Valéria Amorim Arantes

Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico:

Estudos de Psicologia e Educação

SÃO PAULO
2012
Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico:

Estudos de Psicologia e Educação

Tese apresentada como exigência parcial do concurso para obtenção do título de Livre-Docência no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SÃO PAULO
2012
Valéria Amorim Arantes

Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de Psicologia e Educação

Tese apresentada como exigência parcial do concurso para obtenção do título de Livre-Docência no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em: __________

Banca Examinadora

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________

Prof. Dr(a). _____________________________ Assinatura: _____________________________
Instituição: ____________________________ Assinatura: _____________________________
À minha filha Marcela,
que deu outro sentido à minha vida.
Agradecimentos

A elaboração de um trabalho acadêmico implica, necessariamente, a cooperação entre pessoas, já que daí surgem as ideias. No caso desta tese de livre-docência, todavia mais, já que se trata da retrospectiva de uma vida acadêmica que se iniciou no doutorado e que ainda não se concluiu. Uma trajetória da qual muitas pessoas participaram.

De forma muito especial, devo agradecer ao Ulisses, meu marido, amigo, companheiro e cúmplice, pela eterna parceria, na vida acadêmica e pessoal. Como estudioso da mesma área, participou ativamente do processo de construção de cada uma das pesquisas apresentadas nesta tese. Com suas críticas e criatividade, apontou lacunas e sinalizou possíveis caminhos a serem trilhados, além de incentivar a busca por aqueles caminhos mais tortuosos e inovadores.

Também quero agradecer especialmente à Profª Genoveva Sastre, com quem aprendi o que é rigor científico e originalidade na pesquisa. Depois da parceria construída durante o doutorado (na qual ela ocupou o lugar de orientadora), até hoje trabalhamos intensamente na busca pela compreensão dos complexos processos psíquicos. Apesar da distancia física, juntas elaboramos muitos projetos, nos quais criamos novas estratégias que, por sua vez, conduziram-nos a novos constructos teóricos e metodológicos. Seu fascínio pela pesquisa, somado à sua generosidade e amizade, trouxe-me, na trajetória como pesquisadora, uma grande parceria.

Agradeço também aos meus amigos e professores Montserrat Moreno, Joan Fortuny, Josep Puig e Xus Martín (Universidade de Barcelona), Aurora Leal e Núria Silvestre (Universidade Autônoma de Barcelona), Mario Sérgio Vasconcelos (UNESP), pelas importantes contribuições teóricas e valiosos momentos de interlocução. As intermináveis reuniões de trabalho, além dos eternos “cafés”, almoços e jantares, consolidaram parcerias importantes para meu trajeto como pesquisadora.

Ao Prof. William Damon, coordenador do Stanford Center on Adolescence, da Universidade de Stanford, com quem desenvolvo pesquisas desde 2008, quando tive a
honra e o prazer de realizar um estágio naquela universidade. Agradeço a ele pela forma como fui acolhida em seu centro de pesquisas e pelas contribuições intelectuais para minha compreensão sobre projetos vitais (purpose), bem como para o desenvolvimento das pesquisas que envolvem o tema. Sem essa parceria, os últimos trabalhos não teriam sido possíveis.

Ao longo dos anos que compõem minha trajetória desde o doutorado, tive a sorte de contar com pessoas competentes, talentosas, dedicadas e, sobretudo, interessadas naqueles temas que, em diferentes momentos, caracterizavam minhas inquietações e pesquisas. De forma especial devo agradecer à Viviane Pinheiro, cuja parceria se iniciou em 2004, quando ela foi minha aluna de iniciação científica, e ainda hoje se mantém com a mesma vivacidade. Sua dissertação de mestrado e tese de doutorado (em fase de conclusão) são trabalhos que, ao mesmo tempo, conservam aspectos de outras investigações por mim desenvolvidas e trazem inovações importantes para o nosso campo de estudos.

Devo agradecer, também, àqueles que já concluíram seus trabalhos de pesquisa e àqueles que ainda hoje desenvolvem pesquisas comigo: Ana Maria Klein (Doutora), Cristina Satiê Pátaro (Doutora), Wadir Uller (Doutor), Marcelo Krokoscz (Mestre), Kátia Pupo (Mestre), Sandra Bouças (Mestre), Brigitte Haertel (Mestre e atualmente doutoranda) e Hanna Danza (mestranda). À Hanna devo um agradecimento especial, não só pela colaboração no desenvolvimento das últimas pesquisas, como também na organização de materiais que compuseram essa tese. A todos esses grandes parceiros, com quem aprendi muito, o meu muito obrigada.

Aos participantes de todas as pesquisas por mim desenvolvidas (inclusive aquelas que não constam nessa tese), o meu sincero agradecimento pela disposição e disponibilidade.

Finalmente, o meu agradecimento especial à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à FAPESP e ao CNPq, pelo constante apoio recebido.
Resumo


O objetivo desta tese de Livre-Docência é descrever a construção de uma perspectiva teórico-metodológica de análise do funcionamento psicológico do ser humano, tendo como referência a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, e como base uma série de investigações desenvolvidas entre os anos de 1996 e 2012.

Partindo de algumas bases teóricas do pensamento de Jean Piaget, no primeiro capítulo, são apresentadas as origens e os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e o princípio de que o ser humano constrói modelos da realidade, por meio dos quais é capaz de orientar seu raciocínio e suas ações, bem como conhecer o mundo ao seu redor. O segundo capítulo descreve com detalhes o processo evolutivo teórico-metodológico aplicado na identificação dos modelos organizadores do pensamento em seis pesquisas, divididas em três fases distintas, durante 16 anos de investigações desenvolvidas pela autora da tese e seus alunos de pós-graduação. A apresentação das pesquisas centrou-se em duas linhas complementares de análise e discussão: (a) uma linha teórico-metodológico, representada pelas discussões sobre como a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento foi se desenvolvendo no transcorrer dos anos, dando suporte a um importante instrumento de pesquisa que permite análises dinâmicas do funcionamento psicológico humano; (b) uma linha de reflexão sobre o papel que sentimentos e emoções exercem nos juízos e ações de conteúdo de natureza moral. Em ambas as linhas de análise, a essência do trabalho consistiu em desvendar como o pensar, o sentir e o agir são ações que fazem parte de um continuum no funcionamento psíquico do ser humano. No terceiro e último capítulo, discutem-se algumas implicações educacionais a partir dos resultados das seis investigações apresentadas no segundo capítulo.

Abstract


The aim of this thesis is to describe the construction of a theoretical-methodological perspective of analysis of the psychological functioning of the human being, having the Theory of Organizing Models of Thought as a reference, and a series of investigations carried out between the years 1996 and 2012 as its basis.

Based on some of the theoretical approaches of Jean Piaget, the first chapter presents the origins and the Theory of Organizing Models of Thought and its principle that human beings construct models of reality and it is through them that is able to guide their reasoning, actions and knowledge about the world. The second chapter describes in detail the evolution of the theoretical-methodological process used in identifying the organizing models of thought in six studies, divided into three distinct phases, during 16 years of research conducted by the author of the thesis and her graduate students. The presentation of the researches has focused on two complementary lines of analysis and discussion: (a) a theoretical-methodological line, represented by discussions on how the theory of Organizing Models of Thought has been developed over the course of years, supporting an important instrument of research that enables dynamic analyzes of human psychological functioning; (b) a line of reflection on the role that feelings and emotions play in judgments and actions of moral content. In both lines of analysis, the essence of the work was to find out how thinking, feeling and acting are actions that are part of a continuum in the human psyche functioning. In the third and final chapter some educational implications are discussed from the results of six investigations presented in the second chapter.

Keywords: Cognition, Affectivity, Organizing Models of Thought, Psychic functioning, Morality, Education.
<table>
<thead>
<tr>
<th>SUMÁRIO</th>
<th>Página</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Introdução</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Capítulo 1 – Modelos Organizadores do Pensamento: Um modelo teórico-</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>metodológico</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Introdução</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>I – As marcas da teoria de Jean Piaget na teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>II- Dos Modelos Mentais aos Modelos Organizadores do Pensamento</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>III – A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e seus pressupostos</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Capítulo 2 – Modelos Organizadores e o funcionamento psíquico humano:</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>desenvolvimento teórico-metodológico</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Introdução</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>I – Fase 1: Análise não integrada de pensamentos, sentimentos e</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>representações de ações nos Modelos Organizadores do Pensamento</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 1: Estados emocionais, resolução de conflitos e os Modelos</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Organizadores do Pensamento.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 2: Cotidiano escolar de portadores de HIV/AIDS, resolução de</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>conflitos e os Modelos Organizadores do Pensamento.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 3: Violência moral, resolução de conflitos e os Modelos</td>
<td>83</td>
</tr>
<tr>
<td>Organizadores do Pensamento.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Reflexões gerais sobre as pesquisas da Fase 1</td>
<td>97</td>
</tr>
<tr>
<td>II – Fase 2: Análise integrada de pensamentos, sentimentos e</td>
<td>103</td>
</tr>
<tr>
<td>representações das ações nos Modelos Organizadores.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 4: Significados cognitivos e afetivos na resolução de conflitos</td>
<td>107</td>
</tr>
<tr>
<td>interpessoais e os Modelos Organizadores do Pensamento</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 5: Generosidade, sentimentos, valores e os Modelos Organizadores do Pensamento</td>
<td>122</td>
</tr>
<tr>
<td>Reflexões gerais sobre as pesquisas da fase 2</td>
<td>147</td>
</tr>
<tr>
<td>III- Fase 3: Análise multidimensional dos pensamentos, sentimentos e</td>
<td>156</td>
</tr>
<tr>
<td>representações das ações nos Modelos Organizadores</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pesquisa 6: Projetos de vida, sentimentos e os Modelos Organizadores</td>
<td>159</td>
</tr>
<tr>
<td>Reflexões gerais sobre a pesquisa da fase 3</td>
<td>230</td>
</tr>
<tr>
<td>Capítulo 3 – Considerações Finais: Da Psicologia à Educação</td>
<td>236</td>
</tr>
<tr>
<td>Algumas implicações educacionais</td>
<td>241</td>
</tr>
<tr>
<td>Bibliografia</td>
<td>248</td>
</tr>
<tr>
<td>Anexos</td>
<td>267</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela</td>
<td>Título</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>--------</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Elementos abstraídos e significados a eles atribuídos referentes ao conflito descontextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Elementos abstraídos e significados a eles atribuídos referentes ao conflito contextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Distribuição dos participantes em função dos estados emocionais e modelos organizadores no conflito descontextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Distribuição dos participantes em função dos estados emocionais e modelos organizadores no conflito contextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais no conflito descontextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais no conflito contextualizado (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais nos dois conflitos (Pesquisa 1)</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e dos modelos organizadores referentes aos pensamentos (Pesquisa 2)</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e dos modelos organizadores referentes às ações (Pesquisa 2)</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo (Pesquisa 3)</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e dos modelos organizadores referentes aos sentimentos (Pesquisa 3)</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e redes de ensino (Pesquisa 3)</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Sentimentos mencionados pelos participantes por categorias de modelos (Pesquisa 3)</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Categorias de resolução de conflitos (Pesquisa 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Categorias de pensamentos atribuídos ao agressor (Pesquisa 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Categorias de pensamentos atribuídos à vítima (Pesquisa 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 17</td>
<td>Categorias de sentimentos atribuídos ao agressor e à vítima (Pesquisa 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 18</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das idades, sexo e modelos (Pesquisa 4)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 19</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 20</td>
<td>Elementos centrais, significados atribuídos a eles e sentimentos evocados (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 21</td>
<td>Elementos centrais, significados atribuídos a eles, sentimentos evocados e a generosidade (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 22</td>
<td>Configuração de cada organização (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 23</td>
<td>Distribuição dos participantes em modelos organizadores (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 24</td>
<td>Distribuição dos participantes em função do sexo e modelos organizadores (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 25</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e modelos organizadores (Pesquisa 5)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 26</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 27</td>
<td>Elementos centrais identificados nas respostas, com seus respectivos significados e exemplos (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 28</td>
<td>Sentimentos centrais identificados nas respostas, com seus respectivos significados e exemplos (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 29</td>
<td>Valores, sentimentos e relações/implicações estabelecidas entre eles, em função dos modelos organizadores. (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 30</td>
<td>Distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 31</td>
<td>Distribuição dos participantes em função do sexo e dos modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabela 32</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e dos modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
## LISTA DE GRÁFICOS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gráfico</th>
<th>Título</th>
<th>Página</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Configuração dos valores e dos sentimentos morais nos modelos organizadores (Pesquisa 5)</td>
<td>142</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
<td>223</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Distribuição dos participantes em função do sexo e modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
<td>225</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e modelos organizadores (Pesquisa 6)</td>
<td>228</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Introdução
Pensar, sentir e agir são dimensões indissociáveis do psiquismo humano. Estudar as relações entre essas dimensões de forma dinâmica e complexa é tarefa árdua e instigante pelos desafios que comporta, e porque a concepção de indissociabilidade vai contra o que boa parte das teorias no campo das humanidades apregoam desde a antiguidade.

Esse é um dos desafios que movem a minha vida acadêmica, e que desembocam, nesse momento de minha vida, na tentativa de sistematizar 16 anos de trabalho científico nessa tese de Livre-Docência.

Vários foram os pensadores e filósofos que, desde a Grécia Antiga, nos alertaram sobre uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia - “Penso, logo existo”, sugeria a possibilidade de separação entre razão e emoção ou, o que seria mais adequado, assumia implicitamente uma hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, em que o pensamento tem valor de excelência.

Nesta mesma direção, Immanuel Kant, na obra Fundamentação da metafísica dos costumes (1786), nos advertiu sobre a impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, quando afirmou que "[...] quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento". Afirmou também que, se Deus tivesse feito o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão. Este filósofo considerava, ainda, as paixões como "enfermidades da alma". Tais reflexões denotam, também, como Kant estabelecia uma hierarquia entre a razão e as emoções. Longe de terem sido esquecidas, essas premissas da filosofia permanecem vivas até os dias atuais.

Na história da psicologia, o cenário parece não ser muito diferente. Por influência evidente da filosofia, de onde surgiram, durante muitas décadas, as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos. Seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja por crença dos psicólogos e cientistas que se debruçaram sobre a temática, tal separação parece ter nos conduzido a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente. Os cientistas comportamentais, por um lado,
ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos – e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções –, e algumas concepções cognitivistas que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica, ou por meio de formalizações puramente lógicas, são exemplos desse modelo. Por outro lado, e de forma também distorcida, podemos entender algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Tanto no campo da psicologia quanto no campo da neuropsicologia, vêm surgindo novas perspectivas teóricas e científicas questionando os tradicionais dualismos do pensamento ocidental, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções.

É desse movimento que surgem as pesquisas que descreveremos nas páginas seguintes. Incluímos nessas investigações, no entanto, outro componente que é o da ação vinculada à indissociabilidade entre pensamentos e sentimentos. Ou melhor dizendo, da representação das ações, uma vez que não investigamos as ações em si mesmas, mas as representações dos sujeitos sobre o que fariam em situações específicas de conflitos de natureza moral.

A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, desenvolvida pelas professoras Genoveva Sastre (minha orientadora de Doutorado), Montserrat Moreno e Aurora Leal, com quem tive contato desde as suas formulações iniciais quando iniciiei o Doutorado na Universidade de Barcelona, em 1996, passou a ser a grande referência teórico-metodológica de meus estudos na busca por um paradigma no campo da psicologia que rompesse as dicotomias acima descritas.

Essas autoras e suas publicações me ajudaram a compreender como o comportamento e os pensamentos humanos se sustentam num \textit{continuum} de emoções e pensamentos de aspectos afetivos e cognitivos. As emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. De acordo com o modelo teórico que vem sendo estruturado com minha
participação ativa, nas interações com o meio social e cultural, criamos sistemas organizados de pensamentos, sentimentos e ações que mantêm entre si um complexo entrelaçado de relações. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar, e essa relação dialética influencia as nossas ações. Por isso, entendemos que pensar, sentir e agir são dimensões indissociáveis do psiquismo humano.

As seis pesquisas que compõem a presente tese, desenvolvidas entre 1996 e 2012, e diferenciadas em três fases distintas que denotam a evolução de meu trabalho como investigadora, serão mostradas com detalhes, visando demonstrar a riqueza teórico-metodológica da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como um referencial que permite produzir avanços nas pesquisas em psicologia, pautados em paradigmas de complexidade e que reconhecem a dinamicidade do psiquismo humano. Assim, esta tese de Livre-Docência tem a ambição de contribuir para a sistematização e consolidação de um campo de conhecimento que, antes de estar pronto, pretende abrir caminhos para teorias e métodos cada vez mais complexos e dinâmicos na área da psicologia.

Para dar conta do desafio de sistematizar os trabalhos de pesquisa nessa tese, o texto que se segue foi estruturado em três capítulos.

Partindo de algumas bases teóricas do pensamento de Jean Piaget, no primeiro capítulo são apresentadas as origens e os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e o princípio de que o ser humano constrói modelos da realidade, por meio dos quais é capaz de orientar seu raciocínio e suas ações, bem como conhecer o mundo ao seu redor.

O segundo capítulo descreve com detalhes o processo evolutivo teórico-metodológico aplicado na identificação dos modelos organizadores do pensamento em seis pesquisas por mim desenvolvidas, com colaboração de outros pesquisadores, e de meus estudantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹, onde sou credenciada desde 2002. A

¹ Ana Maria Klein (Doutorado), Cristina Satíe Pátaro (Doutorado), Wadir Uller (Doutorado), Viviane Pinheiro (Mestrado e Doutorado), Brigitte Haertel (Mestrado e Doutorado), Marcelo Krokocz (Mestrado), Kátia Pupo (Mestrado), Sandra Bouças (Mestrado) e Hanna Danza (Mestrado).
apresentação das pesquisas centrou-se em duas linhas complementares de análise e discussão: (a) uma linha teórico-metodológica, representada pelas discussões sobre como a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento foi se desenvolvendo no transcorrer dos anos, dando suporte a um importante instrumento de pesquisa que permite análises dinâmicas do funcionamento psicológico humano; (b) uma linha de reflexão sobre o papel que sentimentos e emoções exercem nos juízos e ações de conteúdos de natureza moral. Em ambas as linhas de análise, a essência do trabalho consistiu em desvendar como o pensar, o sentir e o agir são ações que fazem parte de um *continuum* no funcionamento psíquico do ser humano.

No terceiro e último capítulo, discutem-se algumas implicações educacionais a partir dos resultados das seis investigações apresentadas no segundo capítulo.

As reflexões sobre ética, moral, gênero, educação, relações entre cognição, afetividade e ação são os conteúdos que permitiram estudar as complexas relações do funcionamento psíquico humano a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Espero que os(as) leitores(as) desse trabalho desfrutem da riqueza de detalhes e análises que serão apresentados, como eu desfrutei durante os anos de trabalho intenso que dediquei a seu desenvolvimento.
CAPÍTULO 1

Modelos Organizadores do Pensamento:

Um modelo teórico-metodológico
Introdução

Em minha Tese de Doutorado (ARANTES, 2000) desenvolvi um estudo no campo da psicologia moral, situado na interface dos aspectos afetivos e cognitivos que permeiam o funcionamento psíquico humano. Tal estudo teve como principal objetivo investigar as possíveis relações entre os estados emocionais e a resolução de conflitos de natureza moral. Naquela ocasião, elaborei um quadro teórico estruturado sob dois eixos: o primeiro, sobre teorias morais, teve como principal objetivo discorrer sobre as intrínsecas relações entre cognição e afetividade na moralidade humana; o segundo, sobre a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, elaborada por Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1988), teve como objetivo discorrer sobre os pressupostos básicos de tal referencial que, em minha opinião, permitir-me-ia promover uma análise minuciosa e inovadora dos dados da pesquisa, bem como avançar na compreensão dos processos mentais subjacentes à resolução de conflitos morais.

Desde então, minha trajetória como pesquisadora sempre esteve voltada para o desenvolvimento da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como um referencial teórico-metodológico inovador para o campo dos estudos em psicologia e educação, tendo as relações entre cognição, afetividade e moralidade como conteúdo das pesquisas. De caráter funcional, essa teoria cumpre a função de contribuir para a compreensão do funcionamento emocional e cognitivo, indissociáveis e inseparáveis.

Antes de discorrer sobre a referida teoria, é importante advertir o leitor e a leitora de que a adotei em minhas pesquisas consciente e convicta de que o referente de uma teoria científica não são os fenômenos do mundo real sobre os quais se trata, mas sim sua própria ideia sobre tais fenômenos, ou seja, sobre os elementos que o(a) cientista pode observar ou inferir, e que estão envolvidos nos fenômenos. Dito de outra forma, uma teoria – instrumento intelectual necessário para se avançar no conhecimento –, não é um sistema de “verdades”, mas sim uma série de suposições das quais partimos para compreender os fenômenos que buscamos explicar e que estão sempre submetidos a modificações (MORENO & SASTRE, 2010). Como alertou-nos o grande cientista e pioneiro do construtivismo, Heinz Von Foerster, “a verdade é invenção de um mentiroso”. E é com essa premissa que construímos o presente trabalho.
II – As marcas da teoria de Jean Piaget na teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

A origem da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento pode ser encontrada nas obras de Jean Piaget e em alguns pressupostos da Epistemologia Genética por ele elaborada. Em termos gerais, a preocupação epistemológica central de Piaget foi a de tentar compreender como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento.

Em sua concepção construtivista e interacionista, o conhecimento não está nem no sujeito e nem nos objetos de conhecimento, não está nem predeterminado biologicamente, nem é resultado de simples internalização. O conhecimento é resultante das trocas realizadas pelo sujeito com o meio físico e social em que está inserido, a partir de sua ação sobre os objetos do conhecimento. Dito de outra forma, aquilo que chamamos de saber é uma imagem ou uma representação de uma “realidade”, sempre elaborada por meio da experiência, ou seja, resultado da atividade criativa do sujeito. Com isso, temos que admitir que a validade de uma teoria não é determinada pelo seu grau de “verdade”, mas sim pelo seu nível de adequação à experiência. Tal pressuposto, no entanto, não deve conduzir-nos à ideia de que o construtivismo admite ou propõe um relativismo. Sobre isso, as palavras de Von Glasersfeld (1998) são esclarecedoras:

[...] dentro de esta perspectiva el saber no pierde de ninguna manera su fundamental importancia. Su significación y su valor son ahora otros. Lo que importa no es la coincidencia con una realidad imposible de profundizar sino el servicio que nos presta el saber. [...] el saber conceptual consiste en modelos que nos permiten orientarnos en el mundo de la experiencia, prever situaciones y a veces determinar incluso las experiencias”(p.25).

Voltaremos ao conceito de modelos mais adiante. Retomando o conceito de interação na teoria piagetiana, é importante salientar que, nessa interação (entre sujeito e meio), o que se constrói não são somente os conteúdos, mas sim a própria capacidade de conhecer, de organizar, de reorganizar e estruturar as experiências vividas, que vêm a ser as estruturas mentais. Tais estruturas, em seu processo de construção, têm um movimento ascendente, hierárquico que vão se tornando cada vez mais complexas. Cada nova estrutura construída assegura um equilíbrio mais
amplo e mais estável em relação às anteriores, mas envolvendo, ao mesmo tempo, superação e conservação destas. Durante a maior parte de sua vida, Piaget e seus colaboradores dedicaram-se a estudar o processo de construção das estruturas mentais e sua psicogênese. A ênfase nestes dois aspectos provocou a grande maioria das críticas a seu trabalho, que foi caracterizado como excessivamente estruturalista. De fato, a busca de Piaget, entre as décadas de 30 e 60, foi de desvendar a construção das estruturas lógico-matemáticas no ser humano, que teriam, para ele, um caráter universal.

Acreditamos que, dando ouvidos aos críticos, mas também a partir de suas investigações sobre a causalidade na década de 60, Piaget começou a mudar o enfoque de suas pesquisas, na década de 70, direcionando-as para os aspectos funcionais da inteligência. Na verdade, pode-se considerar a mudança como um retorno aos seus trabalhos iniciais, da década de 20, quando sua preocupação básica, nos livros Le langage et La pensée chez l’enfant (1923), Le jugement et Le raisonnement chez l’enfant (1924) e Le jugement moral chez l’enfant (1932), era a compreensão daqueles aspectos.

Em suas pesquisas sobre causalidade, na década de 60, Piaget percebeu um papel maior dos objetos (conteúdos) na cognição. Ao resistir em serem assimilados pelas coordenações inferenciais do sujeito e suas antecipações, os objetos geram contradições em relação ao que ele pensava, provocando desequilíbrios funcionais que podem levar a construções e reconstruções de novos conhecimentos. Assim, na década de 70, Piaget já com mais de 70 anos de idade, dedicou suas energias ao estudo das características funcionais do processo de equilíbrio, com o objetivo de construir uma teoria construtivista do conhecimento. O que se entende, também, é que Piaget reconheceu que os objetos, ou os conteúdos, teriam um papel maior no processo de equilíbrio e do funcionamento cognitivo do que aquele até então por ele proposto.

As mudanças de rumo das pesquisas de Piaget levaram muitos dos seus colaboradores e seguidores, sem negar a característica estruturalista de seu trabalho, a buscar entender com mais detalhes o funcionamento cognitivo e a atribuir um papel mais relevante aos conteúdos. Em 1983, Montserrat Moreno e Genoveva Sastre,
pesquisadoras da Universidade de Barcelona, advertiram que, utilizando o método transversal, os estudos de Piaget voltavam-se para os aspectos mais gerais da evolução genética que leva o indivíduo à construção das estruturas operatórias concretas, mas esses estudos não detalhavam os modos, as estratégias mentais e as formas concretas de acesso a tais estruturas, ou seja, não alcançavam os aspectos do funcionamento mental necessário para a aquisição das noções operatórias concretas. Ora, se isso era de menos importância do ponto de vista epistemológico em que situava a teoria de Piaget, era de suma importância para a psicologia da inteligência, tanto em na vertente teórica como aplicada.

Barbel Inhelder, talvez a maior colaboradora de Piaget, prosseguiu as investigações do pesquisador sobre os aspectos funcionais da cognição e, em 1992, publica um livro junto com Guy Cellérier e outro autores, sobre seus estudos por meio da resolução de problemas: Les cheminements des découvertes de l'enfant: Recherche sur les microgenèses cognitives. Nessa obra, Inhelder defendeu que a resolução de problemas é uma ocasião privilegiada para se estudar os processos funcionais que intervêm quando o sujeito aplica seus conhecimentos a contextos particulares, isto é, quando aplica suas estruturas á assimilação dos “universos de problemas” que encontra no curso de sua atividade adaptativa.

Para estudar o funcionamento cognitivo a partir das situações de resolução de problemas que o indivíduo enfrenta em seu dia a dia, é necessário compreender o papel das representações mentais, sobre os quais se apoiam todos os esquemas de ação. Para Inhelder (1996), a noção de representação comporta dois aspectos complementares: “a semiótica e a possibilidade do sujeito refletir sobre os fins e os meios que ele se propõe” (p.34). Esses dois aspectos da representação, complementares e indissociáveis, concorrem para a formação de instrumentos cognitivos que ajudam o sujeito a pensar.

Citando o trabalho de Bresson (1987) sobre o papel funcional das representações, Inhelder mostra que elas podem ser “integradas”, quando pertencentes a programas comportamentais inferidos como condição necessária dos comportamentos observáveis, e “móveis”, quando funcionam de forma independente do sistema de conduta que incide sobre elas. Para a autora, é importante reconhecer
que existem esses dois diferentes tipos de representação que são utilizados pelos sujeitos como instrumentos cognitivos que aplicam em suas condutas.

Inhelder defende que esses instrumentos cognitivos formam os “modelos do sujeito”. Segundo ela, em situação de resolução de problemas o sujeito psicológico constrói “modelos ad hoc”, locais, que utiliza para organizar o encadeamento de suas ações, assim como para interpretar a situação com a qual está sendo confrontado. Essas formas de organização diferem-se das estruturas preponderantes em Psicologia Genética. Para Inhelder (1996):

[... ] modelos ad hoc e estruturas ou modelos gerais são organizações subjacentes aos comportamentos. Garantem, assim, a coerência dos conteúdos elaborados por um sujeito. Contudo, a coerência de procedimentos não comporta o caráter de estabilidade da coerência estrutural, uma vez que é, principalmente, consequência de modelos locais, provisórios ou transitórios (p.35).

Entendemos, portanto, que na resolução de problemas, o funcionamento cognitivo é permeado tanto por uma coerência estrutural, fruto de estruturas lógico-matemáticas, características do pensamento natural, quanto por modelos locais, características de um saber-fazer múltiplo e multiforme, vinculados aos contextos e aos conteúdos. Dito de outra forma, quando o sujeito se encontra numa situação de resolução de problemas, constrói “modelos ad hoc” que não só asseguram a acomodação daqueles conhecimentos já construídos à nova situação enfrentada, como também exercem uma função avaliativa que permite a elaboração de ações pertinentes à resolução do problema. Nesse sentido, a análise minuciosa dos procedimentos ou “modelos ad hoc” devem refletir aquelas propriedades das estruturas constituídas a partir da aplicação de procedimentos que dependem, ao mesmo tempo, da natureza dos contextos e conteúdos aos quais se aplicam.

Foi à luz dessas reflexões que chegamos à teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e a temos, desde então, como referencial teórico-metodológico de nossos estudos e reflexões. Centrada nos aspectos funcionais do psiquismo humano, seus pressupostos legitimam nossa escolha na busca de uma melhor compreensão do sujeito psicológico, que vive imerso em relações com um universo “objetivo” e “subjetivo”.
Sendo o objetivo do presente capítulo apresentar as origens e os pressupostos dos Modelos Organizadores do Pensamento, discorrerei rapidamente sobre o conceito de modelos mentais, tão fundamental quanto a teoria piagetiana, para a construção do conceito dos Modelos Organizadores do Pensamento.

II – Dos modelos mentais aos Modelos Organizadores do Pensamento

Apesar da ideia de que a mente humana constrói modelos do mundo que a rodeia ser antiga2, o conceito de modelos mentais deve ser creditado ao psicólogo escocês Kenneth Craik, que, em seu livro The Nature of Explanation (1943), referiu-se a eles como sendo uma representação de elementos e situações do ambiente. O autor os considerava uma atividade interna do cérebro, possuindo um paralelismo com a realidade. Na década de 80, buscando compreender a natureza dos conhecimentos, esse conceito foi retomado e desenvolvido por muitos estudiosos da ciência cognitiva sem que, no entanto, chegassem a um consenso.

O britânico Johnson-Laird, um dos cognitivistas mais conhecidos, aborda, em seus trabalhos, os aspectos representacionais do pensamento, especificamente no campo da linguagem. O autor define modelos mentais como “[...] uma representação interna de um estado de coisas do mundo exterior” (Johnson-Laird, 1993). Em suas investigações, cujo objetivo era analisar os modelos mentais elaborados a partir de enunciados verbais, o autor apresentava aos sujeitos vários enunciados para que, a partir deles, realizedsem raciocínios dedutivos ou induutivos. Seus estudos o levaram a concluir que o raciocínio humano não se limita unicamente a um processo formal ou sintático, mas envolve a compreensão de significados e a manipulação de modelos mentais. Com isso, o autor postulava que o raciocínio consiste na manipulação de tais modelos e que compreender é elaborar modelos do mundo. Isso faz com que o papel da representação, em sua teoria, seja de suma importância tanto no que tange à elaboração de modelos mentais como na manipulação, pelo pensamento, de tais modelos. Para explicar os princípios psicológicos subjacentes ao raciocínio dedutivo, chamam-nos atenção as seguintes ideias de Johnson-Laird (1987):

---

2 O filósofo Ludwig Wittgenstein referiu-se a isso em sua obra Tratado Lógico-Filosófico, publicada, em 1921, em alemão e, em 1922, em inglês.
- La capacidad de elaborar inferencias se basa, fundamentalmente, en la habilidad de construir y manipular modelos mentales;

- En la medida que los seres humanos tienen reglas internas de inferencia que operan sobre representaciones proposicionales, las obtienen de los resultados invariantes observados en la manipulación de modelos;

- Es probable que los orígenes de la lógica formal, como disciplina intelectual, se encuentren en la toma de conciencia del error potencial, como resultado de no llevar a cabo los procedimientos de comprobación exhaustivamente, y en un intento autoconsciente de exteriorizar estos procedimientos de prueba (p.223).

Johnson-Laird nos traz a ideia de que, baseando-se na percepção, os organismos inteligentes formam modelos do mundo. Nesse sentido, a estrutura do modelo mental corresponderia à estrutura da situação tal e como a concebem os humanos e é nesse sentido que sua estrutura seria homeomorfa ao sistema do mundo exterior ao qual representa. Tal perspectiva parece seguir uma linha empirista, em que os modelos internos são representações do mundo externo, construídas a partir dos mecanismos perceptivos do sujeito. O autor afirma que “[...] la dedución puede incluso depender de la percepción y de esta manera, de un modelo del mundo basado en la percepción” (JOHNSON-LAIRD Y BYME, 1991, p.35). Tal afirmação traz à tona o caráter provisório e parcial dos modelos mentais, de onde surge o conceito de modelo local – modelos que não tem existência a priori –, contemplado em sua teoria. Por se basearem somente na percepção, que dependem das informações percebidas pelo sujeito no momento da experiência, os modelos mentais propostos por Johnson-Laird possuem esse caráter local.

Reconhecemos a importância das contribuições de Johnson-Laird para o desenvolvimento do conceito de modelos mentais, mas divergimos radicalmente de seu arcabouço teórico, especialmente por sua concepção empirista.

Sobre esse ponto, faz-se necessário registrar que existem teorias dentro da ciência cognitiva que assumem concepções diferentes, de que os modelos não são somente locais. É o caso de Halford (1993), também estudioso da ciência cognitiva, que considerava em seu modelo teórico a evolução dos processos cognitivos subjacentes ao processo de elaboração dos modelos mentais. Suas ideias baseiam-se parcialmente na teoria de Piaget (chegando a considerar os conceitos de estrutura,
esquema e assimilação em seu trabalho), mas postulando que a ideia dos modelos mentais pode ser mais propícia e profífua para explicar o raciocínio humano. Para o autor, existem evidências de que o raciocínio humano depende também de outros tipos de raciocínio que não só os lógicos. Ele propõe o seguinte conceito para modelos mentais (1993):

[...] representações que estão ativas enquanto o sujeito estiver resolvendo um problema particular e proporcionam o espaço para as inferências e operações mentais. Elas podem ser influenciadas, mas não incluem os conhecimentos anteriores. Modelos mentais podem consistir de qualquer combinação de representações proposicionais ou imaginárias (p.23).

Halford defende que a representação cognitiva é uma estrutura interna que reflete, e que tem correspondência com o ambiente, mas que também inclui a existência de representações imaginárias, o que diferencia sua teoria das tradicionais, de conteúdos somente lógicos. Os raciocínios mais complexos envolvem representações múltiplas que possuem um caráter perceptivo e também um caráter conceitual, cognitivo. As representações perceptivas estão mais relacionadas com o presente, com a informação momentânea, enquanto as representações conceituais dependem de estruturas cognitivas, de situações, de fenômenos e não somente da percepção.

De um modo ou de outro, os autores da ciência cognitiva parecem ter pontuado de forma importante que os modelos individuais são diferentes dos modelos do pensamento científico e que os primeiros não desembocarão necessariamente nos segundos. Apesar disso, em nossa opinião, por serem localistas e postularem que as estruturas internas têm origem na percepção, tais teorias permanecem limitadas e insuficientes para explicar o raciocínio humano. Vemos a abstração de propriedades da realidade como um processo bastante complexo e seria muito simplista nos referirmos à construção das estruturas mentais apenas com base na percepção. Isso nos conduziria ao abandono da ideia de gênese, de estabilidade, da qual compartilharmos, uma vez que nosso referencial é construtivista. Sendo assim, apesar da ideia de modelos mentais ser promissora para explicar o raciocínio humano, cabe o questionamento sobre o princípio de que eles são construídos com base na percepção.

Sobre isso, Moreno (1998, p.73), referindo-se às investigações realizadas no
Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, afirma que tais trabalhos “[...] mostraran que cualquier percepción implica ya una interpretación y ésta será, por tanto, solidaria del significado que le confiera el sujeto”. O ato de abstrair um dado da realidade implica um processo cognitivo mais complexo, que não depende só da percepção, uma vez que, junto a esse dado, existiriam outros possíveis de serem abstraídos, mas o sujeito seleciona apenas alguns deles. Corroborando esta ideia, Parrat-Dayan (1998), investigadora da Universidade de Genebra e seguidora de Piaget, afirmou que:

[…] dentro de la perspectiva constructivista, el conocimiento implica una interrelación activa y productiva entre los significados que el niño tiene y los aspectos de la realidad externa que van a permitir la construcción de nuevos significados. Estos significados no constituyen la lógica del sujeto sino modelos interpretativos que el sujeto construye y que le permiten aprehender la realidad. Las características del modelo interpretativo deben buscarse en la interrelación de objetos y acciones del sujeto. Como diría Piaget, el sujeto conoce sus acciones a través del resultado de éstas sobre el objeto y comprende el objeto gracias a las inferências de las coordinaciones de las mismas acciones. Ahora bién, es gracias a la Idea de atribución que el objeto se convierte en operador, lo cual significa que tiene un papel activo (p.28).

