

DANIELA HAERTEL HURTADO

**Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens  
estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**

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

Área de Concentração: Psicologia da Educação  
Orientador: Prof. Titular Ulisses Ferreira Araújo

São Paulo  
2012

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

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

---

- 376.7  
H967p      Hurtado, Daniela Haertel  
              Projetos de vida e projetos vitais : um estudo sobre projetos de jovens  
estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo /  
Daniela Haertel Hurtado ; orientação Ulisses Ferreira Araújo. São Paulo :  
s.n., 2012.  
              170 p. : il., graf. (versão corrigida)
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração : Psicologia da Educação ) - - Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo.
- 1 . Jovens – Educação – Projetos 2. Ensino médio 3. Escola pública –  
São Paulo, SP 4. Vulnerabilidade I. Araújo, Ulisses Ferreira, orient.
-

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniela Haertel Hurtado

Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação  
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira Araújo

Aprovada em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass: \_\_\_\_\_

Para João Paulo,  
meu projeto vital mais importante.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Ulisses Ferreira Araújo, pelas orientações e pelas diversas oportunidades de trabalho que surgiram no percurso de mestrado, que me possibilitaram crescimento pessoal, intelectual e realização profissional. Sua postura ética e rigor científico constituíram incentivo e motivação permanente para a realização deste trabalho.

Agradeço à professora Valéria Amorim Arantes pela oportunidade de atuar no projeto Rede de Formação Docente que acabou por me conceder a possibilidade de uma dedicação mais intensa à este trabalho, que não teria sido possível se eu não tivesse modificado totalmente a minha atividade profissional. Mediante este convite foi possível aproximar a minha atuação profissional dos meus interesses acadêmicos.

Às professoras Patrícia Junqueira Grandino e Sílvia Gasparian Colello pelas importantes considerações realizadas no processo de qualificação.

Ao meu filho João Paulo, que nasceu junto com meu projeto de estudar a importância do projeto de vida e do projeto vital na existência humana. Sem saber, em meio a livros, computador e trabalho, sua presença e seu sorriso infantil davam sentido a todo o meu esforço. Acompanhar seu desenvolvimento de perto, em meio a livros, computadores e muito estudo foi um grande presente da vida!

Ao meu marido, porque seu amor e seu suporte representaram durante o percurso do mestrado a força necessária para que eu permanecesse trabalhando, sem fraquejar.

Agradeço aos meus pais por terem me dado o dom da vida. À minha mãe que, muito mais que genitora, tem sido uma grande amiga, com quem eu sempre pude compartilhar afinidades, desafios e descobertas. Sem o suporte dela como avó teria sido impossível finalizar este trabalho!

Ao meu pai, por ter sido um exemplo presente e permanente de disciplina, determinação e garra.

Às minhas irmãs queridas, Karina e Bianca, grandes parceiras, verdadeiras amigas. Karina, minha saudade pura, com seu senso estético e alegria de viver! Bianca, com a sua determinação e energia. Sem dúvida minhas irmãs são dois presentes que eu recebi da vida!

Aos meus amigos que há muitos anos estão presentes na minha vida. Em especial, Elaine de Moura Khouri, Juliana Pires Leodoro e Patrícia de Mônica Jesus Santos. E também às amigas inesquecíveis que eu fiz durante este percurso, em especial, Juliana Franzini, Valéria Trigueiro Adinolfi, Sandra Elias Takaki e Roberta Benedito.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa pela disponibilidade e interesse com que participaram

Aos docentes e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Finalmente a Deus, pois quanto mais me debrucei no sentido de compreender a importância do projeto vital para dar sentido à existência, mais encontrava significado para a minha própria vida.

*Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.*

*Morin*

## RESUMO

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**, 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

A presente investigação tem como objetivo identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes com idade entre 16 e 18, anos em condição de vulnerabilidade social, de instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo, buscando compreender as principais características destes projetos, e, se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas. Para tanto, esta pesquisa partiu do conceito de projeto de vida (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009) e dos conceitos de projeto vital e projeto vital ético de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON 2003; DAMON 2009a; DAMON 2009b). Em suma, o projeto de vida e o projeto vital correspondem a objetivos de vida de longo prazo, orientados para o futuro e significativos para o sujeito, que podem motivar e conferir sentido à existência desse sujeito. Entretanto, o projeto vital difere do projeto de vida porque corresponde a uma meta essencial na identidade do sujeito que visa beneficiar o mundo e a sociedade. O projeto vital, sobretudo o projeto vital ético, é um projeto que possui uma orientação moral que implica o devotamento a uma causa significativa e ética, com uma preocupação em fazer diferença no mundo através de ações éticas e cidadãs. Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, foi realizada uma pesquisa com 90 sujeitos estudantes de uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo, inserida num bairro cujo índice de desenvolvimento humano (IDH) está abaixo da média. Em conjunto com a análise dos indicadores econômicos e sociais da região onde a escola estava localizada, foi possível identificar a presença da condição de vulnerabilidade social analisando-se outros fatores qualitativos da região onde a pesquisa foi realizada. Para atingir os objetivos aos quais esta pesquisa se propôs aplicou-se um questionário sobre projetos de vida, a escala de objetivos de vida (ROBERT; ROBINS, 2000) e a escala de sentido de vida (STEGER et. al., 2006). Os resultados da pesquisa demonstraram uma baixa presença de jovens estudantes com projetos vitais, mas confirmou o fato de que os projetos vitais éticos influenciam suas vidas no que diz respeito aos seus objetivos e ao sentido que eles atribuem a elas.

**Palavras-chave:** Projetos vitais. Projetos de vida. Vulnerabilidade. Juventude.

## **ABSTRACT**

**HURTADO, D. H. Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo, , 2012. 170 f.**  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

This present investigation is aimed at identifying purposes and ethical purposes of young students between 16 and 18 years old who cope with social vulnerable conditions in a public High School in the State of Sao Paulo, trying to understand the main characteristics of those purposes and whether they can have any influence on those people's lives. For such, this research adopted the concept of purpose (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009) and the concept of purpose and ethical purpose, as defined by Damon and his collaborators (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON 2003; DAMON 2009a; DAMON 2009b). In short, purposes refer to enduring, future-minded goals in life, meaningful for the people, capable of motivating and fulfilling their lives. However, the concept of purpose as defined by Damon differs from the concept of purpose as defined by other authors, as the former is stable and indicates intention of having consequences to the world beyond the self, consisting of family, community or society. Ethical purpose, however, consists of a long-term, stable and generalized goal in life, but with moral orientation that implies dedication to a significant, ethical cause, with a sense of purpose to make a difference in the world, by means of ethical and civic actions. In order to achieve the objective set in this work, we surveyed 90 students in a public school on the East side of the City of Sao Paulo, located at a neighborhood whose human development index (HDI) is lower than average. Combining the analysis of social and economic indexes for the region where the school was located, it was possible to identify the presence of social vulnerable conditions. For such, we distributed a survey on purposes, scale of purpose in life (ROBERT; ROBINS, 2000) and meaning in life questionnaire (STEGER et. al., 2006). Our survey results show there is a small number of students with purpose, but confirmed that ethical purpose influences their lives when it comes to goals and the meaning those goals can have in their lives.

**Keywords:** Purpose. Vulnerability. Youth.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categoria de Projeto de vida - Resultados Gerais .....	110
Tabela 2 - Conteúdos dos projetos de vida.....	118
Tabela 3 - Conteúdos dos projetos de vida por resposta .....	120
Tabela 4 - Escala de Objetivos de vida – Resultados Gerais.....	123
Tabela 5 - Categorias de objetivos de vida – Resultados Gerais.....	124
Tabela 6 - Objetivos de vida por categoria de projeto de vida.....	125
Tabela 7 - Objetivos de vida em cada categoria de projeto de vida .....	126
Tabela 8 - Sentido de vida por categoria de projeto de vida .....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias de Projeto de vida – Resultados Gerais.....	110
Gráfico 2 - Conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais éticos .....	119
Gráfico 3 - Conteúdos dos projetos de vida por resposta.....	120
Gráfico 4 - Categorias de objetivos de vida – Resultados Gerais .....	124
Gráfico 5 - Objetivos de vida em cada categoria de projeto de vida.....	127
Gráfico 6 - Sentido de vida por categoria de projeto de vida .....	133

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1: JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA .....	17
1.1. Juventude e Adolescência: aspectos psicológicos.....	19
1.2. Juventude e inserção social na sociedade contemporânea .....	24
CAPÍTULO 2: JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL .....	32
2.1. Vulnerabilidade social.....	32
2.2. O jovem e a condição de vulnerabilidade social .....	35
2.3. Juventude e vulnerabilidade: dados da realidade brasileira .....	37
CAPÍTULO 3: PROJETOS DE VIDA E PROJETOS VITAIS.....	46
3.1. <i>Purpose</i> .....	46
3.2. Projeto vital (Purpose).....	55
3.3. Considerações a respeito de projeto de vida e projeto vital .....	66
CAPÍTULO 4: PROJETOS VITAIS ÉTICOS E EDUCAÇÃO .....	71
4.1. Objetivos da educação: formação e desenvolvimento humano.....	72
4.2. A função da escola na atualidade: instrução e formação ética .....	77
4.3. Os projetos vitais na escola.....	82
CAPÍTULO 5: PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	88
5.1. Problematização e objetivos da pesquisa .....	90
5.2. Instrumentos .....	91
5.3. Participantes e contexto do local onde a pesquisa foi realizada.....	93
5.4. Procedimentos de coleta de dados.....	96
5.5. Procedimento de análise de dados.....	97
CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	100
6.1. Categorias de análise.....	100
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	136
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	145

APÊNDICE – Respostas dos sujeitos ao Questionário sobre projetos de vida.....	153
---	-----

## INTRODUÇÃO

A inspiração para o presente trabalho nasce de uma intenção de atuar em um campo da psicologia que pudesse ter algum significado no campo social, considerando não apenas os benefícios do conhecimento psicológico para o sujeito, de modo individualizado, mas considerando a importância das reflexões psicológicas num contexto social.

Neste sentido, a atuação profissional como psicóloga, depois de formada, trabalhando em psicologia clínica com crianças e adolescentes de baixa renda confirmou este desejo. Durante a prática profissional, frequentemente encontrei jovens que não compreendiam a finalidade de suas vidas e viam-se desmotivados ou frustrados por não encontrar um por que para a maioria de suas perguntas.

Aliado a este fato, durante mais de uma década, trabalhei como orientadora de diversas turmas de crianças e adolescentes em instituição sem fins lucrativos. Nessa instituição, conduzíamos vivências de grupo com finalidade lúdica e artística, para jovens e crianças, com o objetivo da expressão de seus pensamentos e sentimentos, bem como o ensinamento de alguns valores morais. A experiência de mais de uma década nesse trabalho trouxe a nítida percepção da importância da educação e do projeto ou objetivo para a própria existência. Ao realizar tais atividades, eu sentia que as minhas capacidades, habilidades e talentos, por mínimas que fossem, podiam dar significado à minha vida e à vida de outras pessoas.

Prestes a me formar no curso de Psicologia e buscando por um caminho profissional, em 2005, através de Brigitte Ursula Stach Haertel, surgiu o convite para atuar como monitora no Projeto Educador Comunitário.

Atuando como monitora neste projeto, eu pude conhecer, na prática, a dura realidade das escolas públicas: professores desmotivados com as condições de ensino e alunos que parecem, constantemente, desinteressados. O Curso Educador Comunitário, com sua proposta de Temas Transversais em Educação, objetivava formar os professores para uma prática de ensino focada nas reais necessidades dos estudantes e de sua comunidade, orientando os professores a trabalhar suas disciplinas relacionando-as a temas de interesse dos próprios estudantes, contextualizando-os com a realidade dos estudantes em suas comunidades.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho que eu me propus realizar como monitora do projeto, ao aprofundar minha relação com os professores participantes, chocava-me a

sensação de pessimismo generalizada e a quantidade e intensidade de queixas relacionadas às condições de trabalho e ao comportamento dos estudantes.

Baseando-me nos conhecimentos que eu havia adquirido durante a minha graduação em psicologia, compreender a complexa relação entre professor e estudante, escola e sociedade passou a ser um tema de grande interesse para mim. Comecei a procurar por referenciais teóricos que respondessem a crise da educação do ponto de vista do sujeito estudante: sua motivação, interesse e dificuldades. Comecei a buscar respostas para as muitas perguntas que surgiam na mente de psicóloga recém-formada: Por que tanto desinteresse e apatia dos alunos? Por que tanta desilusão e desinteresse por tantos professores? Será que somente a questão das dificuldades encontradas nas escolas públicas poderia responder a estas perguntas?

Eu acreditava que não. Talvez estes atores, professores e estudantes, estivessem sentindo falta de compreender a finalidade desta instituição escolar. Por parte dos professores: Para que ensinar para estudantes que parecem não querer aprender? E por parte dos estudantes: Para que aprender? O que eu irei fazer com estes conhecimentos? De modo geral, acredito que estes questionamentos podem ser sintetizados com outra pergunta: Afinal, qual o sentido da escolarização na atualidade?

Entendemos que estes questionamentos tornam-se ainda mais relevantes quando contextualizamos a atual situação da educação na sociedade contemporânea, onde a democratização e universalização vêm permitindo o crescentemente acesso da totalidade da população à instrução e ao conhecimento.

Esteve (2004) esclarece que a democratização e universalização do ensino a educação permitiu o acesso à educação à quase totalidade da população, possibilitando o conhecimento e instrução a todos, mas que, por outro lado, o sistema educacional deixou de ser capaz de garantir uma colocação profissional baseada na titulação dos sujeitos. Outros mecanismos seletivos de exclusão passaram a imperar, de modo que não houve avanços em relação à mobilidade social ou igualdade ao acesso aos melhores postos de trabalho.

Diante desta realidade, é possível observar um reavivamento das discussões a respeito dos objetivos da educação na sociedade contemporânea. Diversos autores apontam, na atualidade, para a necessidade de se promover uma educação que transcenda a instrução e a formação profissional, atendo-se igualmente à importância da formação para a ética e para a cidadania (ARAÚJO, 2003; 2007; DELLORS, 2001; MORIN, 2000; 2008). Ou seja, não basta apenas formar profissionais e transmitir conhecimentos historicamente acumulados; é

necessário formar cidadãos autônomos e conscientes da importância do seu posicionamento no mundo.

Entendemos que um sujeito ético é capaz de viver segundo os seus valores, reconhecendo o que está em seu poder e o que não está em seu poder realizar, assumindo a sua própria independência e autoafirmação. Neste sentido, entendemos que o projeto de vida, especialmente quando acompanhado de um posicionamento do sujeito perante a sua vida e a sociedade, pode cumprir a função de responder ao jovem algumas perguntas, tal como aponta Damon (2009, p. 54, *grifo do autor*): *Por quê? – Por que estou fazendo isto? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar este objetivo?*

Diante de tais reflexões, o objetivo central desta pesquisa consiste em identificar quais são os projetos de vida e projetos vitais éticos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social, buscando compreender se projetos de vida com intenções éticas influenciam a percepção do sujeito a respeito de outras dimensões da sua vida, como seus objetivos de vida e a percepção de sentido existencial.

No primeiro capítulo, procuraremos apresentar nossa discussão argumentando que para falar de juventude é necessário considerar tanto o caráter universal que provém das mudanças biológicas, físicas e psicológicas provocadas pelo amadurecimento em uma faixa etária, quanto o modo diferente como cada sociedade vivencia e representa a juventude num determinado momento histórico. Procuramos ressaltar também que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea provocaram mudanças no modo de transição para a vida adulta.

No segundo capítulo pretendemos abordar a juventude em condição de vulnerabilidade social, que é mais particularmente influenciada pelas transformações econômicas e sociais, bem como pelas mudanças nas relações de trabalho e oferecimento de fontes de apoio relacional.

No terceiro capítulo realizaremos uma discussão teórica a respeito dos conceitos de projeto de vida e projeto vital, especialmente na juventude. Para tanto, buscamos o referencial de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK; 2003; DAMON, 2003; 2009a; 2009b).

No quarto capítulo procuramos realizar uma reflexão a respeito da função da escola como uma das instituições que pode auxiliar o jovem a reconhecer os valores que são centrais na sua identidade, auxiliando o jovem a visualizar um projeto que seja vital.

No quinto capítulo, apresentaremos de modo sistemático o plano de investigação, ressaltando os objetivos da presente investigação, instrumentos, participantes da pesquisa, e os procedimentos de coleta de dados.

No sexto e sétimo capítulo, respectivamente, realizaremos a apresentação e discussão dos dados obtidos nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 1: JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA

O último Censo no Brasil demonstrou que o país possui mais de 34 milhões de jovens, o que corresponde a 18% da população total de brasileiros<sup>1</sup>. A pirâmide etária da população brasileira demonstra que, proporcionalmente, a juventude corresponde à maior parcela dos sujeitos. Por si só este dado já remete à importância de uma maior atenção a este segmento da população. Contudo, a juventude não é apenas um segmento da população, é também um momento do ciclo da vida que tem suas implicações na subjetividade humana e na sociedade.

A juventude é genericamente entendida como o período do desenvolvimento humano que ocorre entre a infância e a idade adulta. Entretanto, para falar de juventude é importante considerar que ela não é apenas um fenômeno biológico e psicológico, mas também histórico, social e cultural. Tal percepção implica uma visão complexa e multidisciplinar da juventude, considerando-se seus múltiplos aspectos. Para tanto, no presente capítulo apresentaremos dois aspectos considerados importantes e complementares a respeito desta etapa do ciclo da vida: o desenvolvimento emocional e psíquico e a inserção do jovem no meio social, destacando-se as particularidades da vivência juvenil na sociedade contemporânea.

Para discutir a juventude neste trabalho, utilizaremos a definição de Peralva (1997) que esclarece que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Segundo a autora, esta definição evidencia o fato de que, ao falar de juventude há que se considerar tanto o caráter universal – que provém das transformações biológicas, físicas e psicológicas do sujeito provocadas pelo desenvolvimento que se completa numa determinada faixa etária – quanto o modo diverso como cada sociedade, em cada tempo histórico, vivencia e representa este momento. Esta definição salienta que a variação de vivências da juventude em cada sociedade e em cada tempo histórico se concretiza com base nas condições sociais, culturais e de gênero, e também das regiões geográficas.

Antes de nos aprofundar na discussão da juventude tanto como um momento de desenvolvimento biológico, físico e psíquico como um modo de vida em uma determinada sociedade cujo tempo histórico e realidades sociais moldam a sua vivência, é necessário apontar que existe também um critério etário que auxilia a situar a vivência juvenil na cronologia da experiência humana. No campo de reflexões e pesquisas sobre a juventude,

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo ao Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o cálculo do número bruto e da porcentagem de sujeitos jovens no Brasil consideramos a faixa etária de 15 e 24 anos, considerada por este instituto.

embora seja necessário considerar que as discussões a respeito do tema transcendem critérios etários, ainda assim, é importante adotar-se referências que possam nortear o trabalho empírico e reflexivo a respeito deste tema (FREITAS, 2005). A cronologização da experiência juvenil é extremamente importante quando se consideram suas particularidades, necessidades e avanços no sentido de melhor compreender esta etapa do ciclo da vida e subsidiar a criação e melhoria das políticas públicas e iniciativas privadas neste setor.

Com esta finalidade, Freitas (2005) aponta que a Organização das Nações Unidas (ONU) considera juventude o período entre 15 e 24 anos. Ao adotar esta definição etária, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera adolescente o sujeito com idade entre 15 e 19 anos, entendendo que a adolescência constitui a fase inicial da juventude. Este critério também é adotado pelo Banco Mundial e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entretanto, segundo Ribeiro (2011), não existe um consenso entre os órgãos internacionais a respeito de uma definição etária para a juventude. Recentemente, por exemplo, a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) passaram a considerar a juventude o período entre 15 e 29 anos. De acordo com os critérios adotados por estes órgãos, a primeira etapa da juventude corresponderia à adolescência – compreendendo os sujeitos com idade entre 15 e 17 anos – a segunda etapa corresponderia à juventude propriamente dita – com os sujeitos entre 18 e 24 anos, e a terceira à etapa ao adulto jovem – compreendendo os sujeitos com idade entre 25 e 29 anos.

Independente do critério etário adotado é importante observar que a juventude pode ser dividida em duas etapas, onde considera-se a adolescência como a sua primeira fase, e a juventude propriamente dita como a sua fase final (FREITAS, 2005; SPOSITO, 2009). A este respeito, Freitas (2005) observa que, tradicionalmente, o estudo da adolescência tem permanecido preponderante no campo dos estudos psicológicos, enquanto o estudo da juventude tem permanecido mais frequentemente no campo de estudos sociológicos. Segundo a autora isto ocorre porque, em primeiro lugar, considera-se que a adolescência é o momento inicial da juventude, no qual estão em evidência as transformações físicas, biológicas e psíquicas do sujeito que deixa a infância para assumir um corpo adulto. Em segundo lugar, considera-se que a juventude é um momento de inserção social.

É necessário apontar, entretanto, que esta diferenciação entre adolescência e juventude é extremamente importante no campo das discussões teóricas, mas ao observarmos a vivência juvenil não é possível separar os fenômenos psicológicos ou individuais dos fenômenos sociais.

Por este motivo trouxemos no corpo da nossa discussão sobre juventude, referenciais pertencentes ao campo da Psicologia e da Sociologia, entendendo que estas discussões não são opostas, mas se completam desde que se assuma uma postura de complexidade e de reconhecimento da complementaridade de ambos aspectos. Ao abordar referenciais do campo da Psicologia, buscamos compreender a importância da juventude como um momento de formação da identidade, do reconhecimento de si e construção dos próprios valores que serão importantes para a busca de projetos que satisfaçam motivações pessoais e tragam resultados no meio social. Ao abordar referenciais no campo da Sociologia, buscamos compreender as implicações do desenvolvimento da juventude com relação à sua inserção no meio social e seu comprometimento com papéis sociais. Entendemos que não é possível separar uma coisa da outra quando falamos da juventude, especialmente quando o objetivo principal desta pesquisa é tratar dos projetos que os jovens traçam para a sua trajetória de vida. Assim, entendemos que a análise e reflexão complementar de ambos aspectos contribui para uma compreensão mais abrangente acerca das particularidades da vivência juvenil na contemporaneidade, marcada por intensas transformações sociais.

Diante do exposto, esclarecemos que nosso trabalho utiliza o recorte de 15 a 24 anos para considerar a juventude, entendendo a adolescência como o período inicial da juventude e compreendendo que este período do ciclo da vida envolve tanto as transformações biológicas, físicas e psíquicas especialmente no que se refere à cristalização de aspectos da personalidade e individualidade como a inserção dos sujeitos na sociedade.

### **1.1. Juventude e Adolescência: aspectos psicológicos**

O objetivo deste tópico é abordar referenciais do campo da Psicologia no sentido de compreender o desenvolvimento psíquico dos sujeitos na juventude e a importância desta etapa da vida como um momento de formação da identidade, do reconhecimento de si e da construção de valores e projetos. Assumimos anteriormente neste capítulo que consideramos a adolescência como a primeira etapa da juventude, que se inicia com as transformações próprias da puberdade. Por este motivo, ao abordar alguns estudos no campo da Psicologia, consideramos estudos que se referiam a adolescência e juventude visto que o objetivo essencial desta discussão é ressaltar as observações de alguns autores a respeito do desenvolvimento psíquico e emocional desta etapa do ciclo da vida. Assim, neste tópico, em

alguns momentos utilizaremos o termo adolescência e em outros momentos utilizaremos o termo juventude, respeitando o termo utilizado pelo próprio autor.

O estudo da adolescência, de acordo com alguns autores (AGUIAR; OZELLA, 2008; BOCK, 2007; OZELLA 2002) é relativamente recente, tendo se iniciado como um objeto de estudo da psicologia e, em especial, da Psicanálise no início do século XX. De acordo com estes autores, Stanley Hall identifica a adolescência como uma fase da vida do ser humano marcada por tormentos e conturbações devido à sexualidade. Os autores explicam que esta concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas que caracterizaram adolescência como uma fase de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem a partir do desenvolvimento físico e biológico.

Segundo estes autores, Erik Erikson foi um importante autor que definiu a adolescência como um período do desenvolvimento humano, caracterizando-a como um momento importante para o estabelecimento de uma identidade própria e para a cristalização de aspectos da identidade.

Erikson (1976) defende que o sujeito passa por diversas transformações psicossociais ao longo da vida, as quais são determinadas por pressões sociais e culturais. Tais períodos são denominados por este autor como crises, nas quais os sujeitos precisam adquirir novas habilidades e compreensões para as próximas fases da vida. Neste sentido, o autor reconheceu que a juventude é um período crucial para o reconhecimento e cristalização de aspectos da identidade. É também neste período do ciclo de vida que o sujeito precisa reconhecer sua singularidade, o seu papel no mundo, e se comprometer com papéis sociais do mundo adulto. O reconhecimento de seu papel no mundo ocorre mediante a crise da juventude, momento em que o sujeito está exposto a suas vulnerabilidades e potencialidades e, diante deste quadro, precisa lidar com seus conflitos e superá-los para que a sua personalidade possa emergir com um sentimento maior de unidade interior e bem estar psicossocial. Uma resolução ideal deste período de crise é emergir com um sistema coerente de valores e um comprometimento com papéis sociais, o que provoca um sentimento maior de unidade interior e bem estar psicossocial (ERIKSON, 1976). Ao final desta fase, os sujeitos deveriam estar aptos a eleger valores aos quais serão fiéis e optar por um projeto de vida.

Erikson (1976) acredita que durante esta fase do ciclo da vida existe um período de formação da identidade e desenvolvimento da personalidade chamado de *moratória*, considerado como um momento de suspensão e reflexão no qual o sujeito pode explorar alternativas e experimentar diferentes papéis que permitam o trabalho e a elaboração interna. A *moratória* é um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da

sociedade e uma atividade de experimentação por parte do adolescente que conduz também, frequentemente, a um empenho profundo por parte dele, culminando com um compromisso com a sociedade (ERIKSON, 1976). O autor considera que na maior parte das vezes, a moratória coincide com aprendizados que se harmonizam com os valores da sociedade. A identidade do sujeito, evidentemente, sofrerá influências durante todo o curso da vida, mas a sua base é formada especialmente durante este período.

Em situação de desenvolvimento ideal, ao adentrar na vida adulta, o jovem deve sentir uma sensação de bem estar com o corpo, com as diretrizes que escolheu para a própria vida e com a sua identidade, levando-se em conta seu comprometimento com valores, com sua orientação sexual e com o mundo do trabalho (ERIKSON, 1976).

O trabalho de Erikson é uma importante referência para o estudo da juventude e adolescência no campo da psicologia uma vez que este autor ressalta a importância desta fase do ciclo da vida para o desenvolvimento e cristalização da identidade e personalidade bem como o comprometimento com papéis sociais. Mediante o trabalho deste autor, foi possível compreender que o desenvolvimento emocional, cognitivo e psicológico desta fase do ciclo da vida é um dos primeiros passos para a escolha dos valores aos quais serão fiéis para o jovem optar por um projeto de vida.

Posteriormente, na América Latina, os psicanalistas Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1989 apud OZELLA, 2002) procuraram abordar a adolescência como um período normal de crise e desenvolveram o conceito de “síndrome da adolescência normal”, afirmando que nesta etapa do ciclo da vida algum desvio é esperado. Para estes autores, a adolescência seria caracterizada por um conjunto de sintomas como a busca de si mesmo e da sua identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises de ordem religiosa; deslocalização temporal; evolução sexual manifesta; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas; separação progressiva dos pais, e, constantes flutuações do humor.

Embora estes autores tenham salientado algumas características que podem ser encontradas nos adolescentes, como a busca por sua identidade e a tendência do adolescente à convivência grupal, não estamos de acordo com os referenciais teóricos adotados por estes autores, uma vez que entendemos que este trabalho contribui para uma percepção negativa, homogênea e naturalizante deste período da vida.

Existem algumas críticas a esta visão tradicionalista a respeito da adolescência na literatura no campo da psicologia, indicando que esta fase do ciclo da vida não é um fenômeno natural, mas é produzido socialmente, culturalmente e historicamente (AGUIAR; OZELLA, 2008; BOCK, 2007; OZELLA, 2002). Estes autores criticam as concepções

tradicionalistas da psicologia que ressaltam que o sujeito é dotado de uma natureza dada *a priori* pela espécie humana e que a partir do seu desenvolvimento e interação social atualiza características que já estão latentes. Estes autores defendem que a adolescência não pode ser percebida apenas como uma fase natural do ciclo de vida e apontam que é preciso combater a visão naturalizante da adolescência, porque ela impede uma percepção mais crítica da sociedade e para a construção de políticas públicas adequadas aos jovens.

Na perspectiva da Psicologia Social, Ozella (2002) esclarece que a adolescência é compreendida como um período do desenvolvimento criado historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. De acordo com o autor, a adolescência é constituída como um significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais e não é um período natural do desenvolvimento humano. Dever ser considerada em sua significação histórica, social e cultural atribuída pelos sujeitos. Ainda assim, o autor afirma que é necessário reconhecer que “[...] há um corpo se desenvolvendo e que tem suas características próprias, mas, nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade” (OZELLA, 2002, p. 21). Segundo o autor, as características fisiológicas aparecem e recebem significados dos adultos e da sociedade.

Nesta mesma linha de trabalho, Bock (2007) aponta que a adolescência é entendida como uma construção social que produz consequências na subjetividade e no desenvolvimento e, como tal, é um momento significado, interpretado e construído pelo sujeito. Para a autora, estão associadas à adolescência as marcas do desenvolvimento corporal que constituem a adolescência também enquanto fenômeno social, mas isto não faz da adolescência um fenômeno natural.

As marcas da adolescência são significadas socialmente e são dadas de acordo com cada cultura e tempo histórico (BOCK, 2007). Como seres sociais, os jovens vivem no mundo em sociedade e mediante a interpretação de suas características nas relações sociais, constroem-se como sujeitos: “Construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual” (BOCK, 2007, p. 68).

Bock (2007) entende que a adolescência não pode ser compreendida sem os referenciais histórico e social, que provocam transformações no modo de ser e viver a adolescência e a juventude. Aponta inclusive que a vivência juvenil na atualidade é totalmente diversa devido às transformações ocorridas na sociedade atual.

A autora defende que as características emocionais e psíquicas do jovem são constituídas no processo histórico e social e, portanto, não podem ser consideradas naturais.

Mas a autora não descarta a importância de alguns aspectos que considera fundamentais como a crise de identidade e busca de si mesmo, a tendência a convivência grupal, a necessidade de intelectualizar, a atitude rebelde e onipotência. Para a autora, as condições sociais são mobilizadoras e geradoras desta adolescência.

Não estamos de acordo com todos os referenciais teóricos aqui expostos, entretanto deixar de apontá-los, a nosso ver, consistiria em desconsiderar a relevância da discussão do desenvolvimento dos aspectos subjetivos durante a juventude.

Consideramos que aspectos como a transformação corporal, a cristalização de aspectos da identidade e personalidade, a significação desta fase para o desenvolvimento emocional, cultural e social do sujeito, a construção da subjetividade como sujeito que se insere num meio social são fundamentais para compreender o complexo quadro da juventude como fenômeno individual. Entretanto, reconhecemos que a juventude se dá numa relação dialética entre subjetividade e objetividade. Assim, a juventude se expressa tanto pelas suas características psicológicas quanto pela sua inserção social, histórica e cultural num mundo em constante transformação. A este respeito, concordamos com as palavras de Bock (2007, p. 67) quando expõe que:

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. [...] O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se supere definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano (BOCK, 2007, p. 67).

Entretanto, a este respeito, é necessário considerar que frequentemente a tendência a se buscar compreender a juventude sob o ponto de vista da Psicologia determinou visões psicologizantes que influenciaram a produção científica e acadêmica e as práticas no cotidiano das instituições. Frequentemente, a visão psicológica da juventude influenciou grandemente a percepção desta fase do ciclo da vida como um momento conturbado e de intensos conflitos. Além disso, por muito tempo a juventude foi considerada uma fase normal e conturbada no meio científico e pela sociedade em geral. Especialmente no campo educativo, esta percepção da juventude como um período natural e homogêneo produz resultados indesejados no modo como se

aborda o tema e se constrói práticas educacionais. Entretanto, recentemente tem existido um esforço teórico para se perceber a juventude na sua totalidade, reconhecendo-se que este período do ciclo vital não é natural e nem homogêneo, mas sim, construído historicamente num determinado contexto social, cultural e político. Em especial, no campo da sociologia tem existido um esforço permanente no sentido de se defender o caráter heterogêneo e diverso da juventude, afirmando o jovem como um sujeito de transformação social.

A partir das considerações a respeito do desenvolvimento físico, biológico e psicológico do sujeito jovem aqui realizadas e mediante estas críticas à percepção da juventude como um fenômeno natural, partiremos no próximo tópico para a abordagem dos fenômenos sociais que influenciam a juventude. Para tanto, será necessário abordar as intensas transformações sociais ocorridas na contemporaneidade que influenciam o modo de ser jovem na atualidade.

## **1.2. Juventude e inserção social na sociedade contemporânea**

A juventude é o momento do ciclo da vida entre a infância e a vida adulta que se inicia com a puberdade, mas as fronteiras exatas que delimitam o momento em que o jovem deixa a juventude para adentrar o mundo adulto não são facilmente definíveis. Veremos neste tópico que as intensas transformações na sociedade contemporânea nas últimas décadas dificultaram a percepção dos fenômenos que demarcam a transição para o mundo adulto, ocasionando igualmente profundas mudanças no modo de vivenciar a juventude e de inserção no mundo adulto.

Segundo Freitas (2005), a sociologia clássica costumava definir o ingresso do jovem no mundo adulto a partir de critérios rígidos e bem delimitados como o término dos estudos, primeiro emprego, saída da casa dos pais para criação do próprio núcleo familiar e a responsabilização por uma moradia e família. Era possível se falar em uma transição para a vida adulta com etapas muito nítidas e demarcadas; entretanto, com as mudanças sociais ocorridas na sociedade contemporânea, estes critérios não são mais suficientes para delimitar o fim da juventude e entrada no mundo adulto.

Existe um consenso em se considerar que as mudanças na sociedade contemporânea contribuíram para uma transformação no modo de transição da juventude para a idade adulta e no modo como a juventude é vivenciada na atualidade. Segundo Sposito (2003; 2008) a

transformação do modo de vida juvenil e do padrão de transição da juventude para a idade adulta pode ser caracterizada sob diferentes perspectivas de acordo com diferentes autores:

- *Descristalização*: Segundo Chamboredon (1985 apud SPOSITO, 2003), a multiplicidade e desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta provocam a dissociação no exercício de algumas funções adultas, como por exemplo, o exercício da sexualidade durante a puberdade sem o compromisso com funções reprodutivas e familiares. A vivência de alguns eventos que poderiam ser considerados cristalizados e típicos da transição da juventude para a idade adulta, pode ser vivenciada de modo diverso e não linear. Por exemplo, se algumas décadas atrás o jovem saía de casa para formar a sua própria família, atualmente pode ocorrer a formação de uma família pelo jovem sem que este tenha deixado a residência dos seus pais.
- *Desnormatização ou desregulamentação*: De acordo com Attias-Donfit (1996 apud SPOSITO, 2003), a entrada na vida adulta se faz de modo cada vez mais progressivo, segundo etapas desreguladas ou desnormatizadas. A passagem para a vida adulta não pode mais ser considerada nítida e demarcada por eventos que evidenciam essa transição.
- *Desinstitucionalização*: Abad (2003, p. 25 apud SPOSITO, 2008, p. 91) afirma que existe na atualidade uma crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda da sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade. Assim, o espaço deixado por estas formas tradicionais passa a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil.

Segundo Sposito (2003; 2008) estas transformações modificaram profundamente os modos de existência juvenil, alterando os padrões de reconhecimento do que seria juventude, não nos permitindo mais identificar uma etapa tão nítida e demarcada da transição da juventude para a idade adulta.

Segundo a autora, as instituições tradicionalmente encarregadas da socialização das novas gerações sofrem os efeitos dos processos de mudança que alteraram as relações entre adultos e jovens nos últimos 50 anos. Para a autora, estas observações no modo de vivência da juventude e da transição da juventude para a idade adulta decorrem de problemas recorrentes na sociedade contemporânea, tais como o desemprego, a dificuldade de inserção no mercado

de trabalho e os baixos salários que acometem principalmente os jovens com nível sócio econômico reduzido.

Existe também na atualidade maior complexidade nos padrões de transição para a vida adulta e uma menor linearidade, homogeneidade e previsibilidade das trajetórias (SPOSITO, 2003). De acordo com a autora, verifica-se uma desnormalização do percurso etário, uma desconexão dos atributos tradicionais da maturidade, uma vivência de papéis tradicionalmente adultos como o trabalho, a família e a independência financeira sem que isto implique em deixar de ser jovem.

Nesta mesma linha, Camarano (2006) faz um importante apontamento, demonstrando que as mudanças que afetam a juventude partem de uma conjuntura abrangente da sociedade, modificando não apenas este segmento do ciclo do desenvolvimento, mas todas as outras fases da vida. Neste sentido, a autora ressalta, em especial, o prolongamento da expectativa e as modificações nos modelos das relações afetivas como o casamento, o divórcio e os recasamentos como causas das principais mudanças no modo de se vivenciar as diversas fases do ciclo da vida. Para Camarano (2006), a mudança não é apenas no modo de viver e experienciar a juventude, mas também as demais fases do ciclo de vida.

Para esta autora, duas ordens de fatores afetam mais especificamente o modo de vivência da juventude na atualidade e os modos de transição para a vida adulta (CAMARANO, 2006): na ordem pública, as relações de trabalho, provocadas pela tecnologização, superespecialização com suas respectivas consequências como o desemprego e a exigência de uma escolaridade mais elevada, e; na ordem privada, a autora aponta as transformações das relações afetivas e familiares.

Na ordem pública, de acordo com a autora, uma das transformações no modo de experienciar a juventude decorre das mudanças no mercado de trabalho com a diminuição da oferta de emprego – especialmente o emprego formal – e o aumento da exigência da escolaridade, pode-se observar um aumento na concomitância das atividades escolares e laborais:

Os jovens passaram a ficar mais tempo na escola para ampliar suas chances de inserção em um mercado de trabalho mais exigente. Exigente, inclusive, de experiência profissional, o que não se pode esperar encontrar em um jovem que busca a sua primeira experiência de emprego. Isso, aliado ao fato de as novas formas de organização da produção se caracterizarem por serem menos dependentes de mão-de-obra, constitui-se em obstáculo à contratação de jovens, postergando a formação de novos núcleos familiares e aumentando o período de dependência econômica em relação aos pais. Por outro lado, a escolaridade, que garantiu no passado recente a ascensão social de muitos jovens, não é mais suficiente para assegurar uma inserção

adequada no mercado de trabalho, mas continua sendo uma condição necessária (CAMARANO, 2006, p. 17).

Na ordem privada, o que contribui para uma vivência diferenciada da juventude é a mudança dos padrões que demarcavam nitidamente a transição para o mundo adulto: o “[...] descompasso entre a sexualidade que ocorre cada vez mais cedo, o prolongamento do tempo que o jovem passa na escola e na casa dos pais, a antecipação da maternidade e as dificuldades de inserção no mundo do trabalho” (CAMARANO, 2006, p. 18). A desvinculação entre atividade sexual e união conjugal, e entre união conjugal e paternidade caracterizou uma flexibilização nos padrões de relacionamentos afetivos e familiares (CAMARANO, 2006).

A autora afirma que estas mudanças sociais não são próprias apenas da juventude e que não se pode considerá-las como uma questão de instabilidade juvenil, uma vez que toda a sociedade está em transformação; outras fases do desenvolvimento humano como a idade adulta e velhice também sofreram transformações. Tal como buscou-se explicitar, para a autora, tais mudanças são decorrentes principalmente do prolongamento da expectativa de vida e do aumento do período passado em eventos como a escola, o trabalho e a aposentadoria.

