

FERNANDA HELENA DE FREITAS MIRANDA

**PROJETOS DE VIDA NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO
NA ÁREA DA ÉTICA E DA MORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Moulin
de Alencar

VITÓRIA

2007

PROJETOS DE VIDA NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO NA ÁREA DA ÉTICA E DA MORALIDADE

FERNANDA HELENA DE FREITAS MIRANDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, UFES

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz - UFES

Prof. Dr. Yves de La Taille - USP

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

*À minha mãe, Márcia, que
teve pouco tempo entre nós.
Em seu curto tempo, porém,
ela teve atitudes e
pensamentos que
perpetuaram sua existência
no mundo dos homens.*

*Ao meu marido, Eduardo,
que me faz desejar ser cada
dia uma pessoa melhor, para
ser mais digna de
compartilhar com ele
meu tempo sob o céu.*

AGRADECIMENTOS

Tenho a graça de ter muito a agradecer, e a muitas pessoas...

Agradeço à minha família, formada por meu marido, **Eduardo**; meu pai, **Fernando**; minha irmã, **Marina**; meu cunhado, **Marcos**; minha sogra, **D. Edith**; meu sogro, **Sr. Hermes**; e minha cunhada **Elizabeth**. Pelo amor, pela compreensão nos momentos de distância e por me manterem de pé nessa dura caminhada.

À professora doutora **Heloisa Moulin de Alencar**, por suas imprescindíveis colaborações e orientações neste trabalho. Por sua competência, seriedade, dedicação. Mais ainda e principalmente por sua paciência, tolerância, compreensão e humanidade para comigo. Humildemente hoje a chamo de amiga.

Ao professor doutor **Yves de La Taille**, por suas generosas contribuições na qualificação desse trabalho. Obrigada também por sua obra.

Ao professor doutor **Sávio Silveira de Queiroz**, pelas maravilhosas aulas, pelo grande incentivo, pelas palavras de compreensão e carinho e pelas grandes colaborações na data da qualificação. Vou ter muitas saudades de ser sua aluna.

Ao professor doutor **Agnaldo Silva**, por suas contribuições e palavras de acalento.

Ao professor doutor **Paulo Rogério Meira Menandro**, de quem tive o privilégio de ser aluna.

À professora doutora **Zeidi Araújo Trindade**, por sua compreensão na qualidade de coordenadora-adjunta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

À professora doutora **Cláudia Broetto Rossetti**, por seu carinho e seu incentivo nos momentos em que mais precisei.

A todos os **professores** do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, que cada um a seu modo contribuíram para a execução desta dissertação.

À **Maria Lúcia Fajóli**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, pela atenção dispensada e pelas conversas nos intervalos.

Aos **pais e responsáveis dos participantes** da pesquisa, por terem permitido que seus filhos e parentes fizessem parte deste estudo, e aos 24 **adolescentes**, por corajosamente integrarem a amostra e me ajudarem a repensar meus projetos de vida.

Aos **colegas da turma** de mestrado e doutorado, em especial **Elissa, Luciano, Claudia e Claudimara**, pelos ótimos papos e pelas contribuições.

Às colegas do grupo de orientação **Shênia, Alline, Luciana, Liana e Adriana**. Obrigada pelas enormes contribuições, pelo carinho e pelas palavras que me impulsionaram a continuar.

Ao estatístico **Gabriel Torres**, por sua importante contribuição.

Aos amigos do **Evictus, Leuzim, PH e Anselmo**, nossa música me inspirou muitas e muitas vezes, quando eu mais precisava.

Às amigas **RG Sarah, Bia, Kellen, Dani, Lud, Jú e Livia**, ter descoberto vocês foi uma dádiva.

Aos velhos amigos **TZ, Una e Bruno**, pelo amor que atravessa obstáculos, oceanos e anos.

À grande amiga **Cris, seu amado Júnior e sua família**, pelo enorme amor, pela enorme dedicação. Palavras são totalmente insuficientes para agradecer nesse caso.

Aos **tios e primos** que de longe me apoiaram muito, com telefonemas, visitas e palavras de força.

Aos tios e padrinhos **Águeda** e **Toninho**, nos momentos piores vocês estavam lá, e isso é precioso.

À minha **vozinha**, meu amor. À minha madrinha **Inês**, meus tios **João**, **Marquinhos**, **Patrícia**, **Luiza**, e aos queridos **primos**, o amor de vocês por minha mãe foi luz em minha vida.

Ao meu amado padrinho **Ricardo**, minha “madrinha” **Cida**, meu afilhado-padrinho **Bernardo** e minha madrinha **Bárbara**. Vocês são um exemplo de união e amor.

Aos padrinhos **Maria Lúcia** e **Raimundo**, e à querida prima **Luiza**, pelos pensamentos de força que pude sentir daqui.

Aos amigos do **T.U.O.** Por suas preces, seu apoio e seu sorriso confiante.

Aos muito amados amigos da família Campana: **Volmar**, **Magna** e **Sarah**, pelo grande amor e pela ajuda na época da qualificação.

Aos **médicos**, **enfermeiros**, **nutricionistas**, **fisioterapeutas** e **demaís profissionais** que dispensaram cuidado à minha mãe de forma profissional e humana. Pela faísca de tranquilidade que tive ao vê-la sendo bem cuidada.

Ao **Dr. Ismael Ximenes**, pela grande ajuda em um momento de muita necessidade.

Às grandes profissionais e amigas **Josemara** e **Lidimara**, pela grande acolhida.

À professora **Káthy Marcondes**, pelo sempre carinho, por eu ter podido ouvir suas preces mesmo de longe.

Ao **Cônego Maurício**, por sua imprescindível acolhida à minha mãe e à minha família nos momentos de maior dor. Palavras não bastam.

À **FAESA**, por acreditar em mim e creditar seu apoio a essa dissertação.

À professora **Sayury Otoni**, por sua postura profissional, humana e carinhosa, modelo de retidão.

À **ETESES**, em especial à **Silésia, Dr. Coutinho, Penha, Rosi, Danielle, Maria Luiza, Fábio, Sebastião, Marília, Regina, Rachel e Angélica** pelo apoio, amizade e incentivo.

Aos meus queridos **alunos** da **UFES**, da **ETESES**, do **CEFETRIES**, do **CIC** e da **FAESA**, tenho aprendido e amado ser professora, por vocês.

À **PETROBRAS**, pelo apoio financeiro.

*Não importa quanto tempo
temos, o que realmente
importa é o que faremos com o
tempo que temos. (Tolkien,
1954/2000)*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	i
2. MORAL E ÉTICA	4
3. ADOLESCÊNCIA: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	13
4. PROJETO DE VIDA	21
5. OBJETIVOS	29
5.1 Objetivo Geral.....	29
5.2 Objetivos Específicos	29
6. MÉTODO	30
6.1 Participantes.....	30
6.2 Instrumentos e Procedimentos	32
6.3 Tratamento dos dados.....	35
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
7.1 Caracterização dos participantes	36
7.2 Projetos de vida dos participantes	41
7.2.1 Considerações iniciais.....	41
7.2.2 Bens Materiais	46
7.2.3 Relacionamentos Afetivos.....	62
7.2.4 Atividades Profissionais.....	67
7.2.5 Formação Acadêmica	73
7.2.6 Outros Projetos.....	78
7.2.7 Relevância dos projetos para os participantes.....	83
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
9. REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	101
A. Pedido de autorização aos pais ou responsáveis para realização das entrevistas com os participantes	101
B. Termo de consentimento aos participantes maiores de idade.	104
C. Instrumento original de coleta de dados	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Projetos de vida dos participantes com número de citações e porcentagem.	44
Tabela 2. Justificativas dos projetos de vida: categoria, subcategoria e siglas	45
Tabela 3. Distribuição dos Projetos citados conforme projeto de vida e o grau de consideração do outro (GCO).....	46
Tabela 4. Distribuição dos Projetos da categoria Bens Materiais conforme a classe social e o sexo do participante.	48
Tabela 5. Frequência em números absolutos de projetos de vida da categoria Outros Projetos, conforme cada subcategoria.	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Demonstrativo da relação existente entre a classe social dos participantes e o nível de escolaridade dos mesmos, em números absolutos.	38
Figura 2. Distribuição de participantes em percentual, com relação à classe social e exercício de atividade remunerada.	40
Figura 3. Número de participantes que exercem atividade remunerada em relação à classe social e atraso na escolarização.....	41
Figura 4. Citações em números absolutos, de projetos de vida relacionados com Bens Materiais, com relação ao sexo do participante.	47
Figura 5. Distribuição dos projetos de Bens Materiais conforme classe social.	48
Figura 6. Distribuição do GCO do número das justificativas dos projetos de Bens Materiais. Legenda: DS- <i>'Desconectada com a sociedade'</i> , DG – <i>'Desconectada com um grupo'</i> , DA- <i>'Desconectada autocentrada'</i> , CG- <i>'Conectada com um grupo'</i> e CS- <i>'Conectada com a sociedade'</i>	51
Figura 7. GCO das justificativas dos projetos de <i>'Moradia'</i> dos participantes do sexo masculino, conforme classe social. Legenda: DA- <i>'Desconectada autocentrada'</i> , CG- <i>'Conectada com um grupo'</i> e CS- <i>'Conectada com a sociedade'</i>	54
Figura 8. Distribuição do GCO das Justificativas dos projetos da categoria Bens Materiais, subcategoria <i>'Moradia'</i> com relação ao sexo.....	55
Figura 9. Demonstrativo da distribuição de projetos de Bens Materiais, subcategoria <i>'Carro'</i> , conforme sexo e classe social.	57
Figura 10. Classificação do GCO dos projetos de Bens Materiais, subcategoria <i>'Carro'</i> . Legenda: DA – <i>'Desconectada autocentrada'</i> , DG – <i>'Desconectada com um grupo'</i> e DS - <i>'Desconectada com a sociedade'</i>	59
Figura 11. Distribuição das citações dos Projetos de Vida subcategoria <i>'Dinheiro'</i> , com relação ao sexo dos participantes.	61
Figura 12. Demonstrativo do GCO das justificativas dos projetos de Bens Materiais da subcategoria <i>'Dinheiro'</i> , em relação ao sexo dos participantes. Legenda: DS- <i>'Desconectada com a sociedade'</i> , DA – <i>'Desconectada autocentrada'</i> e CG – <i>'Conectada com um grupo'</i>	62
Figura 13. Sexo e classe social dos participantes que enunciaram o projeto de Relacionamentos Afetivos, subcategoria <i>'Formar Família'</i>	64

- Figura 14.** Demonstrativo em números absolutos das justificativas dos projetos de Relacionamentos Afetivos, subcategoria *Formar Família*. Distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DP – ‘Desconectada com uma pessoa’, DA – ‘Desconectada autocentrada’, CP – ‘Conectada com uma pessoa’, CG – ‘Conectada com um grupo’ e CS - ‘Conectada com a sociedade’ 65
- Figura 15.** Demonstrativo das citações dos projetos de Atividades Profissionais conforme o sexo dos participantes e sua classe social. 68
- Figura 16.** Divisão das justificativas dos projetos de Atividades Profissionais, subcategoria *Trabalhar em uma profissão específica*, conforme o GCO. Legenda – (DS) ‘Desconectada com a Sociedade’, (DG) ‘Desconectada com o Grupo’ (DA) ‘Desconectada Autocentrada’ e (CS) ‘Conectada com a Sociedade’. 70
- Figura 17.** Distribuição dos projetos de vida de Formação Acadêmica conforme classe social e sexo..... 74
- Figura 18.** Distribuição do GCO das justificativas dos projetos de Formação Acadêmica das participantes, distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DA – ‘Desconectada autocentrada’, CP – ‘Conectada com uma pessoa’, CG – ‘Conectada com um grupo’ e CS - ‘Conectada com a sociedade’ 76
- Figura 19.** Distribuição dos projetos considerados pelos participantes como os mais importantes, categoria Relacionamentos Afetivos, conforme classe social e sexo. 85

LISTA DE SIGLAS

CG	Conectada com um Grupo
CP	Conectada com uma Pessoa
CS	Conectada com a Sociedade
DA	Desconectada Autocentrada
DG	Desconectada com um Grupo
DP	Desconectada com uma Pessoa
DS	Desconectada com a Sociedade
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GCO	Grau de Consideração do Outro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
N	Quantidade de respostas ou justificativas por categoria
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>

Miranda, F.H.F. *Projetos de vida na adolescência: um estudo no campo da ética e da moralidade*. Vitória, 2007, 131 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo no campo da ética e da moralidade, e buscou investigar a existência de projetos de vida em adolescentes, identificando o lugar do outro nestes projetos. Foram analisados os projetos citados pelos participantes de maneira espontânea. Participaram do presente trabalho 24 adolescentes com idade entre 15 e 20 anos, igualmente divididos em relação ao sexo e classe social (média e baixa). Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas utilizando o método clínico proposto por Piaget (1926-s. d.;1932/1994). Os resultados obtidos permitem verificar que todos os adolescentes apresentaram estabelecimento de projetos de vida. Entre os principais resultados, foi encontrado o total de 87 planos divididos em cinco categorias: 1) **Bens Materiais**, 2) **Relacionamentos Afetivos**, 3) **Atividade Profissional**, 4) **Formação Acadêmica** e 5) **Outros Projetos**. Cada justificativa dos motivos pelos quais esses projetos foram mencionados foi considerada, como **Conectada** ou **Desconectada**, termos que designaram a relação que se estabelece com a existência de um outro no projeto de vida. Foram denominados projetos **Conectados**, aqueles que incluíram outras pessoas, grupos ou instituições, em papéis de protagonismo. Em outras palavras, reservavam ao outro um lugar central. Por outro lado, os projetos de vida chamados de **Desconectados**, foram aqueles que, tanto não consideraram a existência de outras pessoas, grupos ou instituições, em seu estabelecimento, quanto os que mencionaram o outro, mas em um lugar secundário, onde este foi visto como um meio para que o projeto de vida fosse atingido. Do total de 87 justificativas dos projetos, 52% eram **Conectadas** e 48% **Desconectadas**. De modo geral foi possível identificar que os valores morais permeiam alguns projetos de vida dos adolescentes, mas não sua totalidade. A análise indica que houve estabelecimento de projetos de vida morais e imorais, no que concerne a inclusão de outras pessoas, grupos ou instituições.

Palavras- chave: juízo moral; ética; projetos de vida; adolescência.

Instituição financiadora: Petrobrás

Miranda, F.H.F. *Life projects in adolescence: a research about ethics and morality* Vitória, 2007, 131 pgs. Masters Dissertation. . Post-Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo

ABSTRACT

This research is about ethics and morality. Its aim is the investigation of the existence of life projects in adolescents identifying someone else's place in these projects. The projects mentioned were analyzed by the participants spontaneously. There were 24 adolescents from 15 to 20 years old divided by genre and social class. Semi- structured interviews were done using the clinic method proposed by Piaget (1926-s.d.; 1932/1994). The results prove that all of the adolescents have projects in life. Amongst the main results 87 aims divided into 5 categories were identified: 1) **Properties** 2) **Relationships** 3) **Career** 4) **Academical Improvement** 5) **Other projects**. Each justification of the reasons why these projects were mentioned was considered as **Connected** or **Disconnected**, terms that name the relation between the existence in another project in life. Connected projects are the ones which included other people, groups or institutions as protagonists. On the other hand, those that did not considered the existence of other people, groups or institutions were considered **Disconnected**. Out of 87 project justifications, 52% were **Connected** and 48% were **Disconnected**. The existence of life projects considered as **Connected** and **Disconnected** could means that moral and ethic values that allows social life are part of some projects in life for the adolescents, but not all of them.

Key words: moral value; ethics; life projects/aims in life; adolescence.

1. INTRODUÇÃO

A psicologia do desenvolvimento é um campo de conhecimentos que, dentre vários outros aspectos, investiga as fases do desenvolvimento humano: a infância, a adolescência, a adultez e a velhice (Biaggio, 1988). Cada uma dessas fases possui características próprias, que embora não sejam estáticas, uma vez que sofrem variadas influências do meio, apresentam alguma regularidade.

A adolescência, fase que corresponde aproximadamente ao intervalo dos 11 aos 20 anos de vida, situa-se em um momento de transição, da infância para a idade adulta. Nesse momento, o adolescente poderia ter condições de fazer considerações acerca de seu futuro e da sociedade na qual ele está inserido.

Entretanto, o pensar acerca do futuro pode ser comprometido caso o adolescente em questão não se sinta parte de uma realidade onde os “futuros” sejam possíveis. Projetar-se anos a frente implica em levar em consideração a situação atual, que pode não se mostrar muito promissora para os jovens. Problemas como violência, corrupção, desemprego e fracasso escolar são apenas alguns dos fatores negativos de atualidade brasileira. Pude comprovar isso em minha atuação profissional. Peço licença para relatar parte de uma experiência com adolescentes.

Eu, então recém-formada, estava trabalhando em um projeto com adolescentes em situação de risco social, da Prefeitura da Serra, chamado *Agente Jovem*, no segundo semestre do ano de 2003. A Serra é o maior município do Estado do Espírito Santo, situado ao Norte da capital e parte da região metropolitana. Nesse programa, profissionais de pedagogia e psicologia eram contratados para trabalharem com adolescentes residentes em áreas extremamente desfavorecidas economicamente. Esses adolescentes eram de ambos os sexos, e com idades entre 15 e 17 anos, e necessariamente deveriam estar matriculados em uma escola. O trabalho dos instrutores (função que eu exercia) era dividido em duas partes, a primeira delas destinada a visitas ao bairro de residência dos adolescentes e fazer atividades de discussão e recreação que abordassem noções de cidadania e encorajassem a autonomia adolescente. O objetivo era tentar desenvolver a concepção de que os adolescentes poderiam ser ativos na sua formação e na transformação de suas comunidades. Em um segundo momento seria desenvolvido um projeto de intervenção dentro da comunidade, no qual seriam

utilizados os conhecimentos adquiridos durante o primeiro módulo e seria efetivada pelos adolescentes, auxiliados pelos instrutores, uma ação que modificasse alguma realidade do bairro onde residiam (como exemplo, um dos grupos de adolescentes desenvolveu uma horta comunitária, o que forneceu à comunidade hortaliças frescas e a baixíssimo custo).

Fiz parte desse programa por seis meses apenas, mas uma das atividades de discussão fez com que um dos adolescentes dissesse algo que nunca me fugiria à memória. Estávamos debatendo sobre a importância de ter perspectivas, vislumbrar e construir um futuro para nós mesmos e para nossas comunidades. Foi quando um dos adolescentes se virou e disse:

“- Professora, (era como eles me chamavam, por mais que eu insistisse que essa não era a minha função) não fica dando idéia para a gente não. Não fica falando que a gente vai ser coisa que a gente não vai não. Porque na verdade, eu, por exemplo, não tenho jeito. Eu vou durar até no máximo os 23 (anos). Não tem jeito, não tem saída, vou me envolver com tráfico de drogas e é isso aí...”

Esse rapaz tinha 17 anos na época. Suas palavras nunca me abandonariam. E algumas perguntas também não: Que mundo é esse em que vivemos, onde a mera perspectiva de futuro nos é negada? Quais valores estão imperando, a ponto de a vida, o outro, ser desconsiderado dessa forma? O que fazer diante dessa realidade?

Os temas da ética e da moral têm sido muito discutidos, de modos diversos. Fala-se em possíveis perdas dos valores, mudança de paradigmas. O fato é que a discussão de temas variados sob a ótica da moral e da ética tem se tornado cada dia mais importante, em uma tentativa de repensarmos as construções sociais que estamos efetivando. Daí a importância de estudar o projeto de vida por meio da reflexão sobre o mundo que temos construído e sobre o mundo que nossos adolescentes têm vislumbrado como possível para si mesmos. Os projetos de vida tecidos pelos adolescentes e o modo como o são, falam de formas de ver o mundo e o homem. Refletem as intenções e as construções futuras que cada um acredita ser possível estabelecer, tomando como ponto de partida o mundo atual e os valores desse mundo. Podem servir de ponto de partida para compreender de que modo os adolescentes estão se relacionando com as outras pessoas, qual o lugar que esses outros têm ocupado na vida diária e no futuro almejado.

O lugar ocupado pelo outro no estabelecimento de projetos de vida dos adolescentes é o ponto central desta pesquisa. Será apresentado nos próximos capítulos o caminho que será percorrido para efetivar este intento.

Após esta introdução, o **Capítulo 2**, intitulado **Moral e Ética**, apresenta um panorama sobre a moralidade e ética, esclarecendo conceitos e trazendo referências de estudos importantes feitos na área.

Em seguida, uma abordagem acerca da **Adolescência: Breve Histórico e Caracterização** tem lugar no **Capítulo 3**, de forma a embasar melhor a discussão sobre os participantes desta pesquisa.

No **Capítulo 4** é abordado o **Projeto de Vida**, esclarecendo o que é o projeto de vida como considerado neste trabalho e busca fazer conexões inserindo o tema como um aspecto passível de ser estudado sob a ótica da ética e da moral.

O **Capítulo 5** apresenta os **Objetivos** da pesquisa.

O **Capítulo 6** trata do **Método**, onde serão abordados os participantes, instrumentos e procedimentos adotados para o estudo. A seqüência que finaliza esse capítulo apresenta a forma de tratamento dos dados.

O **Capítulo 7** apresenta os **Resultados e Discussões**. É apresentada uma explanação sobre os dados coletados e as relações possíveis com a teoria apresentada nos capítulos anteriores.

O **Capítulo 8** é dedicado às **Considerações Finais** e indicações de outras possibilidades de estudo dentro da temática abordada.

2. MORAL E ÉTICA

Nas chamadas ciências humanas, várias são as possibilidades de áreas de conhecimento a serem estudadas. Visando compreender, entre outros aspectos, as ações, os pensamentos e as relações humanas (Bock, 2003). Finalmente, na seara da psicologia, encontra-se a psicologia moral, que de acordo com La Taille (2002), busca compreender de que modo o homem age, pensa e relaciona-se moralmente.

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a moral e a ética, tema constantemente em voga devido ao grande número de demonstrações de ações aparentemente apartadas da moral na sociedade, em quaisquer tempos. Visto que a moralidade tem sido alvo de investigações há tantos séculos, pode parecer surpreendente que ainda haja o que estudar. De acordo com Alencar (2003), as questões mais emergentes de estudo da moralidade na atualidade são as seguintes: (1) a análise das relações entre o juízo moral e a ação moral, (2) o estudo a respeito da questão relativismo versus universalismo, (3) a pesquisa das relações entre cognição, afetividade e/ou moralidade e (4) a definição sobre o tema da moralidade (O que é moral?).

Uma vez que a discussão sobre moral e a ética se faz possível tanto em caso de sua presença nas muitas possibilidades de ações humanas, quanto em caso de sua ausência, aparente ou real, fica demonstrada uma grande relevância em aprofundar e estender novamente as investigações e estudos nesse campo de conhecimentos.

Por sua vez, devido à existência de uma diversidade de concepções a respeito do tema, é importante neste primeiro momento estabelecer a diferenciação entre moral e ética na qual foram pautadas as discussões desta dissertação. Visando tornar mais facilmente compreensíveis tais diferenciações, considere-se a maneira com que os filósofos Aristóteles (344 -322 a.C. /1992) e Immanuel Kant (1785/1980, 1788/1994) abordaram os temas da ética e da moral respectivamente.

De acordo com Aristóteles (384-322 a.C./1973), a ética seria uma maneira pela qual o homem poderia atingir a excelência, tornando-se virtuoso. A ética teria, portanto, o objetivo de atingir a felicidade, que só poderia ser obtida por meio da perfeição. Vivendo de modo virtuoso, o homem poderia encontrar a felicidade, a “vida boa”, relacionada com um ideal, com uma busca incessante. Na visão de Aristóteles, a felicidade é o “sumo bem” (p.26), aquele do qual não se derivam outras virtudes, mas para o qual se caminha quando se age conforme virtudes como a honra ou a razão.

Advinda, porém, da ação, a felicidade resulta do exercício da virtude. (Aristóteles, 344 - 322 a.C. /1992)

O filósofo do século XVIII Immanuel Kant, por sua vez, dedicou-se a estudos sobre a moral. Para ele, a vida em sociedade não obedeceria às leis naturais físicas e matemáticas, mas sim às leis dos costumes, que regem a vivência em comunidade. No *imperativo categórico*, proposto por Kant, a ação deve ser pautada no juízo: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1785/1980, p.129). Assim, o *imperativo categórico* provém da razão e é independente de experiências anteriores, ou de quaisquer conseqüências externas ou internas, sejam elas imediatas ou não, visto que o juízo do que é moral não deve corresponder ao medo da punição ou à ânsia pela premiação. Nesse sentido, se um adolescente, por exemplo, deixa de agir com cólera e violência frente a um desafeto porque lembra que, caso o faça, poderá ser punido, não há aí valor moral algum, já que o adolescente age dessa forma por medo de um possível castigo. Haveria valor moral, contudo, se o adolescente optasse por não agredir o desafeto entendendo que a agressão não pode ser uma “lei universal”.

Se a ação moral independe da conseqüência externa, está por outro lado atrelada à vontade. É senão pela vontade que o homem se submete às leis, por compreender e aceitar que tais leis permitirão o adequado convívio. É então a ação moral “uma escolha racional e emocional que só um ser humano é capaz de fazer” (Menin, 1996, p.40). Pode ser dito dessa maneira que os homens teriam liberdade de fazer escolhas. Logo, a moral estaria ligada a essa liberdade, determinando de acordo com sua vontade quais seriam as suas ações.

Visando um esclarecimento ainda maior dos conceitos moral e ética, tomemos abaixo a diferenciação proposta por La Taille (2002), a qual será base para as noções de ética e moral utilizadas no presente trabalho.

(...) chamamos de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: *como devo agir?* Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da *felicidade*, da realização de uma *vida plena*. A ética corresponde às perguntas: *Que vida viver?* ou *Que vida vale a pena viver?* Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações (p. 30).

Desse modo, a ética não remeteria a deveres ou regras, mas sim a aspirações e ideais. Não se pode, no entanto, negar que, embora tenham significados diferentes,

moral e ética são conceitos complementares e indissociáveis. Nas palavras de La Taille (2002), quando nos questionamos sobre que vida viver, nos remetemos ao questionamento sobre o modo adequado para agir. Mais do que isso, as perguntas se relacionam a uma outra, talvez ainda mais ampla: quem queremos ser? De acordo com La Taille (2002), assim, a noção de ética engloba a moral.

Ainda na visão de La Taille (2004), a psicologia moral é uma área da psicologia que visa compreender os processos, por meio dos quais uma pessoa pauta ou não as suas ações pelo que se chama de moral. O homem conforme entendido segundo este conceito de psicologia moral, necessariamente deve ter a possibilidade de considerar ou não a moral para orientar sua conduta. É imperativa, assim sendo, uma perspectiva de homem que vislumbre a existência de uma possibilidade de construção e autoconstrução do ser humano, na qual seu comportamento não seja pré-determinado. Dessa forma, o suposto construtivista de que o homem é um ser atuante e protagonista na criação de seu trajeto de vida, será utilizado nesta investigação, uma vez que, vai ao encontro do conceito utilizado por La Taille (2004) na explicação do que é a psicologia moral.

Muitas vezes foram associadas por proximidade as obras de Kant e Piaget, segundo La Taille (1996). O autor destaca a importância que ambos conferem às dotações humanas da razão e da autonomia.

O epistemólogo suíço Jean Piaget, principal referencial teórico desta pesquisa, utilizou-se das concepções de Kant (1785/1980) ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança. Piaget foi pioneiro nas pesquisas sobre a moralidade. Ainda que o tema da moralidade perpassasse algumas obras piagetiana, a saber, “A explicação em sociologia”, 1950-1965, e “Cinco estudos sobre educação moral”, 1930, apenas uma obra de sua autoria abordou como tema central a questão da moralidade, mais propriamente do desenvolvimento moral, utilizando para tanto pesquisas.

Tal obra intitulada “O Juízo Moral na Criança” (1932/1994) é ainda hoje referência para os estudiosos da moralidade humana, tamanha coesão dos conteúdos teóricos, articulados com os resultados das pesquisas por ele efetuadas juntamente com sua equipe. O livro trouxe grande contribuição na compreensão do desenvolvimento moral, que de acordo com o epistemólogo, só poderá surgir por meio da vivência social da criança. Segundo Jean Piaget (1932/1994), a socialização tem papel importante no desenvolvimento moral. De acordo com o autor, o desenvolvimento moral dar-se-á somente a partir do contato social estabelecido pelo homem. Para compreender a

evolução do juízo moral infantil, Piaget (1932/1994) utilizou entrevistas clínicas por meio de dilemas morais que reflitam situações do cotidiano das crianças como: roubo, mentira, punição, danos materiais, entre outras. Em suas pesquisas, remeteu-se ao método clínico, que tem como característica a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito (Delval, 2002).

Segundo Piaget (1932/1994), por meio do convívio em sociedade é que a criança irá, gradativamente, sendo inserida na moralidade e poderá, ou não, desenvolver-se moralmente, partindo de uma fase de desenvolvimento chamada anomia, para a fase moral subsequente, denominada heteronomia, e finalmente passar à fase final de desenvolvimento moral chamada de autonomia.

Na primeira fase, chamada anomia, as crianças ainda não estariam inseridas na vivência da moralidade, tal fase compreenderia aproximadamente as idades de 0 a 2 anos. Segundo La Taille (2006), a anomia “(...) corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança ainda não adentrou o universo moral” (p. 97). O ingresso nesse universo só ocorre na segunda fase do desenvolvimento, a saber: a heteronomia.

Na fase chamada heteronomia, a criança respeita regras impostas pelos adultos, por medo da punição ou de perder o amor das pessoas que desempenham papéis de autoridade. Nessa fase há o papel dominante das relações de coação e respeito unilateral por parte da criança a uma figura de autoridade e suas regras. O outro já possui existência, mas não é visto como par dotado de um aspecto de igualdade que lhe resguarde os mesmos direitos e deveres que quaisquer indivíduos.

Segundo Piaget (1932/1994), a heteronomia compreende pelo menos três características. A primeira delas consiste em considerar moralmente correto todo ato que revela uma obediência às regras impostas pela figura de autoridade. Aqui, tais regras não são elaboradas nem mesmo compreendidas pela criança, já que esta se limita a segui-las. De tal fato emana a segunda característica: as regras são interpretadas ao pé da letra, e não no seu espírito. E a terceira característica é a importância dada à responsabilidade objetiva do ato, ou seja, a intenção do autor da ação é considerada moralmente menos relevante que a gravidade da ação, assim seria considerado moralmente mais grave que uma criança por acidente quebrasse quatro copos, do que arremessasse propositadamente um copo contra a parede. Piaget (1932/1994) ressalta ainda que, na heteronomia, a criança respeita as regras impostas pela figura de autoridade por medo da punição ou de perder o amor das pessoas que representam a

autoridade, o que caracteriza uma relação de coação, em que predomina o respeito unilateral.

Finalmente na terceira fase, autonomia, as crianças seguem as regras por reconhecer sua importância para garantir uma convivência social e seriam capazes de não só compreender e mudar as regras existentes, mas também formular novas regras que permitam a convivência. Na autonomia, as relações de coação dão lugar às relações de cooperação, conduzidas pela reciprocidade entre os parceiros. Há predominância do respeito mútuo, advinda da compreensão de uma igualdade entre os membros no convívio. A criança torna-se capaz de fazer suas próprias avaliações morais, de participar na elaboração das regras e de perceber se de fato elas trazem benefícios para o grupo em que vive. Tais regras, uma vez interpretadas, podem ser modificadas, dependendo do consenso do grupo. Concomitantemente, a intenção do autor de um delito passa a ser moralmente mais importante que a qualidade ou a quantidade do dano causado.

Não só a vivência das regras se modifica na autonomia, mas as relações agora são predominantemente de cooperação, onde todos os envolvidos em uma relação têm o mesmo papel de atuar na definição de quais são as regras e idéias para se seguir, na busca por uma adequada interação.

Desse modo, Piaget (1932/1994) abordou a importância da socialização no desenvolvimento moral em sua obra e explicitou que o convívio social é de suma importância para que se atinja o pensamento autônomo. Na autonomia, o indivíduo deve ser capaz de tomar decisões levando em consideração a existência de outros seres humanos. E qual seria a melhor opção de atitude a se tomar visando o bem estar de todos, sem buscar prioritariamente com isso, garantir para si uma gratificação ou prêmio, ou ainda sem levar em conta a possibilidade de ser punido?

É importante ressaltar que, ainda segundo Piaget (1932/1994), uma mesma pessoa pode estar em estágios diferentes de desenvolvimento moral em relação a áreas ou conteúdos diferentes. Da mesma maneira, um indivíduo pode agir segundo uma perspectiva autônoma com relação ao modo de relacionar-se no ambiente de trabalho, respeitando e considerando os indivíduos como iguais, mas relacionar-se com seu cônjuge em uma perspectiva heterônoma, de modo a não reconhecer a sua igualdade e não considerar a existência da reciprocidade, valores fundamentais em um pensamento autônomo.