Por essas questões é que, mesmo reconhecendo a relevância das teorias dos modelos mentais para explicar o raciocínio humano, as autoras dos Modelos Organizadores reconhecem suas limitações e buscam integrar, em sua teoria, elementos da epistemologia genética e das ciências cognitivas. Para tanto, assumem o pressuposto de que os modelos organizadores do pensamento não são uma cópia da realidade “objetiva”, mas consistem de uma representação baseada na interpretação e compreensão que o sujeito realiza, articulando-se elementos “externos” e “internos”. Desta forma, em consonância com os pressupostos construtivistas, destacam que o sujeito desempenha um papel ativo na compreensão da realidade. Os modelos organizadores devem conferir ao sujeito uma “coerência interna”, que configura uma “realidade subjetiva” e que, por sua vez, “produz a ideia de uma coerência externa”, sem que necessariamente o modelo construído corresponda exatamente àquilo que representa. As atividades realizadas pelo sujeito na elaboração de um modelo organizador envolvem atividades perceptivas, mas que são interpretadas e organizadas pelo sujeito do conhecimento, tendo como base estruturas e modelos anteriores já construídos.
A seguir, discorreremos sobre os Modelos Organizadores do Pensamento – um sistema organizado e dinâmico de representações mentais –, e suas características.

III – A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e seus pressupostos

A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento parece-nos abarcar a complexidade do funcionamento psicológico em uma perspectiva de não linearidade do desenvolvimento psíquico, dando espaço para um funcionamento que agregue, ao mesmo tempo, elementos internos e externos ao sujeito, e que abra a possibilidade de compreendermos o papel da afetividade no raciocínio humano, em uma perspectiva que encare de forma inter-relacionada os aspectos cognitivos e afetivos, eixo central de nossos trabalhos.

A referida teoria parte do princípio de que o se humano constrói modelos da realidade, por meio dos quais é capaz de orientar seu raciocínio e suas ações, bem como conhecer o mundo ao seu redor. Os Modelos Organizadores do Pensamento são fundamentados na interação do sujeito com o meio, sendo construídos com base em aspectos estruturais internos e abrangendo também os aspectos externos, ou seja, os conteúdos presentes na realidade.

Nas palavras das autoras, os Modelos Organizadores do Pensamento devem ser assim compreendidos:

Concebemos um modelo organizador como uma particular organização que o sujeito realiza dos elementos que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, dos significados que lhes atribui e das implicações que deles originam. Tais elementos procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz, no sujeito que o elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que representa (MORENO et al., 1999, p.78).

Como uma teoria de natureza funcional, os Modelos Organizadores do Pensamento sintetizam o resultado das atividades utilizadas pela mente na organização do pensamento, relacionando os aspectos estruturais da cognição aos conteúdos presentes na realidade. Construídos não somente a partir da lógica
subjacente às estruturas mentais, os Modelos Organizadores comportam desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os constrói. Assim, quando o sujeito abstrai ou seleciona um elemento da realidade, atribui a ele um determinado significado e estabelece relações e/ou implicações com outros dados e significados, esse processo psicológico está imbuído de sentimentos e emoções que guiam e/ou direcionam a organização do pensamento.

Como mencionamos anteriormente, os Modelos Organizadores consistem de uma representação baseada na interpretação e compreensão que o sujeito realiza de forma ativa, articulando-se elementos “externos” e “internos”. Trata-se, pois, da construção de um sistema organizado de representações que podemos chegar a conhecer a partir dos elementos que selecionamos de um determinado fenômeno, dos significados que atribuímos a tais elementos, de como os relacionamos ou organizamos e das implicações ou consequências que estabelecemos a partir de todo esse processo. A seguir descrevemos cada uma dessas atividades realizadas pelo sujeito na elaboração de um modelo organizador. Antes, porém, faz-se necessário alertar o(a) leitor(a) que tal descrição se dá por necessidades narrativas e explicativas, mas não significa, em hipótese alguma, que haja uma ordem ou linearidade no processo de construção dos modelos organizadores. A abstração e seleção de um elemento, bem como a atribuição de significados ocorrem simultaneamente, já que sem significado não existiria o elemento como tal. Além disso, é importante considerar que muitas vezes os elementos são selecionados em função das relações intuídas previamente pelo sujeito, as quais permitem que ele busque elementos capazes de completar adequadamente o modelo e adaptar-se a suas conclusões (MORENO & SASTRE, 2010).

- **Abstração e seleção de elementos:** diante de determinado objeto ou fenômeno do mundo externo, o sujeito seleciona alguns elementos que considera significativos e que confiram uma coerência à situação. Tais elementos constituirão o modelo organizador. É preciso ressaltar que nem todos os elementos presentes na realidade serão abstraídos pelo sujeito, apenas aqueles considerados relevantes; os demais serão considerados como não pertinentes, ainda que sejam de conhecimento do sujeito. Para a compreensão e análise de determinado modelo organizador, portanto, é importante ter-se em vista tanto os elementos abstraídos quanto aqueles que,
diante do contexto, são rechaçados pelo sujeito. Ainda com relação à abstração de elementos, devemos ressaltar que, da mesma forma que nem todos os elementos da situação observada são necessariamente abstraídos, o modelo organizador pode ser baseado em elementos que não se encontram na realidade e que são, assim, inferidos ou inventados pelo próprio sujeito. O processo de abstração e seleção de elementos permite afirmar que, a depender dos elementos selecionados e daqueles descartados pelos sujeitos, os modelos organizadores elaborados por dois ou mais indivíduos poderão ser diferentes, ainda que diante de uma mesma situação. Isto não significa, contudo, que a possibilidade de modelos organizadores diante de um determinado fato seja infinta, pois é preciso considerarmos o vínculo que tal representação sempre estabelece com a realidade objetiva.

- **Atribuição de significados aos elementos:** aos elementos abstraídos, o sujeito associa significados e realiza inferências, que farão parte do modelo construído. Contextos diferentes podem levar um mesmo sujeito a atribuir significados diferentes a um mesmo elemento. De forma análoga, sujeitos diferentes podem atribuir significados diferentes diante de uma mesma situação. Na compreensão do modelo organizador, a abstração (ou não) de determinado elemento só adquire coerência mediante o significado que lhe é atribuído; ressaltamos, assim, que tais processos estão inter-relacionados, e ocorrem simultaneamente no raciocínio do sujeito. Tais processos podem acontecer de forma quase instantânea (como sucede na maioria das situações cotidianas), ou de maneira mais detida e reflexiva, como é o caso daqueles modelos que dão origem à formulação de teorias científicas.

- **Organização, implicações e relações entre os elementos e significados:** a organização, implicações e relações estabelecidas referem-se à articulação que o sujeito promove entre elementos e significados do modelo em questão. É importante destacar que a organização dos elementos, seus significados e inferências, assim como as relações estabelecidas, influenciarão o raciocínio e as ações do sujeito diante da situação em questão. Dessa forma, essa perspectiva parte do princípio de que a compreensão e as ações – assim como o planejamento e as escolhas do sujeito – se efetivam não com base na realidade objetiva, mas na realidade subjetiva – ou seja, na representação que o sujeito faz do mundo ao seu redor. Tal organização, fundamental para que um modelo tenha uma coerência interna, é subjetiva, individual e não
necessariamente compartilhada por outras pessoas.

Vale ressaltar, uma vez mais, que nem todos os elementos da realidade são abstraídos pelos sujeitos. O processo de abstração de elementos envolve uma seleção daqueles que serão retidos como significativos, e assim, em contrapartida, são desconsiderados aqueles que não são vistos como significativos ou pertinentes. Ao mesmo tempo, a construção dos modelos organizadores permite a imaginação do sujeito, a inferência de novos elementos, pois o modelo organizador pode ser elaborado também com base em elementos que não necessariamente constam da realidade. Os elementos inferidos ou imaginados pelo sujeito passam a integrar o modelo organizador construído, e adquirem tanta importância quanto os demais na constituição do modelo. Este processo de imaginação e inferência se dá com base em aspectos de natureza lógico-matemática, mas também incluem aspectos de outra natureza, como sentimentos, emoções, desejos, representações sociais e valores. Desse modo, podemos dizer que, ao enfocar o funcionamento mental, a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento considera que os processos envolvidos no pensamento humano abrangem mais do que o raciocínio operatório, e, desse modo, possibilita-nos uma compreensão mais ampla do processo de funcionamento psíquico e da organização do raciocínio.

Todas essas considerações acerca das atividades mentais envolvidas na elaboração dos modelos organizadores do pensamento ajudam-nos a compreender a complexidade desse processo e a infinidade de variáveis que podem estar envolvidas na construção de um modelo organizador. Modelos organizadores diferentes levam a visões diferentes diante de uma mesma realidade, conduzindo o sujeito a determinada compreensão, ação ou escolha. É por isso que diferentes sujeitos – devido a variações de natureza perceptiva e interpretativa, que influenciam os processos de abstração e seleção de elementos, atribuição de significados e estabelecimento de implicações e/ou relações entre eles – podem construir representações distintas, e, portanto, elaborar modelos organizadores distintos, diante da observação de uma mesma “realidade” ou situação. E até mesmo o mesmo sujeito, em momentos diferentes, pode construir representações distintas, e, portanto, elaborar modelos organizadores distintos, diante da observação de uma mesma “realidade” ou situação. A seguir, apresentaremos alguns aspectos que se fazem especialmente relevantes sobre a teoria
em questão, bem como para o contexto de nossas pesquisas.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que, por meio dos modelos organizadores do pensamento, é possível estudar a complexidade do funcionamento mental, na medida em que temos acesso à forma como os sujeitos representam mentalmente as situações com as quais lidam.

Outro ponto significativo é o fato de a teoria dos Modelos Organizadores reconhecer a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Isso porque, conforme já expusemos anteriormente, parte-se do princípio de que o funcionamento mental não se baseia apenas nos recursos operatórios, e abre espaço para considerarmos o papel desempenhado por outros elementos que não apenas as estruturas mentais. Desse modo, torna-se possível investigar a influência de fatores como os valores do sujeito, seus sentimentos e emoções, os aspectos socioculturais, dentre outros. Diante do exposto, para além de uma compreensão estrutural do pensamento, a teoria dos modelos organizadores parece-nos adequada para dar conta da diversidade dos sujeitos e da complexidade do funcionamento mental, na medida em que permite considerar diferentes raciocínios diante de uma dada “realidade”, bem como os diversos aspectos que influenciam o pensamento humano. É neste sentido, portanto, que entendemos a referida teoria como profícua para a investigação sobre as intrínsecas relações entre cognição e afetividade.

Essa perspectiva teórica, ao compreender que o funcionamento mental opera na articulação entre os aspectos estruturais internos do sujeito e os conteúdos presentes na realidade, também contribui com nossas pesquisas no sentido de romper com uma visão evolucionista que encara o desenvolvimento humano como uma sequência de complexidade crescente. Para as autoras, a diversidade no raciocínio dos sujeitos não está vinculada apenas aos aspectos estruturais. Elas defendem que o desenvolvimento humano não deve ser considerado como uma sequência invariável de estágios, de estruturas ou operações que se desenvolvem naturalmente. É importante salientar, no entanto, que isso não significa que não seja possível visualizar um marco evolutivo geral, aberto às diversidades e à complexidade das relações que o ser humano estabelece com seu entorno.
Nesse sentido, a teoria em questão é coerente com uma perspectiva de desenvolvimento humano que considere a diversidade e a complexidade dos sujeitos, deixando de lado o princípio de evolução universal que caminha de um estágio inferior para outro de maior complexidade. Entendemos que esse é um ponto fundamental para as pesquisas que desenvolvemos.

O último aspecto que gostaríamos de expor neste capítulo, e que é central neste trabalho, diz respeito à contribuição que a teoria dos modelos organizadores do pensamento traz para o desenvolvimento de um modelo metodológico para os estudos sobre o funcionamento psicológico humano.

Diferente da maioria das metodologias de pesquisa ora em uso neste campo do conhecimento, que operam com categorias de análise e funcionamento pré-estabelecidas, muitas vezes numa estrutura hierarquizada e rígida de funcionamento, o processo de abstrair, identificar e analisar os modelos organizadores do pensamento não emprega categorias a priori nas quais as respostas dos sujeitos devem ser enquadradas ou categorizadas. Ao se propor a compreender o funcionamento mental, essa perspectiva permite que o raciocínio seja analisado a partir da dinâmica de pensamento das pessoas presente nos próprios dados coletados. Do ponto de vista metodológico, o que nos atrai nessa teoria, e que constitui um grande avanço conceitual, é o fato de não trabalharmos com categorias pré-determinadas de modelos organizadores. Eles são extraídos a partir das respostas dos sujeitos e não por inferências prévias do pesquisador. Isso significa que os modelos organizadores encontrados não se repetem necessariamente em outras situações e com outra amostra.

De modo complementar, Vasconcelos (2010) aponta na mesma direção ao discutir como essa teoria pode ser utilizada para se compreender a dinâmica do pensamento sobre conteúdos morais:

[...] a proposta da teoria dos Modelos não é criar categorias prévias e fixas de análise. As contribuições dos estudos com essa perspectiva sobre a moralidade avançam quando rompem com a análise baseada exclusivamente nos estágios, que apontam, predominantemente, as estruturas lógicas envolvidas na avaliação e solução do conflito moral. Desse modo, o modelo organizador, como unidade de análise do funcionamento psíquico, é um sistema
aberto, não sendo definido somente pela estrutura (VASCONCELOS et al., 2010, p.214).

Nesse sentido, ao analisar os dados expressos pelos sujeitos em situações de conflito ou de resolução de problemas, o pesquisador, no processo de identificação dos elementos, significados e implicações e/ou relações, pauta-se nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, na busca por regularidades – o que se repete, aquilo que é comum e similar –, e também por não regularidades –, ou seja, a diversidade e as singularidades dos diferentes raciocínios diante de uma mesma situação. Deste modo, enquanto referencial teórico-metodológico, a teoria permite que o psiquismo humano seja estudado de modo mais aprofundado, aproximando-se ainda mais dos dados “reais” e “concretos” obtidos com os sujeitos, e suas regularidades e não regularidades no pensamento, seus afetos e raciocínios cognitivos, em detrimento das possíveis inferências e hipóteses levantadas previamente pelo(a) pesquisador(a).

Entendemos que a análise por meio dos modelos organizadores do pensamento permite investigar as tendências no raciocínio, possibilitando ao pesquisador elucidar as relações entre diferentes modos de pensar, sentir e agir, expressos nos elementos, significados e implicações/relações que compõem o modelo organizador. Assim, o papel desempenhado pelo pesquisador não é de neutralidade: ao identificar e analisar os modelos organizadores presentes no raciocínio dos sujeitos, entendemos que o pesquisador certamente será influenciado por suas crenças e experiências, e também pelos seus próprios sentimentos, emoções e desejos – em concordância, inclusive, com os pressupostos anteriormente destacados por nós. Ou seja, o pesquisador está integrado ao método, e não é neutro com relação aos próprios dados que analisa e observa.

Por todo o exposto, acreditamos que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento apresenta-se como uma teoria adequada a novos paradigmas que vêm influenciando a ciência contemporânea.

No capítulo que se segue apresentaremos as pesquisas desenvolvidas desde 1996, quando iniciei o Doutorado na Universidade de Barcelona, das quais ou fui a pesquisadora principal ou que orientei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com isso tive um duplo
objetivo: (a) descrever o processo de desenvolvimento de uma metodologia que nos permitiu, para além de um tratamento fino aos dados de nossas pesquisas, adentrar o labirinto da mente humana desvendando um pouco de sua complexidade, especialmente no que diz respeito aos significados afetivos e cognitivos dos pensamentos e ações humanas; (b) avançar nos estudos sobre as relações entre cognição e afetividade nos processos psicológicos, buscando um sistema explicativo que os trate como aspectos funcionais comuns e complementários, ampliando, assim as reflexões sobre o continuum entre as dimensões afetivas e cognitivas na construção da moralidade humana.
CAPÍTULO 2

Os Modelos Organizadores do Pensamento e o funcionamento psíquico humano:

Desenvolvimento teórico-metodológico
Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever a construção de uma perspectiva teórico-metodológica de análise do funcionamento psicológico do ser humano, tendo como referência a teoria dos modelos organizadores do pensamento, e como base uma série de investigações que desenvolvi com ajuda de vários pesquisadores no transcorrer dos últimos 16 anos.

Essa perspectiva decorre do que podemos chamar de um processo evolutivo teórico-metodológico aplicado na identificação dos modelos organizadores do pensamento em 6 pesquisas ocorridas no período de 1996 a 2012, quando, aprimorando a metodologia de análise dos dados e as bases conceituais subjacentes, desenvolvemos novas formas de trabalhar, nas respostas dos participantes das pesquisas, os processos de identificação dos elementos abstraídos, os significados atribuídos, e a organização, as implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e seus significados. Todo esse trabalho, árduo e profícuo, será apresentado nas páginas seguintes e pretende demonstrar a dinâmica e riqueza da teoria dos modelos organizadores do pensamento como referencial teórico-metodológico para estudos no campo da psicologia, e na sua interface com a educação.

Os conflitos interpessoais, por sua natureza complexa que integra de forma natural pensamentos e sentimentos no funcionamento psíquico, são a referência da maioria das pesquisas que serão descritas. A última etapa, porém, abandona esse referencial metodológico e adota instrumentos que buscam identificar uma dinâmica ainda mais complexa e multidimensional nos pensamentos e sentimentos humanos. A representação da ação, junto com os pensamentos e sentimentos decorrentes das situações apresentadas aos participantes nas situações de pesquisas, são os três elementos que perpassam todas as investigações desenvolvidas. Tudo isso, porém, foi estudado tendo como conteúdo dos conflitos e situações apresentadas questões que envolvem a moralidade humana. Assim, a trajetória de investigações que será apresentada neste capítulo, ao estudar pensamentos, sentimentos e representações de ações do ponto de vista do funcionamento psicológico, baseou-se em temáticas de natureza ética e moral, conforme será explicitado adiante neste trabalho.
O capítulo está organizado em três blocos, que refletem 3 fases distintas de investigações:

1) FASE 1 – A primeira fase, correspondente ao período de 1996 a 2005, é composta por 3 pesquisas e tem como característica principal a análise não integrada de pensamentos, sentimentos e ações sobre os conflitos analisados.

2) FASE 2 – A segunda fase corresponde ao período 2005 a 2009, é composta por outras 4 pesquisas e se caracteriza por uma análise integrada de pensamentos, sentimentos e ações e, além disso, considera na primeira delas a perspectiva de diferentes protagonistas envolvidos na resolução dos conflitos estudados.

3) FASE 3 – Finalmente, a terceira fase corresponde ao período de 2009 a 2012, é composta por uma grande investigação que altera a lógica dos instrumentos das pesquisas anteriores, baseadas na resolução de conflitos, e promove uma análise multidimensional e integrada de pensamentos, sentimentos e ações identificados a partir de uma entrevista estruturada. Compõem esta fase 8 projetos de pesquisa, diferentes e complementares.

A seguir, serão apresentadas de forma sistemática a estrutura e lógica das pesquisas que compõem o panorama anunciado, dentro de cada uma das características das distintas fases indicadas. Vale destacar que as datas que consideramos na configuração das fases é a de coleta e análise de dados, e não de conclusão das pesquisas, e alguns dos trabalhos empregando características distintas nas fases apontadas se sobrepõem temporalmente em períodos de transição.

Atendendo ao objetivo do presente trabalho, serão apresentados recortes dos relatórios de pesquisas em que se privilegiarão os procedimentos teórico-metodológicos, deixando em segundo plano as discussões conceituais e sobre os conteúdos específicos dos estudos desenvolvidos. Embora não seja possível desvincular o conteúdo do método nas descrições que serão apresentadas, da mesma forma que não é possível separar cognição de afetividade ou pensamentos de sentimentos, o foco do trabalho é o desenvolvimento da estrutura teórico-metodológica anunciada, e por isso a sua priorização nas páginas a seguir.
I – FASE 1 – Análise não integrada de pensamentos, sentimentos e representações de ações nos modelos organizadores do pensamento

Essa fase correspondente ao período de 1996 a 2005 foi constituída por 3 pesquisas que apresentaremos nas próximas páginas. O foco dessas investigações era o estudo de pensamentos, sentimentos e ações de protagonistas envolvidos em resoluções de conflitos de natureza moral, buscando compreender a confluência de aspectos cognitivos e afetivos subjacentes ao funcionamento psíquico.

Do ponto de vista metodológico, todas essas pesquisas tinham uma mesma estrutura. Primeiro, apresentava-se um conflito de natureza moral e, em seguida, questões que versavam sobre pensamentos, sentimos e ações do(a) protagonista do conflito. Com isso, pretendíamos resguardar a intimidade dos participantes, ao mesmo tempo em que, através do mecanismo psicológico de projeção, identificar em suas respostas às representações de seus próprios pensamentos, sentimentos e ações sobre as situações que lhes foram apresentadas.

A denominação de “análise não integrada” para essa fase de pesquisas deve-se ao fato de que, na metodologia empregada para identificar os modelos organizadores do pensamento, promovíamos análises individualizadas de cada uma das respostas oferecidas pelos participantes das pesquisas às perguntas feitas. Ou seja, identificavam-se os modelos organizadores presentes nas respostas sobre o que pensava o(a) protagonista. Depois, identificavam-se os modelos organizadores presentes nas respostas sobre sentimentos e, finalmente, o mesmo processo se repetia para as respostas sobre possíveis ações do(a) protagonista. Ao final, buscava-se algum tipo de análise que articulasse os elementos mencionados (pensamentos, sentimentos e ações), por exemplo, criando categorias de modelos organizadores do pensamento, mas a tônica dos trabalhos, no que interessa nessa fase, era a análise não integrada das questões das pesquisas.

As pesquisas em questão são as seguintes:

1) “Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento: um estudo
exploratório sobre a resolução de conflitos morais”. Iniciada em 1996 e concluída em 2000, essa pesquisa é a minha Tese de Doutorado, defendida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona (Espanha) sob a orientação da Professora Genoveva Sastre Villarassa, uma das criadoras da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Seu objetivo principal foi identificar as possíveis relações entre os estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento aplicados por professores(as) de educação básica na resolução de um conflito envolvendo o uso de drogas na escola.

2) “AIDS na escola: Representações docentes sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivos”. Essa pesquisa de Mestrado, desenvolvida a partir de 2003 por Marcelo Krokoscz sob a minha orientação, foi defendida em 2005. Seu objetivo principal foi identificar os modelos organizadores aplicados por docentes de educação básica nas resoluções de conflitos do cotidiano escolar envolvendo alunos e alunas portadores do HIV/AIDS.

3) “Violência moral no interior da escola: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero”. Também uma Dissertação de Mestrado que orientei, trabalho de Kátia Pupo, iniciado em 2004 e concluído em 2007, que teve como principal objetivo identificar os modelos organizadores aplicados por adolescentes na resolução de conflitos envolvendo violência moral.

A seguir, descrevemos cada uma dessas pesquisas que, apesar das semelhanças no processo de análise dos dados nos moldes explicitados anteriormente, trazem algumas variações metodológicas entre si e reflexões diferenciadas sobre a organização do funcionamento psíquico tendo como referência a resolução de conflitos de natureza moral.

Na apresentação a seguir, o foco será a natureza teórico-metodológica dos trabalhos desenvolvidos. Por isso, além da preocupação em descrever os processos de análise empregados na identificação dos modelos organizadores do pensamento, analisando nas respostas dos sujeitos os elementos abstraidos, os significados atribuídos, e a organização, as implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e seus significados, apresentar-se-ão com detalhes os modelos que emergiram de tais análises em cada pesquisa, buscando evidenciar a riqueza dos
processos psicológicos estudados. O foco da apresentação, no entanto, será a primeira pesquisa, minha Tese de Doutorado, para explicitar com grande detalhamento os processos mentais e procedimentos metodológicos implicados neste tipo de pesquisa. Esse maior detalhamento do processo será a referência para as demais pesquisas que serão apresentadas em todas as fases posteriores, para que não tenhamos que repetirlos em cada nova pesquisa descrita. Por fim, saliento que os resultados de cada pesquisa serão apresentados ao final, mas de forma sintética e reduzida, por não serem o foco desta tese.

**PESQUISA 1:**
*Estados emocionais, resolução de conflitos e os Modelos Organizadores*

A partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, esta pesquisa pretendeu identificar e comparar os modelos organizadores aplicados por sujeitos que experienciaram diferentes estados emocionais, ao resolverem o mesmo conflito moral na perspectiva deontológica e na perspectiva cognitivo-afetiva.

Na pesquisa, um mesmo conflito – que envolvia uma professora que flagra um aluno fumando maconha na escola³ –, foi apresentado aos participantes em duas situações distintas:

(a) na primeira situação não demos nenhuma informação a eles sobre o contexto em que os fatos se deram nem características específicas da protagonista e demais envolvidos no conflito;

(b) na segunda situação fornecemos aos participantes várias informações sobre o contexto em que o conflito ocorreu, as características dos protagonistas envolvidos, detalhes de suas vidas, da comunidade a que pertenciam, das relações existentes entre elas, bem como dos sentimentos e emoções presentes na situação.

O objetivo dessa diferenciação foi analisar se o estado emocional influencia, da mesma maneira, na elaboração de modelos organizadores aplicados na resolução de um conflito moral “descontextualizado” (situação a) e na resolução de um conflito

---

³ Os dois instrumentos encontram-se no anexo I.
Uma outra característica foi que, enquanto as perguntas sobre o conflito “descontextualizado” referiam-se a uma moral “deontológica”, ou seja, ao que os diferentes protagonistas deveriam (dever moral) fazer diante da situação apresentada, as perguntas referentes ao conflito “contextualizado” referiam-se aos *sentimentos, desejos e pensamentos* dos protagonistas, o que nomeamos de uma moral “cognitivo-afetiva”.

No total 11 questões foram apresentadas por escrito aos participantes que anonimamente (por meio de pseudônimos) as responderam também por escrito. Como as questões seguiam uma ordem de complexidade e organização do conteúdo a ser analisado, evitou-se que os participantes tivessem acesso às questões posteriores enquanto respondiam à questão anterior. Para tanto, entregamos uma questão de cada vez para cada um dos participantes. Dessa maneira, eles só receberam a segunda pergunta depois de responderem à primeira; a terceira após responderem à segunda, e assim sucessivamente. Durante toda a aplicação das provas, estivemos presentes nos grupos, a fim de garantir que as respostas fossem individuais.

 Participaram dessa pesquisa noventa professores e professoras de escolas públicas brasileiras, divididos em três grupos de trinta profissionais. Cada grupo experienciou um determinado estado emocional antes de resolver os conflitos:

a) o primeiro grupo experienciou emoções positivas;

(b) o segundo grupo não foi induzido a experienciar nenhuma emoção específica;

(c) o terceiro grupo experienciou emoções negativas.

Assim, a coleta foi composta de dois experimentos diferentes e complementares:
Experimento 1:
Perspectiva deontológica
Procedimentos:

- **Grupo 1 (positivo) e Grupo 3 (negativo):** o encontro com cada grupo teve duração aproximada de três horas e trinta minutos.

  - **Primeiro passo:** solicitou-se aos professores e professoras que, individualmente, recordassem com detalhes alguma passagem de suas vidas, em qualquer âmbito, que lhes houvesse causado muita satisfação, alegria, agrado ou felicidade, no caso do grupo *positivo*; e grande insatisfação, tristeza ou frustração, no caso do grupo *negativo*. Após quinze minutos, aproximadamente, distribuiu-se uma folha de papel para que cada professor(a) descrevesse, detalhadamente, a situação recordada e também como se sentiu naquele momento.

  - **Segundo passo:** pediu-se para que, voluntariamente, algumas pessoas lessem ou relatassem a situação recordada, bem como os sentimentos experienciados naquela ocasião.

  - **Terceiro passo:** solicitou-se a alguns voluntários que dramatizassem uma das situações descritas, escolhida propositadamente por ter sido a que mais sensibilizou o grupo. Em alguns momentos, durante a dramatização, interrompeu-se a cena para questionar os atores e também os demais espectadores sobre os sentimentos e emoções que estavam experienciando naquele momento.

  - **Quarto passo:** solicitou-se aos docentes que respondessem, individualmente e por escrito, ao conflito moral apresentado.

    A pergunta sobre o conflito apresentada aos sujeitos foi a seguinte:

    *O que deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.*

- **Grupo 2: "grupo neutro"**: com este grupo a aplicação da prova foi realizada sem nenhum trabalho prévio para promover estados emocionais específicos. A pesquisadora apenas reuniu o grupo e lhe apresentou a situação a ser resolvida.
Ressaltamos que o conflito e a questão foram apresentados aos sujeitos por escrito e que, anonimamente (por meio de pseudônimos), responderam também por escrito. Sua aplicação aconteceu entre os meses de abril e junho de 1998, em três escolas públicas, de Jundiaí e Itatiba (SP), nas quais os professores trabalhavam.

Experimento 2:
Perspectiva cognitivo-afetiva

Enquanto no primeiro experimento analisamos os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos ao resolverem um conflito na perspectiva deontológica, questionando sobre o que deveria fazer uma professora que flagra um aluno fumando maconha na escola, no segundo experimento aplicamos a mesma situação conflitiva, mas na perspectiva que definimos anteriormente como cognitivo-afetiva. Assim, questionamos sobre os sentimentos, desejos e pensamentos da protagonista, sem perguntar o que deveria fazer na situação.

Procedimentos

A metodologia empregada nesse experimento, a amostra e os procedimentos foram exatamente os mesmos do experimento 1. Ressaltamos, inclusive, que os sujeitos que compuseram cada um dos três grupos (positivo, neutro e negativo) também foram os mesmos do experimento 1. Os dados do experimento 2 foram coletados uma semana após o experimento 1.

Nesse segundo experimento, após provocarmos os estados emocionais características de cada grupo, a pergunta sobre o conflito apresentada aos sujeitos foi a seguinte:

*Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da professora Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos.*
A análise dos dados desta pesquisa foi exaustiva e complexa, pela grande quantidade de variáveis e respostas. A seguir descreveremos com detalhes o processo de “identificação” dos modelos organizadores, que consistiu em buscar no raciocínio emitido pelos participantes os elementos abstraídos e considerados relevantes do conflito analisado, os significados que lhes atribuíram e a organização, implicações e/ou relações entre os elementos e significados, conforme define os pressupostos da teoria.

Como a quantidade de dados é enorme, elegemos uma pergunta de cada um dos conflitos (descontextualizado e contextualizado) para apresentação do processo nesta tese. São elas:

- O que a deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta. (conflito descontextualizado)

- Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da professora Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos. (conflito contextualizado).

⇒ **Etapas para elaboração dos Modelos Organizadores do Pensamento**

- **1ª etapa:**

  A primeira etapa consistiu em detectar os elementos abstraídos e retidos como relevantes pelos participantes ao aplicarem os modelos organizadores presentes nos seus juízos. Isso foi feito a partir da delimitação da ideia central presente em cada uma das respostas.

  A seguir apresentamos dois quadros (um para cada questão) que reúnem todos os elementos abstraídos e retidos como significativos pelos 90 participantes da pesquisa, sem a preocupação de levantar os modelos (que serão apresentados posteriormente). Com isso esperamos mostrar a análise realizada na primeira etapa desta primeira fase de investigações.

- Pergunta referente ao conflito descontextualizado:

  _O que a deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta._
- Pergunta referente ao conflito contextualizado:

*Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da professora Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos. (conflito contextualizado).*

Nos quadros acima vemos que os participantes abstraíram e retiveram como
significativos doze elementos na resolução do primeiro conflito (descontextualizado) e dez no segundo conflito (contextualizado).

Alguns elementos são comuns às respostas dos dois conflitos (comportamento do aluno, papel da professora, meio social e imagem da professora), outros são exclusivos das respostas referentes ao conflito descontextualizado (papel da direção da escola, sentimentos da professora, comunicar o fato à direção da escola, papel dos profissionais, situação familiar do aluno, recuperação do aluno, papel dos pais e papel da professora, direção e pais) e outros exclusivos das respostas referentes ao conflito contextualizado (sentimentos da professora, denunciar o fato a outras pessoas, o conflito apresentado, papel das pessoas que serão comunicadas, imagem da professora e outras pessoas). Considerando que as respostas foram emitidas pelos mesmos participantes, podemos afirmar que alguns elementos abstraídos na análise do primeiro conflito foram totalmente rechaçados no segundo conflito. O inverso também ocorreu: elementos abstraídos na análise do segundo conflito foram totalmente rechaçados na análise do primeiro conflito. Esses aspectos corroboram os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores: além de diferentes sujeitos selecionarem diferentes elementos a partir de uma mesma situação, um mesmo sujeito certamente selecionou elementos diferentes nas duas situações analisadas. Isso conduz à elaboração, por um mesmo sujeito, de modelos diferentes para responder as questões propostas.

É interessante observar que alguns desses elementos não foram mencionados nem nos conflitos, nem nas questões apresentadas aos participantes, como é o caso, da situação familiar do aluno flagrado fumando maconha ou da imagem da professora que deu o flagrante. Isso também corrobora o pressuposto teórico de que, na elaboração de um modelo, o sujeito infere elementos que não possuem correspondentes na “realidade”. Lembramos que a inclusão de elementos “não observáveis” são tão relevantes quanto aqueles “observáveis”, já que são necessários para que o modelo elaborado tenha coerência interna. Isso poderá ser comprovado mais adiante, quando apresentarmos cada um dos modelos identificados.
- 2ª etapa:

A segunda etapa consistiu em distinguir os significados atribuídos pelos participantes a cada um dos elementos identificados na etapa anterior. Essa análise permitiu verificar, muitas vezes, uma grande variedade de significados atribuídos aos mesmos elementos, o que fortalece os pressupostos da teoria, de que diferentes pessoas ante uma mesma situação podem conferir significados diferentes a um mesmo elemento. Os diversos significados atribuídos a cada um dos elementos podem ser visualizados nas tabelas a seguir:

- Pergunta referente ao conflito descontextualizado:

  *O que a deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.*

Tabela 1- Elementos abstraídos e significados a eles atribuídos referentes ao conflito descontextualizado

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ problemático; inadequado; passível de punição; sua complexidade supera o preparo dos professores; solicita orientação, solicita auxílio, fuga da situação familiar, solicita recuperação; solicita ajuda; ação oriunda de uma causa; solicita um trabalho em sala de aula sobre o tema; solicita diálogo; solicita ação conjunta (professora, direção e pais).</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da direção da escola</td>
<td>➢ Solucionar os problemas; manter a ordem na instituição escolar; evitar que a droga se alastre na escola; solucionar o problema; encaminhar o problema.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ comunicar/encaminhar o problema; encaminhar a profissionais; descobrir a causa do problema; orientar o aluno; ajudá-lo; recuperá-lo; desenvolver trabalhos sobre o tema em sala de aula; conversar com o aluno.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ Medo; o que faz com que ela se cale, ignore o caso.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
• O ato de comunicar à direção da escola
  ➢ ação que pode trazer represálias.

• Meio social
  ➢ violento; agressivo perigoso.

• Imagem da professora
  ➢ despreparada para lidar com o problema do aluno.

• Papel dos profissionais
  ➢ orientar; auxiliar o aluno; recuperá-lo; fazer trabalho com o aluno e seus pais.

• Situação familiar do aluno
  ➢ o que causa o comportamento do aluno.

• Recuperação do aluno
  ➢ Exige participação dos pais.

• Papel dos pais
  ➢ orientar o filho, ajudá-lo; recuperá-lo.

• Papel da professora, direção e pais
  ➢ Juntos ajudar o aluno.

- Pergunta referente ao conflito contextualizado:

  Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da professora Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos. (conflito contextualizado).

Tabela 2 – Elementos abstraídos e significados a eles atribuídos referentes ao conflito contextualizado

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>causa medo na professora; prejudica o aluno; causa sentimentos negativos à professora; solicita ajuda; problema; solicita solução; solicita ajuda de pessoas preparadas; causa diferentes sentimentos na professora; destrutivo; solicita diálogo; orientação</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>impotência; medo; o que faz com que ela se cale; angústia; horror; frustração; surpresa; tristeza; insegurança; decepção; despreparo; perda; preocupação; dor; constrangimento; culpa; desgaste; mal-estar; raiva; ansiedade; desespero; indignação; pena; responsabilidade</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>denunciar o caso; comunicar/encaminhar o problema; orientar o aluno; conversar com o aluno; emocional e de ajuda; ajudar o aluno; auxiliá-lo; recuperá-lo.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
• Denunciar o fato a outras pessoas
  ➢ ação que pode trazer represálias; violência; perigo.

• Meio social
  ➢ violento; agressivo; perigoso

• O conflito apresentado
  ➢ causa impotência na professora; causa muitas dúvidas e questionamentos à professora.

• Papel das pessoas que serão comunicadas
  ➢ solucionar o problema.