Ainda assim, é necessário ressaltar que as mudanças na sociedade contemporânea evidenciam a não linearidade e a não homogeneidade da juventude. Diversos autores apontam que as dificuldades da sociedade contemporânea tornam a transição para a idade adulta mais difícil porque esta conjuntura favorece o surgimento de transições mais singulares determinadas pela incerteza e pelo indeterminado, caracterizando uma não linearidade e um prolongamento da vivência da juventude (ABRAMO, 2005; RIBEIRO, 2011; SPOSITO, 2003).

Outra importante discussão realizada por diversos autores em relação a juventude na contemporaneidade refere-se à questão da variedade de situações existenciais que afetam os sujeitos jovens, o que evidencia a necessidade de se tratar a juventude no plural e em falar-se de juventudes ao invés de juventude (ABRAMO, 2007; SPOSITO, 2003; RIBEIRO, 2011). Em especial, Sposito (2003) afirma que não apenas as diferenças social, etária e de gênero definem a pluralidade e multiplicidade das diferentes expressões da juventude, mas também a infinidade de gostos, hábitos, vivências, comportamentos etc. podem diferenciar as possibilidades de vivência da juventude. Tal fato aponta para uma heterogeneidade das experiências juvenis e, por este motivo, as discussões mais recentes no campo da Sociologia

referem-se à juventudes no plural, reconhecendo a existência de múltiplas culturas juvenis. Não se pode desconsiderar, por exemplo, que um jovem de nível socioeconômico baixo vivencia as formas de inserção social, no mundo adulto, de modo diverso em relação a um jovem de nível socioeconômico médio ou alto. As situações existenciais que afetam os indivíduos na juventude, segundo Sposito (2003), são muito diversas, especialmente quando se fala de jovens de nível socioeconômico baixo, uma vez que o modo de ser do jovem difere muito no que diz respeito à qualidade de vida, acesso à educação e à cultura.

É importante observar que a complexidade do percurso da juventude na atualidade, imposta pelas transformações contemporâneas originou uma série de preocupações e discussões no campo das pesquisas e no campo das políticas públicas, especialmente a partir da virada do século. As transformações sociais puseram em evidência a necessidade de uma abordagem da juventude pelo campo das políticas públicas e dos estudos acadêmicos e científicos que compreendesse as particularidades e especificidades deste período da vida. É neste contexto que a juventude passa a figurar pela primeira vez como objeto de preocupações e discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo das políticas públicas (ABRAMO, 2007). As questões sociais e o crescimento da violência fizeram crescer a preocupação com os jovens no país e passaram a ser observadas iniciativas no sentido de compreender melhor o tema.

A este respeito, Abramo (2007) aponta que até 1960, a visualização da juventude ficava restrita à percepção dos jovens da classe média, cujo engajamento político e lutas pela transformação do cenário político e cultural na época ganharam atenção da população como um todo.

Segundo a autora, a partir de meados da década de 70 as crises no mundo do trabalho e o crescente aumento da violência deram maior visibilidade às crianças e adolescentes em situação de risco, desencadeando uma onda de preocupação social que culminou na discussão de ações que preservassem os direitos de crianças e adolescentes, influenciando o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado posteriormente em 1990, legitimando a condição das crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

A percepção da juventude para além da adolescência em risco, numa direção, e para além dos setores da classe média, em outra direção, é mais recente, emergindo com mais força de uns dez anos para cá. Em certa medida, como ampliação da preocupação vigente com adolescência, na “descoberta” de que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí (ABRAMO, 2007, p. 39).

Sem dúvida o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi um grande avanço para a consideração da juventude, mas ainda se centrava apenas nas questões referentes à infância e adolescência, excluindo o segmento do final da juventude. Estas discussões ainda excluíam o segmento de jovens com idade entre 20 e 24 anos, os quais lidam mais diretamente com as dificuldades de inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Na última década, conforme aponta a autora, houve um crescente interesse no meio acadêmico e científico pela investigação e reflexão a respeito da juventude, após vários anos de um aparente desinteresse com relação ao tema. Contudo, a maior parte das reflexões produzidas no meio acadêmico ainda está destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens ou a questão da exclusão juvenil, ignorando o estudo de suas potencialidades e capacidades. Segundo Abramo (2007), são poucas as reflexões que enfocam o modo como os próprios jovens vivem e elaboram as situações que vivenciam, e só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação.

Com relação às políticas públicas voltadas para os jovens no Brasil, Abramo (2007) observa que parece haver um crescente interesse neste segmento da população de modo que algumas prefeituras e governos estaduais estão iniciando um engajamento em políticas específicas para esse segmento, envolvendo programas de formação profissional e de oferecimento de serviços especiais de saúde, cultura e lazer. No plano federal, algumas ações também têm sido tomadas neste sentido: foi criada a Assessoria Especial para Assuntos da Juventude que é vinculada ao Ministério da Educação e há alguns programas como o Universidade Solidária e financiamento a programas de capacitação profissional de jovens (ABRAMO, 2007).

Abramo (2007) critica o fato das discussões e ações em prol da juventude permanecerem num registro imediatista e desarticulado a respeito do tema, gerados, talvez, pela sensação de urgência frente às situações de desamparo e desregramento no segmento juvenil. Segundo a autora, diferentemente do que ocorre com o segmento infantil, que foi beneficiado pela crescente discussão e reflexão a respeito da proteção e amparo dos sujeitos nesta fase do desenvolvimento humano a partir da década de 80, quase não se encontram subsídios mínimos para um tratamento singularizado dos adolescentes e dos jovens no país. Embora o interesse sobre a juventude seja crescente na última década, ainda são poucas as pesquisas na área, o que dificulta uma melhor compreensão das singularidades e necessidades dos jovens na atualidade.

Outro problema considerado pela autora é que, tanto no campo das políticas públicas como no campo dos estudos acadêmicos e científicos, ainda existe uma dificuldade em se considerar os jovens como sujeitos, em superar a percepção da juventude como um problema social, acreditando-os como capazes de “[...] formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 2007).

Neste mesmo sentido, Dayrell (2008) acredita que compreender o jovem como um sujeito implica construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, desconsiderando critérios rígidos de compreensão e classificação, entendendo-o como parte de um processo de crescimento mais totalizante, onde o conjunto das experiências vividas pelos jovens no seu contexto social produz particularidades e singularidades.

Para este autor, é necessário superar a percepção da juventude como uma etapa com um fim predeterminado e como um momento de preparação que será superado com o início da vida adulta. O autor entende que é necessário entender os jovens como sujeitos, que, como tais:

[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (DAYRELL, 2008, p. 160-161).

O autor acredita ser fundamental tomar os jovens como sujeitos, adotando-se uma postura metodológica e ética. Lidar com o jovem como sujeito capaz de refletir, se posicionar, agir é uma atitude que exige esforço e auto-reflexão, distanciamento e autocrítica. O autor destaca ainda a questão do preconceito na sociedade, afirmando que existe uma dificuldade ainda maior em se considerar jovens como sujeitos de direito quando se trata de jovens negros e pobres.

É diante destas reflexões que finalizamos este capítulo afirmando que o jovem deve ser compreendido como um sujeito que possui anseios, desejos; capaz de se posicionar diante da sua vida e da sociedade, entendendo assim que a juventude não é apenas um momento de preparação para o mundo adulto, mas é também um momento de construção e participação social. A juventude é ao mesmo tempo uma etapa da vida importante quanto à sua projeção futura e como um momento da realidade presente, com suas oportunidades e desafios. Portanto, entendemos que as discussões sobre a formação da identidade na juventude devem

superar a percepção desta etapa como um momento apenas de preparação para a vida adulta, considerando-a como um momento próprio para significações e realizações, tendo em vista a complexidade da vivência da juventude na contemporaneidade.

Diante destas considerações iniciaremos o próximo capítulo abordando a questão dos jovens em condição de vulnerabilidade social que, além das dificuldades presentes para a vivência da juventude na contemporaneidade, precisam lidar com adversidades decorrentes desta condição.

## **CAPÍTULO 2: JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL**

No capítulo anterior, buscamos esclarecer que, para falar de juventude na perspectiva adotada neste trabalho, faz-se necessário considerar o desenvolvimento psicológico desta fase do ciclo da vida, cuja cristalização de aspectos da identidade e opção por valores que os sujeitos pretendem seguir, serão fundamentais para se optar por um projeto de vida. Contudo, não podemos deixar de considerar que cada sociedade e cada tempo histórico produz um modo diverso de se vivenciar esta fase do ciclo da vida. As profundas transformações que ocorreram na sociedade nas últimas décadas no campo do trabalho, da família e da escola produziram um novo modo de viver a juventude, que não mais pode ser entendida como um momento do ciclo da vida com etapas nítidas, demarcadas e lineares.

Assim, neste capítulo pretendemos esclarecer que estas transformações na sociedade contemporânea afetam especialmente os jovens em condição de vulnerabilidade social, entendendo a vulnerabilidade como um fator que pode dificultar o desenvolvimento saudável e positivo do jovem. Portanto, a discussão neste capítulo possui dois objetivos principais: apresentar a definição de vulnerabilidade social e demonstrar dados estatísticos sobre esta realidade no Brasil, especialmente em relação aos jovens. Para atingir este objetivo, num primeiro momento apresentaremos a discussão realizada por Castel (1997; 1998) a respeito de vulnerabilidade social. Num segundo momento, serão apresentados dados estatísticos e empíricos que auxiliam a situar a condição de vulnerabilidade social entre os jovens no Brasil. Para tanto, utilizaremos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil (IBGE) e dados empíricos com relação à juventude em condição de vulnerabilidade social no Brasil, levantados por uma pesquisa nacional realizada por Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005).

### **2.1. Vulnerabilidade social**

O termo vulnerabilidade surge em decorrência das limitações dos estudos sobre pobreza e condição socioeconômica, que, segundo Castel (1997; 1998), não conseguiram dar conta de explicar a complexidade dos fenômenos que produzem a exclusão, visto que se baseavam apenas no estudo de indicadores de renda. Medir a pobreza significa medir a entrada de recurso econômico e não é suficiente para apontar outros índices que possam

auxiliar na criação de políticas públicas que assistam as necessidades das pessoas e promovam o bem estar social.

Castel (1997; 1998) critica os critérios de classificações de estratos sociais baseados exclusivamente nos aspectos socioeconômicos e propõe uma classificação baseada na disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos e acesso às fontes de apoio relacional, que constituem as oportunidades dadas pelo mercado, sociedade e Estado. Nesta perspectiva, o autor identifica três zonas de coesão social:

- a) **Integração ou filiação social:** pessoas que se beneficiam da estruturação social, têm acesso aos bens sociais e têm seus direitos garantidos, conseguindo constituir lugar na sociedade, estabelecer vínculos, ter reconhecimento e construir uma trajetória sociolaboral. São indivíduos que têm as melhores condições objetivas e materiais de vida, resultante de boas opções de educação e trabalho (CASTEL, 2009 apud RIBEIRO, 2011).
- b) **Vulnerabilidade social:** pessoas que vivem em condições precárias de vida, em termos de acesso a bens e direitos sociais, construindo sua trajetória de forma transitória e descontínua, mas ainda assim tendo um lugar e certo reconhecimento social, apesar de estarem instalados na precariedade e com pouca proteção social;
- c) **Exclusão ou desfiliação social:** grupo de indivíduos que lutam contra as impossibilidades de construção de lugares e trajetórias do mundo laboral e vivem imersos na insegurança, instabilidade e desproteção sociais. Estão impedidos, de forma parcial ou total, de acessar bens coletivos como saúde, educação e trabalho, antes garantidos pela inclusão no trabalho.

A perspectiva de Castel (1997; 1998; 2009 apud RIBEIRO) aponta, portanto, a necessidade de se abordar de modo mais completo a análise das diversas modalidades de desvantagem social. A partir desta perspectiva é possível reconhecer o bem estar social de uma maneira dinâmica, avaliando-se as diversas causas e dimensões associadas a ele. Assim, o resultado entre a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos (capital financeiro e/ou humano, a experiência de trabalho, a composição e os recursos familiares, o capital social, a participação em redes e o capital físico) e o acesso às estruturas sociais (estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que podem ser provenientes do Estado, do mercado e da sociedade) é que localiza os indivíduos ou grupos em uma determinada zona de coesão social (ABRAMOVAY et. al., 2002). É importante observar também que estes critérios esclarecem as situações de desvantagem social e mobilidade social dos indivíduos.

Analisando-se as três zonas de coesão social, observa-se que a vulnerabilidade constitui o estado intermediário entre a integração e a exclusão social. Castel (1997, p. 23) sintetiza sua proposição teórica:

Todo indivíduo pode ser situado com a ajuda deste duplo eixo, de uma integração pelo trabalho e de uma inserção relacional. Esquematizando bastante, distinguimos três graduações em cada um desses eixos: trabalho estável, trabalho precário, não-trabalho; inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social. Acoplando estas graduações duas a duas obtemos três zonas, ou seja, a zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade, que prefiro chamar de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional.

De acordo com Castel (1997), a zona de vulnerabilidade ocupa uma posição estratégica por ser o espaço intermediário entre a integração e a exclusão, e, por este motivo, é um espaço social de instabilidade e de turbulências. Os indivíduos em condição de vulnerabilidade social estão em situação precária em relação ao trabalho e frágeis em relação à inserção relacional. Segundo Castel (1997), a característica fundamental da condição de vulnerabilidade é a relação do indivíduo com o trabalho e com as fontes de apoio relacional, entendidas pelo autor como toda forma de assistência social e comunitária à população em geral, tais como o serviço de saúde pública, educação, aposentadoria etc.

Esta precariedade e fragilidade de atendimento das necessidades de inserção laboral e apoio relacional é o que torna estes indivíduos vulneráveis e pode, dependendo das ações das políticas públicas ou cenário econômico, integrá-los, mantê-los na condição de vulnerabilidade, ou excluí-los. Decorre deste fato o risco destes indivíduos caírem na zona de exclusão e é a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação.

Para Castel (1997), a pobreza é uma característica importante para definir a condição de exclusão e vulnerabilidade, mas não pode ser considerada determinante, uma vez que deve-se considerar aspectos como as condições de acesso ao trabalho e o atendimento às necessidades reais do indivíduo, tais como saúde, educação, serviço social etc. Para o autor, a pobreza pode se manifestar de diferentes maneiras: a pobreza integrada, que é uma pobreza trabalhadora; a indigência integrada, que depende das ações de socorro ligadas à inserção comunitária; a indigência desfilhada, marginalizada ou excluída, que não encontra um lugar nem na ordem do trabalho, nem na ordem comunitária. Tal como apontado pelo autor, a vulnerabilidade social se caracteriza por estar numa zona intermediária de coesão social, sendo instável e configurando-se pela fragilidade do atendimento de suas necessidades.

Compreender a vulnerabilidade implica a necessidade de se observar múltiplos aspectos, considerando-se as estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

Outra questão importante apontada por Castel (1997) é que as zonas de mobilidade social não são definitivas: um indivíduo considerado integrado pode tornar-se vulnerável ao perder o emprego, por exemplo. Para o autor, são as condições sociais que levam um indivíduo integrado a uma condição de vulnerabilidade ou um indivíduo vulnerável à condição de excluído ou desfilado.

Pode-se observar que a classificação proposta pelo autor privilegia a reflexão acerca das possibilidades de criação de políticas públicas para prevenção do estado de exclusão e vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que pode auxiliar na visualização de atendimento dos indivíduos nestas condições.

O jovem de nível socioeconômico baixo, dependendo das condições de atendimento de suas demandas e/ou necessidades, pode assumir uma condição de vulnerabilidade ou de desfiliação. Em contextos de crises econômicas, aumenta o número de indivíduos em condição de vulnerabilidade e/ou desfiliação, tanto pela precarização do trabalho como do atendimento das redes de apoio.

## **2.2. O jovem e a condição de vulnerabilidade social**

De acordo com Abramovay et. al. (2002), a situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas ocasiona uma grande tensão entre os jovens, agrava os processos de interação social e, em algumas situações, pode fomentar o aumento da violência e criminalidade.

De acordo com Abramovay e Castro (2004), a geração dos jovens enfrenta atualmente as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, a descrença na sua legitimidade e na política formal, além de resistência a autoritarismos e “adultocracia”.

Ainda de acordo com as autoras, algumas das fontes de vulnerabilidade social na juventude são a ausência de educação de qualidade, ausência de proteção social, nível de vida, limitações a serviços básicos de equipamentos culturais e desportivos, gravidez precoce, violência, drogadição.

As autoras apontam a tese de que os jovens são uma geração vulnerabilizada, principalmente quando são pobres, e que muitas dessas vulnerabilidades se reproduzem e se

combinam, limitando também os direitos e potencialidades dos sujeitos para serem atores/atrizes do desenvolvimento (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004).

As materialidades que vulnerabilizam jovens na atualidade combinam privações econômicas, política e cultural. Segundo as autoras, além da questão da vulnerabilidade social, não existe um reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito e existem interdições para que os jovens possam participar como sujeitos da transformação social. Para elas, a participação dos jovens como sujeitos da transformação social implicaria dispor de rede de proteção social, de uma educação que estimule a crítica criativa, do reconhecimento da diversidade, do direito do outro (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004).

Abramovay e Castro (2004) admitem que apesar de muitos jovens estarem envolvidos em situações de violência, muitos estão tocando suas vidas, ou seja, estão “[...] sobrevivendo, pavimentando carreiras, como são muitos os envolvidos em experiências de cultura, de empreendedorismo, de atividades comunitárias” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004, p. 11). São jovens que, mesmo vivendo em regiões de vulnerabilidade ou exclusão, reagem sozinhos ou com a colaboração de instituições e organizações, participando de projetos artísticos, ecológicos, político-partidários ou desempenhando ações em áreas de carência, ou seja, enfrentando as vulnerabilidades sociais.

Neste sentido, a criação de políticas públicas e iniciativas privadas constituem importantes fontes de apoio relacional para a superação de adversidades. Abramovay et. al. (2002) assumem que os recursos do Estado e do mercado não são suficientes para promoverem sozinhos a superação da vulnerabilidade e suas consequências e acreditam na necessidade do fortalecimento do capital social intergrupar, com o aumento da participação e valorização das formas de organização e expressão do jovem como uma estratégia de ação para envolver a sociedade e seus recursos na busca de soluções para o problema.

Observa-se que são diversos os impactos negativos da condição de vulnerabilidade social na juventude, mas que, apesar disso, existe uma contrapartida representada pelas possibilidades de superação desta condição. A escola, a família, o estado, as organizações não governamentais podem auxiliar na superação das adversidades encontradas por estes jovens, funcionando como fontes de apoio relacional proporcionadoras de fatores de resiliência e vulnerabilidades positivas.

Com o intuito de melhor compreender os fatores de vulnerabilidade que acometem a juventude no Brasil, no próximo tópico serão abordadas pesquisas que demonstram a condição dos jovens em diferentes aspectos.

### **2.3. Juventude e vulnerabilidade: dados da realidade brasileira**

A intenção deste tópico é demonstrar os diferentes fatores que contribuem para configurar uma condição de vulnerabilidade social na juventude. Para tanto, num primeiro momento serão utilizados dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre juventude, que no intuito de caracterizar e delimitar as condições de vivência juvenil no Brasil apontam diversos indicadores de uma condição de vulnerabilidade social. Também são utilizadas as discussões realizadas por duas importantes pesquisas que se dedicaram a compreender a situação do jovem no Brasil: 1) a pesquisa realizada por Abramovay, Andrade e Esteves (2007) através da UNESCO e, 2) a pesquisa realizada por Abramo e Branco (2008) e intitulada *Retratos da juventude brasileira*. Todas estas pesquisas dedicaram-se a apontar as condições de vivência juvenil no Brasil, mas, acabaram por demonstrar indicativos de uma presente condição de vulnerabilidade.

Num segundo momento, serão discutidos os dados de uma pesquisa realizada por Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005), que teve especificamente o objetivo de caracterizar a juventude em condição de vulnerabilidade social, observando seus principais aspectos.

#### **2.3.1. Dados estatísticos da juventude no Brasil**

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2010 demonstram que existe mais de 34 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos, o que corresponde a 18 % da população total. Deste total de jovens, é importante considerar que cerca de um terço pode ser considerado pobre, uma das condições que contribuem para caracterizar a condição de vulnerabilidade ou marginalização.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE) de 2007, 30,6% dos jovens poderiam ser considerados pobres, pois viviam em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo.

Segundo esta pesquisa, 15,7% de jovens pertenciam a famílias com renda domiciliar per capita superior a dois salários mínimos, e aproximadamente 53,7% a famílias com renda domiciliar per capita entre meio e dois salários mínimos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE) de 2009 também revelam que o mercado de trabalho brasileiro sofreu, como o restante do mundo, com a crise econômica mundial, apontando que de 2008 para 2009 houve um aumento de 18,5%

da população desocupada, especialmente entre os jovens, onde o acréscimo da situação de desemprego passou de 7,1% para 8,3%, em 2009.

Ainda segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2009, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos na escola em 2009 era de 90,6%, contra 84,5% em 2008 e 85,2% em 2004, demonstrando uma crescente melhoria nos índices de educação.

Entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, os percentuais de estudantes na escola eram de 38,5% em 2009 em relação a 24,2% em 2008 e 30,3% em 2004. Percebe-se também uma crescente melhoria nos índices de acesso à escolaridade dos jovens mais velhos, entretanto é necessário observar que estes índices ainda são baixos.

Diante da apresentação destes dados, verificamos que o alto índice de pobreza e desemprego e o baixo índice de escolaridade configuram a dificuldade de inserção no meio sociolaboral e a precariedade no atendimento e acesso a estruturas sociais, aspectos que caracterizam a vulnerabilidade ou a exclusão de grande parte da população de jovens brasileiros.

Embora a escolaridade da parcela de jovens entre 15 e 17 anos da população venha subindo gradativamente, o índice de participação no mercado de trabalho não demonstra ainda perspectivas melhores, fato que aponta para uma condição vulnerabilizante.

Tendo apresentado os dados de ordem censitária deste importante instituto de pesquisa, demonstramos a seguir duas outras relevantes pesquisas realizadas no Brasil com dados relacionados ao nosso tema de pesquisa:

Com a finalidade de estudar as principais características da juventude brasileira, Abramo e Branco (2008) elaboraram uma pesquisa em todo o território nacional intitulada *Retratos da juventude brasileira*. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Cidadania, em 2004, com cerca de 3500 jovens com idade entre 15 a 24 anos e contribuiu com importantes dados sobre a juventude no país:

1. Com relação ao mercado de trabalho, a pesquisa verificou que 36% dos jovens estavam trabalhando, 32% já havia trabalhado e estava desempregado, 24% não trabalhava e nunca havia procurado emprego. Com relação ao tipo de ocupação, 60% dos jovens estavam empregados no mercado informal, enquanto 34% trabalhava no mercado formal.
2. Com relação à pergunta se existem mais coisas boas ou ruins em ser jovem, a maioria, 75% respondeu que existem mais coisas boas do que ruins em ser jovem;

3. Com relação às melhores coisas da juventude, 45% dos jovens afirmaram que a melhor coisa de ser jovem era não ter responsabilidade, 40% afirmou que era aproveitar a vida/ viver com alegria, 26% que eram as atividades de lazer, 26% afirmou que a melhor coisa de ser jovem era estudar e adquirir conhecimentos;
4. Quando questionados sobre as piores coisas de ser jovem, 23% afirmou que era a convivência com riscos, 22% a falta de liberdade, 20% a falta de trabalho e renda;
5. Dos problemas que mais preocupavam os jovens, 27% afirmou que o que mais os preocupava era a segurança e a violência, 26% afirmaram que era o emprego e 8% afirmaram que eram as drogas;
6. Quanto aos assuntos que mais os interessava, segundo a pesquisa, 18% dos jovens afirmou que o que mais os interessava era a educação, 17% o emprego/ profissão e 8% a cultura e lazer;
7. Os jovens apresentavam-se otimistas quanto ao futuro. Para 92% dos jovens a vida iria melhorar nos cinco anos futuros.
8. Dos jovens que acreditavam que a vida iria melhorar, 52% acreditava que seria porque conseguiriam um emprego/ trabalho melhor, 37% porque iria concluir ou iniciar os estudos e 23% porque estaria melhor financeiramente ou teria conquistado a independência financeira.

Observa-se que a pesquisa de Abramo e Branco (2008), com o intuito de levantar os principais dados acerca da juventude brasileira, aponta para aspectos considerados fatores de vulnerabilidade social, detectando alto índice de jovens afastados de alguma atividade laboral ou empregados no mercado informal.

Destaca-se também que a pesquisa de Abramo e Branco (2008) demonstra que os jovens preocupam-se com os riscos enfrentados na juventude, mas eles têm a crença de superação das dificuldades, apresentando-se otimistas com relação ao futuro (92%). Este dado é importante porque demonstra que apesar do reconhecimento das dificuldades e riscos na juventude, os jovens acreditam numa possibilidade de melhoria deste panorama, demonstrando uma possível relação entre a condição de vulnerabilidade e resiliência.

Outra importante pesquisa que buscou levantar dados sobre a juventude brasileira foi realizada por Abramovay, Andrade e Esteves (2007), através da UNESCO, no ano de 2004. Tal pesquisa considerou a faixa etária de 15 e 29 anos, incorporando os sujeitos com idade entre 25 e 29 anos, considerando a questão do prolongamento da juventude na contemporaneidade. Abaixo selecionamos os dados considerados mais relevantes encontrados nesta pesquisa:

1. 75% dos jovens consideravam-se satisfeitos com a vida que levavam;
2. Sobre a razão para estarem insatisfeitos, 60% dos jovens referia-se à questão do emprego, 12% se referiu que estaria insatisfeito pela situação do país e 8% devido ao governo;
3. Sobre a razão para estarem satisfeitos com as suas vidas, 43% dos jovens estavam felizes devido à família, 26% devido à saúde e 8% devido ao emprego;
4. Com relação à escolaridade, 34% estava cursando o Ensino Fundamental e 35,8% estava cursando o Ensino Médio;
5. Apenas 7,2% cursava a faculdade;
6. Com relação às atividades de lazer, 35% dos jovens ocupavam seu tempo assistindo televisão;
7. Para 37,4% dos jovens, o nível de escolaridade era o fator mais importante para se conseguir um emprego.

Ao observarmos os dados das pesquisas apresentadas acima, verifica-se que o principal motivo de insatisfação refere-se ao emprego, demonstrando a centralidade do trabalho na vida dos jovens. Com relação aos motivos para estarem satisfeitos, os jovens referem-se à família e à saúde.

É importante observar que os jovens que participaram da pesquisa, apesar das adversidades enfrentadas pela juventude, possuem uma visão predominantemente positiva sobre a juventude. Os jovens se sentem satisfeitos com a condição juvenil e acreditam que existem mais coisas boas do que ruins em ser jovem. Entretanto, é interessante notar que a razão da satisfação com a condição juvenil decorre de fatores relacionados a condições pessoais e não às condições de atendimento das estruturas sociais, visto que a família e saúde são as principais coisas boas de ser jovem.

Mesmo considerando que é bom ser jovem, 60% dos jovens estava insatisfeita com as escassas possibilidades de emprego, uma importante característica para considerar a perspectiva de vulnerabilidade social.

Também chama a atenção o fato da principal fonte de lazer dos jovens ser a televisão, o que nos faz refletir a respeito da possibilidade de fontes de lazer mais diversificada para os jovens.

Ao analisarmos em conjunto os dados destas pesquisas que buscam compreender a condição da juventude brasileira, percebemos que ambas apontam para a presença de condições vulnerabilizantes, especialmente relacionadas à escassez de acesso ao trabalho e

escola. Ao mesmo tempo, estas pesquisas demonstram que os jovens estão satisfeitos com suas vidas e otimistas com relação ao seu futuro.

Confirma-se a necessidade da criação de políticas públicas que atendam às necessidades dos jovens, considerando as particularidades da vivência juvenil, no que diz respeito a um momento do desenvolvimento humano de preparação para o futuro e que possibilitem a permanência desta visão otimista do jovem quanto à sua condição presente e quanto ao seu futuro.

### **2.3.2. Dados da juventude em condição de vulnerabilidade no Brasil**

A pesquisa realizada por Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) teve o objetivo específico de levantar os principais dados a respeito dos jovens com idade entre 14 e 24 anos em condição de vulnerabilidade social. Para tanto, participaram desta pesquisa mais de 3.400 jovens de seis capitais brasileiras de diferentes regiões do país e de três cidades do interior. Salienta-se que os critérios para definição da amostra desta pesquisa seguiram os padrões de nível socioeconômico baixo baseado no índice de desenvolvimento humano (IDH) de cada uma das cidades. Assim, os participantes da pesquisa eram de nível socioeconômico baixo e moradores de bairros da periferia de capitais e cidades do interior que apresentaram índice de desenvolvimento humano menor que 0,3. A intenção desta pesquisa foi levantar dados relacionados à educação, trabalho, família e qualidade de vida dos jovens em condição de vulnerabilidade social.

A respeito das relações familiares e situação econômica dos jovens em condição de vulnerabilidade, a pesquisa de Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) apontou que:

- Com relação à renda familiar mensal, 34,2% das famílias correspondiam a um salário mínimo, 31,7% correspondia a dois salários mínimos, 18,1% correspondia a três salários mínimos e 11,1% correspondia a mais de quatro salários mínimos no momento em que a pesquisa foi realizada;
- 98,5% dos jovens afirmaram ter a mãe e 85,7% afirmou ter o pai vivo no momento em que a pesquisa foi realizada;
- 88,1% dos jovens moravam com suas mães e 59,2% morava com os pais;
- Quanto ao sustento da casa, 88% dos jovens afirmaram que não sustentavam a casa.

Com relação à inserção laboral destes jovens, a pesquisa observou que:

- 39,2% dos jovens em condição de vulnerabilidade social estavam trabalhando ou haviam trabalhado nos últimos 12 meses no momento em que a pesquisa foi realizada, enquanto 60,8% destes jovens não haviam trabalhado nos últimos 12 meses;
- Observou-se que a remuneração dos jovens que estavam trabalhando era baixa, sendo que 88,3% deles recebiam um valor inferior a R\$ 400,00 mensais;
- 63,3% dos jovens que estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi realizada trabalhavam entre 5 a 8 horas e 14% trabalhava entre 9 a 12 horas;
- Dos jovens que estavam trabalhando, 33,7% estava trabalhando informalmente, ou seja, sem ter a carteira de trabalho assinada;
- A pesquisa destes autores também demonstrou que o trabalho durante a juventude estava mais associado a históricos de expulsão na escola (17,1% maior entre os jovens que trabalham) e maior risco para incidência de drogadição (69,8% maior entre os jovens que trabalham).

Com relação à percepção dos jovens com relação à escola, a pesquisa de Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) apontou que:

- 48,3% dos jovens estavam satisfeitos com a escola, considerando-a boa ou muito boa;
- 63,8% dos jovens afirmaram que sentiam-se bem na escola;
- 68,2% dos jovens afirmaram que gostavam da escola;
- 85,6% afirmaram que tinham muito desejo de ir à faculdade, sendo que 75,4% afirmou que sua realização pessoal envolvia a perspectiva de fazer uma faculdade;
- Entretanto apenas 51,4% considera que tem condições de entrar numa faculdade;
- 92,5% associa o esforço no estudo à possibilidade de realizar seus sonhos.

Com relação ao nível de confiança destes jovens nas instituições que poderiam constituir fontes de apoio relacional, a pesquisa destes autores observou que:

- As duas instituições que apresentaram maior índice de confiança foram a família e os amigos, sendo que 69,6% dos jovens possuíam alta confiança na família e 46,7% alta confiança nos amigos;
- O nível de confiança destes jovens no conselho tutelar foi de apenas 13,9%, sendo que 17,3% afirmou não ter nenhuma confiança.

- 13,6% dos jovens afirmaram não ter nenhuma confiança nos postos de saúde;

Ainda com relação ao nível de confiança destes jovens nas instituições que poderiam oferecer apoio relacional, especialmente no que diz respeito ao oferecimento de políticas públicas representadas pelo poder executivo, a pesquisa aponta que:

- 50,3% dos jovens não têm confiança no governo federal;
- 51,5% dos jovens não têm confiança no governo estadual;
- 52,7% dos jovens não têm confiança no prefeitura.

Ainda com relação ao nível de confiança destes jovens nas instituições que poderiam oferecer apoio relacional, especialmente no que diz respeito proteção frente à violência social:

- 51,6% dos jovens não têm confiança no Justiça;
- 52,2% dos jovens não têm confiança no Polícia.

Com relação às atividades de lazer, observando-se que o percentual encontrado correspondeu à frequência de respostas por atividade, de modo que cada participante pode assinalar mais de uma atividade, verifica-se que as atividades mais indicadas pelos jovens foram:

- 76,5% dos jovens afirmam ouvir música nos momentos de lazer;
- 71,8% assiste à televisão nos momentos de lazer;
- 61,1% prefere namorar nos momentos de lazer.

Tal como se pode observar, os dados da pesquisa de Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) apresentam de modo detalhado as condições que ajudam a produzir e manter as condições de vulnerabilidade social entre os jovens brasileiros.

Em especial, pode-se observar que as condições de trabalho identificam um quadro desfavorável para os jovens, exigindo muitas horas de dedicação e baixos salários. A maior parte das oportunidades de trabalho refere-se ao trabalho informal e corresponde a uma remuneração abaixo do salário mínimo. Ao comentar os dados da pesquisa, Tomé, Thelmo e Koller (2011) observam que o jovem está inserido num contexto laboral de vulnerabilidade onde o baixo salário, a escassez de benefícios e a dificuldade para economizar o dinheiro revelaram que o trabalho não dá um retorno adequado ao jovem.

Outro dado que chama atenção é a falta de confiança dos jovens pesquisados nas instituições que poderiam oferecer apoio relacional provenientes de órgãos públicos representados pelo poder executivo (governo federal, governo estadual, prefeituras e instituições que devem combater a violência social (justiça e polícia). Cada uma destas instituições tiveram mais de 50% no quesito falta de confiança por parte dos jovens,

demonstrando um preocupante quadro que contribui para manter a condição de vulnerabilidade social, caracterizada pela ausência de fontes de apoio relacional. Salienta-se ainda que os jovens também não confiam nos postos de saúde nem nos conselhos tutelares. Entretanto, a família constitui a principal fonte de confiança para os jovens, seguida pelos amigos.

A escola, entretanto, apareceu na pesquisa realizada por Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005) como uma possibilidade de superação da condição de vulnerabilidade social, visto que os jovens afirmaram na pesquisa que estão satisfeitos com a escola e gostam de frequentá-la. Para quase todos os jovens que participaram da pesquisa, o estudo apareceu como uma possibilidade de alcançar o sonho da sua vida. Neste sentido, a maior parte dos jovens que participaram da pesquisa tinha grande desejo de fazer uma faculdade, sendo que esse desejo envolvia uma importante realização pessoal, embora apenas pouco mais da metade acreditava que teria condições de entrar numa faculdade. Diante destes dados, é importante salientar que, embora a escola promova uma sensação de satisfação e seja valorizada pelos jovens que, eles não têm a crença de que a escola poderá auxiliá-los a adentrar no ensino superior, visto que metade dos jovens pesquisados acreditava que não teria condições para entrar em uma faculdade.

Ao comentar os dados da pesquisa com relação à escolaridade, Libório, Coelho e Castro (2011) argumentam que a escola pode configurar uma possibilidade de superação da condição de vulnerabilidade desde que privilegie as relações do indivíduo com seu contexto e sua comunidade, mediante a ação dos agentes educativos como os professores. Diante dos resultados da pesquisa, as autoras salientam que a escola poderia constituir-se como um espaço de aprendizagem, de trocas afetivas, de socialização, construção de autonomia e de ação protagônica. Neste sentido, é importante dar voz aos estudantes jovens “[...] permitindo-lhes uma participação mais efetiva e vinculada às suas realidades e necessidades, levando-os a se sentir membros ativos e construtivos de projetos de intervenção a serem construídos com eles [...]” (LIBÓRIO; COELHO; CASTRO, 2011, p. 133).

Em suma, tal como foi possível observar diante da apresentação das pesquisas e da discussão teórica que buscamos realizar, compreender a condição de vulnerabilidade implica analisar um complexo conjunto de aspectos presentes na conjuntura social e, mais ainda, constatar a importância de se reconhecer as principais fragilidades destes aspectos no sentido de se oferecer subsídios para a criação de políticas públicas que possam diminuir este quadro.

Neste sentido, é importante ressaltar as dificuldades enfrentadas pelo jovem em condição de vulnerabilidade social. Além de enfrentar as dificuldades inerentes a este ciclo da vida – reconhecer os aspectos e projetos centrais na sua identidade diante de uma sociedade

que passa por profundas transformações sociais, alterando os modos de vivenciar a juventude e de transição para a vida adulta – precisam lidar com a ausência de recursos materiais ou simbólicos e com as dificuldades de acesso às estruturas sociais, econômicas e culturais.

Diante da discussão realizada, salientamos a necessidade da “[...] Busca de uma melhor qualidade de vida aos jovens brasileiros, promovendo fatores de proteção e favorecendo a construção de um mundo mais justo e acolhedor” (DELL’AGLIO; KOLLER, 2011, p. 13) para os jovens em condição de vulnerabilidade social.

Neste sentido, entendemos que a discussão a respeito dos projetos dos jovens para suas vidas é um enfoque possível para auxiliá-los na construção de uma melhor qualidade de vida, como um fator de proteção diante da complexa conjuntura social imposta pela condição de vulnerabilidade social, entendendo que o jovem deve ser protagonista na sua trajetória de vida. É assim que iniciaremos nossa discussão a respeito dos projetos de vida e projetos vitais dos jovens.

## CAPÍTULO 3: PROJETOS DE VIDA E PROJETOS VITAIS

Este trabalho utiliza o conceito de projeto de vida e de projeto vital, buscando compreender a importância de um projeto para dar sentido e significado aos esforços e às experiências existenciais dos sujeitos. O foco deste capítulo será ressaltar a diferença entre um projeto de vida e um projeto vital de acordo com o referencial teórico adotado, buscando defender a importância de um projeto na existência humana, em especial, do sujeito jovem, promovendo comportamentos proativos e saudáveis que o auxiliem no enfrentamento de situações adversas.

Para melhor diferenciar estes dois conceitos correlatos, realizaremos um levantamento bibliográfico a respeito do tema, de modo a conduzir um breve recorte histórico para melhor situar a definição dos mesmos. Neste sentido, é importante observar que a maior parte da referência bibliográfica deste capítulo surge de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, onde existe um interesse sistemático no desenvolvimento de estudos empíricos e teóricos a respeito de temas que promovem ativamente o desenvolvimento saudável e positivo dos sujeitos<sup>2</sup>.

Nota-se que no Brasil existem algumas discussões a respeito deste tema, mas que a preocupação com o estudo sistemático a respeito da importância dos projetos de vida e projetos vitais para os sujeitos ainda é bastante recente, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Araújo (2009), Klein (2012) e Pátaro (2012).

Iniciaremos, assim, o presente capítulo fazendo uma breve revisão a respeito de publicações realizadas nos Estados Unidos, onde o termo que se utiliza para designar um projeto de vida é *life goal* enquanto o termo utilizado para projeto vital é *purpose*<sup>3</sup>.

### 3.1. Purpose

Neste tópico realizou-se um levantamento teórico a respeito de algumas pesquisas e estudos recentes realizados nos Estados Unidos a respeito da importância do *purpose* na existência humana. Entretanto, a maior parte destas pesquisas ainda não foi traduzida para o

---

<sup>2</sup> Estamos nos referindo ao movimento da Psicologia Positiva, cujo marco inicial refere-se à publicação da seguinte obra: SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychology Association**. v. 55. n. 1, p. 5-14, Jan. 2000

<sup>3</sup> O termo *purpose* foi traduzido por Araújo (2009) como projeto vital considerando-se o conceito de *purpose* de Willian Damon (2003; 2009a; 2009b). Mais adiante, no decorrer deste capítulo, esclareceremos o conceito de *purpose* deste autor e justificaremos a opção pela tradução deste termo para projeto vital.

português, razão pela qual optamos por utilizar o termo original para designar o projeto na existência dos sujeitos.