Outro importante teórico da moralidade foi Lawrence Kohlberg, que elaborou uma teoria psicogenética de desenvolvimento moral. De acordo com extensa revisão bibliográfica feita por Alencar (2003), Kohlberg é o autor que mais influenciou os estudos no campo da moralidade.

Kohlberg (1992) postulou com seus estudos uma classificação hierárquica dos estágios de desenvolvimento moral alcançadas pelo homem. Cada um dos estágios foi dividido em dois níveis. Serão mencionadas de uma forma resumida as características dos estágios.

No primeiro estágio, onde o desenvolvimento moral é chamado de pré-convencional, a pessoa não consegue distinguir outros pontos de vista que não sejam os seus, logo não há a possibilidade de colocar-se no lugar do outro. A pessoa age prioritariamente de acordo com seus interesses pessoais, as recompensas que possa receber, ou evitando o castigo por ter feito algo. A moral é imposta por uma autoridade, e a obediência ocorre para evitar o castigo, assim as normas sociais e as conseqüências físicas da ação influenciam a avaliação da pessoa. A figura de autoridade impõe as regras e a pessoa as obedece sob pena de ser punida. Ocorre também a definição do que é moral “em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa.” (Biaggio, 2002, p. 25).

No estágio chamado convencional, aquilo que é visto como moralmente correto corresponde à prática do que é esperado pelas pessoas próximas ao sujeito. É válido que as expectativas da família, do grupo ou da nação sejam mantidas, independente de quais sejam suas conseqüências. Nesse nível, um comportamento agradável e aprovado por todos é visto como bom; a boa intenção ganha espaço e a pessoa é considerada boa pelos outros quando é simpática e gentil. Há um grande respeito pela autoridade, e a justiça passa a ser entendida como uma relação entre o indivíduo e o sistema, passando a ser compreendida como necessária para a ordem social (Biaggio, 2002). O comportamento autônomo se evidencia, os indivíduos buscam definir os valores morais e os princípios válidos e passíveis de aplicação. A noção de equidade surge e já é possível pensar em dar mais assistência a uma pessoa desamparada do que a outra que se encontra em situação melhor. Ainda assim, a visão permanece egocêntrica, há uma dificuldade de colocar-se no lugar do outro (Biaggio, 2002).

Finalmente o último estágio, chamado de pós-convencional, diz respeito a um nível de desenvolvimento moral no qual a abrangência do pensamento moral transcende o grupo próximo ou a comunidade. O foco volta-se para os princípios universais de

justiça, equidade. Este estágio de desenvolvimento moral é essencial para a formação efetiva da cidadania, o desenvolvimento dos valores morais estaria mais intimamente próximo à noção de ética, e o respeito e a legitimação dos direitos humanos seriam atingidos. As leis passam a ser questionadas se forem vistas como injustas. As mudanças são buscadas por meios democráticos e contratos sociais. As discussões sobre o que está em desacordo ocorrem por meio de diálogo, pois essa é a única forma de manter o respeito mútuo. No nível mais alto do estágio pós-convencional, surge a consciência dos princípios universais de igualdade entre os seres vivos. A obediência às leis só permanece se essas leis forem justas e se assim não o forem e nem for possível sua transformação, o indivíduo resiste às leis. É a fidelidade aos princípios, superando a obediência da norma (Biaggio, 2002).

Com relação à sucessão de estágios elaborada por Kohlberg (1992), La Taille (2002a) afirma que essa seqüência “(...) vai da ausência de reciprocidade (respeito unilateral da moral da obediência) para uma reciprocidade ‘infinita’ ou universal, na qual todos os seres humanos têm lugar, independentemente do lugar social que ocupam” (p. 144).

Assim como Kohlberg, outros autores realizam estudos na área da moralidade, como por exemplo Gilligan (1992). A autora questiona o princípio de justiça, utilizado por Kohlberg, como única fonte da moralidade. A pesquisadora defende a existência de duas formas distintas de moral: a ética do cuidado, mais presente nos juízos das mulheres; e a ética da justiça, que domina os juízos masculinos. Parece que Gilligan (1992) oferece uma perspectiva diferenciada, na medida em que afirma que a inserção social diferenciada sofrida por homens e mulheres interfere marcadamente não só na construção da moralidade, mas na forma como tal moral será colocada em prática.

É importante destacar ainda que, no Brasil, autores como Freitag (1993), Menin (1996), Araújo (1996, 1999), Biaggio e Monteiro (1998), Biaggio (2002), Freitas (2003), Camino (2002), Camino e Biaggio (2003), Camino *et al* (2004), Camino (2005), entre outros, também têm realizado pesquisas no campo da psicologia moral. Os estudos de La Taille no campo da moralidade englobam temas variados, como o desenvolvimento moral (1992, 1995, 2001a), moralidade e educação (2001b, 2002b, 2004), as virtudes morais (1998, 2000, 2002c, 2002d), cognição afeto e moralidade (2002a), violência e moralidade (2004), moral e ética (2006, 2007) e variados temas no livro *Labirintos da Moral* (2005), o qual foi elaborado em conjunto com o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella.

La Taille e Cortella propõem uma série de discussões no livro *Labirintos da Moral* (2005) e entre os temas propostos encontra-se o projeto de vida. A análise feita pelos autores aponta para um pensamento corrente atualmente, que é o de ‘viver o aqui agora’, sem estabelecer projetos, metas. Isso teria relação com um medo do futuro e com a falta de referência que os jovens estão encontrando. Isso poderia ser reforçado pelo crescimento do pensamento individualista, onde não se tem mais “força de vontade” e “autodisciplina” (p.46) para tomar atitudes que não atendam unicamente à vontade imediata. É preciso ter autodisciplina para não sucumbir à vontade individual de satisfazer seu prazer agora, bem como é necessário ter esperança, acreditar e tomar atitudes para construir seu futuro de maneira protagonista.

Outra obra do pesquisador Yves de La Taille, o livro *Moral e Ética – Dimensões Intelectuais e Afetivas* (2006), aborda os temas da moral e da ética pelo ponto de vista da possibilidade cognitiva de agir de modo ético/moral e da possibilidade afetiva, a vontade, de comportar-se pautando suas ações em ideais éticos e valores morais.

O tema dos valores apresenta-se como atual nas obras do autor. Em uma comunicação pessoal eletrônica, o pesquisador Yves de La Taille (2007) contempla outro tema, discutido ativamente hoje: a questão de a sociedade atravessar uma “crise de valores” ou ainda de os próprios valores estarem passando por uma crise. Segundo La Taille,

“‘Crise de valores’ traria a idéia de que os valores morais estariam ‘doentes’ e, logo, correndo perigo de extinção. ‘Valores em crise’, por sua vez, expressaria o fato de que os valores morais não desapareceram, mas que estariam mudando de interpretação. Logo, ‘crise de valores’ remeteria à presença ou ausência de legitimação da moral, enquanto ‘valores em crise’ nos faria pensar num processo de transformação dos referidos valores, mas não à sua ausência ou progressivo desaparecimento.” (2007).

Estando quaisquer das alternativas ainda sendo analisadas, ambas denunciam transformação. Se a hipótese de crise de valores for admitida, encontramos uma mudança na sociedade, uma transformação nas normas que pautam a vida em grupo. Se a hipótese de valores em crise for aceita, o panorama demonstra uma transformação dos próprios valores, que estariam passando por um período de reavaliação de seus conteúdos, mas não de sua existência.

Se valores remetem à moral e à ética e esses podem se encontrar em transformação, o que dizer então da forma com que nos pautamos em tais fatores para planejar nossas ações?

Uma vez que o tema da presente dissertação é o projeto de vida de adolescentes, a partir de uma ótica ética e moral, analisemos então as possibilidades. Em caso de passarmos efetivamente por uma crise de valores, haveria então entre os projetos mencionados pelos adolescentes alguns alheios à moral? Poder-se-ia encontrar planejamentos futuros em que as regras, os deveres morais não estariam inseridos?

Por outro lado, se houver de fato valores em crise, para onde caminhamos? De acordo com La Taille (2007), “se é verdade que a busca de prazer, e não o cumprimento do dever, é um imperativo do homem contemporâneo, não deixaria também de ser verdade que a busca do compartilhar esse prazer com outros é exigência pós-moderna.” De que modo se estabeleceriam relações de afeto, de reciprocidade nos relacionamentos afetivos, se esses valores passam por transformações? No decorrer dessa pesquisa algumas das respostas a essas perguntas, esperamos, serão inicialmente abordadas.

Finalmente, dentre todos os valiosos fundamentos teóricos da área da moralidade, os estudos em especial de acordo com a teoria Piagetiana, mostram-se, portanto, essenciais por tratarem de temas importantes e recorrentes, como a vivência e a convivência social, em especial quando pensamos no questionamento sobre o que devemos fazer no futuro, mas também por serem esses temas dotados de um caráter pleno de contemporaneidade.

Essa tarefa é pertinente em especial aos adolescentes, uma vez que nas palavras de Piaget e Inhelder (1976),

(...) o adolescente passa por uma fase que atribui um poder ilimitado ao pensamento, quando o fato de pensar num futuro glorioso ou em transformar o mundo pela idéia parece não somente um ato de conhecimento positivo, mas ainda uma ação efetiva que modifica a realidade como tal. (p. 257).

A partir desse momento é importante uma caracterização dos adolescentes, participantes desta pesquisa, e articuladores centrais dos projetos de vida que serão analisados sob a ótica da ética e da moral. Essa é a tarefa proposta para o próximo capítulo.

3. ADOLESCÊNCIA: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

O desenvolvimento humano se dá ao longo de toda a vida. Desde a infância até a idade avançada, o homem passa por modificações fisiológicas e comportamentais que irão alterar sua maneira de agir no mundo e de ser influenciado pelo meio social. Tais mudanças são caras à psicologia do desenvolvimento, que investiga, dentre variados temas, as fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, adultez e terceira idade (Biaggio, 1988).

Conceituar definitivamente a adolescência e, por conseguinte, o adolescente não é o foco desse trabalho. Contudo, alguns apontamentos são relevantes, seja na tentativa de esclarecer a concepção de adolescência adotada nessa investigação, seja na intenção de caracterizar com mais propriedade a faixa etária na qual os participantes dessa pesquisa estão inseridos.

De acordo com Ariès (1981), a adolescência é uma construção da era moderna, em particular dos séculos XIX e XX, e o interesse social pela adolescência nem sempre existiu. Foi a partir do século XIX que a adolescência passou a ser encarada como um fenômeno natural e universal, em outras palavras adotou-se como regra a concepção de que a adolescência era uma fase da vida que sempre existiu, contudo ainda não havia surgido o interesse de estudá-la (Menandro, 2004). A naturalização da adolescência ocorreu naquela época, tornando-se a norma de pensamento vigente, e esse pensamento persiste até os dias de hoje, sendo a ele acrescentada a idéia de que a adolescência é uma fase na qual ocorrem crises e problemas, intrinsecamente ligados à essa fase (Menandro, 2004).

Segundo Ariès (1981), até o século XVIII não havia diferença entre a infância e a idade adulta. As crianças eram vistas como pequenos adultos, adultos em miniatura e incompletos, eram concebidas como um porvir. A criança não tinha existência em si mesma, mas importava o adulto em que ela iria se tornar, ou seja, a criança ainda não era um alguém, mas poderia vir a ser um dia. Como não havia uma diferenciação entre a infância e a idade adulta, por óbvio, não poderia haver uma fase transitória entre elas.

De acordo com Oliveira e Egry (1997), nos séculos XVIII e XIX surge uma preocupação com o controle das taxas de natalidade. A revolução industrial torna importante a capacitação e o estudo na formação das pessoas. As famílias operárias mantinham a inserção dos filhos no mercado de trabalho muito cedo, porém, os filhos das classes mais abastadas passam a ficar mais tempo nas escolas, que por sua vez

ampliaram a complexidade de suas atuações, com o aumento dos conteúdos ministrados e contribuição para a preparação dos futuros adultos. Após algum tempo, os filhos das classes operárias passam a freqüentar a escola por mais tempo, obedecendo ao pensamento de obrigatoriedade da escolarização, existente até os dias de hoje (Hobsbawn, 1999).

Com a necessidade da formação e capacitação para inserção no mundo adulto, a infância e mais tardiamente a adolescência passam a ser foco de atenção, estudo e interesse (Ariès, 1981). Contudo, os estudos mais sistematizados sobre a adolescência se iniciaram nas primeiras décadas do século XX. Os primeiros estudos tiveram foco na anatomia, fisiologia e nutrição dos adolescentes (Oliveira e Egry, 1997).

Stanley Hall, com sua obra intitulada “A adolescência: sua psicologia, sua relação com a filosofia, sociologia, sexo, crime, religião e educação”, datada de 1904, é reconhecida por muitos como um marco inicial dos estudos sobre a adolescência. Sua obra teve grande influência sobre a naturalização de determinadas características associadas à adolescência nos dias de hoje, como é o caso da concepção de que uma das características universais e naturais da adolescência é ser um período de crises.

É verdade que determinadas características fazem parte da transição entre a infância e a idade adulta. Há transformações corporais e comportamentais importantes. Tais transformações têm papéis importantes na trajetória de vida dos indivíduos e acabam por constituir um marco, um divisor de águas entre as novas capacidades cognitivas e físicas e as antigas possibilidades existentes na infância (Bee, 1997). A existência e a importância dessas transformações, entretanto, não são suficientes para explicar a adolescência.

A delimitação da adolescência pode ser feita de pontos de vista diferentes e complementares, sejam eles: o biológico, o cronológico e o de descrição de um padrão típico de adolescente (Grossman e Cardoso, 1997).

Menandro (2004) fez uma pesquisa na qual analisou as representações sociais da adolescência veiculadas por matérias de uma revista brasileira de ampla circulação. A autora aponta que o critério biológico diz respeito ao fenômeno da puberdade, fenômeno de caráter universal na espécie humana, e que envolve uma série de transformações físicas e fisiológicas de grande magnitude e importância. Tais transformações visam, do ponto de vista biológico, a preparação para a reprodução. O caráter universal da puberdade associado à sua importância a indica como uma marcação possível e apropriada para a delimitação da adolescência. Não há registro de

uma cultura na qual a noção de adolescência exista sem ser associada ao início da puberdade. É claro que as transformações da puberdade até certo ponto são universais, mas ainda obedecem a critérios de vivência social: a alimentação, o estilo de vida, o sedentarismo, entre outros.

A adolescência é associada à puberdade e esta, por sua vez, goza de extrema importância biológica. Isso permite que se compreenda que tal processo gera modificações culturais e comportamentais, tanto no indivíduo que passa pela experiência, quanto na sociedade na qual o mesmo está inserido. Enquanto a puberdade é um fenômeno prioritariamente biológico e universal, a adolescência é um fenômeno biopsicossocial, envolvendo transformações biológicas e ainda psicossociais, sendo que estas últimas não gozam de caráter universal, ao contrário, são uma construção sócio-histórica.

O critério cronológico na conceituação da adolescência foi estabelecido principalmente para atender às necessidades legais e de normalização das instituições educacionais, e visando facilitar intervenções de natureza psicológica e médica. Entretanto existem muitas proposições nesse sentido, sem que um consenso tenha sido estabelecido (Menandro, 2004).

Pode-se observar que existem diferenças no estabelecimento de limites cronológicos para a adolescência. Segundo Palácios (1995), a adolescência seria uma etapa que se iniciaria cerca de 12-13 anos e que se estenderia até o final da segunda década de vida. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) determina o intervalo de 10-19 anos para a adolescência (Cavalcanti, 2007). De acordo com a OMS, há ainda uma subdivisão: dos 10 aos 14 anos encontra-se a pré-adolescência e a adolescência propriamente dita iniciar-se-ia aos 15 anos, estendendo-se até os 19 anos. No Brasil, legalmente aceito é o Estatuto da Criança e do Adolescente¹, que considera como adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Longe de extinguir as discussões sobre ‘as idades limite’ da adolescência, o Estatuto é um passo no caminho do estabelecimento de normas que facilitem a regulamentação e normalização dos direitos e deveres dos brasileiros adolescentes. Segundo Schmidt (2001), internacionalmente têm sido considerados como limites cronológicos para a adolescência as idades entre 12-14 e 24-25 anos. O autor cita ainda que em alguns países europeus o limite superior

¹ Lei no. 8069, de julho de 1990.

é considerado como 29 anos. O critério cronológico, no entanto, não é suficiente para resolver a questão.

Já devidamente explanados os critérios biológico e cronológico, finalmente, o último critério que será aqui abordado é o aspecto “padrão típico do adolescente”, acerca do qual diversos autores preocuparam-se em conduzir estudos e pesquisas sobre os adolescentes. Stanley Hall (apud Ozella, 2003) identificou esse momento da vida como uma fase marcada por tormentos e perturbações, todos ligados à sexualidade. Hoffman, Paris e Hall (1996) identificaram a partir de uma pesquisa com adolescentes a existência de mitos sobre a etapa de desenvolvimento conhecida como adolescência. Esses mitos são relacionados: 1) à naturalização da fase como sendo de grande instabilidade emocional; 2) à idéia de que os problemas que surgem nessa etapa da vida são próprios da idade e irão se resolver com o amadurecimento natural do adolescente e 3) ao fato de os adolescentes resolverem suas necessidades de separação dos pais por meio de ações conflituosas e hostis.

Foi criado então um estereótipo que vinculou à adolescência uma série de sinais e “sintomas”, que nessa fase são considerados intrínsecos e naturais, mas que em outras fases do desenvolvimento seriam considerados patológicos, a chamada “Síndrome da Adolescência Normal” (Hoffman, Paris e Hall, 1996). Essa crise, esse momento entendido como desajuste, em geral é caracterizado quando o adolescente inicia maiores questionamentos em relação aos valores e modelos que até então eram suficientes. As regras e valores ditados pelos seus pais e pelas outras figuras de autoridade eram aceitos como verdade, no entanto, ao adentrar o desenvolvimento formal, a abstração proporciona uma nova qualidade de pensamento, onde as regras já podem ser mudadas e questionadas (Piaget, 1932/1994).

Segundo Aguiar *et al.* (2001), a crise é advinda da contradição vivida pelo adolescente inserido no capitalismo: “condição X autorização”. Se por alguns aspectos o jovem estaria apto biologicamente para entrar no mundo adulto, essa condição lhe é negada de várias formas, não tendo então autorização para fazer parte desse mundo. Segundo os autores;

Vamos assistir à construção da contradição básica que caracterizará a adolescência: os jovens apresentam todas as possibilidades de se inserir na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta pouco a pouco lhes tira a autorização para essa inserção. O jovem se distancia do mundo do trabalho e, com isso, se distancia também das possibilidades de obter autonomia e

condições de sustento. Aumenta o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca da identidade e os conflitos. (Aguilar et. al., 2001, p. 170).

Sobre essa crise, o epistemólogo Jean Piaget, que desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento humano por mais de cinquenta anos, ressalta no livro “Da lógica da criança à lógica do adolescente” (1976), escrito juntamente com a pesquisadora Bärbel Inhelder, que o adolescente já poderá ser capaz de refletir de modo mais amplo sobre a dimensão social, constituindo-se como um indivíduo ativo e participante nessa dinâmica.

De acordo com Piaget (1964/1990), os desequilíbrios² são ocorrências de toda a vida e também sucedem em todas as épocas de passagem de um estágio para outro. O autor, no entanto, vê esses períodos como momentâneos e, na fase chamada adolescência, podem promover conquistas que dão ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na infância. É interessante perceber que, na teoria piagetiana, esse equilíbrio não é estático. É, antes, um processo, que se desenvolve como “compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores” (p. 94). Logo, Piaget acredita que o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos ocorrem durante toda a vida. (1964/1990).

Galatin (1978) esclarece que não há evidências que possam garantir que a adolescência seja sempre um período de inconstância emocional. As análises da autora sobre estudos na área da sexualidade, da rebelião juvenil, do conflito de gerações e da subcultura adolescente, permitiram chegar à conclusão de que a imagem de adolescência como um período de tempestades tende a sofrer modificações, pois, na verdade, tais conflitos refletem acontecimentos de uma pequena parcela da população adolescente existentes no mundo, não sendo, portanto generalizáveis.

D’Aurea-Tardeli (2006), por sua vez, em um estudo feito recentemente, ressalta que a visão predominante é de que a juventude/adolescência é uma etapa de transição, um período de preparação efetiva para o mundo adulto. Tal situação se caracteriza por

² Os desequilíbrios para Piaget são ocorrências normais do ciclo vital e é o processo pelo qual a aprendizagem ocorre por sucessões de acomodações e assimilações que gerarão um equilíbrio móvel, que desequilibrar-se-á em seguida ao ocorrer nova assimilação de conteúdos.

um aspecto de ambigüidade: não há limitações claras e nem rituais de passagem socialmente reconhecidos marcando o término desse período de transição.

Assim, com base nas considerações feitas até aqui, neste trabalho a perspectiva de adolescência assumida é: a adolescência é uma etapa de desenvolvimento que faz parte do ciclo vital, tal como a infância, a idade adulta e a velhice. Há uma construção sócio-histórica do fenômeno da adolescência, assim o adolescente é inserido em um dado local e em uma dada época, aspectos esses que interferem indubitavelmente na manifestação da adolescência. A puberdade em geral ocorre de forma concomitante com a adolescência e as mudanças físicas e hormonais desse período afetam a auto-imagem do indivíduo e sua forma de lidar com o entorno. Finalmente assumimos que a adolescência não é considerada um período particular de crise ou instabilidade de forma intrínseca, mas a veiculação maciça dessa verdade pelos meios de comunicação (Menandro, 2004) parece interferir na visão que o adolescente tem de si mesmo.

Vários estudos têm sido feitos com adolescentes (Souza, 2007; Sant'Ánna, 2007; Pylro, 2007; Aranzedo, 2006; Ferreira, 2006; Ferreira *et al*, 2006; Menandro, 2004 ; Esteves, 2003; Couto, 2002; Ramos, 2002; Bernardes e Scarparo, 1997)³. No entanto, torna-se prazerosa a tarefa para quem se propõe a esses estudos, bem como para quem os lê, em especial quando são articulados novos temas relacionados à adolescência.

Os próprios adolescentes possuem diferentes pensamentos sobre o período no qual estão inseridos. Martins, Trindade e Almeida (2003) fizeram uma investigação sobre as representações sociais de adolescência sob a ótica dos próprios adolescentes. O estudo contou com a participação de dois grupos de adolescentes, com idades entre 14 e 23 anos. Um dos grupos era formado por adolescentes urbanos, estudantes de escola particular, o outro de adolescentes da escola pública, moradores da região rural. Os

³ Souza (2007) fez uma pesquisa sobre a inserção dos jovens no ensino médio; Sant'Ánna (2007) desenvolveu um estudo sobre a percepção do papel da telefonia celular nas relações de amizade de adolescentes; Pylro (2007) buscou investigar a percepção de adolescentes acerca do papel da internet em suas relações de amizade; Aranzedo (2006) visou compreender, a partir da perspectiva dos adolescentes autores de homicídio, o contexto do delito e as representações sociais sobre a vida humana; Ferreira (2006) buscou descrever e analisar certos aspectos das amizades de adolescentes acometidos por diabetes mellitus e câncer; Ferreira *et al* (2006) objetivaram conhecer as concepções dos adolescentes sobre saúde e como estas se articulam com as suas práticas de cuidado, na especificidade do processo de adoecer; Menandro (2004) fez um estudo sobre as representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos; Esteves (2003) conduziu um estudo sobre as experiências de gravidez na adolescência, segundo mulheres que passaram pela experiência; Couto (2002) investigou interesses, comportamentos e valores retratados, com diferentes ênfases, na revista *Capricho*; Ramos (2002) investigou mudanças nas relações sociais de adolescentes carentes, após sua inserção no mercado de trabalho; Bernardes e Scarparo (1997) investigaram a relação entre projetos de vida dos adolescentes e a ocorrência de famílias originais ou reconstituídas.

resultados mostraram alguns pontos de convergência entre as visões dos grupos. De modo geral houve três temas considerados como de grande importância pelos dois grupos: “curtição”, “futuro” e “busca pela felicidade”. Assim, ser adolescente aparece representado como ser alguém que busca curtir a vida e fazer projetos de futuro, projetos de vida.

Longe de acreditar que a adolescência é de fato um período de pouco valor encerrado em si mesmo, consideramos que, exatamente devido à veiculação dessa maneira de pensar, que é feita nos meios de comunicação e entre os cidadãos, o próprio adolescente, submetido a essas pressões, crê que essa fase é sempre um porvir, tendo, portanto uma tendência maior de estabelecer planos e projetos.

Concordamos com Bernardes e Scarparo (1997), quando afirmam que “(...) está em jogo o pressuposto de que fazer planos é uma tarefa adequada aos jovens, pois em nossa cultura a representação da juventude mostra-se em geral associada a um vir a ser, a possibilidades presentes e futuras concretizações” (p. 68).

São relativamente poucos os estudos sobre o estabelecimento de projetos de vida em geral (D’Aurea-Tardelli, 2006; La Taille e Harkot-de-La-Taille, 2006, La Taille 2004, La Taille e Madeira, 2004; Bernardes e Scarparo, 1997; Oliveira, 1996). Bem como, o estabelecimento de projetos de vida não é uma atividade reservada aos adolescentes, mas pode ocorrer em qualquer momento da vida do ser humano.

Entretanto, ao observar a noção piagetiana do período da adolescência, pode-se notar que uma marcante característica se torna presente: a possibilidade de formular hipóteses (Piaget, 1990). Tais hipóteses envolvem questões pessoais e muitas vezes sociais, que terão influência importante em sua inserção no mundo adulto (Inhelder e Piaget, 1976). Tal capacidade é de suma importância para as análises deste trabalho, uma vez que a reflexão sobre os projetos de vida é uma abstração acerca de hipóteses sobre o futuro dos adolescentes entrevistados.

A possibilidade do adolescente de estabelecer projetos advém em parte da possibilidade do pensamento formal abstrato, que em geral aparece de forma constituída por volta dos 11-12 anos (Inhelder e Piaget, 1976). Nessa obra são assinaladas as cinco principais características que diferenciam o pensamento infantil do pensamento adolescente: pensar sobre as possibilidades, pensar sobre hipóteses, pensar no futuro, pensar sobre idéias e tomar decisões.

Pensar sobre as possibilidades é a capacidade de utilizar coisas e idéias que estão concretamente presentes e, por meio do estabelecimento de conexões entre as várias

possibilidades possíveis, definir sua visão da realidade (Inhelder e Piaget, 1976). O pensamento abstrato na adolescência é uma possibilidade e não um imperativo. O importante é que essa capacidade pode afetar o pensamento do adolescente sobre si mesmo, suas relações e sua vida.

Pensar a partir de hipóteses é outra diferenciação dos adolescentes em relação às crianças. Há a capacidade de desenvolver hipóteses e verificá-las. Essa forma de pensar está estreitamente ligada à capacidade de pensar idéias. O pensamento hipotético permite que o adolescente faça previsões, atue conforme estas e modifique suas expectativas e ações se isso for necessário. (Inhelder e Piaget, 1976).

A possibilidade de pensar sobre o futuro é a junção da capacidade cognitiva para pensar os passos necessários para estabelecer uma ação futura. Esse pensamento ocorre primeiramente de modo abstrato, aprofundando-se na compreensão de cada etapa e posteriormente a isso é que a tarefa será iniciada.

Há também a capacidade de pensar sobre idéias, que é pensar sobre o pensamento. Piaget e Inhelder (1976) destacam que isso seria a capacidade de realizar operações sobre operações.

Finalmente, a última das principais características que diferenciam o pensamento do adolescente em relação ao pensamento infantil é a aptidão de tomar decisões. As decisões a serem tomadas na adolescência estão ligadas ao presente e também ao futuro. Ocorrem de forma diferenciada com relação à criança, uma vez que, como descrito acima, as possibilidades de pensamento e por isso de atuação do adolescente são de outra ordem.

A reunião desses cinco aspectos: pensar sobre as possibilidades, pensar sobre hipóteses, pensar no futuro, pensar sobre idéias e tomar decisões, é de fundamental importância para a presente pesquisa. É o conjunto dessas possibilidades existentes na adolescência que permite que os jovens possam estabelecer projetos de vida, tema do próximo capítulo, intitulado Projeto de Vida.

4. PROJETO DE VIDA

A tarefa de definir projeto de vida será o próximo passo. Por meio de uma busca feita no banco de dados do Dicionário Eletrônico Houaiss (2001), foi encontrado que a palavra “projeto” tem como um de seus possíveis significados: “idéia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano”. Na busca pela palavra “plano”, por sua vez, uma das acepções encontradas foi: “projeto elaborado que comporta uma série de operações ou meios e que se destina a uma determinada finalidade; programa.”

De acordo com Piaget e Inhelder (1976),

Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos [valores] fins considerados como permanentes. (...) Um plano de vida é de outro lado, uma afirmação de autonomia, e a autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente, que em se considera igual aos adultos, é um outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida. (p. 260).

Assim, o projeto de vida, o plano de vida, pode ser considerado tanto em relação ao adolescente, quanto com relação à moral e à ética, uma vez que a autonomia, como proposta por Piaget (1932/1990), aponta para uma avaliação ética e moral das relações, qual seja considerar o outro e o bem comum ou não, nos resultados das próprias ações no mundo.

Uma vez que “projeto” diz respeito ao futuro de um modo mais amplo, uma busca por algo a ser atingido, o conceito de ética utilizado no presente trabalho relaciona-se com este visto que “a ética corresponde às perguntas: *Que vida viver?* Ou *Que vida vale a pena viver?* Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações” (La Taille, 2002, p. 30). Falar sobre um projeto de vida é desse modo uma tarefa que pode fazer jus também ao campo dos estudos da ética.

A noção de “plano” por sua vez está relacionada a modos de agir para se atingir um objetivo, relacionando-se assim com conceito de moral: “A moral corresponde à pergunta: *como devo agir?*” (La Taille, 2002, p. 30). Como explicado previamente, a moral abordaria questões relativas a deveres, regras que estabeleceriam a possibilidade de convivência em sociedade. A moral se relaciona a possíveis modos de agir na

convivência diária no mundo e com outras pessoas. Assim, o plano de vida por seu turno estaria relacionado à estudos no campo da moralidade.

Apesar da diferenciação anteriormente apresentada, mencionada por Houaiss (2001), utilizaremos as palavras “plano” e “projeto” como sinônimos. Isso se dá por dois motivos: 1) visando facilitar a redação e, 2) a noção de ética engloba a de moralidade (La Taille, 2002). Conforme apresentada anteriormente, a palavra projeto, em uma de suas acepções, possui sentido de direcionamento para o futuro, que podemos relacionar à noção de ética. A palavra “plano”, por seu turno, possui um de seus significados afim a noção de moral, meio pelo qual se intenciona atingir um fim.

A conceituação aqui adotada está em consonância com a definição apresentada por Bernardes e Scarparo (1997), que compreendem o projeto de vida como sendo o planejamento e a antecipação da intencionalidade de uma trajetória que o sujeito humano produz por meio da imaginação, e, poderia ser acrescentado, da vontade.

Aristóteles (344-322 a.C. /2004) salienta que a ética não é uma noção inata e que depende diretamente da aprendizagem e da vontade daquele que vive. Nas palavras do autor: “a virtude moral é adquirida em resultado do hábito (...) É evidente, pois, que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito”(p.40). De acordo com Aristóteles, é por meio da virtude que se chega à felicidade que “é uma atividade da alma conforme à virtude” (p.31). E sobre a virtude escreve: “adquirimo-las com o exercício, tal como acontece com as artes” (p. 40). Pode-se entender, portanto, que a ética está ligada à ação. Assim, o projeto de vida está relacionado mais uma vez à ética, e se liga à adolescência, pois será exatamente nessa fase que será iniciada a possibilidade, por meio das capacidades de pensar sobre hipóteses, pensar no futuro, pensar sobre idéias e da possibilidade de tomar decisões, atos que, embora sejam já plenamente possíveis na adolescência, só serão realizados conforme a vontade do jovem.

Desse modo, o projeto de vida estaria relacionado às possibilidades do ser humano de lançar-se para além das circunstâncias factuais concretas do aqui agora. Esse enfoque vai ao encontro do pensamento piagetiano construtivista, visto que de acordo com este teórico (Piaget, 1932/1994, 1964/1990), a criança e, por consequência o homem, tem papel de protagonista em sua trajetória de vida. Os aprendizados, as mudanças, a aquisição de novos conhecimentos, têm influência do meio, da socialização, das estruturas cognitivas, mas também da força de vontade e do interesse advindos do indivíduo.