• Imagem da professora
  ➢ não está muito preparada para ajudar o aluno.

• Outras pessoas
  ➢ possuem mais preparo que a professora para ajudar o aluno.

• Papel da professora, direção e pais
  ➢ Juntos ajudar o aluno.

Nessas tabelas, vemos uma grande variedade de significados atribuídos aos elementos abstraídos e retidos como significativos. É importante observar que os significados de um mesmo elemento, por exemplo, o comportamento do aluno, varia muito dentro do conjunto de respostas relativas a um mesmo conflito (descontextualizado ou contextualizado). Isso sinaliza que elementos que foram significados de forma negativa e/ou destrutiva por uma pessoa, podem ser significados de formas diferentes ou até mesmo opostas por outra pessoa.

O comportamento do aluno foi significado desde problemático e inadequado até um comportamento que solicita ajuda ou o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula. Lembremos que um determinado elemento somente configura num modelo se a ele forem atribuídos significados. Caso contrário, fará parte daqueles elementos considerados “insignificantes” ou simplesmente “não considerados” pelo sujeito, o que não que dizer que não seja conhecido.

Outro aspecto que merece ser mencionado diz respeito à atribuição de significados a esse mesmo elemento (comportamento do aluno) nos diferentes contextos: ele só recebeu significados afetivos (causa medo, sentimentos negativos e/ou diferentes sentimentos à professora) quando se tratava do conflito contextualizado. Isso sinaliza, de alguma maneira, que os significados de um elemento podem mudar radicalmente quando o contexto é alterado. Dessa forma, uma mesma
pessoa pode atribuir significados diferentes e até mesmo antagônicos a um mesmo elemento, dependendo do contexto que se analisa.

Sugerimos isso por conta da variação interpessoal dos modelos, ou seja, o fato de um mesmo sujeito aplicar modelos diferentes nas situações analisadas. Somado ao que identificamos anteriormente (que um mesmo sujeito abstraiu e reteve como significativos elementos diferentes), há evidências que um mesmo sujeito atribuiu significados diferentes a um mesmo elemento. Isso porque identificamos significados que só aparecem em uma das questões, por exemplo, o medo causado à professora que é atribuído ao comportamento do aluno, ou ainda o ato de denunciar o caso, significado atribuído à professora. Esses significados são exclusivos das respostas referentes ao conflito contextualizado, o que nos permite deduzir que as pessoas conferiram significados diferentes a um mesmo elemento, quando analisaram o segundo conflito.

- 3ª etapa:

A terceira etapa para identificação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes ao analisarem os conflitos consistiu em detectar a organização, implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados. Dependendo dos elementos retidos como pertinentes e/ou dos significados atribuídos a esses, os sujeitos elaboram implicações, relações e/ou organizações diferentes e é todo esse processo que permite a identificação dos modelos organizadores. Uma vez que as implicações constituem o resultado das relações estabelecidas entre os elementos e significados, não há como apresentá-las isoladas dos modelos organizadores.

As descrições e interpretações que os participantes fizeram durante a análise dos conflitos mostraram como uma mesma situação pode dar lugar a sistemas de representações muito diversos, no meio dos quais se contemplam diferentes aspectos de uma mesma realidade. Em que pesem as singularidades encontradas nas respostas (não encontramos duas respostas iguais) identificamos, dentro da variedade de representações e interpretações que se apresentaram, semelhanças e/ou constantes que nos permitiram identificar quatro modelos aplicados na primeira questão (conflito
descontextualizado) e quatro modelos aplicados na segunda questão (conflito contextualizado), com seus respectivos submodelos. No próximo item apresentaremos os referidos modelos.

Em função da grande quantidade de informações para cada um desses modelos e submodelos, deter-nos-emos na descrição do primeiro e último deles (Modelos 1 e 4), e limitar-nos-emos a uma breve caracterização dos Modelos 2 e 3. Tal escolha justifica-se pelo fato de os modelos 1 e 4 possuírem grande antagonismo não só no que diz respeito aos pensamentos e sentimentos atribuídos aos protagonistas, como também no que diz respeito às estratégias de resolução propostas para os conflitos. Esses modelos apresentam, assim, maior discrepância entre os elementos abstraídos e retidos como significativos, os significados atribuídos a tais elementos e as relações, implicações e/ou organização estabelecidos entre eles. Com isso esperamos atingir nosso principal objetivo, que é dar visibilidade à análise fina e complexa que realizamos dos dados, a fim de identificar e analisar os processos psicológicos subjacentes às diferentes formas de analisar os conflitos em questão.

- Os modelos organizadores aplicados na primeira questão (conflito descontextualizado)

  O que a deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

  Esta pergunta teve por objetivo obter informações que nos auxiliassem a detectar os modelos organizadores dos docentes ao opinarem sobre a conduta correta que deve adotar uma professora diante da evidência de que um aluno está consumindo drogas. Identificamos quatro diferentes modelos organizadores com seus respectivos submodelos.

- Modelo 1: Não participação da professora e participação da direção da escola na resolução do conflito

  Os docentes que aplicaram esse modelo organizam suas explicações em torno de um elemento que não aparece explicitamente nem no enunciado do conflito e nem na pergunta: a participação da direção da escola na resolução do problema. Para eles a professora não deve participar diretamente na resolução do problema, e veem como correto atribuir a ela o papel de encaminhar o problema para a direção da escola. No
modelo 1, portanto, não há a participação direta da professora na solução para a situação apresentada. Apesar de isso ser uma constante nas respostas do modelo 1, o conjunto de elementos e diferentes significados levantados permitiu-nos identificar 3 diferentes organizações dentro desse mesmo princípio, ou seja, 3 submodelos (1a, 1b e 1c). A seguir apresentamos quadros que ilustram cada um desses submodelos.

- **Submodelo 1a**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ problemático; inadequado; passível de punição</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da direção da escola</td>
<td>➢ solucionar o problema; manter a ordem na instituição.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ encaminhar o problema.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ medo; o que faz com que ela se cale, ignore o caso.</td>
</tr>
<tr>
<td>• O ato de comunicar à direção da escola</td>
<td>➢ ação que pode trazer represálias.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Meio social</td>
<td>➢ violento, agressivo; perigoso</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
Buscando se autoproteger a professora inibe qualquer participação sua no conflito, por medo de represálias.

- **Submodelo 1b**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ problemático</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da direção da escola</td>
<td>➢ solucionar o problema; evitar que a droga se alastre na escola.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ encaminhar o problema.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora deveria encaminhar o caso à direção da escola para que esta solucione o problema, evitando que o consumo de drogas se alastre na escola.

- **Submodelo 1c**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ problemático; sua complexidade supera o preparo dos professores.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da direção da escola</td>
<td>➢ Solucionar o problema; encaminhá-lo.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ encaminhar o problema.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Imagem da professora</td>
<td>➢ despreparada para lidar com o problema do aluno.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora deveria encaminhar o caso à direção da escola, porque os professores não estão preparados para resolver esse caso.
Em que pesem as muitas semelhanças entre as organizações dos submodelos 1a, 1b e 1c, eles possuem características particulares que os diferenciam e demonstram a complexidade do pensamento humano. Apesar de o comportamento do aluno ser visto como problemático, o papel da professora ser o de encaminhar o problema e o papel da direção da escola ser o de solucionar o problema nos três submodelos, outros significados atribuídos a esses mesmos elementos, bem como outros elementos que foram abstraídos e retidos no submodelo 1a (sentimentos da professora, o ato de comunicar à direção da escola e meio social) e no submodelo 1c (imagem da professora) trazem implicações e/ou relações diferenciadas nos raciocínios empregados pelos participantes, bem como nas estratégias de resolução por eles propostas.

O fato de os participantes atribuírem, no submodelo 1a, ao ato de comunicar o caso à direção da escola o significado de que poderiam sofrer possíveis represálias, ao meio social o significado de perigoso e violento, e o medo que atribuem aos sentimentos da professora levam aqueles que aplicaram esse submodelo a defenderem o silêncio da professora, embora considerem que o correto fosse ela encaminhar o caso à direção da escola. Para uma melhor compreensão, reproduzimos a seguir duas respostas próprias desse submodelo:

- “Essa professora iria repreender o aluno e até levá-lo para a diretoria; mas atualmente, dada a situação de violência em que vivemos, talvez fosse melhor para essa professora fazer de conta que não viu nada e deixar para lá, para não se envolver num meio tão perigoso”.

- “A professora deveria dirigir-se ao aluno e informar-lhe que ali não era lugar disso. O mais correto seria: encaminhar o aluno para a direção da escola e pedir providências; mas posso lhe dizer que, hoje em dia, nos sentimos acuados em delatar o uso de drogas nas escolas e acabamos não nos envolvendo com o assunto, inclusive, tornou-se quase impossível falar sobre drogas em certas classes”.

No submodelo 1b, são retidos como significativos apenas três elementos (que também estão presentes nos submodelos 1a e 1b): comportamento do aluno, papel da direção da escola e papel da professora. Ocorre que, diferentemente dos submodelos 1a e 1c, no submodelo 1b, o papel da direção da escola deve ser, além de solucionar
problemas, evitar que a droga se alastre na escola. Isso faz com que os participantes que aplicaram o referido submodelo defendam o encaminhamento do problema para a direção da escola, com o objetivo de solucioná-lo e de evitar que o consumo de drogas se alastre na escola. A título de ilustração, descrevemos literalmente duas respostas deste submodelo.

- “Como já expliquei na questão anterior, a professora deveria encaminhar à direção para que o aluno fosse chamado para ser alertado, assim como os pais, e tomando algumas providências para que os outros alunos não achassem o fato ‘bonito’ e quisessem imitá-lo.”

- “Como professora, acho que deveria conversar com o aluno e ver que tipo de pessoa ele é. Depois, deveria comunicar o fato à direção da escola para que se tomasse providências, pois se o aluno entrar com maconha na escola, logo todos estarão experimentando”.

No submodelo 1c, os participantes também são favoráveis ao encaminhamento do problema, mas suas respostas estão fundamentadas em outras razões, diferentes das encontradas nos submodelos anteriores. Lembremos que, nesse submodelo, são retidos três elementos que também comparecem nos outros submodelos: comportamento do aluno, papel da direção da escola e papel da professora. O que parece fazer diferença nas implicações estabelecidas neste submodelo é justamente um quarto elemento – a imagem da professora –, vista pelos docentes como uma pessoa não preparada para resolver a situação enfrentada. Isso faz com que defendam o encaminhamento para a direção, como nos submodelos anteriores, mas justificam tal conduta pelo fato de os professores não estarem preparados para resolverem o caso. Exemplos de respostas que configuram este submodelo seriam:

- “A professora deveria passar o problema para a direção da escola, pois os professores não estão preparados para resolver o que fazer nesses casos”.

- “A professora deveria tentar levar esse aluno para fora da sala de aula, para a direção. Porque nós professores não temos uma preparação suficiente para ajudar esse aluno”.

- Modelo 2: Não participação da professora e encaminhamento do caso para outras pessoas

A participação de outros profissionais no problema é um elemento que não
está explícito no conflito apresentado e é isso que caracteriza o modelo 2. Os docentes que o aplicaram defenderam, assim como no modelo 1, o *encaminhamento do caso para outros profissionais*, bem como sugeriram que a professora não deveria atuar diretamente na situação.

Dentro desse modelo, identificamos duas organizações diferentes: enquanto o submodelo 2a apresenta uma organização pautada no princípio de que a professora deveria encaminhar o aluno a profissionais para que o orientem e o auxiliem, o submodelo 2b sugere que a professora deveria encaminhar o aluno para recuperação com profissionais, juntamente com seus pais, já que a causa do problema pode estar justamente na situação familiar.

- **Modelo 3: Participação da professora na resolução do conflito e comunicado as pais**

  Diferentemente dos modelos 1 e 2, no modelo 3, além de não termos submodelos, o *papel da professora* recebe significados que a fazem atuar diretamente na situação enfrentada e não mais se restringir ao encaminhamento a terceiros. Nesse modelo, a professora estaria diretamente implicada na resolução do conflito analisado e isto é o que caracteriza a passagem dos modelos 1 e 2 para os modelos 3 e 4.

  O *papel dos pais* neste modelo aparece como um novo elemento, que não se configura nos modelos anteriores e que, para os participantes, deveria ser o de *dar orientação ao filho, ajudá-lo e/ou recuperá-lo*. No entanto, por significarem o *comportamento do aluno* como um ato que, além de *requerer orientação e ajuda*, é oriundo de uma causa, defendem que, diante do flagrante, a professora deveria descobrir a causa do comportamento do aluno e depois, com o intuito de recuperá-lo, comunicar aos seus pais.

- **Modelo 4: Participação da professora (direção e pais) na resolução do conflito**

  Neste modelo, os elementos abstraídos e retidos como relevantes são poucos e já foram contemplados nos modelos anteriores. Portanto, não é a quantidade de elementos que o caracteriza. Como no modelo 3, a característica principal do quarto modelo é a atuação direta da professora na situação, que não encaminha o caso a terceiros. A diferença entre os modelos 3 e 4 está justamente na ênfase dada para a atuação da professora, já que no modelo 3 identificamos nela algumas “limitações” –
“chamar os pais para acompanhar o caso desse aluno, pois assim poderão livrá-lo...”; “tentar livrá-lo do caminho que para ele é impossível, mas para Deus é possível...”; “tentar ajudar na maneira do possível...”.

Os fragmentos acima nos permitem compreender que, para aqueles que aplicam o modelo 3, mesmo defendendo a atuação direta da professora no caso, veem nos pais o poder para uma orientação, ajuda ou mesmo recuperação do aluno. Vejam que, no primeiro fragmento o docente defende que apenas com o acompanhamento dos pais se poderia livrar o aluno do vício. Já no segundo fragmento, parece que livrar o aluno desse caminho apenas para Deus é possível. Finalmente, no terceiro fragmento, o docente atribui as “limitações” à atuação da professora, a que estamos nos referindo, quando responde “na maneira do possível”. Por isso compreendemos que no modelo anterior os sujeitos não atribuem muita ênfase à ação da professora diante da situação-problema, diferente do que acontece no modelo 4.

Nesse modelo, além de considerada, entendemos que a participação da professora no caso é também priorizada. Dentro desse mesmo princípio, identificamos três diferentes organizações (4a, 4b e 4c) que apresentamos a seguir:

- **Submodelo 4a**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraidos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>✓ solicita trabalhos em sala de aula sobre o tema; solicita recuperação.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>✓ desenvolver trabalhos sobre o tema em sala de aula; recuperar o aluno.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora deveria realizar um trabalho em sala de aula objetivando a recuperação do aluno.

- **Submodelo 4b**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraidos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>✓ solicita orientação; ajuda; diálogo; recuperação.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>✓ orientá-lo; ajudá-lo; conversar com o aluno; recuperá-lo.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora deveria atuar com o objetivo de ajudar na recuperação do aluno.
- Submodelo 4c

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ solicita ajuda; diálogo e ação conjunta (professora, direção e pais).</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora, direção e pais</td>
<td>➢ Juntos ajudar o aluno.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora deveria comunicar o fato à direção da escola e aos pais, para juntos ajudarem o aluno.

Apesar de os três submodelos (4a, 4b e 4c) apresentarem como elementos abstraídos e retidos como significativos apenas dois elementos – comportamento do aluno e papel da professora/direção e pais –, os diferentes significados que lhes são atribuídos dão lugar a diferentes raciocínios, embora muito semelhantes. Isso corrobora os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores, de que tal análise permite investigar as tendências no raciocínio, possibilitando ao pesquisador elucidar as relações entre diferentes modos de pensar, sentir e agir, expressos nos elementos, significados e implicações/relações que compõem o modelo organizador. Um processo que nos permite identificar as regularidades – o que se repete, aquilo que é comum e similar –, e também as não regularidades – ou seja, a diversidade e as singularidades dos diferentes raciocínios diante uma mesma situação. No caso do modelo 4, além das diferenças serem sutis, elas nos mostram que a complexidade de um modelo não se dá pela quantidade de elementos, mas sim pelas articulações realizadas entre estes e seus significados.

Um aspecto relevante para se observar, ainda sobre o número reduzido de elementos identificados no modelo 4, diz respeito ao fato de os significados desses dois elementos estarem fortemente relacionados e articulados, o que dá uma “coerência” muito grande a essa organização. Isso porque os significados atribuídos ao comportamento do aluno (por exemplo, o de solicitar trabalhos em sala de aula ou diálogo) estão em plena sintonia com os significados atribuídos ao segundo elemento, o papel da professora (por exemplo, desenvolver trabalhos em sala de aula sobre o tema ou conversar com o aluno), que atende plenamente a demanda do comportamento do aluno.
Outro aspecto relevante para se observar no modelo 4 é a mudança (radical) na significação dada ao comportamento do aluno. Lembremos que, enquanto no modelo 1, ele foi significado como problemático, inadequado, passível de punição, etc., no modelo 4, recebeu significados que demonstram o comprometimento da professora com a situação. Tal comprometimento passa, por exemplo, por desenvolver um trabalho em sala de aula (submodelo 1a), por uma conversa ou orientação (submodelo 1b), ou por uma ação conjunta – professora direção e pais – para ajudar o aluno (submodelo 1c). Esta mudança é condizente com os princípios da teoria, que nos alertam para as diferenças (muitas vezes incompatíveis e antagônicas) que podem ser encontradas nos significados atribuídos a um mesmo elemento por pessoas diferentes (e até mesmo pela mesma pessoa em momentos distintos).

No submodelo 4a, o comportamento do aluno é significado como aquele que solicita recuperação e também que solicita trabalhos em sala de aula sobre a temática (drogas). Os docentes que o aplicam veem nesse trabalho a possibilidade de o aluno abandonar as drogas. Vejamos duas respostas típicas desse submodelo:

- “Em sala de aula a professora deverá trabalhar muito com o tema: DROGAS. Havendo debates e discutindo o assunto abordado, partindo do que os alunos já sabem, no qual sabem com certeza mais do que nós (experiência), os efeitos, o que leva uma pessoa a procurar esse caminho. Discutir: será que isso é melhor? Mostrar que existem outros caminhos e escolhas bem melhores”.

- “Trabalhar com todos os alunos a importância de não usar drogas, através de textos, relatos de dependentes, tentar de todas as formas que ele deixe de usar drogas. Se for possível ter um contato melhor com o aluno, ou seja, procurar saber de seus problemas, das pessoas que fazem parte do seu convívio, pois assim a professora estaria perto dos problemas e teria argumentos para fazer com que o aluno deixasse de usar drogas”.

No submodelo 4a, a significação atribuída aos elementos remete-nos à necessidade de trabalhos em sala de aula sobre a temática, visando a recuperação do aluno, fortalecendo, portanto, o lado profissional da professora. Já no submodelo 4b, os sujeitos parecem contemplar mais o valor “generosidade”, vinculando os significados dos dois elementos presentes ao ato de “ajudar”. Ou seja, além de compreenderem que o comportamento do aluno solicita recuperação, compreendem também que esta conduta requer ajuda, orientação e diálogo por parte da professora. Os docentes que aplicam este submodelo defendem, portanto, a ideia de que a
conduta da professora diante do flagrante deveria ter por objetivo ajudar o seu aluno. Como exemplos de respostas dadas com base no submodelo 4b, podemos apresentar:

- “Conversar, chamando a sua atenção, procurando saber, conhecer o motivo que está levando-a a isso. Pois escutá-lo é uma forma de ajudá-lo e levá-lo a descobrir ele mesmo se este é o caminho certo; e daí ele não só poderia se arrepender, mas deixar realmente de usar, e não querer jamais voltar”.

- “A professora deveria procurar saber o que está levando esse aluno a agir dessa maneira. Acredito ser um grande desfio, e a partir do momento em que a professora se envolver no caso, o mais correto seria oferecer algumas situações para mostrar o quanto isso pode ser prejudicial. Algumas estratégias ajustadas às suas necessidades, alguns meios, recursos ou situações agradáveis podem ser favoráveis a esse aluno. Acho importante que a professora proporcione situações que elevem a autoestima e que resgate alguns valores como respeito, amor, liberdade, igualdade, solidariedade, etc. Para poder contribuir com sua auto-realização. A partir do momento que ele sentir que há alguém interessado e disposta a lhe ajudar, muitas modificações podem ser observadas. Ele será mais participativo em seu meio e mais feliz”.

No submodelo 4c, os docentes também acreditam que o papel da professora deveria ser o de ajudar o seu aluno, mas há um novo elemento, que também abstrai e consideram como relevante e que a diferença do submodelo anterior: a figura da diretora e dos pais. Eles compreenderam que a professora, a diretora e os pais, representando três diferentes papéis sociais, deveriam juntos ajudar o aluno. Isso faz com que defendam a ideia de que a professora deveria comunicar o fato à direção da escola e aos seus pais. Vejamos respostas organizadas com estes elementos e significados:

- “Chamá-lo no canto para conversar. Junto à direção/coordenção achar uma forma para ajudá-lo; é um momento difícil para todos e temos que considerar como um doente que precisa de ajuda”.

- “Primeiro conversar com ele. Levar o caso `a direção, chamar os pais, onde a professora, direção e pais juntos conversando chegar a um objetivo comu, que sem Dúvida seria a cura desse aluno”

**Os modelos organizadores aplicados na primeira questão (conflito contextualizado)**

Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da professora Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos.
Esta pergunta teve por objetivo identificar os modelos organizadores subjacentes aos pensamentos, sentimentos e desejos vividos por uma professora ao flagrar um aluno consumindo drogas, conteúdo do conflito moral contextualizado. Acreditamos que, para analisar esse conflito, os docentes remeteram-se à própria prática social, aproximando-os ao máximo da representação que um conflito comum do cotidiano pode despertar na intimidade dos docentes. Como no conflito anterior, Identificamos quatro diferentes modelos organizadores com seus respectivos submodelos.

- **Modelo 1: Importância da professora e inibição de qualquer ação**

Os docentes que aplicaram este modelo centram suas explicações nas emoções vividas pela professora, e a forma como as compreendem é um impedimento para fazer qualquer implicação que envolva a ação da professora diante da situação enfrentada. Consideram que o medo da professora, seu estado emocional e insegurança são inibidores de sua ação. A impotência da protagonista é, assim, o que caracteriza este primeiro modelo.

Os sentimentos da professora são aqui significados de várias formas. A diversidade de significados, relacionada com outros elementos abstraiídos e retidos como relevantes, e seus respectivos significados, deu origem a três diferentes submodelos (1a, 1b e 1c). Vejamos os quadros que ilustram cada um deles:

**- Submodelo 1a**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraiídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ causa medo na professora</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimento da professora</td>
<td>➢ impotência; medo; o que faz com que ela se cale; (angústia; horror)&lt;sup&gt;4&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ denunciar o caso.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Denunciar o fato a outras pessoas</td>
<td>➢ ação que pode trazer represálias; violência; perigo.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Meio social</td>
<td>➢ violento; agressivo; perigoso</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:**
A professora inibe sua atuação por medo.

---

<sup>4</sup> Esses sentimentos estão entre parênteses porque não foram explicitados por todos os sujeitos que aplicaram o referido submodelo. Isso valerá para os modelos e submodelos que serão apresentados daqui em diante.
- Submodelo 1b

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ prejudica o aluno e causa sentimentos negativos à professora.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ impotência; (angústia; frustração; surpresa; tristeza)</td>
</tr>
<tr>
<td>• O conflito apresentado</td>
<td>➢ causa impotência na professora.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:
Afetação emocional da professora.

- Submodelo 1c:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ prejudica o aluno; causa sentimentos negativos à professora; solicita ajuda.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ impotência; insegurança; (angústia; decepção; despreparo; medo; perda; surpresa; tristeza).</td>
</tr>
<tr>
<td>• O conflito apresentado</td>
<td>➢ causa muitas dúvidas e questionamentos à professora.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:
A professora deveria encaminhar o caso à direção da escola, porque os professores não estão preparados para resolver esse caso.

Nos quadros acima visualizamos dois elementos comuns aos três submodelos: comportamento do aluno e sentimentos da professora. Embora em todos os submodelos o comportamento do aluno seja causador de sentimentos na professora (significados sempre como negativos), os outros significados atribuídos a esses dois elementos, bem como os demais elementos (e respectivos significados) abstraídos e retidos como relevantes pelos docentes trazem implicações e/ou relações diferenciadas nos seus raciocínios, mostrando-nos especificidades dentro de um mesmo princípio: a impotência e falta de ação da professora.

No submodelo 1a, configuram, além dos elementos já mencionados, outros três: papel da professora, denunciar o fato a outras pessoas e meio social. O papel da professora nesse submodelo é o de denunciar o caso. Porém, ao entenderem que o comportamento do aluno causa medo na protagonista, que o meio social é perigoso e que a denúncia pode trazer represálias, violência ou perigo, os docentes justificam que, diante do flagrante, a professora inibiria sua ação. Nas respostas, além do medo,
identificamos também os sentimentos de *impotência, angústia e horror*, que a faz calar. Vejamos duas respostas que ilustram a inibição da professora diante da situação:

- “Sente-se impotente, incapaz de tomar uma atitude mais rígida. Qualquer atitude mais séria poderá acarretar em danos à sua pessoa. Sabe-se lá o que Marcelo seria capaz de fazer para que seus pais não soubessem do vício... seria seguro para a professora denunciar ou seria melhor ela se omitir? Em seu lugar não saberia qual atitude seria mais sensata”.

- A professora deve estar angustiada. Pode conversar com os pais do garoto, mas levar o caso até as autoridades competentes (judiciais) é perigoso já que a polícia civil está engajada no tráfico. Ganham salário baixo, necessitando de dinheiro extra para a sobrevivência de sua família. Ela vai lembrar-se do caso da professora de Jacareí, assassinada quando enfrentou um problema de drogas em sua escola. E agora? Que rumo tomar!”.

No submodelo 1b, todas as explicações apresentam o sentimento de *impotência* da professora, causada pelo *conflito apresentado*. Também identificamos, em algumas das explicações, outros sentimentos como: *angústia, frustração, surpresa e tristeza*. Para aqueles que aplicaram o submodelo 1b, o *comportamento do aluno*, além de *causar prejuízo a ele mesmo*, é a causa de todos os sentimentos *negativos vividos pela professora*. A forma de entender os elementos abstraídos e retidos como relevantes faz com que apresentem, em suas respostas, a *afetação emocional da professora* diante da situação-problema. Podemos compreender melhor tais implicações pelas respostas transcritas abaixo:

- “Se a professora for mãe como eu sou, a situação é vivida por ela com muita tristeza, porque uma professora tem seus alunos como filho; bom, como eu os vejo, os tenho assim, eu não consigo pensar que outros colegas não os tenha também. E volta e meia, quando posso, mesmo sem ter certeza, mas como o assunto hoje não é outro nas escolas, procuro dar algumas indiretas para alguns suspeitos, perguntando se eles estão bem, se não estão com problemas de saúde ou emocional. Alguns até disfarçam, e outros já respondem pronto que não, me dando a certeza de que está tudo bem e é só impressão minha. Mas os que disfarçam me entristecem, e eu durmo pensando neles”.

- “A professora deve ter ficado profundamente angustiada, pois trata-se de um aluno que nunca deu maiores problemas, de uma boa família e aparentemente sem causas para procurar o uso de drogas. Sua perturbação deve ter sido muito grande ao imaginar como poderia ajudar, e principalmente se o aluno vai aceitar sua ajuda ou a sua aproximação. Muitas vezes nossos alunos não se sentem seguros em nos procurar como amigos, principalmente em uma situação como esta. Será que ele vai aceitar minha aproximação como amiga? Vai confiar em
mim? Vai deixar que eu me ‘intrometa’ em sua intimidade? Qual a melhor forma?”

No submodelo 1c, os docentes centram-se nas emoções da professora, e desconsideram qualquer ação efetiva dela. Os elementos abstraídos e retidos como relevantes são os mesmos do submodelo 1b: *comportamento do aluno, sentimentos da professora e o conflito apresentado*. Ocorre que, diferentemente do submodelo anterior, em que *o conflito apresentado causa impotência* à protagonista, nesse *ele causa muitas dúvidas e questionamentos*, que se configuram na indecisão sobre os possíveis caminhos a seguir diante do conflito vivido. Os sentimentos da professora foram significados como impotência e insegurança, além de outros sentimentos negativos, como angústia, decepção, despreparo, medo, perda, surpresa e tristeza. Vale ressaltar que, além de provocar tais sentimentos, o comportamento do aluno solicita ajuda e também causa prejuízos a ele mesmo. Vejamos duas respostas típicas deste modelo:

- “Angústia e decepção com a sociedade, com a escola, com a vida...medo pela falta de experiência e desconhecimento do assunto. Preocupação, pelo próprio fato em si. Questionamento, o que eu posso fazer, o que devo e o que é certo?”

- “Após o choque inicial, vem as seguintes questões e/ou reflexões: logo Marcelo que parecia ser um aluno tão responsável? Sua família é toda certinha! Como os pais vão encarar essa situação? Como posso ajudá-lo? Se eu me aproximar, vou ajudar ou atrapalhar ainda mais? O que fazer?”

**- Modelo 2: Não participação da professora e encaminhamento do caso para outras pessoas**

No modelo 2, em que não há submodelos, os docentes são favoráveis ao encaminhamento do caso para outras pessoas, cabendo à professora fazê-lo. Portanto, os modelos 1 e 2 (tanto no conflito descontextualizado como no contextualizado), caracterizam-se por não explicitarem ação efetiva da personagem para a resolução do conflito.

O *papel da professora* recebe como único significado o ato de *encaminhar o problema*; o *comportamento do aluno* é visto como um *problema* que requer solução; e o *papel das pessoas para quem o problema deve ser encaminhado* (direção e/ou pais) é, por sua vez, o de *solucioná-lo*. Nesta organização, diferente do primeiro
modelo, o *sentimento de preocupação* da professora também foi identificado.

- **Modelo 3: Participação da professora na resolução do conflito e comunicado aos pais**

  Como no modelo 3 elaborado na resolução do conflito descontextualizado, neste também não distinguimos submodelos, e as implicações estabelecidas por aqueles que o aplicaram os levam a responder que, se estivessem no lugar da professora, atuariam diretamente para resolver o problema. Embora considerem a ação da professora diante da situação-problema (*seu papel é significado como de orientação e conversa*), eles a veem *fragilizada e despreparada* e, por isso, sugerem que *recorra a pessoas melhor preparadas*.

  O fato de significarem o *comportamento do aluno* como um comportamento que *solicita ajuda de pessoas preparadas*, e terem a *imagem da professora* como de uma pessoa com *limites profissionais* (que *não está muito preparada para ajudar o aluno*), faz com que eles considerem não somente sua atuação no problema, como também a de outras pessoas. Dito de outra forma, as pessoas a quem se referem possuem mais preparo que a professora para ajudar o aluno. Os sentimentos identificados neste modelo foram: *impotência, insegurança, tristeza e dor*.

- **Modelo 4: Participação da professora (direção e pais) na resolução do conflito**

  Neste modelo temos três elementos abstraídos e retidos como relevantes – *comportamento do aluno, sentimentos da professora, papel da professora/direção, pais e psicólogos*, e que são comuns aos três submodelos identificados (*4a, 4b e 4c*). O conjunto destes elementos, com seus diferentes significados, faz com que aqueles que o aplicaram expressem o *desejo da professora em ajudar o aluno* (submodelo *4a*) ou apresentem a *ideia de que ela deve ajudá-lo* (submodelos *4b e 4c*). Apesar das especificidades e particularidades, identificamos claramente nos três submodelos a *intenção da professora de se envolver no caso e ajudar o aluno*. Vejamos a constituição de cada um deles:
- Submodelo 4a

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ solicita ajuda; causa diferentes sentimentos na professora.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ (constrangimento; culpa; desgaste; decepção; mal-estar; impotência; raiva; tristeza)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ emocional e de ajuda</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:
A professora configura suas emoções no desejo em ajudar o aluno.

- Submodelo 4b

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ destrutivo; solicita ajuda; diálogo; orientação</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ (ansiedade; decepção; desespero; impotência; indignação; preocupação; pena; surpresa; tristeza)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora</td>
<td>➢ conversar com o aluno; ajudá-lo; orientá-lo; auxiliá-lo; recuperá-lo.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:
A professora atuará para ajudar a recuperar o aluno.

- Submodelo 4c

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos abstraídos e retidos como significativos</th>
<th>Significados atribuídos aos elementos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Comportamento do aluno</td>
<td>➢ solicita ajuda; orientação.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Sentimentos da professora</td>
<td>➢ (desespero; responsabilidade)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Papel da professora, direção, pais e psicólogos</td>
<td>➢ juntos ajudar o aluno.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e significados:
A professora deveria comunicar o fato a outras pessoas, para juntos ajudarem o aluno.

Apesar de os elementos serem comuns aos três submodelos, seus diferentes significados deram origem a implicações, relações e organizações diferentes. Um aspecto importante a ser salientado no modelo 4 é o fato de comparecerem apenas sentimentos negativos (tristeza, impotência, raiva, desespero, etc.). Apesar disso, nas diferentes organizações – submodelos 4a, 4b e 4c –, o valor generosidade comparece claramente em todas as respostas.

No submodelo 4a, o comportamento do aluno solicita ajuda, além de ser
causador dos sentimentos negativos da professora. Apesar de identificamos diferentes significados para os sentimentos da professora (constrangimento, culpa, impotência e outros), seu desejo em ajudar o aluno é explícito e notório. Em suma, a principal característica deste submodelo é a vontade, o desejo manifestado em ajudar o aluno.

Podemos ilustrá-lo com os exemplos abaixo:

- “Uma luta dentro de si mesma, de vários sentimentos e pensamentos Como não consegui perceber esse problema nesse aluno? Será que eu o conheço realmente? Por que ele estava fazendo isso? Como vou agir daqui para frente? São muitas dúvidas que aparecem em um primeiro momento, porém a necessidade de ajudá-lo sempre estará por trás de todas as questões, dúvidas e anseios que surgirem. Nesse confronto de sentimentos e pensamentos a única certeza é: PRECISO AJUDA-LO”.

- “Com certeza é uma situação bastante delicada, mas não apática. Nos dias atuais, somos sabedores da existência de drogas em vários lugares, mas dar o flagrante é bastante constrangedor. A princípio, acredito que levaria um grande susto, meu coração dispararia, começaria a tremer e provavelmente perguntaria – o que é isso? Em meio a tantas turbulências sentimentais, meu desejo seria ajudá-lo prontamente, conversando como ele a princípio”.

No submodelo 4b, também identificamos uma grande variedade de sentimentos negativos da professora (ansiedade, decepção, desespero, impotência, indignação, preocupação, pena, surpresa e tristeza). Ocorre que, ao compreenderem que seu papel é o de atuar diretamente na situação (conversando com o aluno, orientando-o, auxiliando-o ajudando-o ou recuperando-o), diferentemente do submodelo anterior, os docentes que o aplicam não se prendem somente ao desejo, mas defendem que ela deveria agir para recuperar o aluno. É importante considerar que, além de o comportamento do aluno ser visto como um comportamento que solicita ajuda, dialogo ou orientação, é também visto como destrutivo. Vejamos exemplos dessa organização:

- “A professora deve estar muito preocupada, quase chocada pois jamais poderia imaginar que seu aluno fizesse uso da droga, e por mais informações que tenha sobre o assunto, só quando ‘sentimos na pelo’ algum fato é que vamos realmente buscar soluções para o problema, por essa razão, agora a professora está frente a um caso real que a está afetando particularmente. Talvez se sinta impotente, mas por sua formação, certamente vai ajudar seu aluno”.

...
- "Eu amo meus alunos de uma forma geral. Quando estou com eles, mesmo em
  detrimento ao curto tempo que ficamos juntos, tento conhecer um pouco mais (o
  máximo possível), da personalidade de cada um. O ‘pessoa’, o ‘ser humano’. No
  lugar da professora, em primeiro lugar, morreria de dó da criança, e mesmo
  sabendo que estaria diante de um problema quase impossível de ser tratado,
  esquematizaria uma forma de chegar e achegar-me a ele. Gradativamente eu
  tentaria ganhar sua confiança e provocar em uma conversa o assunto. Eu
  poderia abordar o assunto de várias maneiras, começando por passar um filme
  relativo ao problema para a classe. Mas, inevitavelmente, eu iria entrar em
  contato com ele de qualquer jeito".

  No submodelo 4c, temos um novo elemento abstraído e retido considerado
  relevante, que o caracteriza e o diferencia dos submodelos anteriores: o papel da
  direção da escola, dos pais e psicólogos. O papel de todos eles, juntamente com a
  professora, é o de ajudar o aluno, já que seu comportamento solicita tal ajuda. Em
  algumas respostas deste modelo identificamos os sentimentos de desespero e/ou
  responsabilidade da professora. Vejamos dois exemplos:

  - “Eu ficaria extremamente confusa, desesperada, mas procuraria manter a calma.
    Procuraria me certificar de todos os acontecimentos que envolvem a vida desse
    aluno. Levaria o caso à direção, coordenação, e juntamente com a escola
    chegaria até a família. Com certeza teríamos que buscar ajuda nos profissionais
    especializados também”.

