de levar os(as) estudantes à esse tipo de relação elas podem acarretar na perda de vontade de aprender dos alunos, na limitação da sua capacidade de julgar e agir diante de situações novas, na associação entre o processo de aprendizagem escolar a algo enfadonho, na perda do gosto pelos livros e estudos e no limite, no abandono da escola.

Para além do sentido genérico das experiências escolares analisados nos parágrafos anteriores, investigamos a percepção dos(as) estudantes em relação a três grupos de atividades propiciadas pela escola: disciplinas curriculares; atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes; e, experiências relacionadas à representação estudantil, à participação em campanhas de solidariedade, à organização de eventos, à discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar.

Em relação à contribuição das disciplinas escolares para os projetos de vida, todos(as) os(as) estudantes da rede particular acreditam que as mesmas contribuem para seus projetos de vida e na rede pública apenas 2% dos(as) participantes dizem que nenhuma disciplina contribui para seus projetos de vida, porém, cada uma das disciplinas curriculares é valorada de maneira diferente. Apenas três disciplinas concentram percentuais superiores a 50% de participantes: língua estrangeira, 85% dos(as) participantes da rede particular e 71% da pública a consideram importante para seus projetos de vida; língua portuguesa, 73% na particular e 64% na pública e matemática, 55% na particular e 67% na pública. A importância atribuída à língua portuguesa e à matemática reforça, por um lado, a concepção da escola como instituição voltada ao ensino de conteúdos básicos necessários à vida social: ler, escrever e contar. Por outro lado, a alta valorização da língua estrangeira pode apontar para as demandas da sociedade contemporânea que, diante de um mundo globalizado, transformam o domínio de uma língua estrangeira numa necessidade cada vez mais presente não apenas para a vida profissional, mas também como meio de acesso à produção de conhecimento e à divulgação da informação, além da inegável presença, principalmente da língua inglesa, nos mais diferentes contextos da vida cotidiana, como filmes, equipamentos eletrônicos, como uma língua que permite a comunicação com pessoas do mundo

inteiro. Enfim, a necessidade de comunicação e interação do mundo contemporâneo pode explicar a valoração da língua estrangeira pelos(as) participantes.

A importância atribuída às disciplinas escolares pode ser interpretada à luz das relações entre escola e complexidade social. Vila (2007, p.12) por meio do trabalho de Enguita entende que a função da escola se altera em razão do grau das mudanças experimentadas pela sociedade. Diante de uma sociedade estável na qual as mudanças se dão muito lentamente e os conhecimentos necessários à vida social mantêm-se durante gerações e gerações, a educação institucional é restrita em sua abrangência e se resume aos saberes específicos, como a leitura e a escrita. À medida que as mudanças sociais se intensificam, ocorrendo entre uma geração e outra, a participação, na nova ordem demanda capacidades que não podem mais ser transmitidas apenas pela família e pela comunidade; assim, a instituição escolar é chamada a tal função em nível elementar tendo como objetivo a transmissão de saberes como leitura e cálculo, essenciais ao desempenho de novas funções. Vivemos, agora, uma terceira fase, na qual as mudanças sociais se dão no interior de cada geração e os saberes necessários à participação social incluem a capacidade de adaptação a uma ordem pouco estável.

Outro dado relacionado à valoração das disciplinas curriculares é a baixa porcentagem de estudantes que reconhecem a contribuição das artes para seus projetos de vida, 24% na rede particular e 29% na pública. Esse não é um dado isolado, se retomarmos os objetivos de vida apontados pelos(as) participantes como os mais importantes das suas vidas, veremos que aqueles classificados como estéticos (relacionados ao mundo das artes e do esporte) tiveram uma baixa adesão. Cabe aqui a reflexão sobre a importância que o ensino de artes assume dentro da própria instituição, entendendo que a sua baixa valoração pode ser reflexo do espaço que essa disciplina encontra no currículo.

A justificativa quanto à contribuição das disciplinas escolares aos projetos de vida refere-se, principalmente, à relação com o que se quer na vida, 28% na particular e 19% na pública; preparação para o vestibular e cursar uma faculdade, 24% na particular e 19% na pública; formação intelectual, 18% na particular e 12% na pública; futuro com 5% na particular e 9% na pública e contribuição profissional, 2% na particular e 13% na pública.

Os dados demonstram que as disciplinas escolares são relacionadas aos projetos de vida na medida em que guardam algum tipo de relação com aquilo que se deseja alcançar. Trata-se, na percepção dos(as) estudantes, de conseguir relacionar o que se aprende na escola com os planos e projetos que direcionam as suas vidas. As ideias de Dewey (1979) acerca da importância da continuidade das experiências escolares podem ser estendidas à compreensão dessa categoria. O caráter da verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O caráter de continuidade das experiências, dado pelo desenvolvimento presente, com possibilidades aos desdobramentos futuros, é um aspecto extremamente importante no contexto da identificação e consecução de projetos vitais, uma vez que projetos se direcionam ao futuro eles implicam numa perspectiva na qual o sujeito seja capaz de conjugar o momento presente com a abertura para o novo, tendo em vista os planos futuros.

Outra ordem de justificativas acerca da importância das disciplinas escolares para os projetos de vida, refere-se à preparação para o vestibular. Essa mesma categoria surgiu dentre as justificativas relacionadas às contribuições da escola. Portanto, não repetiremos as considerações já expressas. O mesmo se aplica às categorias futuro e contribuição profissional.

Por fim, os dados revelam que as disciplinas escolares são, também, associadas à formação intelectual, categoria que valoriza habilidades como conversar sobre diferentes assuntos, ter domínio da língua culta, compreender fenômenos e interpretá-los. Esse tipo de formação implica numa apropriação do conhecimento difundido na escola por parte dos(as) estudantes, de tal forma que o que é aprendido é capaz de transformar as relações do indivíduo com as pessoas, com o mundo e também com os novos conhecimentos. O pensamento de Dewey (1979) pode contribuir para a interpretação dos dados relacionados a essa justificativa. Para o filósofo a educação pode ser compreendida como um método científico por meio do qual o ser humano estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores. A tendência da busca científica visa a conquista de um corpo de conhecimentos que, devidamente compreendidos, se fazem meios para a direção de novas buscas e pesquisas, assim, a educação pode iluminar o significado e a importância dos problemas que ela resolve.