Nesta pesquisa, o projeto de vida não é pensado, portanto, como um devir eterno, no qual o futuro é sempre o que interessa, onde o presente nada mais é do que pleno de incertezas e considerado desinteressante, pensado apenas como uma etapa anterior ao futuro que realmente importa. O conceito de projeto de vida adotado nessa investigação está ligado à existência de uma crença, por parte das pessoas, de que existe um futuro.

Não há, contudo, maneira de negar que o projeto de vida deve estar atrelado, de alguma maneira, com a realidade vivida pelo ser social. Em seu livro denominado “Realidade Mental, Mundos Possíveis”, Bruner (1997) convida seu leitor a uma discussão que envereda também pelos caminhos da antropologia e modelos sociais, e desse estudo pode-se inferir que o homem sonha e quer aquilo que se faz presente em sua realidade, seja essa realidade física ou mental. Explicando melhor, uma pessoa que nunca tenha visto ou tomado conhecimento da existência de “algo”, não sonhará ou buscará ter esse “algo” simplesmente por que a “coisa” em questão não possui existência para o mesmo.

Dessa forma, se o projeto de vida for pensado como sendo o que as pessoas, ou neste trabalho específico, os adolescentes, querem ou esperam do futuro e os meios considerados para atingir o que almejam, há a possibilidade de entender nesta pergunta um questionamento ético/moral. Esta articulação pode ser feita, uma vez que as escolhas concernentes aos questionamentos sobre quem se quer ser ou que vida considera-se valer a pena viver, questionamentos estes relativos à moral e à ética como será explicitado mais tarde, podem ou não levar em conta a existência de outra pessoa. Mais ainda, podem acatar a posição do outro dotada de um aspecto de igualdade e respeitabilidade, ou ainda dotada de um aspecto de diferença e hierarquia, onde um é mais que outro, um vale mais que o outro, portanto é mais digno de respeito ou deferência. Pode ser acrescentado ainda, que essas são escolhas feitas a partir de vivências e experiências sociais prévias, que influenciam não somente nos rumos que se escolhe tomar, mas como já foi citado, também no desenvolvimento moral e ético. Esta articulação é permitida, visto que a moral e a ética dizem respeito à convivência social, comportamento humano e valores. Mudanças de postura das novas gerações frente a antigos desafios tais como a escolha da profissão ou a construção de uma nova forma de relacionamento afetivo, relacionam-se com o questionamento a respeito de que vida vale a pena viver e como se deve agir, e é neste contexto que se insere a ligação dos projetos de vida com as pesquisas no campo moralidade e da ética.

A ética é o referencial e para se atingir esse referencial há que se cumprir a forma adequada de atingi-lo. Tal forma é a vivência conforme os valores morais. Assim, o projeto de vida ocupa o lugar então das seguintes questões: qual sentido haverá de ser dado por cada sujeito para a continuidade de sua vida? O que o ser social, o ser humano, quer para a sua vida no futuro? O que julga ser importante para esse futuro? E, por que pensa desta maneira?

Esse ponto é fundamental para o entendimento da pesquisa proposta: será perguntado ao participante, adolescente, o que ele planeja para seu futuro, quais são seus projetos de vida. Será dado ao participante da pesquisa o direito de exercer o papel de autor na narração de sua história futura e não o de espectador. É importante compreender que isso significa também entender o projeto de vida como um processo delimitado não só pelo sujeito, mas também por condições sócio-culturais e pela existência de outras pessoas com quem o “autor” do projeto de vida planeja ou não compartilhar e estabelecer o seu futuro.

O estudo do projeto de vida, nesse âmbito, torna-se, portanto, também uma análise possível das relações estabelecidas pelo homem com os outros homens, com o mundo que o cerca, com sua realidade e perspectivas por ele vislumbradas. Tais relações, em especial entre as pessoas, podem sugerir que se pense sobre o lugar ocupado por cada um.

O projeto de vida que é estabelecido por um adolescente, por exemplo, pode considerar o outro reservando a ele um papel. Ou ainda, pode nem mesmo considerar o outro e sua existência. La Taille e Madeira (2004), em sua pesquisa intitulada “Moralidade e Violência: a questão da legitimação de atos violentos”, apresentam alguns dados interessantes. Os autores fizeram um estudo sobre a relação entre moralidade e a legitimação de atos violentos, relacionando ambos com o estabelecimento do projeto de vida. A pesquisa foi feita em duas fases. A primeira fase consistiu na aplicação, em adolescentes de ensino médio de uma escola pública de São Paulo, de uma solicitação de elaboração de uma redação com a seguinte pergunta: Quem é você daqui a dez anos do jeito que você gostaria que fosse? As redações foram divididas em: a) aquelas que apresentavam projetos chamados de conectados, e b) as que apresentavam projetos chamados de desconectados. No relatório que estamos apresentando (La Taille e Madeira, 2004) os autores não mencionam uma definição para os termos conectado e desconectado, entretanto, em uma palestra proferida por La Taille (2004), foi citada por ele a referida caracterização: “os desconectados são as pessoas

cujo projeto de vida não se conecta com ninguém e os conectados são aqueles que se conectam com alguém” (p.14). Na segunda fase, foram selecionadas algumas das redações e foi aplicado aos participantes o método da entrevista-inquérito. Nesse método, segundo La Taille e Madeira (2004), é fornecido “ao sujeito um *fato bruto*” (por exemplo, uma pessoa bateu em outra), “e deve ele *formular perguntas* (às quais respondemos apenas por ‘sim’ ou por ‘não’ - ou ainda por ‘não sei’, se a pergunta não for relevante – sobre este fato para *julgar a legitimidade moral* do ocorrido...” (2004, p. 15, grifos dos autores).

A tarefa do sujeito é eleger questionamentos que acredite serem relevantes para julgar a situação proposta. Foram feitas entrevistas-inquérito apresentando aos participantes quatro situações que abordavam o tema da violência. Foram focadas várias categorias de violência: física, psicológica e instrumental; onde algumas variáveis eram acrescentadas ao contexto da situação: razões, estados afetivos, normas e situações. A primeira situação proposta aos participantes tratava de violência física, não grave e gratuita, ou seja, “uma pessoa bate na outra” (La Taille e Madeira, 2004, p. 19); a segunda situação apresentava violência psicológica, feita em revida a um insulto anterior: “uma pessoa insulta a outra” (La Taille e Madeira, 2004, p. 19); a terceira situação proposta apresenta uma ocorrência em que “uma pessoa engana a outra” (La Taille e Madeira, 2004, p. 19), devido à competição e finalmente a última situação trata de violência física grave entre várias pessoas: “um grupo ataca outro grupo” (La Taille e Madeira, 2004, p. 19).

Os resultados preliminares encontrados pelos autores indicam que parece haver relação entre a qualidade do projeto de vida, de modo a incluir ou não outra pessoa neste projeto, e legitimação moral da violência. As pessoas que citam projetos de vida conectados apresentavam maior dificuldade em legitimar a violência, por sua vez aqueles cujos projetos de vida foram caracterizados como desconectados, mais facilmente legitimavam a violência.

D’Aurea -Tardelli, em sua tese intitulada “A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral” (2006), abordou os temas da moralidade, projeto de vida e juízo pró-social. A autora fez um estudo utilizando redações de adolescentes de ambos os sexos, em idades de 15 a 18 anos, e também submeteu-os a uma medição por meio do PROM – Prosocial Reasoning Objective Measure, que é uma “medida objetiva destinada a avaliar o nível de juízo moral pró-social” (D’Aurea-Tardelli, 2006, p. 108). Na categorização dos resultados, a autora

estabeleceu duas categorias básicas para os projetos de vida citados pelos adolescentes, com relação a presença de outra pessoas ou não: “sujeitos com planos de vida **conectados** e sujeitos com planos de vida **desconectados**” (p. 115, grifos da autora). A categoria Planos de Vida Conectados está se referindo a projetos de vida que incluem o outro de alguma forma. Já a categoria Planos de Vida Desconectados, diz respeito à projetos que não incluem o outro.

O questionamento específico sobre o projeto de vida: “Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?”, aponta para uma questão eminentemente ética, qual seja “Que vida vale a pena viver?”. Parece-nos que essa escolha está relacionada com os valores morais de cada um, com as regras e deveres que cada ser humano acredita serem determinantes em seu modo de agir. Devendo ou não inserir outras pessoas em seu projeto de vida e decidindo de que modo essas pessoas serão parte desse projeto.

Logo, a pesquisa aqui proposta intenciona investigar respostas que estão intimamente ligadas ao que os adolescentes pensam sobre o que devem fazer, e que vida pensam valer a pena viver, inserindo ou não outrem nessas vidas possíveis. O projeto de vida que é estabelecido por alguém está intimamente ligado ao que esta pessoa considera importante para si mesma. O lugar que é reservado a outras pessoas, grupos ou instituições, em um projeto de vida, está relacionado ao valor que se atribui a este outro, no projeto de vida.

Isso posto, percebe-se que a questão do projeto de vida não só é passível de ser estudada, mas pode ser articulada com os temas da moral e da ética de marcada importância para as ciências humanas. Sendo algo em meio a tantas variáveis interferentes, o projeto de vida, como afirmado anteriormente, não pode ser visto como algo da ordem de um fim imutável, pois, inegavelmente, poderá sofrer mudanças conforme as transformações ocorram em outros âmbitos que o influenciam.

Anteriormente foi observado que a convivência em sociedade e os projetos de vida são passíveis de fornecer informações sobre posicionamentos éticos e valores morais. Será que tal afirmação pode ser estendida aos relacionamentos afetivos? Neste momento faz-se necessário observar um pouco mais de perto tal questão.

É possível ao ser humano estabelecer vários tipos de relacionamentos. Nesta pesquisa, a intenção inicial era de que o relacionamento afetivo seria escolhido como foco de investigação por 1) sua singularidade no que diz respeito a ser um tipo de união que supõe a existência de sentimentos afetivos entre as pessoas envolvidas na situação e

2) pela possibilidade de estabelecer ligação entre o modo de efetivar ou não um relacionamento afetivo e os valores de cada um, dizendo também respeito a questões referentes à ética e à moral.

Há evidentemente vários tipos de relacionamentos e não existe um que possa ser tomado como modelo correto a ser seguido. Alencar (1993) demonstra que inclusive historicamente os modelos de relacionamento têm sofrido modificações. A história sobre os relacionamentos não demonstra que os sentimentos se configuravam como pré-requisitos para a existência de relacionamentos chamados de relacionamentos afetivos (Alencar, 1993). Por muito tempo, como demonstra a autora em sua dissertação de mestrado intitulada “Depoimentos de Amor, um Estudo Sob a Ótica Feminina”, os casamentos eram vistos como negócios de família, visando prioritariamente os interesses e conveniências das partes envolvidas. Tais interesses, em sua maioria, estavam relacionados ao poder e a posses materiais (Alencar, 1993). É sabido que o casamento civil⁴ não é o único tipo de relacionamento existente. Ao contrário, há relacionamentos que não supõem a convivência em um mesmo domicílio, ou mesmo que não supõem o reconhecimento legal da relação estabelecida. Por isso será esclarecido o conceito de relacionamento afetivo aqui utilizado.

Não está sendo proposto nesta pesquisa que os relacionamentos afetivos sejam apenas considerados equivalentes ao casamento civil. Ao contrário, a proposta é que seja considerado como relacionamento afetivo aquele que assim for considerado pelo participante da pesquisa. Desse modo, um relacionamento afetivo pode ser um casamento, um namoro, um relacionamento informal ou qualquer outro que o participante da pesquisa denomine como sendo um relacionamento afetivo.

O relacionamento afetivo supõe por excelência a existência de outro para que se estabeleça como tal. Para a existência de um relacionamento afetivo de fato, ou seja, não platônico, são necessárias ao menos duas pessoas, que irão estabelecer convivência de uma maneira que irá variar de acordo com idéias e ideais, sentimentos e aspirações, experiências prévias e condições sócio-culturais de cada uma das partes envolvidas. Logo, o modo de estabelecer ou não um relacionamento afetivo está ligado aos valores de cada um, dizendo também respeito assim, de questões referentes à ética e à moral.

⁴ Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

Visto que os relacionamentos afetivos podem ter diversas configurações, em verdade, tantas quantas desejarem os envolvidos nestas relações, assim também o é com as possibilidades de estabelecimento de projetos de relacionamento afetivo.

Foi exposto anteriormente que o relacionamento humano, e em especial, o aqui abordado relacionamento afetivo, pode ser estudado sob a ótica da moralidade e da ética. Em relação ao estabelecimento deste projeto de relacionamento afetivo essa afirmativa torna-se ainda mais verdadeira. A moral e a ética dizem respeito também à convivência, desse modo, o projeto de relacionamento afetivo torna-se campo privilegiado para investigações nesse âmbito, pois para que exista um projeto de relacionamento afetivo, que não platônico, necessariamente há de haver um outro. O outro deve necessariamente ser incluído no projeto de relacionamento afetivo, restando investigar qual o lugar por ele ocupado nesse projeto. Em não se havendo o projeto de relacionamento afetivo, deve ser feita uma investigação que busque levantar se há para o indivíduo o estabelecimento de outros projetos de vida que reconheçam a existência e incluam o outro, para que possa ser feita uma análise sobre a qualidade dessa inclusão, classificando assim o projeto como “conectado” ou “desconectado”.

As escolhas, não só da existência ou não do projeto de relacionamento afetivo, bem como os motivos que levem a esta realidade, serão importantes indicativos dos valores e da ética envolvidos no que cada pessoa quer para sua vida futura.

Todas as escolhas, nas diversas esferas de nossa vida, podem ser feitas durante todo o decorrer do ciclo vital, mas para fins deste trabalho serão abordados os projetos de vida tecidos por adolescentes.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa consiste em um estudo no campo da ética e da moralidade, e visa investigar a existência de projetos de vida em adolescentes, buscando identificar o lugar do outro nestes projetos. Será analisada a existência do projeto de vida em relação aos projetos citados pelos participantes de maneira espontânea. Tal levantamento será feito em adolescentes de classe média e classe baixa, objetivando uma comparação entre os dados colhidos em ambas as classes.

5.2 Objetivos Específicos

1. Investigar se há o estabelecimento de projetos de vida entre os adolescentes;
2. Verificar quais aspectos dos projetos de vida são citados espontaneamente pelos participantes e analisar quais são as motivações inseridas no estabelecimento desses projetos
3. Pesquisar qual dos projetos de vida citados tem maior importância para os participantes, investigando a justificativa de tal importância;
4. Pesquisar qual dos projetos de vida citados tem menor importância para os participantes, investigando a justificativa.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

Há várias justificativas para o estudo da adolescência, em especial quando considerada a multiplicidade das proposições científicas sobre o tema (Menandro, 2004), conforme mencionado no capítulo 3 intitulado **Adolescência: Breve Histórico e Caracterização**. Independente das justificativas para tais trabalhos, faz-se necessária uma explanação com relação à escolha dos participantes deste estudo.

A faixa etária escolhida para a presente investigação, adolescentes com idade entre 15 e 20 anos, diz respeito ao fato de que essa é a fase em que socialmente a infância já se configura como passado e as cobranças sociais já se tornam mais efetivas, no intento de que provavelmente sejam feitas escolhas para as fases que virão: adultez e velhice. De acordo com Bee (1996), há dois momentos distintos que compreendem a adolescência: o chamado momento de transição e o de consolidação. O momento de transição, que compreende aproximadamente as idades entre 12 e 16 anos, diz respeito à ocorrência de inúmeras modificações orgânicas e fisiológicas. A época de consolidação corresponde ao final da adolescência, que se situa entre as idades de 16 e 20 anos, quando, conforme a autora, o adolescente irá assumir objetivos e compromissos de modo mais claro.

Tal momento de estabelecimento de objetivos gera a necessidade de que sejam feitas as escolhas no que tange à profissão, grupos para relacionar-se, assuntos a se dedicar nos estudos e posicionamentos frente à sociedade como um todo, impelindo ao estabelecimento de projetos de futuro.

Menandro (2004) cita a forte ocorrência de expectativas familiares com relação às escolhas do adolescente no que diz respeito ao seu futuro, em especial no tocante à profissão. Tais escolhas possivelmente serão influenciadas pelo desenvolvimento das operações formais, quando, conforme a teoria piagetiana, torna-se possível o estabelecimento de lógicas de raciocínios cognitivos sem a necessidade do uso de operações concretas para a resolução dos problemas. Tal capacidade inicia seu desenvolvimento por volta dos 11-12 anos de idade. Assim, no período de 15 a 20 anos, faixa etária dos participantes desse estudo, o raciocínio lógico formal já é possível, permitindo assim o incremento dos projetos de vida.

Com relação ao sexo, foram selecionados 24 participantes de ambos os sexos, sendo 12 de cada sexo, visto que a pesquisa busca fazer investigação com adolescentes e intencionando diminuir a possibilidade de influência dessa variável na análise dos dados. Gilligan (1982) questiona teorias de Kohlberg e Freud, que encontraram um desenvolvimento moral mais avançado nos homens do que nas mulheres. Segundo a autora, a questão principal é que vivemos em uma sociedade dominada por valores masculinos, o que gera uma visão de que os pensamentos masculinos são mais evoluídos moralmente, pois seriam mais adequados à convivência em sociedade. A autora propõe, a partir de uma pesquisa feita com 144 mulheres e homens em idades variando de 6 a 60 anos, que na verdade o homem e a mulher têm desenvolvimento moral diferente. Os homens teriam um desenvolvimento moral marcado pelo pensamento lógico e pela responsabilidade, já as mulheres teriam o desenvolvimento moral marcado pelo sentimento e pelo cuidado.

Foram escolhidas duas classes sociais, sejam elas baixa e média. Essa escolha deu-se pelo reconhecimento de que a classe baixa perfaz a maioria da população brasileira, de acordo com o Censo do IBGE feito em 2005 (2007). Fica patente a necessidade de investigar o que pensa sobre o futuro a maior parte dos jovens brasileiros. Por outro lado, a classe média, ainda que não seja a maioria da população, é uma classe formadora de opinião e transmissora de valores (Jablonski, 1991). Em geral, as pessoas de classe média têm maior acesso aos meios de informação e comunicação, maior acesso à educação formal, têm maior poder de compra do que as pessoas de classe baixa e são alvo de grande parte das produções sócio-culturais-mercado-lógicas. Para a caracterização dos participantes com relação à classe socioeconômica serão utilizados como indicadores o bairro de residência, a profissão dos pais, o fato de o participante estudar em escola pública ou particular e de o participante exercer atividade remunerada ou não. Assim, 12 participantes são de classe média e 12 são de classe baixa, sendo igualmente divididos com relação ao sexo, de acordo com o mencionado anteriormente.

Os participantes foram contatados por meio de indicação, conforme sugestão dada na ocasião da qualificação dessa pesquisa. Nenhum dos participantes tinha qualquer relacionamento ou conhecimento prévio com a pesquisadora.

6.2 Instrumentos e Procedimentos

Foi utilizado o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.), visto que o mesmo permite uma maior amplitude de respostas por parte do participante, possibilidade essa tão cara aos estudos na área da moralidade. Tal método possibilitou um maior acesso ao raciocínio dos participantes, privilegiando uma investigação qualitativa das respostas.

De acordo com Piaget (1926/s.d.), o método clínico amplia a compreensão dos juízos dos participantes, entendidos como o raciocínio propriamente dito, por meio do qual, posteriormente, cada um faz suas escolhas, desempenha suas ações e vive diversos sentimentos. Entre os juízos possíveis há aqueles mais interessantes de serem considerados na presente pesquisa e aqueles que invalidam as respostas dos participantes. Piaget (1932/1994) ressalta a existência de cinco tipos de respostas a serem observadas na ocasião da aplicação do método clínico. Quando o participante emite sua idéia de modo espontâneo, imediato, ocorre a crença espontânea, nascida de reflexão e raciocínio anterior e pessoal do participante, tais respostas são as mais importantes para a presente investigação. A crença espontânea indica que o assunto abordado na entrevista com o método clínico despertou o interesse do participante antes que este tivesse contato com o pesquisador. Apenas por meio da existência de interesse prévio em um assunto o participante já teria feito uma reflexão sobre o mesmo. Em outras palavras, quando ocorre a crença espontânea, esse fato pode indicar que o assunto abordado de algum modo faz ou fez parte da vida ou das preocupações do participante. Piaget, no entanto, ressalta que tais crenças são extremamente raras de obter em estudos. Há também as crenças chamadas desencadeadas, que surgem por meio da evocação de uma pergunta inédita feita a ele, mas com o uso dos recursos cognitivos pessoais na obtenção da resposta, demonstrando uma reflexão posterior ao questionamento. Tais crenças são extremamente importantes e originais, pois não surgem por sugestão do entrevistador, mas devido à evocação inicial do assunto, de modo que o estabelecimento de juízos e reflexões acerca da questão feita configura-se como tarefa do entrevistado. São respostas obtidas por meio da habilidade do entrevistador, que deve ser cuidadoso em não influenciar o participante com colocações, ou mesmo feições e posturas corporais, que indiquem que há uma resposta certa ou esperada para determinado questionamento.

Existem também as respostas que não são interessantes para essa investigação científica: a crença sugerida, a fabulação e o não-importismo. A crença sugerida ocorre quando o participante responde influenciado por uma pergunta que foi mal elaborada, ou devido a alguma reação do entrevistador. Desse modo, não há a reflexão pessoal sobre o que foi questionado. Quando há a elaboração de uma história fantasiada, ou por exercício verbal, ocorre a fabulação. Finalmente, quando um participante não se esforça para responder, negando-se a refletir sobre o assunto questionado, ou se aborrece com a pergunta feita, sua reação passa a ser denominada não-importismo.

Para a presente pesquisa houve dois momentos distintos na estruturação da entrevista. Em um primeiro momento (Fase A) foi feita a caracterização dos participantes, com questões que buscaram levantar alguns dados do ponto de vista social e econômico dos participantes da pesquisa. O segundo momento, chamado de Fase B, foi composto da investigação da existência de projetos de vida entre os adolescentes. Nessa fase foi feito um levantamento dos dados trazidos pelos participantes a respeito dos projetos de vida em geral, a saber: a) a sua existência ou não, b) aspectos dos projetos de vida citados espontaneamente, c) projetos mais importantes e d) projetos menos importantes. Na Fase B foi solicitado ao participante a justificativa de todas as respostas dadas. Apresentamos aos participantes ou responsáveis o “termo de consentimento para participação em pesquisa”, que versa principalmente sobre o sigilo dos dados obtidos e da identidade dos participantes. O Apêndice A apresenta o Termo de Consentimento para os pais dos participantes menores de 18 anos. O Apêndice B apresenta um Termo de Consentimento para os participantes maiores de 18 anos. Após a assinatura do “termo de consentimento”, o instrumento foi proposto constando as seguintes fases:

- Fase A - Entrevista totalmente estruturada
- Fase B - Entrevista Semi- estruturada

As diferentes fases do instrumento de pesquisa estão descritas abaixo, conforme foram apresentadas aos participantes.

Fase A – Caracterização da amostra

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3.) Qual a sua escolaridade?
- 4) Você estuda em escola pública ou particular?
- 5) (Quando o participante estudar em escola particular) Qual o valor da mensalidade?
- 6) Qual o bairro de residência?
- 7) Você mora com quem (mãe, pai, irmãos, tios, etc.)?
- 8) Quantas pessoas têm atividade remunerada na família?
- 9) Qual é profissão dos seus pais?
- 10) Você tem atividade remunerada?
- 11) (Quando a resposta anterior for afirmativa) Qual é a atividade que você exerce?
- 12) (Quando a resposta anterior for afirmativa) Há quanto tempo você trabalha?
- 12.b) (Quando a resposta da pergunta 10 for afirmativa) Por que você trabalha?

A Fase A da investigação mostrou-se de extrema importância, pois possibilitou o acesso às informações sobre a vida dos participantes, o que ensejou diversas análises que serão apresentadas no capítulo 7, intitulado Resultados e Discussão.

As perguntas da Fase B buscam investigar a espontaneidade dos participantes na enumeração de seus projetos de vida. Posto que é possível haver um grande número de projetos citados pelo participante, a pergunta 1.b será repetida para cada um dos projetos citados pelo participante.

Fase B – Investigação dos projetos de vida

- 1.a) Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?
- 1.b) Por que você gostaria disso?

- 2.a) Qual, entre todos os projetos que você enumerou, é o mais importante? 2.b) Por quê?

- 3.a) Qual é o menos importante?
- 3.b) Por que esse é o projeto menos importante?

Todas as entrevistas foram efetuadas individualmente e gravadas na íntegra, em ambiente cedido pelo participante, no caso das entrevistas realizadas no domicílio do participante, ou em ambiente público, como é o caso da Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo. O gravador foi posicionado na mesa entre a entrevistadora e o participante, sem que houvesse interferências em seu funcionamento durante a entrevista. As entrevistas duraram no total 896 minutos, sendo em média 37,33 minutos cada entrevista. As fitas de áudio nas quais constam os dados permanecerão guardadas em arquivo pessoal, por um período de cinco anos e a identidade dos participantes estará resguardada. Entre o grande número de dados coletados, houve alguns que não foram analisados. O instrumento integral da coleta de dados está disponível no Apêndice C. Nele constam as perguntas apresentadas nesse capítulo e também as outras perguntas feitas aos participantes.

6.3 Tratamento dos dados

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra. A análise foi feita quantitativa e qualitativamente. Para os fins desta pesquisa, a prioridade foi a análise qualitativa dos dados. Por meio desta, a ampla gama de respostas e suas respectivas justificativas obtidas com o método clínico foi objeto de análise e discussão. A análise quantitativa foi feita por meio do uso de percentil e do programa de computador *SPSS for Windows*, cujas iniciais significam *Statistical Package for Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) (SPSS, 13ª. Versão).

Após a transcrição e leitura de todas as entrevistas foram elaboradas categorias detalhadas. A partir de então, foram elaboradas as categorias resumidas, contidas no capítulo 7, intitulado Resultados e Discussão.

Foi feita uma análise quantitativa mediante registro de frequência e percentil por meio da utilização do programa SPSS. Assim foi possível comparar variáveis, a fim de estabelecer relações entre as respostas de acordo com os seguintes aspectos: sexo, classe social, atuação profissional, escolaridade e projetos de vida. Os dados mais consistentes e interessantes, resultantes dessas comparações, serão apresentados no próximo capítulo 7, intitulado Resultados e Discussão.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Caracterização dos participantes

Neste capítulo serão abordados os dados de caracterização dos participantes: idade, sexo, classe social, local de moradia, características dos coabitantes, escolaridade, o fato de exercerem ou não uma atividade remunerada, e a profissão dos pais.

A coleta foi realizada com vinte e quatro adolescentes; entre quinze e vinte anos de idade. O conceito de adolescência utilizado nesse trabalho foi abordado no capítulo 3 intitulado Adolescência: Breve Histórico e Caracterização. Essa faixa etária mostrou-se adequada à investigação. Piaget e Inhelder (1976) salientam que a partir dos 11-12 anos já é possível o pensamento formal, o que permite abstrações e construções de hipóteses. De posse dessa capacidade, um indivíduo pode imaginar possibilidades futuras de existência. Desse modo todos os participantes foram capazes de estabelecer projetos de vida.

Os participantes foram igualmente divididos em relação ao sexo, de modo a homogeneizar a amostra. Um outro motivo para que tenha havido a preocupação com a divisão igualitária com relação ao sexo dos participantes diz respeito aos estudos feitos por Gilligan (1982), nos quais a autora estabeleceu uma diferenciação entre o desenvolvimento moral de homens e mulheres. Desse modo, visando minimizar as possíveis influências dessa variável, a amostra contou com igual número de pessoas de ambos os sexos.

Com relação às classes sociais, foram escolhidas a classe média e classe baixa, com igual número de representantes. Foram utilizados para a caracterização das classes sociais os seguintes elementos: a) local de moradia, b) pessoas com as quais reside, c) escolaridade, d) tipo de instituição de ensino, e) se o participante exerce atividade remunerada ou não, e f) profissão dos pais. Tais aspectos serão abordados a seguir.

Em relação ao local de moradia, foi observado que os participantes de classe média residem principalmente na capital do estado, 75% do total, ou nove participantes ao todo. O restante dos participantes da classe média, três indivíduos, reside em outros municípios, como Vila Velha, Cariacica ou Serra, dentro da chamada região metropolitana. Já os participantes de classe baixa residem principalmente no município da Serra, nove participantes, 75% do total de pessoas de classe baixa. Eles moram ali, em bairros periféricos, e três residem em bairros periféricos do município de Cariacica.

No tocante às pessoas que coabitam com o participante, foi encontrada uma variação bastante ampla nas configurações familiares. Entre os participantes de classe baixa, em quatro casos, 33% dos participantes residiam com a mãe e os irmãos, sendo 75% dos casos do sexo feminino. Já entre os participantes de classe média, não houve um só caso de participante que morasse exclusivamente com a mãe e os irmãos; houve, no entanto um caso de participante que residia apenas com a mãe, o que não foi registrado entre os participantes de classe baixa. Foi encontrado um caso de coabitação com pai e irmãos na classe média e nenhum na classe baixa. Cinquenta por cento dos participantes (n=12) residia com os pais e irmãos, com uma distribuição similar entre classe baixa e classe media, sendo cinco de classe baixa e sete da classe média. Finalmente foram encontrados dois casos de adolescentes que residiam com a figura paterna, sendo ambos de classe média e igualmente distribuídos com relação ao sexo; em três casos, 12,5%, o participante residia com um dos pais, irmãos e um outro parente, sendo todas as ocorrências registradas entre participantes da classe baixa, e um caso de participante que residia com um irmão e outro parente.

No que concerne à profissão dos pais dos entrevistados, entre os participantes de classe média, 91,7% dos entrevistados têm profissões que exigem curso superior, desenvolvendo atividades remuneradas em sua área de formação. Apenas um participante de classe média tem progenitores de escolaridade mais baixa, porém, com ganhos que permitem que a família possua casa própria, carro com dois anos de uso e outros bens de consumo que não fazem parte da realidade das famílias menos privilegiadas economicamente. Já os participantes de classe baixa têm pais exercendo atividades que exigem um menor grau de escolaridade, bem como uma remuneração mais baixa e, possivelmente, menor reconhecimento social, tais como faxineira, zelador, porteiro e lavadeira.

É interessante ressaltar que os pais de adolescentes de classe baixa possuem, por consequência, menor nível de escolarização, o que parece implicar na escolarização dos filhos, já que entre esses participantes 25% possuem ensino fundamental incompleto e entre os adolescentes que já atingiram o ensino médio 75% apresentam algum atraso na escolarização em relação à idade esperada para o ingresso nas séries de estudo (ECA, 2002). De modo geral, as mulheres de classe baixa apresentam escolarização maior do que os rapazes de classe baixa.

A escolaridade dos participantes de classe média, por sua vez, apresenta dados bem diferentes. Apenas 25% dos participantes apresentam atraso de um ano em relação

à idade esperada para ingresso nas séries. Sendo que 12,5% estão adiantados e 63,5%, ou seja, sete participantes, apresentam escolarização de acordo com o esperado (ECA, 2002). A idade regular esperada para os alunos na educação fundamental é de sete anos na 1ª Série do ensino fundamental e no máximo 14 anos para a 8ª Série do ensino fundamental. Para o ensino médio, o limite superior de idade esperado para ingresso no último ano é de 17 anos (ECA, 2002). Os dados referentes à escolaridade dos participantes são apresentados na Figura 1, a distribuição está apresentada em números absolutos.

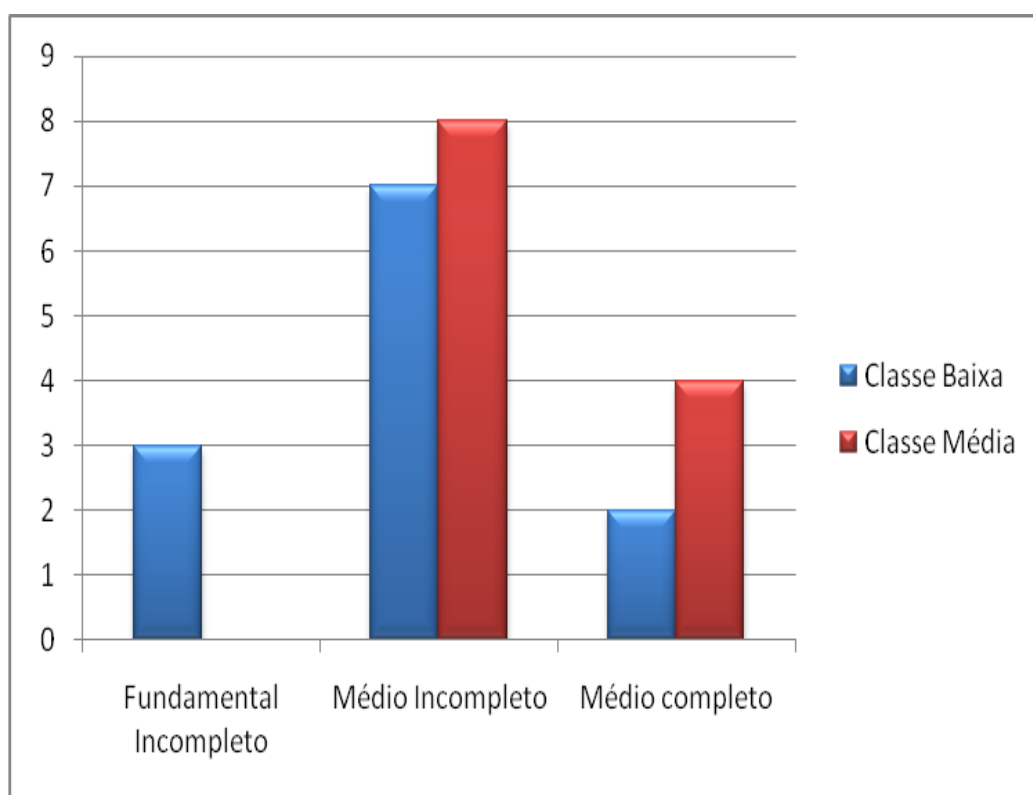


Figura 1. Demonstrativo da relação existente entre a classe social dos participantes e o nível de escolaridade dos mesmos, em números absolutos.