Ryff (1989; 1995), realizou um importante trabalho que contribuiu com uma definição para este conceito. A intenção de Ryff, originalmente, não era de pesquisar *purpose* em si, mas de pesquisar os fatores que poderiam contribuir para uma sensação de bem estar psicológico ou felicidade duradoura<sup>4</sup>. Para tanto, Ryff (1989) baseou-se em discussões teóricas desenvolvidas no campo da psicologia humanista e existencialista, cuja literatura aponta características consideradas importantes para o desenvolvimento pleno do psiquismo humano.

Para identificar a presença de bem estar psicológico, o instrumento de pesquisa de Ryff (1989) visou à identificação de alguns aspectos considerados fundamentais no campo da psicologia humanista e existencialista, a saber: autoaceitação, relacionamento interpessoal positivo, autonomia, manejo do ambiente, *purpose* e crescimento pessoal como preditores de bem estar psicológico. De acordo com a discussão realizada pela autora, a presença de todos estes fatores, em conjunto, poderia predizer a presença de bem estar psicológico. O *purpose* não era o objetivo principal da sua pesquisa, mas a autora acabou por oferecer importantes contribuições para a compreensão deste conceito.

Segundo Ryff (1989; 1995), o que caracteriza se uma pessoa tem um *purpose* é o seu direcionamento na busca e realização dos seus objetivos de vida mais importantes. Para tanto, considera-se fundamental um sentimento de orientação para o futuro e noção de planejamento. É importante observar que na definição desta autora, o *purpose* permanece no campo da idealização e do planejamento, não havendo uma preocupação com os esforços a serem realizados no sentido de alcançar os objetivos almejados.

French e Joseph (1999) também estudaram *purpose* indiretamente ao buscar compreender a relação entre a religiosidade e sentimento de felicidade durante a adolescência. Os autores concluíram que quando a religiosidade é acompanhada de algum objetivo existencial como o *purpose*, existe uma maior probabilidade de o sujeito sentir-se plenamente feliz. Apesar do estudo a respeito do tema, os autores não trazem uma definição clara para o conceito de *purpose*.

Os estudos sobre *purpose* ganharam novo tónus com o advento da Psicologia Positiva,

---

<sup>4</sup> O conceito de bem estar psicológico e felicidade duradoura ao qual nos referimos podem ser considerados como sinônimos. Esta felicidade duradoura ou bem estar psicológico, tal como a autora prefere designar refere-se a uma sensação de bem estar que advém da realização de atividades desafiadoras mediante a concretização da potencialidade do sujeito, aproxima-se portanto, do conceito de *eudemonia* de Aristóteles. Para uma melhor compreensão deste tema, ver Ryff (1989; 1995).

vertente da psicologia que busca ressaltar a importância de se considerar não apenas as patologias e recursos primários dos sujeitos diante de situações adversas, mas também, os comportamentos saudáveis e positivos dos sujeitos no sentido de alcançarem a sua potencialidade e bem estar. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) defendem que uma das importantes funções da psicologia é estudar as forças e virtudes dos sujeitos e que esta função vinha sendo relegada a um segundo plano.

Estes autores esclarecem que, tradicionalmente, a psicologia tem se concentrado excessivamente no estudo dos modelos patológicos do indivíduo e na maneira com que as pessoas sobrevivem diante de situações adversas, mas tem negligenciado os conhecimentos sobre o que torna a vida digna de ser vivida e sobre o desenvolvimento das potencialidades individuais, diante de situações adversas.

Os autores explicam que a Psicologia Positiva propõe uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser a fragilidade e a fraqueza do ser humano e toma-se como referência a construção de competências e potencialidades do sujeito. A partir do movimento da Psicologia Positiva, diversos autores passaram a pesquisar e aprofundar o estudo de aspectos que promovem o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e suas forças psicológicas, enfatizando, por exemplo, o papel da religiosidade, da criatividade, sentido de vida e projetos para a vida.

O advento da Psicologia Positiva promoveu, assim, maiores esforços no sentido de se realizar pesquisas que pudessem ressaltar o caráter saudável e positivo do *purpose*, enfatizando que a sua presença não tem apenas caráter defensivo no sentido de auxiliar o sujeito a transpor dificuldades e obstáculos do desenvolvimento; tem também um caráter proativo, capaz de impulsionar o sujeito para a concretização de aspectos como felicidade, prosperidade, criatividade e desenvolvimento de suas potencialidades.

Damon, Menon e Bronk (2003) fazem um importante levantamento a respeito das diferentes proposições teóricas e pesquisas a respeito de *purpose*<sup>5</sup>. O levantamento teórico destes autores sobre *purpose* inclui referências a Viktor Frankl (1959 apud DAMON; MENON; BRONK, 2003) e Erik Erikson (1968 apud DAMON; MENON; BRONK, 2003), cujos trabalhos foram publicados anteriormente em português.

De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003), o primeiro autor no campo da psicologia que desenvolveu o conceito de *purpose* foi Frankl (1989), psicólogo humanista que

---

<sup>5</sup> Mais adiante no decorrer deste capítulo esclareceremos que a concepção de *purpose* de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2003; 2009a; 2009b) foi chamada de projeto vital.

se dedicou a estudar o sentido da vida e a importância de um projeto na existência humana após vivenciar uma significativa experiência num campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial.

Frankl (1989) compreendeu a importância de um projeto para dar sentido à existência, observando com a sua própria experiência de vida, que, diante de situações extremas, a visualização de um objetivo de vida pode auxiliar o ser humano a transcender dificuldades que, a princípio parecem intransponíveis.

Durante a segunda guerra mundial, Frankl foi capturado pela Alemanha nazista e teve sua esposa e pais assassinados. No período de confinamento, Frankl percebeu que os sujeitos que tinham um projeto ao qual se dedicar durante a vida permaneciam mais tempo com vida ou com saúde, suportando as duras condições existenciais impostas naquele campo de concentração. A partir destas observações, sua principal meta passou a ser escrever um livro a respeito das suas observações, ou seja, do quanto um projeto na existência pode conferir resiliência para o enfrentamento de situações adversas. Durante os três anos em que permaneceu no campo de concentração de Auschwitz, Frankl manteve seu intento de sair daquele local com vida para publicar o livro que permaneceu escrevendo durante o período de confinamento. Esta meta, segundo o autor, foi o que lhe permitiu perceber um sentido para a própria vida mesmo enfrentando todas as adversidades, driblando a morte, a solidão e os demais riscos aos quais esteve exposto durante todo o tempo de confinamento.

Em 1945 Frankl saiu de Auschwitz com vida e, posteriormente, pôde publicar seu livro, intitulado, em inglês, “Man’s search for meaning: an introduction to logotherapy” cuja tradução para o português refere-se à obra “Em busca de sentido: psicoterapia e humanismo” (1989).

As observações de Frankl o permitiram criar a sua própria modalidade psicoterapêutica, chamada “logoterapia”, cujos pressupostos epistemológicos sustentam-se na crença da importância do projeto de vida e do sentido existencial para auxiliar os pacientes a levarem uma vida mais plena e emocionalmente mais sadia.

Dando continuidade aos seus estudos e contribuindo para a compreensão da presença de aspectos como o projeto de vida e o sentido existencial, Frankl (1989) afirmava em sua obra que uma nova neurose de massa teria surgido na sociedade, em consequência de um enorme sentimento de falta de sentido para a vida, e não mais devido a sentimentos de inferioridade e insatisfações sexuais tal como propunha a psicanálise.

Frankl (1989) constatou que, mesmo nas sociedades mais economicamente desenvolvidas, como nos Estados Unidos, as pessoas não pareciam alcançar a felicidade

desejada, pois, o essencial, para dar sentido e significado à vida, não eram as conquistas no campo socioeconômico, mas as realizações pessoais relacionadas ao projeto de vida e ao sentido que o sujeito dá às suas experiências e realizações existenciais.

O sentimento de vazio existencial, segundo o autor, é o que provoca a tríade da neurose de massa na sociedade contemporânea: agressão, depressão e drogadição. Agressão, depressão e drogadição são, para o autor, sintomas de um forte sentimento de ausência de significado para a vida.

De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003) outro autor que reconheceu a importância do *purpose* na existência humana foi Erikson (1976), que, ao estudar o desenvolvimento do jovem, reconheceu que é no período da juventude que o sujeito reconhece a sua identidade e tem, nesta etapa da vida, a difícil missão de compreender seu papel no mundo e a sua singularidade. O autor acredita que as pessoas têm uma tendência essencial, para encontrar significado para seus esforços, nas diversas fases da vida, possivelmente, através do trabalho e dos esforços que realizam. Para este autor, encontrar um projeto para a vida é uma das tarefas mais importantes na juventude e possibilita o comprometimento do jovem com papéis adultos.

De acordo com Erikson (1976), a juventude é um período do desenvolvimento humano crucial cujo objetivo é o desenvolvimento da personalidade e a cristalização da identidade. A juventude corresponde a um momento de crise, que, como tal, está repleto de crescente vulnerabilidade e potencialidade. Nesta crise, o indivíduo precisa lidar com seus conflitos e superá-los para que a sua personalidade vital possa surgir com um sentimento maior de unidade interior e bem estar psicossocial.

Durante a formação da identidade e desenvolvimento da personalidade do jovem, ele passa por um período de moratória, no qual pode explorar alternativas e experimentar diferentes papéis que permitam o trabalho e a elaboração interna. A moratória é um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade de experimentação por parte do jovem, que conduz frequentemente a um empenho profundo do jovem, culminando com um compromisso com a sociedade (ERIKSON, 1976). Na maior parte das vezes, a moratória coincide com aprendizados e aventuras que se harmonizam com os valores da sociedade.

Uma resolução ideal do período de crise da juventude é emergir com um sistema coerente de valores e um comprometimento com papéis sociais que provoca um sentimento maior de unidade interior e bem estar psicossocial (ERIKSON, 1976). Ao final da juventude,

os jovens estão aptos a eleger valores aos quais serão fiéis e optar por um projeto para sua vida.

De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003) estes dois autores tiveram o mérito de romper com a percepção vigente no campo da psicologia de que o *purpose* decorreria de aspectos primários e instintivos da natureza humana. Estes autores demonstraram que o *purpose* tem uma função essencial na existência dos sujeitos no sentido de promover comportamentos ativos. Entretanto, este conceito ainda vinha sendo percebido como uma possibilidade de superação das dificuldades e desafios no decorrer da existência, funcionando como fontes de resiliência para a superação das adversidades decorrentes do processo do desenvolvimento humano ou de adversidades no curso da vida e não, ainda, como uma fonte de motivação para a promoção de aspectos positivos do desenvolvimento. De acordo com estes autores, o *purpose*, além de ter uma característica defensiva de auxiliar o sujeito a transpor dificuldades e obstáculos, tem um caráter proativo, impulsionando-o a concretizar suas potencialidades, habilidades e talentos.

Outro ponto importante levantado por Damon, Menon e Bronk (2003) é que eles procuram esclarecer que o *purpose* é um dos aspectos importantes para a percepção do sentido de vida, embora o sentido de vida também possa ser encontrado em outros domínios da existência. Em especial, o *purpose* tem um caráter ativo porque tem o potencial de auxiliar os sujeitos a colocar em prática aquilo em que acreditam, ou seja, seus valores e suas crenças.

Damon, Menon e Bronk (2003) argumentam que o *purpose* é importante em todas as fases do ciclo da vida, entretanto, enfatizam o papel do *purpose* na juventude, momento em que os sujeitos geralmente dedicam-se a compreender o seu papel no mundo. De acordo com os autores, o *purpose* na juventude pode influenciar o modo como o sujeito vivencia a sua vida, auxiliando-o a refletir a respeito do seu papel no mundo e a refletir a respeito do seu comprometimento com papéis sociais adultos. Outro ponto importante segundo estes autores é que a presença do *purpose* na juventude está relacionada a comportamentos positivos do ponto de vista psicológico e social.

A partir do levantamento teórico realizado, os autores defendem que o *purpose* corresponde a:

[...] stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaning to the self and of consequence to the world beyond the self (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121).

Em português a definição destes autores pode ser traduzida como:

[...] uma intenção estável e generalizada no sentido de realizar algo que é ao mesmo tempo significativo para eu e tem consequências no mundo além do eu (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121).

Para estes autores o *purpose* necessariamente tem consequências no mundo externo e implica no comprometimento com uma meta significativa para o sujeito.

Damon, Menon e Bronk (2003) afirmam que os jovens podem ter *purposes* que visem consequências positivas ou não no mundo externo, mas que quando o jovem possui um *purpose* que visa contribuir e cooperar positivamente com o mundo externo pode-se dizer que ele está prosperando no sentido de desenvolver uma personalidade moral.

Entretanto, estes autores assinalam que algumas pesquisas<sup>6</sup> apontam para o fato de que, com frequência, os jovens criam *purposes* com o intuito de realizar contribuições e benefícios no mundo ao redor (*beyond the self*<sup>7</sup>). Buscando defender a importância de *purposes* que incluam uma perspectiva que extrapola o benefício do próprio eu e gere consequências positivas no mundo externo, os autores argumentam que há evidências de que sujeitos com *purposes* que incluem um desejo em contribuir com causas maiores do que a satisfação da própria individualidade demonstram um maior comprometimento com religiosidade, maiores indicativos de consolidação da identidade e manifestam mais frequentemente um sentimento de que sua própria vida possui sentido e significado.

Diante destas discussões os autores salientam a importância da realização de mais pesquisas que auxiliem no reconhecimento da importância do *purpose* durante a juventude e outras fases do ciclo da vida, buscando identificar quais são os principais projetos que inspiram a juventude na contemporaneidade com o intuito de fomentar o desenvolvimento de *purposes* que visem contribuições positivas no mundo externo.

Van Dyke e Elias (2007) também dedicaram-se a estudar o *purpose* especialmente durante a juventude, afirmando que a sua presença durante este período auxilia a conferir resiliência para o enfrentamento de situações adversas, representando uma estratégia positiva de enfrentamento de situações difíceis e desafiadoras ao mesmo tempo em que pode promover comportamentos positivos. Embora os autores tenham se detido à discussão de *purpose*, eles não ofereceram uma definição teórica específica para o termo.

O foco destes autores foi discutir a importância de ações interventivas que auxiliem o jovem a encontrar um *purpose*, visto que a sua presença durante a juventude é importante para conferir um desenvolvimento saudável e positivo. Para estes autores, é possível incutir um

---

<sup>6</sup> A este respeito, Damon, Menon e Bronk citam as pesquisas realizadas por Fry (1998) e Damon (1995).

<sup>7</sup> A expressão *beyond the self* em inglês pode ser traduzida como “além da própria individualidade”.

senso de *purpose* desde a infância, embora seja na adolescência e juventude, que o indivíduo se torna capaz de encontrar *purposes* mais amplos e gerais, devido ao desenvolvimento cognitivo e emocional que ocorre nesta fase. A ênfase da discussão destes autores é a reflexão a respeito de intervenções que auxiliem crianças e jovens a pensar a respeito de seus projetos, valores e objetivos no sentido de ajudá-los a encontrar um projeto para a sua vida.

Mc Knight e Kashdan (2009) procuram pesquisar a função do *purpose* para a saúde dos sujeitos nas diversas fases do ciclo da vida. Estes autores buscam oferecer uma definição para *purpose*, estabelecendo que o conceito refere-se a um objetivo de vida central e auto organizado que confere sentido existencial e direciona os objetivos de vida e decisões diárias. Este objetivo de vida, por constituir uma fonte de significado existencial que se auto sustenta, orienta o uso dos recursos pessoais para a busca da realização deste objetivo de vida. Os autores afirmam que o *purpose* é central na identidade e personalidade dos sujeitos.

Estes autores sustentam que o *purpose* é fundamental para o desenvolvimento saudável e positivo dos sujeitos e reiteram que este tema tem sido negligenciado pela comunidade científica. Para eles, a presença do *purpose* contribui para a promoção do bem estar psicológico, da saúde mental e física e, conseqüentemente, para a longevidade.

Steger (2009 apud BUNDICK, 2009), em seus estudos sobre sentido existencial, afirma que *purpose* se refere a um objetivo de longo prazo com o qual o sujeito está veementemente comprometido e que confere uma grande motivação para a sua vida. Este autor reconhece o caráter abstrato dos objetivos de um *purpose* e avança na compreensão das suas características motivacionais e comportamentais ao reconhecer que o sentido de vida pode emergir da presença do *purpose*, embora o sentido de vida também possa surgir em outros domínios da vida.

Para Steger (2009 apud BUNDICK, 2009), o *purpose* é importante para que o sujeito tenha o sentimento de que a sua vida tem sentido, visto que a presença de um projeto pode motivar e inspirar a existência, dando significado às suas realizações.

É importante observar que estes autores, embora se refiram à importância do *purpose* para conferir significado existencial, não fazem referência à importância de um engajamento na busca e concretização do projeto. A maior parte destes trabalhos refere-se a *purpose* como algo que se busca ou que se possui, negligenciando uma questão importante que é o engajamento do sujeito na busca pela realização de seus objetivos de vida.

Bundick (2009) realizou uma relevante pesquisa que teve o intuito compreender a importância do engajamento em atividades significativas na juventude para auxiliar o jovem a

se comprometer com um *purpose*. Em sua pesquisa, o autor também buscou compreender se o *purpose* pode desenvolver uma sensação de bem estar psicológico e satisfação com a vida.

Bundick (2009) define o *purpose* como um objetivo de vida fundamental, estável e generalizado, que organiza e motiva as ações, decisões diárias e aspirações de curto prazo. Para Bundick (2009), não basta que o sujeito tenha um *purpose*, é necessário que ele esteja engajado na busca e concretização de seu projeto, de modo que este motive e inspire as realizações na vida presente. Assim, o *purpose* motiva e organiza a vida atual do sujeito, influenciando diferentes domínios da sua existência. Para o autor, tão importante quanto o objetivo do *purpose* é o quanto o sujeito está engajado na concretização de suas metas.

Em sua pesquisa, o autor está especialmente interessado no engajamento ativo do sujeito com seu *purpose* e nas ações que ele realiza para concretizar seus projetos. Este autor considera que ter um *purpose* não é suficiente para promover o bem estar psicológico, é necessário engajar-se ativamente com a concretização do *purpose*.

Para Bundick (2009) podem existir diferentes tipos de *purpose*. Segundo este autor, o *purpose* pode visar apenas a satisfação da própria individualidade (*self oriented*) ou pode visar a contribuição com o mundo externo (*beyond the self*). Em outras palavras, este autor acredita que existem sujeitos que possuem *purposes* que manifestam uma intenção em realizar benefícios além da própria individualidade e sujeitos que possuem *purposes* que visam apenas a realização de metas importantes para a própria individualidade.

Entretanto, Bundick (2009) acredita que um *purpose* que vise contribuir com questões mais amplas do que a satisfação da própria individualidade, incluindo metas que visualizem a possibilidade de realizar contribuições no mundo externo, tem maior probabilidade de promover a sensação de bem estar psicológico e satisfação com a própria vida.

Outro ponto importante do trabalho de Bundick (2009) é que ele acredita que o engajamento em atividades significativas, especialmente na juventude, pode propiciar o comprometimento com um *purpose*. Por sua vez, a presença de um *purpose* pode auxiliar o sujeito a atingir uma sensação de bem estar psicológico e satisfação com a vida.

Os resultados da pesquisa de Bundick (2009) demonstram que a relação entre engajamento em atividades significativas e *purpose* não é apenas uma questão de tempo. Os sujeitos jovens que se engajam em atividades significativas não necessariamente desenvolvem *purpose*. É necessário algum tipo de apoio e intervenção no sentido de auxiliar os sujeitos jovens a encontrar uma relação entre o engajamento em atividades significativas e um possível projeto para as suas vidas.

Além disso, a pesquisa de Bundick (2009) demonstra que os sujeitos com *purpose* que transcendem a satisfação da própria individualidade, visando contribuir com aspectos do mundo externo tem maior propensão a desenvolver o sentimento de bem estar psicológico e satisfação com a vida.

Como podemos verificar com este breve levantamento teórico, existem diferentes definições e discussões para *purpose*. É importante observar que nem mesmo em inglês existe um consenso teórico para a definição deste termo, muito embora, alguns autores, recentemente, apontem para um crescente consenso no sentido de se considerar o *purpose* como um objetivo de vida orientado para o futuro que é significativo e dá sentido à vida do sujeito, motivando interesses, ações e decisões diárias devido à orientação do sujeito na busca pela realização de suas metas (MARIANO; SAVAGE, 2009; BRONK et. al., 2010).

### **3.2. Projeto vital (Purpose)**

Tal como afirmamos anteriormente, a maior parte da referência bibliográfica deste trabalho a respeito de projeto de vida e projeto vital decorre de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, onde existe um interesse sistemático no desenvolvimento de estudos empíricos e teóricos sobre *purpose*.

Verifica-se também que a aceção de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2003; 2009a; 2009b) para *purpose* transcende as demais proposições teóricas, considerando que este tem consequências no mundo externo e está baseado em metas que são significativas para o sujeito.

Neste sentido, esclarecemos que o conceito *purpose* na aceção de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009a; DAMON, 2009b) foi traduzido por Araújo (2009) como projeto vital, uma vez que a definição destes autores para *purpose* agrega novos e importantes elementos ao conceito, visto que ele é considerado um projeto baseado nos valores centrais e essenciais na identidade de um sujeito que considera a perspectiva de produzir consequências no mundo externo.

É importante esclarecer que Araújo (2009) traduziu o termo *purpose* para projeto vital em português considerando a relevância destes importantes elementos para a criação de um projeto com perspectivas futuras que extrapolem o benefício do próprio *eu* e visem beneficiar o mundo e a sociedade.

Tal como exposto por Araújo (2009), a tradução literal da palavra *purpose* é propósito. De acordo com o dicionário Michaelis, *purpose* pode ser traduzido para o português como “*propósito: a) desígnio, intento, intenção. b) sentido, objetivo, finalidade*”. Para este autor, a melhor definição para projeto dentro da perspectiva da moralidade humana seja “sentido, objetivo, finalidade”.

Araújo (2009) esclarece que o significado mais próximo para *purpose* talvez seja “*sentido, objetivo, finalidade*”, no sentido da discussão realizada por Machado (2006 apud ARAÚJO, 2009).

Para definir projeto, Machado (2006) baseia-se na discussão de Ortega y Gasset, filósofo que afirma que:

Nossa vida é algo que é lançado no âmbito da existência, é um projétil, só que este projétil é que tem, por sua vez, que escolher o alvo... o fator mais importante da condição humana é o projeto de vida que inspira e dirige todos os nossos atos.

Para Machado (2006) o projeto caracteriza a vida humana, uma vez que a consciência pressupõe uma ação projetada e que estar vivo é pretender algo, é estar permanentemente lançado em busca de alguma meta prefigurada em uma configuração moral.

Diante das considerações deste autor, Araújo (2009a) admite que independentemente das variações linguísticas e culturais pode-se assumir que o significado de *purpose* adotado por Damon, aproxima-se do significado de *projeto*, tal como entendido na discussão realizada por Machado (2006). *Purpose* e projeto designam uma condição para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade.

Entretanto, é necessário qualificar este projeto, de modo a esclarecer que este projeto é o centro dos interesses de uma pessoa, sendo constituinte da identidade (ARAÚJO, 2009a). Por este motivo, Araújo (2009a) traduz *purpose* para projeto vital, com a intenção de qualificar este projeto, que além de dar sentido ético a vida da pessoa é constituinte da identidade:

De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o verbete “vital” significa, entre outras coisas, aquilo “que desempenha função vital no organismo”. Para o *Michaelis – Moderno dicionário da língua portuguesa*, vital é aquilo que é “essencial, fundamental, constitucional”(ARAÚJO, 2009a, p. 14).

Justifica-se a opção pela tradução de *purpose* para projeto vital porque é necessário qualificar este projeto, esclarecendo que ele faz parte do centro de interesses de um sujeito, sendo constituinte da sua própria identidade (ARAÚJO, 2009a). Tal como procuramos

esclarecer, na acepção de *purpose* de Damon, o projeto é vital, essencial e constituinte da própria identidade do sujeito, porque se refere a um objetivo de vida que surge do seu sistema de crenças e valores, daquilo que ele elege como essencial na sua existência. Projeto vital como vimos em toda a discussão anterior, tem essa característica de centralidade, essencialidade, que motiva, dá sentido e direciona a vida das pessoas (ARAÚJO, 2009a).

De acordo com Araújo (2009a), os projetos, objetivos e finalidades dão sentido à vida das pessoas, organizando pensamentos e ações; estão relacionados, sobretudo, ao sistema de valores dos sujeitos:

Se de forma intencional e dialética os projetos vitais e as finalidades da vida das pessoas atendem a um duplo objetivo – o de buscar simultaneamente a felicidade individual e a coletiva –, baseiam-se em princípios de ética (ARAÚJO, 2009a, p. 14).

O projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com a sociedade. Um projeto vital é a razão por trás das metas e motivos imediatos que comandam o comportamento diário.

Agora que justificamos a tradução de *purpose* para projeto vital, em português, passaremos a nos referir a este conceito como projeto vital (*purpose*) e retomaremos a discussão realizada por Damon a respeito do tema.

O principal interesse de Damon (2009a) em estudar o projeto vital (*purpose*) é a característica motivacional deste aspecto na existência do sujeito, uma vez que o projeto vital (*purpose*) pode motivar e influenciar positivamente toda uma existência, conferindo sentido e significado aos esforços e realizações diárias. Ao estudar o projeto vital (*purpose*), o principal objetivo de Damon (2009a) é demonstrar a importância primordial dos projetos e objetivos na vida dos sujeitos, especialmente para os sujeitos jovens.

Veremos que a proposição teórica de Damon para projeto vital (*purpose*) está fortemente influenciada não apenas pela literatura a respeito de projetos e objetivos existenciais, mas também na literatura sobre valores e formação moral.

Durante todo seu trabalho acadêmico e científico, o autor esteve interessado em estudar a importância da formação moral na educação de crianças e jovens. Damon (2009a) afirma que ao longo de seu trabalho com moralidade, defendeu a importância da formação do caráter e formação de valores, mas admite que estas ideias não são suficientes para responder à dificuldade dos sujeitos, especialmente dos jovens, para encontrar algo significativo a que se dedicar em suas vidas.

Neste sentido, Damon (2009a) está particularmente interessado em estudar o projeto vital (*purpose*) na juventude porque este é um período importante de realizações e de

projeções para o futuro porque representa um momento crucial para o desenvolvimento de um comprometimento com papéis sociais do mundo adulto<sup>8</sup>.

O autor acredita que o projeto vital (purpose) durante a juventude pode auxiliar o jovem a definir o modo como quer viver sua vida, conferindo um senso de direcionamento, auxiliando-o a encontrar estratégias para desenvolver comportamentos saudáveis e positivos e estratégias para o enfrentamento de situações adversas.

Diante das incertezas no mundo contemporâneo, muitos jovens tem dificuldade em encontrar algo para que dedicar seus esforços, apresentando apatia e desinteresse diante da própria vida e diante da sociedade (DAMON, 2009a). Para o autor, o que falta ao jovem é um sentido e um direcionamento em sua vida, de modo que este possa reconhecer aquilo que é verdadeiramente essencial e buscar a realização deste objetivo que é fundamental para sua existência.

Segundo o autor, os jovens demonstram melhor desempenho quando são desafiados a se esforçar, a auxiliar e a realizarem conquistas relevantes para o seu sistema de valores. Entretanto, o autor entende que embora estas habilidades sejam importantes para um desenvolvimento saudável do jovem, falta uma característica fundamental: os jovens necessitam compreender o sentido de seus esforços e o sentido daquilo que desejam realizar em suas vidas. Os jovens precisam compreender o “para quê” dos seus esforços diários e realizações que pretendem concretizar em suas vidas.

Damon (2009a) acredita que para os jovens, em especial, é fundamental responder questões como: “[...] o que espero conseguir com todo meu empenho, com todo esforço que se espera de mim? Qual é o objetivo maior que dá significado à esse esforço? O que importa para mim; e porque deveria importar? Qual é a minha preocupação máxima na vida?” (DAMON, 2009a, p. 18). Para o autor, sem responder a estes questionamentos, grande parte dos jovens permanecerá manifestando insegurança, ansiedade e vazio existencial que são sentimentos que acompanham os sujeitos que realizam esforços e trabalhos sem visualizar um sentido ou significado.

Ao discutir este tema, o autor ressalta que, na contemporaneidade, a vida dos jovens está permeada por incertezas, uma vez que questões relacionadas ao casamento, à família e ao trabalho, por exemplo, não se apresentam mais de forma tão evidente e consensual como o eram em décadas anteriores. Ademais, o senso de individualismo, competição e imediatismo,

---

<sup>8</sup> Aqui, o autor faz uma referência ao conceito de juventude e moratória de Erik Erikson (1976), mas entendemos que o autor transcende a percepção de moratória de Erikson porque afirma claramente que esta juventude não é uma juventude passiva e nem inativa. Ao mesmo tempo em que o jovem tem aspirações futuras ele age também no presente.

incentivado pela sociedade contemporânea, leva os jovens, em muitos casos, a ter como valores principais a satisfação de seus interesses pessoais e imediatos, vivendo o presente sem se importar com as consequências e com seu percurso de vida (DAMON, 2009a).

O autor afirma que diante das crescentes dificuldades no mundo contemporâneo, cresce cada vez mais a quantidade de jovens que, no enfrentamento de uma conjuntura de incertezas, apresentam dificuldades para estabelecer projetos coerentes com suas crenças e valores e para assumir suas escolhas e se comprometer com papéis sociais da idade adulta.

Por este motivo, Damon (2009a) está especialmente preocupado com o prolongamento da juventude, que vem ocorrendo em diferentes contextos sociais e culturais, de modo que a passagem da juventude para a idade adulta vem sendo cada vez mais postergada. A este respeito, o autor considera que certa dose de incerteza e um movimento de busca pessoal e experimentação é, de fato, esperado, o que leva o jovem a passar algum tempo descobrindo sobre si mesmo, sobre seus interesses e preocupações, refletindo sobre seu futuro e buscando opções e oportunidades. Mas, a preocupação do autor decorre do fato de que, segundo ele, grande parte dos jovens na atualidade hesita em se comprometer com quaisquer papéis que definem a vida adulta, como o de pais, trabalhadores, cônjuges ou cidadãos. Para o autor, o descontentamento e ansiedade que acomete tantos jovens provem da ausência de um projeto vital (purpose) para o qual se dedicar:

Na maior parte das vezes o que falta à maioria dos jovens é o tipo de dedicação séria a uma atividade ou o interesse que vem de um projeto vital sincero, que pode dar significado e direcionamento à vida (DAMON, 2009a, p. 29).

Damon (2009a) revela certa preocupação ao constatar que, atualmente, existem poucos jovens que possuem clareza acerca de seus objetivos e projetos. Ainda em menor quantidade, de acordo com este autor, são os jovens que traçam planos e ações efetivas para atingir seus projetos, permanecendo motivados nesta busca.

O cerne da preocupação do autor é a “[...] falta de motivação, uma falta de projetos vitais – o que, a longo prazo, pode destruir as bases para uma vida plena e feliz” (DAMON, 2009a, p. 37). Segundo o autor, frequentemente, o jovem não acredita que possa fazer diferença no mundo, e também não pensa profundamente sobre que tipo de diferença gostaria de fazer se pudesse. O autor acredita que o descontentamento e a ansiedade de muitos jovens decorrem da ausência de um projeto vital (purpose).

É importante observar, no entanto, que Damon (2009a) desenvolve um conceito bastante específico para designar o projeto vital (purpose), que se diferencia das demais

proposições teóricas para o termo, tais como as que buscamos apresentar em nosso quadro teórico. Para este autor, o projeto vital (purpose) não é apenas um objetivo de vida de longo prazo, mas corresponde a uma preocupação fundamental na existência humana, que responde aos valores que são centrais na vida do sujeito.

Segundo o autor, o projeto vital (purpose) é a resposta a perguntas como “[...] Por quê? Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante? Um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana” (DAMON, 2009, p. 43). Objetivos e desejos de curto prazo, segundo o autor, são mais maleáveis e refletem intenções imediatas que podem ou não ter significado a longo prazo; o projeto vital (purpose), entretanto, tem uma característica mais estável.

Para o autor o projeto vital (purpose) “[...] **é uma intenção estável e generalizada no sentido de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu**” (DAMON, 2009a, p. 53).

Diante desta definição, consideramos relevante destacar as principais características que permitem compreender a dimensão do significado de projeto vital (purpose) na concepção de Damon (2009a):

- 1) *Estabilidade*: o projeto vital é um projeto significativo para o sujeito, e, portanto, para o seu sistema de valores. Por este motivo, espera-se que o sujeito esteja engajado algum tempo para concretizar esta meta, conferindo estabilidade ao seu intento;
- 2) *Generalização*: o fato de este projeto ser significativo para o sujeito faz com que ele esteja mobilizado para buscar suas metas e concretiza-las, influenciando os demais aspectos de sua vida;
- 3) *Significado pessoal e auto transcendente (beyond the self)*: o projeto vital (purpose) representa uma preocupação com aspectos do mundo que transcendem a satisfação da própria individualidade, visando contribuir com aspectos do mundo externo.

A respeito da característica de estabilidade do projeto vital (purpose), é importante observar que Damon (2009) não considera que este irá durar necessariamente a vida inteira. O autor entende que o projeto vital (purpose) pode mudar com o tempo, de modo que o sujeito possa criar novos projetos diante da experiência e do contato com o mundo externo (DAMON, 2009a).

O projeto vital (purpose) irá durar, na verdade, tempo suficiente para exigir comprometimento ativo em direção ao progresso pessoal do sujeito. Ele precisa durar tempo suficiente para conferir um senso de direcionamento na vida deste sujeito, gerando motivação e comprometimento ativo com a realização de suas metas. Entretanto não é algo imutável, uma vez que o ser humano está em constante movimento de descoberta da própria individualidade, bem como do papel que ocupa no mundo. O próprio engajamento com o projeto vital (purpose) pode sugerir mudanças de percurso ou de estratégias para que se venha a atingi-lo. Ao comentar a característica de estabilidade dos projetos vitais (purposes), Damon (2009a, p. 55) destaca que estes:

Podem mudar com o tempo, e uma pessoa pode criar novos ao longo dos anos. Mas é da natureza do projeto vital durar pelo menos o suficiente para que a pessoa demonstre comprometimento com ele de forma ativa, e, normalmente, fazer algum progresso no sentido de realiza-lo. O projeto vital pode organizar toda uma vida, concedendo-lhe não apenas sentido e alegria, como também motivação para aprendizagem e realizações.

A segunda característica importante citada por Damon (2009a) refere-se à *generalização* e amplitude do projeto vital (purpose), que, a nosso ver, também decorre da centralidade desta meta na vida do sujeito. Por ser uma meta essencial e vital, que confere sentido à existência, acaba por influenciar outros aspectos da vida do sujeito, dando sentido às suas realizações e interesses diários, bem como aos seus objetivos de curto prazo.

O projeto vital (purpose) é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte dos comportamentos diários (DAMON, 2009a). É um fim em si mesmo, uma preocupação central que orienta as metas de curto prazo e as demais realizações do sujeito. Segundo o autor, “[...] onde não existe um projeto vital maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil” (DAMON, 2009a, p. 54).

Por fim, e talvez a característica mais importante do projeto vital (purpose), é que ele tem um *significado pessoal e auto transcendente (beyond the self)* porque o objetivo eleito como significativo implica um desejo de alcançar alguma contribuição que faça diferença no mundo. Para Damon (2009), na maior parte das vezes, o projeto vital (purpose) implica um desejo de contribuir com algum aspecto social ou coletivo.

Esta é uma discussão muito importante na teoria de Damon (2009a) porque o fato do projeto vital (purpose) incluir a perspectiva de um objetivo com consequências no mundo externo, não quer dizer, necessariamente, que esta consequência possui intenções éticas ou cidadãs. Pode acontecer que um projeto vital (purpose) tenha motivações não éticas.

Entretanto, Damon (2009a) acredita que somente um projeto vital (purpose) que vise consequências éticas é capaz de conferir motivação verdadeira e o bem estar psicológico que advêm da concretização das próprias potencialidades do sujeito.

Damon (2009a) acredita que o projeto vital (purpose) é um importante indicativo de que o desenvolvimento do jovem está sendo bem sucedido. Na perspectiva deste autor, pode-se observar se um jovem está progredindo ao se verificar a direção e significado dos seus esforços. Para que um projeto vital (purpose) possa ser considerado nobre, o como e o por que de uma ação devem ser fortemente motivados por um forte senso moral (DAMON, 2009a).

Observa-se assim que a definição de Damon (2009a) para projeto vital (purpose) corresponde a um projeto fundamentado nas crenças e valores centrais para o sujeito. Entende-se assim, que a concepção de Damon para o projeto vital (purpose) está fortemente vinculada a uma perspectiva do desenvolvimento moral da personalidade, pressupondo o desenvolvimento de uma identidade moral e autônoma.

Diante desta discussão, Damon (2009a) e sua equipe de colaboradores realizaram uma pesquisa em 2003, em todo o território dos Estados Unidos, com o objetivo de verificar a presença de projeto vital (purpose) entre os jovens. Para tanto, os pesquisadores entrevistaram mais de duzentos sujeitos com idade entre 12 e 26 anos, pedindo que os mesmos indicassem se tinham um projeto vital (purpose) e onde haviam encontrado este projeto vital (purpose). Após realizar estas perguntas, os entrevistadores investigaram por que o jovem acredita que tal meta é significativa, o que ele espera realizar na vida, no momento e no futuro, e que tipo de escolhas fez até então.

Os resultados da pesquisa de Damon (2009a) demonstram que existem poucos jovens com projeto vital (purpose) na atualidade. Entretanto, antes de nos centrarmos especificamente na discussão deste fato faremos outros apontamentos importantes levantados nesta pesquisa.

Mediante a realização desta pesquisa foi possível verificar que os principais objetivos na vida dos jovens norte-americanos referem-se, à família, à carreira, às realizações acadêmicas, à fé religiosa, aos esportes, à arte, ao serviço comunitário e aos temas políticos e/ou sociais, nesta ordem (DAMON, 2009a).

A pesquisa de Damon (2009a) também observou que existem quatro diferentes perfis de engajamento com um projeto vital (purpose):

1. 25% dos jovens que não mostraram nenhum projeto vital (purpose) e também não demonstraram sinais de busca de um projeto vital (purpose) para a sua vida.

2. 25% dos jovens tinham alguma ideia sobre seu projeto vital (purpose), mas não buscaram meios para colocá-los em prática. Estes jovens não desenvolveram planos práticos para buscar um projeto vital (purpose) realista.
3. 30% dos jovens estavam engajados em atividades que pareciam estar relacionadas a algum tipo de projeto vital (purpose), mas demonstram pouco interesse ou sinais de comprometimento com suas metas com o passar do tempo.
4. 20% dos jovens haviam encontrado algo significativo a que se dedicar e sustentavam este interesse, por um período de tempo, tendo clara noção do que estavam tentando praticar no mundo e com que finalidade. Estes são os jovens que possuem um projeto vital (purpose) claramente definido.

De acordo com o autor, estes dados tornam-se particularmente relevantes ao considerar-se que a presença de um projeto vital (purpose) na juventude está associada ao esforço pessoal e prevê o desenvolvimento de comportamentos saudáveis e positivos como resiliência, sucesso acadêmico e preservação da própria saúde, enfatizando virtudes positivas e conduzindo o jovem também a direções positivas (DAMON, 2009a).

Além disso, Damon (2009a) enfatiza que a presença de um projeto vital (purpose) na juventude também pode conduzir a resultados positivos como comportamento pró-social, comprometimento moral, realizações pessoais e elevada autoestima.

Entretanto, Damon (2009a) ressalta que a sociedade atual não incentiva os jovens a encontrar um projeto vital (purpose). O autor defende que as mensagens culturais na sociedade contemporânea favorecem conquistas imediatistas, sem conexão com as preocupações centrais da existência.

Mesclando busca de status, consumismo, insegurança, autopromoção e valores superficiais, os agentes da atual cultura pressionam os jovens a perseguir vitórias imediatistas, em detrimento de aspirações duradouras (DAMON, 2009a, p. 123).