  - “No primeiro momento ficaria sem saída, não sabendo o que fazer. Mas depois
    procuraria ajuda para tentar ajudar o garoto, pois esse trabalho teria que ser
    coletivo”.

- 4ª etapa:

  A quarta e última etapa de nossa análise traz a distribuição dos participantes
  em função dos modelos organizadores aplicados e do estado emocional. Apesar de o
  propósito de nosso trabalho estar centrado no detalhamento e aprofundamento dos
  processos funcionais de organização do sistema moral, por meio dos modelos
  organizadores, a análise quantitativa parece contribuir não só para as reflexões no
  campo da articulação entre as dimensões afetivas e cognitivas, como para a
  compreensão dos processos psicológicos subjacentes à resolução de conflitos morais.
  As tabelas 3 e 4, a seguir, apresentam os modelos (e submodelos) organizadores
aplicados pelos participantes no conflito descontextualizado (referente à ação da protagonista) e no conflito contextualizado (referente aos sentimentos e pensamentos da protagonista), respectivamente, considerando os diferentes estados emocionais.

Tabela 3: Distribuição dos participantes em função dos estados emocionais e modelos organizadores (conflito descontextualizado):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Modelo 1</th>
<th>Modelo 2</th>
<th>Modelo 3</th>
<th>Modelo 4</th>
<th>T</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Σ 1a 1b 1c</td>
<td>Σ 2a 2b</td>
<td>Σ 3a 3b</td>
<td>Σ 4a 4b 4c</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Positivo</td>
<td>01 - 01</td>
<td>02 - 02</td>
<td>04</td>
<td>23 02 12 09</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Neutro</td>
<td>04 - 03 04</td>
<td>04 04 -</td>
<td>01</td>
<td>21 06 14 01</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Negativo</td>
<td>09 02 09</td>
<td>03 03 -</td>
<td>04</td>
<td>14 01 10 03</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>14 03 08 03</td>
<td>09 07 02</td>
<td>09</td>
<td>58 09 36 13</td>
<td>90</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabela 4: Distribuição dos participantes em função dos estados emocionais e modelos organizadores (conflito contextualizado):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Modelo 1</th>
<th>Modelo 2</th>
<th>Modelo 3</th>
<th>Modelo 4</th>
<th>T</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Σ 1a 1b 1c</td>
<td>Σ</td>
<td>Σ</td>
<td>Σ 4a 4b 4c</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Positivo</td>
<td>02 - 01 01</td>
<td>-</td>
<td>04</td>
<td>24 07 13 04</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Neutro</td>
<td>13 - 09 04</td>
<td>02</td>
<td>01</td>
<td>14 04 09 01</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Negativo</td>
<td>17 06 06</td>
<td>04</td>
<td>04</td>
<td>05 01 03 01</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>32 16 11</td>
<td>06</td>
<td>09</td>
<td>43 12 25 06</td>
<td>90</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Embora não tenhamos a intenção de explorar todos os resultados encontrados nas tabelas acima, interessa-nos destacar alguns números para posteriormente discorrermos sobre os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores, objetivo central do nosso trabalho.

No conflito descontextualizado (referente à tabela 3), dos 14 participantes que aplicaram o modelo 1, com o raciocínio de que o correto seria a professora encaminhar o problema para a direção da escola, 9 deles (64,3%) pertenciam ao grupo negativo, 4 deles (28,6%) ao grupo neutro e somente 1 deles (7,1%) pertencia ao grupo positivo. Entre os 9 docentes que aplicaram o modelo 2, propondo que o caso fosse encaminhado a profissionais, encontramos um maior equilíbrio em relação ao estado emocional: 3 participantes (33,3%) pertenciam ao grupo negativo, 4 (44,4%) ao grupo neutro e 2 (22,3%) pertenciam ao grupo positivo. Da mesma forma, dos 9 docentes que aplicaram o modelo organizador 3, demonstrando que a professora deveria descobrir a causa do comportamento do aluno e comunicar o fato aos seus pais com o intuito de recuperá-lo, 4 deles (44,4%) pertenciam ao grupo negativo, somente 1 deles
(11,2%) ao grupo neutro e 4 participantes (44,4%) pertenciam ao grupo positivo. No que diz respeito ao modelo 4, dos 58 participantes que o aplicaram, defendendo a ideia de que o mais correto seria a professora atuar diretamente no caso, procurando ajudar e orientar o aluno, sozinha ou com a ajuda de outros, encontramos um maior número de participantes pertencentes ao grupo positivo – 23 docentes (39,7%) –, e, em menor número, participantes pertencentes ao grupo negativo – 14 docentes (24,1%). O dado nos chama a atenção, principalmente, quando o comparamos com aqueles que aplicaram o modelo 1, em que a maioria dos participantes pertencia ao grupo negativo. Encontramos, no grupo neutro, 21 docentes (36,2%) que optaram pelo mesmo modelo.

No conflito contextualizado (referente à tabela 4), dos 32 participantes que aplicaram o modelo 1, organizando suas respostas em torno das emoções e impotência da professora, e não propondo nenhuma ação efetiva da personagem, 17 deles (53,1%) pertencem ao grupo negativo, 13 deles (40,6%), ao grupo neutro e apenas 2 deles (6,3%), ao grupo positivo). Dos 6 docentes que aplicaram o modelo 2, sugerindo o encaminhamento do caso para outras pessoas, encontramos 4 participantes (66,7%) do grupo negativo e 2 participantes (33,3%) do grupo neutro. Não encontramos nenhum participante do grupo positivo que tenha recorrido a tal modelo para responder a pergunta proposta. Dos 9 participantes que aplicaram o modelo 3, defendendo que a professora deveria, além de orientar e conversar com o aluno, também recorrer à pessoas mais bem preparadas, identificamos o mesmo número de sujeitos do grupo negativo e do grupo positivo: 4 participantes de cada grupo (44,4%). Sendo assim, apenas 1 participante (11,1%) do grupo neutro aplicou o terceiro modelo. Por fim, dos 43 participantes que aplicaram o modelo 4, expressando em suas respostas a ação ou, no mínimo, o desejo da personagem em ajudar o aluno usuário de drogas, tivemos 24 participantes (55,8%) do grupo positivo, 14 participantes (32,6%) do grupo neutro e somente 5 participantes (11,6%) do grupo negativo. O maior percentual encontrado nesse modelo é, nitidamente, referente ao número de participantes que experienciou um estado emocional positivo antes da aplicação da prova.

Considerando a complexidade e grande variação dos modelos (e submodelos) aplicados pelos participantes na análise dos conflitos, realizamos um agrupamento de
modelos a partir das semelhanças e diferenças presentes nas implicações por eles estabelecidas. Dessas semelhanças abstraímos como elementos mais significativos o grau de implicação pessoal da professora na resolução do conflito. Sob essa perspectiva, conseguimos estabelecer duas categorias de modelos. Ressalto, apenas, que essas categorias seguem a lógica da teoria dos modelos organizadores de não predefinição de categorias. Elas são elaboradas após a identificação dos modelos organizadores, ocasião em que o pesquisador consegue “enxergar” uma forma de categorização que reúne algumas regularidades nos pensamos dos sujeitos da pesquisa:

- **Categoria A** (composta pelos modelos 1 e 2)

  Caracterizada por atribuir à professora um papel passivo diante da situação-problema. Compõem essa categoria aquelas respostas que defendem a ideia de que a protagonista não deveria atuar diretamente na resolução do conflito. Os participantes que recorreram a esse princípio são de opinião que, ao flagrar um aluno fumando maconha na escola, a professora deveria adotar a postura de calar-se ou de encaminhar o caso a terceiros, tidos como responsáveis ou mais competentes para resolver a situação.

- **Categoria B** (composta pelos modelos 3 e 4)

  Caracterizada por atribuir à professora um papel ativo diante da situação-problema. Compõem essa categoria aquelas respostas que defendem a ideia de que a protagonista deveria atuar diretamente na resolução do conflito. Os participantes que recorreram a esse princípio são de opinião que, ao flagrar um aluno fumando maconha na escola, a professora deveria se envolver, ajudar, contribuindo pessoalmente na recuperação deste.

Nas próximas 3 tabelas, encontram-se os resultados obtidos em função das categorias de modelos organizadores e dos estados emocionais dos participantes. Na tabela 5, estão os resultados referentes ao conflito descontextualizado; na tabela 6, os resultados referentes ao conflito contextualizado; a tabela 7 é oriunda da comparação das referidas categorias aplicadas pelos participantes ao analisarem os dois conflitos.
Tabela 5: Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais no conflito descontextualizado

<table>
<thead>
<tr>
<th>Estado emocional</th>
<th>Categoria A (Modelos 1 e 2)</th>
<th>Categoria B (Modelos 3 e 4)</th>
<th>TOTAL Participants</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Positivo</td>
<td>03</td>
<td>10%</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Neutro</td>
<td>08</td>
<td>26,7%</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Negativo</td>
<td>12</td>
<td>40%</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>23</td>
<td>25,6%</td>
<td>67</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabela 6: Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais no conflito contextualizado

<table>
<thead>
<tr>
<th>Estado emocional</th>
<th>Categoria A (Modelos 1 e 2)</th>
<th>Categoria B (Modelos 3 e 4)</th>
<th>TOTAL Participants</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Positivo</td>
<td>02</td>
<td>6,7%</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Neutro</td>
<td>15</td>
<td>50%</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Negativo</td>
<td>21</td>
<td>70%</td>
<td>09</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>38</td>
<td>42,2%</td>
<td>52</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nas tabelas 5 e 6 percebemos que a quase totalidade dos participantes que experienciaram estado emocional positivo (90% e 93,3% no conflito descontextualizado e contextualizado, respectivamente), aplicou categoria B de modelos, ou seja, defendeu a ideia de que a ação mais correta da professora seria atuar diretamente na resolução do conflito. Um menor percentual de participantes (60% e 30% no conflito descontextualizado e contextualizado, respectivamente) que experienciou estado emocional negativo assumiu tal posição. Esses números nos permitem entender que valores éticos como *solidariedade*, *responsabilidade* e *generosidade* da professora para com seus alunos são mais frequentes nos participantes supostamente mais satisfeitos ou alegres. Podemos inferir também que, diante do conflito contextualizado, os participantes supostamente tristes ou insatisfeitos acentuam ainda mais a utilização da categoria B de modelos, cuja principal característica, diante da situação enfrentada, é a de atribuir à professora um papel passivo.

A tabela 7, a seguir, traz a distribuição dos participantes em função das

---

5 $\chi^2(2)=7.12$; p-valor=0.028

Pelos resultados obtidos (p<0.05), há evidências de que existe dependência entre a aplicação das categorias de modelos e os estados emocionais dos participantes. A diferença significativa observada foi entre os grupos positivo e negativo.

6 $\chi^2(2)=25.78$; p-valor=0.001

Pelos resultados obtidos (p<0.05), há evidências de que existe dependência entre a aplicação das categorias de modelos e os estados emocionais dos participantes. O grupo positivo difere dos demais grupos.
categorías de modelos aplicados nos dois conflitos. Com ela podemos visualizar os números de participantes que mantiveram a mesma categoria de modelos para resolver os dois conflitos, bem como aqueles que mudaram de categorias de modelos.

Tabela 7: Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e estados emocionais nos dois conflitos.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Estado emocional</th>
<th>Categoría A (Modelos 1 e 2)</th>
<th>Categoría B (Modelos 3 e 4)</th>
<th>TOTAL Participantes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Descontextualizado</td>
<td>Positivo</td>
<td>01</td>
<td>3,3%</td>
<td>01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Neutro</td>
<td>05</td>
<td>16,7%</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Negativo</td>
<td>09</td>
<td>30%</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Contextualizado</td>
<td>Positivo</td>
<td>02</td>
<td>6,7%</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Neutro</td>
<td>03</td>
<td>10%</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Negativo</td>
<td>03</td>
<td>10%</td>
<td>06</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td></td>
<td>23</td>
<td>25,5%</td>
<td>67</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sobre os resultados apresentados na tabela 7 é importante salientar, inicialmente, que 26 participantes do grupo positivo (86,7% deles) aplicaram a categoria B de modelos para responder as duas questões propostas; no grupo neutro, identificamos 12 participantes (40% deles), e, no grupo negativo, somente 6 participantes (20% deles) que aplicaram essa mesma categoria de modelos. No que tange à categoria A de modelos, também identificamos uma diferença considerável entre os grupos: apenas 1 participante do grupo positivo a aplicou (3,3% deles) nas duas questões, enquanto 5 participantes do grupo neutro (16,7% deles) e 9 participantes do grupo negativo (30% deles) o fizeram. Esses números estão em azul.

Se somarmos esses números, verificamos que, enquanto a maioria dos participantes que experimentou estados emocionais positivos (90%) aplica modelos organizadores semelhantes (categorias A e A ou B e B) para resolver os conflitos sob diferentes perspectivas (deontológica e cognitivo-afetiva), no grupo negativo, esse percentual cai para a metade (50%). A predominância dos modelos 3 e 4 (categoria B) nas respostas dos participantes do grupo positivo, bem como a predominância dos modelos 1 e 2 (categoria A) nas respostas do grupo negativo, indicam, de alguma forma, que os estados emocionais influenciam os valores e virtudes que configuram nossas estratégias mentais na resolução de conflitos morais. Isso porque, enquanto a

\[ \chi^2(2)=12.20 \text{ p-valor}=0.002 \]

Pelos resultados obtidos (p<0.05), há evidências de que existe dependência entre o estado emocional do participante e a concordância da aplicação dos modelos organizadores quando alteramos a formação de apresentação do conflito moral (descontextualizado para contextualizado).
maioria dos participantes do grupo positivo sugeriu que a professora adotasse uma atitude de *generosidade* e *solidariedade* (90% no conflito descontextualizado e 93,4% no contextualizado), no grupo negativo, um número muito menor de participantes sugeriu esse tipo de atitude (60% e 30% deles, respectivamente), para resolver o conflito. Em contrapartida, é importante considerar que, no grupo negativo, um número considerável de participantes sugeriu à professora uma atitude de *inibição* diante da situação enfrentada (40% no conflito descontextualizado e 70% no contextualizado).

Terminada a descrição das diferentes etapas realizadas para análise dos dados, bem como a apresentação dos resultados da pesquisa 1, passemos para a apresentação da pesquisa 2.

**PESQUISA 2:**
*Cotidiano escolar de portadores de HIV/AIDS, resolução de conflitos e os Modelos Organizadores*

Esta pesquisa, desenvolvida com o aluno de Mestrado Marcelo Krokoscz, teve como objetivo central identificar as representações de docentes na resolução de situações do cotidiano escolar que envolvem estudantes portadores de HIV/AIDS. Participaram dela 83 professores e professoras de 8 escolas públicas e 4 escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental das cidades de São Paulo e Cajamar (município vizinho à capital paulista). A partir de situações reais relatadas por 23 desses professores, foram identificadas três temáticas recorrentes que envolviam, sob a ótica dos docentes, estudantes portadores de HIV no cotidiano escolar: 1) o risco de transmissão do HIV/AIDS; 2) as dificuldades de aprendizagem desses alunos; 3) inclusão desses alunos na escola.

Para cada uma dessas temáticas elaboramos uma situação de conflito que foi apresentada a um grupo de 20 docentes (10 de escolas públicas e 10 de escolas privadas). No total foram 60 professores que analisaram os três conflitos. Para tanto, eles responderam a perguntas (num total de 7 perguntas) que versavam sobre os pensamentos, os sentimentos e as ações dos protagonistas envolvidos e do próprio participante. Essas questões foram comuns para os três conflitos, o que nos permitiu
comparar os resultados encontrados na análise de cada uma das situações.

Os instrumentos foram apresentados aos participantes por escrito que, anonimamente (por meio de pseudônimos) as responderam também por escrito. Evitou-se que os participantes tivessem acesso à questões posteriores enquanto respondiam à questão anterior. Durante toda a aplicação da prova, o pesquisador esteve presente nos grupos a fim de garantir que as respostas fossem realmente individuais. Dada a extensão do material coletado nessa pesquisa, centrar-nos-emos nessa tese nos resultados referentes à segunda situação, ou seja, sobre aprendizagem.

No conflito sobre aprendizagem, uma professora chamada Clara recebe Teodoro, um aluno com AIDS, em sua sala de aula. O referido aluno, que apresenta problemas de saúde constantes, nunca frequentou uma escola. No conflito, embora Teodoro demonstre estar interessado em aprender, Clara opina que ele não deveria estar numa sala regular. Ela identifica suas dificuldades e fica em dúvida se ele deve ser aprovado no final do ano. As perguntas que foram analisadas sobre esse conflito são as que se seguem:

- Imagine como a professora Clara vive essa situação e descreva detalhadamente os pensamentos que ela teve na situação descrita.

- O que você acha que a professora Clara deve fazer diante dessa situação? Explique detalhadamente sua resposta.

O processo de análise dos dados, ou seja, a identificação dos modelos organizadores seguiu basicamente as mesmas etapas da pesquisa 1 apresentada anteriormente. Considerando essa semelhança, bem como a extensão do material analisado (e o espaço que ocuparíamos nessa tese para escrever cada um dos passos seguidos), limitar-nos-emos a uma descrição breve dos modelos identificados, bem como a apresentação dos resultados quantitativos, acreditando que o(a) leitor(a) não terá dificuldades para compreender a análise realizada e que isso será suficiente para dar visibilidade às novas reflexões dela oriundas.

---

Os três instrumentos encontram-se no anexo II.
Os modelos organizadores aplicados na questão referente aos pensamentos da protagonista

A primeira pergunta, referente aos pensamentos da protagonista, teve por objetivo obter informações que nos auxiliassem a detectar os modelos organizadores dos docentes ao opinarem sobre o conflito em questão. Foram identificados quatro diferentes modelos organizadores com seus respectivos submodelos.

- **Modelo 1: Exclusão do aluno**

Os docentes que aplicaram esse modelo organizam suas explicações sobre os pensamentos da professora Clara em torno do elemento *exclusão do aluno com AIDS*. Interessante notar que, embora a questão esteja centrada na dimensão dos pensamentos, foram identificadas organizações que se centraram na ato da *exclusão* em si e organizações que se centralizam nos pensamentos, sentimentos e desejos da protagonista em relação à *exclusão*. Tal diferença deu origem a dois submodelos (1a e 1b). No submodelo 1a, os docentes atribuem ao elemento central (*exclusão do aluno*) um questionamento quanto à adequação ou não de Teodoro estar numa sala de aula e/ou escola regular. Desses questionamentos derivam implicações que sugerem que ele deveria estar em outra instituição, mais adequada às suas necessidades. Vejamos uma resposta típica desse submodelo:

- “*Sua experiência anterior com alunos com aids não adiantou, porque mesmo assim ela sabe que o lugar não era adequado. Precisava de um ambiente adequado, pois ali não tinha recursos*”.

No submodelo 1b, os docentes centraram-se nos pensamentos, sentimentos e desejos da professora em relação à exclusão, o que faz com que as implicações feitas restrinjam-se a manifestação de um processo interno de aceitação do aluno por parte da docente. A seguir um exemplo:

- “*No primeiro momento acredito que a professora teve um pouco de preconceito ao achar que sua sala não fosse adequada para ele, mas com o passar do tempo ela compreendeu e aceitou as diferenças e necessidades apresentadas por Teodoro*.”
- **Modelo 2: Preocupações da professora**

As *preocupações da professora* são o elemento organizador do modelo 2. Dadas as diferenças encontradas na natureza dessas preocupações, nós o dividimos em 2 submodelos (2a e 2b). No submodelo 2a, as preocupações da professora Clara são significadas como oriundas de sua fragilidade. Com isso, os docentes que o aplicaram opinam que a professora não tem estrutura para enfrentar o problema e sugerem que ela precisa de apoio:

- “Como é difícil essa situação! Como me sinto sozinha e sem ‘treino’ para trabalhar com esses alunos. Preciso de ajuda. Não basta simplesmente incluir o aluno em sala de aula, pois para que o trabalho e as intervenções, não só com Teodoro mas com o grupo sejam feitas, preciso de ‘parceria’ para construir um trabalho mais produtivo”.

No submodelo 2b, os docentes também tomam as *preocupações da professora* como elemento central. Ocorre que estas preocupações são oriundas não somente da sua fragilidade, mas também das questões pedagógicas que envolvem o processo de inclusão. Esse novo significado faz com que as implicações sejam diferentes do submodelo 2a, além de mais complexas. Vejamos um exemplo:

- “Como educadora, consigo ‘sentir’ as sensações de Clara e de imaginar seus pensamentos. Os momentos iniciais de adaptação dos alunos são tão importantes e é daí que toda a união e o empenho nas atividades vão se desenvolvendo com equilíbrio. Imagino que seu primeiro sentimento foi o de que este aluno iria desequilibrar o que ela havia conseguido até o momento. Ao mesmo tempo, fico pensando se não se sentiu impotente e sem conhecimento para lidar com uma criança que já esteve consciente de seu futuro. Pouco ou nada falamos sobre a morte, que chega para todos e não só para o infectado por um vírus fatal. O lado humano se confunde com as obrigações pedagógicas e os dilemas que Clara sentiu são dilemas muito reais. Clara, como uma pessoa humana, ficou em dúvida sobre quais procedimentos seriam mais adequados ao aluno. Interessante notar que as preocupações de Clara são normais/comuns aos demais alunos (questão pedagógica), a ‘sinuca’ foi causada pelo fato do aluno saber que em breve morreria e não ver o futuro”.

- **Modelo 3: Dúvidas em relação às ações da professora**

As dúvidas em relação às ações que a professora deveria ter diante do conflito vivido são o elemento organizador do modelo 3. Algumas diferenças nas respostas dos docentes que aplicaram esse modelo nos levaram a dividi-lo em três submodelos (3a,
3b e 3c). No submodelo 3a, as dúvidas apresentadas recaem sobre a dimensão pedagógica:

- “A professora Clara deve ter se sentido insegura sobre como trabalhar com esse aluno, de forma que lhe possibilitasse desenvolver todas as competências e habilidades possíveis”.

No submodelo 3b, além das dúvidas referentes às ações da professora para favorecer a aprendizagem do aluno, os docentes apresentam dúvidas sobre a relação e cuidados com o aluno:

- “Que tipo de cuidados deveria ter com ele, tratá-lo normal? Como fazê-lo aprender? Que método usar? Como ficar indiferente, não ter sentimentos de ‘dó’ ou ‘pena’, que nesse caso só prejudicam?”

No submodelo 3c, as dúvidas apresentadas vêm somadas a preocupações com o bem-estar do aluno. As implicações estabelecidas fazem emergir uma mobilização afetiva da professora e seu compromisso com o aluno. Vejamos uma resposta típica desse submodelo:

- “Sentimento de fracasso. Como mostrar a Teodoro que ele não devia desistir? Como motivá-lo para não desistir e não entregar os ‘pontos’. O que poderia fazer para ajudá-lo a superar tais conflitos? O que ele pensa e que perspectiva tem? Embora sem perspectiva (como ele relatou), o que ainda faz com ele se interesse em trazer materiais?”

- **Modelo 4: Ações da professora visando à inclusão do aluno**

Nesse modelo, o elemento organizador é o papel da professora, caracterizado por ações visando a inclusão do aluno nas atividades escolares. Esse modelo foi subdividido em dois (submodelos 4a e 4b). No submodelo 4a, os docentes argumentam que, inicialmente, a professora teria ações incompatíveis com a inclusão, mas que posteriormente se conscientizaria de seu papel:

- “A professora Clara, apesar de ser consciente de seu trabalho, não acolheu inicialmente essa criança como sendo especial. Sua preocupação foi em não tumultuar a sala e pensou logo em descartar essa criança, achando que a sua escola não era apropriada para ele. Para não ter o trabalho de desenvolver um trabalho com ele, para que ele não desmoralizasse sua sala de aula, o mais fácil era colocá-lo para dormir. Mas, grande parte dos educadores são conscientes
de sua missão de educar, ajudar, acolher, etc... e a Clara conscientizou-se de sua grande missão de educadora”.

No submodelo 4b, os docentes mencionam ações da professora condizentes com o princípio da inclusão. O interesse da professora pela aprendizagem e bem-estar do aluno é explícito:

- “Aceitar a criança que ingressou depois que a sala já estava unida. Acolher a criança com o carinho e o respeito que ela merece. Proporcionar maneiras para Teodoro se desenvolver da melhor maneira e se sentir feliz sendo bem acolhido. Tentar da melhor maneira possível integrá-lo à sala tornando-o como um aluno comum sem que ninguém perceba seu problema. Mostrar que Teodoro é capaz de se desenvolver como um aluno qualquer. O aluno se sentindo bem, integrado à sala e feliz, se desenvolverá”.

• Os modelos organizadores aplicados na questão referente ao dever da protagonista

A segunda pergunta, referente ao dever da protagonista diante do conflito vivido, teve por objetivo obter informações que nos auxiliassem a detectar os modelos organizadores dos docentes ao opinarem sobre a ação correta a ser adotada pela professora no conflito em questão. Como na questão referente aos pensamentos, nessa também foram identificados quatro diferentes modelos organizadores:

- **Modelo 1: Falta de estrutura do sistema de ensino para a inclusão**

Os docentes que aplicaram esse modelo centram seus argumentos na falta de estrutura do sistema educacional para a inclusão escolar. Consideram que a professora necessita de suporte e orientação para lidar com a situação enfrentada. A seguir um exemplo de resposta que seguiu essa organização:

- “Na minha opinião, antes de trabalhar e incluir este aluno o educador teria que procurar suporte e orientação para lidar com esta situação. Porque são jogados nas escolas sem condições nenhuma, sem estruturar e preparar a escola”.

- **Modelo 2: Papel da professora como missão ou destinação divina**

No modelo 2, os docentes sugerem que as ações da professora devem ser de aceitação e acolhimento do aluno, pois trata-se de uma missão ou destinação divina. Interessante notar que Deus e os sentimentos da professora também estão presentes.
como elementos abstraídos, o que permite ao sujeito dar uma “coerência” aos seus argumentos. Vejamos uma resposta típica do modelo 2:

- “Primeiramente, acolher com naturalidade, é uma criança como qualquer outra, apensar de alguns cuidados a mais. Ver a situação como um grande desafio e sentir-se capaz de ajudar muito essa criança. A professora deve sentir-se feliz por Deus ter lhe enviado essa criança e esse grande mistério a ser desvendado, pois se essa criança veio em suas mãos, é sabedoria e amor. A aceitação do professor para com o aluno é muito importante para o desenvolvimento; crescer junto com a criança é maravilhoso”.

- **Modelo 3: Papel institucional da professora e aprendizagem do aluno**

As implicações estabelecidas pelos docentes que aplicaram o modelo 3 os levam a responder que a professora e a instituição escolar devem ajudar esse aluno (e outros que estão por vir) naquilo que é de responsabilidade delas: a aprendizagem escolar. A seguir um exemplo:

- “Através do texto percebo que a dificuldade pedagógica era grande, mas que estava ligada/vinculada ao emocional da criança. Não considero que Clara tenha que tomar decisões sozinhas, mas sim com a equipe da comunidade escolar. Ela deve sim buscar esclarecimentos, opiniões e ações que levem ela e o grupo de alunos da 1ª série a ajudarem esse alunos e outros que virão”.

- **Modelo 4: Ações da professora visando à inclusão do aluno**

Como o modelo 4 da questão referente aos pensamentos da professora, nesse modelo o elemento organizador também é o papel da professora, caracterizado por ações visando a inclusão do aluno. Dadas as especificidades das ações sugeridas, nós o subdividimos em dois submodelos (4a e 4b). No submodelo 4a, os docentes argumentam que, buscando melhorar a autoestima do aluno, a professora deveria aprová-lo.

- “Passá-lo de ano, pois isso o ajudaria em sua autoestima, colocando-o no ano seguinte, numa sala de recuperação paralela”.

No submodelo 4b, os docentes sugerem que as ações da professora não devem visar apenas à aprendizagem do aluno, mas sim o cuidado integral com ele. Esse cuidado inclui, inclusive, não permitir que ele se sinta inferiorizado em relação
aos colegas. Vejamos um exemplo:

- “A professora deveria primeiramente dar amor, carinho, atenção para que ele se sentisse bem. Valorizar as conquistas dele e incentivá-lo. Trabalhar as atividades diversificadas, além daquelas já propostas. Passar muito otimismo e não permitir que se sentisse menor perante os colegas. Trabalhando dessa forma, talvez no final do ano conseguisse ótimos resultados”.

A seguir apresentamos a distribuição dos participantes dessa pesquisa em função dos modelos organizadores aplicados em cada uma das perguntas, acreditando que deles emergirão algumas reflexões relevantes para os propósitos de nosso trabalho. As tabelas 8 e 9 trazem, respectivamente, os modelos (e submodelos) organizadores aplicados pelos participantes na pergunta referente aos pensamentos da protagonista e na pergunta referente às suas ações.

Tabela 8: Distribuição dos participantes em função da rede de ensino e dos modelos organizadores (referentes ao pensamentos):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Rede ensino</th>
<th>Modelo 1</th>
<th>Modelo 2</th>
<th>Modelo 3</th>
<th>Modelo 4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1a</td>
<td>1b</td>
<td>2a</td>
<td>2b</td>
</tr>
<tr>
<td>Pública</td>
<td>04</td>
<td>01</td>
<td>03</td>
<td>02</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td>Privada</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>04</td>
<td>02</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>04</td>
<td>01</td>
<td>03</td>
<td>06</td>
<td>04</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabela 9: Distribuição dos participantes em função da rede de ensino e dos modelos organizadores (referentes às ações):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Rede ensino</th>
<th>Modelo 1</th>
<th>Modelo 2</th>
<th>Modelo 3</th>
<th>Modelo 4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1a</td>
<td>1b</td>
<td>2a</td>
<td>2b</td>
</tr>
<tr>
<td>Pública</td>
<td>03</td>
<td>01</td>
<td>01</td>
<td>05</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td>Privada</td>
<td>-</td>
<td>01</td>
<td>03</td>
<td>06</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>03</td>
<td>02</td>
<td>04</td>
<td>11</td>
<td>02</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Apesar de o foco de nossa tese não ser os resultados quantitativos, alguns números das tabelas acima merecem ser mencionados.

Na pergunta referente à atribuição de pensamentos (tabela 8), todos os 4 participantes que aplicaram o modelo 1, cuja organização está centrada na exclusão do aluno com AIDS, são oriundos da escola pública. Dos 6 docentes que aplicaram o modelo 2, cujos argumentos estão centrados nas preocupações da professora diante da situação enfrentada, 2 deles são da escola pública e 4 deles da escola privada. Entre os 6 docentes que aplicaram o modelo 3, centrado nas dúvidas que a professora apresenta diante do conflito, encontramos um equilíbrio entre os dois grupos: 3
participantes da escola pública e 3 da escola privada. No que diz respeito ao modelo 4, que traz ações da professora visando à inclusão do aluno com AIDS, identificamos 4 participantes, sendo 3 deles da escola privada e 1 deles da escola pública.

Na pergunta referente às ações da protagonista (tabela 9), os 3 docentes que aplicaram o modelo 1, cujos argumentos estão centrados na falta de estrutura da instituição escolar para receber o aluno, são oriundos da escola pública. No modelo 2, cuja organização sugere que a professora tem uma missão e, portanto, deve aceitar e acolher o aluno, identificamos 1 docente de cada rede de ensino. Dos 4 docentes que aplicaram o modelo 3, defendendo que a professora e instituição devem ajudar esse aluno no processo de aprendizagem, identificamos 3 da escola privada e apenas 1 da escola pública. Por fim, dos 11 docentes que aplicaram o modelo 4, sugerindo que a professora adote ações visando à inclusão do aluno, identificamos 5 docentes da escola pública e 6 da escola privada.

Nesses resultados, chama-nos atenção o fato de o modelo 1 (nas duas questões) ser aplicado exclusivamente por docentes da escola pública. Chamam-nos atenção, também, os números referentes ao modelo 4 das duas questões, que têm em comum o fato de defenderem ações visando à inclusão do aluno. Aplicado por apenas 4 docentes na pergunta sobre os pensamentos da professora, esse número sobe para 11 quando opinam sobre sua ação. Isso nos leva a pensar que uma pergunta centrada na dimensão deontológica da moral (do dever moral), favorece respostas politicamente corretas.

Na questão sobre os pensamentos da professora, é notório que, apesar das particularidades encontradas em cada uma das organizações, com implicações/relações específicas para cada uma delas, percebemos que nos três primeiros modelos (1, 2 e 3), os docentes apresentam argumentos que denotam dificuldades em lidar com o aluno. Isso porque a maioria dos docentes (16 ou 80% deles) sugere sua exclusão da escola (modelo 1), menciona apenas as preocupações da professora (modelo 2) ou suas dúvidas sobre como agir (modelo 3). Em contrapartida, na questão sobre as ações da professora, se admitirmos que os modelos 2, 3 e 4 defendem, com argumentos diferentes, que a professora deve aceitar e ajudar o aluno, temos como resultado que a maioria dos docentes (17 ou 85% deles)
demonstram o compromisso que a professora tem (ou deveria ter) com o princípio da inclusão escolar. Para aqueles que aplicaram o modelo 1 (3 ou 15% deles), a exclusão é a melhor alternativa diante da situação analisada. Em suma, identificamos que, do ponto de vista das representações dos pensamentos, as dificuldades e resistências diante da inclusão são dominantes nas respostas dos participantes; no tocante às representações das ações, o que predomina é o comprometimento da protagonista com a inclusão.

Uma vez mais gostaríamos de advertir o(a) leitor(a) de que os resultados obtidos nessa pesquisa são circunstanciais e contextualizados. Trata-se de representações de um determinado grupo de docentes, de uma determinada localidade e num momento específico. Os mesmos instrumentos re aplicados a outros participantes e em outra ocasião, certamente nos oferecerão resultados diferentes e, quiçá, antagônicos. Esse princípio, caro à teoria dos Modelos Organizadores, ao mesmo tempo em que nos exige prudência na leitura que fazemos dos resultados, conduz-nos às singularidades e particularidades do sujeito e do grupo ao qual ele pertence.

Posto isso, a seguir apresentamos a descrição da terceira e última pesquisa que compõe a fase 1 deste trabalho.

PESQUISA 3:
Violência moral, resolução de conflitos e os Modelos Organizadores

Essa pesquisa, desenvolvida em conjunto com a aluna de mestrado Kátia Pupo, teve como objetivo central identificar as representações que alunos e alunas têm sobre a violência moral⁹, no contexto escolar. Mais especificamente, identificar e analisar as representações que adolescentes paulistanos, estudantes de escolas públicas e privadas, têm de situações de violência moral e suas relações com o gênero. Seguindo nossa linha de investigações, centramo-nos no estudo das representações

⁹ Nesse trabalho, assumimos o termo violência moral como as pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os estudantes, que incluem humilhações, xingamentos, ameaças, exclusão, perseguições sistemáticas dentro de uma situação desigual, ainda que circunstancial, de poder. Há uma região de intersecção na acepção de violência moral que assumimos e os conceitos de incivilidade, microviolências e bullying.
dos sentimentos e das ações do protagonista do conflito analisado, acrescidos das representações sobre as ações do gênero oposto no mesmo conflito, uma vez que nos interessava também estudar o papel que as diferenças de gênero desempenham sobre o mesmo fenômeno.

Participaram dessa pesquisa 96 adolescentes (48 meninas e 48 meninos), de 7ª série do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, de duas escolas públicas e uma escola privada, localizadas na zona Sul da cidade de São Paulo. A escola da rede privada fica no bairro do Morumbi e o nível socioeconômico dos estudantes é classe média alta. Como trabalhamos com dois segmentos escolares diferentes (Ensino Fundamental e Médio), o estudo foi realizado em duas diferentes escolas da rede pública, ambas situadas no bairro Vila Sônia: uma escola municipal, da qual participaram desse estudo 24 estudantes (12 meninas e 12 meninos) da 7ª série; uma escola estadual, da qual participaram desse estudo 24 estudantes (12 meninas e 12 meninos) do 2º ano do Ensino Médio. Em ambas as escolas públicas, o nível socioeconômico dos estudantes é classe média baixa. A tabela a seguir sintetiza o universo dos participantes desse estudo:

Tabela 10: Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rede de ensino</th>
<th>Faixa etária</th>
<th>Sexo</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pública</td>
<td>7a série</td>
<td>Feminino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ensino Fundamental</td>
<td>Masculino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2o ano</td>
<td>Feminino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ensino Médio</td>
<td>Masculino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Privada</td>
<td>7a série</td>
<td>Feminino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ensino Fundamental</td>
<td>Masculino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2o ano</td>
<td>Feminino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ensino Médio</td>
<td>Masculino</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td></td>
<td></td>
<td>96</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Para elaboração do instrumento desta pesquisa, contamos com a colaboração de um grupo de estudantes de 7ª séries e do 1º ano do Ensino médio¹⁰, que gentilmente nos relataram experiências de violência moral presenciadas (ou sofridas)

¹⁰ É importante registrar que esses estudantes não participaram da coleta de dados realizada posteriormente. Com o objetivo de investigar possíveis diferenças entre meninos e meninas, foram elaboradas duas versões do mesmo instrumento. Numa das versões, todos os protagonistas envolvidos na situação eram meninos e, na outra variante, as protagonistas pertenciam ao sexo feminino. Foi também objetivo desse recurso criar uma situação com a qual o(a)s participantes pudessem se identificar mais facilmente.
dentro da escola. Dentre as vivências relatadas, destacaram-se, principalmente, aquelas vividas durante os horários em que os estudantes estão fora da sala de aula, nos momentos de pátio, corredores e de recreio. Durante o recreio, os episódios que envolviam a compra de lanches na fila da cantina da escola apareciam com maior frequência, o que nos levou a fazer opção por este cenário. No conflito elaborado\textsuperscript{11}, que se passa na fila da cantina de uma escola, um(a) aluno(a) “fura a fila”, e, quando um(a) colega que estava na fila (Priscila ou João Paulo), protesta, o primeiro começa a agredi-lo(a) verbalmente. Sobre esse conflito, constavam três perguntas:

- Como você acha que Priscila/João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela.