Há uma marcante diferença também no que se refere ao tipo de instituição de ensino na qual o participante está inserido. Os participantes de classe baixa estudam principalmente em escolas públicas, 75% do total de participantes desse nível sócio-econômico. Sendo que entre os 25%, ou seja, três indivíduos que estudam em instituições particulares, um deles estuda em colégio particular com bolsa de estudos paga pela chefe de sua mãe. Os outros dois participantes de classe baixa que estudam

em colégio particular pagam mensalidades inferiores a R\$200,00 reais e trabalham para pagar seus estudos e para ajudar com as despesas da casa. Os participantes de classe média, por sua vez, estudam principalmente em escola particular, 91,7% e pagam mensalidades que variam entre R\$300,00 reais e R\$1000,00 reais em 75% dos casos. O único caso de participante de classe média que estuda em escola particular com bolsa, um rapaz, mesmo com a bolsa de estudos, paga uma mensalidade superior a R\$230,00. A mensalidade da escola sem bolsa seria de mais de R\$400,00. O valor do salário mínimo quando da realização das entrevistas desse trabalho era de R\$ 350,00. A questão econômica parece influenciar de modo marcante a inserção dos participantes no ensino regular.

Observando os dados acerca do poder aquisitivo é possível notar que 50% dos participantes exercem algum tipo de atividade remunerada. Dos 12 participantes que trabalham, a distribuição com relação ao sexo é igualitária. No entanto, 75% são de classe baixa e desempenham atividades profissionais que exigem baixa escolaridade. As atividades dos adolescentes de classe baixa que trabalham são: faxineira, vendedora de roupas, pedreiro, lavador de carros, instalador elétrico, embalador de supermercado, padeiro e atendente de bar. A maioria desses são do sexo masculino, 75% do total de pessoas da classe baixa que trabalham. Entre os participantes de classe média o quadro é bastante diferente. Apenas 25% deles trabalham, sendo que uma exerce a profissão de modelo, um é vendedor de computadores e outro trabalha na cantina de sua escola para obter desconto na mensalidade. É também importante ressaltar que todos os participantes de classe baixa que trabalham contribuem para a renda da família, auxiliando na quitação de contas mensais. Já entre os participantes de classe média, o trabalho parece atender a necessidades pessoais de lazer, divertimento e bens de uso pessoal. Como exemplo, temos as afirmações de Celso⁵, que são respostas à pergunta do “Por que ele trabalha”: “Para ter o meu dinheiro, fazer meus ‘rocks’, poder ir a boates, barzinho com os amigos...” (Celso, 19 anos). Ou ainda, “Para comprar as minhas coisas, minhas roupas, meu celular. Comecei ano passado (2005). A profissão dos meus sonhos é ser modelo” (Carmem, 20 anos).

A Figura 2 mostra a distribuição dos participantes com relação a classe social e atividade profissional.

⁵ Em todas as citações das entrevistas temos o nome fictício dos entrevistados seguido das suas respectivas idades, entre parênteses. Visando facilitar a identificação das classes sociais dos participantes, os nomes iniciados com a letra A são de participantes da classe baixa e os nomes iniciados em C são de participantes da classe média.

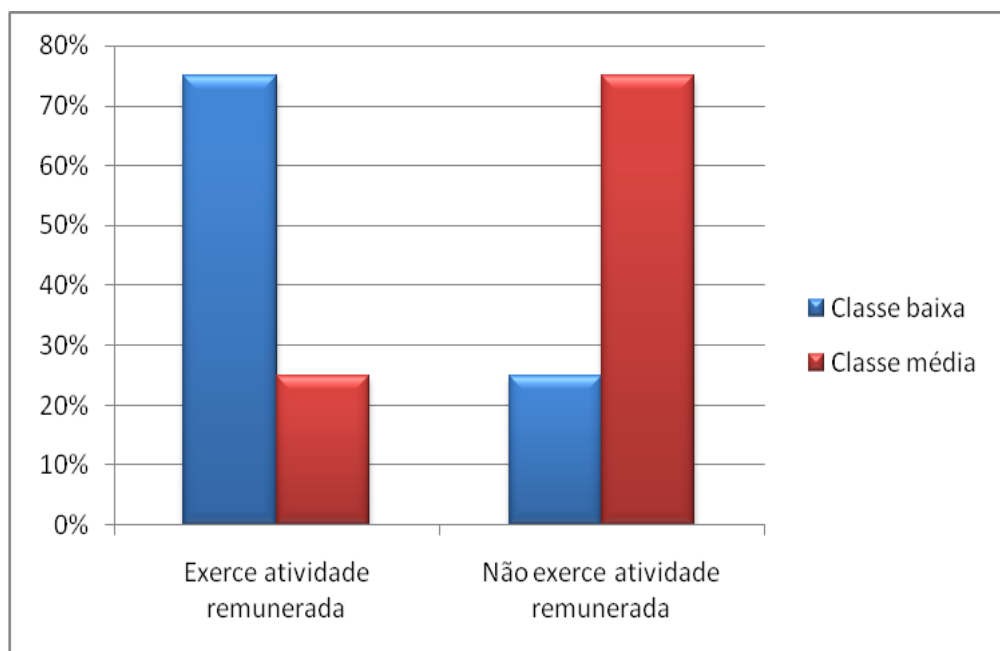


Figura 2. Distribuição de participantes em percentual, com relação à classe social e exercício de atividade remunerada.

Os dados tornam-se ainda mais representativos se forem tomados para análise com relação ao atraso escolar e o exercício de atividade remunerada. Como mostra a Figura 3 a seguir, dos nove participantes da classe baixa que exercem algum tipo de atividade remunerada, oito também apresentam algum atraso de escolaridade. Esse dado parece indicar que o adolescente que trabalha tem a sua escolaridade comprometida no tocante à seriação esperada. Um dos fatores que parece estar em jogo é o tempo, uma vez que o adolescente que trabalha e estuda tem o tempo dedicado aos estudos bastante reduzido. Isso se torna preocupante ao levarmos em conta a inserção desses adolescentes no que tange a atividade profissional e o valor do salário pago a eles. A menor escolaridade parece diminuir a possibilidade de conseguir um emprego economicamente satisfatório e a atividade remunerada parece reduzir o tempo dedicado aos estudos, o que pode ser um fator que influencie o nível de escolarização final desses adolescentes.

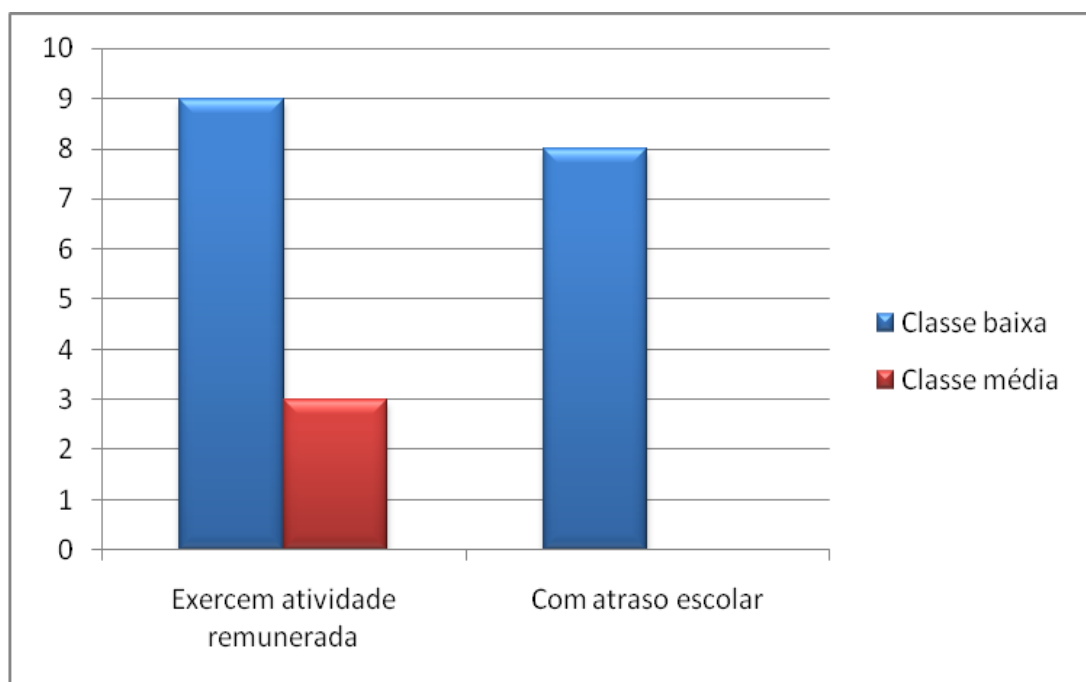


Figura 3. Número de participantes que exercem atividade remunerada em relação à classe social e atraso na escolarização.

A idade, o sexo, a classe social, o local de moradia, as características dos coabitantes, a profissão dos pais, a escolaridade e o fato de exercerem ou não uma atividade remunerada, parecem influenciar o estabelecimento de projetos de vida dos participantes. Ver-se-á que a situação atual dos participantes nos aspectos apontados influencia suas perspectivas para o futuro. Apenas os dados em que houve aspectos com diferenciações relevantes em relação às variáveis sexo, e classe social foram mencionados. O restante dos aspectos será abordado apenas de modo geral. A seguir, serão mencionadas as considerações iniciais a respeito dos projetos de vida dos participantes.

7.2 Projetos de vida dos participantes

7.2.1 Considerações iniciais

Conforme explicado anteriormente, no capítulo 4 intitulado **Projeto de Vida**, para este trabalho foram considerados projetos de vida todas as perspectivas de futuro, planos, citados pelos participantes após o questionamento: “Quem é você no futuro do

jeito que você gostaria que fosse?”. Desse modo, os projetos de vida analisados foram em sua totalidade mencionados pelos participantes de modo espontâneo.

Todos os participantes entrevistados apresentaram estabelecimento de projetos de vida. Foi citado um total de 87 projetos de vida, que após a análise de dados foram divididos em categorias e subcategorias. As definições da categorização são: 1) **Bens Materiais**, que diz respeito aos projetos nos quais os participantes indicaram querer ter, comprar, adquirir ou ganhar bens de natureza material; 2) **Relacionamentos Afetivos**, categoria na qual estão inseridos os projetos de manter relacionamentos afetivos com outrem cujo relacionamento já exista, ou ainda os projetos de iniciar relacionamento afetivo com outras pessoas; 3) **Atividade Profissional**, que encerrou projetos no tocante a ter uma profissão, ou trabalhar em alguma função remunerada; 4) **Formação Acadêmica**, categoria que refere-se aos projetos de manter ou iniciar estudos acadêmicos, seja no ensino médio, seja na graduação; e 5) **Outros Projetos**, que compreende os projetos que não foram possíveis de ser inseridos nas outras categorias e também não possibilitaram a criação de uma categoria que os abarcasse por proximidade de características. As subdivisões encontradas nessa categoria serão abordadas posteriormente, ainda nessa sessão.

As subcategorias dos projetos de **Bens Materiais** foram denominadas: a) *‘Moradia’*, nesta subcategoria foram inseridos os projetos que relacionavam-se com ter ou comprar uma moradia, uma casa ; b) *‘Carro’*, na qual os projetos dos participantes anunciaram querer ter ou comprar um carro; c) *‘Dinheiro’*, que compreende as citações de projetos de ter dinheiro ou ganhar dinheiro.

As subdivisões da categoria **Relacionamentos Afetivos** são: a) *‘Formar família’* subcategoria que encerrou os projetos nos quais foi denotado o planejamento de formar uma família, com ou sem filhos, b) *‘Morar com alguém’*, aqui foram compreendidos os projetos de morar com alguém, sem que isso significasse, de acordo com o participante, formar uma família; c) *‘Manter convivência com família de origem’*, onde foram inseridos os projetos de manter convivência com as figuras parentais e irmãos; d) *‘Namorar’*, subcategoria na qual foi compreendido um projeto de namorar alguém; e e) *‘Relacionamento Casual’*; na qual houve a inclusão de um projeto de manter relacionamento com outrem sem que fosse estabelecido um vínculo de compromisso, segundo o participante.

Os projetos da categoria **Atividade Profissional** tiveram suas subcategorias denominadas: a) *‘Trabalhar em uma profissão específica’*, onde foram incluídos os

projetos em que houve nomeação de uma profissão específica; b) *‘Poder trabalhar’*, na qual estão inseridos os projetos de ter condições de se colocar no mercado de trabalho, ou seja, conseguir um emprego remunerado; c) *‘Emprego que permite condições mínimas de sobrevivência’*, que encerra um projeto de conseguir um trabalho que permita ter condições de morar, comer, vestir-se dignamente; d) *‘Emprego satisfatório socialmente’*, subcategoria na qual está citado um projeto de conseguir reconhecimento social por meio do trabalho; e e) *‘Ter estabilidade’*; que incluiu um projeto de ter um trabalho que permita estabilidade financeira e material.

Por sua vez, a categoria **Formação Acadêmica** foi subdividida em: a) *‘Fazer curso superior’* e b) *‘Terminar segundo grau’*.

A natureza peculiar de cada um dos projetos da categoria **Outros Projetos** possibilitou apenas que fossem feitas subcategorias que são: a) *‘Viajar’*, onde estão os projetos de fazer viagens; b) *‘Dar condições melhores para a mãe’*, foram compreendidos projetos de dar condições mais dignas e adequadas de vida a uma figura parental; c) *‘Sobrevivência’*, que compreende um projeto de conseguir manter-se vivo em meio à violência urbana; d) *‘Possuir viveiro aquático’*, subcategoria na qual foi inserido um projeto de possuir um viveiro particular de animais aquáticos; e) *‘Ter aceitação social’*, que encerra um projeto de ser aceito socialmente sem sofrer preconceitos; f) *‘Ser missionário’*, onde foi incluído um projeto de fazer carreira missionária em outras partes do mundo; g) *‘Ter filhos adotivos’*, que encerrou um projeto de adotar filhos; e finalmente a última de todas as subcategorias, denominada h) *‘Proporcionar bem estar espiritual para a família’*, que compreendeu um projeto de auxiliar os membros da família a obter um maior bem estar por meio do desenvolvimento da espiritualidade.

Entre todas as subcategorias de projetos de vida somadas, com um total de 87 projetos, a média esperada de projetos para cada participante seria de 3,6. No entanto, a distribuição mostrou-se bem menos igualitária. Houve a ocorrência de participantes com apenas dois projetos e ainda de uma participante com oito projetos de vida.

Entre homens e mulheres, a diferença em número de projetos não foi marcante; 40 projetos foram citados pelos homens e 47 foram citados pelas mulheres, perfazendo uma distribuição percentual de 46% dos projetos citados pelos participantes do sexo masculino e 54% de projetos citados pelas adolescentes do sexo feminino. Sendo que, entre as mulheres a média de projetos ficou bastante próxima de quatro projetos por participante, já entre os homens a média ficou em 3,2 projetos por participante.

Os projetos de vida citados pelos jovens abordaram temáticas bastante diferenciadas, que foram agrupadas nas categorias já citadas. A seguir, a distribuição dos projetos em números absolutos e percentuais.

Tabela 1. Projetos de vida dos participantes com número de citações e porcentagem.

Categoria dos projetos	Número de citações	Porcentagem
1) Bens Materiais	31	35,63%
2) Relacionamentos Afetivos	19	21,84%
3) Atividade Profissional	16	18,40%
4) Formação Acadêmica	9	10,35%
5) Outros Projetos	12	13,78%
TOTAL	87	100,00%

Não somente as respostas referentes aos projetos de vida foram categorizadas, mas também suas justificativas. Como explicado anteriormente, para cada projeto de vida citado pelos participantes foi questionada a razão pela qual o dado projeto existia. As justificativas de cada projeto foram categorizadas, de modo a conceituar de que maneira houve ou não a inclusão de outras pessoas no estabelecimento dos projetos de vida. Para tanto, foi elaborado o Grau de Consideração do Outro ou GCO, que possibilitou a classificação das justificativas dos projetos como **Desconectadas** ou **Conectadas**, conforme a inclusão de outras pessoas ou não no estabelecimento do projeto de vida e a forma pela qual tal inclusão ou não se deu. Houve projetos que, em sua justificativa, ou não consideraram outras pessoas em seu estabelecimento, ou consideraram outras pessoas, contudo de modo instrumentalizador, de modo que a relação estabelecida não é de reciprocidade, mas sim de utilização de outrem como um meio para se atingir outro objetivo. Tais justificativas foram denominadas **Desconectadas**. Foram desenvolvidas subcategorias: a) '*Desconectada com a sociedade*' (DS), que refere-se às justificativas que apresentaram a menção de toda a sociedade de um modo instrumentalizador, de modo que sociedade como um todo foi colocada como um meio para se atingir algo, assim a dignidade, o respeito e a cooperação entre as pessoas não foi considerada; b) '*Desconectada com um grupo*', onde foram incluídas as justificativas onde um grupo específico de pessoas era

considerado como um meio para se chegar a um fim; c) '*Desconectada com uma pessoa*', subcategoria destinada às justificativas que apresentaram desconexão com uma pessoa específica; e finalmente, entre as justificativas denominadas **Desconectadas**, houve ainda aquelas que não consideraram nenhuma outra pessoa no estabelecimento do projeto de vida, baseando o projeto em recursos próprios; sem contar com outra coisa e/ou pessoa senão sua vontade, quando foi esse o caso, a subcategoria foi '*Desconectada autocentrada*' (DA). Por outro lado, foram denominadas como **Conectadas**, as justificativas de projetos que incluíram outras pessoas em papéis de protagonismo e participação no estabelecimento dos projetos. Houve a divisão em subcategorias: '*Conectada com uma pessoa*' (CP), que compreende as justificativas dos projetos que apontaram uma pessoa como figura central, protagonista para o seu estabelecimento; '*Conectada com um grupo*' (CG), subcategoria que encerra as justificativas de projetos que incluíram grupos específicos, como a família, ou os filhos, ou ainda um grupo formado por outras pessoas, em papéis centrais; e '*Conectada com a sociedade*' (CS), que foi utilizada para as justificativas de projetos que incluíram em papéis de protagonismo ou de importância central toda a sociedade. Assim, as categorizações possíveis das justificativas dos projetos são de acordo com a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2. Justificativas dos projetos de vida: categoria, subcategoria e siglas

GCO - Grau de Consideração do Outro		
Categoria da Justificativa	Nome da subcategoria	Sigla
Desconectada	<i>Desconectada com a sociedade</i>	DS
	<i>Desconectada com um grupo</i>	DG
	<i>Desconectada com uma pessoa</i>	DP
	<i>Desconectada autocentrada</i>	DA
Conectada	<i>Conectada com uma pessoa</i>	CP
	<i>Conectada com um grupo</i>	CG
	<i>Conectada com a sociedade</i>	CS

Cada projeto de vida foi inserido em uma das cinco categorias e teve suas justificativas analisadas e categorizadas conforme o GCO. Assim, como já explanado anteriormente, cada uma das justificativas foi classificada em **Desconectada** e

Conectada. A Tabela a seguir apresenta a distribuição das justificativas (GCO) de cada uma das cinco categorias de respostas de projetos de vida.

Tabela 3. Distribuição dos Projetos citados conforme projeto de vida e o grau de consideração do outro (GCO).

Categoria do Projeto	GCO				Total de Citações
	Citações Desconectadas		Citações Conectadas		
	N	%	N	%	
Bens Materiais	20	64,5	11	35,5	31
Relacionamentos Afetivos	5	26,3	14	73,7	19
Atividade Profissional	7	43,7	9	56,3	16
Formação Acadêmica	6	66,6	3	33,4	9
Outros Projetos	3	25	9	75	12

A seguir cada uma das categorias de respostas de projetos de vida citados pelos participantes será analisada separadamente, juntamente com suas subcategorias. As justificativas serão categorizadas conforme o GCO, como explicado anteriormente.

7.2.2 Bens Materiais

Entre os projetos de vida citados pelos participantes da pesquisa, os projetos de **Bens Materiais** foram os mais citados. Uma parcela significativa do total, 35,63%, foi dessa categoria, que conta com três subcategorias, ‘*Moradia*’, ‘*Carro*’ e ‘*Dinheiro*’, conforme explicitado anteriormente.

De modo geral, foram encontrados projetos de vida de **Bens Materiais** em ambos os sexos e em ambas as classes sociais. No entanto, nota-se que a divisão do número de citações entre homens e mulheres ficou um tanto desigual, conforme demonstra a Figura 4.

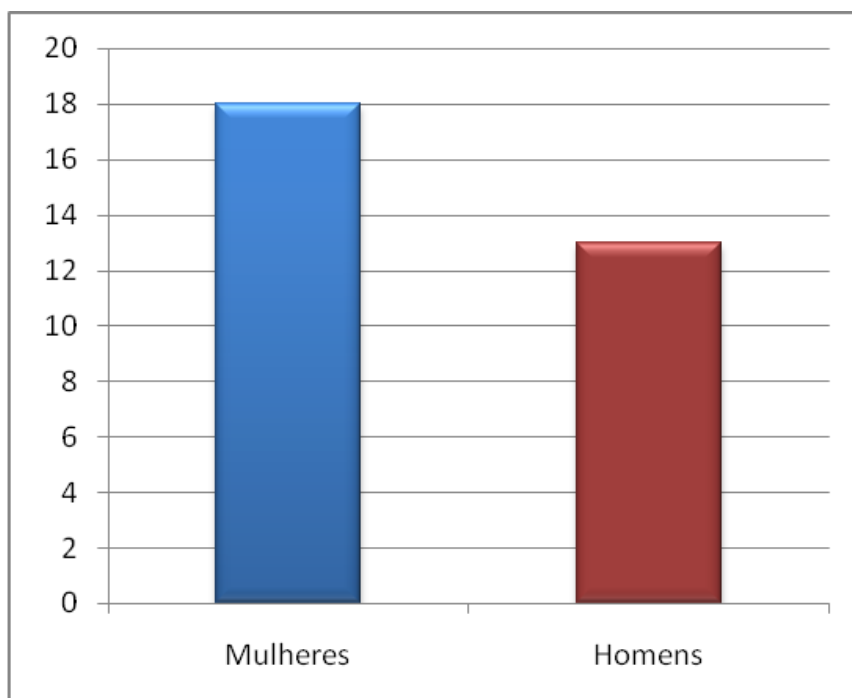


Figura 4. Citações em números absolutos, de projetos de vida relacionados com **Bens Materiais**, com relação ao sexo do participante.

As mulheres responderam com 58,07% das citações de projetos de vida de **Bens Materiais**, em relação aos homens, que obtiveram um escore de 41,93% com suas respostas. Esse dado parece ser interessante, pois com a entrada mais marcante da mulher no mercado de trabalho, no início dos anos 80, com a maior escolarização das mulheres, e conseqüentes novas possibilidades de trajetos de vida, isso parece apontar para um estabelecimento de novos papéis para a mulher, sem que sua função seja apenas “casar-se e ter filhos”, como ocorria até três ou quatro décadas atrás. Assim, as mulheres passaram a ter direito e acesso a outros bens que não apenas eletrodomésticos.

Ainda no tocante aos projetos de **Bens Materiais**, com relação às classes sociais, baixa e média, a distribuição de projetos de vida de **Bens Materiais** mostrou que a classe média apresentou um maior número de projetos dessa categoria do que a classe baixa, conforme demonstrado na Figura 5 a seguir.

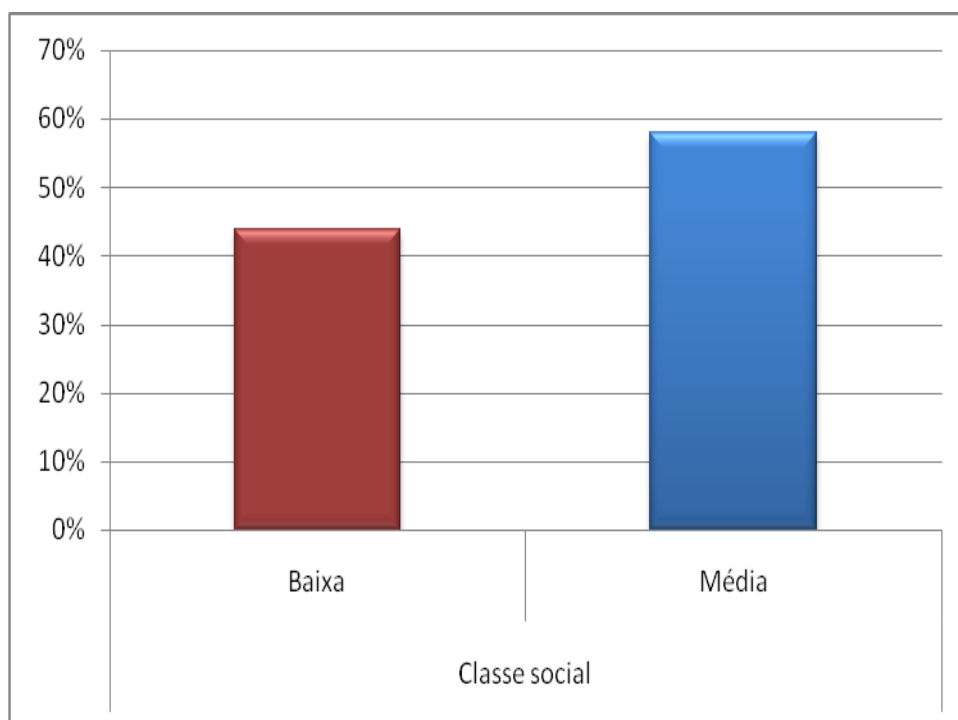


Figura 5. Distribuição dos projetos de **Bens Materiais** conforme classe social.

É bastante interessante perceber que, ao cruzarmos os dados classe social, sexo e projetos de bens materiais, encontramos uma configuração em que as mulheres de classe baixa apresentam o mesmo percentual de projetos que os homens de classe média, ou seja 10 projetos de **Bens materiais**. Já os homens de classe baixa alcançaram um escore relativamente pequeno, com apenas três projetos citados. Finalmente, as mulheres de classe média citaram os projetos de **Bens Materiais** um total de oito vezes, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Distribuição dos Projetos da categoria Bens Materiais conforme a classe social e o sexo do participante.

Projetos de Bens Materiais					
Sexo	Classe social				TOTAL
	Baixa		Média		
	N	%	N	%	
Feminino	10	32,3	8	25,8	18
Masculino	3	9,7	10	32,3	13
TOTAL	13	41,96	18	58,04	31

Esses dados parecem estar de acordo com a lógica da sociedade de bens de consumo na qual vivemos, em que “ter” é tão ou mais valorizado do que “ser”. Criam-se diariamente necessidades para que as pessoas desejem “ter” algo, um bem, em geral, e que desse modo acreditem “ser” valorizados socialmente. Por outro lado, dependendo do que é que se quer “ter”, o objeto de desejo pode ser simplesmente algo que melhore as condições de vida, suprimindo necessidades básicas, como a moradia e a alimentação, por exemplo.

É interessante notar que mulheres de classe baixa e homens de classe média alcançaram o mesmo escore percentual de citações de projetos de vida de **Bens Materiais**. Uma hipótese pode ser a de que as mulheres de classe baixa têm uma escolarização maior que os homens de classe baixa, em média. Tal escolarização maior poderia estar concorrendo para um possível aumento das perspectivas de futuro, o que pode ter significado, neste estudo, um número relevante de citações de projetos de **Bens Materiais** por parte das participantes de classe baixa. Os homens de classe média, por sua vez, apresentam um número elevado de projetos dessa categoria, 10 no total, possivelmente como uma resposta ao ainda vigente papel de provedor material, que em nossa sociedade parece ser ligado à figura masculina, apesar das sinalizações de mudanças nesse sentido. Freitas, Coelho e Silva (2007), em uma pesquisa feita sobre a vivência masculina da experiência de tornar-se pai, encontraram como resultado que o modo de compreensão de ser pai/provedor ainda persiste ao lado da possibilidade de um novo modelo, onde ser pai compreende o vínculo afetivo desde a gestação. Dantas-Berger e Giffin (2005) afirmam que o papel de provedor assumido pelo homem está em xeque, mas ainda persiste, com resistência das mulheres e dos homens em lidar com essa transição. Finalmente, no que concerne ao papel de provedor do homem em nossa sociedade, Almeida e Hardy (2006) realizaram uma pesquisa com 13 adolescentes masculinos com menos de 20 anos, que possuíam um único filho de até 11 meses, cuja mãe estava na mesma faixa etária do pai. Os referidos autores identificaram estereótipos de gênero em que se destacavam papéis de líder, provedor e ativo sexualmente, bem como a rejeição a ser cuidador para os adolescentes. Assim parece que o papel de provedor atribuído ao homem ainda permeia o pensamento dos adolescentes.

Os homens de classe baixa apresentam menos citações da categoria **Bens Materiais**, talvez por impossibilidade de vislumbrar no futuro alcançar objetivos materiais, dadas suas condições financeiras.

Com relação às justificativas dos projetos de **Bens Materiais**, o GCO dessa categoria de projetos foi majoritariamente **Desconectada**, 67,75% das justificativas classificadas dessa forma, restando apenas 32,25% das justificativas que foram consideradas como **Conectadas**.

Os projetos da categoria **Bens Materiais** marcadamente influenciaram o resultado geral da classificação do GCO. Visto que essa foi a categoria com maior número de citações, 31 de um total de 87, perfazendo percentual de 35,63% do total de respostas, o fato de a maior parte das justificativas dos projetos dessa categoria serem da categoria **Desconectada**, acentuou a característica de não consideração de outras pessoas ou instrumentalização das mesmas nos projetos de vida enumerados pelos participantes desta pesquisa.

Era esperado que os projetos dessa categoria obtivessem um alto escore de GCO **Desconectada**. De acordo com La Taille (2007), vive-se hoje uma modificação de valores na qual não é mais desejável ser honesto, ou ser inteligente, mas sim ter um carro novo, ou uma roupa da moda. Em outras palavras, hoje o ter toma o lugar do ser. Passa-se a constituir individualidades baseadas no poder de adquirir bens materiais, que trarão reconhecimento social.

A lógica da obtenção de objetos buscando a valorização permeia a linguagem cotidiana e atrai as pessoas criando potenciais consumidores, fato que já foi identificado pelos profissionais da área de marketing, que utilizam justamente a linguagem de “ter para ser” para atingir o público. Uma campanha publicitária veiculada durante o ano de 2007 na televisão, em canais abertos, exemplifica esse fato claramente. A campanha é intitulada “Cabeça Diferente” e foi elaborada para criar uma imagem de que há uma diferença de pensamento e modo de vida (ser) das pessoas que têm o automóvel Ford Focus. O texto falado pela narradora segue a seguir:

“Eu faço parte de um grupo de pessoas que não faz escolhas óbvias. Enquanto a maioria quer o que é modinha, nós queremos o que dá vontade. Enquanto a maioria vai aonde todo mundo vai, nós vamos aonde é mais bacana. Se você também tem uma cabeça diferente, deve dirigir o mesmo carro que eu. Ford Focus, nada nele é óbvio.”(Cabeça diferente, 2007).

O texto da campanha indica que as pessoas que pensam de um modo que aparentemente seja diferente da grande massa têm um determinado bem. Uma análise

um pouco mais atenta vai denunciar que, se todas as pessoas buscarem adquirir um mesmo bem na busca por ser diferente da maioria, então nenhuma delas alcançará o intento.

Assim, fica evidenciado que é possível que na busca pelo ter com o objetivo de ser, as pessoas tornem-se todas iguais, pois têm as mesmas coisas, ou buscam adquirir as mesmas coisas, podendo perder assim sua particularidade e sua individualidade. De outro modo, perdendo o que as torna únicas, e, portanto importantes por si mesmas, pelo que são e não pelo que têm.