Para o autor, os jovens são constantemente conduzidos, pela mídia e pela sociedade em geral, ao imediatismo, competição e busca por status. O foco da cultura atual reside em perspectivas imediatistas que são aceleradas pela insegurança de uma crise econômica mundialmente globalizada e cada vez mais dinâmica (DAMON, 2009a). Para o autor, este interesse em realizações imediatistas favorece uma maior competição na busca de concretizações que visam satisfazer necessidades básicas como moradia, educação e saúde. Neste panorama de competição e busca por status, os jovens não são encorajados a perseguir os interesses que motivam e inspiram a realização de suas reais potencialidades. Na sociedade atual, ignora-se a busca por um sentido de vida que possa mover a existência.

Diante desta preocupação, Damon (2009a) defende a importância de se criar estratégias no sentido de auxiliar, principalmente o jovem, a desenvolver projetos que sejam realmente significativos para a própria identidade. Para o autor, a família, a escola, a religião e a comunidade podem auxiliar o jovem a visualizar um projeto vital (purpose).

É necessário reconhecer, entretanto, que nem a escolha e nem a realização de um projeto vital (purpose) é uma tarefa simples. Nem todos conseguem eleger um projeto vital (purpose), e por vezes, algumas pessoas passam toda a vida procurando por ele (DAMON, 2009a).

Segundo o autor, duas condições são necessárias para que o jovem encontre um projeto vital (purpose) – é preciso que o jovem reconheça quais são os valores e crenças centrais na sua identidade e que ele receba apoio para que consiga buscar a concretização de seu projeto vital (purpose): “[...] quando duas condições se aplicam – o movimento progressivo em direção a um projeto vital satisfatório e uma estrutura de apoio social compatível com esse esforço – tudo indica que o jovem será bem sucedido” (DAMON, 2009a, p. 173).

A primeira destas condições pode ser traduzida com as seguintes palavras de Damon:

Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram na cultura em torno deles (DAMON, 2009a, p. 173).

Entende-se que para que o jovem possa eleger um projeto vital (purpose) é necessário que ele reconheça quais são os valores centrais na sua existência. O ideal é que o jovem eleja um projeto vital (purpose) baseando-se nos valores que são fundamentais na sua vida e, para isto, é importante que ele conheça quais são eles. Mas também é necessário que o jovem reconheça quais são os esforços necessários para a concretização de seu projeto.

O projeto vital é um fenômeno profundamente pessoal como inevitavelmente social. É fruto da reflexão interna, ainda que também seja resultado da exploração externa. Quando um projeto vital está totalmente formado, reflete tanto aspirações genuínas do *eu* quanto necessidades práticas além do *eu* (DAMON, 2009a, p. 173).

Entendemos que esta tarefa não é simples e implica um trabalho interior que deve ser fomentado por influências exteriores nas diversas instituições em que o jovem está inserido, o que evidencia a segunda condição para o desenvolvimento de um projeto vital (purpose). É necessário existir algum tipo de apoio para que o sujeito jovem consiga eleger um projeto vital (purpose).

De acordo com Damon (2009a), uma sociedade justa deveria proporcionar apoio para ajudar todos os jovens a desenvolverem um projeto vital (purpose). Para tanto, Damon (2009a) afirma que as diversas instituições que atuam com os jovens deveriam oferecer orientação, apresentando uma visão positiva da vida e também o conhecimento prático necessário para a busca de um projeto vital (purpose):

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

Um clima cultural sadio e vibrante dá forças para a criação de um projeto vital (purpose) (DAMON, 2009a). Para o autor, crenças e práticas elevadas ajudam os jovens a perseguir aspirações que valham a pena expandir sua noção sobre aquilo que podem realizar para si e para o mundo.

Assim, de acordo com o autor, uma cultura de projetos vitais (purposes) deve ser construída – e continuamente reconstruída – em múltiplos e pequenos caminhos, tanto por indivíduos como por instituições que respondam pelos valores que apresentam por meio de palavras, atos e exemplos (DAMON, 2009a, p. 175).

Em resumo, para que o sujeito possa eleger um projeto vital (purpose) é necessário que o sujeito compreenda de que forma suas capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para a realização de algo que contribua com a sociedade e com o mundo.

Simultaneamente, o projeto vital (purpose) exige que o sujeito conheça o mundo que o cerca, enquanto elabora, desenvolve e amadurece seu projeto vital (purpose) de acordo com o que conhece do mundo. A partir do momento em que o sujeito conhece a si mesmo e ao mundo que o cerca ele vai tornando-se capaz de perceber de que modo pode utilizar suas habilidades e capacidades para influenciar o mundo que o cerca.

Tal como procurou-se esclarecer, projeto vital (purpose) representa uma intenção de alcançar algo significativo para o sujeito, e, esta intenção acaba por impulsionar o sujeito para o progresso pessoal. O projeto vital (purpose) não se limita então, a um simples sentimento de orientação para o futuro, requer um objetivo de vida fundamentado nas crenças e valores do sujeito e pode produzir comportamentos saudáveis e positivos, ao mesmo tempo em que pode auxiliar na criação de estratégias de enfrentamento de situações adversas, conferindo resiliência e motivação em qualquer fase do desenvolvimento humano.

### 3.3. Considerações a respeito de projeto de vida e projeto vital

A partir de agora buscaremos realizar uma distinção entre os conceitos projeto de vida, projeto vital e projeto vital ético. O projeto de vida decorre das discussões do termo *life goals* em inglês.

Admitimos neste trabalho que o projeto de vida corresponde a um objetivo de vida de longo prazo orientado para o futuro e significativo para o sujeito que pode motivar e conferir sentido à existência do sujeito (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009). Em resumo, um projeto de vida é um projeto que o sujeito elabora pensando em seu futuro.

Um projeto de vida pode ter diferentes motivações. Ao considerar os diferentes conteúdos de projetos de vida, Bundick (2009) acredita que eles podem visar prioritariamente o benefício do próprio sujeito, buscando realizações que atendam seus anseios, necessidades e desejos (*self oriented*) ou podem considerar metas que visem beneficiar o mundo ao redor, como a sociedade, comunidade ou família (*beyond the self*) (BUNDICK, 2009).

Com relação ao projeto de vida e o projeto vital (purpose) uma primeira consideração importante a ser realizada refere-se ao fato de que embora ambos os conceitos refiram-se a projetos com perspectiva de futuro que podem dar sentido à existência, o projeto vital (purpose) corresponde a um projeto cujos objetivos são essenciais na identidade do sujeito e que visa realizar contribuições no mundo e na sociedade. O conceito de projeto vital (purpose) está assim, ancorado em uma perspectiva do desenvolvimento da personalidade moral e fortemente vinculado aos valores morais.

Segundo Damon (2009a), o sujeito com projetos vitais sabe exatamente o que está buscando e por que, e é exatamente por este motivo que ele sustenta seu interesse com o intuito de buscar a concretização de seu projeto. Para Damon, os sujeitos que tem um projeto vital são aqueles que:

[...] encontraram algo significativo a que se dedicar, que sustentam esse interesse por um período de tempo e que têm clara noção do que querem realizar no mundo e por quê. Eles descobriram uma causa ou um objetivo final que inspira seus esforços no dia a dia e os ajuda a planejar um futuro coerente. Eles sabem o que querem realizar e por quê, e tem *dado um passo atrás do outro para realizar suas ambições* (DAMON, 2009a, p. 80, grifo nosso).

É importante ressaltar ainda que de acordo com as discussões teóricas de Damon e seus colaboradores (BUNDICK, 2009; DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009a), o projeto vital (purpose) sempre visa a uma consequência no mundo externo que geralmente se refere à realização de alguma contribuição na sociedade, na comunidade ou, ainda, na família (*beyond the self*).

Cabe ressaltar também que de acordo com esta conceituação, o que diferencia um projeto vital (purpose) de um projeto de vida que visa a contribuição com o mundo ou com a sociedade (*beyond the self*) é a centralidade desta meta na identidade do sujeito e generalização desta meta nos demais aspectos da vida do sujeito. Acredita-se que pelo fato do projeto vital (purpose) estar fortemente vinculado aos valores centrais para o sujeito este estará bastante empenhado na busca e concretização de seu projeto (DAMON, 2009a).

### 3.3.1. Projeto vital ético

Existe uma importante discussão realizada por Damon (2009a; 2009b) em relação ao projeto vital (purpose), que se refere às consequências da realização destas metas. Acreditamos ser importante pontuar que o fato deste projeto ter consequências no mundo externo não quer dizer que esteja fundamentado em ações éticas. Pode ocorrer de existir um projeto de vida ou um projeto vital (purpose) fundamentado em valores e ações não éticas (DAMON, 2009a).

Damon (2009a) considera a possibilidade de projetos com propósitos com efeitos nocivos na sociedade, pois uma pessoa pode ter um projeto central para o seu sistema de crenças e valores que sejam antissociais. Para diferenciar um projeto vital (purpose) com intenções éticas o autor chama, em inglês, os projetos vitais (purposes) com intenções éticas de *noble purpose*. Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo projeto vital ético para nos referirmos a este tipo de projeto vital (purpose).

Para este autor, o projeto vital ético (*noble purpose*)<sup>9</sup> é um projeto considerado essencial e central na identidade do sujeito que possui finalidades éticas. Antes, porém, de nos aprofundarmos a respeito deste conceito, desejamos definir o que vem a ser ética.

Segundo Chauí (2010), a ética exprime a maneira como uma cultura e uma sociedade consideram ser o bem e a virtude, a brandura e o mérito, o mal e o vício, a violência e o crime. Todas as culturas consideram a virtude como algo que é o melhor como sentimento, conduta e ação. A virtude, por sua vez, de acordo com a autora, corresponde à excelência, a realização perfeita de um modo de ser, sentir e agir.

A ética, por realizar-se como relação intersubjetiva e social não é alheia às condições históricas, políticas, econômicas e culturais da ação moral (CHAUÍ, 2010). Como

---

<sup>9</sup> Em inglês, o projeto vital ético é chamado por Damon (2003; 2009a; 2009b) de *noble purpose*, termo cuja tradução literal para o português pode ser “projeto vital nobre” ou “propósito nobre”.

consequência, toda a ética está em relação com o tempo e com a história, transformando-se para atender às novas exigências da sociedade e da cultura.

De acordo com Chauí (2010), o campo ético é constituído pelo sujeito moral e pelos valores e obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, ou seja, as virtudes. O sujeito ético é aquele que ao conhecer o bem, as suas virtudes e a sua vontade racional que conhece os meios adequados para chegar aos fins morais. A busca do bem e da felicidade são a essência de uma vida ética.

A conduta ética, segundo a autora, requer a existência do sujeito consciente que reconhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. Assim, a consciência moral, não só reconhece tais diferenças, mas também se reconhece como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente (CHAUÍ, 2010). Consciência e responsabilidade tornam-se condições indispensáveis da vida ética. Portanto, a conduta ética é aquela na qual o sujeito sabe o que está e o que não está em seu poder realizar, referindo-se, portanto, ao que é possível e desejável para um ser humano. De acordo com a autora, saber o que está no poder do sujeito realizar significa não se deixar arrastar pelas circunstâncias nem pelos instintos, nem por uma vontade alheia, mas afirmar a própria independência e capacidade de autoafirmação.

Chauí (2010) afirma que a ética, na Antiguidade era considerada a educação do caráter do sujeito moral no intuito de dominar racionalmente os impulsos, apetites e desejos, para orientar a vontade rumo ao bem e à felicidade e para formá-lo como membro da coletividade sociopolítica. De acordo com a autora, a finalidade da ética está relacionada a uma harmonia entre o caráter do sujeito virtuoso e os valores coletivos, que também deveriam ser virtuosos.

Agora que realizamos estes esclarecimentos, desejamos apontar que para Damon (2009a; 2009b) um projeto vital ético (noble purpose) refere-se a um projeto que possui exatamente as mesmas características do projeto vital (purpose), mas possui uma orientação moral que implica o devotamento a uma causa significativa e ética, de modo que as ações para a sua realização também sejam éticas. O projeto vital ético (noble purpose) está fundamentado naquilo que é central e essencial para a identidade do sujeito, e, portanto, refere-se aos valores éticos deste sujeito. Uma característica importante do projeto vital ético (noble purpose) é que ele implica uma preocupação em fazer diferença no mundo com ações éticas e cidadãos (DAMON, 2003; DAMON, 2009a).

A realização de um projeto vital ético (noble purpose) dirige-se a uma intenção para o bem estar coletivo, que aproxima o sujeito do exercício pleno da cidadania porque implica assumir responsabilidades relativas não apenas ao interesse do indivíduo, mas da coletividade. Assim, um projeto vital ético (noble purpose) cria condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade (ARAÚJO, 2009).

Neste sentido, o projeto vital ético (noble purpose) pode corresponder a um posicionamento ético do sujeito perante o seu futuro – porque corresponde a realização de um objetivo de vida de longo prazo que o sujeito elege para si próprio – e perante a sociedade – porque o objetivo de vida de longo prazo do sujeito corresponde a alguma realização que visa beneficiar o mundo externo entendido como a família, a comunidade ou a sociedade<sup>10</sup>.

Os projetos vitais éticos (noble purpose) podem ter variadas motivações de acordo com aquilo que é central na existência dos sujeitos (DAMON, 2003; 2009a). O essencial é que estas metas tenham uma perspectiva de longo prazo e visem ao bem estar não apenas do próprio sujeito, mas do mundo ao redor, atendendo simultaneamente a ética do indivíduo e a ética da sociedade.

De acordo com Damon (2009a), um projeto vital ético (noble purpose) também implica o reconhecimento dos próprios talentos, valores e habilidades. A partir do momento em que o sujeito pode reconhecer as suas capacidades e talentos e, estando no meio social, reconhecer igualmente as características e necessidades deste meio, o sujeito pode verificar de que modo seus talentos, capacidades e habilidades podem beneficiar o mundo ao redor. Para o autor, o projeto vital ético (noble purpose) pode ser encontrado na vida diária de qualquer sujeito e todos podem encontrar projetos vitais que se enquadrem aos seus talentos (DAMON, 2003; 2009a). Para isto é importante estar engajado em atividades que sejam significativas para a identidade do sujeito. De acordo com Damon (2003) a família, a comunidade, a natureza, a fé e a cultura podem ser fontes de inspiração para a visualização de um projeto vital ético.

Frequentemente, ao optar por um projeto para a própria existência, o jovem o faz baseando-se naquilo que gosta e valoriza, imaginando como seu projeto pode fazer diferença no mundo (DAMON, 2009b). Para exemplificar, quando um jovem opta por um projeto como cursar medicina para tornar-se médico, existe uma infinidade de fatores que o levam a fazer

---

<sup>10</sup> Morin (2000), ao discutir os saberes necessários para uma educação do futuro, defende o estudo e reflexão a respeito da antropoética, que corresponde, simultaneamente, à ética do indivíduo, ética da sociedade e ética da espécie. Shweder (2003 apud DAMON 2009b), por sua vez, define a existência de diferentes tipos de ética e afirma que as diferentes culturas enfatizam uma variação de gradações de tipos de ética: ética da autonomia, ética da comunidade e ética do sagrado.

esta escolha: motivação financeira, busca por status, mas também, um desejo de fazer diferença no mundo externo auxiliando seus pacientes. Quanto mais o sujeito conhecer a respeito de suas habilidades, capacidades e talentos e, também, das reais condições de se concretizar seu projeto, mais chances terá de ser bem sucedido em sua escolha. Por este motivo, o jovem necessita de apoio da sociedade e das instituições nas quais encontra-se inserido.

Acredita-se que os objetivos que visem a atender não apenas os próprios anseios, desejos e necessidades têm uma propensão maior a desenvolver um sentido existencial na vida dos sujeitos e a promover uma sensação de bem estar psicológico (DAMON, 2009a; BUNDICK, 2009). Na opinião de Damon (2003; 2009a), somente um projeto vital ético (noble purpose) pode conferir inspiração, motivação e resiliência duradouras e originar uma sensação de bem estar psicológico chamada *eudemonia*<sup>11</sup> porque corresponde à plena realização das potencialidades, capacidades e habilidades do sujeito a benefício de si próprio e do mundo ao redor. O bem estar psicológico ou felicidade que provêm da *eudemonia* corresponde ao comprometimento com algo que o sujeito considera envolvente, desafiador, atraente, especialmente quando existe uma contribuição que transcende a satisfação da individualidade (DAMON, 2009a; DAMON, 2009b). Ao contrário, o bem estar decorrente da satisfação apenas dos próprios interesses é de curta duração e geralmente não produz uma satisfação duradoura.

Outro ponto importante colocado por Damon (2009a) é que pode ocorrer de um sujeito desenvolver um projeto vital antissocial, que pode ter objetivos antissociais ou simplesmente ser um projeto fundamentado em ideais que acabam tendo consequências negativas. Neste sentido o autor considera importante refletir a respeito de quais são os valores que podem promover projetos vitais éticos e projetos vitais antissociais.

Entendemos que esta discussão a respeito de projeto de vida, projeto vital (purpose) e projeto vital ético (noble purpose) é de extrema relevância para o desenvolvimento humano e educação, especialmente do ponto de vista da formação do desenvolvimento da personalidade moral. Esta discussão será retomada mais adiante no capítulo 4, quando trataremos especificamente do tema projetos de vida, projetos vitais e projetos vitais na educação.

---

<sup>11</sup> O conceito utilizado neste trabalho *eudemonia* decorre do conceito aristotélico para *eudemonia*. Existem diversos trabalhos na atualidade que se dedicam a discutir o bem estar psicológico ou felicidade. A principal discussão que se faz é que existe um bem estar que decorre da satisfação da realização dos próprios desejos, que é chamada *hedonia* e um bem estar que decorre eudemonia. Nesta perspectiva pode-se falar de um bem estar ou felicidade que se refere a *hedonia* que corresponde à felicidade mediante a satisfação com a vida e o bem estar que é a *eudemonia*, resultado da realização da potencialidade do indivíduo.

## **CAPÍTULO 4: PROJETOS VITAIS ÉTICOS E EDUCAÇÃO**

No capítulo anterior buscamos demonstrar a importância da presença de um projeto de vida e de um projeto vital, especialmente quando este projeto vital tem características éticas. Traçar uma trajetória para a própria vida é dar sentido para os esforços cotidianos, concedendo significado à existência. Por este motivo, o comprometimento com um projeto de vida ou projeto vital pode gerar comportamentos proativos e saudáveis que auxiliam o sujeito a superar situações adversas e refletir a respeito do modo como deseja viver a sua vida. Em suma, adotar um projeto para a própria vida significa assumir o protagonismo da própria existência. O projeto vital ético, entretanto, corresponde ao reconhecimento da condição de sujeito ético no mundo, considerando-se as necessidades individuais do sujeito e o modo como as suas capacidades e habilidades pode fazer diferença no mundo, realizando contribuições no mundo ao redor.

Neste sentido, diversas instituições podem auxiliar o jovem a reconhecer-se como um sujeito ético no mundo e auxiliá-lo a encontrar um projeto para a sua vida. A escola é uma destas instituições onde é possível auxiliar o jovem a desenvolver e engajar-se com um projeto que seja vital, essencial para o seu sistema de crenças e valores. O presente trabalho se insere no campo da educação e é por este motivo que nos centraremos na questão da educação escolar e as possibilidades de reflexão a respeito do estímulo à criação de projetos vitais éticos por parte dos jovens.

Outro motivo pelo qual optamos, neste trabalho, por focar a questão do desenvolvimento do projeto vital no campo da educação escolar refere-se ao fato da sociedade contemporânea estar passando por diversas transformações sociais, econômicas e culturais que atingem não apenas os sujeitos, mas também as instituições, enfatizando a necessidade de se repensar os próprios objetivos da educação.

É importante apontar que a literatura a respeito de projeto vital e educação é quase inexistente. Para atender ao objetivo ao qual este capítulo se propõe, inicialmente discutiremos os objetivos da educação escolar num mundo em constantes transformações, analisando as proposições para uma educação para o futuro, especialmente no que diz respeito à compreensão ética do ser humano. Em seguida, buscaremos posicionar a escola na atualidade, como instituição que deveria promover a instrução e a formação ética dos seus educandos. Buscaremos então apontar a literatura existente sobre projetos vitais e educação, ressaltando a importância do projeto vital no desenvolvimento do ser humano, fomentando a percepção da condição ética dos sujeitos no mundo em que vivem. Por fim, realizaremos uma

aproximação teórica entre a formação ética em educação e valores para o desenvolvimento de projetos vitais éticos. Assim, neste capítulo, procuraremos apontar a possibilidade do ensino educativo auxiliar o jovem a visualizar um projeto vital.

#### **4.1. Objetivos da educação: formação e desenvolvimento humano**

As mudanças sociais que impactam não apenas a educação e o ensino, mas toda a sociedade foram provocadas principalmente por transformações como a expansão dos meios de informação, a globalização da política e economia e a mudança paradigmática das ciências. Para a educação, entretanto, uma das principais transformações refere-se à democratização e universalização do ensino. Hoje, a proposição das políticas públicas é o atendimento de todos, crianças e jovens, no Ensino Básico. Com isto, parte de um problema social que se referia à exclusão de um enorme contingente da população que não tinha acesso à escola parece ter sido contornado. Se antes a escola era para uma minoria de cidadãos, atualmente a escola abriu as portas para a quase totalidade da população.

A observação destes fatos coloca em evidência algumas questões fundamentais. De um lado reflete-se a respeito da finalidade da educação para o indivíduo e para a sociedade. De outro lado se coloca outra importante questão sobre que tipo de indivíduos, ou melhor, que tipo de cidadãos deseja-se formar. Além disso, o objetivo da educação para todos não pode ser mais o mesmo que aquele defendido para uma minoria da população. Especialmente quando refletimos que uma educação de qualidade é uma das possibilidades para se driblar uma condição de vulnerabilidade social.

Diante da chegada do novo século e das grandes transformações ocorridas na sociedade contemporânea, diversos educadores centraram-se em responder quais seriam os objetivos da educação do futuro. Ao abordar este assunto, Morin (2000) trata da temática da educação de um modo abrangente, considerando sua função e os desafios em um mundo globalizado.

Para Morin (2000; 2008), a educação possui dois objetivos fundamentais: a *formação* e o *desenvolvimento do ser humano*. O autor entende que esta educação não se refere apenas à escola, mas a toda sociedade. Entretanto, o autor posiciona a importante função da escola na contemporaneidade, argumentando que a escola deveria centrar-se num ensino educativo.

Neste sentido, Morin diferencia ensino de educação, afirmando que enquanto o ensino implica a transmissão do saber e do conhecimento de modo que os estudantes assimilem, a

educação tem um sentido mais abrangente porque implica o desenvolvimento do ser humano, a auto superação e seu progresso. Nas palavras do autor:

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (*ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver*) e *ensinar como se tornar cidadão* (MORIN, 2008, p. 65, grifo nosso).

No sentido proposto por Morin, o ensino educativo assume não apenas a transmissão do saber, mas a transmissão de uma cultura que permita *compreender a condição humana* dos sujeitos e que os *ajude a viver*, favorecendo um modo de pensar firme e aberto. Nesta perspectiva, educar é garantir não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também permitir o *desenvolvimento do ser humano*. Por este motivo, a educação, nas palavras de Morin (2000; 2008), pode ajudar a nos tornarmos melhores, e, possivelmente, mais felizes. A educação pode nos tornar pessoas melhores porque, ao nos darmos conta da nossa condição de sujeitos éticos, nos tornamos mais responsáveis e mais solidários perante a coletividade. A escola como instituição que se dedica ao ensino educativo, deveria assumir a responsabilidade não apenas de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, mas de *desenvolver o ser humano*, ensinando os sujeitos jovens e crianças a viverem, admitindo a sua condição ética como indivíduos, como membros de uma sociedade e também membros da espécie humana.

Em especial, ao considerar as constantes transformações da sociedade contemporânea e analisando a necessidade de uma educação que ensine ao ser humano a sua condição ética, Morin (2000) propõe alguns saberes que considera fundamentais para a educação no século XXI: o reconhecimento do erro, o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão e a condição ética do ser humano.

O primeiro saber necessário, de acordo com Morin (2000), é o *reconhecimento da existência do erro e da ilusão* dentro do processo do conhecimento. É importante promover na educação o conhecimento do conhecimento, como forma de preparar os sujeitos para identificar o erro e a ilusão, com o intuito de estabelecer a lucidez. O reconhecimento do erro e da ilusão permitiria admitir a nossa condição de seres em constante processo de aprendizagem que, sendo passíveis de cometer erros, precisam revisar e rever o conhecimento produzido e adquirido.

O segundo saber necessário à educação, é *reconhecer o conhecimento pertinente*, ou seja, aquele que é capaz de apreender os problemas fundamentais e globais para neles inserir o conhecimento parcial e local. Este saber evidencia a necessidade de desenvolver a aptidão dos educandos para localizar as informações dentro de um contexto e de um conjunto.

O terceiro saber refere-se ao *reconhecimento da condição de seres humanos*. O autor afirma que o ser humano é a um só tempo físico, biológico e psíquico e que esta unidade é desintegrada na educação por meio das disciplinas, dificultando a compreensão do que é ser um ser humano. Para o autor, ensinar a condição humana deveria ser a função essencial do ensino educativo. Reconhecer a condição de ser humano é admitir que todo o ser humano carrega a possibilidade do erro, mas, também, carrega sua potencialidade e a possibilidade de existir plenamente.

O quarto saber corresponde ao *reconhecimento de uma identidade terrena*; ou seja, todo o ser humano possui uma identidade comum, como seres que habitam o mesmo habitat. A partir dessa ideia, para o autor, deve-se ressaltar o princípio de solidariedade entre os indivíduos e as nações no sentido de promover a proteção do mundo que habitam e dos seres que nele habitam.

O quinto saber faz referência ao *enfrentamento da incerteza*. Morin (2000) acredita que a educação deve incluir o ensino das incertezas que surgiram nas diversas ciências, no sentido de auxiliar no enfrentamento do imprevisto e do inesperado, abandonando uma concepção determinista das ciências.

O sexto saber mencionado por Morin é o *ensino da compreensão*, que é considerada pelo autor o meio e o fim de toda comunicação. A educação para a compreensão, segundo o autor, está ausente da educação. Entretanto, a compreensão é vital para todo relacionamento humano e constitui base segura de uma educação para a paz.

Por fim, o sétimo saber mencionado por Morin (2000), e ao qual nos centramos mais especificamente neste trabalho, é *ensinar a ética do ser humano*. Segundo o autor, ensinar a ética do ser humano deve corresponder, simultaneamente, ensinar a ética do indivíduo, a ética da sociedade e a ética da espécie. É imprescindível que a educação permita o ser humano a refletir a respeito do que é possível e desejável realizar para si próprio e para a sociedade, considerando as necessidades dos seres com os quais convivemos.

O autor acredita que a ética não pode ser ensinada por meio de lições de moral; deve ser formada com base na consciência do que é humano: o indivíduo, a sociedade e a espécie. Nas palavras do autor, o *desenvolvimento humano* deve compreender simultaneamente o desenvolvimento das autonomias individuais, da participação comunitária e do reconhecimento de pertencer à espécie humana.

O reconhecimento da ética é o que permite a cidadania. O reconhecimento da ética do indivíduo, da ética da sociedade e da ética da espécie é o que permitiria a existência de uma cidadania planetária, que englobaria a humanidade inteira.

Morin (2008) supera a compreensão usual da palavra cidadania, sugerindo que esta não é caracterizada apenas pelo cumprimento de direitos e deveres, mas também pela responsabilidade e solidariedade em relação ao espaço em que se vive, refletindo um profundo sentimento de filiação. Assim, a formação ética é percebida como algo mais abrangente, que impõe uma reflexão ética perante si próprio e perante a coletividade, assumindo-se a responsabilidade e a solidariedade diante da sociedade.

Outra importante referência é o trabalho realizado por Dellors (2001), que produziu um relatório que versa sobre os objetivos da educação para o século XXI. Neste importante documento, o autor também procurou estabelecer alguns aspectos considerados fundamentais para a educação escolar contemporânea. Este autor, com o auxílio de uma comissão internacional, identificou quatro pilares considerados fundamentais: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Tais pressupostos superam a percepção da educação escolar como simples transmissão do conhecimento e evidenciam a necessidade do desenvolvimento de valores como o autoconhecimento, a cooperação e a compreensão na educação.

De acordo com Dellors (2001) *aprender a conhecer* significa permitir a aprendizagem de um repertório de conhecimentos e saberes, bem como o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, entendidos como um meio e uma finalidade da vida humana. Pretende-se que “[...] cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELLORS, 2001, p. 91). Ao mesmo tempo, a finalidade deste fundamento é permitir aos sujeitos estudantes o prazer de conhecer, de aprender e de descobrir. Neste sentido, os autores defendem que um maior conhecimento permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, despertando a curiosidade intelectual e estimulando o senso crítico. Assim, o ensino em nível secundário e superior deveria fornecer aos sujeitos estudantes os instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas da atualidade.

*Aprender a fazer* está associado ao aprender a conhecer, mas refere-se a ensinar os estudantes a colocar em prática os conteúdos que aprendem na escola. Este pilar está mais particularmente relacionado à questão da formação profissional, ou seja, refere-se a ensinar o sujeito a colocar em prática os seus conhecimentos e adaptá-los ao seu trabalho futuro. Ou seja, o conhecimento adquirido na educação escolar não é considerado estático; o conhecimento adquirido deve ser colocado em prática.

*Aprender a viver juntos*, de acordo com o autor, refere-se à possibilidade da convivência pacífica, lutando contra os preconceitos geradores de conflitos. Para tanto, a educação escolar deve se utilizar da descoberta progressiva do outro e da participação em projetos comuns no intuito de auxiliar na eliminação de conflitos latentes. A educação tem por missão, segundo este autor, a transmissão do conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e conduzir à tomada de consciência das semelhanças e interdependência de todos os seres.

O último pilar ao qual Dellors (2001) faz referência é *o aprender a ser*, que faz alusão ao desenvolvimento total do sujeito para desenvolver a sua autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, formulando seus próprios juízos de valor de modo a decidir por si próprio como deseja agir diante da sua vida. Para atingir este objetivo é fundamental valorizar a potencialidade de cada sujeito. A nosso ver, este saber está relacionado a dimensão ética da educação escolar, uma vez que o *aprender a ser* implica o sujeito reconhecer o que está em seu realizar, de modo que não se deixe levar pelas circunstâncias, afirmando sua independência e autonomia.

Observa-se que os quatro pilares da educação estão interligados e transcendem a questão do acesso ao conhecimento e qualidade de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Segundo a visão deste autor, a educação deve incluir a percepção da interdependência, do pluralismo e da compreensão mútua ao mesmo tempo em que deve ressaltar a importância da qualificação profissional e do trabalho em equipe. Sobretudo, este autor inclui a perspectiva de uma educação para a ética e para a cidadania.

Posteriormente, nesta obra, o autor se dirige especialmente à educação dos jovens, no ensino secundário, defendendo uma educação escolar mais abrangente que prepare os jovens para a vida:

Atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior (DELLORS et. al., 2001, p. 136).

Segundo o autor, o objetivo da educação, especialmente no ensino secundário, deveria ser não apenas a transmissão dos conteúdos, mas a preparação do jovem para sua vida. Especialmente porque é neste momento que os jovens fazem escolhas para a sua vida futura, escolhendo o caminho de entrada na vida adulta e no mundo do trabalho.

Concordamos com a perspectiva deste autor de que a educação escolar tem um sentido mais abrangente e que seu objeto deveria ser não apenas promover a *formação*, mas também promover o *desenvolvimento humano* por meio dos saberes considerados essenciais.

Diante do exposto, propomos uma reflexão a respeito da função dos projetos vitais para dar sentido ético à existência humana, com o propósito de promover o desenvolvimento e o progresso do sujeito, ensinando-o a viver, a se apropriar da sua condição humana e, portanto, de formar sujeitos éticos diante do mundo. Ao considerarmos a educação como o *desenvolvimento do ser humano*, é necessário que se reflita sobre a possibilidade de se traçar metas, de se criar projetos para o cumprimento do progresso e do desenvolvimento dos sujeitos. Na nossa percepção, inclui a perspectiva de se desenvolver projetos vitais éticos.

A partir destas considerações, passaremos a discutir a respeito da função educacional da instituição escolar na atualidade, com o intuito de promover uma reflexão a respeito do seu papel de auxiliar o jovem a desenvolver um projeto vital ético.

#### **4.2. A função da escola na atualidade: instrução e formação ética**

Outro ponto importante a ser considerado quando nos propomos a refletir a respeito da educação na sociedade contemporânea é a questão do acesso à quase totalidade da população, que, inevitavelmente ocasionou uma mudança no sentido que a educação tem para a sociedade contemporânea. Atualmente, pretende-se que a escola atenda todos os sujeitos, ou seja foi rompida a homogeneização e a elitização da educação, promovendo ao mesmo tempo a interação entre sujeitos de diferentes origens sociais, econômicas, com diferenças físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero (ARAÚJO, 2003; 2011). Inevitavelmente, a questão da democratização e universalização impõe uma reflexão a respeito do sentido da educação para a totalidade da população. Buscaremos abordar este tema no decorrer deste tópico.

Esteve (2004) realizou uma incursão histórica com o intuito de analisar os fenômenos da democratização e universalização do ensino na atualidade. O autor afirma que a educação passou por três grandes momentos na história e que atualmente a humanidade passa pela terceira revolução educacional, cuja principal característica refere-se ao fato de que a escola tornou-se uma instituição que deve atender à totalidade da população.

Segundo o autor, a primeira revolução educacional corresponde à criação da escola, no Antigo Império do Egito, aproximadamente há dois mil e quinhentos anos, tendo sido criada

com o intuito de transmitir o conhecimento da escrita. Estas casas de instrução eram escolas de escribas e eram reservadas à elite sacerdotal e administradores do estado. O autor aponta que desde o início da instituição escolar a educação era destinada às elites e, neste sentido, a educação configurava-se uma aprendizagem que outorga os privilégios de uma posição social e retribuições econômicas.

Para o autor, a segunda revolução educacional ocorreu entre os séculos XIX e XX e corresponde ao reconhecimento da responsabilidade dos estados em promover a educação fundamental, no intuito de ensinar as primeiras letras e o cálculo fundamental. O autor afirma que diante deste movimento, passou a existir uma educação dual, onde as classes populares recebiam uma educação deficitária e limitada às aprendizagens instrumentais enquanto as classes mais altas tinham acesso a escolas cujo diploma permitia ingressar em carreiras civis e adquirir altos cargos da administração.

Esta proposta de democratização e extensão do ensino fundamental mediante a responsabilização do estado entre os séculos XIX e XX constituiu novo impulso no sentido de oferecer o ensino educativo para a população, mas as vagas escolares continuavam escassas e a educação continuava a ser definida como um privilégio.

Além disso, a prática seletiva no sistema educacional escolar era considerada comum. O autor afirma que existia uma crença de que diante da escassez das vagas, estas “[...] deveriam ser reservadas aos melhores, não mais em função da nobreza do sangue, mas aos mais inteligentes, aos mais dotados, aos mais trabalhadores, supostamente sem origem com suas origens sociais” (2004, p. 30).

Neste cenário, a educação estava baseada num modelo de pedagogia da exclusão, onde uma vaga na escola significava um prêmio do qual era necessário tornar-se merecedor. Neste sistema exclusivista, os estudantes com dificuldades de aprendizagem e aqueles considerados como portadores de problemas graves de conduta eram eliminados (ESTEVE, 2004).

Este modelo de educação perpetua os elementos de privilégio da sociedade do Egito Antigo, reservando a uma minoria privilegiada a recompensa de uma boa condição social e econômica (ESTEVE, 2004). Esta lógica perpetuou-se durante muitos séculos na história e, conforme aponta o autor, até a década de 70 do século passado os sujeitos com diplomas no ensino médio eram tão escassos que continuavam tendo boas perspectivas profissionais. Cursar o ensino médio significava garantir alguma posição e status social.

A terceira revolução educacional, segundo Esteve (2004) corresponde à extensão da responsabilidade de oferecer educação escolar até o ensino médio para toda a população, garantindo à toda população o acesso a conhecimentos mais abstratos, superando a

transmissão dos conhecimentos básicos. Tal como aponta o autor, pela primeira vez na história, enfrenta-se o desafio de declarar obrigatório o ensino médio, ampliando sucessivamente a idade de escolarização até os 14, 16 ou 18 anos.

Do mesmo modo, pela primeira vez na história existe uma busca pela eliminação da pedagogia da exclusão, permitindo-se a todos o acesso ao conhecimento ensinado na instituição escolar de modo que tem existido uma participação crescente dos estudantes nesta etapa do ensino, que está deixando de ter um caráter propedêutico e passando a ser considerada uma etapa do ensino com fim em si mesma (ESTEVE, 2004).

Com a democratização e extensão do ensino escolar para toda a população até o ensino médio, os estudantes que antes eram considerados incapazes e excluídos do sistema educacional passaram a ter a oportunidade de concluir a sua formação inicial básica.

No entanto, este movimento, segundo o autor, provocou amplo debate entre os profissionais da educação e na sociedade em geral, porque a democratização do ensino, ao permitir o acesso de toda a população à escola, possibilitou que aqueles que vinham sendo excluídos do sistema educacional por sua dificuldade de aprendizagem ou por questões comportamentais tivessem acesso ao ensino educativo. Isto por que a presença destes estudantes, antes excluídos, criou nova configuração ao espaço escolar – mais diversificado e heterogêneo. Por este motivo, de acordo com o autor, parece predominar ainda entre os profissionais da educação um sentimento de crise e desorganização.

O autor aponta que a universalização e democratização do ensino apresentam dois grandes problemas. Em primeiro lugar, a obrigatoriedade do ensino até o ensino médio coloca na escola, ao mesmo tempo, estudantes que não querem aprender e o professor que conduz ao aprendizado, mas deve lidar com um grupo heterogêneo. Em segundo lugar, a obrigatoriedade do ensino médio a toda a população parece incutir a ideia de que a instituição escolar é o único caminho de acesso à vida adulta:

De fato, na busca por melhorar a igualdade de oportunidades, eliminaram-se os trajetos curriculares alternativos, buscando-se um currículo integrador e abrangente que todos os alunos devem seguir até uma idade cada vez maior, à medida que se aumenta a escolaridade obrigatória. Isso implica declarar a escola como o único caminho para integrar-se à vida adulta (ESTEVE, 2004, p. 43).

Além disso, existe certa crença de desvalorização do sistema educacional, pois se antes o diploma do ensino médio era capaz de garantir uma boa colocação profissional visto que poucos conseguiam concluir esta etapa do ensino, atualmente não existe mais a garantia de sucesso profissional e status social mediante a conquista do título de conclusão do ensino

médio. Os títulos acadêmicos não mais asseguram a remuneração econômica e o status social. Outros mecanismos seletivos imperam. Assim, não houve avanços na questão da mobilidade social ou igualdade ao acesso aos melhores postos de trabalho para os sujeitos em condições menos favoráveis (ESTEVE, 2004, ver p. 45).

Entretanto, o autor aponta que esta situação evidencia a necessidade de se repensar o objetivo da educação escolar:

A situação atual não tem precedentes históricos, supõe o fim de um sistema educacional baseado na exclusão, e configura uma nova concepção de nosso sistema de ensino que ainda não somos capazes de avaliar na justa medida, porque todos nós fomos educados no sistema anterior, e, na falta de outras referências, tendemos, inevitavelmente, a comparar os problemas atuais com situações anteriores, sem entender que *a generalização do ensino para cem por cento da população supõe uma mudança qualitativa que modifica os objetivos, as formas de trabalho e a própria essência do sistema educacional* (ESTEVE, 2004, p. 36, grifo nosso).

Se a educação passa a ser considerada como um direito ao invés de um privilégio, entendemos que de fato é fundamental repensar os objetivos da educação escolar vigente. Tal como afirma Esteve (2004, p. 43), entendemos que:

[...] o problema está em oferecer uma solução educacional à diversidade, sem impor o modelo de escola intelectualista [...].