- Se você fosse a(a) Priscila/João Paulo, como resolveria essa situação?

- Como você acha que essa história seria se, ao invés dos personagens serem meninas/meninos, fossem meninos/meninas?

A coleta de dados foi realizada em um único encontro com cada um dos grupos. Após a leitura do conflito, os participantes responderam, por escrito e individualmente, a cada uma das perguntas. Foi garantido o anonimato (por meio de pseudônimos), e a pesquisadora esteve presente nas salas durante toda a aplicação da prova, a fim de garantir que as respostas fossem realmente individuais. Além disso, vale ressaltar que as questões foram entregues aos participantes uma a uma, de modo que eles não tivessem acesso às questões posteriores enquanto respondiam à questão anterior.

A análise dos dados dessa pesquisa foi muito extensa e complexa, não só pela quantidade de respostas e de variáveis consideradas (rede de ensino, idade e sexo), como também pelo tratamento dado aos sentimentos mencionados (mais aprofundada que nas pesquisas anteriores). Dada a extensão do material analisado, bem como as semelhanças no processo de análise com as pesquisas apresentadas anteriormente, limitar-nos-emos a uma breve descrição dos modelos organizadores identificados na pergunta referente aos sentimentos da protagonista, bem como à apresentação da análise realizada dos sentimentos neles presentes. Tal escolha justifica-se pelo fato de: (a) na pesquisa 2, centramo-nos na perspectiva dos

\textsuperscript{11} Os instrumentos encontram-se no anexo III.
pensamentos; (b) os resultados obtidos nessa análise trouxeram novos elementos que contribuíram significativamente para nossas reflexões teóricas e metodológicas.

- Os modelos organizadores aplicados na questão referente aos pensamentos da protagonista

A primeira pergunta, referente aos sentimentos da protagonista, teve por objetivo identificar que tipos de sentimentos os sujeitos atribuíam à protagonista que é vítima da violência moral na situação descrita. Foram identificados seis diferentes modelos organizadores com seus respectivos submodelos.

- Modelo 1: Sentimentos de impotência

Os participantes que aplicaram o modelo 1 atribuíram à(ao) protagonista sentimentos negativos relacionados à sua impossibilidade de ação ou reação diante da situação vivida. Para eles, não restava à(ao) protagonista nenhuma alternativa a não ser submeter-se à situação. Por isso concluímos que o modelo 1 está centrado na imobilização do(a) personagem diante do conflito vivido. Numa análise mais apurada, no entanto, identificamos algumas diferenças entre as respostas desse modelo que nos levaram a subdividi-lo em dois submodelos.

O submodelo 1a tem como característica principal o fato de atribuírem à(ao) protagonista o sentimento de impotência. Aqueles que o aplicaram abstraíram como elemento significativo a situação vivida, que é considerada ameaçadora e diante da qual o(a) protagonista fica impossibilitado de reagir. Na maioria dos casos, além da impotência, os sentimentos evocados são de raiva e/ou de medo. Em suma, a representação que se tem da(o) protagonista neste submodelo é de uma pessoa que se sente impotente e ameaçada. Seleccionamos duas respostas para dar visibilidade a essa organização:

- “Achei que ele deve ter ficado revoltado na hora, só que não podia fazer nada, pois tava com medo de apanhar, deve ter ficado com muita raiva”.

EB,2,M,S5,17:00,Q1

---

12 A referência utilizada na identificação dos sujeitos da pesquisa obedece ao seguinte critério: o uso da sigla EA e EB refere-se ao tipo de escola, a saber, EA refere-se à escola pública e EB à escola privada. Na sequência, 7 indica que o sujeito está cursando a 7a série do Ensino Fundamental, assim como, 2 determina alunos e alunas do 2º ano do Ensino Médio. As letras M e F apontam o sexo dos(das)
- “João Paulo teve os seguintes sentimentos: medo e revolta. E o(a) personagem se sentiu impossibilitado de tomar qualquer ação”.

EA,2,M,S1,10:06,Q1

O submodelo 1b também apresenta como característica central o fato de atribuírem à protagonista o sentimento de impotência. Ocorre que um novo e importante elemento diferencia esse submodelo do anterior: o ajuizamento da situação como injusta e o rebaixamento moral descrito através da atribuição do sentimento de humilhação à(ao) protagonista. Como consequência, a percepção de ter sido injustiçado(a) e o sentimento de humilhação aparecem referidos a muitos que se sentiram atingidos em sua dignidade. Merece destaque o fato de nenhuma resposta típica deste submodelo evocar sentimentos de raiva, irritação ou revolta, o que contrasta com as respostas do submodelo 1a. Vejamos dois exemplos desta organização:

- “Injustiçada, sem atitude para tomar, pois Carolina há (sic) havia colocado em uma situação humilhante. A vergonha devia ser grande, pois ela queria lutar pelo seu direito e a situação lhe (sic) deixava sem forças.”

EA,2,F,S11,17:10,Q1

- “Muito mau (sic), injustiçado e sem poder se defender pois não era apenas um moleque.”

EA,2,M,S5, 16:5,Q1

- Modelo 2: Sentimentos de inferioridade

Os estudantes que aplicaram o modelo 2 atribuem à(ao) protagonista sentimentos de inferioridade, provocados pela situação e, como decorrência, a projeção de uma autoimagem negativa. A maioria deles mencionou explicitamente o sentimento de inferioridade e os demais fizeram referência à exclusão, tristeza, raiva e medo. Vejamos dois exemplos:

- “Ele ficou com raiva. E com muita fome também, se sentiu inferior a eles.”

EB,7,M,S8,13:04,Q1
- “Se sentiu desprezada e diminuída. Ali ela não tinha importância nenhuma, muito menos sua opinião.”

**EB,2,F,S10,16:00,Q1**

- **Modelo 3: Prejuízos causados à protagonista**

Diferente dos modelos anteriores, no modelo 3, os raciocínios giram em torno dos prejuízos causados pelo fato de a(o) protagonista ter sido retirado(a) da fila e impedido(a) de comprar seu lanche. As diferenças encontradas nas respostas daqueles que aplicaram esse modelo nos permitiu subdividi-lo em três submodelos (3a, 3b e 3c).

No submodelo 3a, há uma referência explícita ao fato de que o(a) protagonista da história sente-se prejudicado pela ação dos colegas. Os prejuízos citados referem-se à perda de tempo e do lugar na fila, porém não fazem alusão às intenções baldadas da protagonista (característica do submodelo 3b). Interessante notar que, apesar de todos aqueles que aplicaram esse submodelo terem significado a situação vivida como prejudicial à(ao) protagonista, os sentimentos evocados ficaram divididos igualmente entre a raiva (50%) e a tristeza (50%). Vejamos dois exemplos:

- “A Priscila se sentiu muito mal porque as meninas tinham conseguido tirar ela (sic) da fila e Priscila não achou justo isso porque ela já estava um tempão na fila e perdeu o seu lugar”.

  **EA,7,F,S7,14:02,Q1**

- “Uma troxa (sic) porque era ela que estava a mó(sic) tempo na fila, pra chegar a outra se achando a melhor e pegar o seu lugar. Acho que um sentimento de raiva ficou nela”.

  **EA,2,F,S12,17:02,Q1**

No submodelo 3b, também há uma referência explícita ao fato de que o(a) protagonista da história sente-se prejudicado pela ação dos colegas. No entanto, introduzem e valorizam como importante um novo elemento: a intenção frustrada do(a) protagonista da história. Aparecem como intenções que foram impedidas de se realizarem: o estar com os amigos, comer, comprar o lanche, aproveitar o tempo de recreio e/ou divertir-se. O sentimento predominante é a tristeza, mas são citadas também a solidão, a raiva, a injustiça e a vergonha. A seguir duas respostas típicas desse submodelo:
- “Ela ficou muito triste e muito chateada, pois era o horário de seu intervalo, queria comer seu lanche e aproveitar o tempo sem aula para conversar com seus amigos. Carolina foi uma garota muito mal educada, não esperou nenhum minuto para comprar seu lanche e ainda ameaçou Priscila. Priscila se sentiu desprezada, pois o que haviam feito com ela não era justo”.  

EA,2,F,S1,16:10,Q1

- “Eu acho que a Priscila se sentiu mal porque ela esperava na fila a (sic) dez minutos querendo comprar o lanche porque estava com o estômago vazio, a Priscila é uma quieta e envergonhada eu acho que ela poderia pedir licença só que eu acho que ela pensou que as meninas iriam rir da cara dela e não iriam dar licença para poder comprar seu lanche.”  

EA,7,F,S2,16:03,Q1

No submodelo 3c, como nos submodelos 3a e 3b, também há uma referência explícita ao fato de que o(a) protagonista da história sente-se prejudicado pela ação dos colegas. O que o diferencia dos submodelos anteriores é o fato de apresentar uma avaliação da situação que extrapola o momento presente e projeta-se no futuro (próximo ou distante). O(a) protagonista evoca sentimentos negativos, preocupado com as conseqüências que a situação vivida poderá acarretar. Assim, referem-se ao “medo de passar vergonha e a humilhação novamente”; “medo de rirem dele quando fosse apanhar”; “medo de que a Carolina lhe desce (sic) uns tapas no meio de todo o pessoal”. Outra peculiaridade deste submodelo em relação aos demais está no fato de que, pela primeira vez, todos os participantes mencionam o mesmo tipo de sentimento: o medo. As respostas a seguir ilustram essa organização:

- “Rejeitada talvez, mas com raiva e com medo de que a Carolina lhe desce (sic) uns tapas no meio de todo o pessoal. Ela pode ter pensado que alguém na hora podia aparecer como ela via nas novelas da “TV.””  

EA,7,F,S6,14:00,Q1

- “Olha se eu estivesse no lugar dela eu me sintiria (sic) muito mal e ficaria constrangida e nunca mais iria na cantina novamente pois o medo de passa (sic) a vergonha e a humilhação novamente me faria lembra(sic) toda vez do que aconteceu. Ah e ela se sintiu (sic) triste, envergonhada, humilhada.”  

EA,2,F,S4,17:06,Q1

- **Modelo 4: Ajuizamento da situação como injusta**

No modelo 4, para opinarem sobre os sentimentos do(a) protagonista, os participantes incluem um aspecto que diferencia esses modelos dos demais: a situação
vivida é considerada injusta ou desrespeitosa. Este ajuizamento aparece de modo explícito em muitas respostas ou de maneira indireta quando atribuem o sentimento de “injustiçado (a)” a(o) protagonista da história. Vale ressaltar que a injustiça da situação também foi mencionada no submodelo 1b. Ocorre que, se antes (no submodelo 1b), essa injustiça paralisava e impedia o(a) protagonista de reagir às circunstâncias, nesse modelo os participantes julgam a situação injusta e desrespeitosa sem fazer referência à impossibilidade de ação do(a) personagem. Eles tampouco se referem a prejuízos ou à frustração da intenção do(a) personagem como aqueles que aplicaram o modelo 3. De maneira bastante simples e direta, utilizando poucos argumentos ou explicações para suas afirmações, aqueles que aplicam o modelo 4 citam os sentimentos desencadeados a partir da situação vivida. Vejamos dois exemplos:

- “João Paulo se sintiu injustiçado. Ficou magoado com o colega e se sentiu repreendido, com sua liberdade parcialmente atingida.”

  EB,2,M,S10,15:11,Q1

- “Eu acredito que ao mesmo tempo que (sic) ela ficou irritada por causa dessa falta de respeito, ela se sentiu muito só e traída pelos amigos, pois mesmo que eles tivessem visto eles não iriam fazer nada. Pois nunca iriam querer passar pelo que ela estava passando.”

  EB,2,F,S1,17:02,Q1

- **Modelo 5: Desejo de reação**

  Os participantes que aplicaram o modelo cinco referiram-se aos sentimentos desencadeados no(a) protagonista pelas circunstâncias descritas destacando um elemento que não havia aparecido em nenhum dos modelos anteriores: o desejo do(a) personagem de reagir. Os sentimentos que aparecem são provocados pelo fato de o(a) protagonista da história não ter conseguido reagir diante da situação vivida quando esse era seu desejo. Nesse caso, o sentimento citado pela maioria dos participantes que aplicou o modelo 5 (67%) é o sentimento de *raiva*, embora estejam presentes, também, a *tristeza*, a *vergonha* e o *medo*. Quanto ao desejo de reação declarado pelos(as) estudantes, chama atenção o fato de que é, na maioria das vezes, violência física: “arrebentar a cara”, “matar as duas”, empurrar, bater, agredir, etc., em suma, reações hostis e violentas. Esse desejo de reagir é, no entanto, sempre inibido. Em algumas das respostas aparece também referência à intenção do(a) protagonista que
não pôde realizar-se (comer, comprar seu lanche), o que provocou diferentes sentimentos e desencadeou sua vontade de reagir (reclamar, brigar). Nesse caso, o desejo de reação e os sentimentos atribuídos aparecem relacionados à frustração do propósito explícito do(a) protagonista. De um modo ou de outro, nessa organização, comparece uma potencialidade de ação da vítima, ainda que ela não venha a realizar-se:

- “Eu acho que a Priscila ficou revoltada com aquilo, deve ter sentido muita raiva na hora, acho que a vontade dela era de empurrar e bater nas meninas.”
  
  EB,7,F,S7,13:06,Q1

- “Ele se sentiu com raiva e triste, pois não conseguiu comprar o seu lanche, então um indivíduo o tira e ele fica com vontade de brigar.”
  
  EB,7,M,S5,12:11,Q1

- **Modelo 6: Reação**

  A tentativa de reação da vítima através da argumentação oral (“levantar a voz”, “falar”, “saber se controlar”, etc.) é o elemento organizador desse modelo. Isso nos leva a pensar que, para aqueles que aplicaram o modelo 6, a vítima, embora tenha igualmente se rendido às imposições feitas pelos demais protagonistas, está menos fragilizada diante da situação. Nessas respostas, parece ganhar certo vigor e uma capacidade de reagir que não haviam aparecido em nenhum dos modelos anteriores. Seguem dois exemplos de respostas deste modelo:

- “Priscila se sentiu despresada (sic) mas como ela era muito justa então levantou a voz e falou com a garota de igual para igual. E mesmo não acreditando nas ameaças da garota já iria bater o sinal para acabar o intervalo.”
  
  EA,7,F,S11,13:09,Q1

- “Ele deve ter se sentido com muito medo mas também com muita raiva do moleque que queria dominar a fila e então ele criou coragem e falou com o moleque.”
  
  EA,7,M,S6,14:00,Q1

A seguir apresentamos a distribuição dos participantes dessa pesquisa em função dos modelos organizadores e da rede de ensino. Não apresentaremos os resultados de acordo com o sexo e faixa etária dos participantes, porque isso
estenderia muito a discussão, ao mesmo tempo em que fugiria dos propósitos dessa tese. Como na pesquisa 2 a variável rede de ensino foi considerada, julgamos importante mantê-la nessa pesquisa, pois isso poderá trazer contribuições para as reflexões que serão apresentadas posteriormente.

Tabela 11: Distribuição dos participantes em função da rede de ensino e dos modelos organizadores (referentes aos sentimentos):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Rede ensino</th>
<th>Modelo 1</th>
<th>Mod.2</th>
<th>Modelo 3</th>
<th>M. 4</th>
<th>M. 5</th>
<th>M. 6</th>
<th>T</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Pública</td>
<td>1a 1b</td>
<td>3a 3b</td>
<td>3c</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10 06 05</td>
<td>21 08 06</td>
<td>07</td>
<td>07 03 02</td>
<td>48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Privada</td>
<td>08 06 02</td>
<td>11 06 02</td>
<td>03</td>
<td>13 06 01 48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>18 12 06</td>
<td>32 14 08 10</td>
<td>20 09 03 96</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Apesar de não termos a intenção de explorar todos os números da tabela 11, alguns números merecem ser mencionados. O primeiro deles, referente ao modelo 3, é o fato de 32 participantes (33% deles) o terem aplicado. Lembremos que o ponto central desse modelo está na referência à situação vivida como causadora de prejuízos e como responsável pela frustração de sua intenção manifesta; a preocupação maior é com o próprio bem-estar, realização de vontades e intenções pessoais do que com um sentimento de coletividade relacionado aos direitos e deveres de todos. Desses 32 participantes, 21 são oriundos da escola pública e 11 da escola privada. Chama-nos atenção o fato de um percentual alto da escola pública, estudantes de nível socioeconômico mais baixo (43,75% deles), centram-se nos prejuízos concretos (perda do lugar na fila, impossibilidade de comprar o lanche, perda de tempo, etc.) sofridos pelo(a) protagonista da história.

Em contrapartida, o modelo 4 foi aplicado por maioria expressiva de estudantes oriundos da escola privada: 13 deles. Da escola pública, apenas 7 estudantes o aplicaram. Assim, a maioria dos estudantes que fazem uma avaliação da situação analisada como injusta do ponto de vista dos direitos (característica principal do modelo 4) são de nível sócio econômico mais alto (65% deles). Acreditamos que esses estudantes, que pertencem a um segmento da população que tem tido, em geral, menos respeitados seus direitos, podem estar mais resignados com as injustiças sociais e não ser esse um aspecto relevante para provocar sentimentos morais no(a) protagonista.

O modelo 2, que apresenta o sentimento de inferioridade e uma autoimagem
negativa do(a) protagonista, também traz uma diferença importante: temos 5 alunos da escola pública e 9 da escola privada. O modelo 1, cujo foco é o sentimento de impotência da protagonista, traz uma diferença pequena entre os estudantes dos dois tipos de escola: 10 da escola pública e 8 da escola privada.

O modelo 5, que faz referência a um desejo de reação do(a) protagonista diante da situação vivida, é aplicado, em sua maioria, por estudantes de nível socioeconômico mais alto: 6 alunos da escola particular e apenas 3 alunos da escola pública. No modelo 6, encontramos 2 participantes da escola pública e 1 da escola privada. No universo dos participantes desta pesquisa, aqueles que fazem alusão a uma reação (modelos 5 e 6) somam 10% do total de estudantes da escola pública e 15% do total de estudantes da escola privada.

Considerando a complexidade e grande variação dos modelos (e submodelos) aplicados pelos participantes nessa pesquisa, bem como a variedade de sentimentos neles presentes, optamos por seguir um caminho semelhante ao que trilhamos na pesquisa 1: o agrupamento de modelos. Se na pesquisa 1 esse agrupamento foi definido pelas semelhanças e diferenças presentes nas implicações estabelecidas em cada organização, nesta pesquisa o definimos de acordo com os tipos de sentimentos provocados no(a) protagonista diante da situação analisada. Sob essa perspectiva, conseguimos estabelecer quatro categorias de modelos. Uma vez mais ressaltamos que essas categorias seguem a mesma lógica da teoria dos modelos organizadores, de não predefinição. Elas foram elaboradas após a identificação dos modelos, ocasião em que “enxergamos” algumas regularidades nos pensamentos dos participantes. No caso da perspectiva analisada, interessava-nos destacar as regularidades no tocante aos sentimentos que emergiram da situação em questão. Vejamos o princípio de cada uma dessas categorias:

- **Categoria A** (composta pelos modelos 1 e 2)

    Caracterizada por apresentar sentimentos negativos. Compõem essa categoria aquelas respostas decorrentes da percepção de características pessoais negativas do(a) protagonista. Lembremos que, no modelo 1, os estudantes referem-se à impotência do protagonista diante da situação
(além dos sentimentos de humilhação e vergonha), e, no modelo 2, eles aludem a um sentimento de inferioridade e, como decorrência, a projeção de uma autoimagem negativa.

- **Categoria B** (composta exclusivamente pelo modelo 3)

Caracterizada por apresentar sentimentos provocados pelos prejuízos concretos. Não agrupamos o modelo 3 com nenhum outro, dado a sua especificidade. No entanto, para facilitar a leitura dos resultados, passamos a denominá-lo de categoria B.

- **Categoria C** (composta exclusivamente pelo modelo 4)

Caracterizada por apresentar sentimentos relacionados à percepção da situação como injusta. Não agrupamos o modelo 4 com nenhum outro, dado a sua especificidade. No entanto, para facilitar a leitura dos resultados, passamos a denominá-lo de categoria C.

- **Categoria D** (composta pelos modelos 5 e 6)

Caracterizada por apresentar sentimentos relacionados à ação. Compõem esta categoria aquelas respostas que mencionam a possibilidade de reação do(a) protagonista, ainda que parte dessas respostas mencionem uma ação contida nela (modelo 5), enquanto outra parte sugere sua ação efetiva (modelo 6).

Na tabela 12, a seguir, encontram-se os resultados obtidos em função das categorias de modelos organizadores aplicados pelos participantes e das redes de ensino.

Tabela 12: Distribuição dos participantes em função das categorias de modelos e redes de ensino

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias modelos</th>
<th>Redes ensino</th>
<th>Categoría A</th>
<th>Categoría B</th>
<th>Categoría C</th>
<th>Categoría D</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Sentimentos pessoais negativos</td>
<td>Sentimentos provocados pelos prejuízos concretos</td>
<td>Sentimentos relacionados à injustiça</td>
<td>Sentimentos relacionados à ação</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pública</td>
<td>15</td>
<td>21</td>
<td>07</td>
<td>05</td>
<td>48</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Privada</td>
<td>17</td>
<td>11</td>
<td>13</td>
<td>07</td>
<td>48</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>32</td>
<td>32</td>
<td>20</td>
<td>12</td>
<td>96</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Do ponto de vista das categorias de modelos, interessa-nos apenas destacar que, enquanto, na categoria B, a maioria das respostas é de estudantes da escola pública (21 ou 65,6% delas), na categoria C, a maioria das respostas é de estudantes da escola privada (13 ou 65% delas). Nas categorias A e D, há um maior equilíbrio entre as respostas dos estudantes das diferentes redes de ensino.

Aprofundando um pouco mais nossa análise sobre os sentimentos mencionados por cada um dos participantes de nossa pesquisa, e comparando-os com as categorias de modelos, elaboramos uma tabela que sintetiza os tipos de sentimentos mencionados em cada categoria.Essa tabela foi organizada considerando o número de citações feitas pelos estudantes de cada sentimento em cada uma das categorias. Como muitos deles citaram mais de um sentimento, a soma dos percentuais supera os 100%. A tabela é a que se segue:

Tabela 13: Sentimentos mencionados pelos participantes por categorias de modelos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias modelos</th>
<th>Categoria A</th>
<th>Categoria B</th>
<th>Categoria C</th>
<th>Categoria D</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sentimentos pessoais negativos</td>
<td></td>
<td>Sentimentos provocados pelos prejuízos concretos</td>
<td></td>
<td>Sentimentos relacionados à injusta</td>
</tr>
<tr>
<td>Medo</td>
<td>19%</td>
<td>28%</td>
<td>5%</td>
<td>25%</td>
</tr>
<tr>
<td>Autoimagem negativa¹</td>
<td>84%</td>
<td>59%</td>
<td>55%</td>
<td>44%</td>
</tr>
<tr>
<td>Raiva</td>
<td>47%</td>
<td>31%</td>
<td>30%</td>
<td>83%</td>
</tr>
<tr>
<td>Tristeza</td>
<td>16%</td>
<td>44%</td>
<td>35%</td>
<td>58%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indignação</td>
<td>-</td>
<td>3%</td>
<td>10%</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Desamparo</td>
<td>6%</td>
<td>3%</td>
<td>5%</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Na tabela 13 temos algumas variações interessantes. Na categoria A, por exemplo, identificamos um percentual alto de representações com autoimagem fragilizada e baixa autoestima da(o) protagonista: 84% dos estudantes que aplicaram essa categoria de modelos citam fraqueza, impotência, a sensação de ser idiota, inútil ou péssimo, humilhação, vergonha, rejeição e sentimentos de inferioridade. A raiva, decorrente da impotência e dos sentimentos de inferioridade é citada por 47% daqueles que aplicaram essa mesma categoria de modelos. Com patamares próximos, aparecem medo (mencionado por 19%) e tristeza (mencionado por 16%), nessa categoria.

¹ Os sentimentos que reunimos na categoria autoimagem negativa são: fraco, impotente, fracassado, frustrado, idiota, inútil, péssimo, mal, humilhado, envergonhado, injustiçado, excluído, rejeitado, desprezado, menosprezado, desvalorizado e sentimento de inferioridade.
Na categoria B, relativa aos sentimentos provocados pelos prejuízos concretos causados à(ao) protagonista, observamos um aumento significativo das menções ao sentimento de tristeza (44% das respostas), se comparmos com a categoria A. Cresce também a referência ao medo sentido pela(o) protagonista (28%), além de aparecerem sentimentos relacionados a indignação (3%) e desamparo (3%). Diminuem os percentuais de raiva (31% e aqueles que denotam autoimagem negativa (59%).

Na categoria C, percebemos um crescimento do sentimento de indignação (10%) e uma sensível diminuição na menção do sentimento de medo (5%). Uma hipótese que podemos levantar é que aqueles que ajuizam a situação como injusta e que, portanto, responsabilizam o(a) colega pelo impasse criado, sentem-se menos paralisados ou amedrontados diante dela. Ademais, o aumento do número de menções do sentimento de indignação pode ser um indício de que esses participantes poderiam se sentir mais mobilizados para tomar a iniciativa de reagir diante de situações de violência moral.

Na categoria D, identificamos um percentual menor de sentimentos relacionados à autoimagem negativa (44%). Embora seja um percentual alto, não o é se comparado às demais categorias. Ainda sobre essa categoria, interessa-nos destacar o percentual referente ao sentimento de raiva. Se lembrarmos que os participantes que aplicaram essa categoria de modelos (modelos 5 e 6) atribuem à(ao) protagonista vigor e capacidade de reação, é compreensível que o sentimento de raiva compareça com maior frequência. As reações mencionadas (e contidas) por esses participantes foram, na maioria das vezes, a violência física: arrebentar a cara, matar as duas, empurrar, bater, agredir, etc. Talvez possamos concluir que esse sentimento de raiva, que advém da submissão à qual o(a) protagonista foi submetido, seja mobilizador de ações. Não podemos deixar de mencionar que a raiva, nesse caso, vem acompanhada do sentimento de tristeza, da autoimagem negativa do(a) protagonista e/ou do seu medo.

Os resultados, qualitativos e quantitativos, dessa pesquisa dão visibilidade à variedade e complexidade das representações dos estudantes em relação aos elementos desencadeadores dos sentimentos de vítimas de situações de violência moral. Constatamos uma enorme quantidade de interações e inferência possíveis que,
paradoxalmente, abrem múltiplas possibilidades de leitura do problema e limitam nossas expectativas de compreendê-lo. A seguir, teceremos algumas reflexões sobre as três pesquisas que compõem a fase 1 de nossas pesquisas.

**Reflexões gerais sobre as pesquisas da fase 1**

Apresentadas as três pesquisas que compuseram a primeira fase de nosso percurso como pesquisadora, faz-se necessário tecer algumas reflexões teóricas e metodológicas sobre os processos psicológicos, à luz dos procedimentos nelas adotados e dos resultados encontrados. Para tanto, trilharemos um caminho que nos exigirá transitar ora por resultados específicos de cada uma das pesquisas, ora por resultados mais gerais e/ou comuns a elas. O ponto de chegada desse caminho, constituído por perguntas delas oriundas, transformar-se-á em ponto de partida para a segunda fase de nossas pesquisas. Antes, porém, gostaríamos, uma vez mais, de advertir o(a) leitor(a) de que o caminho aqui trilhado não é impartial (o que seria contraditório com o paradigma por nós adotado). Ele é fruto de nossas escolhas, imbuídas de sentimentos, pensamentos, crenças, etc. Com efeito, muitas outras possibilidades de abordagem dos processos psicológicos não serão exploradas. Diante do universo possível, elegemos 3 pontos para abordar.

O primeiro ponto diz respeito à influência que os estados emocionais exercem no raciocínio moral e na organização do pensamento. No caso específico da pesquisa 1, as emoções influenciaram fortemente o tipo de modelo que cada participante aplicou em cada uma das situações. Vimos como um mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio da pessoa que o analisa. Os resultados dessa pesquisa sinalizam que, quando estamos felizes, preparamos nossas “cabeças” para analisar e compreender as necessidades e problemas dos demais elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas. Dito de outra forma, nossa análise revelou que determinados estados emocionais podem influenciar os valores e as virtudes com os quais as pessoas resolvem seus conflitos cotidianos.
Ainda sobre a pesquisa 1, outro aspecto importante diz respeito à constância ou variação dos modelos aplicados pelos participantes para analisar os conflitos. Parece oportuno considerar que, quando uma pessoa constrói um modelo sob determinado estado emocional, sua alteração ou modificação será mais difícil se o estado emocional em questão persistir. Ou seja, a alteração do estado emocional parece ser um aspecto importante para que ocorram mudanças na organização mental. De acordo com os resultados desta pesquisa, podemos acrescentar que estados emocionais positivos são ainda mais “resistentes” a mudanças de modelos, se comparados aos estados emocionais negativos. Afirmamos isso porque, analisando os dados relativos aos sentimentos atribuídos à protagonista da situação analisada, foi interessante perceber que, em todos os modelos organizadores, os sentimentos atribuídos a ela foram negativos, como medo, impotência, angústia, horror, tristeza, insegurança, preocupação, etc. No entanto, a maioria dos participantes que experienciaram previamente emoções positivas, além de atribuírem a ela sentimentos negativos, ao estabelecerem as implicações e/ou relações com os outros elementos abstraídos e seus respectivos significados, organizaram seu raciocínio sugerindo que sua conduta fosse condizente com o que acreditam ser seu dever, mantendo a mesma categoria de modelos.

Coerente com os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores, constatamos que o estado emocional exerceu grande influência na forma como os participantes julgaram um conflito moral; os modelos com os quais eles analisaram a situação foram construídos não somente a partir da lógica subjacente às suas estruturas mentais, mas também a partir de seus sentimentos e afetos. E isso nos conduz a duas considerações relevantes.

A primeira diz respeito ao processo de atribuição de significados na elaboração de um modelo organizador. Fazendo uma análise minuciosa de cada um dos modelos aplicados na pesquisa 1, vimos que, além das implicações estabelecidas, a maior diferença entre eles parece estar, principalmente, nos significados que os participantes atribuíram aos elementos abstraídos e selecionados como pertinentes de cada um dos conflitos. Não percebemos muita diferença entre os elementos selecionados em cada um dos modelos, mas sim nos significados que atribuíram ao mesmo elemento. Por exemplo, identificamos elementos que compareceram em todos os modelos aplicados.
Isso nos leva a entender que o estado interno das pessoas tem um papel fundamental no processo de atribuição de significados. Em suma, uma variação no estado emocional de uma pessoa pode modificar o significado atribuído a um elemento abstráido.

Se levarmos essa reflexão sobre a variação dos significados atribuídos aos elementos que configuram os diversos modelos identificados na pesquisa 1 para o cotidiano, veremos que alguns indícios da vida diária nos fazem acreditar que, dependendo do estado emocional em que se encontra uma pessoa, ela pode pensar e se comportar de uma ou de outra maneira. Para uma pessoa deprimida é muito mais difícil atuar em busca de êxitos pessoais e da própria felicidade. É comum que uma pessoa angustiada veja um belo dia ensolarado como um dia “negro”.

A segunda consideração que gostaríamos de fazer diz respeito ao papel da afetividade no funcionamento psíquico humano. Os resultados da pesquisa 1 sinalizam o papel funcional dos estados emocionais na organização do pensamento. Eles influenciaram de maneira evidente a própria capacidade organizativa do pensamento, com consequências diretas nos juízos e nas representações das ações dos sujeitos psicológicos. Disso emerge a necessidade de se pensar um modelo de racionalidade em que os sentimentos, desejos e emoções estejam integrados, de forma dialética, aos aspectos cognitivos do pensamento.

O segundo ponto a ser abordado diz respeito à atribuição de pensamentos e sentimentos, presente nas 3 pesquisas. Analisando cada uma das perguntas que faziam jus a tal atribuição, nos diferentes conflitos (e, portanto com conteúdos diferentes), identificamos que, embora não tenhamos indagado os participantes sobre as possíveis ações do protagonista, elas foram recorrentes em suas respostas. No caso da pesquisa 1, no conflito contextualizado (lembremos que se tratava de opinar sobre os sentimentos, desejos e pensamentos de uma professora ao flagrar um aluno fumando maconha em sala de aula), identificamos que todos os participantes lhe atribuíram, espontaneamente, possíveis condutas em relação ao transgressor (retraimento ou ajuda). Nesse caso, isso se deveu ao fato de o papel da protagonista (com seus diferentes significados) ter sido um elemento abstráido por todos os participantes.
No caso da pesquisa 2, quando indagamos os participantes sobre os pensamentos da protagonista (uma professora diante de um aluno portador de HIV/AIDS e que apresenta dificuldades de aprendizagem), identificamos respostas centradas nas possíveis ações da protagonista diante da situação. Curioso notar que, nessas mesmas respostas identificamos, também, os sentimentos (desejáveis ou não) de ambos os protagonistas (professora e aluno). Numa análise minuciosa pudemos ver que os sentimentos foram elementos fundamentais para dar organicidade a esses raciocínios, embora nosso questionamento fosse, nessa pesquisa, sobre os pensamentos da protagonista. Interessante que, mesmo aqueles que centraram suas respostas nas preocupações da professora (sem mencionar suas ações), só o fizeram porque se remeteram, também, a seus possíveis sentimentos (muitos mencionaram a impotência dela diante da situação).

Na pesquisa 3, cujo conflito faz referência à violência moral exercida por parte de um(a) aluno(a) que “fura a fila” e recebe protestos de um(a) colega, quando os participantes são indagados sobre os sentimentos da vítima, identificamos organizações centradas no seu desejo de reagir e organizações que apresentam ações efetivas contra o agressor (“levantar a voz”, “falar”, “controlar-se”, etc.). Essas organizações trazem o vigor e a capacidade da protagonista para reagir diante da violência sofrida. Novamente, identificamos os sentimentos como elementos essenciais e imprescindíveis para dar organicidade a esse tipo de argumento.

Esse continuum entre pensamentos, sentimentos e ações, presente nas respostas dos 3 estudos, evidencia que ao organizar um modelo de pensamento a pessoa pode incorporar elementos em seu raciocínio que não figuram nem no texto do conflito que lhe foi proposto, nem na pergunta que lhe foi apresentada. De acordo com os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores, já mencionados nesse trabalho, o ser humano pode incorporar em seu raciocínio elementos que não figuram na “realidade”. Ou seja, nem todos os elementos que figuram no modelo têm seu referente na realidade sobre a qual se aplica, já que a pessoa pode imaginar elementos inexistentes por meio de inferências e considerá-los tão ou mais relevantes que os elementos claramente explicitados no texto do conflito. No caso específico, trata-se dos pensamentos, sentimentos e ações atribuídos a(o) protagonista e que não foram questionados.
Como já mencionamos, a atribuição de uma dessas dimensões – pensamentos, sentimentos ou ações –, quando não questionadas, foi necessária para dar organicidade à “realidade” construída pelos participantes. Lembremos que a organização de um modelo está na estreita interação com o tipo de elementos selecionados, com seus significados e com as implicações e/ou relações estabelecidos. Sua função consiste em estabelecer determinados tipos de relações entre todos os elementos que figuram no modelo para assegurar sua “coerência” interna. Nesse processo, comparecem também aqueles elementos que são produtos de inferências livres do sujeito ou de sua imaginação (sem nenhum referente observável), trazidos por ele para dar “coerência” ao conjunto. Nesse sentido, eles têm a mesma relevância daqueles elementos “observáveis” que configuram no modelo.