Intencionar adquirir um bem material, no entanto, não é necessariamente indesejável, ou indica uma desconsideração do valor do ser humano. Há vários projetos entre os 31 citados que consideram outras pessoas de modo ativamente participativo, protagonista, enquanto alguns apresentaram instrumentalização de outrem. A Figura 6 a seguir demonstra a distribuição dos projetos de **Bens Materiais** de acordo com a classificação do GCO.

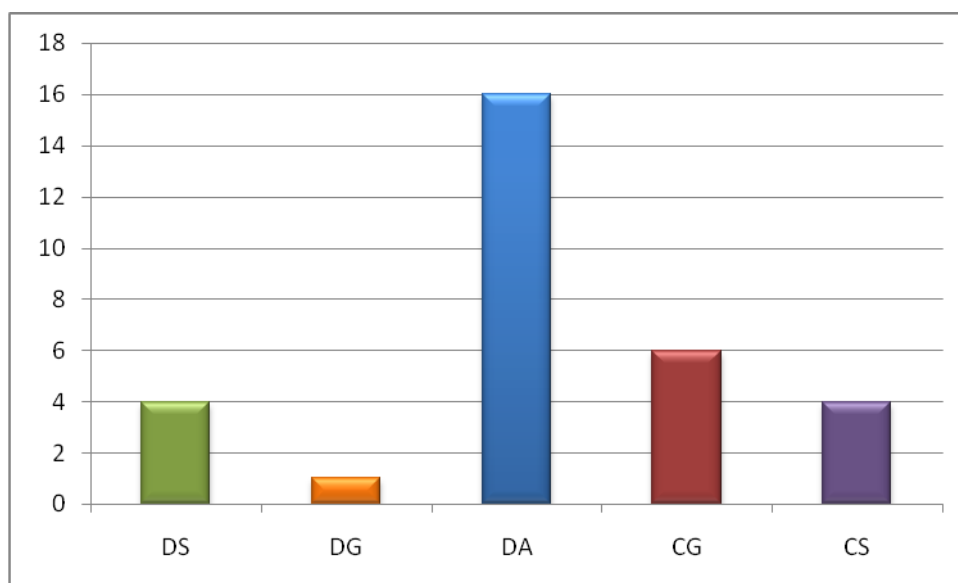


Figura 6. Distribuição do GCO do número das justificativas dos projetos de Bens Materiais. Legenda: DS-‘Desconectada com a sociedade’, DG-‘Desconectada com um grupo’, DA-‘Desconectada autocentrada’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’

Como está claro na figura anterior, a maior parte dos projetos de **Bens Materiais** obteve uma classificação de GCO '*Desconectada autocentrada*'. Indicando que a maior parte desses projetos está relacionada com as manifestações de planos que não consideraram outras pessoas em seu estabelecimento. Dessa forma, majoritariamente, o ter é para si e não para outrem.

Continuando a análise por conta dos projetos de **Bens materiais**, ao considerar as subcategorias, é interessante notar que a subcategoria que mais obteve citações foi a de '*Moradia*' com um total de 15 nomeações, ou 48,4% do total de citações de **Bens Materiais**, seguida pela subcategoria '*Carro*', que obteve 10 citações, ou 32,26%, e finalmente pela subcategoria '*Dinheiro*' que foi citada 6 vezes, o que corresponde a um percentual de 19,34%. É importante notar que possuir bens de custo financeiro elevado, como carro e casa, é uma característica, não exclusiva, da classe média, o que nos impele a questionar se, realmente os adolescentes têm como projeto o que tem sentido e valor para si mesmos ou o que um grupo dominante da classe média demonstra e apresenta ser o mais importante, uma vez que a classe média é não só expositora, mas também impositora de valores e idéias na sociedade brasileira (Jablonski ,1991).

A análise dos projetos de **Bens Materiais**, no tocante aos seus aspectos éticos, foi feita por meio do estabelecimento dos GCO das justificativas de cada projeto, níveis esses detalhados anteriormente. Essa possibilidade nos remete a uma análise mais ampla, no tocante ao que é considerado como valoroso por cada um de nós e pela sociedade como um todo. No que concerne à moral, “ser moral” tem relação com o modo de estar no mundo. Isso aponta para o “ser”, de que maneira devemos e queremos “ser”. O modo de agir para com outrem, não tem necessariamente relações com os bens que se tem, ou seja, o fato de ter ou não determinados bens materiais, moralmente falando, não deveria interferir no modo de agir. Desse modo, nem deve influenciar as ações de alguém que ela tenha ou não bens materiais, como também não deveria influenciar se a outra pessoa da relação tem ou não bens materiais. Explicitando de um modo mais claro: para agir conforme valores morais, tais como o de justiça, generosidade, solidariedade, respeito e verdade, não é necessário que haja a posse de bens materiais por parte de qualquer um dos envolvidos na relação.

É importante frisar, como escrito anteriormente, que o fato de ter um projeto de **Bens Materiais** não aponta necessariamente para uma lógica do “ter” em detrimento do “ser”. O que parece ser mais importante para essa análise são os motivos que baseiam o estabelecimento do projeto de **Bens Materiais**.

Ambas as situações foram encontradas nesta pesquisa, adolescentes que apresentaram projetos de adquirir ou ter bens materiais que estão relacionados ao status social, como é o caso de Andréa, 19 anos, estudante de escola pública. A seguir, um trecho⁶ de sua entrevista.

P: Por que você gostaria disso? (ter uma casa)

R: Quero ter uma casa porque já pensou uma casona? Bem grande e bem linda, para todo mundo ver. Para todo mundo ver a casa linda, cheia de jardim e cachorro solto, aqueles cachorros bem grandes e lindos...

P: Mas porque uma “casona” bem linda? E por que para todo mundo ver?

R: Porque uma casa bem grande, iria ser lindo. Uma casa que nem as casas de gente rica. Decorada, com coisas bonitas, bem linda. A casa tem que dar para a pessoa ver que a gente é uma pessoa de dinheiro. Por que o que é que adianta ter dinheiro se ninguém sabe que você tem? O dinheiro a gente mostra. Não tem essas revistas de gente rica, Caras, então todo mundo mostra as casas chiques, grandes, por que é que eu não posso? (Andréa, 19).

Por outro lado, encontramos o caso de Atirson, 17 anos, estudante de escola pública, fazendo o primeiro ano do ensino médio, que também faz planos de ter uma casa. Suas motivações, porém, são bem diferentes, como podemos ver na resposta dada por ele à pergunta sobre seu projeto de ter uma casa melhor: “A parede está furada lá em casa. Está enchendo de bicho, carrapato, na casa. Meus irmãos até ficaram doentes. Ao menos uma casa sem carrapato.” (Atirson, 17 anos).

Como parece estar claro, o estabelecimento de um projeto de **Bens Materiais**, no caso uma moradia, pode ser feito por razões diferenciadas, o que aponta para a possibilidade de um projeto de **Bens Materiais** considerar aspectos éticos e morais ou não.

Os projetos de ‘*Moradia*’ apresentaram justificativas com GCO que variaram de acordo com o sexo do participante e sua classe social. Os resultados demonstram que entre os homens houve um maior grau de consideração do outro nos projetos de vida dessa subcategoria que entre as mulheres. Os homens que apresentaram projetos de vida de ‘*Moradia*’ somaram um total de seis participantes, sendo quatro de classe média e dois de classe baixa. Com relação à classe social, houve diferenças relevantes com relação ao GCO. Apenas um participante (16,66% do total de participantes homens) de

⁶ A pergunta está destacada em negrito e inicia-se pela letra ‘P’, a resposta está em seguida, anunciada pela letra ‘R’.

classe média apresentou um projeto cuja justificativa teve GCO *'Desconectado Autocentrado'*. Logo, entre os participantes do sexo masculino de classe média, 83,34% apresentou GCO **Conectado**. Do total, em ambas as classes sociais, 49,98% é da categoria *'Conectado com um grupo'* e o restante (33,36%) apresentou GCO *'Conectado com a sociedade'*. A Figura 7 a seguir explicita mais claramente a distribuição do GCO das justificativas dos projetos de *'Moradia'* entre os homens.

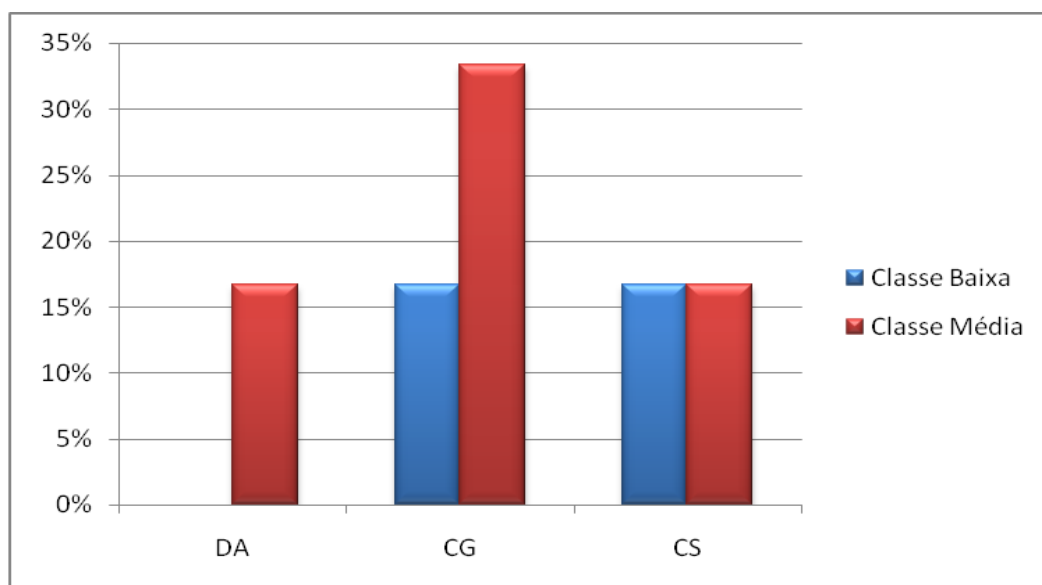


Figura 7. GCO das justificativas dos projetos de *'Moradia'* dos participantes do sexo masculino, conforme classe social. Legenda: DA-*'Desconectada autocentrada'*, CG-*'Conectada com um grupo'* e CS-*'Conectada com a sociedade'*

Entre as participantes do sexo feminino os dados também apresentam diferenças. Um total de nove mulheres apresentou projetos de *'Moradia'*. Desse número, 55,55% é de classe baixa, cinco participantes; e o restante, 44,45% de classe média. Foi observado que entre as participantes da classe baixa, 40% apresentaram GCO *'Desconectado Autocentrado'* para o projeto de *'Moradia'*. As outras participantes dessa classe apresentaram GCO *'Conectado com a Sociedade'*. Ao considerar as participantes de classe média, a maioria, 75%, apresentou GCO *'Desconectado Autocentrado'* e apenas uma participante, 25% apresentou o projeto de *'Moradia'* com GCO *'Conectado com a Sociedade'*.

Entre as mulheres houve um maior número de projetos de ‘*Moradia*’ com justificativas categorizadas como **Desconectadas** do que entre os homens. Um total de cinco projetos de justificativas **Desconectadas** entre as participantes, e apenas um projeto de justificativa **Desconectada** entre os homens. O que significa em porcentagem, que do total de projetos de ‘*Moradia*’, quinze citações, a maioria, nove, teve uma categorização de GCO **Conectada**, porém, entre os seis projetos com justificativas consideradas **Desconectadas**, 83,34% foram citados pelas participantes do sexo feminino, conforme a Figura a seguir.

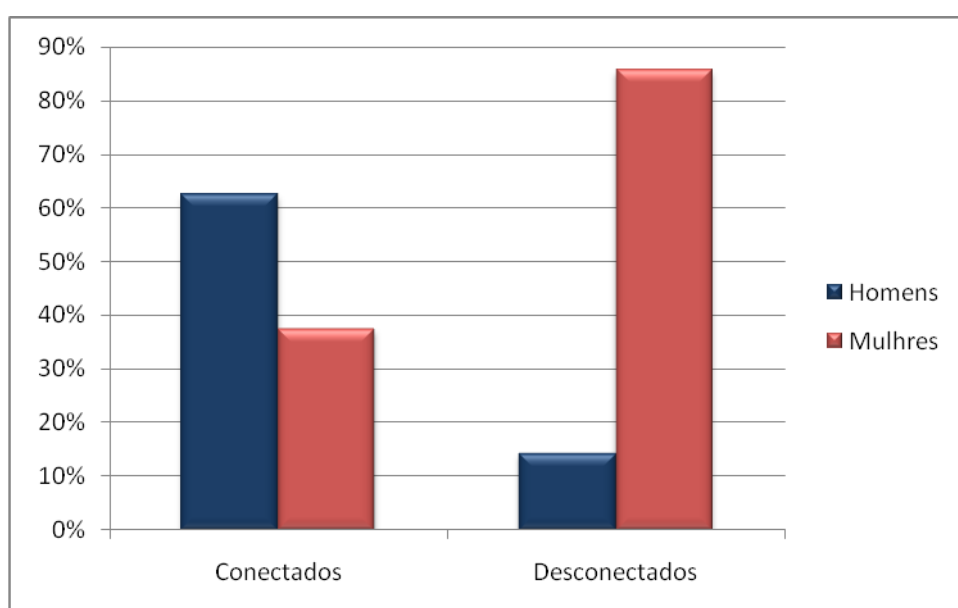


Figura 8. Distribuição do GCO das Justificativas dos projetos da categoria **Bens Materiais**, subcategoria ‘*Moradia*’ com relação ao sexo.

Os dados das Figuras 7 e 8 deixam claro que, de um modo geral, os participantes do sexo masculino nesta pesquisa apresentam um maior número de projetos de ‘*Moradia*’ que incluam o outro em um papel de protagonismo. A inclusão de outras pessoas no estabelecimento desses projetos, cujas justificativas têm o GCO **Conectado**, significa uma valorização da outra pessoa, uma percepção de sua importância como parte integrante e fundamental de um projeto de vida. Por sua vez, os projetos de moradia com GCO **Desconectado**, cujo percentual foi majoritariamente feminino,

demonstram uma visão instrumentalizadora do outro, ou ainda uma não consideração do outro no estabelecimento do referido projeto de vida.

A que se deveria esse fato? Uma hipótese possível é a de que por décadas, na civilização ocidental, a mulher teve o papel de cuidadora, pessoa da família que deveria se importar principalmente com o bem estar dos outros membros, seus filhos e seu marido. Sem preocupar-se muito com o próprio bem estar e as próprias conquistas. Nesse contexto, e muitas conquistas mais tarde, estaria a mulher hoje estabelecendo seu papel em ter direito a outras atividades que não apenas o cuidado com o outro? Estaria a mulher dando-se o direito de querer algo para si mesma, sem considerar o outro como parte central daquilo que almeja? Fica patente a necessidade de pesquisas que elucidem a questão, que investiguem as possíveis causas da não inclusão de outros no estabelecimento dos projetos de vida de *‘Moradia’* das adolescentes citados nesta pesquisa.

De acordo com Gilligan (1992), a mulher tem por característica o desenvolvimento da chamada “ética do cuidado”, advindo do modo de criação e da forma de inserção na sociedade. Desse modo, uma pesquisa que aprofunde a investigação acerca do estabelecimento de projetos por parte do público feminino hoje em dia, 15 anos após a pesquisa de Gilligan intitulada “Uma voz Diferente”, poderia confirmar ou refutar seus resultados. É importante frisar que algumas pesquisas sugerem que a variável sexo não pode ser considerada significativa na análise dos aspectos morais (Walker,1984; Lourenço,1991). De acordo com Walker (1984), os resultados dos estudos demonstram que as diferenças entre os sexos não são significativas, seus estudos detectaram que em pesquisas em que foram encontradas diferenças no tocante ao juízo moral entre os sexos, a própria diferença em questão estava sendo confundida com o nível de escolaridade ou ocupação profissional dos sujeitos pesquisados. Do mesmo modo, de acordo com Lourenço (1991) não houve diferenças em seus estudos entre os resultados de meninos e meninas com respeito à “ética do cuidado” (não virar as costas para uma pessoa em necessidade) e à “ética da justiça” (não tratar o outro injustamente). Em seus estudos, o referido autor conclui que os dados de sua pesquisa estão de acordo com o fato de que a justiça é um princípio moral básico e que a “ética do cuidado” não é tão determinante quanto Gilligan tem afirmado.

Segundo Alencar (2003), parece que a psicologia ainda não conseguiu afirmar a existência ou não das diferenças psicológicas entre os sexos. No campo da moralidade,

mesmo que a hipótese pareça improvável, essas diferenças precisam ser mais profundamente investigadas.

Fica, portanto, a sugestão para que seja feita uma investigação nesse sentido, principalmente por que, como irá se tornar claro na análise dos próximos projetos de vida citados nesta pesquisa, houve alguma diferença com relação ao sexo dos participantes em outras categorias de projetos.

Entre o total de projetos citados na pesquisa, os projetos de adquirir '*Carro*' alcançaram um total de 11,49%, e na categoria **Bens Materiais**, foi o segundo mais citado, com 32,26% das citações.

Houve dez citações de projetos de adquirir '*Carro*', sendo 50% de participantes do sexo masculino e 50% do sexo feminino. A análise a partir das classes sociais demonstra que entre os participantes que citaram esse projeto, 70% fazem parte da classe média. Entre os homens, prevaleceu a ocorrência desse projeto entre os participantes da classe média, 80% dos homens que citaram o projeto de adquirir '*Carro*' fazem parte dessa classe. Entre as mulheres, no entanto, houve uma distribuição menos desigual. Das cinco mulheres que citaram esse projeto, duas são de classe baixa e três de classe média. A Figura 9 a seguir demonstra esse dado.

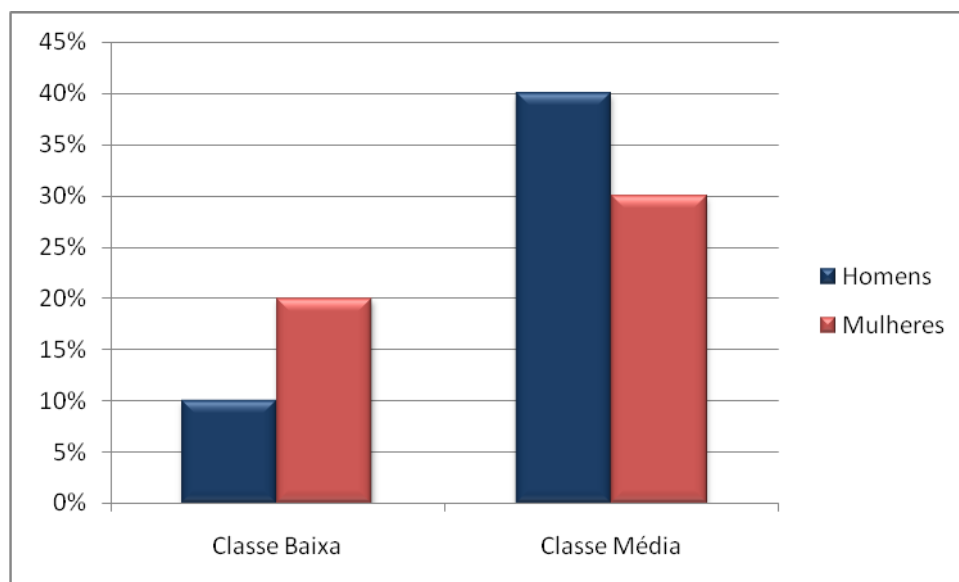


Figura 9. Demonstrativo da distribuição de projetos de **Bens Materiais**, subcategoria '*Carro*', conforme sexo e classe social.

O fato de a maioria dos participantes fazer parte da classe média não parece estranho, uma vez que o automóvel é um bem material durável, no entanto de alto custo, tanto de obtenção quanto de manutenção, o que limita o acesso das pessoas de classe baixa à posse desse bem. É provável considerar também que um projeto de vida, para ser articulado, possa depender de que o participante acredite ser possível que um plano seja traçado. Aquilo que uma pessoa almeja deve existir ao menos como possibilidade em sua vida. Assim, quanto menor for a condição econômica e social de uma pessoa, provavelmente menor será a chance de que ela almeje bens que têm um público-alvo muito diferente do qual ela faz parte. Em seu livro denominado “Realidades mentais, mundos possíveis” (1997), Bruner convida seu leitor a uma discussão que envereda pelos caminhos da antropologia e modelos sociais, e dessa viagem pode-se inferir que o homem sonha e deseja aquilo que se faz presente em sua realidade, seja essa realidade física ou mental. Explicando melhor, uma pessoa que nunca tenha visto ou tomado conhecimento da existência de “algo” não sonhará ou desejará ter esse “algo”, simplesmente por que a “coisa” em questão não possui existência para o mesmo.

As “realidades possíveis” dos três participantes de classe baixa que citaram projetos de obter um ‘Carro’, são realidades que permitem esse plano. Todos eles estão inseridos nas escolas sem nenhum atraso de seriação, todos almejam ter profissões que exigem formação superior, dois deles estudam em escolas particulares com pagamento integral de mensalidade, e um com bolsa de estudos, assim convivem com adolescentes de classe média. Desse modo, parece ser compreensível por que apenas esses participantes, entre os 12 participantes de classe baixa, apresentaram projetos de adquirir um ‘Carro’.

Entre os participantes da classe média, quatro são do sexo masculino e três do sexo feminino. O nível de escolaridade aponta que 57,14% deles têm ensino médio incompleto e o restante, 42,85%, já completou o ensino médio. Interessante ressaltar que 100% dos participantes de classe média que citaram o projeto ‘Carro’, possuem carro na família. Desse modo, todos eles já têm uma realidade na qual o automóvel faz parte, é acessível e portanto não somente uma “realidade possível”, como nos aponta Bruner (1997), mas uma realidade presente.

Com relação aos motivos que levaram os participantes a estabelecer esse projeto, observa-se que a grande maioria não considerou outras pessoas nesse planejamento. Um percentual de 100% dos participantes obteve um GCO **Desconectado** nesse projeto, sendo 80% ‘Desconectado Autocentrado’. A Figura 10 a seguir demonstra esse dado.

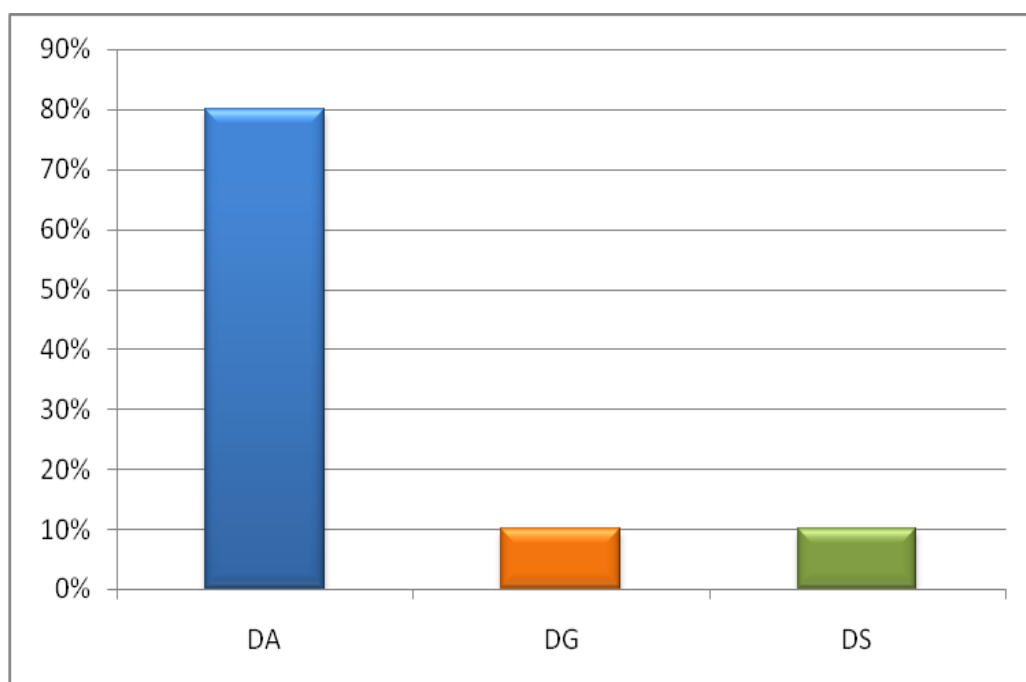


Figura 10. Classificação do GCO dos projetos de Bens Materiais, subcategoria ‘Carro’. Legenda: DA-‘Desconectada autocentrada’, DG-‘Desconectada com um grupo’ e DS-‘Desconectada com a sociedade’.

Como dito anteriormente, a totalidade dos projetos de ‘Carro’ obteve GCO das justificativas consideradas **Desconectadas**. Isso se deveu ao fato de que os participantes ou não consideraram outras pessoas no estabelecimento desse projeto, ou consideraram outras pessoas de modo a instrumentalizá-las. A fala a seguir foi retirada de um trecho de entrevista e demonstra com clareza esse dado.

P: Por que você gostaria disso, ter um carro?

R: Porque o carro facilita a vida, facilita a locomoção. Além disso, mulher adora carro. Com carro é muito mais fácil pegar mulher. Claro que eu quero pegar mulher, então com o carro é mais fácil.

P: Mas você quer o carro para ficar com mais mulheres?

R: Olha, é o seguinte, mulher não gosta de homem, mulher gosta é de dinheiro, quem gosta de homem é “viado”. Então, se eu quero mulher, elas gostam de dinheiro, então tenho que ter um carro. Porque homem que tem carro tem mais dinheiro, aí elas gostam mais. (Cristiano, 15 anos)

Ou ainda a fala de Cibele, 16 anos, que garante que ter um bom carro vai mostrar às pessoas “quem ela é”.

P: E o seu carro. Por que você tem um projeto de ter comprado o seu carro?

R: Na verdade, meu pai disse que se eu passar no vestibular ele me dá um carro. Mas vai ser um Gol mil. Eu quero estar com um carro melhor quando for mais velha. Como eu já tinha dito, mais qualidade. As pessoas conhecem a gente pelas coisas que a gente tem. Se eu sair por aí toda desarrumada vão achar que sou uma mendiga. Por isso eu quero ter um carro bom. Para poder estar de acordo com quem eu sou. O carro do meu pai não é um Gol mil. (Cibele, 16 anos)

Novamente é encontrada uma inversão dos valores “ter” e “ser”. O professor Yves de LaTaille, em comunicação pessoal feita no ano de 2007, abordou a questão da crise de valores, a possibilidade de a sociedade estar transformando-se de tal sorte que, o que hoje é considerado como valor não o seja mais em um futuro próximo. Assim, estaríamos assistindo a decadência do ser, da honra e a supremacia do ter. Martins, Trindade e Almeida (2003) encontraram em uma pesquisa sobre a representação da adolescência para os adolescentes, uma importância do “ter” para os adolescentes urbanos e a importância do “ser” para os adolescentes rurais, que atribuíram a necessidade de primeiro “ser” e depois “ter”. Os adolescentes que participaram do presente trabalho são todos de áreas urbanas, assim condiz com o resultado encontrado por Martins, Trindade e Almeida (2003) o fato de encontrarmos uma grande valorização da posse de bens materiais.

A relação entre ter algo e o caminho que se trilha para conseguir esse algo aparece nos dados relativos à última subcategoria dos projetos de vida de **Bens Materiais**: a subcategoria ‘*Dinheiro*’.

Houve um total de seis citações de projetos nesse sentido. Esse número representa 6,89% de todos os projetos citados na pesquisa e 19,34% dos projetos de **Bens Materiais**.

A maior parte das citações desse projeto foram feitas por participantes do sexo feminino. Um percentual de 66,66% do total de seis participantes era do sexo feminino, como demonstra a Figura 11 a seguir.

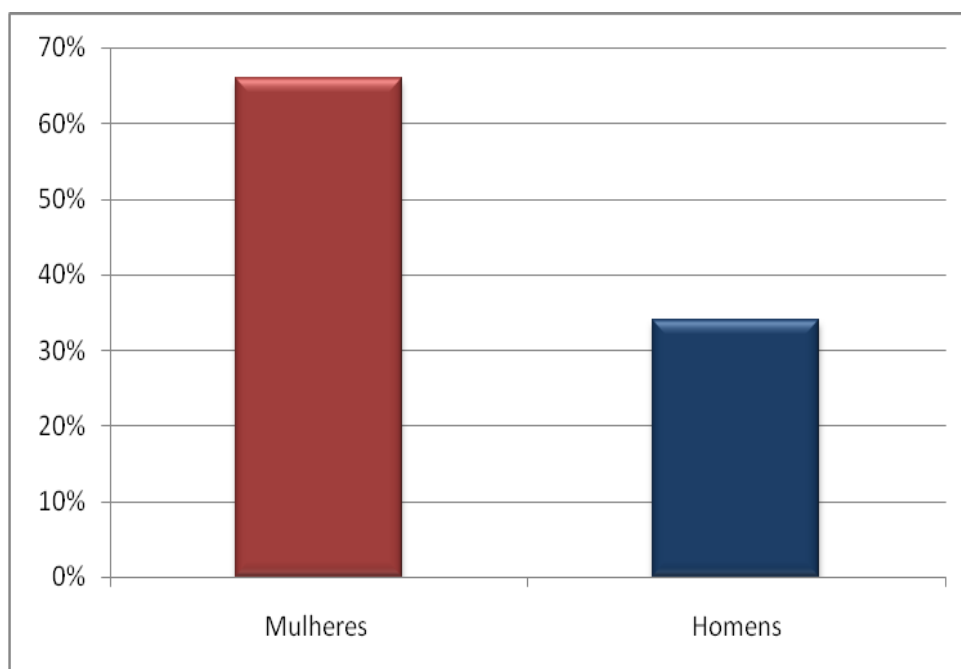


Figura 11. Distribuição das citações dos Projetos de Vida subcategoria '*Dinheiro*', com relação ao sexo dos participantes.

Com relação à distribuição por classes sociais, foi encontrado um resultado de equilíbrio entre as citações feitas pelas classes baixa e média. Exatamente 50% das citações foram feitas por cada uma das classes.

Ao fazer o cruzamento dos dados referentes à classe social e sexo fica claro que dos dois participantes do sexo masculino que tiveram esse projeto de vida, ambos são da classe média, residentes no município de Vitória. Um deles trabalha, o outro não. O participante que trabalha, o faz para ter dinheiro para seus gastos pessoais, como sair com amigos e divertir-se. Entre as participantes do sexo feminino, três entre um total de quatro, ou 75% são de classe baixa. Apenas uma das participantes de classe baixa trabalha.

A distribuição da classificação das justificativas dos projetos da subcategoria '*Dinheiro*' no tocante ao GCO demonstra que a maior parte dos projetos não considerou outras pessoas em seu estabelecimento. Esse dado era esperado, uma vez que em nossa sociedade ter dinheiro é uma forma de status social pessoal, bem como uma realização pessoal. Nesse contexto, ter dinheiro parece significar ter sucesso pessoal. A Figura 12 a seguir apresenta a distribuição detalhada das justificativas dos projetos de '*Dinheiro*' conforme o GCO.

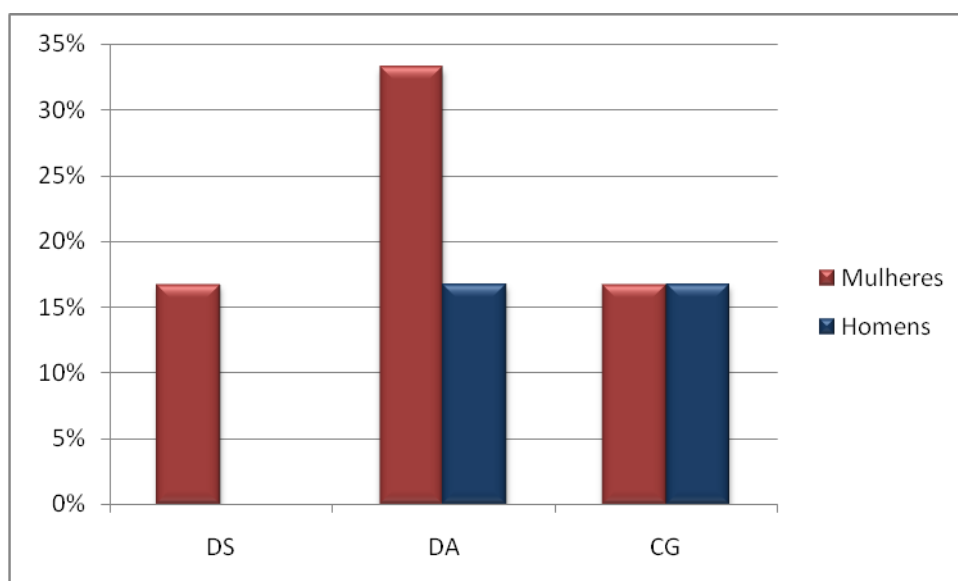


Figura 12. Demonstrativo do GCO das justificativas dos projetos de Bens Materiais da subcategoria '*Dinheiro*', em relação ao sexo dos participantes. Legenda: DS-‘Desconectada com a sociedade’, DA-‘Desconectada autocentrada’ e CG-‘Conectada com um grupo’.