A ampliação e a universalização iniciada em meados do século XX, pautada na busca pela escolarização da quase totalidade da população, não apenas nas séries iniciais, mas em todo o ensino básico, trouxeram a diversidade para dentro da sala de aula, em todos os níveis de ensino. Neste sentido, existem algumas discussões que salientam a necessidade de se repensar os objetivos da educação no sentido de se superar o modelo de educação elitista e dedicado a uma população homogênea.

Araújo (2003; 2011) acredita que diante da necessidade do direito de inclusão de todas as pessoas no sistema de ensino torna-se necessário promover uma reflexão a respeito dos objetivos da escola na sociedade contemporânea.

Diante desta nova conjuntura, acredita-se que os principais objetivos da instituição escolar referem-se à instrução e à formação ética, que correspondem a eixos centrais em torno dos quais as propostas educacionais deveriam se embasar (ARAÚJO, 2003). A escola na atualidade tem se centrado prioritariamente na instrução, relegando a um segundo plano a formação para a ética e para a cidadania; no entanto, diante da diversidade e heterogeneidade dos estudantes – que felizmente ingressam cada vez em maior número na instituição escolar – torna-se ainda mais importante refletir acerca da importância da contextualização do conteúdo

escolar na existência dos sujeitos, e da promoção de um posicionamento ético destes sujeitos diante de si próprios e diante da sociedade em que vivem.

A instrução, segundo Araújo (2003), é o conjunto dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, onde cada cultura define quais são os conteúdos mais relevantes para serem transmitidos. A formação ética, entretanto, refere-se à formação para a cidadania, ou seja, à uma busca pelo desenvolvimento de aspectos que deem aos sujeitos jovens e crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida digna e saudável, e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e pública da sociedade, de forma crítica, autônoma e, acrescentaríamos aqui, responsável e solidária.

Araújo (2003) argumenta que a maior parte das escolas inclui nos projetos políticos pedagógicos o objetivo de trabalhar estes princípios, mas a realidade mostra que a formação ética, geralmente, fica relegada a um segundo plano de modo que a maioria das escolas cumpre bem o papel de instruir. De modo geral, os sujeitos jovens e crianças vão à escola para aprender conteúdos disciplinares e acredita-se que está existindo uma formação ética. Segundo o autor, “[...] com este tipo de conteúdo, estão formando é o cidadão almejado pela cultura grega clássica de mais de 2 mil anos” (ARAÚJO, 2003, p. 31). No entanto, esta cultura grega excluía a maior parte da população, composta por mulheres, escravos e estrangeiros e acreditava que para formar cidadãos com direitos à participação na vida política era necessário ter estes conhecimentos.

É importante observar que o conceito atual de cidadania é diferente daquele de dois mil anos atrás e isto gera um problema que tem permanecido quase imperceptível: o currículo escolar com este conteúdo e com estas disciplinas exerce apenas a função de instruir os estudantes acerca dos conhecimentos historicamente acumulados e não de formar eticamente o cidadão que vive nas sociedades contemporâneas (ARAÚJO, 2003).

A escola, enquanto instituição pública criada para educar as futuras gerações deve se ocupar também da construção da cidadania, nos moldes como a entendemos na atualidade, cujos pressupostos defendem a garantia de uma vida digna e participação política para todos os sujeitos (ARAÚJO, 2003; 2011). Diante destes pressupostos, o autor defende uma escola que seja democrática, inclusiva e de qualidade para todos os sujeitos.

Segundo o autor, uma escola que se dedique a atender a quase totalidade da população não deveria centrar-se apenas na transmissão dos conhecimentos disciplinares; deve-se considerar a diversidade dos sujeitos que se pretende formar, de modo que seja permitido, independente da condição social, a possibilidade de escolha e de posicionamento ético diante da sua vida coerentemente com suas crenças e seus valores.

A formação ética de seus estudantes inclui também auxiliá-los a se posicionar diante da sua vida, a fazer escolhas e traçar projetos mediante a reflexão dos conteúdos disciplinares e contextualização destes na sua vida e na sociedade, facilitando assim a descoberta seu projeto vital. A formação ética passa por um questionamento a respeito do posicionamento ético dos sujeitos diante de si próprios e da sociedade e é neste ponto que a questão dos projetos vitais se aproxima dos objetivos da educação na contemporaneidade.

Acreditamos ainda que é especialmente num contexto de vulnerabilidade social que estes aspectos devem ser considerados, de modo que a escola assuma o seu papel no sentido de auxiliar o jovem a superar a sua condição de vulnerabilidade, auxiliando-o a assumir um posicionamento ético de sua vida e a reconhecer as suas potencialidades. O projeto vital pode auxiliar o jovem a assumir o protagonismo de sua vida, de modo a traçar trajetórias de superação e construção para a sua realidade de vida. Tal como afirmamos anteriormente, diversas instituições podem auxiliar o jovem nesta trajetória, mas neste trabalho optamos por nos centrar mais especificamente na questão da educação escolar e a possibilidade desta contribuir com a busca do jovem por um projeto que seja essencial no seu sistema de crenças e valores.

Diante destas reflexões, apresentaremos as proposições de Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009a; DAMON, 2009b; YEAGER; BUNDICK, 2009) a respeito de uma educação que se dedique também a demonstrar para o sujeito jovem a função de todos os esforços realizados na instituição escolar – em outras palavras, o sentido da escola e o sentido dos esforços realizados durante os anos escolares para sujeitos em formação, no intuito de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários não apenas com o próprio bem estar, mas com o bem estar coletivo.

### **4.3. Os projetos vitais na escola**

A discussão sobre a formação ética na escola aproxima-se das discussões realizadas por Damon (2003; 2009a; 2009b) sobre por que motivo um projeto vital ético pode conferir sentido ético à vida dos sujeitos. Um projeto vital com finalidades éticas envolve o exercício pleno da cidadania, na medida em que confere um duplo sentido ético à vida do sujeito: diante de si próprio e diante da sociedade. A ideia que defendemos neste trabalho é que, se queremos formar pessoas felizes e cidadãos ativos em sua realidade social, devemos considerar a importância da formação de sujeitos éticos, que tenham consciência daquilo que querem

realizar e por quê. É assim que a nossa discussão neste capítulo se aproxima da discussão realizada por Damon e seus colaboradores (DAMON, MENON, BRONK, 2003; DAMON, 2009a; DAMON, 2009b; YEAGER; BUNDICK, 2009): o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de projetos vitais éticos contribui para a *formação ética* e, conseqüentemente, para promover o *desenvolvimento humano*.

Segundo Damon (2009a) as diversas instituições sociais tais como a família, a escola, a igreja, as associações de bairro etc. deveriam auxiliar o jovem a visualizar um projeto vital. Tal como apontamos no capítulo anterior, encontrar um projeto vital é possível mediante a presença de duas condições importantes: é preciso que o jovem reconheça quais são os valores e crenças centrais na sua identidade para definir um projeto vital e que ele receba apoio para que consiga buscar a concretização de seu projeto vital (DAMON, 2009a).

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, visto que, na sociedade contemporânea, é a instituição que visa à instrução e à formação ética dos sujeitos. A escola poderia ajudar tanto na identificação dos valores e crenças centrais na identidade do sujeito, como na criação de um projeto vital coerente com seu sistema de crenças e valores.

Entendemos que o estudo dos projetos vitais pode contribuir para a *formação ética* dos sujeitos jovens, promovendo o *desenvolvimento humano* destes como indivíduos e como cidadãos. O projeto vital confere um sentido existencial para o sujeito e, quando refere-se a um objetivo ético, contribui tanto para o progresso individual quanto para o bem estar coletivo. O projeto vital ético é, por exemplo, escolher ser fisioterapeuta para ajudar pessoas idosas e com deficiência, é optar ser professor para ensinar algo significativo aos estudantes, é desejar ser engenheiro para criar projetos que facilitem a vida das pessoas. Os projetos dos jovens estão permeados por um desejo de fazer diferença no mundo (DAMON, 2009a), e, na nossa percepção, isto dá sentido às escolhas que os jovens fazem.

Ao discutir o projeto vital no contexto escolar, Damon (2009a; 2009b) acredita que as escolas falham em oferecer ao jovem um sentido para o esforço que realizam durante os anos escolares. Os jovens aprendem uma diversidade de conteúdos e não compreendem o sentido deste aprendizado para a sua vida e, por vezes, para a sociedade.

A maioria das escolas de ensino médio é boa na formação de habilidades básicas e tem se aperfeiçoado nessa tarefa nos últimos anos. As faculdades são boas para apresentar aos jovens um mundo fantástico de ideias e culturas diferentes. Tudo enriquece a vida pessoal e intelectual dos estudantes de forma incomensurável. Mas, quando se trata de guia-los em direção a caminhos futuros que eles julgarão gratificantes e significativos, nossas escolas deixam a desejar. Os estudantes aprendem uma miscelânea de conhecimentos que acreditam ser de pouca utilidade prática; e, de tempos em tempos, alguém em uma reunião escolar os exorta a sair e fazer coisas

importantes para o mundo. Mas no que diz respeito a estabelecer uma conexão entre os dois – ou seja, mostrar aos estudantes por que e como uma fórmula matemática ou uma lição de história pode ser importante para algum projeto vital que eles queiram perseguir –, as escolas geralmente deixam muito a desejar (DAMON, 2009a, p. 21).

Na opinião do autor, o projeto vital deveria estar por trás de todo exercício acadêmico, e, neste sentido, a escola pode ajudar o jovem a desenvolver um projeto vital, a perceber o significado mais profundo dos próprios esforços. A este respeito, o autor afirma que:

Se as escolas quiserem cumprir seu papel de preparar seus estudantes para participar por inteiro da sociedade, deve também ensiná-los a se engajar em suas comunidades como cidadãos ativos, e também a atuar em uma democracia (DAMON, 2009a, p. 185).

Para formar sujeitos éticos que reconheçam o seu papel diante do próprio desenvolvimento e diante da sociedade, tão importante quanto o ensino dos conteúdos das disciplinas é a formação ética, auxiliando os sujeitos a posicionarem-se diante do conhecimento que adquirem, diante de si próprios e diante da sociedade. Para isto é necessário auxiliar os jovens estudantes a engajar-se na comunidade e a engajar-se com um projeto vital.

Diante do exposto, entendemos que é fundamental que exista uma formação ética, uma formação para o pleno exercício como cidadão. Acreditamos que a abordagem dos projetos vitais no sistema educativo é uma destas possibilidades. A educação escolar deveria auxiliar o sujeito jovem a compreender a finalidade dos conteúdos que aprende para si próprio e para a sociedade. Deveria igualmente auxiliar o jovem a reconhecer os seus conhecimentos, talentos e habilidades para criar um projeto vital coerente com seus valores e crenças.

Infelizmente, existe um grande descompasso entre aquilo que os sujeitos jovens aprendem na escola e o que realmente irão utilizar em sua vida futura. Os jovens estudantes são levados a decorar fatos, datas e fórmulas que nada acrescentam a suas vidas, ao modo como querem vivê-las e não são levados a refletir a respeito de sua função como cidadãos na sociedade em que vivem. Existe uma grande desconexão entre as atividades escolares e as aspirações futuras, tornando difícil para o jovem encontrar significado pessoal nos seus estudos e, o que é pior, visualizar um projeto vital coerente com seu sistema de crenças e valores (DAMON, 2009a; YEAGER; BUNDICK, 2009).

Diante disso, o sujeito jovem percebe apenas as lacunas entre as atividades que realizam e as perspectivas de futuro. E, pior ainda, pelo fato de não serem levados a refletir

sobre o significado mais profundo de seus esforços, os sujeitos jovens precisam lidar sozinhos com a tarefa de escolher um projeto vital (DAMON, 2009a; DAMON, 2009b).

Para que a educação escolar possa auxiliar o jovem a encontrar seus projetos vitais, Damon (2009a; 2009b) propõe que todo o conteúdo aprendido na escola seja contextualizado de acordo com a importância deste para a vida do jovem e da sociedade, que eles tenham a possibilidade de engajar-se em atividades significativas para o seu sistema de crenças e valores e que seja possível discutir a respeito dos conflitos que permeiam as relações no meio escolar.

Segundo o autor, é importante que o jovem reconheça a relevância da relação entre os conteúdos que aprende na escola, sua realidade e a sociedade. Para tanto, uma maneira interessante de favorecer a reflexão da dessa relação seria incluir nas discussões escolares a finalidade ou o porquê de tudo o que os alunos fazem. A finalidade de cada aspecto do currículo deveria ser colocada em primeiro plano, instigando o estudante a compreender o porquê de estudar as variadas disciplinas presentes no currículo, e como o conhecimento adquirido pode ser aplicado à sua realidade e na sociedade. Nas palavras do autor:

As escolas deveriam oferecer um “por que” a tudo o que os jovens realizam. Por que estudar matemática ou ciência? Por que é importante saber ler e escrever? Ou saber soletrar corretamente? Por que eu (professor) decidi me tornar um professor? (DAMON, 2009b, p. 84, *tradução nossa*).

Desta maneira, Damon (2009a; 2009b) sugere que exista uma maior dedicação para debater com os estudantes questões mais amplas tais como de que modo usar no mundo ao redor o conhecimento adquirido na escola, entendendo assim a finalidade da aprendizagem dos conteúdos disciplinares. As escolas não deveriam estar preocupadas apenas com a simples transmissão do conhecimento e com as avaliações, mas também em como fomentar a busca por um projeto vital. Em tudo o que realizam, os jovens deveriam poder responder às perguntas:

[...] *Por quê?* – *Por que* estou fazendo isto? *Por que* isso é importante? *Por que* isso é importante para mim e para o mundo? *Por que* me esforço para alcançar esse objetivo (DAMON, 2009a, p. 54, grifo do autor).

Esta reflexão e contextualização são importantes para atribuir um sentido ético aos esforços realizados pelo jovem na sua vida escolar, auxiliando-o a descobrir de que modo o conteúdo aprendido na escola pode ser relevante para ele próprio e para a sociedade. Com isto, a escola estaria contribuindo para a formação ética dos jovens, ajudando-os a reconhecer

seu lugar no mundo, a participar em suas comunidades como cidadãos ativos e, conseqüentemente, a visualizar projetos vitais.

Outra forma de favorecer a reflexão dos jovens sobre seus projetos vitais, de acordo com Damon (2009a; 2009b), seria apresentar atividades e projetos com finalidades específicas e significativas de acordo com o interesse dos jovens. O envolvimento em atividades que eles percebem como significativas pode contribuir para que encontrem um projeto vital coerente com o seus valores e crenças, auxiliando positivamente na transição para a vida adulta e satisfação com a vida (BUNDICK; 2009; DAMON; 2009b).

Existem outras possibilidades de inculcar uma reflexão a respeito dos projetos vitais no cotidiano escolar que não foram discutidas por Damon de modo tão enfático. Uma delas seria inculcar uma reflexão a respeito dos valores e crenças considerados essenciais na vida do sujeito. Tarefas escolares no sentido de auxiliar na descoberta da própria identidade também poderiam ser mais significativas e academicamente instigantes, potencialmente conduzindo o jovem a um maior engajamento educacional (APPLETON, CHRISTENSON, FURLONG, 2008; FREDERICKS, BLUMENFELD, PARIS, 2004 apud YEAGER; BUNDICK, 2009). Entendemos que na medida em que os jovens reconhecem seus valores, seus talentos e habilidades, torna-se mais fácil realizar um posicionamento ético diante da própria vida e diante da sociedade, definindo um projeto vital.

Por fim, acreditamos que outra importante alternativa poderia ser o estudo das relações interpessoais e dos conflitos na escola. Damon (2009b) acredita que compreender as relações e conflitos que perpassam o cotidiano escolar também pode ser uma interessante proposta porque auxilia na transmissão de valores morais e na compreensão da importância dos projetos vitais.

As reflexões de Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009a; DAMON, 2009b; YEAGER; BUNDICK, 2009) a respeito de uma prática pedagógica que possa favorecer o desenvolvimento de projetos vitais pode ser bastante frutífera. Entendemos que promover o desenvolvimento do projeto vital é promover o *desenvolvimento humano*, visto que ele se refere a um questionamento ético que remete à própria finalidade da existência.

Estas discussões são particularmente relevantes quando se considera os jovens em condição de vulnerabilidade social, visto que estes geralmente tem escasso acesso às estruturas e oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado ou da sociedade. Ao falarmos dos projetos de futuro dos jovens em condição de vulnerabilidade social, em especial de projetos baseados em seus valores centrais e essenciais, evidencia-se a necessidade de um atendimento de maior qualidade das diversas instituições

que atuam com o jovem, para que ele possa reconhecer suas potencialidades e capacidade e acreditar nelas de modo que possa traçar trajetórias para a sua vida baseando-se naquilo que ele realmente valoriza.

Para uma sociedade que realmente deseja promover uma educação de qualidade que promova não apenas a instrução, mas o desenvolvimento humano auxiliar o jovem a refletir sobre suas trajetórias de vida e sobre o seu posicionamento ético diante destas deveria ser objeto da educação. Uma escola que esteja empenhada na formação da maior parte da sociedade deveria estar engajada em auxiliar os sujeitos a encontrarem o sentido ético de suas existências, contribuindo assim para sua formação ética e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano.

Mediante estas discussões, apresentaremos no próximo capítulo o plano de investigação que norteou esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 5: PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo tem o intuito de apresentar o plano de investigação desenvolvido, ressaltando os procedimentos metodológicos utilizados e buscando uma articulação entre os referenciais expostos nos capítulos anteriores. Para tanto, serão apresentados os objetivos, instrumentos, participantes da pesquisa, procedimento da coleta de dados e procedimentos da análise de dados.

Esta investigação se insere no campo da psicologia e educação e pretende identificar quais são os projetos de vida e projetos vitais éticos de jovens estudantes de instituição pública de ensino médio do estado de São Paulo em condição de vulnerabilidade social, buscando compreender as principais características destes projetos, e, se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas.

Com o intuito de desenvolver esta discussão, iniciamos este trabalho argumentando que a juventude é um momento importante no ciclo da vida porque é quando ocorre o desenvolvimento e cristalização de aspectos da personalidade adulta, ao mesmo tempo em que o jovem busca a sua inserção na sociedade, comprometendo-se com os papéis sociais adultos. Procuramos destacar que as formas de transição para a vida adulta, sofreram alterações devido às grandes transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas. Se antes a assunção de papéis sociais adultos como formar uma família, adentrar o mundo do trabalho e responsabilizar-se por uma família constituíam um modo de transição nítido e linear demarcando o final da juventude e início da idade adulta, hoje, pode-se dizer que esta transição assumiu formas diversas (CAMARANO, 2006; FREITAS, 2005; SPOSITO, 2003; 2005).

Sem dúvida as crises de ordem econômica, política e social afetam particularmente os jovens em condição de vulnerabilidade social, que sofrem as consequências das transformações ocorridas particularmente no campo do trabalho e no campo da educação. Por este motivo, optamos por adotar o termo vulnerabilidade social, para abordar as questões decorrentes da condição socioeconômica (CASTEL, 1997; 1998). Falar-se em vulnerabilidade social evidencia o não atendimento de necessidades básicas decorrentes da ausência da disponibilidade de recursos materiais e simbólicos (capital financeiro e/ou humano, a experiência de trabalho, a composição e os recursos familiares, o capital social, a participação

em redes e o capital físico) e o acesso às estruturas e oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado ou da sociedade (ABRAMOVAY et. al., 2002).

A partir destas discussões, entendemos que o projeto de vida e, em especial o projeto vital é uma importante possibilidade de conferir sentido à existência dos sujeitos jovens (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON; 2009a), em condição de vulnerabilidade social ou não. Entendemos que, mais do que isto, um projeto vital, especialmente quando é motivado por intenções éticas, corresponde a um posicionamento ético do sujeito diante de si próprio – porque corresponde a realização de um objetivo de vida de longo prazo que o sujeito elege para si próprio – e perante a sociedade – porque o objetivo de vida de longo prazo do sujeito corresponde a alguma realização que visa beneficiar o mundo externo entendido como a família, a comunidade ou a sociedade.

Diante destas considerações, acreditamos que a escola é uma das instituições que pode possibilitar ao jovem a reflexão a respeito de seu futuro e dos projetos para seu futuro. Neste sentido, salientamos que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, que promoveram a universalização e democratização do ensino, evidenciam a necessidade de se reafirmar os objetivos do ensino educativo no sentido de promover não apenas a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, mas também a formação ética (ARAÚJO, 2003). Acreditamos assim que um ponto essencial precisa ser discutido: formar cidadãos deveria implicar em formar sujeitos aptos a definir um posicionamento ético perante a sua própria vida e perante a sociedade. No entanto, acredita-se que existe uma grande desconexão entre as atividades escolares e as aspirações futuras, tornando difícil para o jovem encontrar significado pessoal nos seus estudos, e, o que é pior, visualizar um projeto vital coerente com seu sistema de crenças e valores (DAMON, 2009a; YEAGER; BUNDICK, 2009). Tais discussões evidenciam a questão da contextualização dos conteúdos escolares ensinados na escola e a questão do posicionamento do sujeito diante dos conteúdos que aprende para sua vida e para a sociedade em que vive. Enfim, correspondem a um posicionamento ético diante do próprio sujeito e diante da sociedade.

Estas discussões são particularmente relevantes quando se considera os jovens em condição de vulnerabilidade social, visto que estes geralmente tem escasso acesso às estruturas e oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado ou da sociedade. Assim, os jovens em condição de vulnerabilidade enfrentam alguns desafios no sentido de buscar um projeto para o seu futuro: identificar quais são os valores essenciais na sua vida, ou seja, o que ele quer buscar; reconhecer suas habilidades e talentos; e, enfrentar uma conjuntura social desfavorável. Evidencia-se assim, a necessidade de um atendimento de

maior qualidade das diversas instituições que atuam com o jovem para que ele possa acreditar nas suas potencialidades e capacidade de realização ao traçar trajetórias para a sua vida.

### **5.1. Problematização e objetivos da pesquisa**

Com base nas discussões aqui realizadas, o objetivo central desta pesquisa consiste em identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos na vida de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social, visando compreender as principais características destes projetos, e, se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas.

Diante deste objetivo, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: *Quais são os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social?*

Para a realização deste trabalho e melhor responder ao problema de pesquisa adotou-se os seguintes objetivos:

- 1) Identificar quais os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 2) Identificar quais as principais características dos projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 3) Verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 4) Verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e sentido de vida dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social.

A partir dos objetivos elencados, acredita-se que será possível analisar e discutir quais são os principais projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de escolas

públicas da cidade de São Paulo em condição de vulnerabilidade social mediante o plano de investigação proposto.

## 5.2. Instrumentos

Para atender os objetivos da investigação, os dados foram coletados utilizando-se de instrumentos quantitativos e qualitativos, mediante a aplicação de um Questionário sobre projetos de vida, da Escala sobre Objetivos de vida (ROBERT; ROBINS, 2000) e da Escala sobre de Sentido de vida (STEGER et. al., 2006), sendo que estas duas escalas são reconhecidas internacionalmente.

Como anunciado anteriormente, o primeiro objetivo específico deste trabalho refere-se a identificar quais os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos dos jovens estudantes de instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social. Para atender a este objetivo específico, aplicou-se o Questionário sobre Projetos de vida, que foi criado baseando-se no roteiro de entrevista proposto por Damon (2009), adaptando-o aos objetivos da presente pesquisa. O questionário aplicado continha três perguntas que são apresentadas abaixo:

1. *Você tem um projeto de vida? Qual?*
2. *Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?*
3. *Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?*

Com a finalidade de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que se refere a identificar quais os principais projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, utilizou-se especificamente a análise detalhada das respostas dos participantes da pesquisa à questão 1 (*Você tem um projeto de vida? Qual?*).

Para atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, verificar as possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes de instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, foi aplicada a Escala de Objetivos de Vida (ROBERT; ROBINS, 2000) com o intuito de se realizar uma correlação com os dados que surgiram no Questionário de projetos de vida. A Escala de Objetivos de Robert e Robins (2000) possui vinte cinco alternativas que são apresentadas a seguir:

*Qual a importância, para a sua vida, dos objetivos a seguir?*

	Não tem importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Ter um emprego que pague um alto salário.					
Ter um alto padrão de vida.					
Ter casa própria.					
Ter uma profissão de grande status social.					
Montar meu próprio negócio.					
Ser um grande esportista.					
Ser um bom artista (músico, ator, dançarino, artista plástico, etc).					
Ter uma vida cheia de emoções.					
Experimentar coisas novas e diferentes.					
Viver em outro país.					
Divertir-me.					
Fazer algo para construir um mundo melhor.					
Trabalhar como voluntário na comunidade.					
Lutar contra o preconceito e discriminação.					
Ajudar pessoas necessitadas.					
Envolver-me com política.					
Tornar-me um líder comunitário.					
Ter filhos.					
Ter muitos amigos.					
Participar de atividades religiosas (ex: ir à igreja, cultos, grupo de orações, etc).					
Ter um bom casamento ou um bom relacionamento.					
Fazer uma faculdade de uma profissão que ajude pessoas.					
Ter boas relações com a minha família.					
Fazer uma faculdade de uma profissão que dê dinheiro.					
Dedicar-me à vida religiosa.					

Por fim, para atender ao quarto objetivo específico desta pesquisa, que se refere a verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e sentido de vida dos jovens estudantes de instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, aplicou-se a Escala de Sentido de Vida (STEGGER et. al., 2000) com a finalidade de se realizar uma correlação com os dados que surgiram no Questionário de projetos de vida. Observa-se que utilizamos a versão reduzida da Escala de Sentido de vida de Steger et. al. (2006), que possui cinco alternativas que são apresentadas a seguir:

*Quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações?*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Minha vida tem objetivos muito definidos.					
Minha vida não tem objetivos definidos.					
Eu tenho uma boa noção sobre o que dá sentido à minha vida.					
Eu tenho um projeto de vida que me satisfaz.					
Eu sei qual é o significado da minha vida.					

### **5.3. Participantes e contexto do local onde a pesquisa foi realizada**

Esta pesquisa foi realizada com noventa estudantes de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do bairro Jardim Noêmia, na Zona Leste da cidade de São Paulo. Os jovens da pesquisa, na ocasião da sua realização, tinham entre 16 e 18 anos de idade.

A pesquisa foi realizada em escola pública em função da facilidade de encontrar uma quantidade maior de jovens reunidos num mesmo espaço institucional, fato que facilita a administração da coleta dos dados. Além disso, a escola configura-se atualmente como uma das instituições mais presentes na vida dos jovens, podendo representar uma fonte de apoio relacional para auxiliar o jovem a refletir a respeito do seu futuro e dos projetos para seu futuro.

Optou-se por realizar a pesquisa com jovens com idade entre 16 e 18 anos, estudantes do 1º ano do Ensino Médio com o intuito de se evitar que a proximidade do vestibular

pudesse influenciar a resposta dos jovens com relação aos seus projetos de vida ou projetos vitais.

A escolha da escola onde a pesquisa foi realizada ocorreu mediante um estudo prévio do índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das diferentes regiões da cidade de São Paulo, dado fornecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

A este respeito, gostaríamos de esclarecer que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é o critério adotado pelo Programa das Nações Unidas (PNUD) desde 1993 para analisar o Desenvolvimento Humano comparativamente entre os países, e ainda é o mais amplamente utilizado, entre os índices sociais, para medir o desenvolvimento humano, apesar das limitações que oferece para captar diferenças efetivas entre qualidade de vida. Tal critério pode ser utilizado para medir o desenvolvimento humano de Estados e cidades também, mas não existe, no entanto, uma sistemática de cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para unidades menores do que municípios.

A Prefeitura de São Paulo<sup>12</sup>, com base nos dados do Censo 2000, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criou uma sistemática de medida para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de seus diferentes distritos, considerando os critérios gerais de renda (rendimento médio do chefe do domicílio), mortalidade infantil do distrito e educação (observação combinada entre a taxa de alfabetização e anos de estudo do chefe da família).

Conforme dados da prefeitura de São Paulo<sup>13</sup>, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na cidade diminui comparativamente partindo-se do centro para os bairros mais distantes, sendo que os bairros com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual ou abaixo de 0,499 são encontrados nos distritos mais periféricos na Zona Leste e Zona Sul, como por exemplo, bairros de Itaquera, São Mateus e São Miguel na Zona Leste e Socorro e Parelheiros na Zona Sul<sup>14</sup>.

Segundo os dados da Prefeitura Municipal de São Paulo, São Miguel possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual a 0,43, o que caracteriza um índice abaixo da média. É necessário salientar entretanto que, apesar de outros bairros da cidade de São Paulo possuírem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tão baixo ou menor do que a região escolhida para a realização da pesquisa, a Zona Leste de São Paulo é um local territorialmente extenso,

---

<sup>12</sup> Dados retirados do site [http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/intro\\_idh.pdf](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/intro_idh.pdf)

<sup>13</sup> [www.prefeitura.sp.gov](http://www.prefeitura.sp.gov)

<sup>14</sup> Dados retirados a partir do estudo dos mapas da cidade de São Paulo encontrados em [http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice1\\_1.pdf](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice1_1.pdf) e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa\\_sp.png](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_sp.png)

cujas oportunidades de trabalho e estudo apresentavam-se escassas até o momento de ações importantes como o surgimento de grandes universidades na região.

Após o levantamento das regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Paulo e de eleger a Zona Leste como a região onde a pesquisa seria realizada, tentou-se contato com diferentes escolas. Em contato com algumas das escolas públicas da região, obteve-se a permissão para a realização da pesquisa nesta escola localizada no Jardim Noêmia, onde o corpo diretivo nos atendeu prontamente.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito da região onde a pesquisa foi aplicada, selecionamos alguns dados estatísticos que evidenciam a carência de certos recursos socioeconômicos na região, comprovando a vulnerabilidade social de grande parte de seus habitantes.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de São Paulo<sup>15</sup>, a área territorial do bairro de São Miguel Paulista é de 24,3 km<sup>2</sup>, e a região possui três distritos: Jd. Helena, São Miguel, Vila Jacuí. Sua população total é de 378.438 habitantes.

A taxa de analfabetismo dos moradores de São Miguel Paulista é de 7,34% e a região tem quarenta e três favelas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO).

A pesquisa do Censo Escolar INEP<sup>16</sup> de 2005 revelou que o índice de evasão escolar em 2005 em escolas públicas foi de 8,85% em São Miguel.

O índice de desemprego da região segundo dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE/ DIEESE)<sup>17</sup>, em 2008, revela que o desemprego da população total, no bairro, estava em torno de 15,03%, no bairro de São Miguel, e 13,23 %, na média da cidade de São Paulo.

Com relação à população jovem, segundo o Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE/DIEESE) em 2008, a taxa de desemprego estava em torno de 18,16% entre as pessoas com idade entre 16 e 29 anos, no bairro de São Miguel, enquanto a média geral do município de São Paulo estava em torno de 16,45%.

Com relação à renda média proveniente do trabalho, segundo os dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE/DIEESE)<sup>18</sup> de 2008, a média de salário dos trabalhadores de São Miguel estava em R\$ 937,00 em contraste com uma média de R\$ 1358,00 na cidade de São Paulo.

---

<sup>15</sup> Estas informações foram retiradas do site <http://www.capital.sp.gov.br>

<sup>16</sup> Dados retirados do site <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/analises.php?tema=11&indicador=49&ano=2008#info>

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Dados retirados do site <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/analises.php?tema=11&indicador=49&ano=2008#info>

Com relação ao repasse de recursos para entidades não governamentais, em 2008, São Miguel apresentava-se, num ranking, como a 8ª subprefeitura a receber recursos financeiros, apresentando uma média de R\$ 898,94 por família segundo dados da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMAD).

Diante dos dados apresentados entendemos que a escola escolhida atende aos critérios de uma região de nível socioeconômico baixo com características de vulnerabilidade social.

#### **5.4. Procedimentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados entre os dias 06 de julho de 2010 e 27 de outubro de 2010. O corpo diretivo da escola mostrou-se extremamente solícito desde o contato inicial, quando revelaram-se os objetivos da presente pesquisa. Demonstrou interesse em conhecer os resultados de um trabalho prático com esta temática para os alunos da escola.

Nos dias em que foram aplicados os questionários, a Coordenadora Pedagógica da escola recebeu a pesquisadora e informou aos professores sobre a realização da pesquisa.

O instrumento de pesquisa foi aplicado em cinco turmas do primeiro ano do Ensino Médio do período da manhã, durante o período de aula. O instrumento foi aplicado em quatro turmas diferentes, estando os jovens reunidos em suas respectivas salas de aula, obtendo-se a permissão do professor de cada turma.

Em algumas ocasiões, os professores das diversas disciplinas acompanharam a aplicação da pesquisa e em outros momentos mantiveram-se fora da sala de aula, conforme seu próprio interesse e disponibilidade.

Estando os jovens reunidos em suas respectivas salas de aula, em turmas de aproximadamente quarenta alunos, explicou-se o objetivo da pesquisa e os jovens demonstraram interesse pelo tema.

Pediu-se aos jovens que procurassem manter silêncio para a realização da pesquisa a fim de que pudessem se concentrar para responder ao instrumento de pesquisa. Pediu-se aos jovens que respondessem com caneta e que procurassem responder de acordo com sua própria opinião, evitando consultar os colegas. O instrumento de pesquisa foi entregue impresso em folha de papel sulfite A4 para cada participante da pesquisa.

Os jovens levaram entre 30 a 35 minutos para responder ao instrumento de pesquisa. Após a aplicação do instrumento de pesquisa alguns dos jovens procuraram a pesquisadora com o intuito de comentar a pesquisa aplicada.

## **5.5. Procedimento de análise de dados**

O processo de análise foi realizado de modo a se obter diferentes dados que, quando analisados de forma complementar no final da pesquisa, pudessem nos permitir enriquecer o estudo, levando-nos a alcançar resultados mais significativos na compreensão dos complexos fenômenos estudados.

Acredita-se que os instrumentos de pesquisa aplicados, analisados em conjunto, permitem compreender quais são os projetos de vida e os projetos vitais éticos dos jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social de escola pública do estado de São Paulo.

### **5.5.1. Identificação dos projetos de vida e projetos vitais éticos**

Tal como esclarecido anteriormente, para atender ao primeiro objetivo desta pesquisa, que se refere à identificação dos projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, aplicou-se o Questionário sobre Projetos de vida com três perguntas discursivas, que são apresentadas abaixo:

1. *Você tem um projeto de vida? Qual?*
2. *Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?*
3. *Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?*

Acredita-se que a análise em conjunto das respostas dos sujeitos da pesquisa às perguntas acima permite avaliar a presença do projeto de vida ou do projeto vital nos participantes da pesquisa. Para diferenciar os projetos de vida em relação aos projetos vitais éticos utilizou-se o referencial teórico adotado neste estudo, considerando-se que o projeto vital ético implica na presença de um projeto com finalidade ética, que seja estável e influencie os demais aspectos da existência do sujeito.

### **5.5.2. Identificação das principais características dos projetos de vida e projetos vitais éticos**

Após reconhecer quais são os projetos de vida e os projetos vitais dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, entendemos que seria relevante

compreender as suas principais características e particularidades, no sentido de aprofundar a compreensão acerca dos projetos destes jovens. Para se atingir esta finalidade, realizou-se uma análise mais aprofundada das respostas dos sujeitos à pergunta 1: *Você tem um projeto de vida? Qual?*.

### **5.5.3. Relação entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida**

Para verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, realizou-se uma análise conjunta dos dados obtidos no Questionário de projetos de vida e na Escala de Objetivos de vida (ROBERT; ROBINS, 2000).

A análise da Escala de Robert e Robins (2000) baseia-se numa *Escala Likert*, que tem o intuito de demonstrar o grau de importância que o participante da pesquisa atribui a cada um dos 25 objetivos de vida presentes na escala. Observa-se ainda que diante de cada objetivo de vida dado, os jovens atribuíram um conceito numérico de acordo com a importância de cada um deles na sua vida, sendo: 1 – *não tem nenhuma importância*, 2 – *pouco importante*, 3 – *moderadamente importante*, 4 – *importante*, e 5 – *extremamente importante*.

Mediante a média obtida em cada uma das vinte e cinco alternativas, obtêm-se os objetivos de vida considerados mais importantes pelos sujeitos da amostra. Pode-se assim compreender com quais objetivos de vida os jovens desta pesquisa estão mais inclinados a considerar mais ou menos importante e, posteriormente, verificar se existem correspondências entre as respostas dadas pelos sujeitos no Questionário sobre Projetos de vida e nesta Escala de objetivos de vida.

### **5.5.4. Relação entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e sentido de vida**

Para verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, realizou-se uma análise conjunta dos dados obtidos no Questionário de projetos de vida e da Escala de sentido de vida (STEGER et. al., 2000), escala internacionalmente reconhecida.

As respostas para este instrumento também baseiam-se na *Escala Likert* e tem a finalidade de compreender o grau de concordância que os participantes da pesquisa atribuem

às cinco alternativas dadas na escala. Observa-se ainda que diante de cada alternativa dada, os jovens atribuíram um conceito numérico de acordo com a concordância que cada um atribuía, sendo: 1 – *discordo totalmente*, 2 – *discordo*, 3 – *não concordo nem discordo*, 4 – *concordo*, e 5 – *concordo totalmente*. Mediante a média obtida em cada uma das cinco alternativas, pode-se verificar se os participantes da pesquisa consideram suas vidas significativas e se reconhecem ter um projeto de vida.

Observa-se ainda que, dentro da Escala de Sentido de vida (STEGGER et. al., 2006) existem questões que se dedicam mais especificamente a verificar o reconhecimento do sentido de vida e questões que objetivam mais especificamente verificar o quanto o sujeito reconhece a presença de um projeto na sua vida.

Entendemos que por meio das etapas aqui descritas é possível analisarmos quais são os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social e as possíveis relações com seus objetivos de vida e o sentimento de sentido existencial.

No próximo capítulo realizaremos a apresentação e análise dos dados desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados e análise de acordo com os objetivos que nortearam a presente pesquisa, a saber:

- 1) Identificar quais os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 2) Identificar quais as principais características dos projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 3) Verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social;
- 4) Verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e sentido de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social.

Abaixo apresentamos as categorias de análise utilizadas na presente pesquisa.

### **6.1. Categorias de análise**

A seguir apresentaremos os dados principais do questionário e das escalas empregadas para auxiliar a identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo, com o intuito de compreender as principais características destes projetos, e, se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas. Para tanto, apresentaremos as categorias de análise utilizadas em cada instrumento usado nesta pesquisa. Observa-se que tal como explicitado no capítulo anterior, cada instrumento de pesquisa visou atender a um objetivo específico da pesquisa para que, analisados em conjunto, pudessem nos dar uma perspectiva geral para responder ao problema de pesquisa proposto.

### 6.1.1. Identificação de projetos de vida e projetos vitais éticos

Com o intuito de identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens participantes da pesquisa foi aplicado o Questionário sobre Projetos de vida que continha as seguintes perguntas: 1) *Você tem um projeto de vida? Qual?* 2) *Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?* e 3) *Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?* Acredita-se que a análise em conjunto e de modo complementar destas questões nos permitiu identificar as características consideradas importantes para a identificação dos sujeitos sem projetos de vida definidos, dos sujeitos com projeto de vida, sujeitos com projeto de vida ético e sujeitos com projeto vital ético.

É necessário salientar, entretanto, que apesar das instruções dadas no momento em que a pesquisa foi aplicada, a respeito do preenchimento do questionário, e, apesar do questionário ter espaço suficiente para respostas mais elaboradas, as respostas encontradas entre os jovens estudantes participantes da pesquisa foram muitas vezes gerais, sucintas e em muitos casos, superficiais. Mesmo analisando-se os dados de todas as questões do Questionário sobre Projetos de vida de modo complementar, a compreensão dos dados foi complicada devido ao caráter sucinto de muitas das respostas. Entendemos que o caráter sucinto das respostas não ocorreu devido à falta de interesse em participar da pesquisa, uma vez que muitos jovens procuraram a pesquisadora para comenta-la após a sua realização. A nosso ver, os jovens raramente são exortados a refletir a respeito de si e de suas aspirações, desejos e projetos, e, por este motivo tiveram certa dificuldade para responder às perguntas do questionário. De fato, a análise conjunta dos dados obtidos demonstra uma riqueza de dados e informações que serão analisadas a partir deste momento.