As justificativas encontradas entre os(as) participantes do estudo sobre a importância das disciplinas escolares para os seus projetos de vida, são convergentes com outro estudo, realizado

por Spósito e Galvão (2004). As autoras investigaram a relação dos(as) jovens com a escola e identificaram diferentes tipos de envolvimento entre os(as) estudantes e o conhecimento adquirido na escola. Para alguns(algumas) jovens trata-se apenas de um conhecimento instrumental necessário à conquista do diploma. Este dado é interpretado como um indício de que a meta de futuro pode não ser suficiente para dar sentido aos conteúdos aprendidos no presente. Para uma outra parcela de jovens foi possível encontrar significado nos conhecimentos escolares, dada a importância que os sujeitos atribuem à escola, para o seu futuro. Para as autoras, nesse caso, a construção de significado se dá a partir da subjetivação das experiências que passam a integrar os projetos de cada indivíduo. Para um terceiro grupo, as relações entre as disciplinas escolares e o seu cotidiano são significativas e valorizadas, positivamente, pois os sujeitos entendem que o que vivem na escola possibilita implicações pessoais; ou seja, os(as) jovens explicitaram a necessidade de transformar o conhecimento em algo pessoal para sua efetiva apropriação. Esse processo de apropriação pessoal é interpretado, pelas autoras, como fundamental, para superar a distância que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente. Spósito e Galvão concluem que entre o ensino e a aprendizagem localiza-se um aluno que anseia por um trabalho pessoal dotado de significado transcendente à promessa de um futuro promissor.

Neste estudo, projetos de vida diferem de projetos vitais. Os primeiros são as metas que os(as) participantes apontam como sendo seus projetos de vida; os segundos envolvem a combinação de diferentes elementos: sentido na vida, consecução e orientação para o futuro. Com isso, apenas uma porcentagem de participantes têm projetos vitais, 27%. Dentre nossos objetivos propusemo-nos a investigar se a percepção sobre a contribuição da escola difere entre os(as) estudantes que têm um projeto vital dos demais.

Os dados demonstram que as categorias de justificativas, sobre a contribuição das disciplinas escolares, mais mencionadas pelos(as) estudantes que têm um projeto vital são: vestibular, 32%; relação com o que quer na vida, 24%; e formação intelectual, 15%. Encontramos as mesmas categorias valorizadas pelo grupo dos projetos de vida, no entanto, a valoração dessas categorias foi diferente. Para os(as) jovens que têm um projeto vital o vestibular foi a categoria que reuniu o maior número de participantes, ao passo que para os demais jovens a

primeira categoria foi relação com o que quer na vida. A partir desses dados podemos afirmar que a contribuição das disciplinas escolares foi percebida de maneira semelhante pelos jovens que têm um projeto vital e pelos que não têm; ou seja, no que tange às disciplinas escolares, não podemos afirmar que a escola contribui de maneira especial para que os jovens desenvolvam um projeto vital.

Outra ordem de experiências escolares investigadas por nós, refere-se às atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes. As palestras e as excursões foram as atividades mais indicadas pelos(as) estudantes como significativas aos seus projetos de vida, ultrapassando 40% do total de participantes. As atividades que contaram com menores percentuais de participantes foram visitas a museus e campeonatos esportivos. Cabe acrescentar que, quando considerada a variável rede de ensino, observamos que os(as) estudantes da rede pública atribuem menor importância a todas as atividades apresentadas. Palestras são atividades que colocam os(as) estudantes em contato com temas específicos e podem trazer novas informações. Excursões podem oportunizar a construção do conhecimento, em espaços que extrapolam os limites físicos da instituição.

Cabe destacar que, em relação ao total de participantes, nenhuma das atividades mencionadas reuniu mais do que 50% dos(as) estudantes. Quando comparamos esses percentuais aos atribuídos às disciplinas escolares, observamos que essas reúnem percentuais que ultrapassam os 60% e no caso da língua estrangeira alcança 77% dos(as) estudantes. Tais dados nos permitem afirmar que, na percepção dos(as) participantes do estudo, as disciplinas escolares contribuem mais para seus projetos de vida do que atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes. As justificativas acerca da importância das disciplinas escolares mostram que essas são percebidas como importantes, pois os(as) estudantes conseguem relacioná-las com o que querem na vida e com o vestibular. Assim, uma aula de português ou de inglês é imprescindível à comunicação com as pessoas. Talvez caiba aqui o questionamento sobre as relações que os(as) estudantes estabelecem entre as atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura, aos esportes e seus planos futuros. Mais do que isso, cabe o questionamento sobre o sentido que tais atividades adquirem em face ao que é ensinado na escola. Dito de outra forma, até que ponto a escola e, mais especificamente, o currículo escolar

conseguem articular atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula com os conteúdos ministrados?

Outro ponto que merece destaque é a pequena importância atribuída às visitas a museus e campeonatos esportivos. Esse dado corrobora com outros já apresentados nesse estudo: a fraca valorização de objetivos de vida estéticos (relacionados às artes e aos esportes) e pequena porcentagem de estudantes que consideram artes e educação física como disciplinas que contribuem para seus projetos de vida. Como já enfatizado, cabe a reflexão sobre o valor que a escola atribui a esse tipo de experiência.

Por fim, a diferença de percentuais, entre as redes de ensino, demonstra que as atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes são mais valorizadas pelos(as) estudantes da rede particular. A diferença entre o valor atribuído a cada atividade varia entre 6% - visitas a museus (32% na particular e 26% na pública) – e 23% - palestras (61% na particular e 38% na pública). Uma interpretação que nos parece possível refere-se às oportunidades que os(as) estudantes têm de participar desse tipo de atividade, talvez as escolas públicas ofereçam menos atividades de tal natureza.