Somadas a isso, identificamos, em muitas organizações, as intrínsecas relações entre os tipos de sentimentos atribuídos e as ações sugeridas às(aos) protagonistas. Embora não possamos chegar a uma “categorização” de sentimentos comuns aos 3 estudos, já que os conteúdos são diferentes, e provocaram sentimentos diferentes (além de ser incompatível com o paradigma por nós adotado), podemos dar alguns exemplos que ilustram essas relações. No estudo 1, por exemplo, que retrata o consumo de drogas por um aluno, o medo da protagonista (a professora) só comparece naquelas organizações que sugerem que ela deveria denunciar o caso; no estudo 2, sobre o conflito de uma professora que recebe um aluno portador de HIV/AIDS, os sentimentos de insegurança, pena ou fracasso só comparecem naquelas organizações que trazem as ações da(o) protagonista acompanhadas de dúvidas sobre qual seria a mais adequada; por fim, no estudo 3, que retrata a violência moral de um(a) aluno(a) para com seu colega, os sentimentos de raiva comparecem com muito mais frequência naquelas organizações que sugerem o desejo de reagir ou a própria reação do(a) vítima diante da violência sofrida. Em suma, percebemos a variedade e complexidade de representações dos participantes em relação aos elementos desencadeadores dos sentimentos mencionados em cada um dos estudos. Há uma quantidade enorme de interações e inferências possíveis que nos abrem novos caminhos e perspectivas de estudos. E isso nos conduz ao terceiro e último ponto a ser abordado.

Esse terceiro ponto, ainda centrado na atribuição de sentimentos, diz respeito
especialmente aos estudos 1 e 2. Diferentemente do estudo 3, que traz uma situação que envolve vítima e agressor, os conflitos utilizados nestes estudos não apresentam confronto entre os protagonistas, mas sim situações que evocam valores como generosidade e/ou solidariedade. Nesses casos, identificamos com frequência respostas que fizeram menção não somente aos sentimentos da protagonista (em ambas as situações professoras), mas também aos sentimentos dos alunos envolvidos (no primeiro caso o usuário de drogas e no segundo o portador de HIV/AIDS). Mais ainda, identificamos respostas que apresentam grande preocupação com o “impacto” que as ações da(o) protagonista poderia causar no estado emocional do aluno. Isso porque, em algumas organizações, foi necessário que os participantes levantassem hipóteses sobre a dinâmica da relação entre a professora e o aluno para emitirem suas opiniões. Ou seja, para além do continuum existente entre pensamentos, sentimentos e ações de um protagonista (no caso a professora), identificamos respostas que apresentam reflexões sobre esse continuum na dinâmica da relação entre os dois protagonistas (no caso professora e aluno). Uma análise centrada não somente na perspectiva de uma das partes do conflito, mas na relação das duas partes envolvidas. Isso se deu especialmente naquelas organizações nas quais o cuidado com o aluno (nos dois conflitos) esteve presente, já que ponderavam se a ação a ser tomada o favoreceria ou não. Eis um aspecto importante para se pensar em como a ética do cuidado configura no pensamento moral, bem como suas implicações para o campo da educação. Mas sobre tais implicações nos ocuparemos no último capítulo dessa tese.

Por ora, cumpre-nos dizer que esses resultados influenciaram fortemente os rumos tomados na segunda fase de nossas pesquisas. Nela buscamos romper com a análise não integrada de pensamentos, sentimentos e ações morais dos modelos organizadores. Buscamos, também, romper com a análise centrada na perspectiva de uma das partes do conflito e saímos em busca da compreensão da dinâmica das relações interpessoais nas representações mentais. Eis a transformação do ponto de chegada em ponto de partida para a segunda fase do nosso trabalho, que passamos a descrever a seguir.
II – FASE 2 – Análise integrada de pensamentos, sentimentos e representações das ações morais nos Modelos Organizadores do Pensamento

A segunda fase de pesquisas, como anunciado, corresponde ao período de 2005 a 2009 e é constituída por outras 4 pesquisas. Dada a extensão do material e as semelhanças teórico-metodológicas dessas pesquisas, elegemos para apresentar nesta tese 2 delas. Novamente, mantivemos o foco das investigações no estudo de pensamentos, sentimentos e ações de personagens envolvidos em resoluções de conflitos de natureza moral, e na busca por compreender a confluência de aspectos cognitivos e afetivos subjacentes ao funcionamento psíquico. No entanto, além dos trabalhos se basearem em novas temáticas, como a violência, a generosidade, a desigualdade de gênero e a discriminação racial, a principal mudança de perspectiva foi na forma de análise dos dados, coletados no mesmo formato que as pesquisas da primeira fase.

São as seguintes as 2 pesquisas que serão apresentadas:

1) “Os significados cognitivos e afetivos na resolução de conflitos interpessoais”. Desenvolvida entre 2005 e 2008, essa pesquisa foi parte de um grande projeto internacional com participação de pesquisadores da Espanha, Estados Unidos e Brasil. Seu objetivo principal era investigar como se davam as relações entre as vertentes externas de um conflito (fatos e comportamentos manifestos) e as internas (pensamentos, sentimentos, e estratégias de ações).

2) “A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento”. Esse foi um trabalho de Mestrado desenvolvido sob a minha orientação, entre 2006 e 2009, pela aluna Viviane Potenza Guimarães Pinheiro. Seu objetivo central foi identificar, por meio dos Modelos Organizadores do Pensamento, o aparecimento ou não do valor generosidade diante de um conflito de natureza moral.
As outras 2 pesquisas que não serão apresentadas, mas que compõem essa fase são as seguintes:

1) “A constituição das subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero”. Esse foi um trabalho de Mestrado desenvolvido sob minha orientação, entre 2006 e 2009, pela aluna Brígite Úrsula Stach-Haertel. Seu objetivo central foi identificar e analisar, por meio dos Modelos Organizadores do Pensamento, as crenças e os valores referentes à socialização de gênero.

2) “Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento”. Esse foi um trabalho de Mestrado desenvolvido sob minha orientação, entre 2008 e 2009, pela aluna Sandra Regina da Silva Brugnoli Bouças. Seu objetivo central foi identificar e analisar, por meio dos Modelos Organizadores, os valores que subjazem aos pensamentos, sentimentos e ações atribuídos aos protagonistas de um conflito que envolve a discriminação racial no âmbito escolar.

O instrumento metodológico empregado em ambas as pesquisas manteve-se com a mesma estrutura: primeiro, apresentava-se um conflito de natureza moral e, em seguida, questões que versavam sobre pensamentos, sentimentos e ações (não necessariamente sobre os 3 elementos e nessa sequência em todas as pesquisas). A análise, porém, seguiu caminho diverso, e aqui se encontra a mudança de fase.

No método utilizado para identificar os Modelos Organizadores do Pensamento, analisaram-se simultaneamente todas as respostas dos sujeitos sobre o conflito em questão, e elementos abstraiados, significados atribuídos, e organização, implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e seus significados referiam-se ao conjunto de respostas dadas pelo sujeito. Esse é o significado de “análise integrada” que caracteriza essa fase, distinta da maneira fragmentada com que analisávamos nas pesquisas iniciais da primeira fase.
Posso dizer que essa segunda fase das pesquisas caracteriza-se como um período de transição no desenvolvimento da metodologia de análise dos Modelos Organizadores do Pensamento. Isso porque a pesquisa que inaugura essa fase (a primeira que será apresentada), como será visto adiante, ainda compartimentaliza a análise de pensamentos, sentimentos e ações nos procedimentos iniciais, mas já integra duas questões sobre cada um dos elementos, analisando-as conjuntamente. Mais importante ainda, no entanto, que caracteriza essa pesquisa e a articula com a segunda investigação dessa fase (e que também será apresentada a seguir), é que os Modelos Organizadores do Pensamento surgem da análise integrada de todas as perguntas feitas aos sujeitos: 6 perguntas na pesquisa 1 e 3 perguntas na pesquisa 2.

O que buscávamos, naquele momento, era captar aspectos mais dinâmicos do funcionamento psicológico humano, ainda não possível de ser identificado na metodologia empregada na primeira fase, entre 1996 e 2005. Essa busca pelos aspectos dinâmicos, algo essencial para os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, ficará evidenciada na descrição dos procedimentos adotados na análise das pesquisas.

Vale destacar que esse esforço estava em consonância com outras investigações que vinham sendo levadas a cabo na Universidade de Barcelona pelas professoras Genoveva Sastre e Montserrat Moreno, com quem compartilhamos os esforços de desenvolvimento teórico-metodológico em questão.

A seguir, descrevemos essas duas pesquisas, chamando atenção para os diferenciais procedimentais entre elas na forma de identificar os elementos abstraiados e os significados atribuídos a eles, caracterizando uma espécie de transição no desenvolvimento das pesquisas. Ao final de ambos os trabalhos, surgirá com destaque a regularidade que as une: a identificação dos modelos organizadores do pensamento como resultante de uma dinâmica que articula vários elementos de forma integrada no funcionamento psicológico, captadas por meio da análise conjunta de várias questões complementares.
Continuidade natural das investigações desenvolvidas na primeira fase, o projeto “Os significados cognitivos e afetivos na resolução de conflitos interpessoais”, elaborado em conjunto com pesquisadores da Universidade de Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade Politécnica da Catalunha e Universidade de Granada (todas da Espanha), além da Universidade de Massachussets (Estados Unidos), inaugurou a segunda fase de minhas pesquisas e seus resultados foram publicados em dois artigos científicos. Inserido no marco geral dos trabalhos que estudam as relações entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico, esse projeto teve como objetivo ampliar estudos e reflexões sobre o continuum entre relações interpessoais, resolução de conflitos, raciocínio moral e afetividade. A pergunta que o orientou foi: Como se dão as redes de relações entre as vertentes externas do conflito (fatos e comportamentos manifestos) e internos (pensamentos, sentimentos, desejos e estratégias utilizadas em sua resolução), das pessoas envolvidas na situação?

Tendo em vista a delimitação desse objeto, e o objetivo de entender como os processos mentais se manifestam na resolução de conflitos interpessoais, essa pesquisa constou de duas fases diferentes e complementares. Na primeira, os objetivos específicos foram: (a) identificar e analisar os conflitos interpessoais mais frequentes na adolescência e na juventude universitária: sua tipologia, estratégias de resolução e relações entre as vertentes externas e internas; (b) Identificar, no campo da resolução de conflitos, as principais diferenças na passagem da adolescência a juventude, bem como identificar os valores morais subjacentes a suas causas e estratégias de resolução; (c) Investigar a influência do gênero na descrição e na resolução de conflitos interpessoais.

Ainda na primeira fase, adotei os seguintes procedimentos para coleta de dados: solicitei aos participantes que descrevessem por escrito e com muitos detalhes, um conflito interpessoal que viveram recentemente; apresentei-lhes, também por escrito, uma série de perguntas com o intuito de obter, com maior precisão, as informações pertinentes aos objetivos da pesquisa: sentimentos, pensamentos e desejos das(os) protagonistas, bem como estratégias utilizadas na resolução do conflito, possíveis causas, etc. A análise desse material mostrou-se difícil e exaustiva\textsuperscript{15}, mas dela originou o material e conhecimentos para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, sobre a qual discorreremos a seguir para ilustrar o processo de elaboração dos modelos.

Como meu âmbito de preocupações é o espaço escolar, participaram deste estudo (primeira e segunda fases) 120 adolescentes brasileiros, estudantes de escolas públicas situadas na periferia da região Sul da cidade de São Paulo, de nível socioeconômico baixo, mulheres e homens, de doze, quatorze e dezesseis anos. Assim, em cada uma dessas idades contamos com 40 sujeitos, sendo 20 homens e 20 mulheres.

A análise dos conflitos relatados pelos participantes forneceu subsídios para definir o tema do conflito – violência contra a mulher –, bem como elaborá-lo. O referido tema foi escolhido porque, além de muito recorrente, nele identificamos maior complexidade e diversidade de sentimentos e pensamentos.

Com o tema e conflito definidos, o principal objetivo da segunda fase dessa pesquisa foi identificar e analisar os processos psicológicos subjacentes às diferentes formas de situar-se diante da violência contra a mulher. Mais especificamente, tal objetivo foi concretizado da seguinte forma: (a) identificando as diferentes estratégias de resolução do conflito que retrata tal violência; (b) identificando os vínculos cognitivos/afetivos projetados na relação entre os protagonistas; (c) relacionando as estratégias de resolução do conflito com os vínculos afetivos projetados na referida relação.

\textsuperscript{15} Considerando o objetivo central dessa tese e a extensão do material analisado, não apresentarei os resultados da primeira etapa da pesquisa. No entanto, é importante registrar que, além de obter um panorama da tipologia dos conflitos amorosos mais recorrentes em cada faixa etária, foram identificadas regularidades e singularidades na análise desses conflitos que, além de adentrar o universo dos jovens, deu-nos subsídios para a realização da segunda etapa da pesquisa.
O instrumento utilizado neste estudo visou, entre outras coisas, explorar as representações de vínculos que unem o homem e a mulher, contribuindo para a identificação e análise das projeções que, numa situação de violência, realizam-se sobre ambos. Tal instrumento foi elaborado a partir do texto escrito por uma adolescente, na primeira fase da pesquisa, referente a um conflito vivido entre ela e seu namorado. Com base nesse texto, elaboramos uma situação na qual a adolescente relatava aspectos de sua vida – seus estudos, suas relações com a família, com o namorado e com os amigos –, bem como um conflito vivido entre ela e seu namorado, que compreendia episódios de violência física e insultos. O referido instrumento não apresenta nenhuma valoração de ordem moral e os participantes são indagados sobre que conselho dariam à protagonista da história e o que fariam se estivessem numa situação semelhante àquela, além de serem solicitados a se colocar no lugar dos protagonistas e imaginar seus pensamentos e sentimentos. Tais procedimentos se deram por acreditarmos que essas demandas abertas, sem referência explícita ao raciocínio moral, evitam respostas "politicamente corretas" e revelam os princípios com os quais julgamos as condutas humanas.

A coleta de dados foi realizada com os grupos organizados por idade. Os participantes receberam esclarecimentos sobre o anonimato e sigilo na pesquisa; foi-lhes garantido o caráter voluntário da participação, bem como o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Após dar oportunidade para aqueles que não quisessem responder ao instrumento da pesquisa se retirarem da sala de aula, demos início à aplicação deste.

Para garantir a compreensão de todos os participantes, entregamos uma cópia do texto a cada um deles; fizemos a leitura em voz alta e esclarecemos as dúvidas que surgiram. Comentamos, também, que existem diferentes maneiras de se resolver um mesmo conflito e que todas elas têm vantagens e inconvenientes. Enfatizamos nosso interesse pelas ideias de todos eles, entregamos cada uma das perguntas separadamente (a fim de garantir que eles não tivessem acesso à questão subsequente antes de responderem à antecedente). Solicitamos que respondessem individualmente e que explicassem detalhadamente suas respostas. Para garantir o

16 O instrumento encontra-se no anexo IV.
anonimato, pedimos aos participantes que criassem um pseudônimo. As perguntas a eles apresentadas foram:

(1) Explique detalhadamente o que você faria se fosse amiga(o) de Laura e ela lhe perguntasse o que fazer diante da situação enfrentada.
(2) O que você faria se estivesse numa situação parecida com a de Laura?
(3) O que você acha que Bruno está pensando?
(4) O que você acha que Laura está pensando?
(5) O que você acha que Bruno está sentindo?
(6) O que você acha que Laura está sentindo?

Para elaboração dos modelos organizadores correspondentes às respostas dos participantes, seguimos as etapas descritas a seguir.

⇒ **Etapas para elaboração dos Modelos Organizadores do Pensamento**

- **1ª etapa:**

Dessa vez, após leitura cuidadosa de cada uma das respostas dos sujeitos, identificando os elementos que os participantes consideraram relevantes e seus respectivos significados, iniciamos a análise com um outro tipo de abordagem, identificando quatro classes de categorias de análise, que apresentamos a seguir para melhor compreensão do processo feito:

A tabela 14 sintetiza a caracterização das estratégias de resolução propostas pelos participantes ao responderem à primeira e à segunda questão (“Explique detalhadamente o que você faria se fosse amiga(o) de Laura e ela lhe perguntasse o que fazer diante da situação enfrentada” e “O que você faria se estivesse numa situação parecida à de Laura?”, respectivamente). A primeira coluna da tabela traz o nome das cinco categorias elaboradas a partir das estratégias propostas pelos participantes; a segunda coluna traz a definição de cada uma dessas categorias; a terceira coluna traz exemplos de cada uma delas.
### Tabela 14: Categorias de resolução do conflito

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias</th>
<th>Definições</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ruptura</td>
<td>Ruptura imediata da relação</td>
<td>Separar-se de Bruno porque ele a maltrata.</td>
</tr>
<tr>
<td>Possível ruptura</td>
<td>Ruptura após se dar uma oportunidade ao agressor para que ele mude.</td>
<td>Conversar com ele e se não adiantar, terminar tudo.</td>
</tr>
<tr>
<td>Diálogo</td>
<td>Diálogo como forma de resolver o conflito; não é sinalizada nenhuma possibilidade de ruptura.</td>
<td>Conversar com Bruno sobre o que aconteceu, pois numa relação o diálogo e a sinceridade são muito importantes.</td>
</tr>
<tr>
<td>Resignação</td>
<td>Aceitação da situação sem apresentar nenhuma ação.</td>
<td>Esperaria para ver o que acontece.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interesse agressor</td>
<td>Defesa dos interesses do agressor e/ou proposta de ajudá-lo</td>
<td>Tentaria ajudá-lo com calma e dedicação.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nas duas tabelas que se seguem, estão aquelas categorias referentes aos pensamentos atribuídos ao agressor (tabela 15) e à vítima (tabela 16), elaboradas a partir das respostas obtidas na terceira e quarta questões (“O que você acha que Bruno está pensando?” e “O que você acha que Laura está pensando?”, respectivamente). Na primeira coluna, constam as categorias elaboradas a partir das análises apresentadas pelos participantes; na segunda coluna, a definição de cada uma dessas categorias; e na terceira coluna, exemplos dessas categorias.

### Tabela 15: Categorias de pensamentos atribuídos ao agressor

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias</th>
<th>Definições</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Minimiza/Nega o problema</td>
<td>Não identifica o problema ou naturaliza-o.</td>
<td>Ele pensa que a situação é normal e que as discussões são coisas que acontecem e depois passam.</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemática do agressor</td>
<td>Centra-se na problemática do agressor e sugere que ele mudará ou reparará a situação.</td>
<td>Bruno pensa que é inseguro e que tem problemas.</td>
</tr>
<tr>
<td>Valoração negativa da vítima</td>
<td>Valoração negativa da vítima, quer seja porque ele não se importa com ela, quer seja porque Bruno acredita que a causadora do problema foi ela.</td>
<td>Nada! Pensa que sua namorada é uma bobá, pois depois de tudo o que ele fez...Laura não fez nada para evitar a situação.</td>
</tr>
<tr>
<td>Assume sua violência</td>
<td>Refere-se ao seu comportamento como estratégia para controlar e/ou dominar a relação ou se autoafirmar.</td>
<td>Bruno pensa que ele tem que ter o domínio da situação.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabela 16: Categorias de pensamentos atribuídos à vítima

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias</th>
<th>Definições</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ruptura</td>
<td>Propõe deixar a relação.</td>
<td>Acho que por mais de um vez ela pensou em deixar a relação com Bruno, já que está clara que ela não está satisfeita com ele.</td>
</tr>
<tr>
<td>Valoração negativa do agressor</td>
<td>Valora negativamente a conduta de seu companheiro.</td>
<td>Pensa que Bruno é uma pessoa egoísta e que sempre discordará dela.</td>
</tr>
<tr>
<td>Processo interno</td>
<td>Busca, com muitas dúvidas e confusões, compreender os acontecimentos.</td>
<td>Ela está muito confusa e pode ter mais de dez mil pensamentos diferentes passando em sua cabeça. Algumas vezes ela deve pensar que Bruno está cansado dela e por isso faz essas coisas: que Bruno realmente tem um problema grave que afeta ela, a relação e ele próprio; talvez ela pense que ele é um rapaz inseguro e que aquela situação irá longe...</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A tabela 17, a seguir, ilustra os sentimentos atribuídos a ambos os protagonistas do conflito, quando os participantes responderam a quinta e a sexta questões (“O que você acha que Bruno está sentindo?” e “O que você acha que Laura está sentindo?”), respectivamente. A primeira coluna traz os nomes das categorias elaboradas a partir dos sentimentos atribuídos pelos participantes; a segunda coluna traz a definição de cada uma dessas categorias; e a terceira coluna traz exemplos de cada uma delas.
### Tabela 17: Categorias de sentimentos atribuídos ao agressor e à vítima

<table>
<thead>
<tr>
<th>Categorias</th>
<th>Definições</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Tristeza</strong></td>
<td>Pena, desgosto, meléstia, dor, baixa autoestima, etc.</td>
<td>Eu acho que ela se sente doída pelo comportamento de Bruno.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Amor/Querer</strong></td>
<td>Querer, querida/o, se amam, se gostam, etc.</td>
<td>Eles se querem muito.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Bem</strong></td>
<td>Sentir-se bem, alegre, contente, feliz, etc.</td>
<td>Bruno sente-se bem porque ele quer fazer o que gosta e está indo no caminho certo.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Confusão</strong></td>
<td>Desconcerto, bloqueio, perda, etc.</td>
<td>Sente-se enrolada, não sabe o que fazer e sente que tem que deixar algo... aquilo que necessita menos.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Culpa</strong></td>
<td>Culpado, responsável, etc.</td>
<td>Depois de agir como agiu, sente-se um pouco culpado. Já aconteceu isso comigo... depois de agir sem pensar, pensei comigo: por que eu fiz isso?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Decepção</strong></td>
<td>Engano, abandono, estafada, decepção, usada, etc.</td>
<td>Deve ter se sentido enganada, muito decepcionada.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Depressão</strong></td>
<td>Decaída, desanimada, abatida, impotente, etc.</td>
<td>Um pouco abatida, sem saber o que fazer.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domínio</strong></td>
<td>Dominante, poderoso, superior, etc.</td>
<td>Dominador, ele gosta de controlar a situação.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Incompreensão</strong></td>
<td>Isolada, sozinha, incompreendida, ignorada, etc.</td>
<td>Ignorada, uma simples boneca para ter como namorada... usar e depois depreciar.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Indiferença</strong></td>
<td>Não dá importância à situação, indiferente, tranquila, etc.</td>
<td>Não importa com nada, ele ignora tudo. Bruno não deve pensar em nada... mas tem maus pensamentos.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Indignação</strong></td>
<td>Irritação, nojo, fúria, chateação, etc.</td>
<td>Sente-se pressionado por ela e tenta que ela lhe deixe em paz com o assunto da insegurança. Esse assunto deve ser tratado somente por ele.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Infravaloração</strong></td>
<td>Menosprezo, humilhação, inútil, rechaço, etc.</td>
<td>Acho que se sente incomodada e humilhado pelo fato de Laura ter dito a ele que fosse ao psicólogo cuidar da fragilidade.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Insegurança</strong></td>
<td>Inde cisão, dúvidas, insegurança, etc.</td>
<td>Bruno sente-se muito inseguro.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mal</strong></td>
<td>Quando os sentimentos não são específicos.</td>
<td>Supondo que se sentirá mal por Laura ter lhe dito que fosse ao psicólogo e também por pensar que nunca se acertarão.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Medo</strong></td>
<td>Covardia, medo pânico, etc.</td>
<td>Eu acho que tem medo que a relação se acabe.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Não querer/desamor</strong></td>
<td>Detestada, aborrecimento, não querer ao outro, não amá-lo, etc.</td>
<td>Pouco querida porque ele não se importa com o que ela quer.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Preocupação</strong></td>
<td>Preocupação, agonia, incômodo, nervosismo, inquietação, etc.</td>
<td>Sente-se preocupada e inquieta porque nunca sabe o que Bruno fará... Bruno tem uma personalidade muito fechada e não deixa ninguém descobrir como ele realmente é.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Submissão</strong></td>
<td>Submissa, domínio, opressão, violência, etc.</td>
<td>Laura sente-se aprimorada, parece que se opor a ela e conseguir que prevaleça o que ele quer faz com que Bruno se sinta superior.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vários</strong></td>
<td>Explica falta de sentimentos ou desconhecimento do problema.</td>
<td>Não sei... acho que quem está mais enrolada sobre o assunto é Laura.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Como pode ser observado, na tabela 17, temos uma grande variedade de definições para os sentimentos atribuídos ao agressor e à vítima. Considerando a dificuldade apresentada pelos participantes (reorrente em nossas pesquisas) para discorrer, nomear e classificar sentimentos, esta foi, certamente, uma das análises mais difíceis, dada a complexidade dos estados emocionais atribuídos aos protagonistas, bem como a forma como foram significados pelos participantes. É importante ressaltar que tal análise só foi possível porque consideramos simultaneamente a perspetiva emocional de ambos – agressor e vítima –, num trabalho que teve o objetivo claro de analisar a dinâmica de uma relação. Este foi o grande diferencial dessa fase das pesquisas e que nos permitiu não só avançar como promover uma mudança paradigmática nessa linha de pesquisas.

- 2º etapa:

Considerando as categorias apresentadas nas quatro tabelas anteriores, realizamos uma análise intrapessoal, ou seja, analisamos conjuntamente todas as respostas de cada um dos participantes, o que nos permitiu identificar que, para cada forma de abordar o conflito, temos uma determinada dinâmica entre o casal. Aqueles participantes que sugeriram a ruptura como forma de resolver o conflito imaginaram uma relação de oposição/confronto entre os protagonistas, enquanto aqueles que sugeriram manter a relação projetaram relações de complementaridade. Os níveis de submissão/domínio encontrados em cada uma das dinâmicas variaram em função da estratégia de resolução proposta.

No total, identificamos cinco diferentes Modelos Organizadores do Pensamento, que refletem maneiras e níveis distintos de tratar a violência contra a mulher, de posicionarse diante dela. Cada um desses modelos (modelos 1, 2, 3, 4 e 5) foram nomeados, respectivamente, de: maltrato e ruptura; desavenças e possível ruptura; diálogo e manter a relação; aceitação silenciosa e manter a relação; interesse do agressor e manter a relação. Em função do tipo de análise realizada (com grande quantidade de informações para cada um desses modelos), deter-nos-emos na descrição do primeiro e último deles (modelos 1 e 5). Limitar-nos-emos a uma breve caracterização dos Modelos 2, 3 e 4, considerando que o(a) leitor(a) não terá dificuldades para compreendê-los. Tal escolha deveu-se ao fato de que os modelos 1 e
5 não só apresentam um antagonismo no que se refere às estratégias de resolução - enquanto o primeiro modelo sugere a ruptura, o último propõe a manutenção da relação -, como também apresentam diferenças substantivas no que tange a atribuição de pensamentos e sentimentos à vítima e ao agressor. Dito de outra forma, os modelos 1 e 5 são aqueles que, quando comparados, apresentam maior discrepância entre os elementos abstraídos e retidos como significativos, os significados atribuídos a tais elementos e as relações e/ou implicações estabelecidas entre eles.

- **Os Modelos Organizadores aplicados**

**Modelo 1: Maltrato e ruptura**

- Estratégia de resolução

O elemento organizador desse modelo é o comportamento violento de Bruno, que recebe o significado de maltrato. Nesse modelo, a violência é, portanto, reconhecida explicitamente. Os demais elementos presentes no conflito ou não foram considerados pelos participantes ou lhes foram outorgados papéis secundários, o que não significa, por exemplo, que os afetos tenham sido desprezados, mas que eles ocuparam um papel secundário na tomada de decisões daqueles participantes que aplicaram esse modelo. Vejamos dois exemplos de respostas que ilustram o modelo 1:

- “Eu simplesmente chegaria nele e diria que não quero mais nada com ele, que ele está me tratando como um ‘tapete’, que pisa, pisa e pisa e não fala nada. Que eu não aguento mais. Para ele procurar outra trouxa, que a minha paciência chegou ao limite. E detalhe: não olharia mais na cara dele. Faria isso porque acho que a mulher tem que se valorizar”. (12a, M)^

- “Terminaria imediatamente com ele, pois não vale a pena ter uma pessoa dessas como namorado....afinal ela foi empurrada e maltratada por ele de propósito”. (16a, M)

---

17 A referência utilizada obedece ao seguinte critério: idade (12a, 14a ou 16a) e sexo (F ou M).
Como imaginam o agressor

A diversidade de pensamentos e sentimentos identificados nesse modelo configura duas imagens diferentes do agressor. A primeira delas traz um “Bruno” que acredita no domínio exercido sobre sua namorada e, mais ainda, que seu comportamento se dá pela sua necessidade de autoafirmação. Esse tipo de pensamento se vincula a diferentes modalidades afetivas: em alguns casos provoca no protagonista bem-estar e em outros lhes causa mal pela imagem (negativa) que pode passar para sua namorada. Vejamos alguns exemplos:

- “O Bruno pensa que ele deve tratar as garotas como trata os garotos (amigos) e que ele sempre vai estar bem e “acima” de Laura, achando que os gostos dela, opiniões e sentimentos são o de menos para ele e que ela vai estar sempre disposta a concordar com tudo o que ele fala e faz”. (12a, M).

- “Muito mal, pior ainda que a Laura, por ela estar mal. Ele tem carinho por ela, mas não consegue se controlar”. (16a, M)

Na segunda imagem, aparece um “Bruno” com forte capacidade de negar os fatos ou, no mínimo, sua responsabilidade sobre eles, o que lhe permite experimentar sentimentos agradáveis diante da situação vivida. Alguns dos participantes que imaginaram o protagonista com tais características foram capazes, também, de vê-lo como uma pessoa “azarada” e/ou “infeliz” pelo que lhe faz sua namorada – que nesse cenário é a “responsável” pelo conflito. Com isso podemos inferir que, na organização dada a esse modelo, a violência identificada no momento de elaborar a estratégia de resolução é compatível com um agressor cujos estados internos lhe colocam à margem do maltrato. Vejamos um exemplo:

- “Bruno pensa que em toda relação acontece isso e que não tem nada de anormal....afinal todo mundo briga....todo mundo fica com raiva... não tem nada de mais...e no final tudo se resolve”. (16a, M).

- “Muito mal, pior ainda que a Laura, por ela estar mal. Ele tem carinho por ela, mas não consegue se controlar”. (16a, M)

Como imaginam a vítima

A imagem de Laura é trazida, por todos os participantes que aplicaram esse
modelo, como alguém que experimenta, a partir do comportamento do seu namorado, sentimentos negativos como tristeza, solidão, impotência, inferioridade, etc. Tais sentimentos não impedem que ela reafirme seu amor pelo namorado:

- “Laura sente-se impotente e triste com tudo o que está passando com Bruno, pois ela gosta muito dele”. (12a, F).

- “Sente muita dor por Bruno não reconhecer o amor dela”. (14a, M)

A atribuição de pensamentos e sentimentos configura duas imagens diferentes para a protagonista. Na primeira delas, Laura defende-se da agressão sofrida de duas maneiras: valorando negativamente a conduta de Bruno ou simplesmente afastando-se dele. Eis respostas que as ilustram:

- “Laura sente-se ofendida por Bruno porque ele nunca entende os seus motivos, nunca está de acordo com ela”. (16a, F).

- “Sente muito mal e com isso ela acabará deixando Bruno”. (14a, M)

Na segunda imagem, aparece uma “Laura” que se esforça para manter a relação, e o faz de duas maneiras distintas: questionando-se sobre os acontecimentos (que para ela são incompreensíveis) ou mantendo as coisas como estão. A seguir duas respostas que ilustram essa imagem da protagonista:

- “Sente-se mal porque não consegue atender o que acontece...porque Bruno age daquela maneira e com isso se pergunta que atitude deveria tomar para consertar as coisas”. (12a, F).

- “Sente-se intimidada pelos atos de Bruno...sente-se desprezada, mas não consegue controlar a situação e acaba fazendo o que não desejava fazer, que é aguentar o Bruno para tentar manter as coisas bem...”. (12a, M)

Tais pensamentos, dentro de um modelo que, como descrevemos, propõe a ruptura como estratégia de resolução para o conflito, dá visibilidade às defasagens intrapessoais e às dificuldades internas para finalizar uma relação.
- Estratégia de resolução e estrutura interativa

As características próprias desse primeiro modelo – identificação da violência, seu significado como maltrato e a decisão de romper o vínculo afetivo –, aparecem dentro de uma dinâmica estruturada por estados internos antagônicos. Os pensamentos e sentimentos atribuídos a cada um dos protagonistas configuram uma relação de “confronto” entre eles: enquanto o agressor é visto como uma pessoa que deseja e/ou necessita dominar sua namorada para demonstrar segurança e autoridade (autoafirmação), a vítima é vista como uma pessoa que não admite a violência e que está determinada a separar-se do namorado.

Um aspecto comum a todos os participantes que aplicaram esse modelo foi o fato de terem identificado uma relação de “oposição” entre os protagonistas. Tal aspecto abre as portas, também, para a diversidade de representações que, nesse caso, dá-se numa maior ou menor amplitude de tal “oposição”: alguns participantes a projetam na atribuição de pensamentos e sentimentos, outros o fazem somente na atribuição dos pensamentos e outros a expressam somente no âmbito afetivo, ou seja, na atribuição de sentimentos.

**Modelo 2: Desavenças e possível ruptura**

Esse modelo se diferencia do anterior especialmente pelo significado atribuído ao comportamento violento de Bruno que, nesse caso, é visto como susceptible de mudanças. Consequentemente, apesar de não acreditarem muito em tais mudanças, decidem dar ao agressor uma oportunidade para que ele mude sua conduta. Com isso analisam a situação sugerindo que Laura converse com Bruno e, caso a situação não se resolva, rompa a relação. Nesse modelo, o confronto entre os protagonistas não parece ser algo irreversível, o que faz com que os participantes que o aplicam acreditem que uma conversa ou ajuda de terceiros podem ser alternativas para erradicar a violência e encontrar novamente o equilíbrio na relação. Vejamos dois exemplos de respostas que ilustram o modelo 2:

- “Eu conversaria com o Bruno. Tentaria descobrir a razão de tudo isso; se ele realmente gosta de mim e por que está tão inseguro. Se ele não revelasse nada eu pediria um tempo, ficaria um pouco distante dele para ele pensar melhor em tudo o que aconteceu com a gente, depois eu voltaria a falar com ele e quem
sabe até sair também, mas só se ele conversasse direito comigo e me explicasse o porque de tudo isso”. (14a, F).

- “Se eu estivesse no lugar de Laura conversaria com o Bruno sobre tudo o que está acontecendo e deixaria claro que a minha vida não é viver só para ele. Se nada mudasse terminaria o relacionamento numa boa e continuaria só na amizade. Só assim eu poderia ter mais liberdade”. (16a, F)

**Modelo 3: Diálogo e manutenção da relação**

Neste modelo, as agressões sofridas por Laura ou são menosprezadas ou recebem o significado de **problemas** ou **dificuldades de Bruno**, como pode ser ilustrado nos exemplos que se seguem:

- “Eu conversaria com o Bruno sobre nossos problemas, pois em um relacionamento é importante que haja sinceridade e clareza de ambas as partes. Eu faria isso pois deve existir compreensão e perdão de ambas as partes”. (16a, F)

- “Eu tentaria conversar com ele, procurando entendê-lo... procurando entender o momento que ele está passando”. (14a, F)

Essa mudança de interpretação do conflito vem acompanhada de uma imagem diferente de Bruno, de Laura e da relação que os une. Os participantes que interpretam o texto com esse modelo parecem não ter “lido” as agressões que Laura sofreu. Para eles, a situação retrata pequenos problemas entre duas pessoas cujos estados internos permitem sua superação. Daí a razão pela qual sugerem como estratégia de resolução **conversar e manter a relação**.

**Modelo 4: Aceitação silenciosa e manutenção da relação**

O elemento organizador deste modelo é o **comportamento de Bruno** que é visto, por ele e por Laura, como inevitável. Como consequência, sugerem que a vítima tenha uma postura passiva diante da situação, quer seja porque ela gosta de Bruno, quer seja porque o considera mais em conflito do que violento:

- “Eu não faria nada porque eu quero ele”. (12a, F)

- “Esperaria ele superar aquele momento”. (12a, F)
Modelo 5: Interesses do agressor em manutenção da relação

- Estratégia de resolução

A problemática interna do protagonista, seus desejos, interesses e necessidades são os elementos ao redor dos quais giram os demais. A importância dada aos conflitos pessoais de Bruno faz com que ele seja visto como uma pessoa em conflito (e não violenta) e que as agressões sofridas por Laura tornem-se praticamente invisíveis. Com isso, os participantes que aplicaram o modelo 5 sugerem que Laura está disposta a ajudar ao seu namorado e a sacrificar seus interesses pessoais em benefício dele. Vejamos um exemplo dessa organização:

- “Tentaria conversar com a pessoa, esclarecer o fato e ajudar a ele. Afinal, numa relação sempre tem alguém que deve ceder e aguentar...senão tudo fica mais difícil”. (14a, F)

A motivação de Laura para socorrer ao agressor ocupa lugar central em muitas respostas desse modelo. Seu desejo em ajudá-lo é assim explicitado:

- “Eu ajudaria o garoto pois é difícil passar por problemas e não ser ajudado. Eu fico imaginando como ele está se sentindo inseguro e o que eu poderia fazer para cuidar dele, para fazer com que ele se sinta bem”. (16a, F)

Além de sugerirem ajuda ao Bruno e sacrifício por ele, identificamos algumas respostas que, de alguma maneira, parecem culpar Laura pela situação de Bruno. Vejamos um exemplo:

- “Eu acho que quando um não quer dois não brigam. Também é preciso saber o que Laura fez para que as coisas chegassem a esse ponto. E se ela quiser consertar as coisas ela também vai ter que mudar”. (16a, F)

- Como imaginam o agressor:

Os sentimentos do agressor revelam a imagem de um rapaz inseguro e frágil. Sua problemática interna é utilizada como justificativa para seus atos, livrando-o de qualquer responsabilidade e/ou culpa:
- “O Bruno sente-se inseguro quanto ao amor que ela sente por ele pelo fato de ela viver rodeada de amigos”. (14a, F).