Outro ponto importante a ser destacado é que em nenhuma das escalas aplicadas foram encontradas diferenças significativas na variável gênero e, por isso, estes dados não serão apresentados.

Apresentamos abaixo as categorias que utilizamos para analisar as respostas dos sujeitos ao Questionário sobre Projetos de vida, seguidas de alguns exemplos de respostas. A apresentação das respostas de todos os sujeitos participantes da pesquisa está no Apêndice A.

### A) Sem projetos e objetivos de vida definidos

Nesta categoria estão os sujeitos que ainda não identificaram ou definiram um projeto ou objetivo de longo prazo significativo para a vida. Pode-se considerar que estes sujeitos têm interesses, metas e projetos de curto prazo, mas, de acordo com o referencial teórico aqui adotado, não possuíam um projeto de longo prazo para a vida até o momento em que a pesquisa foi realizada. Entre os jovens que ainda não possuem um projeto de vida definido podemos citar os seguintes exemplos:

#### Sujeito 2:

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Ainda estou pensando como fazer isto um dia.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
R: *Sim. Eu e minha família trabalhando.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
R: *Sim. Eu acredito que sim, se não houver imprevistos em minha vida.*

#### Sujeito 17:

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Não, ainda não pensei no meu futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
R: *Depende, se eu tiver um futuro pronto sim, ajudar com o lado financeiro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
R: *Não sei, tento várias ideias e não mantenho muito minha palavra.*

#### Sujeito 18

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto nenhum.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, a mim.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se eu me esforçar sim.*

#### Sujeito 19

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto não pensei ainda nisso.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei dizer.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se continua pensando desse jeito acho que sim.*

**Sujeito 68**

- 4) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Estou em dúvida.*
- 5) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não.*
- 6) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque é só bom para agora.*

**Sujeito 69**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho sonhos, tenho vontades.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus queridos ao meu redor trazendo a felicidade.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que não que morre sonhos e nascem outros e a vontade de executá-lo.*

**Sujeito 71:**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Eu não tenho projeto de vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
R: *Sim, acredito que o projeto de vida pode me beneficiar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
R: *Não sei ser a pessoa fazer o projeto direito terá pro resto da vida.*

**Sujeito 88**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ainda não.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim minha família, ajudando-os.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Ainda não sei meu projeto de vida, portanto não sei.*

**B) Projetos de vida *self oriented***

Considera-se que o sujeito com projeto de vida possui um objetivo de longo prazo para o seu futuro que pode dar sentido à sua vida (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009). Estes projetos podem ter variadas motivações, manifestando anseios, desejos ou necessidades que se referem a objetivos como o trabalho e o estudo ou a objetivos como ser feliz ou ser uma pessoa bem sucedida. Estes projetos podem dar sentido à vida do sujeito, mas não implicam um comprometimento ativo em auxiliar outras pessoas mediante a concretização do

projeto. Isto não quer dizer, necessariamente, que as metas do sujeito tenham objetivos individualistas, pode ser que alguns sujeitos tenham dificuldade de perceber se e como seu projeto pode beneficiar alguém além deles próprios. Pode existir uma intenção de estabilidade do projeto ou não, mas geralmente existe uma incerteza com relação à possibilidade de manter este projeto por um determinado período de tempo ou concretizá-lo.

Foram consideradas nesta categoria as respostas de jovens com projetos que não manifestaram um firme comprometimento com a possibilidade de auxiliar o mundo externo, entendido como a família, comunidade ou sociedade e que não demonstraram um firme comprometimento com a possibilidade de manter este projeto por algum tempo durante a vida. Abaixo seguem-se alguns exemplos:

### **Sujeito 3**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Gostaria de ser recepcionista de aeroporto ou aeromoça.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei, mas acho que sim, só que não sei explicar escrevendo.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Eu acho que nem tudo nós conseguimos para o resto da vida.*

### **Sujeito12:**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*R: Ser bem sucedido na vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*R: Se eu tiver um projeto de vida bom, quem estiver ao meu redor irá querer fazer igual como um incentivo.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*R: Acho que não porque a vida não é feita de planos, mas sim de surpresas.*

### **Sujeito 27**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho que é terminar os estudos para ser e ter algo na vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim eu acho que muitas outras pessoas, como eu não sei, mas vou.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho. Se eu continuar a querer minha vida melhor eu acho que terei sim este projeto pelo resto de minha vida.*

### **Sujeito 34**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Terminar os estudos, fazer faculdade, cursos, trabalhar.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Acho que não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Talvez, porque as coisas podem mudar.*

**Sujeito 52**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ter uma profissão boa, como veterinária, modelo e ter uma família em que eu seja feliz.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, a minha família. Além de elas ficarem felizes por mim, ficariam orgulhosas não só de mim mas da minha família também.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não. Porque a nossa cabeça muda conforme passa o tempo.*

**Sujeito 53**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ter um bom emprego.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim porque eu pretendo me empenhar.*

**Sujeito 54**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Meu projeto de vida é ter uma família feliz e ter uma carreira próspera naquilo que vou fazer.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Pode. As pessoas que vivem ao meu redor que vão ficar felizes ao verem a minha felicidade.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se eu me esforçar, acho que sim.*

**Sujeito 64**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, mas meu foco está em fazer faculdade.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, dependendo do meu esforço e da pessoa que queira alcançar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, porque ninguém sabe o dia de amanhã. Mas se for para ser eu terei o mesmo pensamento de alcançar o meu projeto de vida.*

### C) Projetos de vida *beyond the self*

Considera-se que o sujeito com um *projeto de vida beyond the self* possui um objetivo de longo prazo que pode dar sentido à sua vida que transcende a satisfação dos próprios anseios, desejos e necessidades e visa alguma contribuição no mundo externo (BUNDICK, 2009). A realização deste projeto de vida implica em consequências no mundo externo, geralmente no sentido de realizar alguma contribuição na sociedade, na comunidade ou ainda, na família. Damon (2009a) afirma que geralmente os jovens comprometem-se com um projeto por acreditar que ele poderá fazer diferença no mundo.

Foram consideradas nesta categoria as respostas que apresentavam projetos que visavam realizar contribuições na família, comunidade e sociedade e que não demonstraram com especificidade como pretendiam auxiliar o próximo mediante a realização de seu projeto e/ou não demonstraram um firme comprometimento com a possibilidade de manter este projeto por algum tempo durante a vida. Abaixo alguns exemplos são apresentados:

#### Sujeito 5

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Estudar para ser alguém no futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, nada é para sempre então não sei.*

#### Sujeito 10

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, estudar, trabalhar, casar e ter filhos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família, financeiramente.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, um dia posso mudar de opinião, querer outra coisa.*

#### Sujeito 23

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Conseguir alcançar meus objetivos como estudar, trabalhar, fazer faculdade de psicologia, direito.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pois posso passar meu conhecimento ou ajudar alguém com ele.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, pois mesmo não possuindo ele concretamente, o conhecimento não se perde.*

**Sujeito 29**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, estudar, fazer faculdade de economia, trabalhar, casar, ter 2 filhos e comprar um sítio para eu poder ter uma velhice tranquila.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus filhos, pois eles terão todo conforto e estudos que eles merecem.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que sim, talvez mude uma coisinha ou outra, mas essas metas, elas são as principais.*

**Sujeito 46**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim quero fazer uma faculdade de fisioterapia e me tornar uma grande fisioterapeuta.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, acredito pois o que eu quero é para ajudar pessoas idosas deficientes com a minha própria clínica.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei porque depende das escolhas que eu fizer.*

**Sujeito 55**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ter um trabalho estável, na verdade eu quero ser empresária do tipo que viaja o mundo e tals e depois de estar bem estável eu quero ter uma família.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pois gostaria de trabalhar em uma área onde ajudasse o meio ambiente, e assim além de ajudar a natureza irá dar trabalho para muitas pessoas.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, pois a cada dia que se passa conheço pessoas novas, lugares novos, e para mim um dia pode mudar muito a vida de uma pessoa.*

**Sujeito 61**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ser um analista de computador, um tecno.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família ajudando em casa.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim porque é um sonho que desejo realizar.*

**Sujeito 67**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, quero terminar os meus estudos, fazendo uma faculdade e sendo boa a todos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, alguém que eu possa ajudar, assim como com trabalhos ou o que ela desejar e estiver em meu alcance a beneficiarei.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque é só lutar que conseguirá.*

### **Sujeito 79**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim terminar até o 3o. e fazer faculdade de engenharia civil.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, vou ajudar as pessoas que não tem casa.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque eu não sei se vai dar certo, eu quero muito que de certo, mas eu não sei o meu futuro.*

### **Sujeito 86**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Estudar ter um bom emprego um bom lugar para morar e ter filhos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. O próximo. Alimentando e dando moradia para ele.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque é um projeto básico.*

## **D) Projetos vitais éticos**

Os *projetos vitais éticos* são projetos significativos para o sistema de crenças do sujeito e cuja finalidade é realizar uma consequência positiva no mundo externo. Tal como aponta Damon (2009a) nem todos os projetos vitais tem aspirações éticas, pode acontecer de existir um projeto que vise ter consequências no mundo externo e que tenha aspirações não éticas. Entretanto, o autor acredita que a maior parte dos jovens possui um desejo de fazer diferença no mundo mediante a realização de suas habilidades, talentos e capacidades (2009a).

Por ser um projeto significativo para a vida do sujeito, ele considera a perspectiva de estar engajado na busca e realização desta meta durante um determinado período de tempo, o que confere certa estabilidade ao projeto vital. Dentro desta categoria, a maior parte dos sujeitos acredita que seu projeto de vida poderá beneficiar a comunidade ou a sociedade mediante as ações do sujeito e considera a perspectiva de longo prazo destas realizações.

Foram consideradas nesta categoria as respostas que apresentavam projetos que visavam realizar contribuições na família, comunidade ou sociedade e que demonstraram com especificidade como pretendiam auxiliar o próximo mediante a realização de seu projeto,

tendo demonstrado também um firme comprometimento com a possibilidade de manter este projeto por algum tempo durante a vida. Abaixo podem ser visualizados alguns exemplos:

**Sujeito 8:**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Sim, cursar faculdade de psicologia, não quero casar nem ter filhos, e quero curtir rock até ficar velha.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
R: *Sim, pode ajudar várias pessoas pois quando eu montar meu consultório poderei atender etc.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
R: *Sim, porque se você acredita no que faz tudo dura para sempre.*

**Sujeito 60**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, me tornar auxiliar de enfermagem.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, as pessoas com o meu trabalho.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim pois eu vou lutar para alcançar os meus objetivos.*

**Sujeito 62**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser um técnico e profissional na informática.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. Todos. Facilitando a eles a presença da informática.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, sempre vou querer melhorar o meu projeto.*

**Sujeito 76:**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Sim. Estudar e ser uma professora de dança.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
R: *Sim. Os alunos pois aprenderam o que eu sei e vou passar para eles.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
R: *Sim. Porque é uma coisa que gosto muito de fazer, dançar.*

**Sujeito 83:**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
R: *Sim. Quero fazer faculdade de fisioterapia e trabalhar o quanto preciso para conseguir o que quero.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

R: *Sim. Eu pretendo ajudar aqueles que mais precisam fazendo também uma faculdade de enfermagem.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

R: *Se eu me esforçar, eu acredito que sim, mas o importante é eu gostar realmente do que eu vou fazer.*

### 6.1.1.1. Apresentação dos Resultados

Abaixo apresentamos a tabela com os dados quantitativos de nossa pesquisa em relação à quantidade de sujeitos em cada categoria de projeto de vida, em ordem decrescente:

Tabela 1 - Categoria de Projeto de vida - Resultados Gerais

<b>Categoria de Projeto de vida</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Sem projetos de vida	12	11
Projetos de vida <i>self oriented</i>	23	21
Projetos de vida <i>beyond the self</i>	58	52
Projetos vitais éticos	7	6
Total	88	90

Para uma melhor visualização dos dados obtidos apresentamos, a seguir, o gráfico com a distribuição dos participantes da pesquisa em cada categoria.

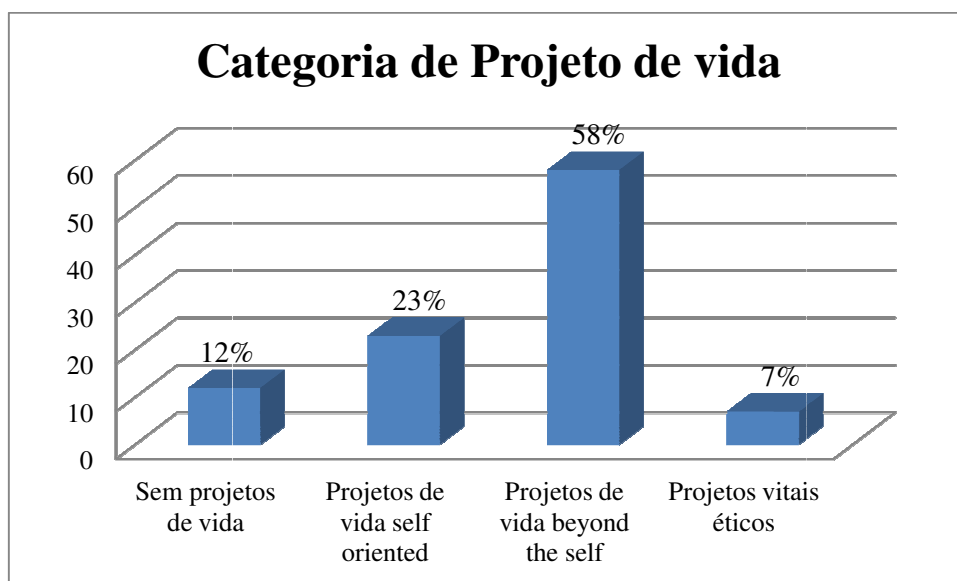


Gráfico 1 - Categorias de Projeto de vida – Resultados Gerais

Diante dos dados obtidos com a aplicação deste instrumento de pesquisa, que visou identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, foi possível verificar que:

- 88% dos jovens participantes da pesquisa possuía algum projeto para a sua vida, somando-se jovens com *projetos de vida self oriented*, jovens com *projetos de vida beyond the self* e jovens com *projetos vitais éticos*;
- 58% dos jovens apresentaram *projetos de vida beyond the self*, ou seja, projetos de vida com perspectiva de futuro que visavam realizar alguma contribuição no mundo externo, mas que não necessariamente manifestavam a perspectiva de um comprometimento de longo prazo com este projeto. Nesta categoria foram incluídos tanto os jovens com projetos que visavam beneficiar a comunidade ou sociedade e não manifestavam a perspectiva de comprometimento de longo prazo com o projeto quanto projetos que visavam beneficiar o próprio sujeito e sua família e manifestavam uma perspectiva de comprometimento de longo prazo com seu projeto;
- 23% dos jovens manifestaram um *projeto de vida self oriented*, ou seja, projetos que visavam atender prioritariamente os desejos, anseios e necessidades e não implicavam em um comprometimento ativo em auxiliar outras pessoas mediante a concretização do mesmo;
- 12% dos jovens que participaram da pesquisa ainda não haviam definido um projeto ou objetivo de longo prazo para as suas vidas;
- 7% dos jovens apresentaram *projetos vitais éticos*, ou seja, projetos com finalidade ética que visavam realizar alguma contribuição na sociedade ou na comunidade, manifestando uma perspectiva comprometimento de longo prazo com este projeto.

#### **6.1.1.2. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo Específico 1**

Mediante a aplicação deste instrumento foi possível observar que a maior parte dos jovens em condição de vulnerabilidade social possui algum projeto ou objetivo para o seu futuro (88% - somando-se os jovens com *projetos de vida self oriented*, jovens com *projetos de vida beyond the self* e jovens com *projetos vitais éticos*), indicando que independente da condição de vulnerabilidade social o jovem acredita no seu futuro e possui projetos para a sua vida. Não obstante, 12% dos jovens ainda não definiram um projeto para a sua vida.

Foi possível observar que a possibilidade de realizar uma contribuição no mundo externo é uma característica importante para os jovens que participaram desta pesquisa, pois 65% (somando-se jovens com *projetos vitais éticos* e jovens com *projetos de vida beyond the self*) manifestou a possibilidade de que o seu projeto tivesse consequências benéficas na família, comunidade ou sociedade.

Diante desta discussão, é importante afirmar que na presente pesquisa não apareceram respostas de jovens que visassem realizar uma contribuição antiética no mundo externo. Não houve nenhuma resposta de sujeitos cujo projeto de vida ou projeto vital visasse a uma realização não ética. Todos os projetos dos sujeitos da amostra que visavam alguma consequência no mundo externo remeteram a algum tipo de realização ética, tendo implicações e consequências benéficas na família, comunidade ou na sociedade. Como exemplo, citamos os jovens que se referiram a projetos de trabalho ou estudo que auxiliariam financeiramente a família ou jovens que se referiram a projetos de trabalho ou estudo que poderiam beneficiar a comunidade ou sociedade, como no caso da jovem que pretende fazer uma faculdade de enfermagem para ajudar as pessoas que mais precisam.

Em relação a categoria de jovens com *projetos de vida beyond the self*, que foi a categoria de projetos de vida que apareceu em maior número (58%), foi possível observar jovens que possuíam projetos que visavam realizar uma contribuição na sociedade e na comunidade, mas que não manifestavam a perspectiva de um comprometimento de longo prazo com este projeto, tal como os sujeitos 46 e 55; e jovens que possuíam projetos que visavam beneficiar a si próprio e a sua família e manifestavam a perspectiva de um comprometimento de longo prazo com este projeto, tal como os sujeitos 22 e 35. Neste sentido, é importante esclarecer que os projetos de vida que visavam beneficiar o próprio sujeito e sua família foram considerados éticos visto que entendemos que num contexto de vulnerabilidade social não é possível desconsiderar a dimensão ética de objetivos como “crescer na vida”, “ser alguém na vida” e “ter uma boa condição financeira” quando existe a intenção de auxiliar e beneficiar a própria família. Projetos de vida com estes conteúdos, portanto, no presente estudo, foram caracterizados como *projetos de vida beyond the self*.

Salientamos também que os *projetos de vida beyond the self* que visam o benefício da comunidade ou da sociedade aproximam-se bastante dos *projetos vitais éticos*, contudo, diferenciam-se destes últimos uma vez que não existe um comprometimento ativo com a estabilidade do projeto que deveria estar presente ao considerar-se a busca pela realização de um projeto que é vital e essencial na identidade do sujeito. A observação dos exemplos das respostas dos sujeitos 46 e 55 esclarecem a argumentação acima. Outro ponto importante é

que quando um projeto é vital e essencial na existência do sujeito, considera-se que existirão ações concretas do sujeito no sentido de realiza-lo, por este motivo, entendemos que não podemos considerar que os projetos dos sujeitos 23 e 86 são vitais e essenciais em suas vidas. Por fim, é necessário apontar que o projeto vital ético baseia-se em um objetivo de vida de longo prazo significativo para o sujeito, portanto, no caso do sujeito 67 verifica-se que o projeto de vida do jovem remete a um objetivo genérico, carecendo de maior especificidade para ser considerado vital na sua existência.

Em relação aos jovens com *projetos de vida self oriented* que representaram 23% do total de sujeitos, verificou-se respostas de jovens com projetos com variadas motivações e que não necessariamente visavam beneficiar o mundo externo, entendido como a família, a comunidade ou a sociedade e manifestavam ou não a perspectiva de estarem comprometidos com a realização de seu projeto.

Observa-se também que houve uma minoria de sujeitos com *projetos vitais éticos* (7%), que manifestaram projetos com intenção de realizar benefícios na sociedade e comunidade, considerando o comprometimento com este projeto durante algum período de tempo. Entendemos que o pequeno número de jovens com *projetos vitais éticos* é compreensível quando consideramos que a presença de um *projeto vital ético* implica um complexo conjunto de habilidades, visto que o projeto vital ético não é um apenas objetivo de vida de longo prazo orientado para o futuro, mas refere-se a uma intenção estável e generalizada no sentido de alcançar algo significativo de acordo com os valores e crenças, incluindo a perspectiva de produzir um benefício ético no mundo ao redor (DAMON, 2009a).

Observa-se também que os *projetos vitais éticos* dos jovens remetem principalmente a realizações profissionais, muito embora, um *projeto vital ético* possa referir-se a outros tipos de conteúdos podendo ser um objetivo familiar, profissional, relacional, escolar ou pró-social.

É importante salientar que os *projetos vitais éticos* dos jovens referiram-se a objetivos como o trabalho ou o estudo ou a objetivos pró-sociais que visassem consequências positivas na comunidade ou sociedade. Portanto a realização ética do projeto vital não necessariamente se dá a partir do conteúdo do projeto, mas da consequência deste objetivo na sua vida e no mundo ao redor. Este aspecto pode ser esclarecido ao verificarmos que um projeto vital pode remeter a um objetivo pró-social ou a um objetivo de estudo ou trabalho quando este objetivo implica um desejo de contribuir com o mundo externo.

Entendemos que os sujeitos com *projeto vital ético* puderam dar um passo a mais, manifestando projetos coerentes com seus talentos, capacidades e habilidades e acreditando que este projeto pode contribuir com o mundo ao redor (DAMON, 2009a). O projeto vital

surge daquilo que é essencial e central na identidade do sujeito. Este fato é relevante uma vez que o sujeito que elege um *projeto vital ético* possui valores éticos centrais na sua identidade. Assim, estes sujeitos manifestam projetos que implicam um benefício da comunidade ou da sociedade. Refere-se assim, a um posicionamento ético do sujeito diante de si mesmo – na medida em que busca a concretização de um objetivo relevante para si próprio – e a um posicionamento ético perante a sociedade – uma vez que suas realizações profissionais implicam uma contribuição social, como ser psicólogo para atender pacientes em uma clínica, ser enfermeira para ajudar pessoas que mais precisam ou ser professora de dança para transmitir o conhecimento para os alunos.

Entretanto, para que o sujeito possa considerar um *projeto vital ético*, é necessário que duas condições se apliquem – é preciso que o jovem reconheça quais são os valores e crenças centrais na sua identidade e que ele receba apoio para que consiga buscar a concretização de seu projeto (DAMON, 2009a). Possivelmente a condição de vulnerabilidade pode dificultar a trajetória do jovem para reconhecer e se comprometer com um projeto e acreditar na possibilidade de sua concretização.

Temos consciência de que as análises que aqui realizamos quanto às regularidades observadas nos *projetos de vida* e *projetos vitais éticos* de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social representam uma possibilidade de interpretação dos dados obtidos em nossa investigação. Os dados coletados não são suficientes para que possamos apresentar considerações definitivas. Ainda assim, acreditamos que estes dados podem fornecer um subsídio para pesquisas futuras que se detenham a investigar os *projetos de vida* e *projetos vitais* e a sua relação com as intenções de realizações éticas, bem como a centralidade destes projetos na existência dos sujeitos.

### **6.1.2. Identificação das principais características dos projetos de vida e projetos vitais éticos**

Os dados encontrados neste trabalho a respeito dos *projetos de vida self oriented*, *projetos de vida beyond the self* e *projetos vitais éticos* dos jovens estudantes com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social de instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo sugerem a necessidade de um aprofundamento das principais características destes projetos. Tal constatação nos levou a considerar o segundo objetivo específico deste trabalho que visa identificar as principais características destes projetos de vida e projetos vitais éticos, no sentido de compreender seus principais conteúdos e

especificidades. Para atender a este objetivo, foi analisado especificamente o conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 1) *Você tem um projeto de vida? Qual?*. A análise das respostas dos sujeitos a esta pergunta nos permitiram identificar o conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais. As categorias utilizadas para identificar os principais conteúdos dos projetos dos sujeitos participantes da pesquisa foram:

- Profissionais;
- Escolares;
- Familiares;
- Hedonistas.

Esclarecemos que frequentemente os jovens apresentaram mais de um conteúdo em seus projetos. Por este motivo, apresentaremos duas análises distintas: a primeira demonstra a frequência de referências em cada categoria de conteúdo de projeto de vida e a segunda apresenta um quadro que demonstra as diferentes respostas encontradas, combinando mais de uma categoria de conteúdo de projeto de vida nas respostas dos jovens.

Com o intuito de elucidar cada categoria utilizada, apresentamos abaixo exemplos de respostas dos participantes da pesquisa.

#### **A) Projetos com conteúdo profissional:**

O conteúdo do projeto do jovem referia-se prioritariamente a algum objetivo de vida de longo prazo relacionado ao trabalho ou a alguma realização profissional. Tais objetivos, em alguns casos, foram mais específicos, identificando projetos como ser “jornalista” ou “abrir um grande negócio”, e em outros casos apresentaram objetivos bastante genéricos, referindo se a projetos como “ter um bom emprego”, “crescer no mercado de trabalho” ou “se aperfeiçoar em uma área que realmente goste”. Pode-se observar abaixo alguns exemplos:

*Sujeito 3: Sim. Gostaria de ser recepcionista de aeroporto ou aeromoça.*

*Sujeito 11: Ser músico.*

*Sujeito 13: Sim, ser programador de games.*

*Sujeito 15: Sim, atuar no mercado de trabalho com T.I. (Tecnologia da Informação).*

*Sujeito 22: Pretendo cursar uma faculdade de jornalismo para ser uma boa jornalista no futuro.*

*Sujeito 35: Tenho, eu pretendo fazer parte da força aérea brasileira e seguir na carreira militar.*

*Sujeito 37: Sim, ser um homem com um ótimo emprego, onde fico feliz em realizá-lo, ter uma ótima família e morrer aos 60 anos.*

*Sujeito 51: Sim, profissionalmente pretendo me aperfeiçoar em uma área que realmente goste.*

*Sujeito 53: Sim, ter um bom emprego.*

*Sujeito 85: Fazer uma faculdade, me formar em administração de empresa e abrir um grande negócio.*

### **B) Projetos com conteúdo escolar ou acadêmico:**

O conteúdo do projeto do jovem referia-se prioritariamente a algum objetivo de vida relacionado ao estudo ou a alguma realização acadêmica. Tais objetivos, em alguns casos, foram mais específicos, identificando projetos como “cursar faculdade de psicologia” ou “fazer faculdade de engenharia civil”, e em outros casos apresentaram objetivos bastante genéricos, referindo se a projetos como “fazer o vestibular”, “fazer uma faculdade” ou “o estudo”. Pode-se observar abaixo alguns exemplos:

*Sujeito 5: Estudar para ser alguém no furo.*

*Sujeito 8: Sim, cursar faculdade de psicologia, não quero casar nem ter filhos, e quero curtir rock até ficar velha.*

*Sujeito 20: Muitos, terminar meus estudos e crescer na vida.*

*Sujeito 26: Sim, fazer faculdade.*

*Sujeito 27: Tenho que é terminar os estudos para ser e ter algo na vida.*

*Sujeito 28: Sim, pretendo fazer duas faculdades e concluí-las com sucesso. Ter uma boa casa e uma vida financeiramente razoável.*

*Sujeito 63: Por enquanto o estudo.*

*Sujeito 64: Sim, mas meu foco está em fazer faculdade.*

*Sujeito 79: Sim terminar até o 3o. fazer faculdade de engenharia civil.*

*Sujeito 81: Sim, fazer o vestibular.*

Muitas vezes os jovens deram respostas associando objetivos escolares ou acadêmicos com objetivos profissionais, tal como é possível observar abaixo:

*Sujeito 21: Estudar, trabalhar, se formar numa profissão que eu quero seguir.*

*Sujeito 23: Conseguir alcançar meus objetivos como estudar, trabalhar, fazer faculdade de psicologia, direito.*

*Sujeito 24: Estudar e fazer o que gosto. Me formar, trabalhar e ser alguém na vida.*

*Sujeito 34: Terminar os estudos, fazer faculdade, cursos, trabalhar.*

*Sujeito 36: Meu projeto de vida é trabalhar e estudar bastante, para realizar todos os meus objetivos futuros e ter uma boa condição financeira.*

*Sujeito 77: Tenho planos, fazer faculdade e crescer no mercado de trabalho.*

*Sujeito 85: Fazer uma faculdade, me formar em administração de empresa e abrir um grande negócio.*

### **C) Projetos com objetivos familiares**

O conteúdo do projeto do jovem referia-se a algum objetivo de vida de longo prazo relacionado à família como “casar”, “ter filhos” ou “ajudar a família”. A este respeito é importante observar que os objetivos familiares geralmente apareceram como projetos relacionados a outros projetos como trabalho e estudo. De modo geral os jovens que se referiram a projetos com objetivos familiares se referiram também a realização de projetos como o trabalho e o estudo, tal como buscamos apresentar abaixo:

*Sujeito 70: Tenho sim é eu deixar meu pai bem na vida e eu ficar bem no futuro.*

*Sujeito 7: Até agora só planejo ter filhos, casar e me formar em música.*

*Sujeito 9: Sim, tenho: trabalhar, casar e ter um filho.*

*Sujeito 10: Sim, estudar, trabalhar, casar e ter filhos.*

*Sujeito 29: Sim, estudar, fazer faculdade de economia, trabalhar, casar, ter 2 filhos e comprar um sítio para eu poder ter uma velhice tranquila.*

*Sujeito 42: No momento só terminar os estudos e me estabilizar financeiramente. Logo depois casar.*

#### D) Projetos com objetivos hedonistas

O conteúdo do projeto do jovem referia-se prioritariamente a satisfação de seus anseios, desejos ou necessidades, sendo que os únicos objetivos indicados pelos jovens com esta categoria de conteúdo de projeto de vida deram respostas como “ser feliz” ou “ser uma pessoa bem sucedida”, tal como podemos verificar a seguir:

*Sujeito 1: Ser feliz independente do emprego ou do lugar onde morar. Tendo felicidade.*

*Sujeito 4: Sim. De ser uma pessoa bem sucedida.*

*Sujeito 12: Ser bem sucedido na vida.*

#### 6.1.2.1. Apresentação dos Resultados

Os resultados gerais obtidos em relação ao conteúdo dos projetos dos sujeitos em cada categoria de projeto de vida podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Conteúdos dos projetos de vida

<b>Conteúdos dos Projetos de vida</b>	<b>Referências</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Profissional	52	41	90
Escolar/ acadêmico	46	37	90
Família	14	11	90
Hedonista	3	2	90
Não sabe	11	9	90
Total	126	100	90

Esclarecemos que a categoria de jovens que “não sabem” refere-se aos jovens que responderam que ainda não possuem um projeto de vida.

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, apresentamos a seguir, o gráfico com o conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais em cada categoria de projeto de vida.

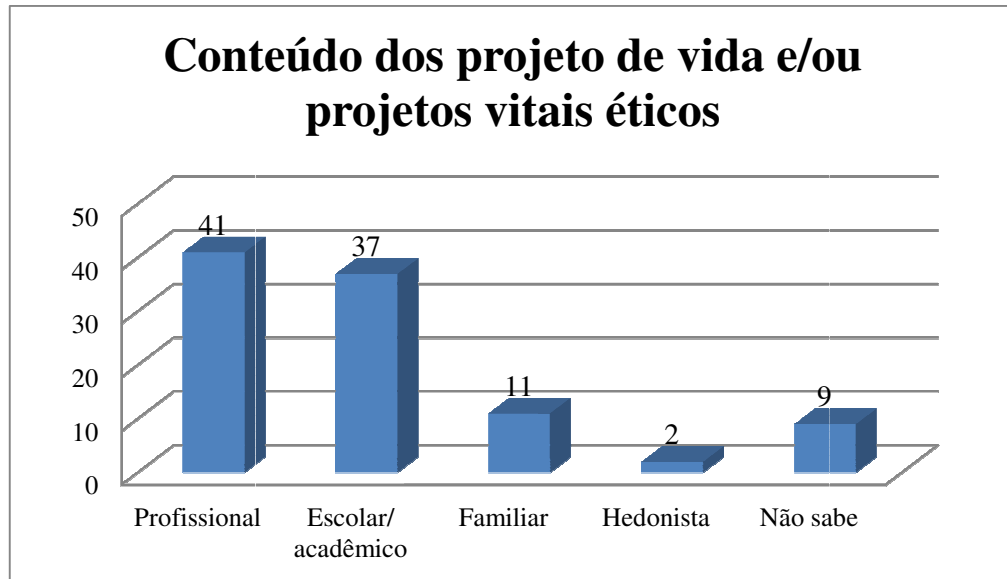


Gráfico 2 - Conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais éticos

Diante dos dados apresentados foi possível observar que o conteúdo dos projetos de vida mencionados pelos jovens em suas respostas apresentou o seguinte quadro:

- 41% dos jovens participantes da pesquisa manifestou um projeto que visava alguma realização profissional;
- 37% dos jovens mencionou um projeto que correspondia a alguma realização escolar ou acadêmica;
- 11% dos jovens participantes da pesquisa se referiu a um projeto que correspondia a alguma realização familiar;
- 2% dos jovens manifestou um projeto que visava alguma realização hedonista;
- 9% dos jovens não manifestou um projeto com conteúdo definido.

Tal como procuramos salientar anteriormente, houve diversas respostas de sujeitos que apontaram mais de uma categoria de conteúdo de projeto de vida para seus projetos. Por este motivo, fizemos duas análises distintas: a análise das respostas dos 90 sujeitos e análise de todas as referências feitas pelos sujeitos às categorias de conteúdo de projeto de vida. Abaixo apresentamos as respostas dos sujeitos tal como elas se deram no questionário aplicado, observando-se os casos em que os sujeitos mencionaram mais de um conteúdo para seus projetos de vida.

Tabela 3 - Conteúdos dos projetos de vida por resposta

<b>Conteúdos dos projetos de vida</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Profissional	24	27
Escolar	21	23
Familiar	1	1
Profissional e escolar	17	19
Profissional e familiar	5	6
Profissional, escolar e familiar	6	7
Escolar e familiar	2	2
Hedonista	3	3
Sem projetos de vida	11	12
Total	90	100

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, apresentamos, a seguir, o gráfico com o conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais em cada categoria de projeto de vida, em ordem decrescente.

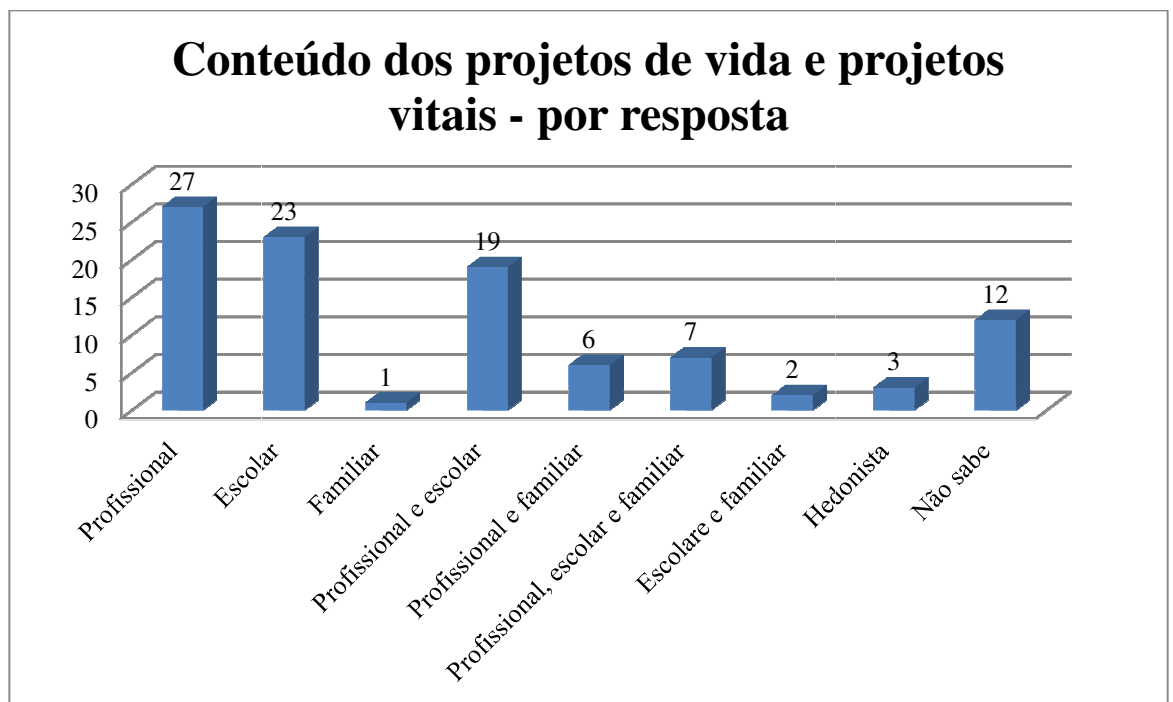


Gráfico 3 - Conteúdos dos projetos de vida por resposta

Os dados da Tabela 3 e do Gráfico 3 confirmam que houve uma preponderância dos projetos profissionais e escolares ou acadêmicos, mas que frequentemente as respostas dos sujeitos faziam referência a mais de um conteúdo de projeto de vida.

### 6.1.2.2. Análise inicial dos dados em relação ao Objetivo Específico 2

Diante da apresentação dos dados dos conteúdos dos projetos em cada categoria de projeto de vida, que visaram atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que se refere a verificar quais são as principais características dos projetos de vida e dos projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, pudemos verificar que a maior parte dos projetos refere-se a realizações profissionais ou escolares/acadêmicas (78% - somando-se projetos com conteúdo escolares/acadêmico e projetos com conteúdo profissional). Em menor quantidade, observou-se os projetos com conteúdo familiar como o casamento e a constituição de uma família (11%) e projetos com conteúdo hedonista, como ser feliz ou ser bem sucedido (2%).

É importante observar também que dentre os jovens que assinalaram que seu projeto referia-se a realizações no campo profissional ou escolar e acadêmico, alguns puderam especificar o tipo de trabalho ou o curso que desejariam realizar. Entendemos que este resultado é esperado quando estamos falando de jovens com idade de 16 e 18 anos de idade, que ainda estão no momento de experimentar e reconhecer seu posicionamento no mundo adulto (ERIKSON, 1976), bem como as suas habilidades, talentos e capacidades.

Em relação aos objetivos profissionais que representaram 41% do total de respostas, foi possível observar que alguns jovens souberam especificá-los enquanto outros tiveram dificuldade para fazer isto.

Em relação aos objetivos escolares ou acadêmicos, que representaram 37% do total de respostas também foi possível observar que alguns souberam especificá-los enquanto outros tiveram dificuldade para especificar qual curso ou qual faculdade desejariam fazer. Observa-se também que conteúdos como “crescer na vida” ou “ser alguém na vida” estão bastante presentes.

Observa-se também que dentre os jovens que participaram da pesquisa e tinham projetos como trabalho e estudo apareceram frequentemente associados desejos de melhorar de vida, expresso em respostas de jovens que afirmaram claramente o desejo de “ser alguém no futuro”, “crescer na vida”, “estabilizar financeiramente” e “ser bem sucedido”. Estes jovens demonstram que apesar da sua condição de vulnerabilidade social, eles procuram reagir buscando por alternativas que o auxiliem a superar estas vulnerabilidades (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004). Este dado parece demonstrar que a condição de vulnerabilidade social influencia não apenas na escolha do projeto de vida ou projeto vital, mas também nas possibilidades de contribuições ao mundo externo.

Diante da apresentação de todas as categorias de conteúdo de projeto de vida, é importante observar que apesar das diferentes respostas dos sujeitos da pesquisa pode-se observar que a questão da superação da condição da vulnerabilidade social como um projeto de vida é um tema bastante presente em todas as categorias de conteúdo de projetos: profissionais, de estudo, familiares e hedonistas.

### **6.1.3. Relação entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida**

Os objetivos de vida são um aspecto importante do projeto de vida e dos projetos vitais porque ambos correspondem a objetivos de longo prazo significativos para o sujeito e que tem a característica de conferir motivação aos demais aspectos da existência e sentido para os esforços realizados no cotidiano (DAMON, 2009; BUNDICK, 2009).

Nesta pesquisa, a aplicação da escala de Escala de Objetivos de vida criada por Robert e Robins (2000) teve o intuito de verificar possíveis relações entre os objetivos de vida elencados pelos jovens dentro das diferentes categorias de projeto de vida (*sem projeto ou objetivo de vida definido, projeto de vida self oriented, projeto de vida beyond the self e projetos vitais éticos*), atendendo ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que se refere a verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social.