As justificativas, sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes, destacam: a relação entre essas atividades e os projetos de vida (24%), o conhecimento e a cultura advindos de tais atividades (24%) e a compreensão e observação da realidade por meio da prática (15%). De maneira geral, os(as) estudantes valorizam o conhecimento que constroem por meio da prática, em contextos que conseguem aproximar a realidade da escola.

A importância dessas atividades pode ser dimensionada por meio das ideias de Dewey (1979), para quem a educação é a combinação de diferentes experiências que interagem entre si e são significadas pelos sujeitos. As experiências são compreendidas em um sentido amplo que é indissociável da vida cotidiana e que possibilita a compreensão da educação, para além dos limites escolares.

Educamos e somos educados em diferentes contextos: na escola, na família, nos museus, teatros, clubes, cinemas, assistindo televisão, acessando páginas da internet, através de atividades lúdicas como jogos, lendo livros, revistas, jornais... Estes e diversos outros contextos nos

proporcionam experiências que podem ser educativas. Neste sentido, a educação escolar não se dá apartada das outras experiências vivenciadas pelos indivíduos, nas mais diversas situações cotidianas. Trilla (2008: 45) entende que a interação entre experiências cotidianas e escolares se faz diacronicamente, pois cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e condiciona as subseqüentes. Faz-se, também, de maneira sincrônica, pois aquilo que se vive na escola tem relação com o que se vive em outros ambientes que exercem funções educativas. Esta concepção converge para o caráter de continuidade das experiências e a sua presença nas mais diversas situações da vida, aspectos centrais à definição de Dewey.

Os dados demonstram que as categorias de justificativas sobre a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes, mais mencionadas pelos(as) estudantes que têm um projeto vital são: projeto de vida, 27%; conhecimento e cultura, 24%; e observação e compreensão da realidade, 15%. Encontramos as mesmas categorias valorizadas pelo grupo dos projetos de vida e com percentuais muito próximos. A partir desses dados podemos afirmar que a contribuição das atividades relacionadas ao acesso à informação, à sociabilidade, à cultura e aos esportes foi percebida de maneira semelhante pelos jovens que têm um projeto vital e pelos que não têm; ou seja, no que tange à contribuição dessas atividades, não podemos afirmar que a escola contribui de maneira especial para que os jovens desenvolvam um projeto vital.

Investigamos como a participação ativa em experiências relacionadas à representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, na organização de eventos, na discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar podem ou não contribuir, para os projetos de vida dos(as) estudantes.

Foram apresentadas oito experiências aos(as) participantes a fim de identificar se aqueles(as) que participaram das mesmas consideram-nas importantes para seus projetos de vida. Os dados revelam que é baixa a porcentagem de estudantes que participaram de atividades como: ser representante de classe (24%); tomar parte de reuniões entre estudantes, docentes e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola (26%); participar da organização de campanhas escolares sociais, como arrecadar alimentos ou roupas (23%); participar da organização de

eventos esportivos, como campeonatos de futebol, vôlei (25%); participar na organização de eventos culturais, como festas, exposições de artes (26%); participar de grupos artísticos, como banda, dança (30%); participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais (23%); e participar da escolha de temas de trabalho que serão realizados em sala de aula (27%).

Quando consideramos a variável rede de ensino observamos que os(as) estudantes da rede pública participaram menos do que os da rede particular. A diferença dos percentuais entre as redes oscila entre 12% e 27%. Com isso, podemos afirmar que os índices de participação são baixos em ambas as redes, sendo que na rede pública os estudantes participam ainda menos.

Cabe destacar que não investigamos se as escolas proporcionam ou não tais experiências aos(as) estudantes. Nosso objetivo foi identificar a percepção dos(as) estudantes acerca das atividades propostas e ainda que as escolas ofereçam tais atividades, se os(as) estudantes não as significam, diante de seus projetos de vida, seu valor educativo pode ser questionado.

Dentre as justificativas dos(as) estudantes que vivenciaram experiências relacionadas à participação escolar, destacam-se as categorias que fazem alusão às habilidades e crescimento pessoais, ou seja, relacionadas à capacidade de organização, ao desenvolvimento do espírito crítico, à habilidade de falar em público, à superação da timidez e a conseguir expressar-se. Essas justificativas referem-se sempre ao próprio indivíduo, ou seja, não implicam na consideração ou no reconhecimento do outro, ainda que algumas das habilidades pressuponham a presença de um interlocutor, o papel que esse ocupa é de expectador e não de alguém com quem se interage.

Outra ordem de categorias refere-se à sensibilidade e habilidade sociais, à solidariedade, à percepção do outro e à capacidade de trabalhar em grupo, ou seja, valorizam a capacidade de ouvir outras opiniões e de trabalhar em equipe, prezam a sensibilidade e a compreensão da situação de outras pessoas e consideram importante conhecer e conviver com outras culturas e valores. Tais justificativas incorporam o outro em seus discursos, ou seja, não são auto-centradas, direcionam-se para uma relação que pressupõe interação e troca. Neste sentido podemos dizer que indicam uma possível abertura em relação às pessoas e ao mundo.

Há, ainda, categorias de justificativas que aludem à representação política e à compreensão das relações de poder, ao exercício do direito de expressão e à possibilidade de influenciar processos de decisão e mudança, aos direitos e deveres de cidadania, ao respeito às

regras e à compreensão de que é preciso lutar para muda-las quando não concordam. Tais justificativas, além de incorporarem o outro em seu discurso, pressupõem a representação de seus interesses. Para além de relações interpessoais, representadas pelas categorias anteriores, aqui a relação se dá com a sociedade e traz, implícita, a responsabilidade de ouvir e respeitar interesses que podem ser divergentes do próprio. Quando temos em conta o desinteresse político manifesto em relação aos objetivos de vida dos(as) participantes, essa ordem de justificativas torna-se, especialmente, relevante, pois consegue ir além de razões auto-centradas e se direcionar às relações entre o indivíduo e a sociedade. Tais justificativas podem dar indícios sobre a importância de determinadas experiências escolares, para a educação que visa uma cidadania ativa.