Finalmente, deve ser considerado que não só o dinheiro e os bens materiais em geral concorrem para a promoção de uma melhor qualidade de vida. Esse pode ser um dos motivos que provocou o grande número de citações de projetos da categoria **Bens Materiais**. A utilização dos **Bens Materiais** para proporcionar bem estar a outrem ou considerando outrem como importante para estabelecer um projeto dessa natureza dependeria da existência de vínculos que justificassem essa inclusão. Contudo, os modelos de vínculos afetivos passam por momento de transformação, como ficará claro na análise dos dados referentes aos projetos de **Relacionamentos Afetivos**, tema da próxima seção.

7.2.3 Relacionamentos Afetivos

A seguir serão analisados os dados referentes à segunda categoria que obteve mais citações, a categoria **Relacionamentos Afetivos**.

Em um primeiro momento o relacionamento afetivo seria um foco de investigação, no entanto não foi necessário que isso ocorresse, uma vez que todos os participantes que apresentavam projetos dessa natureza os citaram de modo espontâneo.

Justamente devido às amplas possibilidades de configurações de relacionamentos possíveis, há a chance de que alguns relacionamentos afetivos sejam amplamente desconectados, ou seja: existem relacionamentos nos quais há uma troca de interesses ou, nem mesmo uma troca, mas um uso de acordo com a conveniência e o poder, seja ele social ou econômico, de um por parte do outro. Nessa realidade, fica impossibilitada a relação de respeito, igualdade e cooperação. A reciprocidade não está em jogo, assim o relacionamento afetivo não pode ser visto como conectado simplesmente por que existe um outro de maneira necessária.

Os projetos de vida de **Relacionamentos Afetivos** obtiveram um número de 19 citações entre os 87 projetos citados. Esse número representa 22% do total de projetos enumerados, o que parece indicar que a preocupação com os seus relacionamentos está presente entre os adolescentes participantes da pesquisa.

Houve uma divisão da categoria de projetos de **Relacionamento Afetivo** em outras cinco subcategorias: a) '*Formar família*', b) '*Morar com alguém*', c) '*Manter convivência com família de origem*', d) '*Namorar*' e e) '*Relacionamento casual*'.

Os participantes de ambos os sexos apresentaram projetos de vida de **Relacionamentos Afetivos**, bem como ambas as classes sociais. A distribuição quantitativa das respostas não sofreu influência nem do fator sexo nem do fator classe social dos participantes.

A subcategoria com o maior número de citações foi '*Formar Família*', com um total de 14 citações por parte dos participantes. Esse número representa 73,68% de todas as citações de **Relacionamentos Afetivos** e 16,09% do total de projetos de vida enumerados, ocupando o segundo lugar entre todas as subcategorias de projetos citadas pelos participantes. Nessa subcategoria houve uma diferença na distribuição das citações conforme o sexo e a classe social do participante. As mulheres de classe baixa foram as que mais citaram esses projetos, com um percentual de 38,5% das citações de projetos de '*Formar Família*'. Os homens de classe baixa e de classe média alcançaram o mesmo percentual de enunciações, 23% cada. Já as mulheres de classe média mencionaram os projetos de '*Formar Família*' o menor número de vezes, alcançando uma marca percentual de apenas 15,5%, ou seja, menos da metade do percentual alcançado pelas citações das participantes de classe baixa. A Figura 13 a seguir

apresenta a distribuição das citações de projeto da subcategoria '*Formar Família*' conforme sexo e classe social do participante.

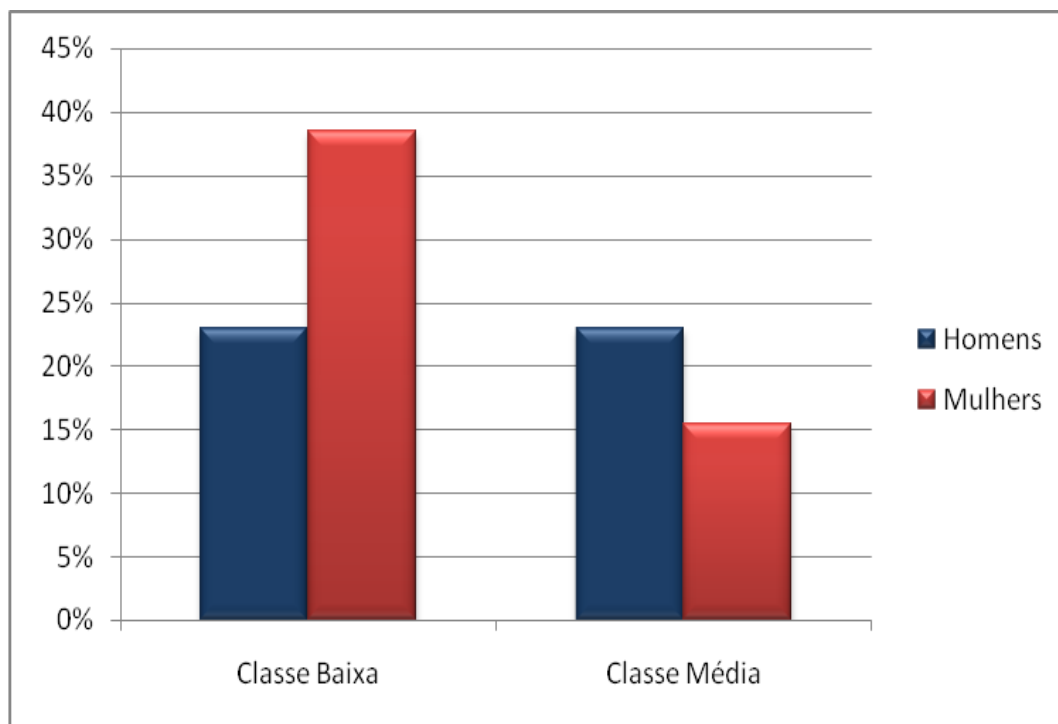


Figura 13. Sexo e classe social dos participantes que enunciaram o projeto de **Relacionamentos Afetivos**, subcategoria '*Formar Família*'.

Entre os 14 participantes que citaram esse projeto, a maior parte vive com a própria família, constituída de pais e irmãos. A menor parte dos participantes vive com pessoas que constituem famílias de modelo não tradicional. A divisão dos participantes de acordo com as pessoas com quem coabitam é bastante heterogênea. A maior parte dos participantes, oito no total, reside com seus pais e irmãos; três dos jovens residem com seus pais, irmãos e outro familiar; dois dos adolescentes residem com sua mãe e irmãos, e finalmente apenas um participante reside com seu irmão e outro parente.

Entre as citações, o grupo de participantes que obteve um menor número de projetos de '*Formar Família*' foi o das mulheres de classe média.

Ter uma família ainda se configura como um projeto de boa parte dos adolescentes entrevistados e com percentuais bastante próximos em ambos os sexos, homens 46% e mulheres 54% das citações. No entanto, ter uma família não significa necessariamente que as pessoas com as quais essa família será formada estão sendo

consideradas como protagonistas. Esse fato é confirmado pela classificação das justificativas do estabelecimento desse projeto. A grande maioria dos projetos foi considerada **Conectada**, contudo, houve duas citações que, por meio da análise das justificativas, foram consideradas **Desconectadas**, conforme apontam a Figura 14 a seguir.

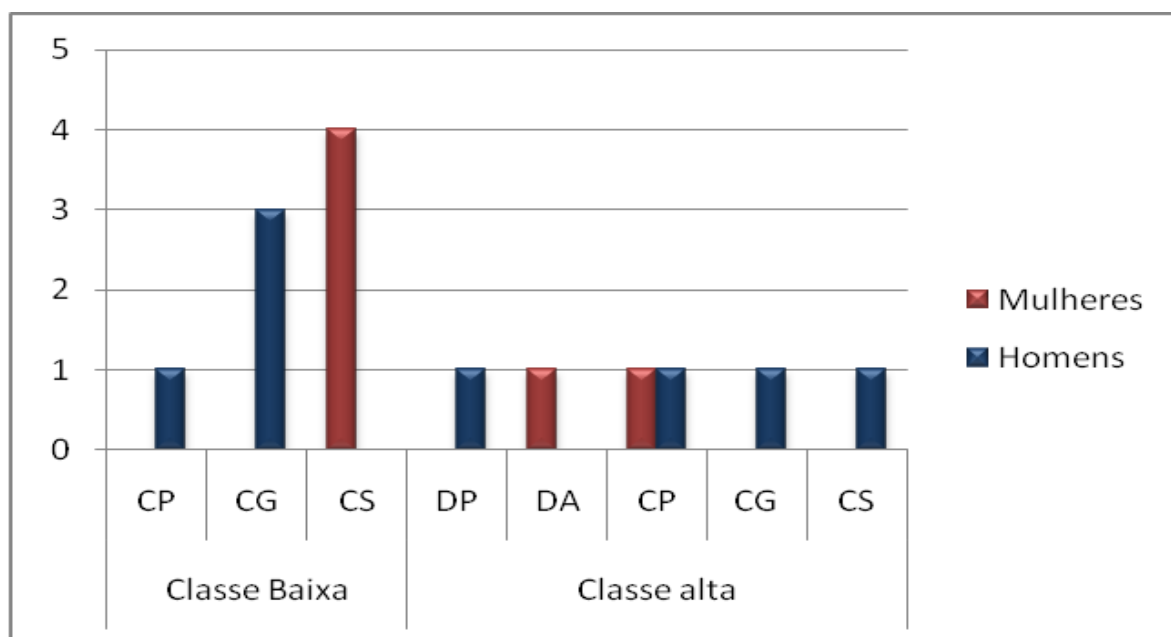


Figura 14. Demonstrativo em números absolutos das justificativas dos projetos de **Relacionamentos Afetivos**, subcategoria *Formar Família*. Distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DP-‘Desconectada com uma pessoa’, DA-‘Desconectada autocentrada’, CP-‘Conectada com uma pessoa’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’.

As outras subcategorias dos projetos de **Relacionamentos Afetivos** obtiveram número de citações sensivelmente inferiores à subcategoria *Formar Família*. *‘Morar com alguém’*, *‘Namorar’* e *‘Relacionamento casual’* foram citados apenas uma vez cada, sendo que majoritariamente por mulheres. *‘Manter convivência com família de origem’* foi uma subcategoria que obteve duas citações, uma feita por um indivíduo de cada sexo.

As justificativas das citações desses projetos apresentaram GCO variado. O projeto de *‘Morar com alguém’* teve justificativa categorizada como *‘Conectada com uma pessoa’*; os dois projetos de *‘Manter convivência com a família de origem’* tiveram

GCO das justificativas categorizadas como *‘Desconectada com um grupo’* e *‘Conectada com a sociedade’*; finalmente no GCO das justificativas dos projetos de *‘Namorar’* e *‘Manter relacionamento casual’*, com uma menção cada, obtivemos a categorização *‘Desconectada autocentrada’* para ambas.

Assim, há projetos que dizem respeito a um menor compromisso com outras pessoas. A subcategoria *‘Relacionamento Casual’* é um desses casos. O trecho de entrevista a seguir exemplifica essa situação

P: E você falou de ser solteira, ter relacionamento esporádicos... Isso é um projeto?

R: É uma coisa que eu quero para mim. Eu quero poder fazer o que eu quiser, festas, baladas, sem dar satisfação para ninguém... Posso curtir os gatinhos sem ter que ficar com um só.

P: Você não quer dar satisfação... quer ter... (interrompida).

P: Liberdade de fazer o que eu quiser, porque eu vou fazer o que for preciso para ter o dinheiro... Já falei que não mato ninguém! Mas vou fazer o que for preciso... Aí se eu tenho um marido ou um namorado, ele vai ficar me enchendo, perguntando onde eu estava, por que, com quem... Não quero isso para mim. Quero fazer o que eu quiser.

P: Sim, mas por que você quer fazer o que você quiser?

R: Eu vou fazer o que eu quiser de qualquer jeito, mas solteira dá menos problema. Imagina se eu saio com um coroa rico, o meu namorado vai ficar perguntando, vai reclamar... Então evita problema ser solteira. (Andréa, 19 anos)

Há também os projetos de **Relacionamentos Afetivos** que não consideram outrem como pessoas protagonistas em seu estabelecimento. Esse segundo trecho apresenta a fala de César, 20 anos, que pretende manter relacionamento com a família de origem e relaciona a questão do amor de sua família ao fato de fazerem tudo para ele, como ele gosta, como está destacado a seguir.

P: Você comentou também de ficar próximo dos seus pais. Isso é um projeto, você continuar próximo dos seus pais?

R: É um projeto. Porque meus pais são as pessoas que mais amo. Minhas irmãs, gosto muito. Porque não teria sentido ficar longe deles, porque passei meus 20 anos do lado deles. Meus pais fazem tudo que eu quero, sempre fizeram. Por exemplo, se eu conseguisse um emprego fora do Estado, seria, seria meio antemão... Antemão não, lógico que não seria antemão, mas seria bom eu conseguir uma coisa, uma casa perto dos meus pais, um emprego perto dos meus pais, por que eles são, como se diz “a razão do

meu viver”. **Eles me amam e fazem sempre o que eu quero.** (Grifos nossos)(César, 20 anos).

Como no trecho anterior, é possível que se queira manter a convivência com a família de origem buscando de fato a própria satisfação, o que significa a instrumentalização de todo um grupo de pessoas.

Das 19 citações de projetos de **Relacionamento Afetivo**, quatro, ou seja 21%, tiveram justificativas consideradas **Desconectadas**. O restante, das justificativas dos projetos, 15 no total, ou 79%, tiveram GCO das justificativas consideradas como **Conectadas**. Entre as quatro justificativas **Desconectadas**, uma foi da subcategoria de projeto *‘Formar família’*, uma foi da subcategoria de projeto *‘Namorar’* e outra da subcategoria de projeto *‘Manter relacionamento casual’*, cujas justificativas tiveram GCO *‘Desconectada autocentrada’*. Finalmente, uma foi da subcategoria de projeto *‘Manter convivência com a família de origem’*, cuja justificativa foi categorizada como *‘Desconectada com um grupo’*.

Por sua vez, outras categorias de projetos apresentam justificativas com alto grau de desconexão com outrem; a seguir serão analisados os projetos de **Atividades Profissionais**, que foi a terceira categoria mais citada entre todas e que alcançou a segunda posição de maior número de projetos citados com justificativas de GCO **Desconectada**.

7.2.4 Atividades Profissionais

Os projetos de vida de **Atividades Profissionais** foram citados um total de 16 vezes, o que representa uma porcentagem de 18,4% de todas as citações. A categoria foi dividida em cinco subcategorias: *‘Trabalhar em uma profissão específica’*, *‘Poder trabalhar’*, *‘Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência’*, *‘Emprego satisfatório socialmente’* e *‘Ter estabilidade’*.

De modo geral os projetos foram citados por ambos os sexos e ambas as classes sociais. Mas o grupo formado pelas mulheres de classe média foi o responsável pelo maior número de citações. Do total de 16 projetos dessa categoria, 37,5% foram citados por participantes desse grupo. A Figura a seguir oferece um demonstrativo das citações

dos projetos de **Atividades Profissionais** conforme o sexo dos participantes e sua classe social.

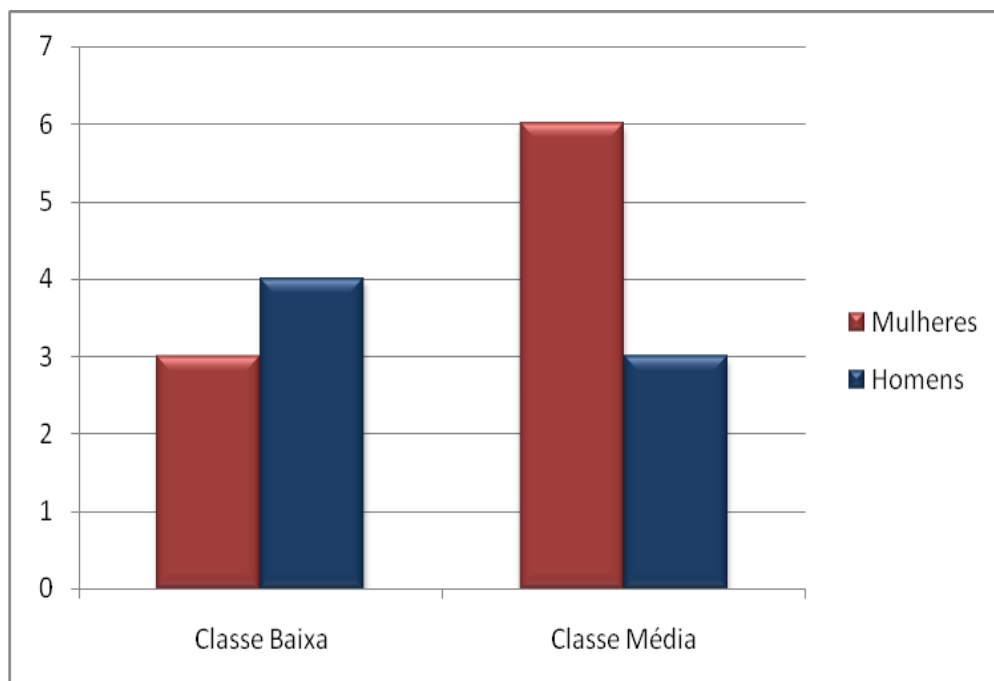


Figura 15. Demonstrativo das citações dos projetos de **Atividades Profissionais** conforme o sexo dos participantes e sua classe social.

A Figura mostra que não há diferença no número de citações das mulheres de classe baixa e dos homens de classe média. Uma pesquisa feita recentemente por La Taille e Harkot-de-La-Taille (2006) encontrou um resultado interessante. Um grande número de adolescentes, 91,5% entre os 5.160 que participaram da pesquisa, consideraram ter emprego como muito importante em seu futuro. Essa opção foi a mais citada como muito importante. As outras alternativas eram: “ter fama”, “ter amigos”, “ter filhos” e “ter reconhecimento social”. Isso parece condizer com os resultados que encontramos, uma vez que os projetos relacionados com as **Atividades Profissionais** foram considerados muito importantes pelos nossos participantes, conforme será explicitado quando mencionarmos a respeito da relevância dos projetos de vida para os adolescentes.

Retomando nossa análise, no presente estudo, com relação às subcategorias de projetos de **Atividades Profissionais**, a que alcançou um maior número de citações foi a de *Trabalhar em uma profissão específica*, que obteve um escore de 50% do total de

projetos de **Atividades Profissionais**. A distribuição das citações dos projetos dessa categoria ficou bastante variada: metade das citações foi da subcategoria '*Trabalhar em uma profissão específica*', um quarto das menções foi da subcategoria '*Poder trabalhar*', o que denota um receio com relação ao desemprego.

Continuando com a análise das subcategorias citadas nos projetos de **Atividades Profissionais**, encontramos que um percentual de 12,5% dos adolescentes que apresentaram projetos dessa categoria almeja '*Ter estabilidade*', estabilidade essa conseguida por meio do emprego. Finalmente um percentual de 6,25% dos participantes apresentou projetos das subcategorias '*Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência*' e 6,25% '*Ter um emprego satisfatório socialmente*'.

É importante ressaltar que entre os projetos de '*Trabalhar em uma profissão específica*', a maior parte das citações foi feita por mulheres, que foram responsáveis por 75% do total de oito projetos dessa subcategoria. Esse parece confirmar os dados analisados anteriormente sobre os projetos de **Bens Materiais e Relacionamentos Afetivos**, de que as mulheres passam por um momento de transformação dos papéis a serem exercidos na sociedade, surgindo, portanto, preocupações e possibilidades de desempenhar novas funções, novas atividades e ocupar novos espaços. Desse modo a questão das conquistas e do desenvolvimento alavancada pela atividade profissional tornou-se bastante presente, aparecendo nesta pesquisa como um diferencial das mulheres em relação aos homens, que foram responsáveis por apenas duas citações da subcategoria '*Trabalhar em uma profissão específica*'.

Entre as profissões mencionadas, os participantes independente de classe social elegeram aquelas que demandam formação de nível superior, tais como advocacia, oceanografia, medicina, administração e sacerdócio. A escolha das profissões em si não oferece dados tão relevantes, mas as justificativas das escolhas, por meio da análise do GCO, apontam para dados importantes. A maior parte dos projetos da subcategoria '*Trabalhar em uma profissão específica*', 62,5%, obteve uma justificativa com classificação de **Desconectada**. A seguir, a Figura 16 mostra a divisão das justificativas dos projetos conforme o GCO.

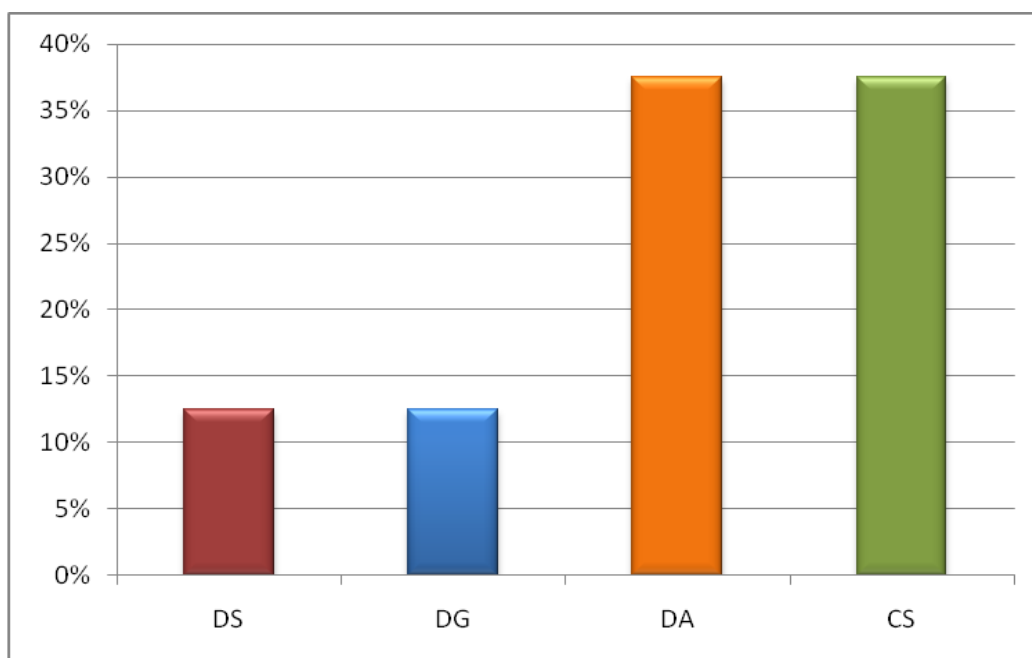


Figura 16. Divisão das justificativas dos projetos de **Atividades Profissionais**, subcategoria '*Trabalhar em uma profissão específica*', conforme o GCO. Legenda: DS- 'Desconectada com a Sociedade', DG- 'Desconectada com o Grupo', DA- 'Desconectada Autocentrada' e CS- 'Conectada com a Sociedade'.

Como visto a maior parte das justificativas obteve uma classificação de **Desconectada**. Houve uma diferenciação apenas nos subníveis de desconexão, que variaram entre a desconsideração e utilização da sociedade como um meio até a autocentrção, valorizando apenas a vontade da pessoa que estabeleceu o projeto. Por outro lado, houve um número relevante, 37,5%, de menções da subcategoria '*Conectada com a Sociedade*', que é o maior nível de conexão passível de ser encontrado na classificação do GCO.

As outras subcategorias dos projetos de **Atividades Profissionais** forneceram dados interessantes. Somando-se o total das citações das subcategorias '*Poder trabalhar*', '*Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência*', '*Emprego satisfatório socialmente*' e '*Ter estabilidade*', encontra-se 50% das citações dos projetos da categoria **Atividades Profissionais**.

A distribuição das menções desses projetos conforme sexo e classe social ficou da seguinte forma: entre as adolescentes da classe baixa foram mencionados um projeto da subcategoria '*Poder trabalhar*' e um da subcategoria '*Emprego satisfatório*'

socialmente'. Entre as adolescentes de classe média, por sua vez, houve apenas uma menção de projeto da subcategoria '*Poder trabalhar*'. Os adolescentes de classe baixa parecem apresentar projetos relacionados com ter um '*Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência*', '*Poder trabalhar*' e '*Ter estabilidade*'. Cada uma dessas subcategorias apresentou uma citação. Finalmente, os adolescentes de classe média apresentaram projetos das subcategorias '*Poder trabalhar*' e '*Ter estabilidade*', com uma menção cada.

A subcategoria que obteve o segundo maior número de citações foi a de '*Poder trabalhar*', que está relacionada no Brasil à grande preocupação dos trabalhadores com o desemprego. Segundo o IBGE (2007), cerca de 10% da população brasileira encontrava-se desocupada em 2005, o que significa que naquela data, 18 milhões de pessoas estavam nessa situação. Isso parece explicar a preocupação dos adolescentes com a possibilidade de não conseguir trabalhar, ou seja, não conseguir emprego.

As outras subcategorias, embora não digam respeito à conseguir emprego, estão ligadas às condições que um emprego pode proporcionar com relação ao aumento da qualidade de vida. As subcategorias '*Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência*', '*Emprego satisfatório socialmente*' e '*Ter estabilidade*' denotam que no estabelecimento dos projetos há uma preocupação com a função de proporcionar a sobrevivência com um mínimo de dignidade no que concerne ao atendimento das necessidades básicas de moradia, vestimenta, saúde e alimentação. Há também a preocupação com a valorização social que cada ocupação recebe. Uma participante salientou em um de seus projetos a preocupação com os preconceitos sofridos por sua mãe por desempenhar a função de zeladora de um condomínio. O trecho da entrevista a seguir demonstra esse dado.

P: A primeira coisa que você falou é que você queria ter uma aceitação melhor na sociedade. Você poderia explicar melhor o que é isso?

R: Assim, uma aceitação, vamos supor, não é ser uma pessoa totalmente conhecida, entendeu? Ter uma profissão de sucesso, que a pessoa possa ser bastante conhecida não, ter o nome lá no jornal, diariamente, “médica Ágatha salvou fulano de tal”. Não, não quero isso. Quero sim ter uma boa profissão, que vai me fazer ter uma boa aceitação no futuro, conviver bem com minha família. Vai me fazer ter uma boa aceitação no futuro. Não ter antecedentes ruins, isso vai me fazer ter uma boa aceitação no futuro, e conviver mesmo com as pessoas em geral, com a humanidade, sem discriminar ninguém por cor, tamanho, idade, principalmente esse negócio de cor. É uma coisa muito racial, uma coisa que gera muito problema hoje na sociedade. Esse tipo de coisa, sinceramente, eu acho uma bobeira. Esses dias eu estava fazendo um trabalho

sobre a aceitação das pessoas negras no mercado de trabalho e acho totalmente uma burrice tentar separar, diferenciar pessoas negras de brancas sendo que o sangue, independente da pessoa ser branca ou negra, continua vermelho. Não é azul, não é preto, não é branco, continua vermelho. Não é porque a pessoa é mais clara, mais escura do que eu, que eu vou discriminá-la. Isso também vai me ajudar a crescer no futuro. (...).

P: Então você fala que a boa aceitação é a pessoa conseguir viver na sociedade sem sofrer preconceitos?

R: Isso. De todas as formas, cor, sexo, tamanho, a marginalidade mesmo, da pessoa não ser marginal e ser marginal, existe uma grande diferença. Pessoas que praticam coisas erradas, que têm passagem pela polícia. Isso reflete muito principalmente no mercado de trabalho. Vamos supor, ao trabalhar em uma multinacional, de operário mesmo, eles vão te pedir que você vá à polícia para tirar sua carta de bons antecedentes. Se eles virem que você tem passagem pela polícia, você praticamente não tem mais chance nenhuma de ingressar em uma multinacional. Isso vai trazer problemas para você. Aí é que vai gerar, vamos supor, falta de conhecimento. A pessoa não teve conhecimento no passado, passa a fazer coisas erradas, aí depois de quebrar a cara muitas vezes para e pensa: “não vou fazer mais isso” e vai procurar um emprego, mas aí já tem passagem pela polícia. Quer dizer, essa multinacional vai dizer “Vá à polícia técnica e traga sua ficha de bons antecedentes” e vai constar: fulano de tal fez isso, isso e isso e aí eles não vão te ingressar nessa multinacional de jeito nenhum. Você vai parar e pensar (pessoa que não tem conhecimento) “Não me aceitaram, vou voltar para a vida do crime”. (Ágatha, 17 anos).

O trecho anterior ressalta uma preocupação com o preconceito sofrido por algumas pessoas. Principalmente devido a algumas características físicas ou condições sociais, o que nos remete à classificação das justificativas das respostas das subcategorias *‘Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência’*, *‘Emprego satisfatório socialmente’* e *‘Ter estabilidade’*. A distribuição das justificativas dos projetos de acordo com a classificação do GCO demonstra um maior grau de conexão do que de desconexão nas quatro últimas subcategorias relatadas. Apenas duas justificativas dos projetos das subcategorias *‘Poder trabalhar’* apresentaram GCO *‘Desconectada autocentrada’*. Houve ainda uma justificativa *‘Conectada com um grupo’* e outra *‘Conectada com a sociedade’* nessa subcategoria de projeto de **Atividades Profissionais**. Duas justificativas dos projetos de *‘Ter estabilidade’*, apresentaram GCO *‘Conectada com um grupo’*. Na subcategoria *‘Trabalho que permita condições mínimas de sobrevivência’*, houve uma justificativa com GCO *‘Conectada com um grupo’* e a subcategoria *‘Emprego satisfatório socialmente’* obteve uma justificativa com GCO categorizada como *‘Conectada com a Sociedade’*.

Como visto nos quatro últimos projetos mencionados, os projetos da subcategoria '*Poder Trabalhar*' foram os únicos em que houve classificação de justificativa '*Desconectada Autocentrada*', o que indica que existiu uma desconsideração de outrem no estabelecimento do projeto. As outras subcategorias indicam que houve uma forte consideração de outrem em seu estabelecimento, o que pode ser constatado porque obtiveram classificação **Conectada**.

A soma de todas as subcategorias de projetos de **Atividades Profissionais** aponta para uma forte preocupação dos adolescentes com sua inserção no mercado de trabalho. Metade dos projetos dessa categoria relacionou-se com profissões específicas e de nível superior e a análise das justificativas demonstra um resultado de 43,75% de respostas **Desconectadas** e 56,25% de respostas **Conectadas**. Esse dado torna-se mais interessante se analisado em conjunto com os dados da próxima categoria de projetos de vida, os projetos de **Formação Acadêmica**.

7.2.5 Formação Acadêmica

A categoria específica que obteve menor número de citações foi a de **Formação Acadêmica**. Houve um total de nove menções de projetos dessa categoria, o que representa 10,3% de todos os planos citados. Os projetos foram citados pelos dois sexos e por ambas as classes sociais, porém a maior parte foi encontrada entre os homens e da classe baixa. A Figura 17 a seguir mostra a distribuição dos dados conforme sexo e classe social.

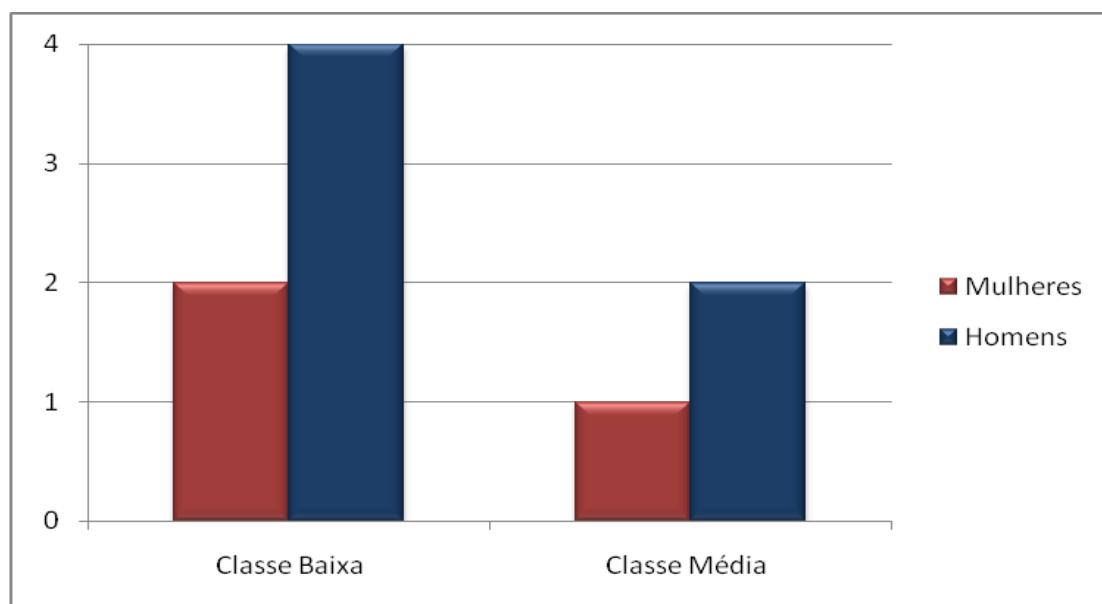


Figura 17. Distribuição dos projetos de vida de **Formação Acadêmica** conforme classe social e sexo.