Para a categorização dos dados obtidos foram adotados os princípios da Escala de Objetivos de vida (ROBERT; ROBINS, 2000) e as análises foram realizadas com base nas seguintes categorias de objetivos de vida:

- Econômicos;
- Estéticos;
- Hedonistas;
- Políticos;
- Pro-sociais;
- Relacionais/Familiares;
- Religiosos.

Esclarecemos que, nesta escala Likert, os participantes assinalaram o grau de importância para cada alternativa de objetivos de vida: não tem nenhuma importância (1), pouco importante (2), moderadamente importante (3), muito importante (4), e extremamente

importante (5). Assim, foi possível calcular a média em cada alternativa de objetivo de vida dada na escala.

### 6.1.3.1. Apresentação dos Resultados

Abaixo, apresentamos a tabela com todos os objetivos de vida presentes na Escala de Objetivos de vida, com o intuito de verificar quais são os objetivos de vida considerados importantes pelos jovens da amostra.

Tabela 4 - Escala de Objetivos de vida – Resultados Gerais

<b>Objetivos de vida</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Econômico</b>	<b>3,80</b>	<b>0,08</b>
Ter um alto padrão de vida.	3,76	0,88
Ter um emprego que pague um alto salário	3,74	1,04
Ter uma profissão de grande status social	3,79	0,95
Montar meu próprio negócio	3,92	0,99
<b>Estético</b>	<b>2,41</b>	<b>0,00</b>
Ser um bom artista	2,41	1,17
<b>Hedonista</b>	<b>3,88</b>	<b>0,23</b>
Experimentar coisas novas e diferentes.	3,94	0,88
Ter uma vida cheia de emoções.	3,63	1,01
Divertir-me	4,08	0,90
<b>Políticos</b>	<b>1,96</b>	<b>0,76</b>
Tornar-me um líder comunitário.	2,50	0,97
Envolver-me com política	1,43	0,71
<b>Pró-social</b>	<b>3,54</b>	<b>0,51</b>
Fazer algo para construir um mundo melhor	3,86	0,98
Trabalhar como voluntário na comunidade	2,95	0,95
Ajudar pessoas necessitadas	3,82	0,84
<b>Relacional</b>	<b>4,11</b>	<b>0,78</b>
Ter filhos	3,24	1,09
Ter um bom casamento ou um bom relacionamento	4,40	0,83
Ter boas relações com a minha família	4,71	0,57
<b>Religioso</b>	<b>3,40</b>	<b>0,12</b>
Dedicar-me à minha vida religiosa e espiritual.	3,31	1,17
Participar de atividades religiosas	3,48	1,14

A seguir, apresentamos também a média obtida em cada categoria de objetivo de vida entre os jovens estudantes participantes da pesquisa:

Tabela 5 - Categorias de objetivos de vida – Resultados Gerais

<b>Categorias de Objetivos de vida</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Econômicos</b>	<b>90</b>	<b>3,80</b>	<b>0,08</b>
Estéticos	90	2,41	0
<b>Hedonistas</b>	<b>90</b>	<b>3,88</b>	<b>0,23</b>
Políticos	90	1,96	0,76
Pró-sociais	90	3,54	0,51
<b>Relacionais</b>	<b>90</b>	<b>4,11</b>	<b>0,78</b>
Religiosos	90	3,40	0,12

O gráfico a seguir ajuda a ilustrar os resultados gerais dos objetivos de vida dos participantes da pesquisa.

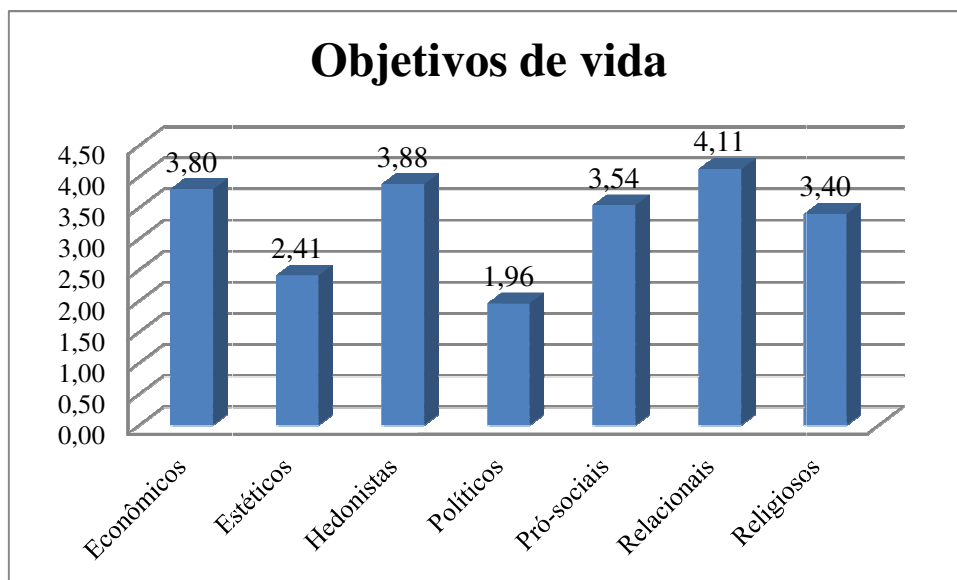


Gráfico 4 - Categorias de objetivos de vida – Resultados Gerais

Mediante a observação dos resultados gerais em relação aos objetivos de vida dos jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social participantes da pesquisa, verifica-se que os objetivos de vida relacionais/familiares, como aqueles vinculados à família e ter filhos, receberam a maior média por parte dos sujeitos da pesquisa (4,11), com um baixo desvio padrão, denotando que houve pouca variação nessa categoria de objetivo de vida. Na sequência, encontramos objetivos hedonistas (3,88), como ter uma vida cheia de emoções ou divertir-me, e em terceiro lugar, os objetivos econômicos (3,80), observando-se que estes últimos objetivos de vida tiveram médias muito próximas. Em quarto lugar temos os objetivos

de vida pró-sociais (3,54) como fazer algo para construir um mundo melhor e ajudar pessoas necessitadas. Por fim, nesta ordem, temos os objetivos de vida religiosos (3,40), estéticos (2,41) e políticos (1,96). Observa-se que os objetivos de vida políticos foram menos valorizados pelos jovens, obtendo a menor média e baixo desvio padrão.

Em seguida, para atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, de verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens, buscamos verificar se entre as diferentes categorias de projetos de vida (*projeto de vida self oriented*, *projeto de vida beyond the self* e *projeto vital ético*) houve alguma variação nos objetivos de vida considerados mais importantes para os jovens.

A tabela com os dados obtidos em cada objetivo de vida pelos jovens nas diferentes categorias de projeto de vida pode ser visualizada abaixo:

Tabela 6 - Objetivos de vida por categoria de projeto de vida

<b>Objetivos de vida</b>	<b>Jovens sem projetos definidos</b>	<b>Jovens com projetos de vida self oriented</b>	<b>Jovens com projetos de vida beyond the self</b>	<b>Jovens com projetos vitais éticos</b>
<b>Econômico</b>	<b>3,48</b>	<b>3,88</b>	<b>3,82</b>	<b>3,80</b>
Ter um alto padrão de vida.	3,40	3,71	3,78	4,17
Ter um emprego que pague um alto salário	3,36	3,90	3,75	3,33
Ter uma profissão de grande status social	3,60	4,00	3,77	3,40
Montar meu próprio negócio	3,55	3,90	3,98	4,33
<b>Estético</b>	<b>2,18</b>	<b>2,57</b>	<b>2,35</b>	<b>2,33</b>
Ser um bom artista	2,18	2,57	2,35	2,33
<b>Hedonista</b>	<b>3,70</b>	<b>3,82</b>	<b>3,90</b>	<b>4,17</b>
Experimentar coisas novas e diferentes.	3,91	3,90	3,90	4,33
Ter uma vida cheia de emoções.	3,36	3,67	3,67	3,50
Divertir-me	3,82	3,90	4,12	4,67
<b>Políticos</b>	<b>1,64</b>	<b>1,99</b>	<b>2,01</b>	<b>1,75</b>
Tornar-me um líder comunitário.	2,00	2,62	2,54	2,17
Envolver-me com política	1,27	1,35	1,48	1,33
<b>Pró-social</b>	<b>3,36</b>	<b>3,55</b>	<b>3,58</b>	<b>3,50</b>
Fazer algo para construir um mundo melhor	3,64	3,71	3,88	4,50
Trabalhar como voluntário na comunidade	2,80	2,95	3,00	2,33
Ajudar pessoas necessitadas	3,64	4,00	3,85	3,67
<b>Relacional</b>	<b>4,06</b>	<b>4,10</b>	<b>4,16</b>	<b>4,00</b>
Ter filhos	3,18	3,19	3,33	2,83
Ter um bom casamento ou um bom relacionamento	4,18	4,43	4,41	4,67
Ter boas relações com a minha família	4,82	4,67	4,73	4,50
<b>Religioso</b>	<b>2,96</b>	<b>3,41</b>	<b>3,52</b>	<b>3,24</b>
Dedicar-me à minha vida religiosa e espiritual.	2,82	3,19	3,44	3,80
Participar de atividades religiosas	3,09	3,62	3,60	2,67

Ao observarmos os dados da Tabela 6, pode-se verificar os objetivos de vida considerados importantes pelos jovens em cada categoria de projeto de vida. Destacamos os seguintes aspectos:

- Os jovens *sem projetos e objetivos de vida definidos* consideraram mais importantes os objetivos de *ter boas relações com a família* (4,82), *ter um bom casamento ou bom relacionamento* (4,18) e *experimentar coisas novas e diferentes* (3,91);
- Os jovens com *projetos de vida self oriented* consideraram mais importante os objetivos de *ter boas relações com a família* (4,67), *ter um bom casamento ou bom relacionamento* (4,43) e *ter uma profissão de grande status social* (4,00) empatado com *ajudar pessoas necessitadas* (4,00);
- Os jovens com *projetos de vida beyond the self* consideraram mais importante os objetivos de *ter boas relações com a família* (4,73), *ter um bom casamento ou bom relacionamento* (4,41) e *divertir-se* (4,12).
- Os jovens com *projetos vitais éticos* consideraram mais importante os objetivos de *ter um bom casamento ou bom relacionamento* (4,67) empatado com *divertir-se* (4,67) e *fazer algo para construir um mundo melhor* (4,50) empatado com *ter boas relações com a família* (4,67).

Realizou-se também um estudo comparativo com relação às médias obtidas em cada categoria de objetivo de vida pelos jovens nas diferentes categorias de projeto de vida. Este resultado pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 7 - Objetivos de vida em cada categoria de projeto de vida

<b>Categoria de objetivos de vida</b>	<b>Sem Projetos de vida definido</b>	<b>Projetos de vida self oriented</b>	<b>Projetos de vida beyond the self</b>	<b>Projetos vitais éticos</b>	<b>Total</b>
<b>Econômico</b>	3,48	3,88	3,82	3,80	<b>3,80</b>
Estético	2,18	2,57	2,35	2,33	2,41
<b>Hedonista</b>	3,70	3,82	3,90	4,17	<b>3,88</b>
Políticos	1,64	1,99	2,01	1,75	1,96
Pró-social	3,36	3,55	3,58	3,50	3,54
<b>Relacional</b>	4,06	4,10	4,16	4,00	<b>4,11</b>
Religioso	2,96	3,41	3,52	3,24	3,40

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, apresentamos, a seguir, o gráfico com o conteúdo dos projetos de vida e/ou projetos vitais por participante.

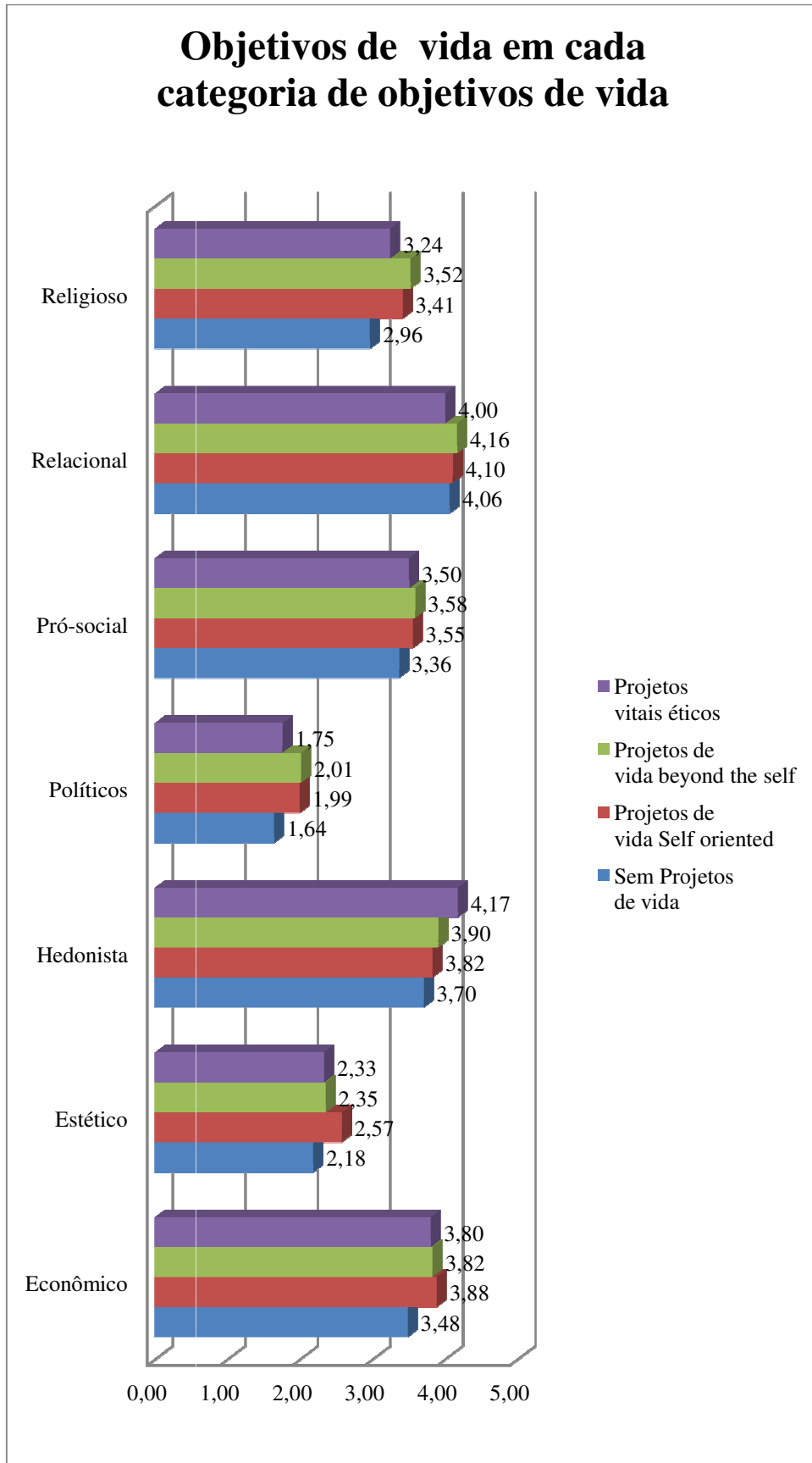


Gráfico 5 - Objetivos de vida em cada categoria de projeto de vida

Diante da apresentação dos dados em relação aos objetivos de vida considerados importantes para os jovens em cada categoria de projeto de vida, que visaram atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que se refere a verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e os objetivos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social foi possível observar que:

- Os **objetivos relacionais** como casar e ter filhos, que foram os objetivos selecionados como mais importantes para os participantes desta pesquisa (4,11), tiveram maior média, em primeiro lugar, entre os jovens com *projetos de vida beyond the self* (4,16), seguidos, respectivamente, pelos jovens com *projetos de vida self oriented* (4,10), *jovens sem projetos definidos* (4,06) e jovens com *projetos vitais éticos* (4,00).
- Os **objetivos hedonistas** como se divertir e experimentar coisas novas e diferentes tiveram a segunda maior média nos resultados gerais da pesquisa (3,88). Considerando-se cada categoria de projeto de vida, os objetivos hedonistas tiveram maior média entre os jovens com *projetos vitais éticos* (4,17), seguidos pelos jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,90), seguidos pelos jovens com *projetos de vida self oriented* (3,82) e jovens *sem projetos de vida definidos* (3,70).
- Os **objetivos econômicos** como montar um negócio próprio e ter um alto padrão de vida que ficaram em terceiro lugar (3,80) tiveram maior média entre os jovens com *projetos de vida self oriented* (3,88), seguidos pelos jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,82), seguidos pelos jovens com *projetos vitais éticos* (3,80) e jovens *sem projetos de vida definidos* (3,48).
- Os **objetivos pró-sociais** como ajudar pessoas necessitadas e fazer algo para construir um mundo melhor, que ficaram em quarto lugar (3,54), tiveram média bastante próxima entre os jovens com *projetos de vida self oriented* (3,55), jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,58) e jovens com *projetos vitais éticos* (3,50). Os jovens *sem projeto de vida definido* foram os que tiveram menor média para os objetivos pró-sociais (3,36).
- Com relação aos **objetivos religiosos** como se dedicar à vida religiosa e espiritual, que ficaram em quinto lugar entre os objetivos de vida mais importantes para os jovens da pesquisa (3,40), verifica-se que tiveram a maior média entre os jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,52), seguidos pelos jovens com *projetos de vida self oriented*

(3,41), seguidos pelos jovens com *projetos vitais éticos* (3,24) e jovens *sem projetos de vida definidos* (2,96).

- Os **objetivos estéticos** como ser um artista e que ficaram em penúltimo lugar entre os objetivos de vida considerados mais importantes, foram considerados mais importantes pelos jovens com *projetos de vida self oriented* (2,57) e pelos jovens com *projetos de vida beyond the self* (2,35) e jovens com *projetos vitais éticos* (2,33), seguidos, por fim, dos jovens *sem projetos de vida definidos* (2,18).
- Os **objetivos políticos** como envolver-se com política ou tornar-se um líder comunitário ficaram em último lugar entre os objetivos de vida, sendo considerados pouco importantes para todos os jovens participantes da pesquisa. Os objetivos de vida políticos foram considerados menos importantes para os jovens *sem projetos e objetivos de vida definidos* (1,64), seguidos pelos jovens com *projetos vitais éticos* (1,75), seguidos pelos jovens com *projetos de vida self oriented* (1,99) e jovens com *projetos de vida beyond the self* (2,01).

### 6.1.3.2. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo Específico 3

Os projetos de vida correspondem a objetivos de vida de longo prazo que podem conferir sentido à existência dos sujeitos (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009). Portanto, investigar os objetivos de vida dos sujeitos pode auxiliar a compreender melhor as diferentes categorias de projetos de vida.

Em relação aos objetivos relacionais, nota-se que os objetivos como ter boas relações com a própria família e ter um bom relacionamento ou casamento foram considerados mais importantes para os jovens de todas as categorias de projetos de vida, apresentando uma média bastante próxima entre eles. Tal dado é coerente com os dados obtidos no Questionário sobre projetos de vida, onde foi possível verificar a centralidade da família para estes jovens. Salienta-se que os jovens com *projetos de vida beyond the self* foram aqueles que apresentaram maior média (4,16) nos objetivos de vida relacionais e que estes jovens frequentemente se referiram a projetos de estudo e trabalho que auxiliassem a superar a própria condição de vulnerabilidade social e auxiliando a sua família.

Em relação aos objetivos de vida hedonistas verifica-se que estes foram considerados importantes para os jovens em todas as diferentes categorias de projetos de vida, obtendo a segunda maior média. Durante a juventude, a experimentação e também a diversão ou prazer são ferramentas importantes que auxiliam o jovem a construir e identificar aspectos da sua

própria identidade (ERIKSON, 1976). Além disso, é relevante esclarecer que o comprometimento com objetivos de vida de longo prazo com intenções éticas não exclui a importância de realizações hedonistas. Tal como afirma Delle Fave et. al. (2010), a satisfação plena dos sujeitos é uma combinação entre a realização de emoções e sensação de satisfação com a vida e realizações que implicam na concretização de objetivos de vida significativos que deem sentido existencial.

Os objetivos econômicos também foram considerados importantes para os jovens de todas as categorias de projetos de vida. Em especial, os jovens com *projetos de vida self oriented* foram aqueles que apresentaram maior média (3,88). Entendemos que este resultado era esperado uma vez que os jovens com *projetos de vida self oriented* são aqueles cujos objetivos de vida de longo prazo estão mais centrados nas satisfações das próprias necessidades, anseios e desejos (BUNDICK, 2009). Entretanto, verifica-se que os jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,82) e jovens com *projetos vitais éticos* (3,80) também consideraram importante os objetivos de vida econômicos. Este dado é coerente com os dados encontrados no Questionário sobre projetos de vida realizado na presente pesquisa, onde muitos jovens se referiram a projetos de trabalho ou estudo que auxiliasse a superar a condição de vulnerabilidade social quando manifestavam projetos como “ser alguém na vida” e “ter uma boa condição financeira”.

Observa-se que entre os objetivos pró-sociais a média obtida entre os jovens com *projetos de vida self oriented* (3,55), jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,58) e jovens com *projetos vitais éticos* (3,50) foi bastante próxima. Já os jovens *sem projetos de vida definidos* apresentaram a menor média em comparação com os demais (3,36). Ao compararmos as médias dos objetivos de vida pró-social em cada categoria de projeto de vida não se verifica grandes diferenças.

Entretanto, ao observarmos mais detalhadamente os dados da Tabela 6 verifica-se que o objetivo de *trabalhar como voluntário na comunidade* (2,95) apresentou média inferior aos demais objetivos de vida pró-sociais como *ajudar pessoas necessitadas* (3,82) *fazer algo para construir um mundo melhor* (3,86) diminuindo a média geral do objetivo de vida pró-social em todas as categorias de projeto de vida. Observando-se ainda mais atentamente os dados da Tabela 7, verifica-se que os objetivos pró-sociais como *ajudar pessoas necessitadas* e *fazer algo para construir um mundo melhor* obtiveram média muito maior em todas as categorias de projeto de vida em relação ao objetivo de vida *trabalhar como voluntário na comunidade*, o que parece indicar que trabalhar como voluntário em uma comunidade é considerado um objetivo pró-social secundário. Se considerarmos esta perspectiva, e somarmos apenas as

médias dos objetivos como *ajudar pessoas necessitadas* e *fazer algo para construir um mundo melhor*, veremos que os jovens com *projetos vitais éticos* (4,09, somando-se 3,67 – *ajudar pessoas necessitadas* e 4,50 – *fazer algo para construir um mundo melhor*) apresentam a maior média, seguidos pelos jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,87, somando-se 3,85 – *ajudar pessoas necessitadas* e 3,88 – *fazer algo para construir um mundo melhor*), seguidos pelos jovens com *projetos de vida* (3,86, somando-se 4,00 – *ajudar pessoas necessitadas* e 3,71 – *fazer algo para construir um mundo melhor*), e, por fim, pelos jovens *sem projetos de vida definidos* (3,64, somando-se 3,64 – *ajudar pessoas necessitadas* e 3,64 – *fazer algo para construir um mundo melhor*).

Ao considerarmos especificamente esta perspectiva os dados encontrados em relação aos jovens com *projetos vitais éticos* é coerente com a importância atribuída a estes jovens aos objetivos de vida com finalidades éticas. Em especial, verifica-se ao observar a Tabela 7 que estes jovens tiveram a maior média em relação ao objetivo de vida *fazer algo para construir um mundo melhor* (4,50).

Com relação aos objetivos religiosos, os jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,52) e jovens com projetos de vida *self oriented* (3,41) foram os que obtiveram maior média, seguidos pelos jovens com projetos vitais éticos (3,24) e jovens sem projetos de vida definidos (2,96).

Por fim, os objetivos de vida políticos e estéticos não foram considerados moderadamente importantes, de modo geral, para os jovens de todas as categorias de projeto de vida.

Um apontamento que consideramos ser relevante refere-se à observação das médias obtidas pelos jovens *sem projetos de vida definidos* em todas as categorias de objetivos de vida. Mediante a análise da Tabela 6, verifica-se que em todas as categorias de objetivos de vida, com exceção do objetivo de vida relacional, os jovens *sem projetos e objetivos de vida definidos* obtiveram a menor média, confirmando a dificuldade destes jovens em estimar objetivos de vida com os quais se comprometer.

Diante destes dados, entendemos que os objetivos de vida mais importantes para estes jovens são os objetivos relacionais, hedonistas e econômicos, revelando a centralidade da família, da experimentação e da diversão para estes jovens, mas também revelam a importância dos objetivos econômicos para estes jovens. Além da centralidade de objetivos relacionais como “ter boas relações com a família” e “ter um bom casamento ou relacionamento”, foi possível encontrar variações nos objetivos de vida considerados mais importantes pelos jovens nas diferentes categorias de vida. Acentua-se que para os jovens

com *projetos vitais éticos* o objetivo pró-social de “fazer algo para construir um mundo melhor” foi considerado o terceiro objetivo mais importante; e que para os jovens com *projetos de vida beyond the self* o objetivo hedonista de “divertir-se” foi considerado o terceiro objetivo de vida mais importante; e que para os jovens com *projetos de vida self oriented* o objetivo de “ter uma profissão de grande status social” foi considerado o terceiro objetivo mais importante.

#### **6.1.4. Relação entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e sentido de vida**

Os projetos de vida e os projetos vitais têm a importante função de conferir sentido à existência dos sujeitos (DAMON 2009a; BUNDICK, 2009). Por este motivo, o quarto objetivo específico deste trabalho refere-se a verificar possíveis relações entre os projetos de vida e/ou projetos vitais éticos e o quanto estes jovens percebem sentido e significado em suas vidas. A Escala de Sentido de vida (MLQ-P) (STEGER et. al., 2006) é uma escala curta, com 5 itens no modelo de Likert, mas que tem demonstrado um forte capacidade psicométrica mundialmente. Estes 5 itens compõem uma subescala (MLQ-Presence), de acordo com Bundick (2009), que avalia mais especificamente a consciência a respeito da presença de projetos de vida do que o significado de vida. Segundo o autor, dos 5 itens presentes na escala, 3 perguntam diretamente aos sujeitos sobre seus projetos de vida (*Eu estou sempre procurando encontrar meu projeto de vida; Estou procurando um projeto ou uma Missão para a minha vida; Eu tenho um projeto de vida que me satisfaz*). Os outros 2 itens, embora não empreguem o termo projeto de vida (*Eu sei qual é o significado da minha vida; Eu tenho uma boa noção sobre o que dá sentido à minha vida*), referem-se à busca pelo projeto de vida. Por isso, essa subescala pode ser um importante instrumento para nos ajudar no estudo dos projetos de vida dos jovens estudantes participantes da pesquisa. Nestes 5 itens que compõe a escala MLQ-P, os jovens que participaram da pesquisa avaliaram os itens num modelo de Likert de variáveis: discordo totalmente (1); discordo (2); não concordo, nem concordo (3); concordo (4); concordo totalmente (5).

##### **6.1.4.1. Apresentação dos Resultados**

Abaixo, apresentamos a tabela com os resultados obtidos com a Escala de Sentido de vida, com o intuito de verificar as médias obtidas em cada categoria de projeto de vida.

Tabela 8 - Sentido de vida por categoria de projeto de vida

Sentido de vida	Média	Desvio Padrão	N
Jovens sem projeto de vida de longo prazo	3,30	0,39	90
Jovens com projetos de vida <i>self oriented</i>	3,76	0,12	90
Jovens com projetos de vida <i>beyond the self</i>	3,96	0,17	90
Jovens com projetos vitais éticos	4,13	0,16	90

Com o intuito de facilitar a visualização dos dados obtidos, a seguir apresentamos o gráfico com as médias obtidas em cada categoria de projeto de vida, em ordem decrescente.

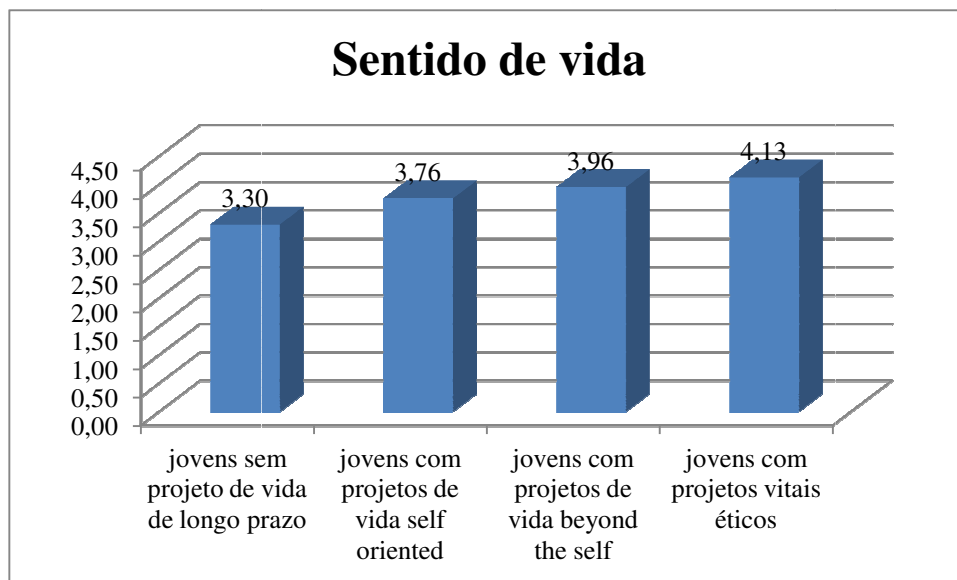


Gráfico 6 - Sentido de vida por categoria de projeto de vida

A observação do gráfico de sentido de vida por categoria de projeto de vida nos permite afirmar que:

- Jovens com *projetos vitais éticos* na escala de sentido de vida, que visam beneficiar outras pessoas além de si mesmas, como a família, comunidade ou sociedade e tem uma perspectiva de estabilidade é maior do que as demais (4,13).
- Em segundo lugar vemos que os jovens com *projetos de vida beyond the self* que visam beneficiar outras pessoas além de si mesmas, como a família, comunidade ou sociedade e tem uma perspectiva de estabilidade apresentaram a segunda maior média (3,96).
- Em seguida, verifica-se que os jovens com *projetos de vida self oriented* que visam atender prioritariamente a satisfação dos próprios anseios, desejos e necessidades e não

apresentam a perspectiva de beneficiar outras pessoas além de si mesmas (família, comunidade ou sociedade) e não tem uma perspectiva de estabilidade obtiveram menor média (3,76) em relação aos dois primeiros.

- Por fim, verificamos que os jovens *sem projetos e objetivos definidos* obtiveram a menor média (3,30) em relação aos demais.

#### **6.1.4.2. Análise Inicial dos dados em relação ao Objetivo Específico 4**

Em vista dos dados obtidos em nossa investigação, observa-se que existe uma tendência decrescente das médias obtidas pelos jovens com *projetos vitais éticos* (4,13) em relação aos jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,96), jovens com *projetos de vida self oriented* (3,76) e jovens *sem projetos de vida definidos* (3,30). Observa-se que na presente pesquisa, a perspectiva de um projeto ético e essencial no sistema de valores do sujeito aparece associada a um maior índice de sentido existencial.

Estes resultados são importantes, pois a sensação de sentido existencial enfatiza o caráter do projeto de vida conferir sentido à existência e aos esforços diários, auxiliando a transpor dificuldades e obstáculos do desenvolvimento, mas também impulsionando o sujeito a novas realizações e a assumir a decisão da trajetória de sua vida. Um projeto é fundamental para que o sujeito tenha o sentimento de que a sua vida faz sentido (STEGGER 2009 apud BUNDICK, 2009).

Acreditamos que os dados obtidos neste instrumento de pesquisa são muito importantes considerando-se os objetivos da presente pesquisa, uma vez que confirmam o fato de que sujeitos com projetos de vida com intenções éticas tem uma tendência a apresentar maior sensação de sentido existencial. Embora esta diferença seja tênue, não se pode ignorar a tendência decrescente do sentimento de sentido existencial diminuir diante da ausência da perspectiva de realização de alguma contribuição no mundo externo, como a família, comunidade ou sociedade.

Neste sentido, os dados obtidos nesta investigação confirmam pesquisas realizadas anteriormente, demonstrando que os sujeitos com projetos que transcendem a satisfação da própria individualidade, visando contribuir com aspectos do mundo externo tem maior propensão a desenvolver o sentimento de bem estar psicológico e satisfação com a vida (BUNDICK, 2009).

Tal como afirmam Damon, Menon e Bronk (2003), sujeitos que desejam contribuir e cooperar com causas maiores do que a satisfação da própria individualidade demonstram um

maior comprometimento com religiosidade, maiores indicativos de consolidação da identidade e manifestam mais frequentemente um sentimento de que sua própria vida possui sentido e significado.

Diante dos resultados apresentados, entendemos que o desejo manifesto por estes jovens de beneficiar a família, a comunidade e a sociedade mediante a realização de seu projeto de futuro influenciam no sentimento de significado existencial. Entretanto, entendemos que estes resultados carecem ser analisados com bastante cautela visto que apenas 7% dos jovens da amostra possuem projetos vitais éticos. Acreditamos que novas pesquisas poderiam ser desenvolvidas no sentido de se aprofundar a investigação a respeito da relação entre projetos éticos e o sentimento de significado existencial mediante diferentes variáveis.

É importante salientar também que os jovens com projetos vitais éticos demonstraram mais frequentemente um desejo de contribuir com a comunidade e sociedade mediante a realização de seu projeto, enquanto que os jovens com *projetos de vida beyond the self* manifestaram frequentemente um desejo preponderante de auxiliar a própria família mediante a realização de seu projeto. Ao observarmos que os jovens com *projetos vitais éticos* tiveram maior média que os jovens com *projetos vitais éticos*, atentamos para a possibilidade de que projetos com intenções éticas de auxiliar a comunidade e sociedade são mais propensos a desenvolver a sensação de sentido de vida. Novamente entendemos que estes resultados devem ser observados com bastante cautela uma vez que a amostra de sujeitos com *projetos vitais éticos* na presente pesquisa possui 6 sujeitos. Entretanto, acreditamos que novas pesquisas poderiam contribuir com a compreensão da relação entre projetos que visem o bem estar social e comunitário e o sentimento de sentido existencial. Possivelmente ao identificar um projeto essencial para o seu sistema de valores os jovens estavam mais aptos a perceberem como seus talentos e habilidades podiam beneficiar positivamente o mundo externo.

Neste sentido, entendemos que seja importante que novas pesquisas possam confirmar ou não estes dados, aprofundando a pesquisa aqui iniciada. Pesquisas que considerem diferentes condições de inserção social também poderão auxiliar a compreender e aprofundar a relação entre projetos de vida com finalidades éticas e a sensação de significado existencial.

## **CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, visando compreender as principais características destes projetos, e, se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas. Para tanto, esta pesquisa partiu do conceito de projeto de vida (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009) e do conceito de projeto vital ético de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON 2003; DAMON 2009a; DAMON 2009b).

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, iniciamos nossa discussão argumentando que para falar de juventude é necessário considerar tanto o caráter universal que provém das transformações biológicas, físicas e psicológicas do sujeito – provocadas pelo amadurecimento e determinado pelo desenvolvimento em uma determinada faixa etária – quanto o modo diverso como cada sociedade, em cada tempo histórico, vivencia e representa este momento (PERALVA, 1997). Assim, buscamos destacar que as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas provocaram mudanças no modo de transição para a vida adulta. Se antes a assunção de papéis sociais adultos como formar uma família, adentrar o mundo do trabalho e responsabilizar-se por uma família constituía um modo de transição nítido e linear demarcando o final da juventude e início da idade adulta, hoje, pode-se dizer que esta transição assumiu formas diversas (CAMARANO, 2006; FREITAS, 2005; SPOSITO, 2003; 2005). Não existe mais um único modo de vivenciar e experienciar a juventude, fato que evidencia a necessidade de se admitir o caráter múltiplo que este ciclo da vida pode assumir (SPOSITO, 2003).

Estas transformações na sociedade contemporânea afetam especialmente o jovem em condição de vulnerabilidade social, que é mais particularmente influenciado pelas transformações econômicas e sociais, bem como pelas mudanças nas relações de trabalho e oferecimento de fontes de apoio relacional (CASTEL, 1997; 1998). Tal como buscamos esclarecer, a vulnerabilidade destaca as condições precárias de vida oriundas da escassa proteção social provocadas pela falta de recursos materiais ou simbólicos e disponibilidade de fontes de apoio relacional oferecidas pelo mercado, sociedade e Estado (CASTEL, 1997; 1998). No entanto, no caso dos jovens em condição de vulnerabilidade soma-se o fato de não existir um reconhecimento dos jovens como sujeitos de direito, de modo que são diversas as

formas de interdição para que estes possam participar como sujeitos da transformação social (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004). Assim, para melhor situar a questão da vulnerabilidade social da juventude no Brasil apresentamos alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de algumas pesquisas recentes realizadas sobre o tema (ABRAMO; BRANCO, 2008; ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007; KOLLER; CERQUEIRA-SANTOS; MORAIS; RIBEIRO, 2005).

Diante destas discussões, buscou-se estudar o significado dos projetos de vida e projetos vitais éticos para os jovens em condição de vulnerabilidade. Buscamos delimitar que o projeto de vida é um objetivo de vida de longo prazo orientado para o futuro e significativo para o sujeito que pode motivar e conferir sentido à existência do sujeito (BRONK, 2010; MARIANO; SAVAGE, 2009). Admitimos neste trabalho que, um projeto de vida, é um projeto que o sujeito elabora pensando em seu futuro. O projeto vital, no entanto, é um objetivo de vida de longo prazo, orientado para o futuro que é central na identidade do sujeito porque é estável e visa o benefício do mundo externo, entendido como a família, comunidade e sociedade (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON 2009a). É a centralidade desta meta na vida do sujeito que torna este projeto essencial e vital na sua existência, fazendo com que o sujeito considere a perspectiva de estar engajado durante tempo o suficiente para buscar a concretização de seu projeto.

Em especial, discutimos neste trabalho o projeto vital ético, como sendo um objetivo de vida de longo prazo, estável e generalizado, mas que possui uma orientação moral que implica no devotamento a uma causa significativa e ética que implica numa preocupação em fazer diferença no mundo com ações éticas e cidadãs (DAMON, 2003; DAMON, 2009b). Em suma, compreendemos que um projeto vital ético corresponde a um posicionamento ético do sujeito diante de si próprio e perante a sociedade, porque corresponde a um posicionamento ético do sujeito diante de sua vida e perante a sociedade. Mas para a busca e concretização de um projeto vital, é fundamental que o jovem receba algum tipo de apoio da família, da escola ou da sociedade (DAMON, 2003; DAMON, 2009a; DAMON, 2009b).

Por fim, defendemos que a escola é uma das instituições que podem possibilitar ao jovem a reflexão a respeito de seu futuro e dos projetos para seu futuro. No entanto, as escolas não oferecem ao jovem um sentido para o esforço que realizam durante os anos escolares de modo que os jovens aprendem uma diversidade de conteúdos e não compreendem o sentido deste aprendizado para a sua vida e, por vezes, para a sociedade (DAMON, 2009a; 2009b). Existe uma grande desconexão entre as atividades escolares e as aspirações futuras, tornando difícil para o jovem encontrar significado pessoal nos seus estudos, e, o que é pior, visualizar

um projeto vital coerente com suas crenças e valores (DAMON, 2009a; YEAGER; BUNDICK, 2009). Entendemos que os jovens que possuem projetos vitais éticos puderam dar um passo a mais no modo como percebem que suas habilidades, capacidades e talentos podem fazer diferença no mundo externo.

Diante do levantamento teórico realizado na presente pesquisa entende-se que o projeto de vida e o projeto vital ético são importantes independente da condição socioeconômica, mas consideramos que o jovem em condição de vulnerabilidade social, por ter escasso acesso às fontes de apoio relacional, pode enfrentar dificuldades extras na visualização e comprometimento com um projeto vital ético, uma vez que um projeto de vida, especialmente um projeto vital, que necessita de duas importantes condições: é necessário que o jovem reconheça os valores e crenças centrais na sua identidade e que receba apoio para visualizar e se comprometer com seu projeto nas diversas instituições nas quais encontra-se inserido (DAMON, 2009a).