Os dados apresentados, sobre participação escolar, nos remetem à dimensão formativa da escola, sobretudo no que concerne à formação para a cidadania. Cada regime político requer um tipo de atuação, com a democracia acontece o mesmo, principalmente se levarmos em conta a importância de buscar, na participação ativa do cidadão, uma forma de ampliação e legitimação do sistema. Tal participação demanda o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos, de onde emerge a necessidade de uma formação orientada para tais finalidades. Práticas educativas alicerçadas no protagonismo discente defrontam os(as) estudantes com a necessidade de assumir responsabilidades, frente ao grupo que representam ou a objetivos coletivos. Nesse sentido, participar da organização de eventos ou ser representante de classe implica no compromisso e na responsabilidade do indivíduo diante de causas que transcendem o auto-interesse.

Os(as) jovens, que têm um projeto vital, distribuíram-se por entre as categorias de justificativas sobre a importância da participação escolar de maneira semelhante aos(às) demais participantes, ou seja, valorizam os mesmos aspectos. No entanto, a porcentagem dos(as) estudantes que vivenciaram experiências relacionadas à participação escolar é levemente superior dentre aqueles(as) que têm um projeto vital. Vejamos, qual a porcentagem a mais de participantes que os projetos vitais reúnem: representação estudantil, 8%; reuniões escolares, 7%; organização de eventos esportivos, 4%; organização de eventos culturais, 4%; participação em grupos artísticos, 5%; escolha de temas, 2%. As exceções são os projetos escolares e as campanhas

escolares, onde a participação dos estudantes que têm um projeto vital foi 1% inferior em relação à participação dos(as) demais estudantes. Esses dados mostram que aqueles(as) jovens que têm um projeto vital participaram mais que seus colegas de atividades que implicam numa ação protagonista, no entanto os percentuais são pouco expressivos para que seja estabelecida qualquer relação entre as variáveis. Portanto, não podemos afirmar que a escola, por meio das atividades que envolvem a participação escolar, contribui para o desenvolvimento de projetos vitais.

Os dados, sobre os relatos de situações escolares que contribuíram para os projetos de vida dos(as) participantes, revelam que as situações de sala de aula (disciplinas, seminários, debates) foram as mais mencionadas pelos(as) estudantes, 22%. Em seguida são mencionadas as atividades de animação cultural como festas, campeonatos esportivos, teatro, dança, 15% ; e os projetos temáticos, 14%.

A menção à contribuição das situações de sala de aula coincide com os dados referentes à valorização das disciplinas curriculares, demonstrando que os(as) estudantes conseguem estabelecer relação entre os conteúdos e atividades de sala de aula e seus projetos de vida. Os sentidos atribuídos às atividades de sala de aula são relacionados: à capacidade de expressar-se oralmente, 21%, desenvolvida principalmente por meio dos seminários e debates; ao preparo para o desempenho de uma profissão, 18%; ao futuro, 10%; ao que se quer na vida, 10%; à capacidade de trabalhar em grupo, 10%; e, à valorização do conhecimento. Esses dados, de certa forma, contradizem a visão de que aquilo que é ensinado na escola não faz sentido para os(as) estudantes. Dentre todos os sentidos relacionados às situações de sala de aula, apenas a valorização do trabalho em grupo considera o outro, as demais categorias têm como referência e direção o próprio indivíduo. Assim, podemos afirmar que experiências como aulas e seminários são pouco associadas à relação dos(as) estudantes entre si e destes com outras pessoas.

As atividades de animação cultural, capazes de colocar os(as) estudantes em contato com o mundo das artes e dos esportes, revelam que situações que extrapolam o contexto da sala de aula também são valorizadas pelos(as) participantes e adquirem sentido frente aos seus projetos de vida. É interessante notar que as disciplinas de artes e educação artística foram as menos relacionadas aos projetos de vida pelos(as) estudantes, da mesma forma que os objetivos de vida estéticos, ligados às artes e aos esportes, também foram pouco valorizados. No entanto, o relato

de situações significativas coloca as atividades artísticas e esportivas dentre as mais mencionadas pelos(as) participantes. Talvez, tais atividades façam mais sentido para os(as) estudantes quando associadas a um contexto mais amplo, como campeonatos, apresentações, exposições. Podemos, também, inferir que o objetivo dessas atividades não reside nelas mesmas, ser artista ou ser esportista, mas nos aprendizados e vivências que proporcionam. Prova disso são os sentidos que as atividades de animação cultural adquirem para os(as) estudantes, relacionados principalmente com: a capacidade de expressão oral, 20%; o prazer, 16%; e o desenvolvimento de novas capacidades (responsabilidade, perseverança, autonomia e capacidade de se organizar, e auto-estima), 13%. Diante de tais dados podemos afirmar que os sentidos dessas atividades relacionam-se com o próprio indivíduo, ou seja, são auto-centrados, pois não implicam na consideração ou no reconhecimento do outro.

A terceira categoria de situações escolares que reuniu o maior número de participantes foi a dos projetos temáticos, aqueles que geralmente envolvem a escola como um todo e são tratados de maneira interdisciplinar. O sentido atribuído a esse tipo de atividade apela para: a formação profissional, 14%; a promoção do bem da coletividade, 14%; a relação entre os projetos temáticos e o que querem na vida, 12%; o conhecimento que proporcionam, 12%; e a compreensão do mundo, 10%. Dentre os sentidos associados aos projetos temáticos temos duas categorias que podem ser consideradas auto-transcendentes e que juntas reúnem 24% dos(as) participantes: promoção do bem da coletividade e compreensão do mundo. A primeira delas refere-se à luta por direitos, à compreensão de princípios democráticos, ao empenho para atender os interesses comuns e fazer um mundo melhor. A segunda relaciona-se à compreensão da realidade, à percepção de desigualdades, à compreensão do outro e das diferenças, incluindo a importância de ouvir opiniões diferentes e a possibilidade de construir a própria opinião ou modifica-la. Ambas as categorias, para além das relações interpessoais, reportam-se à relação do indivíduo com a sociedade.