Como visto na Figura anterior, os participantes do sexo masculino foram responsáveis por seis das citações, sendo que o mesmo número de projetos foi citado por participantes da classe baixa. Entre os participantes dessa pesquisa, a escolarização dos adolescentes da classe média apresenta menos atraso com relação à seriação esperada que a dos participantes da classe baixa, como foi apresentado no capítulo anterior **Caracterização dos Participantes**. Isso pode estar ligado ao fato de que os participantes de classe média não precisam dividir-se em trabalho e escola, o que acontece com alguns dos adolescentes de classe baixa.

Os projetos de **Formação Acadêmica** foram divididos em duas subcategorias: '*Fazer curso superior*' e '*Terminar o segundo grau*', sendo que a mais citada foi a primeira subcategoria, com seis das nove citações, feitas principalmente pela classe baixa. Quatro das menções de projetos de '*Fazer curso superior*' foram feitas por participantes dessa classe.

Ao fazer uma análise cruzada entre os projetos de **Atividades Profissionais** e **Formação Acadêmica**, encontra-se um dado bastante interessante: os participantes que apresentam projetos de ter uma profissão específica que necessite de formação acadêmica superior não apresentam projetos da subcategoria '*Fazer curso superior*'. Esse fato parece denotar que não há, para os participantes, uma ligação direta entre estudar e exercer uma profissão de nível superior. Isso pode indicar que há uma desvalorização do conhecimento por parte dos participantes, ou que o fato de fazer um

curso superior está implícito para exercer uma profissão de formação universitária. O trecho da entrevista a seguir aborda essa questão.

(...) eu não vou pagar as contas estudando. Eu sei que se estudar eu posso ter uma vida melhor, mas estudar, sozinho, não paga a conta, o que paga a conta é trabalhar. E a gente quer muito estudar, mas tem que olhar a realidade de que a gente precisa sobreviver, comida, gás, luz... (Ângela, 16 anos).

O trecho anterior demonstra claramente o dilema encontrado pelo adolescente brasileiro que quer estudar. A necessidade de trabalhar na busca da sobrevivência interfere na possibilidade de continuar os estudos de modo satisfatório. Esse dado pode ser confirmado, com relação aos participantes desta pesquisa, na seção anterior intitulada **Caracterização dos Participantes**, onde se encontra os dados referentes ao atraso escolar dos participantes de classe baixa.

Entre os participantes da classe baixa foram encontradas as citações que tiveram justificativas classificadas como **Conectadas**. A Figura a seguir apresenta a distribuição do GCO das justificativas dos projetos, conforme sexo e classe social.

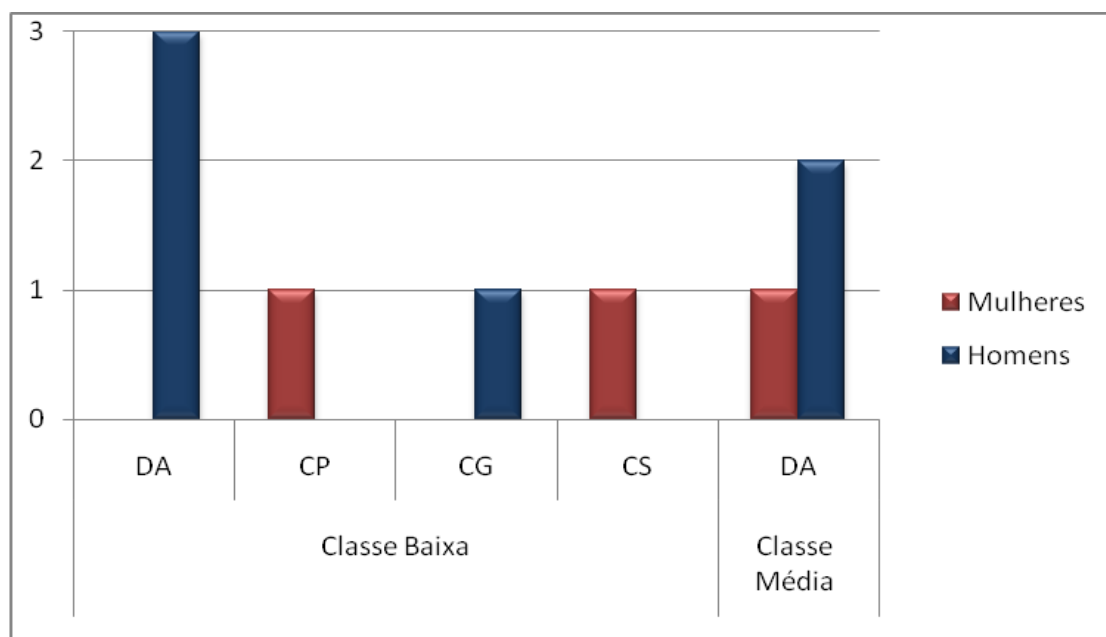


Figura 18. Distribuição do GCO das justificativas dos projetos de **Formação Acadêmica** das participantes, distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DA-‘Desconectada autocrática’, CP-‘Conectada com uma pessoa’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’.

A Figura mostrada anteriormente demonstra que, para todos os participantes da classe média, os projetos de **Formação Acadêmica** têm uma justificativa com GCO **Desconectada**. Esse dado aponta para uma desconsideração de outrem no estabelecimento desses projetos. Uma possível explicação é a função do estudo ser diferenciada para as classes sociais. Para a classe baixa, o estudo parece significar uma possibilidade de ascensão social, e com isso uma melhoria de qualidade de vida para os membros da família e até para a melhoria dos membros da sociedade por meio do conhecimento. Para a classe média, por sua vez, a função do estudo parece ser a de manutenção da qualidade de vida já existente. Os trechos de entrevista a seguir exemplificam bem essas possibilidades.

P: E apesar de você não saber ainda o que você quer fazer na faculdade, por que você quer um curso superior?

R: Porque eu acho que é uma maneira de eu me dar bem na vida. Eu acho que é uma maneira não só de eu não só ganhar bem, mas de arranjar um emprego melhor que a minha mãe, que, por exemplo, é faxineira.

P: Ter emprego melhor em que sentido?

R: Crescer mesmo, naquilo que você escolheu fazer. Minha mãe, por exemplo, não tem como crescer sendo faxineira. Em uma empresa, vamos supor, existem as pessoas que fizeram curso superior, os engenheiros, os administradores e têm

aqueles que estudaram pouco, só fizeram o ensino fundamental, faxineiras não é? E eu não quero isso para mim, eu quero mais, e quero crescer, fazer faculdade e outros cursos, não quero parar na faculdade. É claro que eu quero crescer, não só para ganhar bem, mas para não trabalhar tão pesado. Claro que eu vou trabalhar muito, mas a minha mãe, por exemplo, chega em casa super cansada, por que é faxineira, teve um dia duro. Às vezes você teve que ouvir coisas do seu patrão que você não queria ouvir, mandando em você, e como você precisa daquele emprego, você abaixa a cabeça e faz, porque você está ali para ser mandado e não mandar. Na verdade, com a faculdade, eu vou conseguir ser um pouco superior a essas pessoas. É claro que eu vou ter patrão também, vou ser mandada também, mas não vou ser humilhada. Porque se eu tive capacidade de fazer uma faculdade e de arranjar um emprego, então eu tenho possibilidade de arrumar outro, para não ser mal tratada com tanta arrogância. É porque é uma profissão vista como inferior, e também eu vou ganhar muito mais. As profissões das pessoas que estudaram menos são menos valorizadas, não só em salário, mas também em termos das próprias pessoas. Os outros acham que são melhores que ela. Ninguém é melhor que ninguém. As pessoas dizem “eu sou muito mais que você aqui dentro porque você é faxineira”. É claro que eu não quero fazer isso, Deus que me livre. Mas quero ter a tranquilidade de que alguém não faça isso comigo. Eu não quero que alguém fale comigo: “Você é obrigado a fazer o que eu mando porque você é pouco porque é faxineira”. (Ágatha, 17 anos).

Esse próximo trecho de entrevista, da participante Cibeles, aponta para uma preocupação com a inserção no mercado de trabalho por meio da formação acadêmica.

P: E sobre se formar, por que você quer se formar?

R: A mulher conquistou muito espaço. Pode trabalhar. Eu não vou ficar em casa não. Vou ter empregados. Lá em casa tem duas. Vou me formar para ter meu dinheiro minha profissão. Não quero depender de ninguém. Por isso só saio de casa com o meu apartamento. A minha profissão vai me dar dinheiro para conseguir o que eu quero. (Cibeles, 16 anos)

O valor do conhecimento parece estar sofrendo uma grande queda para os adolescentes. Se os dados desta pesquisa forem confirmados em outros trabalhos, fica patente a necessidade da ampliação de investigações que busquem formas de aprofundar a valorização do estudo por parte da sociedade como um todo.

As justificativas dos projetos de **Formação acadêmica** demonstram também que a consideração de outrem nesses projetos não ocorre na maior parte dos casos, 66,67% das justificativas são **Desconectadas** e apenas 33,33% são **Conectadas**.

Finalmente, mais um dado que confirma a pouca importância da formação acadêmica para os participantes é o fato de que, entre os projetos de vida citados, essa foi a categoria menos citada de todas. Menos até que a categoria **Outros Projetos**, a próxima a ser estudada.

7.2.6 Outros Projetos

A categoria denominada **Outros Projetos** recebeu essa designação devido ao fato de que houve a citação de projetos por parte dos adolescentes, os quais eram impossíveis de serem inseridos em outras categorias ou mesmo agrupados por proximidade de características.

Houve um total de 12 menções de projetos que foram agrupados nessa categoria. Esse número significou 13,8% do total dos 87 projetos citados. As mulheres mencionaram um maior número de projetos que os homens. Elas foram responsáveis por sete citações entre as 12 registradas. Mas embora com relação ao sexo a diferenciação tenha ficado pequena, com relação à classe social houve uma desigualdade mais marcante, 66,7% dos projetos foram menções da classe baixa.

Foi feita uma divisão em subcategorias, resultando em oito possibilidades diferenciadas de projetos que foram designados sob a nomenclatura **Outros Projetos**. A Tabela 5 a seguir oferece a frequência de projetos conforme cada subcategoria, em números absolutos.

Tabela 5. Frequência em números absolutos de projetos de vida da categoria Outros Projetos, conforme cada subcategoria.

Subcategorias	Número de citações
<i>‘Viajar’</i>	3
<i>‘Dar condições melhores para a mãe’</i>	3
<i>‘Sobrevivência’</i>	1
<i>‘Possuir viveiro aquático’</i>	1
<i>‘Ter aceitação social’</i>	1
<i>‘Ser missionário’</i>	1
<i>‘Ter filhos adotivos’</i>	1
<i>‘Proporcionar bem estar espiritual para a família’</i>	1
TOTAL	12

Para que aos olhos do leitor tornem-se claras as razões que levaram à inclusão na categoria **Outros Projetos**, serão dispensadas agora algumas palavras sobre cada uma das subcategorias, com alguns exemplos dos conteúdos dos respectivos projetos. Serão apresentadas também as categorizações das justificativas dos projetos.

A subcategoria '*Viajar*' compreende os projetos mencionados por três participantes, todos da classe média. Esses projetos dizem respeito a conhecer novos lugares, novas pessoas, buscar diversão. O trecho a seguir foi retirado da entrevista de Cristiano, 15 anos, e explicita com propriedade o sentido dos projetos dessa subcategoria.

P: E por que você quer viajar?

R: Para conhecer lugares novos. Sempre gostei de viajar.

P: Mas por que lugares novos?

R: Por quê? Bom,... Porque é uma diversão. É bonito. É uma coisa que eu gosto, eu me divirto conhecendo lugares novos, sou curioso. Gosto de ver novas paisagens, novos lugares, me dá alegria, paz. Eu gosto é por isso.

P: E que lugares você quer conhecer?

R: Todos que eu puder. Quanto mais melhor. Lugares ricos, lugares pobres, lugares de longe e de perto. Nem é por causa dos lugares, mas da sensação de viajar em si. Eu gosto da sensação de viajar. (Cristiano, 15 anos).

Como está claro no trecho anterior, os participantes dessa pesquisa que apresentaram projetos de '*Viajar*' buscam uma satisfação pessoal. O GCO das justificativas desses projetos foi **Desconectado**, e mais especificamente da subcategoria '*Desconectado Autocentrado*', o que confirma a não inclusão de outrem no estabelecimento de tais projetos, como no trecho supracitado.

Alguns dos projetos mencionados na categoria **Outros Projetos** poderiam ser inseridos em duas ou mais categorias simultaneamente, como é o caso do projeto '*Dar condições melhores para a mãe*', que poderia ter sido incluído tanto na categoria **Bens Materiais** quanto na categoria **Relacionamentos Afetivos**. Contudo, a impossibilidade metodológica de que um projeto fosse abarcado por duas categorias, gerada pela necessidade de que as categorias sejam necessariamente auto-excludentes, resultou na inserção dos projetos da subcategoria '*Dar condições melhores para a mãe*', na categoria **Outros Projetos**.

Todos os projetos de *'Dar condições melhores para a mãe'* apresentaram GCO **Conectado**. Dois dos projetos foram categorizados como *'Conectados com uma pessoa'* e um foi inserido na subcategoria *'Conectado com um grupo,'* uma vez que apontou para um plano de proporcionar melhores condições para uma pessoa, o que resultaria indiretamente em melhoria na vida de outras pessoas da família.

A adolescente Ágatha, 17 anos, apresentou um projeto de conseguir manter-se viva, malgrado as condições de violência urbana. Esse projeto foi inserido na subcategoria *'Sobrevivência'*. O trecho de entrevista a seguir explicita uma preocupação consigo mesma, mas também com a sociedade. De acordo com a adolescente, a maneira pela qual podemos atingir uma sociedade melhor, menos violenta, é por meio do respeito, uns com os outros. A seguir um trecho do referido projeto mencionado pela participante.

R: [sobrevivência] É você sair e saber que vai chegar em casa vivo, com as próprias pernas. É lógico que o mundo hoje está muito violento, há muita marginalidade. Mas eu, eu tenho mais chance de sair e voltar para casa hoje viva do que uma pessoa drogada, um marginal. Eu tenho mais chance de chegar em casa viva do que ele, por que ele já faz coisas erradas, eu não, não devo nada a ninguém, como quem deve droga. Eu pago as minhas contas, eu procuro não fazer nada errado, graças a Deus. Prefiro respeitar, ser respeitada, contribuir para que as coisas melhorem.(Ágatha, 17 anos).

O projeto de Ágatha foi categorizado quanto ao GCO como *'Conectado com a sociedade'*.

A mesma adolescente apresentou um projeto de *'Ter aceitação social'*, que se traduz para ela como não ser humilhada socialmente, poder viver de modo digno, conforme seus princípios e valores e buscando o reconhecimento social por esses valores. Esse projeto teve sua justificativa categorizada como *'Conectada com a sociedade'*, por apresentar uma preocupação com a não humilhação do ser humano, baseada em sua posição social ou de acordo com fama ou com os pertences que possui.

Uma participante de classe média apresentou um projeto de *'Possuir um viveiro aquático'*. Em uma primeira análise, esse projeto pode parecer estar relacionado à posse de um bem material, contudo, o projeto de Cassandra tem um outro significado, conforme suas palavras.

P: Você também falou de um viveiro de animais marinhos. Por que você gostaria disso?

R: É, não é exatamente um viveiro, mas é como um aquário. Um não, vários aquários, com animais marinhos. Isso vai ser legal porque além de poder abrir para o público para as pessoas visitarem, eu também vou poder pesquisar um pouco mais fácil. Vai ser de novo, o útil com o agradável. Vou poder ter um espaço para as pessoas terem mais acesso aos animais marinhos, e vou poder pesquisar algumas coisas bem mais fácil.

P: Você acha que é importante as pessoas conhecerem melhor a vida marinha?

R: Acho sim, é por causa da coisa toda da poluição, se a pessoa vai em um aquário e vê um pingüim, vê ele se alimentando, com filhotes, ela passa a ter um pensamento diferente sobre jogar lixo no mar. As pessoas não têm a menor noção, fazem churrasco na praia e deixam um monte de lixo na areia, deixam fogueira acesa, jogam saco de plástico no mar. Eu já vi tartaruga morta assim duas vezes. Quando a gente mergulha vê umas tartarugas, só que tartaruga come água-viva. O pior é que sacola de plástico no mar boiando parece muito com água-viva, a tartaruga confunde, come o plástico e morre de asfixia. Acho que com um aquário não iria resolver o problema, mas já iria ajudar. (Cassandra, 20 anos).

As palavras de Cassandra explicitam uma preocupação com a ecologia e com outras formas de vida, como os animais marinhos. Isso levou a uma categorização do GCO da justificativa como *‘Conectada com a sociedade’*.

O participante Alvin, 17 anos, apresentou dois projetos de vida que foram inseridos nas subcategorias *‘Ser missionário’* e *‘Proporcionar bem estar espiritual para a família’*. Alvin tem vários projetos relacionados com aspectos religiosos. Seu projeto de **Atividade Profissional** foi o de ser padre. Foi o único dos participantes que apresentou projetos que incluíram algum tipo de atuação religiosa. Yves e Harkot-de-La-Taille (2006), em uma pesquisa feita com adolescentes de São Paulo, encontraram que os religiosos são considerados importantes, contudo ficaram abaixo dos médicos, economistas e cientistas, com relação à sua “importância para o progresso social” (p. 159). Os resultados mostram ainda que a diferença na valorização dos religiosos é bastante acentuada entre os adolescentes de classe média e de classe baixa. Segundo os autores, “há 20,5% a mais de alunos de escola pública que julgam os religiosos como muito importantes e importantes para o progresso social. (...) os religiosos são mais importantes para os alunos de classe social de menor poder aquisitivo” (p. 159).

Isso condiz com o que foi encontrado na presente investigação. Alvin é o único adolescente que apresentou projeto relacionado com a religião e ele faz parte da classe

baixa. O primeiro projeto de Alvin que foi inserido na categoria **Outros Projetos**, '*Ser missionário*' é um projeto que obteve justificativa categorizada como '*Conectada com a sociedade*'. O segundo, '*Proporcionar bem estar espiritual para a família*', embora aparentemente sendo um projeto de **Relacionamento Afetivo**, não foi inserido nessa categoria, pois está relacionado a permitir que seus familiares encontrem uma maior paz espiritual, por meio do perdão à sua mãe que os abandonou ainda crianças. O trecho da entrevista a seguir esclarece a questão.

P:Você falou também de ajudar a sua família. Por que você quer isso?

R:Meu pai trabalha muito, minha mãe foi embora logo que meus irmãos nasceram. Ela foi embora morar com outra pessoa. Meus irmãos eram pequenos, o mais novo tinha 4. Hoje eles têm 14 anos, 10 anos, um de 9 e um de 8. Aí então o meu pai cuida da gente sozinho. Quero poder ajudar a minha família a encontrar o perdão. Meu pai não perdoa a minha mãe e isso é ruim. Porque o perdão é que faz ser perdoado. Ele chora às vezes. Eu quero ajudar eles a ter perdão. É isso que um padre pode fazer, não é? Porque padre não ganha dinheiro. (Alvin, 17 anos).

As justificativas de ambos os projetos de Alvin foram categorizadas como **Conectadas**. No entanto, '*Ser missionário*' foi inserido na subcategoria '*Conectada com a sociedade*' e '*Proporcionar bem estar espiritual para a família*' foi categorizada como '*Conectada com um grupo*'.

Finalmente, houve um projeto da categoria **Outros Projetos**, citado por uma participante de 17 anos. Antônio foi adotada e pretende formar família, ter filhos biológicos e também ter filhos adotivos. No entanto, ela não projeta apenas adotar crianças, mas sim ter um tipo de instituição que na qual possa receber e criar várias crianças, se possível com a ajuda financeira de instituições privadas. Esse projeto teve justificativa categorizada como '*Conectada com a sociedade*'.

De modo geral, os projetos dessa categoria consideraram outras pessoas em posições centrais, sendo a segunda categoria em que mais houve projetos com justificativa categorizada como **Conectada**.

Dos 12 projetos citados, nove deles, 75% têm as justificativas categorizadas como **Conectadas**, sendo que cinco deles são do mais alto grau de consideração do outro, ou seja '*Conectadas com a sociedade*'. Apenas três projetos tiveram as justificativas categorizadas como '*Desconectada autocentrada*', sendo que todos eles da subcategoria '*Viajar*'.

A partir de agora, passaremos para as considerações sobre o grau de importância dos projetos citados pelos participantes a partir de sua própria perspectiva. Esse é o assunto da próxima seção intitulada Relevância dos projetos para os participantes.

7.2.7 Relevância dos projetos para os participantes

Entre os 87 projetos de vida mencionados pelos participantes, houve alguns considerados mais importantes que outros. O fato de uma pessoa estabelecer vários projetos não significa que tenham todos a mesma importância para essa pessoa.

Na verdade, estabelecer a relevância de projetos de vida não se configura como tarefa simples, uma vez que foi necessário que os adolescentes estabelecessem um tipo de prioridade entre os projetos que haviam citado. Como se sabe, o estabelecimento de prioridades costuma ser tarefa árdua quando há muitas opções a partir das quais se deve fazer a escolha. O fato de uma pessoa mencionar a vontade de fazer algo como um projeto já pressupõe que essa coisa é para ela importante, de outro modo não haveria motivos para planejá-lo. Assim, parece clara a razão pela qual muitos participantes refletiram mais demoradamente ao serem questionados sobre quais eram os projetos mais e menos importante respectivamente.

Houve pessoas que não estabeleceram o grau de relevância dos projetos, afirmando que não havia consideração do projeto mais importante. Ambos foram dois dos adolescentes que mencionaram apenas dois projetos de vida.

Clarisse e Alberto mencionaram o menor número de projetos de vida entre os 24 participantes da pesquisa. Os projetos de Clarisse foram da categoria **Relacionamentos Afetivos**, subcategoria '*Formar família*', e categoria **Atividade Profissional**, subcategoria '*Trabalhar em uma profissão específica*'. Alberto, por sua vez, mencionou como projetos '*Formar família*', também da categoria **Relacionamentos Afetivos** e '*Terminar o segundo grau*', da categoria **Formação Acadêmica**.

Dessa forma, entre os projetos de maior importância, segundo os participantes da pesquisa, o total de projetos citados não se configura como 24 respostas, mas sim 22.

Com relação às respostas válidas, foram encontrados os seguintes resultados entre os projetos considerados mais importantes: a maior parte dos projetos citados pelos participantes foi da categoria **Atividade Profissional**, que alcançou o escore de 40,9% das menções. Com relação ao sexo, não houve grande diferença com relação ao

número de citações, contudo, uma análise com relação à classe social denota alguns dados que podem ser relevantes. Entre as mulheres, apenas as da classe média elencaram como projeto mais importante algum plano que fazia parte da categoria **Atividade Profissional**. Esse dado parece confirmar o que foi encontrado anteriormente nesta pesquisa no tocante à relação das mulheres de classe média e sua emancipação profissional e econômica.

Entre os participantes do sexo masculino, a maior parte das citações de projeto mais importante fazendo parte da categoria **Atividade Profissional** foi encontrada na classe baixa. Apenas uma menção foi feita por homem da classe média.

A seguir, apresentamos um trecho de entrevista de uma participante salientando porque a carreira é mais importante, na sua visão.

P: E entre os seus projetos, qual o mais importante? Você falou sobre emprego, casa, carro, dinheiro e se formar.

R: Hum... O trabalho.

P: Por que esse é o projeto mais importante?

R: Para eu poder fazer o resto preciso estar trabalhando. O trabalho vai me dar o dinheiro. E eu preciso de dinheiro, e é ele que vai me dar.

Em segundo lugar nas menções dos projetos mais importantes por parte dos participantes foi a categoria **Relacionamento Afetivo**. Houve um total de 27,3% de citações dessa categoria, entre todos os projetos mencionados como mais importantes. Tais considerações ocorreram em ambos os sexos. Todavia, bem como na categoria mais citada, houve uma diferenciação com relação à classe social. Entre as adolescentes, apenas as de classe baixa citaram como mais importantes projetos de **Relacionamento Afetivo**. Entre os homens, por sua vez, houve menções tanto entre os de classe baixa quanto entre os de classe média. A seguir, a Figura 20 apresenta a distribuição dos projetos mais importantes na categoria **Relacionamento Afetivo**.

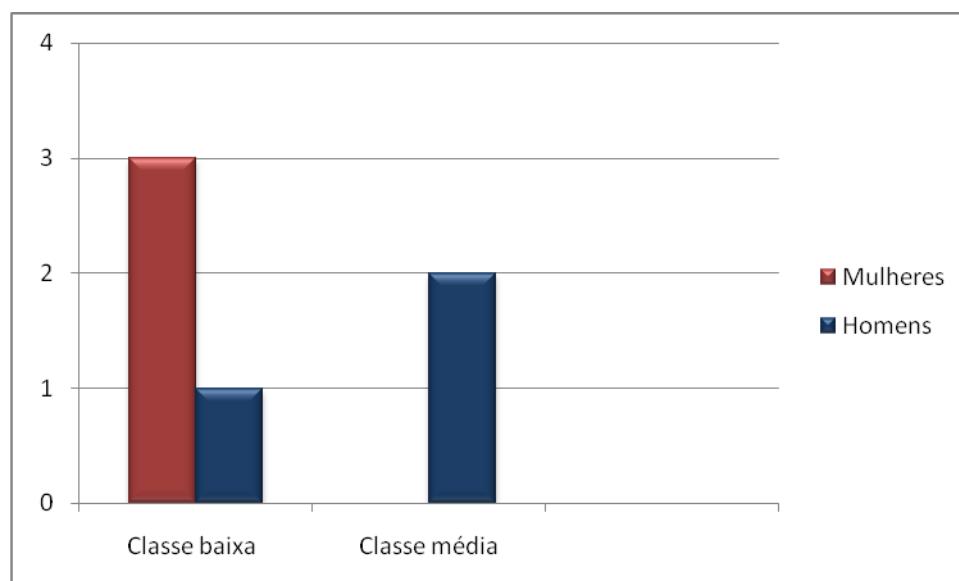


Figura 19. Distribuição dos projetos considerados pelos participantes como os mais importantes, categoria **Relacionamentos Afetivos**, conforme classe social e sexo.

Pode-se constatar por meio da Figura anterior, que embora ambos os sexos tenham obtido um número igual de citações de projetos mais importantes categorizados como **Relacionamentos Afetivos**, não houve menções entre as adolescentes de classe média. Esse dado parece reafirmar o dado anterior encontrado com relação ao baixo número de citações de projetos de **Relacionamentos Afetivos** por parte dessas participantes.

Em terceiro lugar como categoria mais citada para os projetos mais importantes segundo a ótica dos participantes da pesquisa, ficou a categoria **Bens Materiais**, com um percentual de 18,2%. Novamente ocorreu uma diferenciação entre as classes sociais, mas não entre sexos diferentes.

Apenas mulheres de classe baixa e homens de classe média citaram como mais importantes projetos dessa categoria, sendo que de modo integral os projetos citados foram da subcategoria '*Dinheiro*'.

Finalmente, os projetos da categoria **Outros Projetos** obtiveram o menor número de menções entre os projetos mais importantes. Um percentual de 13,6% dos projetos foi dessa categoria. Ágatha, Álvaro e Cristiano citaram como projeto mais importante respectivamente '*Ter aceitação social*', '*Dar melhores condições de vida para a mãe*' e '*Viajar*', todos projetos da categoria **Outros Projetos**. Entre os projetos de menor importância, das 24 respostas esperadas, efetivamente houve 18, pois um

dado foi perdido e cinco participantes não conseguiram estabelecer qual era o projeto menos importante. Como foi o caso de Antônia, 17 anos. A seguir um trecho de sua entrevista, onde ela explica a razão de não haver projeto menos importante.

P: E qual é o projeto menos importante?

R: Não tem. Sabe por quê? O casamento é o mais importante, mas aí se eu casar, os outros dois eu não deixo de fazer não. Eu não deixo nem de ter os meus filhos e nem de fazer o meu orfanato. Não tem menos importante não.
(Antônia, 17 anos).

Os projetos citados como menos importantes por parte dos participantes foram de quatro categorias diferentes. Apenas a categoria **Atividade Profissional** não recebeu nenhuma menção. Os percentuais ficaram distribuídos da seguinte forma: a categoria mais citada foi de **Bens Materiais**, com 55,6% de todas as menções de projetos menos importantes, o que parece uma contradição, uma vez que os projetos dessa categoria foram os mais citados do total de 87 projetos.

Em segundo lugar, os projetos da categoria **Formação Acadêmica** alcançaram um percentual de 22,2% das menções. Esse dado parece confirmar a pouca importância do conhecimento e do estudo frente aos adolescentes de hoje, constatada no baixo número de citações desses projetos entre os 87 totais. La Taille e Harkot-de-La-Taille encontraram resultado diferente em sua pesquisa (2006). Entre os resultados dos pesquisadores, foi encontrado que,

(...) a maioria dos alunos pesquisados pensa que a escola é um lugar no qual se aprendem coisas importantes sobre os problemas da sociedade e sobre como enfrentá-los, pensam que o saber que ela ensina é relevante para o desenvolvimento social e pessoal. Esses dados, ao lado daqueles [encontrados] que mostram serem para os jovens do ensino médio, os professores agentes sociais importantes para o progresso da sociedade, com influência sobre seus valores e a escola merecedora de confiança, temos que é positivo o balanço final sobre a imagem que a escola tem aos olhos dos jovens (p. 172).

Os autores, contudo, reconhecem que esse resultado positivo “é aparentemente contraditório com o tão propalado descrédito da escola aos olhos dos jovens” (p. 172).

Os projetos de **Relacionamento Afetivo** ficaram com o terceiro lugar entre os escolhidos como menos importantes, um total de 16,6%. Os dois participantes que apresentaram como menos importantes projetos dessa categoria, citaram o projeto de *‘Formar família’*. Cristina e Carlos, ambos da classe média, consideraram esse projeto como menos importante por motivos diferentes. Nas palavras de Carlos: “Formar família. Não acho que seja... menos [importante]... mas é... é porque depende de outra pessoa, não é uma coisa totalmente individual. Eu considero assim. Mas se tem que ser o menos importante... é porque depende de outras pessoas” (Carlos, 16 anos). Já Cristina, acredita que não precisa formar uma família, isso não é fundamental, em suas palavras: “Posso arrumar um namorado” (Cristina, 17 anos).

Finalmente, a categoria **Outros Projetos** foi a que obteve o menor número de menções entre os projetos menos importantes. Apenas 5,6% entre os considerados menos importantes foram dessa categoria. Esse dado parece demonstrar que de fato o alto número de projetos dessa categoria, 13,8% do total, possui relevância para os participantes desta pesquisa. Apenas Cassandra, 20 anos, apresentou como projeto menos importante uma citação da categoria **Outros Projetos**. O projeto considerado por ela como menos importante foi o da subcategoria *‘Viajar’*, pois, segundo Cassandra: “(...) não preciso viajar todo ano, na verdade. Posso viajar sempre que for possível. Eu quero poder viajar todo ano, mas se não der, não é uma coisa que eu vou ficar frustrada, as outras coisas eu vou.” (Cassandra, 20 anos). Importante frisar que esse projeto obteve justificativa com categorização do GCO como *‘Desconectada autocentrada’*.

Com relação às justificativas dos projetos mais e menos importantes, houve também a categorização em **Conectada** e **Desconectada**. Do total de projetos considerados mais importantes, 50% das justificativas foram categorizados como **Conectadas** e 50% **Desconectadas**. Assim, nos projetos considerados mais importantes houve um resultado igualmente distribuído das justificativas. Por outro lado, nos projetos que foram considerados pelos participantes como menos importantes, os argumentos mais intensos estão relacionados às justificativas dos projetos consideradas **Desconectadas**, que alcançaram um percentual de 58%. Os projetos menos importantes com justificativas considerados **Conectadas** obtiveram um percentual de 42%.

Um fator que pode ter influenciado nesses resultados é que, no estabelecimento dos projetos considerados menos importantes, os participantes basearam-se principalmente em motivos pessoais, que não levaram em conta outras pessoas.

Nos projetos mais importantes, a equivalência dos resultados entre as justificativas de projetos consideradas **Conectadas** e **Desconectadas** parece indicar que a escolha da importância de projetos de vida para os adolescentes leva em conta tanto fatores individuais quanto fatores sociais ou dos grupos dos quais os participantes fazem parte.