Em especial, entendemos que o desafio de encontrar um projeto de vida significativo para o próprio sistema de crenças e valores é particularmente difícil para o jovem em condição de vulnerabilidade social, que além de identificar quais são os projetos mais significativos para sua vida tem escasso acesso às estruturas e oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado ou da sociedade que poderiam auxiliá-lo a identificar trajetórias de futuro coerentes com aquilo que ele realmente gosta e valoriza.

Tais discussões evidenciam a questão da contextualização dos conteúdos escolares ensinados na escola e a questão do posicionamento do sujeito diante dos conteúdos que aprende para sua vida e para a sociedade em que vive. Assim, o seguinte problema de pesquisa foi colocado: ***Quais são os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes de Ensino Médio de instituição pública do estado de São Paulo com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social?***

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a maior parte dos jovens em condição de vulnerabilidade social que participaram da pesquisa possui um projeto para a sua vida (88% considerando-se os jovens com *projetos de vida self oriented*, jovens com *projetos de vida beyond the self* e jovens com *projetos vitais éticos*) e que estes projetos estão geralmente relacionados ao trabalho e ao estudo, especialmente como uma possibilidade de auxiliar a própria família e, frequentemente, como uma possibilidade de superar a condição de vulnerabilidade social. Em menor quantidade tivemos os jovens com projetos que visam contribuir com o mundo e com a sociedade.

Também foi possível verificar que a presença de projetos com finalidades éticas que visam contribuir com a sociedade e comunidade influenciam os demais aspectos da vida dos sujeitos no que diz respeito aos seus demais objetivos de vida e percepção de sentido de vida.

Verificou-se que a perspectiva de beneficiar mundo externo e a sociedade tem uma dimensão importante, uma vez que 65% dos jovens (com *projetos de vida beyond the self* e jovens com *projetos vitais éticos*) consideram a perspectiva de auxiliar a comunidade, a sociedade ou a família.

Os jovens com *projetos de vida beyond the self* foram os que apareceram em maior quantidade na nossa pesquisa (58%), demonstrando projetos que visavam contribuir com a família, comunidade ou sociedade e manifestavam ou não a perspectiva de comprometimento com este projeto durante algum período da vida. Em segundo lugar apareceram os jovens com *projetos de vida self oriented* (23%), apresentando projetos que não demonstram necessariamente um comprometimento em auxiliar outras pessoas e que não manifestavam necessariamente um comprometimento com a possibilidade de manter o projeto por um determinado período de tempo. Em terceiro lugar tivemos os jovens *sem projetos ou objetivos definidos* (12%). Por fim, tivemos os jovens com *projetos vitais éticos* (7%), com projetos que visam beneficiar o mundo externo, contribuindo com a comunidade e a sociedade e demonstrando uma perspectiva de manter este projeto por um determinado período de tempo na vida.

Em todas as categorias de projeto de vida, os projetos estavam relacionados a realizações no campo do trabalho e do estudo. Verificou-se que é a partir de realizações de trabalho e estudo que os jovens visam realizar contribuições no mundo externo, entendido como a família, comunidade ou sociedade ou beneficiar a si próprios.

É importante salientar a centralidade da família para estes jovens, visto que frequentemente os jovens referiram-se a projetos que pudessem beneficiar a si próprios e o mundo ao redor. Neste sentido, a perspectiva de superação da condição de vulnerabilidade social também esteve bastante presente, manifesta em projetos que visavam conquistas de objetivos como “ser alguém no futuro” ou “ter algo na vida” e auxiliar a própria família como consequência. Este é um ponto importante na nossa investigação porque entendemos que num contexto de vulnerabilidade social não é possível desconsiderar objetivos que visem à superação desta condição, especialmente quando existe uma intenção de auxiliar a própria família.

Outro ponto importante é que frequentemente os jovens participantes da pesquisa tiveram dificuldade em afirmar um comprometimento em manter seu projeto de vida durante algum tempo. Neste sentido, foi possível identificar que a maior parte das respostas remetia a dúvidas relacionadas às incertezas da vida ou quanto ao esforço do sujeito para concretizar suas metas ou, ainda, eram resultado da ausência da perspectiva de engajamento com o projeto. Ao falarmos de juventude e vulnerabilidade social, a questão da dificuldade de se visualizar a perspectiva de estabilidade do projeto toma uma projeção importante, sugerindo a relevância de se identificar as principais causas desta dificuldade.

Entre os jovens participantes da pesquisa, pareceu estar presente uma ausência de confiança ou de esperança de que seria possível concretizar seu projeto ou, ainda, que ele não sabe exatamente o que fazer para concretiza-lo. Assim, tais dados parecem apontar para o fato de que muitos jovens têm projetos e perspectivas de futuro, em especial, com motivação e finalidade ética ou não, mas não tem apoio para a busca e realização destes projetos. A nosso ver, este dado é particularmente importante porque a ausência da perspectiva de estabilidade proveniente da falta de confiança ou esperança pode prejudicar o engajamento destes jovens com a concretização de seus projetos. Entretanto, este não foi o foco de nossa investigação e acreditamos que novas pesquisas poderiam ser realizadas no sentido de se confirmar ou não esta possibilidade.

Também foi possível verificar que os diferentes tipos de projetos de vida podem influenciar as demais aspirações e objetivos dos sujeitos jovens que participaram desta pesquisa e a sua percepção de sentido de vida.

Com relação aos objetivos de vida, pode-se dizer que alguns objetivos foram preponderantes em todas as categorias de projetos de vida. De modo geral, os objetivos relacionais (4,11) como casar e ter filhos, objetivos hedonistas (3,88) como divertir-se e experimentar coisas novas e diferentes e objetivos econômicos (3,80) como montar o próprio negócio e ter uma profissão de grande status social foram considerados mais importantes. Com relação a estes objetivos selecionados como mais importantes, eles são coerentes com os projetos de vida mencionados pelos sujeitos no Questionário sobre projetos de vida, onde pudemos verificar a centralidade de projetos relacionados ao trabalho e estudo como possibilidade de superação da condição econômica atual para os próprios sujeitos e para a sua família. Observa-se também que os dados obtidos nesta escala foram coerentes com pesquisas anteriores (ARAÚJO, 2012).

Também foi possível verificar que além da centralidade dos objetivos de vida relacionais como *ter boas relações com a própria família e ter um bom casamento ou*

*relacionamento* para os jovens de todas as categorias de projetos de vida, os jovens com *projetos vitais éticos* elegeram como prioritário o objetivo de *fazer algo para construir um mundo melhor* (4,50), enquanto os jovens com *projetos de vida beyond the self* indicaram o objetivo de *divertir-se* (4,12) e os jovens com *projetos de vida* elegeram o objetivo de *montar um negócio próprio* (4,00). Observa-se que os objetivos de vida para os jovens em cada categoria de projeto de vida foram coerentes com seus projetos.

Em relação à percepção de sentido de vida observou-se que os jovens com projetos que visam contribuir com aspectos do mundo externo apresentaram maior média na escala de sentido de vida (STEGGER et. al., 2006). Mediante a aplicação desta Escala, foi possível verificar que os jovens com *projetos vitais éticos* apresentaram uma maior média em relação aos outros jovens (4,13), embora a diferença entre as médias não tenha sido muito acentuada. Assim, os dados sugerem uma tendência dos jovens com projetos de vida que possuem intenções éticas de realizar contribuições no mundo e na sociedade tem maior propensão a demonstrar maior sentido existencial. Este dado nos parece particularmente importante quando comparados com a pesquisa de Bundick (2009), que demonstrou que os sujeitos com projetos de vida que transcendem que possuem intenções de realizar contribuições no mundo e na sociedade tem maior propensão a desenvolver o sentimento de bem estar psicológico.

Em primeiro lugar os jovens com *projetos vitais éticos* apresentaram maior média na escala de sentido de vida (4,13), seguidos pelos jovens com *projetos de vida beyond the self* (3,96), jovens com *projetos de vida self oriented* (3,76) e jovens *sem projetos de vida definidos* (3,30). A queda tênue, porém decrescente das médias em relação ao sentido de vida, nesta ordem sugere que projetos que visam beneficiar o mundo externo, entendido como a família, sociedade e comunidade e que possuem a característica de estabilidade são mais propensos a conferir sentido existencial, seguidos dos projetos que visam beneficiar o mundo externo, mas não possui a característica de estabilidade. Tal dado parece apontar para o fato de que a característica de estabilidade e presença de projetos que tenham finalidades éticas estão relacionados a maior presença de sentido existencial. Consideramos que este resultado é muito importante, pois parece sugerir que a presença de um projeto com intenções éticas está positivamente relacionada com a presença de sensação de sentido existencial.

É importante salientar que os projetos de vida e projetos vitais éticos não são relevantes apenas para os jovens em condição de vulnerabilidade social, mas para os jovens de diferentes condições socioeconômicas. Com relação aos resultados desta pesquisa que apontam para o fato de que os projetos de vida influenciam seus demais objetivos de vida e percepção de sentido existencial, entendemos que é importante que novas pesquisas possam

ser desenvolvidas para que se possa aprofundar a relação entre os projetos vitais éticos e objetivos de vida e percepção de sentido existencial em amostras mais abrangentes e em jovens de diferentes condições socioeconômicas.

Diante destes resultados que demonstram que a maior parte dos jovens em condição de vulnerabilidade social possui projetos para sua vida e que os projetos de vida influenciam os demais objetivos de vida e a percepção de sentido de vida, acreditamos ser importante tecer algumas considerações a respeito da importância de se trabalhar com os jovens estudantes em relação às suas perspectivas de futuro, seus projetos de vida e, em especial, os projetos que podem ser vitais na existência destes sujeitos, de modo que estes possam se referir a um posicionamento diante da própria vida e diante da sociedade – remetendo simultaneamente a realização de um projeto significativo para si próprio e para a sociedade.

Pesquisas anteriores afirmam que a identificação e o comprometimento com um projeto de vida não é simplesmente uma questão de tempo, é preciso conferir ao jovem as condições necessárias para que este possa se comprometer com um projeto de vida coerente com suas crenças e valores (BUNDICK, 2009; DAMON, 2009a).

Entendemos que diante da ausência de um apoio para os jovens no sentido de ajudá-los a visualizar suas perspectivas de futuro e seus possíveis projetos, de modo que estes correspondam àquilo que eles, de fato, gostam e valorizam<sup>19</sup>, realmente seja difícil o jovem engajar-se sozinho com um projeto vital, especialmente se considerarmos que geralmente os jovens não são instigados a refletir a respeito das suas habilidades e potencialidades, bem como do seu futuro nas diversas instituições nas quais ele se encontra inserido. Isto por que o jovem em condição de vulnerabilidade social além de reconhecer os aspectos e projetos centrais na sua identidade precisa lidar com a ausência de recursos materiais ou simbólicos e com as dificuldades de acesso às estruturas sociais, econômicas e culturais.

Neste sentido, concordamos com Libório, Coelho e Castro (2011) quando afirmam que a escola poderia constituir-se como um espaço de superação da vulnerabilidade social, favorecendo a aprendizagem, as trocas afetivas, a socialização, a construção de autonomia e promovendo o protagonismo dos jovens.

Entendemos que o projeto vital poderia ser considerado objeto da educação na medida em que se considera que ele cumpre com a função de permitir um posicionamento ético do sujeito diante da sua própria vida e diante da sociedade. Especialmente ao se considerar que

---

<sup>19</sup> Com base na teoria piagetiana, Araújo (2007) afirma que os valores são construídos a partir de projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas. Segundo este autor, valor é tudo aquilo de que gostamos ou valorizamos.

os novos desafios da escola diante da democratização e universalização do ensino, que colocam em evidência as reflexões acerca dos objetivos da educação, salientando não apenas a importância da transmissão dos saberes historicamente acumulados, mas, também, a importância da formação ética (ARAÚJO, 2003).

Uma escola que se dedique a atender a quase totalidade da população não deveria centrar-se apenas na transmissão dos conhecimentos disciplinares, uma vez que deve-se considerar a diversidade dos sujeitos que se pretende formar, de modo que possa ser permitido, independente da condição social, a possibilidade de escolha e de posicionamento ético diante da sua vida coerentemente com suas crenças e valores. Um projeto para o futuro representa a possibilidade de se traçar diferentes trajetórias de vida, que para o jovem em condição de vulnerabilidade social pode significar modificar sua vida e de seus familiares assumindo o protagonismo diante de sua vida. Tal como propõe Damon (2009a; 2009b), o projeto vital dá sentido às realizações escolares e acadêmicas, ajudando o sujeito a compreender o sentido de adquirir os conhecimentos que adquire na escola para a sua própria vida e para a sociedade.

Entendemos assim que o papel da escola na formação ética de seus estudantes inclui, também, auxiliar o jovem a se posicionar diante da sua vida, a fazer escolhas e traçar projetos mediante a reflexão dos conteúdos disciplinares e contextualização destes na sua vida e na sociedade, auxiliando o jovem a encontrar seu projeto vital. Se entendermos que auxiliar os jovens a pensarem a respeito do seu posicionamento diante da sua própria vida e diante da sociedade, corresponde a uma importante realização que pode ser obtida mediante formação ética, podemos dizer que falar sobre os projetos dos jovens e suas perspectivas de futuro pode ser um objeto da educação, especialmente do ensino educativo. Estaríamos falando, então, de uma contextualização dos conteúdos que os jovens aprendem na escola diante de suas vidas, favorecendo um posicionamento ético do jovem perante os conhecimentos que adquire, perante a sua vida e perante a sociedade.

Para o trabalho com os projetos vitais éticos no campo da educação, Damon (2009a; 2009b) sugere que a educação escolar pode contribuir para que o jovem encontre seu projeto vital auxiliando-o a contextualizar o conteúdo aprendido na sua vida e na sociedade, estimulando-o a engajar-se em atividades significativas para o seu sistema de crenças e valores, e fomentando discussões a respeito dos conflitos que permeiam as relações no meio escolar. O envolvimento do jovem em atividades significativas pode contribuir para que o mesmo encontre um projeto de vida coerente com o seu próprio sistema de valores, auxiliando positivamente na transição para a vida adulta e satisfação com a vida.

Ao discutir a questão dos projetos vitais na educação, acreditamos que também é possível fazer algumas aproximações entre o desenvolvimento do projeto vital e a educação em valores. É necessário esclarecer, entretanto, que não estamos aqui pretendendo propor soluções ou ideias definitivas para a questão, estamos, na verdade, apontando aproximações teóricas que possam sugerir reflexões a respeito deste tema que consideramos importante no campo da educação.

Alguns autores propõem que a formação ética e para a cidadania deveria acontecer por meio de uma formação em valores. Araújo (2007) entende que a formação ética, no sentido de permitir a formação de um sujeito ético e ativamente participativo na sociedade deveria se dar mediante a criação de competências que possam ir além do cumprimento de leis e regras de instituições sociais; é necessário a formação e a construção de personalidades morais (ARAÚJO, 2003; 2007; PUIG, 1996). A educação em valores pressupõe a construção de personalidades morais, de sujeitos que busquem o bem e a felicidade pessoal e coletivos e que construam a sua personalidade e a excelência ética com base em determinados valores e virtudes desejados pela cultura em que vivem (ARAÚJO, 2003; PUIG; 1996).

Para Araújo (2007), o universo educacional deveria estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, cidadania e aos direitos humanos. Para tanto, seria necessário criar um ambiente ético na escola alicerçada em três tipos de ações independentes, mas complementares: inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas, introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia a dia das escolas e uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança.

As discussões aqui realizadas apontam também para a importância de se refletir a respeito daquilo que o sujeito valoriza na sua identidade. De fato, os jovens raramente são levados a refletir a respeito do seu futuro, dificilmente são levados a refletir a respeito de seus sentimentos (ARANTES, 2000; 2002) valores e crenças no sentido de auxiliar os jovens a optar por projetos que sejam coerentes com aquilo que é central e vital na sua identidade.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA<sup>20</sup>

ABAD, M. Crítica política às políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas**. Juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994. 172 p.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC, UNESCO, ANPED, 2007, p. 73-90.

\_\_\_\_\_. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 20-35.

\_\_\_\_\_. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. 447 p.

\_\_\_\_\_.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. 447 p.

\_\_\_\_\_.; DÁVILA, O. L.; FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. 39 p.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002, 92 p.

\_\_\_\_\_.; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.143-176, jul. de 2002.

\_\_\_\_\_.; CASTRO, M. G. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas. **I Congresso da Associação Latino Americana de População, ALAP**, realizado em Caxambu – MG – Brasil, de 18 – 20 de Setembro de 2004

---

<sup>20</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

\_\_\_\_\_.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. G. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 329 p.

\_\_\_\_\_.; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007, p. 21-56.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007, 164 p.

\_\_\_\_\_. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011

\_\_\_\_\_. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999. 159 p.

\_\_\_\_\_. In: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. Tradução Jaqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009a, p. 11-15.

\_\_\_\_\_. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. 111p.

ATTIAS-DONFUT, C. Jeunesse et conjugaison des temps. **Sociologie et Sociétés**, v. 28, n.1, 1996.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2009, 288 p.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2007, 273 p.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores Adolescência como uma construção social. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BRONK, K. C.; HILL, P. L.; LAPSLEY, D. K.; TALIB, T. L.; FINCH, H. Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 6, p. 500–510, Nov. 2009.

BUNDICK, M. J. **Pursuing the good life**: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood, 2009, 218 f. (Dissertation submitted to School of Education) – School of Education, Stanford University, Stanford, 2009.

\_\_\_\_\_. Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. **The journal of positive psychology**. v. 54. n. 2., p.1-18, 2010.

CAMARANO, A. A. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006, 332 p.

CASTEL, R. **A dinâmica dos processos de marginalização**: da vulnerabilidade à “desfiliação”. Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan-dez, 1997.

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 611 p.

\_\_\_\_\_. **La inseguridad social**: qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004, 120p.

CENTER OF ADOLESCENCE CONFERENCE, 4., 2003, Stanford. **Exploring the nature and development of purpose during adolescence**. Stanford: Stanford University. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/group/adolescent.ctr/Conference/confindex.html>>. Acesso em: 14 de nov. 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2010, 424 p, 13ª. ed.

COSTA, L. G.; DELL’AGLIO, D. D. Jovens em situação de vulnerabilidade social: a rede de apoio e o uso de drogas. In: DELL’AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, 340 p.

DAMON, W.; KENDALL, C. B.; MENON, J. The development of purpose during adolescence. **Applied developmental science**, Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, jul. de 2003.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes (trad. Jaqueline Valpassos). São Paulo: Summus, 2009a, 193 p.

\_\_\_\_\_. The why question: teachers can instill a sense of purpose. **Education Next**, v.9, n. 3, p. 84, 2009 b.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC, UNESCO, ANPED, 2007, p. 155-178.

DECI, E. L., RYAN, R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. **Journal of happiness studies**, v. 9, p. 1-11, 2008.

DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, 340 p.

DELLE FAVE, A; BRDAR, I.; FREIRE, T.; VELLA-BRODRICK, D.; WISSING, M. P. **The eudaimonic and eudonic components of happiness**: qualitative and quantitative findings. Science and Business Media, 2010.

DELLORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001, 6ª ed.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. (trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 1976, 2ª ed. 322 p.

\_\_\_\_\_. **Identity**: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004, 207 p.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida: Editora Santuário, 1989. 159 p.

\_\_\_\_\_. **Man's search for meaning**: an introduction to logotherapy. Boston: Beacon, 1959.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRENCH, S.; JOSEPH, S. Religiosity and its association with happiness, purpose in life, and self-actualization. **Mental Health, Religion and Culture**, v. 2, n. 2, p. 117-120, set. 1999.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H (Orgs.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, 340 p.

KOLLER, S. H.; CERQUEIRA-SANTOS, E.; MORAIS, N. A.; RIBEIRO, J. **Juventude brasileira: fatores de risco e de proteção**. Relatório de pesquisa – World bank. Porto Alegre, RS, 2005.

LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H (Orgs.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, 340 p.

LIBÓRIO, R. M. C.; COELHO, A. E. L.; CASTRO, B. M. Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens? In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 109-128.

MACHADO, J. N. A vida, o jogo e o projeto. In: MACHADO, N.; MACEDO, L.; ARANTES, V. **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. Editora Summus: São Paulo, 2006. 136 p.

MARIANO, J. M.; SAVAGE, J. Exploring the language of youth purpose: references to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. **Journal of character education**, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2009.

MC'KNIGHT, P, E.; KASHDAN, T, B. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 3, p. 242–251, set. 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. (trad. Eloá Jacobina). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 128 p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, 118 p.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

OZELLA, Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 16-24.

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 15-24, set. a dez. 1997.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RYFF, C. D. Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 6, 1989.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. especial, p.58 - 70, 2011.

ROBERT, B. W.; ROBINS, R. W. Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 26, p. 1284–1296, 2000.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychology Association**. v. 55. n. 1, p. 5-14, Jan. 2000.

STEGER, M. F.; FRAZIER, P.; OISHI, S.; KALER, M.; The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. **Journal of counseling psychology**, v. 53, p. 80-93, jan. 2006.

STEGER, M. F. Meaning in life. In: LOPEZ, S. J. **Handbook of Psychology**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 87-127.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003, 38 p.

\_\_\_\_\_. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, v. 1, 274 p.

THOMÉ, L. D.; TELMO, A. Q.; KOLLER, S. H. Inserção laboral juvenil. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 17-46.

VAN DYKE, C. J.; ELIAS, M. J. How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature, **Mental Health, Religion & Culture**, v. 10, n. 4, p. 395–415, jul. 2007.

YEAGER, D.S.; BUNDICK, M. J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in school during adolescence. **Journal of adolescence research**, v. 24, n. 4, p. 423-452, jul. 2009.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE – Respostas dos sujeitos ao Questionário sobre projetos de vida

### Jovens sem projetos e objetivos definidos

#### Sujeito 2

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ainda estou pensando como fazer isto um dia.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. Eu e minha família trabalhando.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim. Eu acredito que sim, se não houver imprevistos em minha vida.*

#### Sujeito 16

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Eu ainda não tenho projeto.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim porque projeto de vida pode beneficiar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se Deus quiser.*

#### Sujeito 19

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Não, ainda não pensei no meu futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Depende, se eu tiver um futuro pronto sim, ajudar com o lado financeiro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, tento várias ideias e não mantenho muito minha palavra.*

#### Sujeito 18

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto nenhum.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, a mim.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se eu me esforçar sim.*

#### Sujeito 19

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto não pensei ainda nisso.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei dizer.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se continua pensando desse jeito acho que sim.*

#### Sujeito 39

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ainda não.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Ainda não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não tenho nenhum projeto de vida ainda.*

**Sujeito 68**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Estou em dúvida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque é só bom para agora.*

**Sujeito 69**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho sonhos, tenho vontades.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus queridos ao meu redor trazendo a felicidade.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que não que morre sonhos e nascem outros e a vontade de executá-lo.*

**Sujeito 71**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Eu não tenho projeto de vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, acredito que o projeto de vida pode me beneficiar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei se a pessoa fazer o projeto direito terá pro resto da vida.*

**Sujeito 88**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ainda não.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim minha família, ajudando-os.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Ainda não sei meu projeto de vida, portanto não sei.*

**Sujeito 89**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Não ainda.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. Pode ser meus colegas, minha família.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque eu vou lutar para ter isto.*

### **Jovens com projetos de vida *self oriented***

#### **Sujeito 1**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ser feliz independente do emprego ou do lugar onde morar. Tendo felicidade.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, através de microempresa.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim porque desde já me programo.*

#### **Sujeito 3**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Gostaria de ser recepcionista de aeroporto ou aeromoça.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei, mas acho que sim, só que não sei explicar escrevendo.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Eu acho que nem tudo nós conseguimos para o resto da vida.*

#### **Sujeito 12**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ser bem sucedido na vida..*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Se eu tiver um projeto de vida bom, quem estiver ao meu redor irá querer fazer igual como um incentivo.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que não porque a vida não é feita de planos, mas sim de surpresas.*

#### **Sujeito 14**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Primeiramente queria ser bombeiro e depois pensei em ser jogador de futebol.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, com certeza, porque o projeto de vida pode dar certo comigo e dando certo comigo eu ia aconselhar o outro a fazer também.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Isso vai depender da pessoa porque você pode trocar de idéia de repente e ir em busca de outra coisa para o seu futuro.*

#### **Sujeito 21**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Estudar, trabalhar, se formar numa profissão que eu quero seguir.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, sendo um bom cidadão.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim, porque você não vai fazer uma coisa que se arrepende depois.*

### **Sujeito 25**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Fazer cursos, estudar e fazer com que a profissão que eu venha a escolher seja ótima para mim.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, meus familiares pois poderei ajudá-los quando for preciso.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim, pois quero ser uma pessoa bem sucedida no futuro.*

### **Sujeito 26**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim, fazer faculdade.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, meus amigos, incentivando a fazer algo que a pessoa quer de bom fazer.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim, porque através do meu projeto posso conseguir coisas melhores.*

### **Sujeito 27**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Tenho que é terminar os estudos para ser e ter algo na vida.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim eu acho que muitas outras pessoas, como eu não sei, mas vou.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Acho. Se eu continuar a querer minha vida melhor eu acho que terei sim este projeto pelo resto de minha vida.*

### **Sujeito 30**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*De seguir muitos cursos, e depois uma ótima faculdade, de preferência, do que eu gosto.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, porque isso que eu quero fazer já beneficiou muitas pessoas.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim, porque se for uma coisa que eu gosto, eu pretendo fazer ela a vida toda.*

### **Sujeito 31**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim, cursar faculdade numa área desejada, ser reconhecido como bom profissional em tal área, ter propriedades, filhos, construir uma família.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, dando exemplo a pessoas que queiram seguir o mesmo caminho e conselhos também.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Talvez, pois posso mudar algumas coisas, como por exemplo a faculdade que irei cursar e etc.*

**Sujeito 32**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Eu quero fazer técnico em eletro eletrônica.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Depende da empresa que eu trabalhar, mas eu quero beneficiar várias pessoas.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não tenho certeza.*

**Sujeito 34**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Terminar os estudos, fazer faculdade, cursos, trabalhar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Acho que não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Talvez, porque as coisas podem mudar.*

**Sujeito 43**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, estudar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, os meus pais, eles vão ter orgulho de mim.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque vou ter conhecimentos.*

**Sujeito 49**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim que eu tenho um bom trabalho, um bom trabalho e uma boa família.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei.*

**Sujeito 50**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, terminar o ensino superior.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família, como alegria.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei.*

### Sujeito 51

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, profissionalmente pretendo me aperfeiçoar em uma área que realmente goste.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha futura família, serei uma boa influência para os meus filhos, etc.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim. Tenho certeza das coisas que quero conseguir.*

### Sujeito 52

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ter uma profissão boa, como veterinária, modelo e ter uma família em que eu seja feliz.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, a minha família. Além de elas ficarem felizes por mim, ficariam orgulhosas não só de mim mas da minha família também.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não. Porque a nossa cabeça muda conforme passa o tempo.*

### Sujeito 53

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ter um bom emprego.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim porque eu pretendo me empenhar.*

### Sujeito 54

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Meu projeto de vida é ter uma família feliz e ter uma carreira próspera naquilo que vou fazer.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Pode. As pessoas que vivem ao meu redor que vão ficar felizes ao verem a minha felicidade.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Se eu me esforçar, acho que sim.*

### Sujeito 57

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim ter uma empresa de montagem de computador mas nada muito complicado. Complexo eu quero ser fisioterapeuta.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim todos aqueles que estuda pois todos nós temos as mesmas chances.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Talvez sim. Talvez não. Tudo depende do tempo e como as coisas irão se iniciar.*

### Sujeito 63

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto o estudo.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Penso que sim.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Estudo é tudo, sem estudo vai ser o quê?*

### Sujeito 64

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, mas meu foco está em fazer faculdade.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, dependendo do meu esforço e da pessoa que queira alcançar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, porque ninguém sabe o dia de amanhã. Mas se for para ser eu terei o mesmo pensamento de alcançar o meu projeto de vida.*

### Sujeito 77

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho planos, fazer faculdade e crescer no mercado de trabalho.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Talvez. Minha família com nossos recursos com um bom futuro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque.*

## Jovens com projetos de vida *beyond the self*

### Sujeito 5

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Estudar para ser alguém no futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, nada é para sempre então não sei.*

### Sujeito 6

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Por enquanto não. Estou pensando em me formar em informática avançada e trabalhar na área.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família com ajuda do meu emprego vou ajudar nas despesas de casa.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque vou segui-lo até alcançá-lo.*

### Sujeito 9

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, tenho: trabalhar, casar e ter um filho.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha mulher e meus filhos.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, pois estamos sempre mudando de opinião.*

### Sujeito 10

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, estudar, trabalhar, casar e ter filhos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família, financeiramente.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, um dia posso mudar de opinião, querer outra coisa.*

### Sujeito 11

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser músico.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família ganhando dinheiro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não pois não sabemos o dia de amanhã.*

### Sujeito 13

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser programador de games.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, eu ajudarei a programar o jogo para outras pessoas jogarem.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque vou gostar de fazer isto.*

### Sujeito 15

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, atuar no mercado de trabalho com T.I. (Tecnologia da Informação).*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, eu e minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, sei que ocorrerá fatos que atrapalha minha meta, mas se eu persistir naquilo que tracei nada pode interferir.*

### Sujeito 20

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Muitos, terminar meus estudos e crescer na vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim a minha família, porque tenho força de vontade.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque não desisto fácil das coisas que quero.*

### **Sujeito 22**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Pretendo cursar uma faculdade de jornalismo para ser uma boa jornalista no futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família, podendo ajudar nas dívidas, dificuldades financeiras.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque é uma coisa que eu quero muito alcançar e levar para o resto da minha vida.*

### **Sujeito 23**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Conseguir alcançar meus objetivos como estudar, trabalhar, fazer faculdade de psicologia, direito.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pois posso passar meu conhecimento ou ajudar alguém com ele.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, pois mesmo não possuindo ele concretamente, o conhecimento não se perde.*

### **Sujeito 24**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Estudar e fazer o que gosto. Me formar, trabalhar e ser alguém na vida.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha família, porque irei ajudar sempre no que precisar.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que sim. Porque é o que eu realmente quero pra mim.*

### **Sujeito 28**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, pretendo fazer duas faculdades e concluí-las com sucesso. Ter uma boa casa e uma vida financeiramente razoável.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Não sei. Acho que vai ajudar mais a minha mãe, vou dar à ela a vida que ela merece. Com muito esforço.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, quando concluir esse projeto de vida eu crio outros. A vida é assim, a gente cria um projeto e realiza ele e depois cria outro para realizá-lo também.*

### **Sujeito 29**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, estudar, fazer faculdade de economia, trabalhar, casar, ter 2 filhos e comprar um sítio para eu poder ter uma velhice tranquila.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus filhos, pois eles terão todo conforto e estudos que eles merecem.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Acho que sim, talvez mude uma coisinha ou outra, mas essas metas, elas são as principais.*

**Sujeito 33**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, termino meus estudos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, a minha família dando um conforto em relação ao dinheiro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei.*

**Sujeito 35**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho, eu pretendo fazer parte da força aérea brasileira e seguir na carreira militar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Eu acredito que meus filhos no futuro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque eu gosto desse projeto de vida e quero manter até quando eu me aposentar.*

**Sujeito 36**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Meu projeto de vida é trabalhar e estudar bastante, para realizar todos os meus objetivos futuros e ter uma boa condição financeira.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Bom eu acho que posso beneficiar minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque se eu me dedico com muito interesse acho que consigo levar para o resto da vida.*

**Sujeito 37**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser um homem com um ótimo emprego, onde fico feliz em realizá-lo, ter uma ótima família e morrer aos 60 anos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus filhos e minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, pois farei de tudo para conseguir isso.*

**Sujeito 38**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, um bom emprego, uma boa faculdade, entre outros.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Acho que beneficiará a mim e meus familiares.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Terei, porque batalhei para tê-lo.*

**Sujeito 40**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Fazer minha faculdade de RH e ser muito feliz tanto na vida pessoal e profissional.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família, amigos com a ajuda da minha carreira.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque quando eu quero uma coisa para minha vida eu vou até o final.*

**Sujeito 41**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser um engenheiro ou jogador de futebol.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família com uma boa estrutura e etc.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque eu posso ajudar de qualquer forma.*

**Sujeito 42**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*No momento só terminar os estudos e me estabilizar financeiramente. Logo depois casar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pois posso ajudar a minha família financeiramente.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Creio que sim, pois é uma coisa que só depende do meu esforço pessoal.*

**Sujeito 44**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, meu projeto de vida é fazer uma faculdade de publicidade e propaganda ou nutrição, trabalhar, construir uma família.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, as pessoas com quem estiver comigo (filhos, esposo etc) dando uma vida digna.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim e não pois mudar a minha opinião em termo das faculdades que quero cursar; e com isso mudará um pouco os meus projetos.*

**Sujeito 45**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Terminar os estudos, cursar uma faculdade de direito.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Minha mãe porque o salário e o emprego são bons e eu poderia ajudar a minha mãe.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Depende do futuro e suas condições financeiras.*

**Sujeito 47**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Terminar os meus estudos e fazer uma faculdade para ter uma vida honesta.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, financeiramente pode ajudar minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei se pode ir até o resto da vida, tem vez que não pode dar certo.*

**Sujeito 48**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, concluir meus cursos e me tornar técnico em informática.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família porque poderei ajudá-los financeiramente.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, porque eu conseguirei concluí-lo.*

**Sujeito 55**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Ter um trabalho estável, na verdade eu quero ser empresária do tipo que viaja o mundo e tals e depois de estar bem estável eu quero ter uma família.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pois gostaria de trabalhar em uma área onde ajudasse o meio ambiente, e assim além de ajudar a natureza irá dar trabalho para muitas pessoas.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, pois a cada dia que se passa conheço pessoas novas, lugares novos, e para mim um dia pode mudar muito a vida de uma pessoa.*

**Sujeito 56**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho meu projeto é ser bombeira.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Ah! Pode beneficiar muitas pessoas além de mim.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Ah! Não sei pois vai saber se eu se interessar em outra coisa.*

**Sujeito 58**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim trabalha e compra meu carro, minha casa e minha moto.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim meus pais ajudando dentro de casa.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Não porque é pouco e é comum.*

### **Sujeito 59**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Ser mecânico ou engenheiro.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Meu irmão ele entende mais coisas do que eu.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim. Porque Deus vai iluminar meu caminho porque ele sabe se eu vou continuar ou não.*

### **Sujeito 61**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Ser um analista de computador, um tecno.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Minha família ajudando em casa*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim porque é um sonho que desejo realizar.*

### **Sujeito 65**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim. Estudar muito, concluir meu estudo, fazer uma boa faculdade e trabalhar.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim. Minha família. Ajudando com as despesas e ajudando o bem estar.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Não. Porque terá uma hora de se aposentar e parar de trabalhar.*

### **Sujeito 66**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Fazer faculdade de direito.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Minha mãe, vou poder ajuda-la financeiramente.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Não, porque não dura para sempre.*

### **Sujeito 67**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim, quero terminar os meus estudos, fazendo uma faculdade e sendo boa a todos.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim, alguém que eu possa ajudar, assim como com trabalhos ou o que ela desejar e estiver em meu alcance a beneficiarei.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque é só lutar que conseguirá.*

#### **Sujeito 70**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Tenho sim é eu deixar meu pai bem na vida e eu ficar bem no futuro.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meu pai. Como deixando ele bem no futuro.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Eu acho que sim porque eu tenho fé no que eu faço.*

#### **Sujeito 72**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, quero trabalhar na polícia federal.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim a minha e as outras famílias.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Talvez não porque eu posso me arrepender.*

#### **Sujeito 73**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser um empresário ou jogador de futebol.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus familiares.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não, terei de mudar com o passar do tempo.*

#### **Sujeito 74**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, fundar uma construtora.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, eu pretendo contratar pessoas que eram presidiárias para dar uma nova chance para elas.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei.*

#### **Sujeito 75**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Quero ser jornalista e também quero ser colunista em alguma revista importante.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim acredito. Todos aqueles que me acompanham. (amigos, família)*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim, um projeto de vida nada mais é do que um aprendizado e aprendizado nós levamos pelo resto da vida.*

### **Sujeito 78**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, me formar em educação física e ser um bom atleta.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, ajudando a ser mais do que já é. ???*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque uma ora eu terei que parar.*

### **Sujeito 79**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim terminar até o 3o. fazer faculdade de engenharia civil.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, vou ajudar as pessoas que não tem casa.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque eu não sei se vai dar certo, eu quero muito que de certo, mas eu não sei o meu futuro.*

### **Sujeito 80**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Meu projeto é poder fazer uma boa faculdade para Engenharia Civil e poder dar mais conforto aos meus pais.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, meus pais porque tudo que faço é para eles.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei, não pensei nisso ainda.*

### **Sujeito 81**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, fazer o vestibular.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim os meus pais.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim.*

### **Sujeito 82**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Estuda, fazer faculdade e ser bem tratada onde eu entrar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Com meus pais.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim por causa do que eu vou fazer. Daí tem como abrir várias portas.*

**Sujeito 84**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Fazer uma faculdade de T.I. informática.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim ajudar minha família.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, uma profissão.*

**Sujeito 85**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Fazer uma faculdade, me formar em administração de empresa e abrir um grande negócio.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim meus familiares, porque vou estar ajudando e beneficiando aqueles que precisam.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque vou lutar bastante e vou pensar no meu futuro.*

**Sujeito 86**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Estudar ter um bom emprego um bom lugar para morar e ter filhos.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. O próximo. Alimentando e dando moradia para ele.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque é um projeto básico.*

**Sujeito 87**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim. Estudar, trabalhar.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, minha família. Com ajudar em casa.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque estudar e trabalhar é para o resto da vida.*

**Sujeito 90**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Eu quero me estabelecer financeiramente. E seguir uma carreira militar (AFA)*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*A minha família. Dar uma vida melhor.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não porque eu tenho até os 25 anos para atingir esta meta.*

**Jovens com projetos de vitais éticos****Sujeito 7**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Até agora só planejo ter filhos, casar e me formar em música.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, as crianças podem querer estudar música como eu.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque eu vou dar tudo de mim vai durar até quando eu quiser.*

### **Sujeito 8**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, cursar faculdade de psicologia, não quero casar nem ter filhos, e quero curtir rock até ficar velha.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, pode ajudar várias pessoas pois quando eu montar meu consultório poderei atender etc.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, porque se você acredita no que faz tudo dura para sempre.*

### **Sujeito 46**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim quero fazer uma faculdade de fisioterapia e me tornar uma grande fisioterapeuta.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, acredito pois o que eu quero é para ajudar pessoas idosas deficientes com a minha própria clínica.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Não sei porque depende das escolhas que eu fizer.*

### **Sujeito 60**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, me tornar auxiliar de enfermagem.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim, as pessoas com o meu trabalho.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim pois eu vou lutar para alcançar os meus objetivos.*

### **Sujeito 62**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?  
*Sim, ser um técnico e profissional na informática.*
- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?  
*Sim. Todos. Facilitando a eles a presença da informática.*
- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?  
*Sim, sempre vou querer melhorar o meu projeto.*

### **Sujeito 76**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim. Estudar e ser uma professora de dança.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim. Os alunos pois aprenderam o que eu sei e vou passar para eles.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Sim. Porque é uma coisa que gosto muito de fazer, dançar.*

### **Sujeito 83**

- 1) Você tem um projeto de vida? Qual?

*Sim. Quero fazer faculdade de fisioterapia e trabalhar o quanto preciso para conseguir o que quero.*

- 2) Você acredita que seu projeto de vida pode beneficiar alguém além de você? Quem e como?

*Sim. Eu pretendo ajudar aqueles que mais precisam fazendo também uma faculdade de enfermagem.*

- 3) Você acha que você terá este projeto de vida para o resto da vida? Por quê?

*Se eu me esforçar, eu acredito que sim, mas o importante é eu gostar realmente do que eu vou fazer.*