Tomando as categorias de significados das experiências escolares que incorporam o outro em seu discurso, temos além da promoção do bem para a coletividade, reunindo 4% do total de participantes; e a compreensão do mundo, com 7% ; a categoria ajudar os outros, com 2% do

total de estudantes. Esses significados são relacionados, principalmente, aos projetos temáticos, aos projetos sociais e à representação estudantil.

Um ponto a ser destacado é que dentre as situações escolares relatadas pelos(as) participantes, os projetos temáticos, os projetos sociais e a representação estudantil foram os que mais favoreceram a construção de sentidos auto-transcendentes, ou seja, possibilitaram o posicionamento do indivíduo frente ao outro ou frente a causas coletivas. Esses dados podem ser interpretados à luz de uma das funções escolares: a integração do indivíduo à sociedade. Essa é uma tarefa educacional, que não se restringe à escola, mas que encontra na instituição um poderoso alcance social. Machado (2000) relaciona a educação à ação de conduzir a finalidades socialmente desejadas, pressupondo que tal ação demanda a partilha de projetos coletivos, entendidos como aqueles que têm finalidades coletivas. Projetos com fins coletivos, no entanto, precisam se constituir como significativos aos indivíduos. Não abraçamos metas e planos em nossas vidas só porque nos dizem que são importantes, senão porque reconhecemos tal relevância, porque valorizamos tais metas. Nessa perspectiva, o grande desafio da educação, e em especial da educação escolar, é favorecer o entrelaçamento entre projetos individuais e coletivos. Os dados relacionados aos projetos temáticos apontam para o potencial que tais experiências têm em relação ao favorecimento da construção de significados sociais articulados aos projetos de vida.

Consideramos relevante destacar a diversidade de experiências escolares que os sujeitos reconhecem e significam quando têm em mente seus projetos de vida. Para além de conteúdos instrucionais ou aulas, os sujeitos encontram na escola experiências diversas e significativas. Para além desta constatação, é possível, também, afirmar que uma mesma situação escolar reveste-se de sentidos múltiplos frente à diversidade dos(as) estudantes. Podemos também afirmar que uma mesma categoria de projetos de vida atribui importância a experiências escolares distintas. Com isso podemos afirmar que a escola não têm um sentido único para os(as) estudantes. Experiências escolares e significados combinam-se de maneiras diferentes e influenciam os projetos de vida de múltiplas maneiras.

### 7.3 Considerações Finais

A presente investigação articula três elementos: projetos de vida, jovens e escola, problematizando a percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a possível contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.

Partimos da concepção de que projetos que orientam a vida das pessoas são elementos centrais à nossa humanidade e podem contribuir tanto para a satisfação pessoal como para o exercício ativo da cidadania e para a efetivação de direitos.

A investigação sobre os objetivos e os projetos de vida dos(as) estudantes, por um lado, corrobora com estudos que apontam o imediatismo e o hedonismo como características da sociedade contemporânea. A busca pelo poder econômico, pelo reconhecimento e prestígio social, além da importância atribuída ao prazer, são valores presentes entre a maioria dos(as) participantes. Por outro lado, ainda que muitos dos projetos e objetivos de vida sejam auto-centrados e visem o próprio interesse, a quase totalidade dos(as) participantes têm objetivos e projetos de vida relacionados à família, ou seja, direcionados a outras pessoas e, portanto, auto-transcendentes. Os valores dos indivíduos se combinam de tal forma que se torna impossível classificar um projeto de vida como puramente hedonista, econômico, pró-social, religioso ou familiar, posto que todos eles envolvem objetivos de diferentes ordens.

Para além do reconhecimento da complexidade que envolve o conjunto de valores que guiam a vida dos indivíduos, a atribuição de importância a diferentes objetivos e projetos de vida revela de maneira bastante contundente o que não é valorizado pelos(as) estudantes. Objetivos de vida de natureza estética (relacionados às artes e aos esportes) e principalmente políticos são rejeitados pela maioria dos(as) participantes.

O desinteresse político dos(as) jovens é preocupante em uma sociedade democrática, na medida em que a participação dos(as) cidadãos(ãs), compreendida em suas dimensões: passiva e ativa, é essencial ao processo democrático.

Em relação à participação passiva, os(as) participantes mencionam direitos e deveres numa perspectiva de ações individuais, ou seja, entendem que cada indivíduo deve cumprir seus deveres e ter seus direitos respeitados. A dimensão ativa da cidadania leva a cabo atividades em

diferentes áreas da vida social que incluem a mobilização de grupos e organizações sociais e as práticas relacionadas à esfera pública. A dimensão passiva da cidadania é mais facilmente identificada nas justificativas dadas pelos(as) participantes sobre a contribuição da escola aos seus projetos de vida. A dimensão ativa é menos presente e se manifesta na intenção de contribuir com a coletividade e de compreender e transformar o mundo. Isso mostra que a escola pode contribuir para a formação da cidadania ativa, mas ainda o faz de maneira muito discreta, por meio do desenvolvimento de projetos temáticos e sociais e representação discente.

Ao examinarmos as experiências de participação escolar e de protagonismo discente experimentadas pelos(as) estudantes observamos que a minoria deles tiveram oportunidade de vivenciá-las. A formação para a democracia só se efetiva mediante a vivência de processos democráticos capazes de contribuir para a construção de valores. Como compreender a importância e as responsabilidades advindas da representação estudantil, por exemplo, sem nunca ter sido representante de classe ou ter participado de reuniões para a discussão das regras da escola?

Ainda que a contribuição da escola em relação a determinados aspectos formativos, como a cidadania, pudesse ser mais direcionada a tais finalidades, a instituição é percebida positivamente pelos(as) estudantes, a grande maioria acredita que a escola contribui para seus projetos de vida.

O lugar ocupado pelos(as) estudantes na escola continua sendo, prioritariamente, a sala de aula. As disciplinas curriculares são identificadas como importantes aos projetos de vida pela grande maioria dos(as) participantes. As experiências vivenciadas em sala de aula (desenvolvimento de conteúdos curriculares, seminários e debates) são as mais mencionadas pelos(as) estudantes como sendo significativas aos seus projetos de vida.