Agora que os projetos de vida mencionados pelos participantes foram identificados e os dados foram esclarecidos, partamos para as **Considerações Finais** possíveis a partir do que foi encontrado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não teve por intenção encerrar as discussões sobre adolescentes, sobre a moral, a ética ou o projeto de vida, visto que são temas inesgotáveis, pelo interesse que despertam e pela vastidão de seus conteúdos.

Após essa pesquisa, pudemos verificar que de fato os adolescentes possuem projetos de vida e valorizam os mesmos. Possuem planos variados e apresentam, em sua maior parte, explicações para justificar porque querem ou não querem algo em seu futuro.

Partamos para os principais resultados encontrados, apresentados brevemente.

- *Com relação aos projetos de vida*

Houve diferenças com relação ao número de projetos apresentados pelos adolescentes, mas de modo geral todos mencionaram no mínimo dois projetos. Os participantes de classe média e classe baixa citaram quase que o mesmo número de projetos, uma diferença mínima foi registrada por parte dos projetos apresentados pela classe média, 49,43% do total, enquanto a classe baixa foi responsável por 50,57% de todos os projetos de vida estabelecidos. As participantes do sexo feminino mencionaram a maior parte dos projetos de vida, 54% do total, com destaque para as da classe baixa, que citaram 25 dos 47 projetos apresentados pelas jovens.

- *Os grandes grupos de projetos encontrados*

Os 87 projetos citados pelos participantes puderam ser divididos em grandes grupos, **Bens Materiais, Relacionamentos Afetivos, Atividades Profissionais, Formação Acadêmica e Outros Projetos**. A maior parte dos projetos mencionados foi da categoria **Bens Materiais**, que alcançou mais de um terço das citações e foi nominado por ambas as classes sociais e sexos. No entanto, as mulheres responderam com 58,07% das citações de projetos de vida de **Bens Materiais** em relação aos homens, que obtiveram um escore de 41,93% com suas respostas.

Os projetos de **Relacionamentos Afetivos** foram a segunda categoria de projetos mais citados e foram encontrados projetos dessa natureza para ambos os sexos e ambas as classes sociais, sendo que o número de menções ficou muito próximo entre os participantes de ambos os sexos.

Inicialmente, os relacionamentos seriam um foco de atenção da investigação, contudo não foi necessário centrar as atenções com relação à esse ponto específico, uma vez que todos os participantes da pesquisa que tinham projetos dessa natureza, o mencionaram sem que fosse necessário estímulo específico nesse sentido.

Pudemos identificar, no entanto, que os projetos dessa categoria apresentam variadas possibilidades no que concerne à natureza do laço afetivo que se quer estabelecer. Ao contrário do que seria esperado diante do estereótipo social, as mulheres não tiveram um número de citações importante desse plano de vida com relação ao número de projetos citados pelos homens.

A categoria **Atividades Profissionais** foi a terceira mais mencionada e o maior número de citações foi feito pelas mulheres, o que reafirma a inserção da mulher no mercado de trabalho após a década de 80. As adolescentes que participaram do estudo não só querem trabalhar, como citam profissões específicas e vêem importância nesses projetos.

Os projetos de **Formação Acadêmica** foram os menos citados entre os participantes, correspondendo a apenas 10,3% das menções. Esse dado parece-nos alarmante, uma vez que o estudo parece estar sendo encarado como um meio para chegar a algum resultado. O conhecimento foi colocado em segundo lugar e parece não ter valor intrínseco para os participantes, em sua maioria.

Finalmente os projetos de vida diversificados, que integraram a categoria **Outros Projetos** foram surpreendentemente a quarta categoria de planos citados. Um total de 12 projetos dessa categoria foi mencionado pelos participantes. E várias foram as possibilidades de estabelecimentos de projetos dessa natureza encontrados pelos participantes, desde projetos relacionados com a ecologia, até dois projetos relacionados à religião.

- *Quanto à importância dos projetos de vida citados*

Entre todos os projetos citados pelos participantes, os da categoria **Atividades Profissionais** foram considerados os mais importantes. O segundo lugar entre os mais importantes foi os projetos de **Relacionamentos Afetivos**. Os projetos de **Bens Materiais** receberam apenas quatro menções, 18,2%, entre os mais importantes. Os projetos diversificados, da categoria **Outros Projetos**, receberam três citações,

16,6%, entre os participantes. Não houve projetos de **Formação Acadêmica** entre os mencionados como mais importantes.

Entre os planos citados como menos importantes, os projetos da categoria **Bens Materiais** foram os mais nomeados pelos participantes. Interessante ressaltar que foram os projetos mais citados por todos os participantes, e se encontram em grande número entre os menos importantes segundo os adolescentes. Os projetos de **Formação Acadêmica**, se não foram citados entre os mais importantes, foram o segundo lugar entre os projetos considerados menos importantes, o que parece confirmar o descrédito que encontramos por parte dos adolescentes com relação aos estudos. Apenas três projetos da categoria **Relacionamentos Afetivos**, ou 16,6%, foram citados como menos importantes. Essas citações foram feitas apenas por pessoas da classe média. Finalmente, apenas um projeto da categoria **Outros Projetos** foi mencionado por uma participante como menos importante, que o reforça a importância dos projetos mencionados nessa categoria.

- *Com relação ao lugar do outro nos projetos de vida dos adolescentes.*

Pouco mais da metade das justificativas dos projetos mencionados pelos participantes foi considerada como **Conectada**. Dos 87 projetos, 51,7% obtiveram essa categorização. Esse resultado em parte é o reflexo do que foi encontrado na categoria **Relacionamentos Afetivos**. Isso já era esperado, uma vez que se pressupõe que para que haja um relacionamento afetivo, necessariamente deve haver outra pessoa envolvida nesse projeto. Quase um terço dos projetos com justificativas **Conectadas** foi dessa categoria. Os projetos com justificativas consideradas **Desconectadas** foram principalmente da categoria **Bens Materiais**. Exatamente metade deles foi dessa categoria.

De posse desses principais resultados, podemos afirmar que os adolescentes possuem projetos de vida e os valores éticos e morais ainda permeiam boa parte desses projetos, no que concerne à inclusão de outras pessoas. Isso pode significar que os valores morais que permitem a boa convivência em sociedade ainda permeiam parte dos projetos de vida dos adolescentes.

Os adolescentes possuem muitos projetos, mas não valorizam todos eles de modo igual. Do total de projetos considerados mais importantes, 50% eram **Conectados**

e 50% **Desconectados**. Assim, nos projetos considerados mais importantes houve um resultado equilibrado das justificativas consideradas **Conectadas** e **Desconectadas**. Por outro lado, nos projetos que foram considerados pelos participantes como menos importantes, os argumentos mais intensos estão relacionados aos projetos **Desconectados**, que alcançaram um percentual de 58%. Os projetos menos importantes com justificativas consideradas **Conectadas** obtiveram um percentual de 42%. Parece que, no estabelecimento dos projetos considerados menos importantes, os participantes basearam-se principalmente em motivos pessoais, que não levaram em conta outras pessoas. Nos projetos mais importantes, a equivalência dos resultados entre projetos **Conectados** e **Desconectados** parece indicar que a escolha da importância de projetos de vida para os adolescentes leva em conta tanto fatores individuais quanto fatores sociais ou dos grupos dos quais os participantes fazem parte.

Além de haver projetos que não consideraram outras pessoas em seu estabelecimento, houve projetos que podem ser considerados imorais, por instrumentalizarem outras pessoas. Nesses projetos houve a utilização de outrem como um meio, como uma forma de se atingir uma meta pessoal, sem que houvesse a preocupação com a outra pessoa envolvida em sua condição de ser humano.

As categorias que mais apresentaram projetos com justificativas consideradas **Desconectadas** foram: categoria **Bens Materiais**, na qual 67,75% foram **Desconectadas**, com destaque para a subcategoria ‘Carro’, com 100% das menções de projetos com GCO da justificativa **Desconectada**, sendo 80% das justificativas ‘*Desconectada autocentrada*’; e a categoria **Formação Acadêmica**, em cujas justificativas de projetos, 66,67% foram **Desconectadas**, com destaque para a subcategoria ‘*Fazer curso superior*’, na qual 83,34% das justificativas de projetos foram ‘*Desconectada autocentrada*’.

O trecho de entrevista a seguir é de um projeto da adolescente Cibele e apresenta uma clara instrumentalização de outras pessoas em seu estabelecimento.

P: E o seu carro. Por que você tem um projeto de ter comprado o seu carro?

R: Na verdade, meu pai disse que se eu passar no vestibular ele me dá um carro. Mas vai ser um Gol mil. Eu quero estar com um carro melhor quando for mais velha. Como eu já tinha dito mais qualidade. As pessoas conhecem a gente pelas coisas que a gente tem. Se eu sair por aí toda desarrumada vão achar que sou ma mendiga. Por isso eu quero ter um carro bom. Para poder estar de acordo com quem eu sou. O carro do meu pai não é um Gol mil. (Cibele, 16 anos)

Cibele demonstra uma preocupação com a aparência e relata que seu projeto de ter um carro tem relação com sua idéia de que ela vai ser valorizada pelo que tem, em termos de posses materiais. A justificativa desse projeto obteve uma categorização de GCO *‘Desconectada com a sociedade’*, uma vez que toda a sociedade exercerá a função de confirmar o valor de Cibele ao vê-la com seu carro, que segundo suas palavras, não pode ser um Gol mil.

A adolescente, Carmem, tem outro motivo para estabelecer o plano de ter uma casa, mas igualmente não insere outrem de modo protagonista nesse estabelecimento.

P: E sobre a casa, por que você quer isso?

R: Bom, quero uma mansão para poder dar as melhores festas... Meu aniversário vai ser uma festa daquelas!! Para sair nas revistas mesmo! Porque curtir a vida é isso, poder festejar, ter as melhores coisas. É como a beleza, as pessoas reclamam, vivo ouvindo que sou preconceituosa. Quero ver se você já fez essa pesquisa e alguém disse que queria ser bem pobre, não ter casa, ter que trabalhar 15 horas por dia. Claro que não, ninguém disse isso. Por quê? Porque as pessoas gostam do que é belo e bom. Ninguém gosta de pobreza... feiúra... O que bonito faz os olhos brilharem. Li isso em um livro de arte, e concordo plenamente. Quero a casa para fazer as melhores festas! (Carmem, 16 anos)

Parece que estamos passando por transformações. Se uma “crise de valores ou valores em crise”, utilizando as palavras do professor Yves de La Taille (2007), não nos parece possível ainda identificar. Acreditamos que se faz necessária uma investigação mais ampla sobre os projetos de vida, não só com um maior número de adolescentes, de modo a perfazer uma amostra significativa estatisticamente, quanto com outras faixas etárias, e em diferentes épocas, pois, como salientamos nesta investigação, os planos para o futuro podem fazer parte de todas as faixas etárias do ciclo vital.

Por fim, vale acrescentar que essa pesquisa faz parte do ainda pequeno número de investigações acerca do projeto de vida. Esperamos que os subsídios teórico-metodológicos aqui apresentados possam ser ponto de partida ou de auxílio para futuras investigações. O estudo mais profundo dos projetos de vida certamente acrescentará dados importantes para a compreensão do caminho que nós estamos traçando como sociedade.

Que possamos sempre, cada um ao seu modo, fazer planos para o futuro. E que ele seja sempre resultado de nossos esforços coletivos para um bem maior. Que percorramos um caminho de felicidade, a cada dia, e em cada conquista.

9. REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J. Bock, A. M. B. & Ozella, S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. Em: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, O. Furtado (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp 163-178). São Paulo: Cortez.

Alencar, H.M. (1993) Depoimentos de amor: um estudo sob a ótica feminina. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro . UFRJ (1993).

Alencar, H. M. de. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Almeida, A. F. F e Hardy, E. Gênero, vulnerabilidade e Paternidade entre adolescentes *Rev. Saúde Pública* [online]. 2006, vol. 41, no. 4 [publicado em 2007-10-30], pp. 565-572. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000400010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0034-8910.

Aranzedo, A. C. (2006). *"Nem anjos, nem demônios..." Adolescentes autores de homicídio: contexto do delito e representações sociais sobre a vida humana*. Vitória, Dissertação (Mestrado) ES: PPGP/UFES (2006).

Araújo, U. F. (1998). *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Editora da Unicamp/Moderna.

Áries, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A.

Aristóteles (2004). *Ética a nicômacos*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: editora Martin Claret. (Trabalho originalmente publicado em ?).

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. (7ª ed, M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Bernardes, N.M.Z.; Scarparo, H.B.K. (1997) Projeto de vida de mães, filhas e filhos adolescentes de camadas populares: Continuidades e discontinuidades In: Preuss, M.R.J. (Coord. Ed.). *Coletâneas da Ampep- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva.

Biaggio, A. M. B. . *Psicologia do Desenvolvimento*. Editora Vozes (1975; 1988). 13a. Edicao.. 13. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1988. v. 1. 343 p.

Biaggio, A. M. B. . *Lawrence Kohlberg: Ética e Educação Moral*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. v. 1. 133 p.

Monteiro, J. K. ; Biaggio, A. M. B. . A Psicologia do Desenvolvimento No Brasil e No Mundo. In: Maria Lúcia Seidl de Moura; Jane Correa; Aline Spinillo. (Org.). *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento*. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, v. , p. 15-32.

Bock, A.M.B. e Liebesny, B. (2003) Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: Ozella, S. (Org) *Adolescências contruídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (PP. 203-222). São Paulo: Cortez.

Brasil (1996). *Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: MS. (On-line). Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br>

Brasil. (2002). *Lei nº 10.406/2002 do Congresso Nacional*. Brasília: Congresso Nacional. (On-line). Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/2002/10406.htm>

Bruner, J. (1997) *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed

Camino, C. P. S.; Luna, V., Convergências e Divergências entre moral e Direitos Humanos. In: Giuseppe Tosi. (Org.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2005, v. 1, p. 307-320

Camino, C.P.S.; Biaggio, A. (1940-2003): *Um percurso na história do desenvolvimento sócio-moral do Brasil*. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. V-VIII, 2003.

Camino, C.P.S. et al (2004) *Moral, Direitos Humanos e participação social*. Estudos de Psicologia (Natal), v. IX, p. 25-34, 2004.

Cavalcanti, L. B. .Retratos da Adolescência.. In.: O Olhar Adolescente. Edição especial da revista Mente e Cérebro, Edição nº 01, Duetto Editorial, São Paulo, 2007.

Cortella, M.C., La Taille, Y. (2005) *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus

Couto, W.G.S. (2002). *Imagens da adolescência feminina na revista CAPRICHÔ*. Dissertação de Mestrado. Vitória, ES: PPGP/UFES

D'Aurea- Tardeli, D. (2006) *A manifestação da solidariedade em adolescentes- Um estudo sobre a personalidade moral* . Tese de Doutorado apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP. (2006)

Dantas-Berger, S. M. ; Giffin, K. (2005) A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual. *Cad. Saúde Pública*, Mar./Apr. 2005, vol.21, no.2, p.417-425. ISSN 0102-311X. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-311X.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Ministério Público do Estado Espírito Santo (2002) *Estatuto da Criança e do Adolescente & legislação Congênere*, 2002

Esteves, J.R. (2003) *Trajetórias de Vida: Repercussões da Maternidade Adolescente na Biografia de Mulheres que Tiveram Tal Experiência* - Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES. (2003)

Ferreira, B.E.S. (2006). *A amizade e o adolescente portador de doença crônica*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES (2006)

Ferreira, M.A. et al. (2007) Saberes de adolescentes: estilo de vida e cuidado à saúde. *Texto contexto - enfermagem.*, Jun 2007, vol.16, no.2, p.217-224. ISSN 0104-0707 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072007000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-0707.

Freitag, B.(1992) **Itinerários de antígona**: a questão da moralidade. campinas, SP, papirus.

Freitas, L.B.L. (2002) Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol.15 no.2: Porto Alegre

Freitas, W.M.F e, Coelho, E.A.C.S e Silva, A.T.M.C (2007) Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. *Cad. Saúde Pública*, Jan 2007, vol.23, no.1, p.137-145. ISSN 0102-311X Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000100015&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-311X.

Gallatin, J. (1978) *Adolescência e individualidade*, São Paulo: Harbra

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.

Grossman, E., Cardoso, M.H.C. (1997) As bases conceituais dos documentos oficiais de atenção a saúde dos adolescentes. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano*. 7 (2) , 1-11

Hobsbawn, E. *A era dos Extremos- o breve século XX- 1914-1991*. São Paulo, Companhia das letras, 1999

Hoffman, L. Paris, S. e Hall, E. *Psicologia Del desarrollo hoy*. Madrid, Mcgraw-Hill, 1996, edição espanhola

Houaiss, A.; Villar, M.S. [Dicionário Houaiss da língua portuguesa . Software para computador] (2001) Rio de Janeiro: Objetiva

IBGE

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/industria/pimes/tabelas_indicadores/pimes_200707_3.shtm

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/23012004pmehtml.shtm>

105

Jablonski, B. **Até que a vida nos separe:** a crise do casamento contemporâneo. Rio de Janeiro, Agir, 1991.

Kant, I. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In: *A obra-prima de cada autor*. (L. Holzbach, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1785).

Kant, I. (1994). Crítica da razão prática. In: *A obra-prima de cada autor*. (L. Holzbach, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1788).

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

La Taille, Y. *et al* (1992a). Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, 82, 43-45.

La Taille, Y. (1992b). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. La Taille; M. K. Oliveira. & H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. (1995). Educação moral: família e escola. *Dois pontos*, 92-94.

La Taille, Y. (1996) Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In: TRINDADE, Z.A. ; CAMINO, C. , orgs. *Cognição social e juízo moral. Coletâneas da ANPEPP*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia- ANPEPP, . v.1. 137-154.

La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.

La Taille, Y. (2001a). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 89-119.

La Taille, Y. (2001b). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille & J. Hoffmann (Orgs.), *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.

La Taille, Y. de. (2002a). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. (2002b). Uma interpretação psicológica dos limites. do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, n. 19, 23-37, Curitiba: Editora da UFPR.

La Taille, Y. de. (2002c). Cognição, afeto e moralidade. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 135-158). São Paulo: Moderna.

La Taille, Y. de. (2004, Setembro). Palestra *Violência e Moralidade*, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo. 214

La Taille, Y. de & Madeira, E. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (Fapesp) São Paulo

La Taille, Y. de. (2006a). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.

La Taille, Y. de . (2006b) A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, p. 9-17, 2006

La Taille e Harkot-de-La-Taille . Valores dos jovens de São Paulo In: La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed.

Lourenço, O. (1991). *Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in tem to eleven year old children*. *Archives de Psychologie*, 59, 17-30.

Martins, P. O. Trindade, Z. A. & Almeida, A. M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16 (3), 555-568.

Menandro, M.C.S. (2004) *Gente jovem reunida: Um estudo de representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968/1974 e 1996/2002)* . Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES (2004)

Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral. In: Macedo, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, Liliane Rosetti de (1996) *A construção de um projeto de vida - Um estudo sobre o adolescente infrator institucionalizado*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Oliveira, M. A. C. & Egry, E. Y. (1997). A adolescência como construto social. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 7 (2), 12-21.

Opas . Organización Panamericana de La Salud(1995). *La salud de los adolescentes y los jóvenes em las Américas: escrebiendo el futuro*. Washington (DC), Comunicación para la Salud, 6.

Ozella, S. (Org) *Adolescências contruídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. (PP. 203-222). São Paulo: Cortez. 108

Palácios, J. .O Que é Adolescência.. In.: Coll, C., Palácios, J. e Marchesi, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação . Psicologia Evolutiva*, Porto Alegre, 1995, Artmed, pg. 263-272

Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

Piaget. (1964/1990)- *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (1926) Introdução. Os problemas e os métodos. In: **A representação do mundo na criança**. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro, Record, s.d.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. (D.M. Leite Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira. (Trabalho original publicado em 1970).

Pylro, R. (2007). *Amiz@de.com: amizade e adolescência na era da Internet*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Ramos, F.P. (2002). *Inserção laboral: impactos na identidade e nas relações sociais de adolescentes carentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Sant'anna, H.C. (2007). *Díades mediadas: A telefonia celular na amizade entre adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Schmidt, J.P.(2001). *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa cruz do sul : Edunisc

Souza, L.G. (2007). *Uma nova etapa: juventude e experiências de ingresso no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

SPSS Base 10.0. *Applications Guide*. Chicago, IL, SPSS Inc, 2006.

Walker, L. J. (1984). *Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review*. *Child development*, 55 (3), 677-691.

APÊNDICES**A. Pedido de autorização aos pais ou responsáveis para realização das entrevistas com os participantes**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Vitória, _____ de _____ de 2006.

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para que seu (sua) filho (a) participe da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. O referido projeto faz parte da dissertação de mestrado da aluna Fernanda Helena de Freitas Miranda, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

Fernanda Helena de Freitas Miranda
Aluna do PPGP/ CCHN/ UFES

Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar
Professora do PPGP/ CCHN/ UFES

1. Dados de identificação

Responsável pela coleta de dados: Fernanda Helena de Freitas Miranda, matrícula 2005130089, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ CCHN/ UFES.

Contato: (27) 3224-2784 ou 9995-9195

E-mail: fernandahfreitas@hotmail.com

2. Objetivo geral da pesquisa

Realizar uma investigação a respeito dos projetos de vida em adolescentes.

3. Descrição dos instrumentos e procedimentos aos quais seu filho será submetido

Serão realizadas entrevistas individuais, com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

É importante destacar que a coleta de dados será realizada em ambiente adequado e neutro. O horário para a realização das entrevistas será organizado de forma que evite que as atividades escolares dos participantes sejam prejudicadas.

4. Compromissos da pesquisadora

Esclarecemos que os dados obtidos durante a coleta serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A gravação e a transcrição das entrevistas não comprometerão o anonimato dos participantes, visto que não será atrelado às respostas nenhum tipo de identificação dos entrevistados.

Asseguramos que seu filho poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

É útil saber que a possibilidade de ocorrer algum tipo de problema psicológico no participante decorrente do procedimento utilizado é bastante remota. No entanto, caso apareça algum problema relacionado à pesquisa, assumiremos a responsabilidade, e seu filho receberá acompanhamento psicológico.

5. Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos científicos e em discussões nas escolas, contribuindo, assim, para a ampliação do corpo de conhecimentos que se têm produzido sobre o tema em questão. Esperamos que nosso estudo possa levantar importantes dados sobre os projetos de vida dos adolescentes, facilitando a compreensão dos valores, idéias e expectativas que os adolescentes têm tido sobre sua vida atual e seu futuro.

Termo de Consentimento

Prezado (a) Senhor (a),

Caso esteja de acordo com a participação de seu (sua) filho (a) na presente pesquisa, favor preencher o documento a seguir em duas vias e devolvê-lo à escola.

Eu, _____ (*nome do pai, da mãe ou do responsável*), R.G. _____, Órgão Emissor _____, declaro concordar que meu (minha) filho (a) participe da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*, conforme termos anteriormente discriminados.

Vitória, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do pai, da mãe ou do responsável

B. Termo de consentimento aos participantes maiores de idade.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Vitória, _____ de _____ de 2006.

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria o consentimento para que seja incluído como participante na coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. O referido projeto faz parte da dissertação de mestrado da aluna Fernanda Helena de Freitas Miranda, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

Fernanda Helena de Freitas Miranda
Aluna do PPGP/ CCHN/ UFES

Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar
Professora do PPGP/ CCHN/ UFES

1. Dados de identificação

Responsável pela coleta de dados: Fernanda Helena de Freitas Miranda, matrícula 2005130089, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ CCHN/ UFES.

Contato: (27) 3224-2784

E-mail: fernandahfreitas@hotmail.com

2. Objetivo geral da pesquisa

Realizar uma investigação a respeito dos projetos de vida em adolescentes.

3. Descrição dos instrumentos e procedimentos aos quais seu filho será submetido

Serão realizadas entrevistas individuais, com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

É importante destacar que a coleta de dados será realizada em local apropriado e neutro. O horário para a realização das entrevistas será organizado de forma que evite que as atividades escolares dos participantes sejam prejudicadas.

4. Compromissos da pesquisadora

Esclarecemos que os dados obtidos durante a coleta serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A gravação e a transcrição das entrevistas não comprometerão o anonimato dos participantes, visto que não será atrelado às respostas nenhum tipo de identificação dos entrevistados.

Asseguramos que você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

É útil saber que a possibilidade de ocorrer algum tipo de problema psicológico no participante decorrente do procedimento utilizado é bastante remota. No entanto, caso apareça algum problema relacionado à pesquisa, assumiremos a responsabilidade, e você receberá acompanhamento psicológico.

5. Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos científicos e em discussões nas escolas, contribuindo, assim, para a ampliação do corpo de conhecimentos que se têm produzido sobre o tema em questão. Esperamos que nosso estudo possa levantar importantes dados sobre os projetos de vida dos adolescentes, facilitando a compreensão dos valores, idéias e expectativas que os adolescentes têm tido sobre sua vida atual e seu futuro.

Termo de Consentimento

Prezado (a) Senhor (a),

Caso esteja de acordo com a sua participação na presente pesquisa, favor preencher o documento a seguir em duas vias e devolvê-lo à escola.

Eu, _____ (nome do(a) adolescente), R.G. _____, Órgão Emissor _____, declaro concordar em participar da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*, conforme termos anteriormente discriminados.

Vitória, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do(a) adolescente

C. Instrumento original de coleta de dados

Fase A – Caracterização da amostra

- A.1) Qual é o seu nome
- A.2) Qual a sua idade?
- A.3.a) Qual a sua escolaridade?
- A.3.b) Você estuda em escola pública ou particular?
- A.3.c) (Quando for o caso) Qual o valor da mensalidade?
- A.4) Qual o bairro de residência?
- A.5) Você mora com quem (mãe, pai, irmãos, tios, etc.)?
- A.6) Quantas pessoas têm atividade remunerada na família?
- A.7) Qual é profissão dos seus pais?
- A.7.a) Você tem atividade remunerada?
- A.7.b) (Quando for o caso) Qual é a atividade que você exerce?
- A.7.c) Há quanto tempo você trabalha?
- A.7.d) Por que você trabalha?

Fase B - Projetos de vida citados espontaneamente pelos participantes

As perguntas da Fase B buscam investigar a espontaneidade dos participantes na enumeração de seus projetos de vida. Posto que é possível haver um grande número de projetos citados pelo participante, as perguntas de 1.b até 3.a serão repetidas para cada um dos projetos citados pelo participante.

- 1.a) Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?
- 1.b) Porque você gostaria disso?

- 2.a) Você acredita que no futuro você terá atingido seu objetivo?
- 2.b) Por que?

- 3.a) Qual é a maneira para você atingir o seu objetivo?
- 3.b) Por que você acredita que essa é a maneira de atingir o seu objetivo?

Após ser feita a investigação de cada um dos projetos citados, serão efetuadas as perguntas seguintes.

4.a) Qual, entre todos os projetos que você enumerou, é o mais importante?

4.b) Por que?

5.a) Qual é o menos importante?

5.b) Por que esse é o projeto menos importante?

Fase C - Projetos ligados a relacionamentos afetivos.

Se entre os projetos de vida citados na Fase B estiver compreendido um projeto de relacionamento afetivo, este será lembrado ao participante pelo entrevistador, e o questionário iniciará-se-á pela questão quatro.

1.a) Você tem algum projeto de relacionamento afetivo?

1.b) Por que você tem esse projeto? (Se não tiver o projeto, questionar porque não).

2.a) Você acredita que no futuro você terá atingido seu objetivo?

2.b) Por que?

3.a) Como pretende atingi-lo?

3.b) Por que você acredita que essa é maneira de atingir o seu projeto?

4.a) Quais características você gostaria que seu (sua) parceiro(a) tivesse?

4.b) Porque?

5.a) Quais características você não gostaria que seu parceiro tivesse?

5.b) Porque?

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	i
2. MORAL E ÉTICA	4
3. ADOLESCÊNCIA: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	13
4. PROJETO DE VIDA	21
5. OBJETIVOS	29
5.1 Objetivo Geral.....	29
5.2 Objetivos Específicos	29
6. MÉTODO	30
6.1 Participantes.....	30
6.2 Instrumentos e Procedimentos	32
6.3 Tratamento dos dados.....	35
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
7.1 Caracterização dos participantes.....	36
7.2 Projetos de vida dos participantes	41
7.2.1 Considerações iniciais.....	41
7.2.2 Bens Materiais	46
7.2.3 Relacionamentos Afetivos.....	62
7.2.4 Atividades Profissionais.....	67
7.2.5 Formação Acadêmica	73
7.2.6 Outros Projetos.....	78
7.2.7 Relevância dos projetos para os participantes.....	83
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
9. REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	101
A. Pedido de autorização aos pais ou responsáveis para realização das entrevistas com os participantes	101
B. Termo de consentimento aos participantes maiores de idade.	104
C. Instrumento original de coleta de dados	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Projetos de vida dos participantes com número de citações e porcentagem. .	44
Tabela 2. Justificativas dos projetos de vida: categoria, subcategoria e siglas	45
Tabela 3. Distribuição dos Projetos citados conforme projeto de vida e o grau de consideração do outro (GCO).....	46
Tabela 4. Distribuição dos Projetos da categoria Bens Materiais conforme a classe social e o sexo do participante.	48
Tabela 5. Frequência em números absolutos de projetos de vida da categoria Outros Projetos, conforme cada subcategoria.	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Demonstrativo da relação existente entre a classe social dos participantes e o nível de escolaridade dos mesmos, em números absolutos.....	38
Figura 2. Distribuição de participantes em percentual, com relação à classe social e exercício de atividade remunerada.	40
Figura 3. Número de participantes que exercem atividade remunerada em relação à classe social e atraso na escolarização.	41
Figura 4. Citações em números absolutos, de projetos de vida relacionados com Bens Materiais, com relação ao sexo do participante.....	47
Figura 5. Distribuição dos projetos de Bens Materiais conforme classe social.	48
Figura 6. Distribuição do GCO do número das justificativas dos projetos de Bens Materiais. Legenda: DS-‘Desconectada com a sociedade’, DG-‘Desconectada com um grupo’, DA-‘Desconectada autocentrada’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’	51
Figura 7. GCO das justificativas dos projetos de ‘ <i>Moradia</i> ’ dos participantes do sexo masculino, conforme classe social. Legenda: DA-‘Desconectada autocentrada’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’	54
Figura 8. Distribuição do GCO das Justificativas dos projetos da categoria Bens Materiais, subcategoria ‘ <i>Moradia</i> ’ com relação ao sexo.	55
Figura 9. Demonstrativo da distribuição de projetos de Bens Materiais, subcategoria ‘ <i>Carro</i> ’, conforme sexo e classe social.	57
Figura 10. Classificação do GCO dos projetos de Bens Materiais, subcategoria ‘ <i>Carro</i> ’. Legenda: DA-‘Desconectada autocentrada’, DG-‘Desconectada com um grupo’ e DS-‘Desconectada com a sociedade’	59
Figura 11. Distribuição das citações dos Projetos de Vida subcategoria ‘ <i>Dinheiro</i> ’, com relação ao sexo dos participantes.....	61
Figura 12. Demonstrativo do GCO das justificativas dos projetos de Bens Materiais da subcategoria ‘ <i>Dinheiro</i> ’, em relação ao sexo dos participantes. Legenda: DS-‘Desconectada com a sociedade’, DA-‘Desconectada autocentrada’ e CG-‘Conectada com um grupo’	62
Figura 13. Sexo e classe social dos participantes que enunciaram o projeto de Relacionamentos Afetivos, subcategoria ‘ <i>Formar Família</i> ’	64
Figura 14. Demonstrativo em números absolutos das justificativas dos projetos de Relacionamentos Afetivos, subcategoria <i>Formar Família</i> ’. Distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DP-‘Desconectada com uma pessoa’, DA-‘Desconectada autocentrada’, CP-‘Conectada com uma pessoa’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’	65
Figura 15. Demonstrativo das citações dos projetos de Atividades Profissionais conforme o sexo dos participantes e sua classe social.	68
Figura 16. Divisão das justificativas dos projetos de Atividades Profissionais, subcategoria ‘ <i>Trabalhar em uma profissão específica</i> ’, conforme o GCO. Legenda: DS-‘Desconectada com a Sociedade’, DG-‘Desconectada com o Grupo’, DA-‘Desconectada Autocentrada’ e CS- ‘Conectada com a Sociedade’	70
Figura 17. Distribuição dos projetos de vida de Formação Acadêmica conforme classe social e sexo.....	74
Figura 18. Distribuição do GCO das justificativas dos projetos de Formação Acadêmica das participantes, distribuição conforme sexo e classe social. Legenda: DA-	

‘Desconectada autocentrada’, CP-‘Conectada com uma pessoa’, CG-‘Conectada com um grupo’ e CS-‘Conectada com a sociedade’. 76

Figura 19. Distribuição dos projetos considerados pelos participantes como os mais importantes, categoria Relacionamentos Afetivos, conforme classe social e sexo. 85