Para além desse revestimento afetivo, alguns participantes trouxeram a imagem de um agressor cuja “impotência” cognitiva coloca Laura na difícil situação de decidir o que fazer:

- “Bruno gostaria de demonstrar que não era tão frágil e que poderia tomar as decisões pelos dois...mas ele não sabe o que fazer de verdade....nem como fazer”. (14a, M)

- Como imaginam a vítima

Diante do Bruno “criado” para esse modelo, os participantes que o aplicaram imaginam uma Laura triste, confusa e, apesar de não saber como ajudar ao namorado, está disposta a fazê-lo. Eis um exemplo que ilustra bem o modelo 5:

- “A Laura se sente responsável e confusa diante da situação. Ela sofre muito com tudo o que acontece. E nem pensa em terminar o relacionamento com ele, mas em ajudá-lo a resolver os seus problemas, mas ela não sabe o que fazer”. (16a, F)

- Estratégia de resolução e estrutura interativa

Uma característica própria do modelo 5 é o fato de a violência só ser mencionada quando os participantes se referem aos estados internos dos protagonistas, sendo ignorada no momento em que sugerem as estratégias de resolução. A dinâmica relacional desse modelo implica uma “complementaridade” entre amor e domínio que se manifesta tanto nas estratégias de resolução como nos estados internos – pensamentos e sentimentos –, atribuídos aos protagonistas.

- 3ª etapa:

A terceira e última etapa de nossa análise traz a distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores aplicados e das variáveis idade e sexo. É importante ressaltar que todos os protocolos foram codificados por três pesquisadoras e, em caso de desacordo (14%), chegou-se por consenso a uma decisão unitária. Os resultados obtidos em função de idade e sexo dos participantes e dos modelos por eles
Apesar de não termos a intenção de explorar os resultados encontrados na tabela 18, interessa-nos destacar números para posteriormente discorreremos sobre os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores. Nessa tabela, é possível verificar que 50 participantes (41,7% deles) identificam claramente a violência sofrida pela protagonista e a veem como maltrato (modelo 1), decaindo de 21 participantes (52,5%), aos 12 anos, para 16 participantes (40%), aos 14 anos, e 13 participantes (32,5%), aos 16 anos. O número de homens que o fazem é maior que o de mulheres: 32 homens (53,5% deles) e 18 mulheres (18% delas). Ressalta-se, ainda, a diferença encontrada entre os participantes de 12 anos: 14 homens e 7 mulheres dessa idade aplicaram o referido modelo.

Aqueles que acreditam que o comportamento violento do protagonista é susceptível de mudanças (modelo 2) somam 22 participantes (18,5% da amostra) e, ao contrário do que acontece no primeiro modelo, verifica-se maior frequência entre os participantes de 16 anos (10 deles – 25%) do que entre os de 14 anos (8 deles – 20%) ou 12 anos (4 deles – 10%). Nesse modelo, verifica-se, também, 12 respostas femininas (20%) e 10 respostas masculinas (16,7%).

Os modelos nos quais as agressões sofridas pela protagonista parecem não ser consideradas (modelos 3, 4 e 5), somam 48 participantes (40% do total da amostra). Aqueles que encaram o conflito como pequenos problemas de uma relação e sugerem que Laura converse com Bruno e mantenha a relação (modelo 3) somam 24 participantes (20% da amostra), sendo mais frequente entre aqueles de 16 anos (11
deles – 27,5%) do que entre os de 14 anos (6 deles – 15%) ou de 12 anos (7 deles – 17,5%). O número de mulheres que aplicam o modelo 3 é o dobro do de homens: 16 mulheres (26,7%) e 8 homens (13,3% deles).

Aceitar silenciosamente a situação e manter a relação (modelo 4) foi a estratégia sugerida por 10 participantes (8,3% da amostra), com as seguintes diferenças entre as idades: 3 participantes de 12 anos (7,5% deles), 4 participantes de 14 anos (10% deles) e 3 participantes de 16 anos (7,5% deles), não havendo nenhuma diferença entre as amostras feminina e masculina (em cada uma delas identificamos cinco respostas).

O modelo 5, cuja organização está centrada nos interesses do agressor, foi aplicado por 14 participantes (11,5% da amostra). Verifica-se maior frequência de respostas entre os participantes de 12 e 14 anos (5 e 6 deles – 12,5% e 15%, respectivamente) do que entre os de 16 anos (3 deles – 7,5%). O número de mulheres é maior que o de homens: 9 mulheres (15% delas) e 5 homens (8,3% deles).

Concluída a descrição das etapas realizadas para análise dos dados, a seguir apresentaremos a pesquisa 5 e, ao final do relato dessa pesquisa, farei uma análise geral da fase 2 e seus resultados.

**PESQUISA 5**

*Generosidade, sentimentos e valores*

Com o intuito de investigar as relações entre sentimentos e valores no funcionamento psíquico, elegendo a generosidade como objeto de estudo e adotando a teoria dos Modelos Organizadores como instrumento teórico metodológico, o objetivo central deste quinto estudo foi identificar, por meio dos Modelos Organizadores do Pensamento, o aparecimento ou não do valor generosidade diante de um conflito de natureza moral, atentando para o fato de os sentimentos morais regularem ou não esse aparecimento, bem como os próprios valores exercem esse papel de regulação. O objetivo geral que orientou este estudo foi:
• O comparecimento do valor generosidade ao sistema moral do ser humano é regulado por sentimentos e pela própria organização/integração de valores?

A partir deste problema geral, assumimos três objetivos específicos para o mesmo estudo:

• Sentimentos morais, como culpa e vergonha, exercem um papel de regulação no funcionamento psíquico?
• A generosidade, como valor central, exerce um papel de regulação no funcionamento psíquico? Como?
• As variáveis sexo e tipo de escola dos sujeitos influem nos juízos emitidos de um conflito envolvendo a generosidade?

Participaram desse estudo 120 jovens de 15 a 18 anos, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da periferia da cidade de São Paulo, sendo metade do sexo feminino e metade do sexo masculino. A tabela a seguir ilustra a distribuição dos participantes desse estudo.

Tabela 19: Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rede ensino</th>
<th>Privada</th>
<th>Pública</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Feminino</td>
<td>40</td>
<td>40</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Masculino</td>
<td>40</td>
<td>40</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>80</td>
<td>80</td>
<td>160</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Procedimentos de coleta e análise

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um conflito moral hipotético vivido por dois(duas) adolescentes. Inspirado numa situação real\(^{18}\), a história versava sobre um personagem que solicita ajuda nos estudos para realizar uma prova que

\(^{18}\) Para elaboração do instrumento, realizamos um procedimento que teve por objetivo fazer um levantamento de conflitos vividos por jovens com idade entre 15 e 18 anos. Para tanto, estivemos com dois grupos de jovens e solicitamos a eles que descrevessem, por escrito e com muitos detalhes, um conflito que viveram em sala de aula. Para um desses grupos, a questão estava aberta a qualquer tipo de conflito; para outro, o conflito deveria estar voltado para a generosidade. Como respostas, recebemos diversos conflitos escolares envolvendo delações, roubos, discriminação étnico-racial rompimentos amorosos, drogas, violência verbal entre colegas e entre alunos e professores. Uma situação chamou-nos atenção e nela nos inspiramos para elaboração do instrumento deste estudo: o caso de um garoto que não teve apoio dos colegas para superar suas dificuldades no aprendizado de certos conteúdos. Esse aluno havia sido reprovado no ano anterior em que fizemos a coleta desse material.
determinaria seu sucesso ou fracasso escolar de um ano letivo. Porém, o(a) colega tinha um compromisso marcado e se recusou a ajudar. A história foi elaborada nas versões masculina e feminina para uma maior aproximação dos sujeitos à situação relatada\(^\text{19}\). Na situação feminina, as personagens receberam os nomes de Paula e Juliana. Na versão masculina, receberam os nomes de Vitor e Eduardo. As duas versões da história estão anexas\(^\text{20}\).

Após a leitura do texto, foram entregues algumas questões aos sujeitos para que respondessem, individualmente e por escrito, conforme esboçamos a seguir.

Vitor/Paula diante dessa situação, não teve dúvidas e disse à(a) amiga(o) que não poderia ajudá-lo, já que tinha marcado com o(a) menino(a) e, provavelmente, chegaria bem tarde em casal.

\(^{(1)}\) O que você acha que Vitor/Paula sentiu por não ter ajudado Eduardo/Juliana nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

\(^{(2)}\) Você acha que Vitor/Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Eduardo/Juliana? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

\(^{(3)}\) Se você optasse por não ajudar o(a) seu/sua amiga(o), você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-lo? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

Como é possível perceber, todas as questões escolhidas concernem aos sentimentos, emoções e afetos dos envolvidos no conflito. Essa escolha deu-se porque, além de atenderem às perguntas que guiam o estudo, considerarmos que, em estudos sobre a moralidade humana, faz-se necessário não nos atermos apenas a uma perspectiva de moral deontológica, do dever, na qual os sujeitos são instigados a responder acerca do que os personagens devem ou não fazer. Muito pelo contrário, percebe-se, de acordo com as pesquisas anteriores, que questões centradas nos sentimentos gerados a partir de uma dada situação são reveladoras e aproximam-se do real julgamento dos sujeitos.

Dada a complexidade das respostas emitidas pelos participantes, percebemos

---

\(^{19}\) Os meninos receberam a versão masculina e as meninas, a versão feminina.

\(^{20}\) Os instrumentos encontram-se no anexo V.
que a análise não integrada das questões não dos daria base para entender, de maneira acurada, a forma como a generosidade comparece nos modelos organizadores e no sistema moral dos participantes. Visando a uma análise mais próxima dessa complexidade, optamos por visualizar as três questões de uma só vez, para que assim fosse possível comparar as respostas e obter um panorama mais aguçado de como o valor generosidade se apresenta no psiquismo humano. Procuramos perceber se o sujeito mobilizou a generosidade nas três respostas (que possuem demandas diferentes) e de que forma ela comparece nos raciocínios emitidos. Deste modo, pareceu-nos mais plausível verificar se esse valor comparece como central – se está presente, de forma consistente, em todas as respostas –, ou se ele atua como periférico – é demonstrado como mais fluido ou não (DAMON, 1995; ARAÚJO, 2003a) frente à situação por nós apresentada.

Essa forma de análise, a nosso ver, é bastante reveladora sobre como o sujeito apresenta os valores em sua constituição moral, bem como nos permite perceber a influência de outros aspectos que, certamente, atuam no posicionamento desses valores em sua constituição e funcionamento psicológico.

Foram as seguintes as etapas para análise dos dados desta pesquisa.

⇒ Etapas para elaboração dos Modelos Organizadores do Pensamento

- 1ª etapa:

Nessa etapa, fizemos uma análise fina do conjunto das três respostas de cada participante, com o intuito de realizar um levantamento daqueles elementos abstraídos e retidos como significativos para cada participante (com seus respectivos significados), bem como os sentimentos por eles provocados no protagonista para quem a ajuda foi solicitada. É importante ressaltar que, para o elemento ser considerado central para um sujeito, consideramos a “coerência” das respostas, ou seja, se ele comparece nas diferentes perguntas ou não. Tal análise permitiu-nos elaborar a tabela que se segue. A primeira coluna traz os elementos abstraídos como significativos; a segunda coluna apresenta os diferentes significados atribuídos a esses elementos; a terceira e última coluna contempla os sentimentos evocados em relação a cada um dos elementos abstraídos e retidos como significativos.
Tabela 20: Elementos centrais, significados atribuídos a eles e sentimentos evocados

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos/Valores</th>
<th>Significados</th>
<th>Sentimentos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ato de não estudar e não cumprir com suas obrigações</td>
<td>Falta de responsabilidade</td>
<td>“Nada”; “normal”</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Provoca sentimentos negativos no colega.</td>
<td>Remorso e culpa (fraco); vergonha</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Torna-o culpado.</td>
<td>“Nada”</td>
</tr>
<tr>
<td>Encontro com garoto(a) na “balada”</td>
<td>O que o protagonista deseja.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compromisso já marcado e que não pode ser adiado.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Desejável; fonte de diversão; encontro com quem se gosta.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Provoca sentimentos morais no protagonista.</td>
<td>Vergonha; culpa</td>
</tr>
<tr>
<td>Amizade</td>
<td>Provoca sentimentos negativos em função da conduta do colega</td>
<td>“Mal”; vergonha; culpa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vínculo que requer ajuda</td>
<td>Culpa, vergonha, remorso, “mal”</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vínculo que pressupõe “retribuição”</td>
<td>Culpa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>O mais importante</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ato de não ajudar</td>
<td>Provoca sentimentos negativos no protagonista.</td>
<td>“peso na consciência”; “mal”; culpa; vergonha, remorso; arrependimento; preocupação</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pode trazer “retaliação”.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Consequências do ato de não ajudar</td>
<td>Conduzirá o amigo repetir o ano; a estudar em outra sala; o amigo o repreenderá; termínio da amizade; provoca sentimentos negativos no protagonista.</td>
<td>Culpa; vergonha</td>
</tr>
</tbody>
</table>

- 2ª etapa:

Considerando a tabela construída na primeira etapa da análise dos dados, vimos-nos diante do grande desafio de, a partir dos diferentes significados atribuídos aos elementos, bem como a aparição (ou) não dos sentimentos morais (com diferentes graus de intensidade), identificar o comparecimento ou não do valor *generosidade* (objeto central deste estudo), bem como sua intensidade. Esta foi a análise realizada na segunda etapa, da qual emergiu outra tabela, indicando ou não o comparecimento da generosidade em cada uma das organizações identificadas.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos centrais</th>
<th>Significados</th>
<th>Sentimento</th>
<th>Generosidade</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ato de não estudar e não cumprir com suas obrigações</td>
<td>Falta responsabilidade</td>
<td>“Nada”; “normal”</td>
<td>——</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Procura sentimentos negativos no colega.</td>
<td>Remorso e culpa (fracos); vergonha</td>
<td>——</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Torna-o culpado.</td>
<td>“Nada”</td>
<td>——</td>
</tr>
<tr>
<td>Encontro com garoto(a) na “balada”</td>
<td>O que o protagonista deseja.</td>
<td>Prazer pessoal</td>
<td>Valor periférico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compromisso já marcado que não pode ser adiado.</td>
<td>Prazer pessoal</td>
<td>Valor periférico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Desejável; fonte de diversão; encontro com quem se gosta.</td>
<td>Prazer pessoal</td>
<td>Valor periférico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Provoca sentimentos morais no protagonista</td>
<td>Vergonha; culpa</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
<tr>
<td>Amizade</td>
<td>Procura sentimentos negativos em função da conduta do colega.</td>
<td>Vergonha</td>
<td>——</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vínculo que requer ajuda.</td>
<td>Ambiguidade nos sentimentos</td>
<td>Valor periférico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vínculo que pressupõe “retribuição”.</td>
<td>Culpa; vergonha</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>O mais importante</td>
<td>Culpa; vergonha</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
<tr>
<td>Ato de não ajudar</td>
<td>Procura sentimentos negativos no protagonista.</td>
<td>Culpa; vergonha; “mais-estar”, remorso; arrependimento; temor de não ser ajudado; tristeza</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pode trazer “retaliação”.</td>
<td>Culpa; temor de não ser ajudado</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
<tr>
<td>Consequências do ato de não ajudar</td>
<td>Conduzirá o amigo à repetir o ano; a estudar em outra sala; o amigo o reprenderá; término da amizade; provoca sentimentos negativos no protagonista.</td>
<td>Vergonha; culpa</td>
<td>Valor central</td>
</tr>
</tbody>
</table>

- 3ª etapa:

A partir da análise realizada na etapa anterior, e tendo como objetivo central visualizar o comparecimento da generosidade na organização do sistema moral dos sujeitos, foi necessário promover uma análise que desse visibilidade às diferentes combinações identificadas, considerando os valores (centrais e periféricos), bem como o comparecimento (ou não) de sentimentos morais. Na próxima tabela, há um panorama das diferentes organizações: que valores comparecem e de que forma comparecem (como centrais ou periféricos), bem como se os sentimentos de culpa e vergonha foram apresentados e de que forma (branda ou mais consistente).
## Tabela 22: Tabela com a configuração de cada organização:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores centrais</th>
<th>Valores periféricos</th>
<th>Sentimentos morais (culpa e vergonha)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Responsabilidade</td>
<td>-------------------</td>
<td>-------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Prazer pessoal</td>
<td></td>
<td>-------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Amizade</td>
<td>Generosidade</td>
<td>Sentimentos morais em algumas respostas (brandos)</td>
</tr>
<tr>
<td>Generosidade</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Responsabilidade</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prazer pessoal</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Amizade</td>
<td>Generosidade</td>
<td>Sentimentos morais evidentes</td>
</tr>
<tr>
<td>Generosidade</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Amizade</td>
<td>Generosidade</td>
<td>Sentimentos morais evidentes</td>
</tr>
<tr>
<td>Generosidade</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

A análise realizada nesta etapa fez-nos perceber que, muito embora o conflito envolvesse a questão da generosidade como primordial, visto que era uma situação em que um(a) amigo(a) solicita ajuda a outro(a), outros elementos foram abstraídos e retidos como significativos pelos sujeitos, bem como outros significados também lhes foram conferidos, resultando em implicações e relações bastante diferenciadas. Esse processo ocasionou uma configuração de juízos que evidenciou o aparecimento de outros valores. Para os sujeitos que participaram da pesquisa, esses valores se mostraram tão ou até mais importantes que a generosidade, dependendo da organização dada à situação. Como se pode perceber na tabela 22, no total identificamos 6 diferentes organizações, que deram origem aos Modelos Organizadores do Pensamento (e submodelos), que apresentaremos a seguir. Tal escolha deve-se ao fato de acreditamos que com isso daremos visibilidade a uma organização na qual o valor generosidade não comparece (modelo 1), bem como a uma organização que, dentre todas as outras, parece ter a generosidade como valor mais central.

Por fim, cumpre-nos dizer que as respostas oferecidas por um dos participantes não puderam, por suas especificidades, ser agrupada às demais. Trata-se, pois, de uma organização que não se assemelha a nenhuma outra encontrada nessa amostra. Por essa razão, ela será apresentada após a descrição dos modelos organizadores, sendo por nós nomeada de “outro”.

---

21 Nessa organização, a generosidade aparece ora como um valor central (quando associada à amizade), ora como um valor periférico (quando associada a outros valores).
Os modelos organizadores aplicados

Modelo 1:

Os jovens que aplicaram o modelo 1 não apresentaram sentimentos em relação à(ao) protagonista, mesmo quando foram induzidos a isso nas questões dois e três. Em suas respostas, esses jovens, ao serem indagados sobre os sentimentos, afirmaram não sentir “nada” ou se sentir “normal” diante da situação.

Nas respostas, percebe-se que os jovens não apresentam o valor da generosidade, uma vez que não entendem que devem ajudar o(a) amigo(a) na situação apresentada. Além disso, parece-nos que os jovens não estabelecem um vínculo de amizade entre os(as) protagonistas ou entre si e o(a) protagonista (no caso da questão três).

Outro dado importante a ser ressaltado é o fato de que todos os jovens que aplicaram o modelo 1 terem abstraído como elemento significativo a falta de responsabilidade do(a) amigo(a).

No decorrer da análise, percebemos que um grupo de alunos e alunas abstraiu um elemento relevante em suas respostas: o encontro com o(a) garoto(a). A valorização desse elemento chamou-nos a atenção por organizar o modo de perceber a situação desses jovens que aplicaram o modelo 1. Dessa forma, subdividimos o modelo 1 (submodelos 1a e 1b) de forma a contemplar aqueles que não abstraíram esse elemento e os que o fizeram, conforme descrevemos a seguir.

- Submodelo 1a

Os jovens que aplicaram o submodelo 1a abstraíram como elementos significativos a irresponsabilidade do(a) amigo(a) e o fato de que cada um deve cuidar de sua própria vida. Em todas as respostas, os jovens não evocaram sentimentos, tanto para a(o) protagonista (Vitor/Paula) quanto para si próprios, ao responderem a questão três. Mesmo ao serem questionados sobre sentimentos de culpa e vergonha nas questões dois e três, os jovens afirmaram não sentir “nada” ou se sentir “normal” diante do conflito.
Importante se faz sublinhar que, por não terem esboçado a generosidade e os sentimentos de vergonha e culpa, que lhe seriam correspondentes visto que o(a) protagonista não ajudou o(a) colega, consideramos que o núcleo central desse submodelo se encontra não no valor da generosidade, mas naquilo que lhe é oposto. Podemos, então, afirmar que a generosidade, para os sujeitos que aplicaram esse submodelo, é um contravalar, no contexto da situação problema apresentada.

Ademais, podemos destacar que o vínculo de amizade entre os protagonistas não foi evidenciado nas respostas do submodelo 1a. A amizade foi colocada de lado, por esses jovens, que não a abstraíram como um dos elementos significativos, na organização de seu modelo.

Assim, ao estabelecer relações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos, bem como os seus significados, os jovens tomam a nítida posição de que não devem ajudar (ser generosos) uma vez que o(a) amigo(a) foi irresponsável e deve cuidar de sua própria vida. O lema desse grupo de respostas é “cada um por si”. Seguem dois exemplos de respostas dadas por aqueles que aplicaram esse submodelo e que podem ilustrá-lo sobremaneira.

Sujeito PPG, 18, Fem, E2

(1) _ Se eu fosse Paula, se sentiria (sic) normal porque ela já tinha marcado. Se Juliana tivesse ligado antes, eu poderia ajudar.
(2) _ Não, porque cada um tem que caminhar com a sua própria perna. Cada um faz o seu role.
(3) _ Não!!! Eu não iria sentir culpa, ela com os problemas dela e eu com os meus.

Sujeito LBP, 14, Masc, E1

(1) _ Nada. Pois ele não tem sentimento e não pensaria duas vezes em ajudar o seu amigo Eduardo.
(2) _ Não. Pois ele não teve culpa porque Eduardo poderia estudar desde o começo do ano.
(3) _ Não, pois eu não tive vergonha de falar quando ele mais precisou de mim.

---  

A referência utilizada obedece ao seguinte critério: iniciais do nome do sujeito, idade, sexo (masculino ou feminino) e escola (E1 corresponde à escola privada e E2, à escola pública). Optamos por essa classificação para manter em sigilo a identidade dos alunos e alunas, além de conseguir abordar os itens importantes para a presente análise.
- Submodelo 1b

Assim como no submodelo anterior, os jovens que aplicaram o submodelo 1b têm como central em suas respostas o fato de que cada um é responsável por si. Dessa forma, também foram elementos abstraídos e retidos como significativos, nesse grupo, a falta de responsabilidade do(a) amigo(a) e o fato de que cada um deve cuidar de si.

Um elemento que faz com que esse submodelo difira do anterior é o encontro do protagonista com o(a) garoto(a) em uma “balada”\textsuperscript{23}. Esse elemento é abstraído e retido como significativo por todos os jovens que aplicaram o submodelo 1b e, parece-nos, norteia a organização do pensamento desses alunos e alunas.

Também como no submodelo 1a, não foram apontados os sentimentos do(a) protagonista e do respondente, embora, em algumas respostas, tenhamos um certo “esboço” de sentimento que prontamente é contradito pelo sujeito. Quando esses sentimentos são evocados, temos o remorso (uma resposta) e a culpa (duas respostas), que são fracamente e sem convicção apontados pelo jovem. Um dado importante é o fato de que a vergonha não aparece, mesmo nesses poucos casos em que os sentimentos são citados.

Em paralelo ao submodelo 1a, também consideramos que, por não terem se mostrado solidários à(co) colega, o cerne desse submodelo também não se encontra no valor da generosidade, mas a tem como contravalor, nessa situação-problema. O vínculo de amizade entre os protagonistas também não é explicitado pelos jovens. Muito pelo contrário, o que é retido como significativo é a “balada”.

As implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados apontam que, para aqueles que aplicaram o submodelo 1b, não se deveria ajudar o(a) amigo(a), (ser generoso), já que a “balada” era mais importante, ou seja, ter prazer pessoal, e era responsabilidade do(a) amigo(a) estudar por si. Cabe aqui o mesmo lema do submodelo anterior “cada um por si”.

\textsuperscript{23} Colocamos a palavra “balada” em seu uso popular, pois essa é a maneira como aparece em grande parte das respostas. Ela significa não propriamente uma “festa”, mas a ida a um local em que se toca música e em que os jovens se encontram para se divertir.
Selecionamos as respostas abaixo de forma a ilustrar esse submodelo.

Sujeito BCLM, 15, Masc, E1

1. _ Acho que ele: não tendo ajudado ficou com remorsos mais (sic) mesmo assim aproveitou a balada com a menina e depois se tivesse tempo o ajudaria.
2. _ Sei lá? Acho que culpa dependendo do que tivesse acontecido com Eduardo. Se o Eduardo realmente foi mal ele foi por causa dele mesmo.
3. _ Dependendo do motivo dele ir mal por culpa dele não sentiria nada, só lamentaria pela falta de atenção dele.

Sujeito CCPO, 15, Masc, E1

1. _ Nada porque diante desse caso Vitor deve ter pensado que o problema é de Eduardo e não dele. Eduardo deveria ter consciência disso que ele deveria ter se esforçado mais o ano todo e não só no último bimestre.
2. _ Vergonha não, culpa talvez mais tarde pois naquele momento o que mais lhe interessava era sair com a menina.
3. _ Não muito porque ele deveria ter consciência de que deveria ter estudado o ano inteiro.

Modelo 2

O modelo 2, assim como o modelo 1, tem como valor central a responsabilidade do amigo. O sentimento de vergonha, em relação à atitude do amigo, foi citado pelos jovens. Do mesmo modo que no submodelo 1b, no modelo 2, há uma referência à “balada”, que é significada como um compromisso já marcado e que não pode ser adiado. A amizade foi outro elemento abstraído e retido nesse submodelo.

No entanto, percebe-se que, apesar de ser bastante referendada, não coincide com uma sinalização de solidariedade, de apoio ao(à) amigo(a). Importante se faz ressaltar que esse vínculo de amizade, que podemos julgar como “enfraquecido” por não conduzir a vontade de ser generoso com o(a) colega na situação exposta, leva os jovens a apontarem o sentimento de vergonha da ação do outro, do(a) colega (por não ter estudado ao longo do ano). Os exemplos a seguir ilustram o modelo 2.

Sujeito ABM, 14, Masc, E1

1. _ Eu acho que Vitor não se sentiu bem, pois era o seu melhor amigo precisando de ajuda. Mas mesmo assim Vitor que estava certo, quem tirou notas baixas foi Eduardo, não ele.
2. _ Vergonha. Porque não foi culpa dele que seu amigo se deu mal. Se Eduardo tivesse estudado desde o começo, ele não estaria pedindo ajuda ao amigo.
3. _ Eu sentiria um pouco de vergonha, pois era o meu amigo que estava pedindo, mas eu acho que ele entenderia e tentaria estudar sozinho.
Sujeito LBSS, 16, Masc, E1

(1) Eu acho que Vitor ficou com peso na consciência mais (sic) não se arrependia por que ele já tinha um encontro marcado e não podia desmarcar.
(2) Vergonha, por que o Eduardo era um amigo de infância dele.
(3) Nenhuma das duas coisas por que se ele tivesse seguido o mesmo caminho que eu, ele estaria bem melhor, ele está nessa situação por culpa dele mesmo.

Modelo 3

O modelo 3 pode ser definido como “confronto” entre dois elementos abstraídos e retidos como significativos. Um desses elementos é a amizade entre os(as) protagonistas; o outro é, para alguns, a irresponsabilidade do amigo e, para outros, a “balada” previamente marcada com o(a) garoto(a). Essa diferença, ao abstrair esse segundo elemento, fez-nos subdividir o modelo 3 em dois submodelos (3a e 3b).

No submodelo 3a, há dois elementos abstraídos como significativos: a amizade entre os protagonistas e a irresponsabilidade do amigo. Esses elementos não se organizam de forma a um explicitar o outro, mas se contradizem, não têm relação entre si. Como implicações, é possível sustentar que aqueles que aplicaram esse submodelo ora recorrem à amizade, atrelada à generosidade, ora apontam a irresponsabilidade do(a) colega por não estudar e não sinalizam ações de ajuda/ apoio. Eles, portanto, imergem em um “conflito” diante da situação apresentada. As respostas a seguir podem exemplificar o submodelo 3ª.

Sujeito EVB, 15, Masc, E2

(1) Talvez, ele não se sentiu muito bem, porque ele era seu melhor amigo e por ele ser seu melhor amigo desde a infância ele não se sentiu muito bem, nem seu amigo porque ele se sentiu traído.
(2) Sim, porque ele era amigo dele desde a infância e isso o (sic) tornavam melhores amigos e ele deixou o seu amigo por uma menina.
(3) Não, porque eu não sou responsável pelos seus atos e não teria vergonha porque ele podia pedir ajudar para outra pessoa que soubesse.

Sujeito VSM, 15, Masc, E1

(1) Com um pouco de remorso pois ele sabia a matéria mas ficou difícil de ajudar.
(2) Não, apesar de poder ajudar isso ia depender da responsabilidade de Eduardo conseguir entender e se esforçar.
(3) Um pouco de vergonha por ser um grande amigo, mas não sentiria culpa.
No submodelo 3b também há dois elementos abstraídos como significativos: a amizade entre os protagonistas e a “balada” na companhia do(a) garoto(a). Igualmente como no submodelo 3a, a amizade é significada como um vínculo entre os(as) protagonistas e norteia o aparecimento do valor da generosidade. Sempre que a amizade é citada, os sujeitos mobilizam anseios de ajudar/dar apoio ao(à) colega. A “balada” é significada como um compromisso de grande relevância, que proporcionará diversão. Alguns a significam como algo muito esperado, enquanto outros apontam que o(a) menino(a) com quem vão se encontrar é uma pessoa de quem gostam muito, mas, no geral, todos enfocam a questão do prazer desse encontro. Como no submodelo 3a, os jovens confrontam suas próprias ideias ao responderem de forma diferenciada a cada questão, indecisos acerca do que seria mais relevante diante da situação: a amizade ou a “balada” marcada com um(a) menino(a). Para ilustrar o submodelo 3b, escolhemos as duas respostas sub sequentes.

Sujeito ELC, 16, Fem, E2
(1) _ Acho que ela estava muito a fim de ir para a balada com esse seu amigo, e acabou esquecendo sua amizade com Juliana.
(2) _ Não sei responder exatamente, mas acho que se ela era realmente amiga de Juliana ela sentiu uma culpa por não ajudar a amiga, a não ser que a balada tenha rendido alguma coisa muito boa para Paula que não permitisse essa culpa.
(3) _ Dependendo da situação que eu estivesse, se realmente fosse uma boa causa de ter negado a ajuda, simplesmente pediria desculpa pela falta que fiz, quando ela precisou.

Sujeito RNS, 19, Masc, E2
(1) _ É mas também eu acho que o Vitor iria se sentir mau (sic) em ajudar o amigo a fazer prova de física porque Eduardo ligou pra ele e pediu que o ajudasse para fazer a prova e Vitor falou que tinha um encontro com uma garota.
(2) _ Eu acho que o Vitor não sentiu vergonha e culpa porque amigo que é amigo não sentiria isso o Eduardo estava precisando de sua ajuda para fazer a prova de física e eu acho que ele iria se sentir muito mal em não ajudá-lo e não sentir vergonha ou culpa.
(3) _ Eu acho que não sentiria vergonha e nem culpa por que não iria ajudar o meu amigo que se eu falasse pra ele que iria ter um encontro com uma garota e se ele fosse amigo mesmo ele iria entender e iria se virá (sic) para fazer a prova sozinho.

Modelo 4

O modelo 4 traz uma referência à amizade entre os(as) protagonistas, significada como uma retribuição. Eles entendem que devem agir bem pelo(a)
amigo(a) porque um dia podem também precisar de sua ajuda. Os sentimentos morais, culpa e vergonha, comparecem às respostas indistintamente. Em consequência do aparecimento de sentimentos morais associados ao fato de não terem ajudado o(a) colega, o valor da generosidade também marca presença nesse modelo. Contudo, devemos pontuar que essa generosidade está justaposta ao fato de preverem uma “retaliação” por não terem ajudado/dado apoio à(ao) colega quando mais precisou. Ou seja, eles pensam também em si próprios, caso necessitem da ajuda alheia. Dentre as respostas dadas pelos sujeitos, elegemos duas que podem aclarar o modelo 4.

Sujeito BO, 14, fem., E2
(1) _ Eu acho que ela se sentiu mal por não ter ajudado uma amiga, pois amigos é (sic) para isso, te ajudar nas horas que precisa.
(2) _ Culpa, por que Juliana é uma amiga dela e amanhã pode ser ela que esteja precisando de ajuda.
(3) _ Culpa, porque eu sei que ela ficaria chateada comigo, e eu também acho que é egoísmo não ajudar uma amiga que está precisando tanto de mim.

Sujeito BES, 17, Masc, E2
(1) _ Sentiu por não ajudar o amigo, ele é o único amigo de Eduardo.
(2) _ Sentiu culpado por não ajudar o Eduardo, quando ele precisar não vai ajudar.
(3) _ Eu ajudaria o meu amigo porque quando eu preciso ele me ajuda.

Modelo 5

No modelo 5, os jovens indicaram a presença dos sentimentos de culpa e vergonha, bem como mostraram possuir, diante da situação apresentada, os valores de amizade e generosidade como centrais. Entretanto, esses sentimentos e valores estão atrelados a uma situação futura (se o colega repetir o ano, por exemplo). Uma diferença levou-nos a dividir esse modelo em dois submodelos (5a e 5b).

No submodelo 5a, os sentimentos morais, culpa e vergonha, presentes em todas as respostas, estão condicionados ao estado futuro do(a) amigo(a): se vai “repetir o ano”. Para simplificar, podemos afirmar que os sujeitos que aplicaram esse submodelo somente sentirão culpa ou vergonha se o amigo não for bem na prova ou se for repetir o ano. Nesse sentido, conseguimos assegurar que o valor da generosidade também estaria relacionado ao que viesse a acontecer com ele(a). Em
uma, nesse submodelo sentiriam vergonha ou culpa dependendo do que acontecesse com o(a) amigo(a) e, consequentemente, somente apresentam o valor da generosidade de acordo com o estado futuro desse(a) colega. As duas respostas a seguir ilustram essa organização.

**Sujeito TSK, 14, Masc, E1**

1. _Eu acho que ele se sentiu normal, pois ele fez sua escolha de não ajudá-lo, mas eu ainda acho que Vítor tinha que ajudar o Eduardo._

2. _Eu acho que naquela hora em que ele falou, ele não sentiu nada, mas mais tarde, quando visse que a nota de Eduardo fosse (sic) baixa, ele se sentiria culpado, pois não ajudou seu amigo._

3. _Se ele tirasse nota baixa sim, eu sentiria culpa. Mas eu tentaria indicar alguém para ajudá-lo para que isso não aconteça._

**Sujeito SWEIF, 14, Masc, E1**

1. _Vítor se sentiu mal, por não ter ajudado o amigo a estudar para a prova._

2. _Culpa. Se o amigo dele for mal na prova, ele vai se sentir culpado pelo que aconteceu ao amigo._

3. _Vergonha mais (sic) ao mesmo tempo culpa. Por que ele poderia não passar na prova e eu ficaria com sentimento de culpa._

No submodelo 5b, os sentimentos morais não são lançados pelo jovem aleatoriamente, somente tendo relação com o estado futuro do(a) amigo(a). Nesse submodelo, se a culpa está associada ao fato de o(a) colega ir mal na prova, repetir o ano, “se dar mal”, a vergonha toma outra acepção e passa a significar, para esses jovens, um mal-estar ao olhar para ter que falar com esse(a) amigo(a) depois de não ter ajudado, no outro dia ou em outra ocasião. Mesmo com esse novo elemento, é possível, assim como no submodelo anterior, entender que a generosidade também está atrelada a uma situação futura, visto que o jovem projeta os sentimentos morais para algo que possa acontecer diante da situação problema apresentada. Os dois exemplos abaixo ilustram essa organização.

**Sujeito LPV, 15, Fem., E1**

1. _Eu acho que ela ficou meia (sic) mal, pois era uma amiga de infância e ela não pode (sic) ajudar, ela deve ter ficado meia (sic) arrependida depois e a amiga dela um pouco magoada._

2. _Um pouquinho de cada, vergonha, pois como iria olhar para a cara da amiga no outro dia na escola, e culpa se a amiga fosse mal na prova (porque ela não ajudou a amiga a estudar)._ 

3. _Um pouco dos dois, vergonha por que se fosse ela me ajudaria e eu não quis ajudá-la sentiria muita vergonha como que eu iria olhar na cara dela no outro dia e ouvi-la me chamar de amiga, pra mim amiga não é assim, amiga a sempre lado
a lado culpa sentiria se ela fosse mal na prova e repetisse de ano!