Se, por um lado, a valorização das disciplinas curriculares e das atividades em sala de aula nos permite afirmar que a despeito de todas as críticas feitas à falta de relação entre o que é ensinado na escola e a vida cotidiana, os(as) estudantes conseguem encontrar sentido naquilo que aprendem. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que as atividades que favorecem o protagonismo dos(as) estudantes são importantes para uma educação que almeja a autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade e o comprometimento frente a assuntos que envolvem

interesses coletivos. Experiências dessa natureza ainda não podem ser consideradas como parte constituinte do espaço ocupado pelos discentes, na escola.

Os sentidos atribuídos à escola pelos(as) estudantes fazem alusão ao futuro, desvelando uma visão de que a instituição não é associada ao presente, mas a uma promessa do vir a ser. A escola também é associada à preparação para o trabalho e para o vestibular, razões instrumentais que visam a satisfação de necessidades imediatas como moradia e subsistência e a projeção futura relacionada à continuidade dos estudos. Compreender e poder discutir temas contemporâneos, saber se expressar, falar em público, dominar uma língua estrangeira, superar a timidez são conhecimentos e habilidades valorizadas pelos(as) estudantes em face aos seus projetos de vida.

Ainda que entre os(as) participantes predominem os objetivos e os projetos de vida auto-centrados e que os sentidos atribuídos às experiências escolares estejam mais relacionados ao próprio indivíduo, onde o outro não é considerado, há elementos que apontam caminhos para o fomento da articulação entre projetos de vida e interesses coletivos.

Os sentidos atribuídos aos projetos temáticos e sociais e à representação estudantil, situações destacadas pelos(as) participantes como significativas para seus projetos de vida, revelam que tais experiências são um caminho para a fusão entre projetos individuais e interesses coletivos. Os(as) estudantes entendem que a participação em projetos e a representação estudantil são importantes para seus projetos de vida na medida em que possibilitam a compreensão e a ação frente à sociedade.

Os projetos temáticos e/ou sociais mencionados pelos(as) participantes, na maioria das vezes, desenvolvem-se mediante a adoção de temáticas contemporâneas como: meio ambiente, diversidade cultural e ações solidárias. Tais temas, geralmente, favorecem a relação entre os conteúdos e a vida, o que nos permite inferir que o trabalho por meio de temas que são significativos para os(as) estudantes contribui para a relação entre os seus planos de vida e a escola. Os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes aos projetos temáticos e/ou sociais indicam o compromisso e a responsabilidade sociais que essas experiências ensejam, além de revelarem o seu potencial, no que tange à formação em valores, viabilizando a fusão entre projetos individuais e interesses coletivos.

Dentro do universo dos projetos de vida, apontados pelos(as) participantes como metas que guiam as suas vidas, identificamos projetos vitais, conceito mais específico formulado por Damon (2009). Esses projetos compreendem ações, percepção do sentido na vida e preocupação com o futuro. A minoria dos(as) participantes têm projetos que podem ser classificados como vitais. Dentre os elementos integrantes do conceito, as ações direcionadas à consecução do projeto constituem o aspecto mais frágil, ou seja, poucos(as) jovens conseguem empreender ações relacionadas com o que querem na vida. Talvez esses(as) jovens sejam, poucas vezes, confrontados com a necessidade de agirem, desempenhando, na maior parte das vezes, funções que os colocam em posição passiva ou receptora. Um indício que nos leva a tal afirmação é a baixa porcentagem de estudantes que participaram de experiências escolares que lhes permitem algum tipo de protagonismo.

A escola pode favorecer, por meio das experiências que proporciona, o desenvolvimento de projetos vitais?

A resposta a essa pergunta é não. A comparação dos dados entre a contribuição da escola aos projetos de vida e aos projetos vitais revela que os(as) participantes apontam as mesmas categorias de experiências e de justificativas e com porcentagens semelhantes, ou seja, não temos indícios para afirmar que uma ou outra experiência escolar favoreça o desenvolvimento de um projeto vital.

A abordagem da psicologia positiva nos ajudou a olhar para a escola, buscando elementos que pudessem contribuir para a compreensão do valor que essa instituição tem a partir da percepção dos(as) estudantes. Diante dos dados apresentados é inegável a importância que a escola tem para os(as) jovens e as contribuições que oferece aos seus projetos, ajudando-os, inclusive na identificação do que querem na vida. Esse olhar, no entanto, não nos impede de apontar aspectos com os quais a escola poderia contribuir para mudar, como: o desinteresse político, a prevalência de projetos e objetivos de vida auto-centrados, os sentidos das experiências escolares auto-direcionados e a falta de ações para consecução de projetos de vida.

Por fim, salientamos que os dados e as considerações expressas nesse estudo referem-se ao grupo estudado e não podem ser estendidos à amplitude da categoria juvenil. Mais do que isso,

reconhecemos que as análises dos dados e a sua interpretação revelam nosso olhar sobre o tema e que os mesmos dados poderiam ser interpretados de outras formas.

**BIBLIOGRAFIA<sup>21</sup>**

ABRAMOVAY, Mirian & CASTRO, Mary Garcia (2003). Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC.

ARIÈS, P. (1981): *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Itc.

ARAÚJO, U.F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In ARAÚJO, U.F.; ARANTES, V. A.; PUIG, J.M. Educação e valores. São Paulo: Summus.

BASTOS, Rogério Lustosa (2009). Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers.

BENEDICTO, Jorge; MORÁN, María Luz (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Madrid: Injuve - Instituto de la juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BOGDAN, R & BINLKEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.. Porto: Porto Editora.

BRANCO, Angela Uchoa (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago.

BRASIL (2004). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n.9.394. 8ed. apresentação de Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A.

\_\_\_\_\_ (1998). Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais de revisão n.1 a 6/94. 10.ed Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

\_\_\_\_\_ (1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Cortez.

BRITO, S. (org). (1968). Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

\_\_\_\_\_. (1968). Sociologia da Juventude III: a vida coletiva juvenil. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CAIRNS, David (2006). A New Youth? Young People, Generations and Family Life. Anál. Social, 2006, no.181, p.1257-1264.

<sup>21</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

- CAMARANO, Ana Amélia et al . (2004). CAMINHOS PARA A VIDA ADULTA: AS MULTIPLAS TRAJETORIAS DOS JOVENS BRASILEIRO. Última década, Santiago, v. 12, n. 21, 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Abr 2009.
- CAMPS, Victoria (2000). Los valores de la educación. Madrid: Anaya.
- CARBONARI, Paulo César (2007). Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In SILVEIRA, Rosa Maria et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária.
- CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. (1995). Bibliografia sobre a juventude. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CESAR, Maria Rita de Assis (2008). A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Editora da UNESP.
- CHISHOLM, L. & HURRELMANN, K. (1995). Adolescence in modern Europe. Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. In Journal of Adolescence. Volume 18, Issue 2, April 1995, Pages 129-158.
- CHIZZOTTI, A (1998). Pesquisa humanas e sociais em ciências. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_ (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 16(2), pp.221-236.
- CONGER, John Janeway. (1973) Adolescence and Youth: psychological development in a changing world. New York: Harper International Edition.
- CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de (2005). Nos labirintos da moral. Campinas, São Paulo, Papirus.
- CORTINA, Adela (2007). Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI. Proyecto. Revista Trimestral De La Asociación Proyecto Hombre. Dossier / Proyecto 63 / Septiembre.
- COSLIN, Pierre G. (2002). Psicología do adolescente. Lisboa: Instituto Piaget.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). Reviews the book Finding Flow. Psychology Today, Jul/Aug 97.

CSIKZSZENTMIHALYI, M.(2000). The contribution of Flow to Positive Psychology. In SELIGMAN, Martin & GILLHAM, Jane. (2000) The science of optimism & hope: research essays in honor of Martin E. P. Seligman. Philadelphia & London: Templeton Foundation Press.

DAMON, W. (2003). Noble Purpose:the joy of living a meaningful life. Philadelphia & London: Templeton Foundation Press.

DAMON, W.; MENON,J; BRONK, K.C (2003). The Development of Purpose During Adolescence. Applied Developmental Science, Vol. 7, No. 3, 119–128

DAMON, W. (2004). What is Positive Youth Development? The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 591, No. 1, 13-24

\_\_\_\_\_ (2007). The Path to Purpose; helping our children find their calling in life. New York: Free Press.

\_\_\_\_\_ (2009). O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus.

DAYRELL, Juarez (2001). A escola como espaço sócio-cultural. In, DAYRELL,J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

DEBERT, Guita (1998). A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In BARROS, Myriam Lins & MOTTA, Alda. Velhice ou terceira idade?: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. São Paulo, FGV Editora.

DEMO, Pedro (1998). Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, Apr. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691998000200013&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Dec. 2010. doi: 10.1590/S0104-11691998000200013.

DEWEY, John (1959). Democracia e Educação.São Paulo: Companhia editora nacional.

\_\_\_\_\_ (1970). Liberalismo, liberdade e Cultura. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

\_\_\_\_\_ (1978). Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos.

\_\_\_\_\_ (1979). Experiência e Educação. São Paulo: Editora Nacional.

DIAS, Sandra (2009). A inquietante estranheza do corpo e o diagnóstico na adolescência. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 11, n. 1, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642000000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Mar. 2009. doi: 10.1590/S0103-65642000000100008.

EISENSTADT, S.N. (1969). Pautas arquetípicas de la juventud. ERIKSON, E.H. et al. (1969). *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ENGUIITA, M. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ERIKSON, Erik H (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

ERIKSON, E.H. et al. (1969a). *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_ (1969b). *La Juventud: fidelidad y diversidad*. In ERIKSON, E.H. et al. *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ESTEVE, José M. (2004) *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

FANFANI, Emilio. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar, documento presentado en el seminario “Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”*, Brasília/MEC.

FEIXAS, Carles (1996). *Antropología de las edades*. In En: J. Prat & A. Martínez (eds), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, pp. 319-335.

FINOTTI, I (2008). *Perfil do jovem brasileiro*. Folha Teen, Folha de São Paulo. 27/julho. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u426627.shtml>.

FLITNER, Andréas (1968). *Os Problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude*. In BRITO, S. (org). (1968). *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FORACCHI, Marialice M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira – Editora da Universidade de São Paulo.

FRANKL, V. (1978). *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_ (1992). *A Presença ignorada de Deus*. (W. Schulupp & H. H. Reinhold., Trads.) Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_ (1996). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Editorial Sinodal, Petrópolis: Editora Vozes.

FREIRE, Paulo (1995). Prefácio. In POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). Educação Comunitária no terceiro mundo. Campinas, SP: Papirus.

\_\_\_\_\_ (2001). A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.

FRONDIZI, R. (1958/2001) Que son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.

GALLATIN (1978), Judith. Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. Tradução, Antonio Carlos Amador Pereira, Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda.

GRINDER, R.E. & STRICKLAND, C.E. (1968). A significação social da obra de G.S. Hall. In BRITO, S. (org). Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

HOLANDA, Juliana (2009). Revista Ensino Superior, ano 10, nº 128, p.3, junho.

IANNI, Otavio (1968). O jovem radical. In BRITO, S. (org) Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

INHELDER, B & PIAGET, J. (1976). Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Pioneira.

KATZ, D.; PIAGET, J; INHELDER, B. (1977). Psicología de las edades: del nacer al morir. Madrid: Ediciones Morata.

KLEIN, Ana Maria (2006). Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, FEUSP.

KUENZER, Acacia Zeneida (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

KUJAWSKI, G.M. (1994). Ortega Y Gasset: a aventura da razão. São Paulo: Moderna.

LA TAILLE, Yves de (2002). Vergonha, a ferida moral. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes.

MACHADO, Nilson J (2000). Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras.

\_\_\_\_\_ (2006). A vida, o jogo, o projeto. In MACEDO, L; MACHADO, N; ARANTES, V. A. (org). Jogo e Projeto. São Paulo: Summus.

MANNHEIM, Karl. (1968) O Problema da Juventude na sociedade moderna. In BRITO, S. (org) Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mc.ADAMS, D.(2006) *The Redemptive Self: generativity and the stories americans live by*. Research in Human Development,3(2&3), 81-100.Lawrence Erlbaum Associates.

MONTEIRO, R. A. P; CASTRO, L. R.A. (2008) *Concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens*. Psicologia Política . Vol. 8. nº 16 pp. 271 - 284 . jul - dez.

MORENO, M. et al. (1999). *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.

MOREIRA, J. O.; ABREU, A. K.; OLIVEIRA, M. C. (2006) *Moralidade e sociabilidade em Frankl: um norte para superação da violência*. Psicologia em estudo, Maringá, V. 11, N. 3, P. 627-635.

NAZZARI, R. (2006). *Capital Social, Cultura e Socialização Política: A Juventude Brasileira*. In BAQUERO, M. & CREMONESE, D. (org) *Capital social: teoria e prática*. UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível <http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/arquivos/mt/livro%20capital%20social%202006.pdf#page=123>.

NISBET, Robert A. (1973). *Comunidade*. In FORACCHI, Marialice M. & MARTINS, José de Souza (org), (1977). *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de (2006). *Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica*. *Psicol. estud.* [online]. 2006, v. 11, n. 2, pp. 427-436. ISSN 1413-7372.

OMS/OPS. (1985) *La salud del adolescente y el joven em las Américas*, D.C.

ORTEGA Y GASSET, J. (1930/1983). *La Rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_ (1968). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe.

OSER, Fritz K. & VEUGELERS, Wiel (org), (2008). *Getting involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam: Sense Publishers.

PAIS, J. M (1993): «Routes to adulthood in a changing society: the Portuguese experience». *Education Policy*, V. 8, Nº1.

PARRA, Nélio (1983). *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Pioneira.

PARSONS, T. (1969). *La juventud en el contexto de la sociedad norteamericana*. In ERIKSON, E.H. et al. (1969). *La juvetud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

- PIAGET, J. (2001). *Inteligência y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- PUIG, J.M. (2000). *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Aprender a viver*. In ARAUJO, U.F.; ARANTES, V. A.; PUIG, J.M. *Educação e valores*. São Paulo: Summus.
- REED, Edward S. (1996). *Selves, values and culture*. In REED, E. et al. (eds) *Values and knowledge*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RIBEIRO, E.; LÂNES, P.; CARRANO, P (2005). *Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas - relatório final*. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: Polis.
- ROBERTS, B.W. & ROBINS, R.W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: the intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284-1296.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. e GARCÍA, E. (2001) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SCHNEIDER, B. & STEVENSON, D.(1999). *The Ambitious Generation: Americas Teenagers, Motivated but Directionless*. Softcover, Yale Univ. Press.
- SCHWARTZ, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, M. Zanna, San Diego: Academic Press.
- SELIGMAN, M.E.P (1998). Positive social science. *American Psychological Association*. Volume 29 , Number 4 -April
- \_\_\_\_\_ (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford Press.
- SELIGMAN, M.E.P. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- SELIGMAN, Martin & GILLHAM, Jane. (2000) *The science of optimism & hope: research essays in honor of Martin E. P. Seligman*. Philadelphia & London: Templeton Foundation Press.
- SELIGMAN et al. (2005) Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. In *American Psychological Association* Vol. 60, No. 5, 410–421, July–August 2005.

SELIGMAN, M.E.P., PARKS, A.C. & STEEN, T. (2006). A balanced psychology and a full life. In F. Huppert, B. Keverne & N. Baylis, (Eds.), *The science of well-being* (pp. 275-283), Oxford: Oxford University Press.

SERRANO, Gloria Perez (coord) (s/data). *Valores y actitudes democráticos de los jóvenes andaluces*. Colección Investigación y Juventud, nº4. Instituto Andaluz de la Juventud.

SHWEDER, Richard et al. (1997) The "Big Three" of Morality (Autonomy, Community, Divinity) and the "Big Three" Explanations of Suffering. In BRANDT, Allan & ROZIN, Paul (org)(1997) *Morality and health*. New York, London: Routledge.

SHWEDER, R. A. (1990) Cultural psychology - what is it? In STIGLER, J.W.; SHWEDER, R.A.; HERDT, G. *Cultural Psychology: essays on comparative human development*. Cambridge. University Press, 1990

SHEEHY, G. (2003): *New passages: mapping your life across time*. New York: Ballantine Books.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez, v. 17, n.2, p 87-106

SOUZA, V. L. T.(2005). *Escola e Construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola.

SPOSITO, Marília Pontes (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5.

\_\_\_\_\_ (2000): «Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação». In: M. P. Sposito (coord.): *Juventude e escolarização —estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa. (Acessível em [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)).

\_\_\_\_\_ (2005). Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*. México, DF, ano 9, núm. 22, janeiro-junho, p.p 201-227.

SPOSITO, Marília P. & GALVÃO, Isabel (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.

SPRINTHALL, Norman A. & COLLINS, W. Andrews (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STEINBERG, L; BELSKY, J; MEYER R. (1991). *Infancy, childhood, and adolescence: development in context*. New York: McGraw-Hill.

STIGLER, J.W.; SHWEDER, R.A.; HERDT, G. (1990). *Cultural Psychology: essays on comparative human development*. Cambridge. University Press.

TEIXEIRA, Anísio (1978). A pedagogia de Dewey. In DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.

TRILLA, J. (2008). Educação Formal e não-formal: pontos e contrapontos. In: TRILLA, J; GHANEM, E.; ARANTES, V. (org). São Paulo: Summus.

VALLES, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional* Madrid: Ed. Síntesis Sociología.

VILA, Julio Vera (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. In CASTRO RODRIGUEZ, M.M. ET all. *La escuela en La comunidad. La comunidad en La escuela*. Barcelona: Editorial Grão.

WELLER, W. (sem data) Karl Mannheim: Um pioneiro da Sociologia da Juventude. In XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFPE. Recife.

WESTHEIMER, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In OSER, Fritz K. & VEUGELERS, Wiel (org), (2008). *Getting involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam: Sense Publishers.

**APÊNDICE A – Instrumento utilizado na pesquisa de campo**

**ANEXO A – Youth Purpose Survey**