Sujeito VPP, 15; Fem., E1

(1) — Nada, pois não está nem aí pra a amiga, se ela fosse tanto amiga de Juliana marcava outro dia para se encontrar com o garoto. Se Juliana for mal na prova, poderá sentir um pouco de culpa, pois ela poderá repetir por falta de compaixão da amiga.

(2) — Se Juliana for mal na prova poderá sentir um pouco de culpa, pois ela poderá repetir por falta de compaixão da amiga.

(3) — Vergonha, quando olhar para ela e ver que ficou triste e culpa se ela se der mal por minha causa.

**Modelo 6**

Mais consistentemente do que no modelo 5, os jovens que aplicaram o modelo 6 apontam um forte vínculo de amizade entre os(as) protagonistas em todas as respostas dadas. Esse elemento abstráido e retido como significativo é muito presente em todos os argumentos dos jovens e parece nortear a abstração e significação de outros elementos da realidade.

Ao destacar a amizade entre os personagens da situação apresentada, os jovens que aplicaram o modelo 6 também retêm como significativo o valor da generosidade, em razão de apontarem, em suas respostas, a importância da ajuda à(ao) colega. Também é essencial trazer à análise o fato de os sentimentos morais, culpa e vergonha, estarem presentes em praticamente todas as respostas aliados ao fato de, consoante o conflito mostrado de antemão, os jovens não terem ajudado o(a) seu(ua) amigo(a).

No modelo 6, detectamos diferenças significativas nas respostas que justificam a sua subdivisão em submodelos. O submodelo 6a corresponde essencialmente à descrição efetuada acima: em todas as respostas, a amizade comparece conjuntamente com a generosidade e com os sentimentos morais. No submodelo 6b, os sujeitos obedecem aos mesmos argumentos do submodelo 6a, mas acrescentam outro elemento: o fato de não ter ajudado o(a) amigo(a) por um motivo banal, a saber, sair com um(a) garoto(a). A seguir uma descrição mais detalhada desses submodelos.
- Submodelo 6a

A amizade é um valor central para os jovens que aplicaram o submodelo 6a. Em todas as respostas, encontra-se referência à amizade entre os(as) protagonistas, o que nos parece influir na abstração e retenção como significativos os demais elementos da realidade, por esses sujeitos. Os sentimentos morais comparecem também na maioria das respostas, justificando-se pelo fato de os jovens se sentirem culpados ou envergonhados por não terem ajudado o(a) colega.

Vale destacar que os jovens nem sempre fazem distinção entre culpa e vergonha, apenas reforçando que se sentem assim por não terem ajudado o(a) outro(a). Em algumas respostas, os jovens justificam os sentimentos, mas, mesmo assim, essas definições, grosso modo, estão associadas ao fato de não ter sido generoso(a). Outros sentimentos, como mal estar, remorso, arrependimento, entre outros, também estão presentes, principalmente nas respostas à questão um, e, assim como os sentimentos morais, explicam-se pelo fato de não ter ajudado/apoiado o(a) colega.

Da mesma forma, o valor da generosidade é constante, logo que ele emerge quando os sujeitos afirmam sentirem-se culpados ou envergonhados por não terem ajudado o(a) amigo(a) na situação-problema apresentada.

Podemos citar como implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e os seus significados que os jovens que aplicaram o submodelo 6a mostram-se culpados ou envergonhados por não terem sido generosos com o(a) seu(ua) amigo(a). Explicitando esse submodelo, trazemos os dois exemplos.

Sujeito CCF, 14, Fem., E1

(1) _ Neste caso, acho que por Paula ter falado que não poderia ajudar a amiga, na hora ela nem ligou, mas depois que a balada, a diversão passasse, sem dúvidas, Paula se preocuparia e de uma certa forma se sentiria culpada por não ter ajudado a amiga._

(2) _ Sim, vergonha acho que não, mas uma culpa sim, pois não ajudou a amiga quando ela mais precisava. A diversão passa, os meninos, as baladas, os barzinhos passam, mas o que fica é a amizade verdadeira. Paula poderia ter marcado para sair de balada outro dia, e não foi o que fez._

(3) _ Com certeza, eu me sentiria culpada, pois uma amizade verdadeira é a coisa mais importante._
Sujeito PF, 14, Masc., E1

(1) Ele se sentiu um pouco culpado. Por que Eduardo era seu melhor amigo de infância e ele também só falava com ele na escola, pra mim Vitor deveria ajudá-lo.

(2) Os dois, porque vergonha ele teve de não ligar para a menina e dizer que não poderia ir, e culpa por não ter ajudado o seu amigo.

(3) Eu me sentiria culpado porque deixei o melhor amigo meu para sair com uma menina que eu nem conheço, por que amigo é para sempre, amigo é pra todas as horas, e uma menina que você nem conhece é só por aquele dia.

- Submodelo 6b

Focando-se no elemento abstraido e retido como significativo amizade, os jovens que aplicaram o submodelo 6b, tal qual no submodelo 6a, têm-no como valor central, o que acaba por nortear a abstração dos demais elementos da realidade por esse grupo de estudantes.

Em grande parte das respostas, encontram-se os sentimentos de culpa e vergonha, os quais são justificados pelos sujeitos pelo fato de não terem ajudado/dado apoio ao(à) amigo(a) quando necessitou. No entanto, diferentemente do submodelo anterior, nesse há um elemento abstraido e retido como significativo que também vem a validar esses sentimentos morais: os sujeitos designam o fato de terem saído/ido à “balada” como algo extremamente vergonhoso ou digno de culpa frente à situação do(a) colega. Em outras palavras, os alunos e alunas que utilizaram esse submodelo acreditam que o prazer, a diversão da “balada” é fruto de algo constrangedor a eles(as): é um contravalor.

Outros sentimentos também são explicitados pelos jovens, essencialmente na questão um, cujo enunciado não induzia aos sentimentos de culpa e vergonha. Esses sentimentos, no mais das vezes, são negativos e também são explicados pelos mesmos elementos abstraídos e retidos como significativos descritos acima.

O valor da generosidade, concernente ao aparecimento de sentimentos morais, é central para esses jovens, visto que eles se sentem culpados e/ou envergonhados por não terem auxiliado o(a) colega, principalmente por um motivo, em sua acepção, bastante banal. Os exemplos abaixo vêm ilustrar esse submodelo.
Sujeito TJSA, 14, Fem. E1

(1) _ Acho que ela se sentiu arrependida, mas achou mais importante ir ao encontro. Porque ela acha que os meninos (namorados) são mais importantes do que uma amiga, por isso ela não teve dúvidas e disse não. 
(2) _ Culpa, porque depois de algumas semanas o seu affair acabaria e sua amiga continuaria com ela e ela veria que não havia valido a pena, ela ganharia mais em ter ajudado a amiga, pois assim elas passariam de ano juntas. 
(3) _ As duas coisas andariam juntas, culpa porque deixei de ajudá-la no que precisava e vergonha porque recusei e ainda por uma coisa banal (que era o encontro), pois se ela estava com vontade de ir marcasse para outra ocasião, e fosse ajudar a amiga.

Sujeito SC, 15, Fem., E1

(1) _ Eu acho que um pouco de culpa bateu, mas depois ela esqueceu, pois estava se divertindo. 
(2) _ Acho que sim, porque ela estava demonstrando que uma “baladinha” era mais importante do que o futuro da amiga dela, e se ela for tão esperta como o texto contava ela deve saber disso. 
(3) _ Nossa, sentiria muita culpa, ficaria com um peso na consciência... A vergonha também seria enorme, pois não é um “programinha” que iria me fazer mudar, eu estaria colocando o meu egoísmo acima de tudo, e por isso sentiria vergonha.

Outro

Considerando as regularidades e não regularidades concernentes ao funcionamento psíquico humano, era esperado encontrar respostas em que os jovens não abstraissem os mesmo elementos, tampouco dessem a eles os mesmos significados que os modelos já apresentados. Na presente análise deparamo-nos com um protocolo cujas respostas não pertencem aos modelos organizadores já descritos.

Nele, temos outros elementos retidos como significativos da realidade e outros significados, que implicam um modelo organizador diferente. Acreditamos na importância de descrever o modelo dessa resposta, de forma a assegurar que tenhamos, em nossa pesquisa, uma análise minuciosa dos pensamentos, sentimentos e valores dos alunos e alunas participantes. Passemos, então, a essa análise.

Sujeito MJ, 17, Fem., E2

(1) _ Não posso falar em detalhes o que ela sentiu, porque todo mundo tem seu modo de agir e pensar diferente, mas sendo eu no lugar teria ficado pensativa e magoada por não ter ajudado minha amiga. 
(2) _ Na minha opinião, eu acho que ela sentiu culpa porque a ajuda da Paula seria para que ela não ficasse em recuperação. Essa é a minha opinião. 
(3) _ Acho que sentiria os dois ao mesmo tempo. Porque todo mundo iria me ver como uma pessoa sem compreensão. Essa é a realidade.
Podemos perceber, ao ler as respostas dessa jovem, que a amizade é um valor central, visto que se remete à amiga, tendo essa referência como norteadora para a abstração dos demais elementos da realidade. Nessas respostas, é possível observar a presença do sentimento moral de culpa associado ao fato de não ter ajudado (sido generoso) quando a colega precisou. Porém, o elemento que diferencia essas respostas das demais é que ambos sentimentos morais (culpa e vergonha) relacionam-se ao fato de a jovem abstrair como significativo o olhar dos outros (sociedade) sobre a sua atitude. Esse elemento não foi abstraído por nenhum outro jovem. As implicações entre os elementos abstraídos e retidos como significativos e seus significados levam-nos à conclusão de que a aluna que aplicou esse modelo organizador entende logo que não foi generosa por não ter ajudado a colega, e será tachada pelos outros como uma pessoa “sem compreensão” (ou seja, não generosa com o outro).

- 4ª etapa:

A quarta etapa da análise dos dados teve por objetivo analisar novamente cada uma das organizações apresentadas, de forma a identificar o posicionamento de cada um dos valores identificados. Para tanto, uma vez mais, lemos e relemos as respostas apresentadas pelos jovens, bem como retomamos a tabela apresentada na terceira etapa da análise.

Como já sinalizamos anteriormente, analisando os modelos que foram aplicados pelos estudantes que participaram de nossa pesquisa, constatamos não apenas a presença da generosidade (apesar de esse ter sido o foco da pesquisa), mas outros valores que, para esses sujeitos, foram tão ou mais importantes do que a generosidade diante da situação de conflito moral apresentada.

O gráfico a seguir foi elaborado para explicitar as relações (integração) dos valores e dos sentimentos de acordo com os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos de nossa amostra\(^\text{24}\).

\(^{24}\) Gráfico retirado da Dissertação de Mestrado da aluna Viviane Pinheiro.
O gráfico 1, composto por quatro círculos, procura representar os valores que foram encontrados nas respostas dadas pelos jovens, a saber: generosidade, amizade, responsabilidade e prazer pessoal. O círculo que representa a generosidade foi colocado no centro, por ser o valor elegido para esse estudo. Estando no centro do gráfico, procuramos representar que os demais valores, de certa forma, integram-se no psiquismo dos jovens que elaboraram os modelos organizadores diante de uma situação conflitiva referente à generosidade.

É notória a presença de uma maior integração entre os valores de amizade e generosidade, visto que grande parte dos modelos se encontra na interligação entre os dois círculos. Faz-se importante ressaltar que os modelos que trouxeram os valores de responsabilidade e prazer pessoal pouco se integraram à generosidade. Os
sentimentos morais, culpa e vergonha, compareceram em todos os modelos em que se apresenta a generosidade.

Vale ressaltar que o gráfico brevemente analisado não pode ser entendido de forma estática. Estamos de acordo com um modelo de psiquismo dinâmico, complexo, composto de diversos sistemas que interagem continuamente. Por isso, acreditamos que tal gráfico capta apenas um momento da organização psíquica dos sujeitos, em relação à configuração de seus valores.

A complexidade evidenciada pelo gráfico analisado abre a nossa análise para a perspectiva de que a regulação dos valores não pode ser tomada como realizada por apenas um aspecto, os sentimentos morais, por exemplo, mas por um conjunto de fatores que se interpenetram e possibilitam tal configuração. Assim, além de percebermos que a generosidade apareceu nas respostas emitidas pelos jovens, pois grande parte dos modelos apresentou esse valor como central, ficou evidente que, para o comparecimento da generosidade ao sistema moral dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, foi necessário o vínculo com o valor da amizade e a regulação dos sentimentos morais de culpa e vergonha. A emersão dos valores prazer pessoal e responsabilidade do(a) amigo(a) afastou o comparecimento da generosidade para esses jovens, considerando que os sentimentos de culpa e vergonha não compareceram quando esses valores eram eleitos. Passemos, pois, para a quinta e última etapa da análise realizada.

- 5ª etapa:

A quinta e última etapa de nossa análise traz a distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores aplicados e das variáveis idade, gênero e rede de ensino. Apesar de a ênfase de nossas investigações recaírem sobre os aspectos qualitativos, essa análise possibilitou ampliar nossa compreensão sobre o comparecimento dos valores e de todo o processo complexo que o envolve. Vejamos as tabelas e gráficos a seguir.

- **Resultados em relação ao número total de participantes**

Iniciaremos a apresentação por uma tabela com a distribuição dos
participantes nos modelos e submodelos identificados na análise qualitativa.

Tabela 23: Distribuição dos participantes em modelos e submodelos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos Organizadores</th>
<th>Submodelos</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Modelo 1</td>
<td>1a</td>
<td>11</td>
<td>6,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1b</td>
<td>05</td>
<td>3,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 2</td>
<td>03</td>
<td>1,9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 3</td>
<td>26</td>
<td>16,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3a</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3b</td>
<td>19</td>
<td>11,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 4</td>
<td>21</td>
<td>13,1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 5</td>
<td>30</td>
<td>18,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5a</td>
<td>23</td>
<td>14,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5b</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 6</td>
<td>63</td>
<td>39,4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6a</td>
<td>51</td>
<td>31,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6b</td>
<td>12</td>
<td>7,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Outros</td>
<td>01</td>
<td>0,6</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Total                  | 160        | 100,0%

Com a visualização da tabela 23, podemos observar que o modelo 6, em que os sujeitos aliaram os valores de amizade e generosidade regulados por sentimentos morais, obteve o maior número de respostas, enquanto que o modelo 2, em que os sentimentos de culpa e vergonha estavam associados à ação do outro, regulando o aparecimento dos valores de amizade e responsabilidade, recebeu apenas 3 respostas. Outro fato que nos chama atenção é que grande parte das respostas se concentra em modelos em que a generosidade comparece, principalmente aliada ao valor da amizade (modelos 3, 4, 5 e 6). Se pensarmos que, do modelo 3 ao 6, temos respostas em que os modelos organizadores aplicados demonstram o valor da generosidade, pode-se dizer que grande parte dos sujeitos da amostra, 140 ao total, perfazendo 88% do total de participantes mobilizam esse valor. Uma minoria, 19 sujeitos (12% da amostra), aplicaram modelos em que o valor da generosidade não comparece.

- **Resultados em relação ao sexo dos participantes**

Uma das variáveis que norteou a divisão dos jovens nessa pesquisa foi o sexo

25 Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
dos participantes. Além de manter certo equilíbrio da amostra, abrimos a possibilidade de verificar se haveria diferenças significativas entre os jovens do sexo feminino e do sexo masculino. A tabela 24, a seguir, traz esses resultados.

Tabela 24: Distribuição dos participantes em função do sexo e modelos organizadores

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos Organizadores</th>
<th>Submodelo</th>
<th>Σ</th>
<th>Masculino</th>
<th>Feminino</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>n</td>
<td>%</td>
<td>n</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 1</td>
<td>16</td>
<td>10,0</td>
<td>11</td>
<td>6,9</td>
</tr>
<tr>
<td>1a</td>
<td>11</td>
<td>6,9</td>
<td>06</td>
<td>3,7</td>
</tr>
<tr>
<td>1b</td>
<td>05</td>
<td>3,1</td>
<td>05</td>
<td>3,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 2</td>
<td>03</td>
<td>1,9</td>
<td>03</td>
<td>1,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 3</td>
<td>26</td>
<td>16,2</td>
<td>13</td>
<td>8,1</td>
</tr>
<tr>
<td>3a</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
<td>06</td>
<td>3,7</td>
</tr>
<tr>
<td>3b</td>
<td>19</td>
<td>11,9</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 4</td>
<td>21</td>
<td>13,1</td>
<td>08</td>
<td>5,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 5</td>
<td>30</td>
<td>18,7</td>
<td>18</td>
<td>11,2</td>
</tr>
<tr>
<td>5a</td>
<td>23</td>
<td>14,4</td>
<td>14</td>
<td>8,7</td>
</tr>
<tr>
<td>5b</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
<td>04</td>
<td>2,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 6</td>
<td>63</td>
<td>39,4</td>
<td>27</td>
<td>16,9</td>
</tr>
<tr>
<td>6a</td>
<td>51</td>
<td>31,9</td>
<td>25</td>
<td>15,6</td>
</tr>
<tr>
<td>6b</td>
<td>12</td>
<td>7,5</td>
<td>02</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Outro</td>
<td>01</td>
<td>0,6</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Total26</td>
<td>160</td>
<td>100,0</td>
<td>80</td>
<td>50,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Com os resultados da frequência dos participantes em cada submodelo pudemos notar diferenças na forma de pensar entre meninos e meninas, principalmente no que diz respeito a algumas particularidades que podem nos dizer um pouco sobre as relações socioculturais que corroboraram para a organização psíquica dos jovens de gêneros diferentes. Os aspectos que nos chamaram atenção foram: primeiramente, o fato de os meninos aplicarem em número maior do que as meninas modelos em que os valores de responsabilidade do amigo e prazer pessoal se mostram como centrais, não trazendo para as respostas a generosidade (submodelo 1b e modelo 2); em segundo lugar, a grande diferença ocorrida no submodelo 6b, no qual os jovens atribuem a “balada” um motivo pelo qual devem se envergonhar, reforçando os valores de generosidade e amizade. Nesse submodelo, houve muito mais respostas de meninas do que de meninos; em terceiro lugar, cremos ser significativo o número de meninas que aplicou o submodelo 3b, no qual os sujeitos se encontraram em confronto entre os valores amizade/generosidade e prazer pessoal. Pelas respostas

---

26 Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
dos modelos 1 e 2, era de se esperar que o número maior de respostas fosse de meninos; por fim, a grande similaridade entre o número de respostas do submodelo 6a, no qual há grande vínculo entre amizade e generosidade, fazendo com que esses valores apresentem-se como centrais.

Apesar dessas particularidades, chama-nos a atenção o fato de tanto meninos quanto meninas, em sua grande maioria, aderirem a respostas em que o valor da generosidade, atrelado à amizade, comparece como central. Esses jovens mobilizaram sentimentos de culpa e vergonha diante de uma situação de conflito moral, regulando os valores que formam o cerne de seu sistema moral nesse contexto. Contudo, saltam-nos aos olhos a evidência de que há uma tendência maior de jovens do sexo masculino emitirem juízos em que, mesmo frente a um conflito moral envolvendo a generosidade, elegem outros valores como centrais, tais como a responsabilidade e o prazer pessoal, em detrimento da ajuda ao próximo.

- Resultados em relação a rede de ensino (pública e privada)

Outra variável desse estudo foi o tipo de escola em que estudavam os jovens participantes. A seguir apresentamos, uma tabela com a distribuição dos modelos (e submodelos) aplicados pelos participantes considerando a rede de ensino (se pública ou particular).

Tabela 25: Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e modelos organizadores

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos Organizadores</th>
<th>Submodelo</th>
<th>Σ</th>
<th>Escola privada</th>
<th>Escola pública</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>n</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>16</td>
<td>10,0</td>
<td>06</td>
<td>3,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1a</td>
<td>11</td>
<td>6,9</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1b</td>
<td>05</td>
<td>3,1</td>
<td>04</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 2</td>
<td>03</td>
<td>1,9</td>
<td>03</td>
<td>1,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 3</td>
<td>26</td>
<td>16,2</td>
<td>11</td>
<td>6,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3a</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
<td>03</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3b</td>
<td>19</td>
<td>11,9</td>
<td>08</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 4</td>
<td>21</td>
<td>13,1</td>
<td>09</td>
<td>5,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 5</td>
<td>30</td>
<td>18,7</td>
<td>22</td>
<td>13,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5a</td>
<td>23</td>
<td>14,4</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5b</td>
<td>07</td>
<td>4,4</td>
<td>06</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 6</td>
<td>63</td>
<td>39,4</td>
<td>29</td>
<td>18,1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6a</td>
<td>51</td>
<td>31,9</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6b</td>
<td>12</td>
<td>7,5</td>
<td>08</td>
</tr>
<tr>
<td>Outro</td>
<td>01</td>
<td>0,6</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Total(^2)</td>
<td>160</td>
<td>100,0</td>
<td>80</td>
<td>50,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^2\) Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
Com a análise dos resultados do número de jovens em cada modelo e submodelo de acordo com o tipo de escola em que estudam, pudemos verificar algumas particularidades que indicam possibilidades de reflexão. Primeiro, podemos ressaltar que, entre alunos de escolas pública e particular, os que mais elegem a responsabilidade do colega como valor central são os alunos da rede pública de ensino. No entanto, quando se agrega a esse valor o prazer pessoal ou a vergonha da ação do outro, o número significativo está entre os alunos da escola privada. Em segundo lugar, destacamos as respostas dos submodelos que compõem o modelo 5. Nesses submodelos, os jovens mostram os valores de generosidade e amizade, possuindo preocupação com o estado futuro do colega, o que pode estar vinculado ao tipo de relação que possuem com a avaliação na escola (de aprovação contínua ou não). Finalmente, acreditamos ser um dado significativo o fato de o submodelo 6a ter obtido um número um pouco maior de respostas de estudantes da escola pública, enquanto que, quando se agrega uma valoração negativa a respeito da balada, os números se invertem, ou seja, há um maior número de respostas de estudantes da escola privada.

Uma vez mais, o dado que mais nos chamou a atenção foi o fato de a maioria dos estudantes, tanto da escola pública quanto da escola privada, ter mobilizado o valor da generosidade agregado à amizade. Observando o modelo 6, em que essa associação de valores é mais intensa, pode-se notar o quanto essa assertiva é verdadeira.

Reflexões sobre as pesquisas da fase 2

Apresentadas as duas pesquisas que compuseram a segunda fase de nosso percurso como pesquisadora, é chegado o momento de tecer algumas reflexões teóricas e metodológicas sobre os procedimentos nelas adotados, bem como os resultados nelas obtidos. Como nas reflexões apresentadas na fase 1, nessa fase faremos um trajeto, ora nos centrando em cada uma das pesquisas separadamente, ora nos centrando nos resultados mais gerais e/ou comuns a elas. A ideia é levantarmos aspectos que sintetizam algumas das “verdades” que fomos construindo,
ao mesmo tempo em que apontamos os “avanços” que nos permitiram abrir os caminhos para a fase 3 de nossas pesquisas. Para tanto, elegemos 3 pontos para discorrer. Uma vez mais advertimos que esses pontos são frutos de nossas escolhas e que muitas outras possibilidades de abordagem dos processos psicológicos são, com isso, rechaçadas.

O primeiro, diz respeito à riqueza e à diversidade das representações subjetivas com que cada participante se posiciona diante do conflito que lhe foi apresentado. Na descrição das pesquisas, procuramos ressaltar a diversidade que constam nas pequenas diferenças de aplicação dos modelos (e submodos), e que, para nós, são muito significativas. Vejamos exemplos de como essa diversidade comparece nas pesquisas: no estudo 4, sobre violência de gênero, um mesmo episódio de violência foi interpretado diferentemente por cada um dos participantes, dependendo da perspectiva na qual a analisaram – se “pragmática” (estratégias de resolução para o conflito) ou “intimista” (atribuições de pensamentos e sentimentos aos protagonistas); no estudo 5, sobre generosidade, o vínculo afetivo, evidenciado pelo comparecimento ou não da amizade entre os(as) protagonistas, altera fortemente a configuração dos valores com os quais os participantes julgam a circunstância em questão. Essa diversidade corrobora os pressupostos da teoria dos Modelos Organizadores segundo a qual, para elaborar uma representação mental a partir de uma situação, ou seja, o modelo organizador, é necessário que se abarque tanto a estrutura interna do sujeito quanto os conteúdos da “realidade”. Assim, frente a uma mesma situação, cada sujeito abstrai e significa os elementos que considera relevantes e, ainda mais, tece as relações “a sua maneira” (entenda-se: de acordo com os seus sentimentos, desejos, aspectos cognitivos, dentre vários outros que se interpenetram, configurando o psiquismo humano).

O segundo ponto, já mencionado nas reflexões sobre as pesquisas da fase 1, diz respeito ao complexo de pensamentos e sentimentos, presente nas organizações mentais e que, somada à diversidade, nos conduz a algumas regularidades (que fazem jus aos pressupostos da teoria), observadas em ambos os estudos. Desde o enfoque dos Modelos Organizadores, os vínculos entre o sentir e o pensar demarcam o caminho pelo qual transcorrem a abstração, seleção e significação dos elementos considerados relevantes pelos sujeitos. Nas duas pesquisas, a leitura dos conflitos
produziu estados internos que desempenharam uma função central na construção dos modelos organizadores com os quais os participantes interpretaram a situação em questão. Vejamos aspectos de cada uma das pesquisas que contribuem para a compreensão desses vínculos, entre o sentir e o pensar.

Na pesquisa sobre violência de gênero, por exemplo, apesar da diversidade (e singularidade) das respostas obtidas, identificamos 5 diferentes modelos organizadores com os quais os participantes analisaram o conflito. Tais modelos refletem formas diferentes de posicionar-se diante da violência contra a mulher. Quando a violência é identificada no momento de propor planos de ação, os participantes imaginam uma relação de oposição entre os protagonistas e defendem que a ruptura é a melhor solução para o conflito. Nesses casos, trazem uma dinâmica na qual a identificação e o rechaço da violência permitem aos participantes imaginarem o agressor como uma pessoa que quer dominar sua parceira. Esta, por sua vez, é vista como uma pessoa que não está disposta a ser submissa a ele. Para além de reconhecer as estruturas afetivas de domínio e submissão, nesses casos, os participantes parecem não aceitá-las e, com isso, propõem a ruptura como estratégia de resolução para o conflito.

Em contrapartida, quando a violência é reconhecida apenas na atribuição de pensamentos e sentimentos, os participantes defendem que os protagonistas devem manter a relação e sugerem que entre eles existe uma dinâmica de complementaridade. Nesses casos, eles parecem negar – total ou parcialmente –, alguns dados do conflito. As agressões sofridas pela vítima, por exemplo, são praticamente ignoradas no momento em que elaboram as estratégias de resolução, e quando as consideram – na atribuição de pensamentos e sentimentos –, parecem dar mais importância à fragilidade e à insegurança do agressor (e aos cuidados que ele requer) do que aos efeitos de suas violentas ações sobre a vítima.

Esses resultados nos levam a postular que, aqueles que aplicam modelos de ruptura vivenciam um estado afetivo/cognitivo de profundo rechaço à violência, significada já de entrada como maltrato, ao mesmo tempo em que interpretam os comportamentos observáveis como resultado de um enfrentamento pessoal no âmbito da relação. O fato de identificar e rechaçar a violência aparece associado à
possibilidade de imaginar que o agressor quer dominar sua companheira e que esta não está disposta a submeter-se a ele, o que comporta o reconhecimento e rechaço das estruturas afetivas de domínio/submissão. Por outro lado, os sentimentos daqueles que aplicam modelos conservadores (manter a relação) os induzem a negar, total ou parcialmente, alguns dados do conflito. Quando respondem como tentariam resolver o problema não levam em consideração as agressões sofridas pela mulher. Mais ainda, quando se referem a elas, dão mais importância à debilidade, à necessidade de cuidado e à insegurança do agressor do que aos efeitos que sua violência tem sobre a vítima. A percepção do agressor como uma pessoa frágil, triste e insegura parece abrir as portas para a imagem da vítima que, ao fim de ajudá-lo, aceita ser dominada e/ou submissa. O desejo de manter uma relação amorosa com o agressor está apoiado no princípio de que a pessoa que atua violentamente o faz por uma problemática interna, o que, de alguma maneira, parece justificar seu comportamento.

A ideia explicitada por parte dos participantes deste estudo – de que a violência sofrida pela mulher pode ser evitada se ela ajudar seu namorado – parece ser um caminho tortuoso, no qual um modelo de amor unilateral (no qual a mulher é quem deve amar e cuidar) e a ética do cuidado (em nossa opinião mal compreendida) parecem desvelar uma cumplicidade entre quem exerce e quem se submete ao poder. A ajuda ao agressor sugerida pelos jovens nesse estudo reflete, também, uma articulação confusa e desconexa entre diferentes desejos: evitar a violência; defender a relação a qualquer preço (inclusive pela dignidade e bem-estar da vítima); compensar a fragilidade do agressor dando-lhe a segurança que não possui.

No que tange à pesquisa sobre generosidade, uma regularidade que nos é cara e que pode ilustrar as intrínsecas relações entre o pensar e o sentir, ela diz respeito aos vínculos afetivos estabelecidos entre os protagonistas do conflito, evidenciado pela amizade (ou não) que lhes foi atribuída em alguns dos modelos organizadores identificados. Tais vínculos não só sugerem que o outro se constitui como alicerce para os pensamentos e ações, como também estão refletidos na configuração dos valores que comparecem nas representações mentais. Lembremos que neste estudo identificamos seis diferentes modelos organizadores. Dois deles trazem como valores a responsabilidade do amigo e o prazer pessoal; um deles
apresenta um confronto entre amizade/generosidade e responsabilidade do amigo/prazer pessoal; e três deles imprimem às respostas a relevância dos valores de amizade e generosidade. No caso desses últimos, os participantes trazem uma dinâmica na qual a amizade entre os(as) protagonistas permite aos participantes agirem de forma generosa com seu(sua) colega. Este(a), por sua vez, é visto(a) como uma pessoa cuja responsabilidade não é colocada em questão. Uma dinâmica da qual emerge, com grande intensidade, o valor generosidade. Com isso percebemos que os valores amizade e generosidade se encontram integrados entre si e ao sistema moral de grande parte dos participantes deste estudo. Quando esses valores assim comparecem, não há espaço para valores que divergem da generosidade.

Em contrapartida, naqueles modelos nos quais os vínculos de amizade não comparecem (ou comparecem com pouca intensidade), os participantes não conseguem sugerir uma conduta generosa para com o colega que necessita de ajuda. Isso porque eles apresentam uma dinâmica na qual os valores responsabilidade (vinculado a quem necessita de ajuda) e/ou prazer pessoal (vinculado a quem poderia ajudar) configuram-se como elementos centrais nessas organizações. Com isso, atribuem à(ao) colega condutas que denotam sua falta de responsabilidade (não estudar, não ter atenção, não se esforçar, etc.). Somado a isso, uma parcela expressiva dos participantes argumentam que essa falta de responsabilidade ameaça o prazer do(a) seu(sua) colega (no caso, de curtir a “balada”), enfraquecendo a carga afetiva dos vínculos de amizade. Isso aprece sinalizar que a responsabilidade, quando trazida como elemento central, não permite que a amizade se integre totalmente ao sistema moral dos participantes diante da circunstância em questão.

Para ilustrar essa diferença nas dinâmicas, aquele único modelo no qual existe o confronto entre amizade/generosidade e responsabilidade do amigo/prazer pessoal, é bastante elucidativo. Nele, aqueles que o aplicam vivem claramente um “conflicto de valores”. Isso porque, quando se referem à amizade, a generosidade, que comparece com grande carga afetiva (configurada pelo desejo de ajudar o outro), logo se faz presente; quando se referem à responsabilidade (a falta dela), ou ao prazer pessoal, a amizade não é referendada e a generosidade é refutada. Isso nos leva a pensar que a amizade e a generosidade são, no conflito em questão, valores afins.
A teoria dos Modelos Organizadores ajuda-nos a compreender essa integração (ou não) dos valores no sistema moral e nas organizações mentais, visto que admite englobar todos os elementos que os sujeitos abstraem da situação (bem como aqueles que foram por eles refutados), além dos significados a eles atribuídos e as várias implicações que podem ser tecidas entre eles. É importante esclarecer que a integração (ou não) de valores não pressupõe modelos mais ou menos evoluidos. Sobre isso, as autoras da teoria dos Modelos Organizadores advertem-nos, baseando-se em suas pesquisas no campo moral28, sobre a existência de modelos mais elaborados do que outros, não no sentido de linearidade (supondo um ser superior ao outro), mas de modos de pensar diferentes. Os modelos mais elaborados não são aqueles com maior número de elementos abstraídos, mas sim aqueles nos quais existem uma articulação entre os elementos abstraídos e seus significados, tecendo relações e/ou implicações “coerentes” entre eles.

Essa “coerência” nos leva a supor que, na integração dos valores presentes nos modelos organizadores identificados nesta pesquisa, são abstraídos e significados elementos que têm estrita relação com os valores de quem os aplica. Como explicitamos nos parágrafos anteriores, nas respostas dos participantes, alguns valores se relacionam, sobremaneira, uns com os outros, comparecendo prontamente quando mobilizados pela situação. É o exemplo da amizade, que quando abstraída e significada como relevante (com grande carga afetiva), aparece atrelada ao valor generosidade. A integração entre esses dois valores confere uma “coerência” elevada aos modelos, especialmente porque ambos estão relacionados a um mesmo conteúdo: o amigo que necessita de ajuda. Em contrapartida, naqueles modelos nos quais não há tal integração (e em que comparecem os elementos responsabilidade e prazer pessoal), além de não haver afinidade entre os valores, esses se relacionam a conteúdos diferentes: enquanto a falta de responsabilidade está relacionada à(ao) protagonista que solicita ajuda, o prazer pessoal refere-se àquele(a) para quem se solicita ajuda.

28 Em suas pesquisas, no campo da física, as autoras apostavam na evolução, de acordo com a raiz piagetiana da teoria, pois encontraram certa linearidade e hierarquia entre os modelos aplicados pelos participantes. Ainda nessa visão, os modelos eram compreendidos como “níveis”, mesmo que se configurando como construções do próprio sujeito. Ou seja, mesmo não trabalhando com categorias prévias de análise, as autoras analisavam as respostas aferidas às situações e, na regularidade entre elas encontrada, dispunham os modelos organizadores segundo uma “evolução”, do mais simples para o mais complexo. Hoje as autoras não mais adotam essa “hierarquia”.
Essa dinâmica, observada nos modelos organizadores, leva-nos a postular que, ao abstrair e significar elementos da situação analisada, o sujeito mobiliza um valor que pode se integrar a outros, desde que vinculados ao mesmo conteúdo. Com isso entendemos que as interações incidentes no sistema moral e emergentes do *continuum* que envolve o sujeito (com seus pensamentos, sentimentos, desejos, interesses, etc.) e suas relações com os conteúdos presentes nas situações vividas, aproximam alguns valores e afastam outros. Nesse processo, vimos que os sentimentos de culpa e vergonha realmente se comportam como reguladores dos valores, visto que estão presentes quando os sujeitos pensam agir contra os seus princípios. Um processo de regulação dos valores que se manifesta pela própria organização do sistema moral e psíquico do sujeito e que, nesta pesquisa, só nos foi possível identificar porque a teoria dos Modelos Organizadores vislumbra o que os juízos dos sujeitos mostram como relevante, e não ater o olhar apenas ao que se deseja visualizar, classificando os sujeitos em categorias predeterminadas. Uma teoria que condiz com a complexidade do funcionamento psíquico e que em nossas pesquisas permitiu-nos apontar indícios relevantes de como ampliar a análise do pensamento moral considerando as diversas interfaces que o compõem. Tais indícios nos possibilitaram suporte para arquitetar a fase 3 de nossas pesquisas, sobre a qual discorreremos mais adiante. Passemos, então, para o terceiro ponto.

O terceiro e último ponto que elegemos para sobre ele discorrer diz respeito à influência do constructo sócio-histórico-cultural (que envolve a constituição psíquica humana) nos modelos organizadores. Afinal, como “vemos” esse constructo comparecer em cada uma das pesquisas em questão?

Os resultados da pesquisa que envolve a violência de gênero sugerem que o modelo no qual a violência foi explicitamente identificada e significada como maltrato foi aplicado mais pelos homens que pelas mulheres. Um pouco mais da metade da amostra masculina recorreu a esse modelo para analisar o conflito que lhe foi apresentado, enquanto um percentual bem menor da amostra feminina o fez. Interessante notar que esse mesmo modelo foi aplicado mais pelos jovens de 12 anos do que pelos de 14 ou 16. O fato é que esses resultados mostram que o reconhecimento da violência se dá mais entre os homens do que entre as mulheres; e mais entre os mais novos do que entre os mais velhos. Tais dados parecem sinalizar
um processo de naturalização e perpetuação da violência de gênero que ocorre, entre outras coisas, pela reprodução, por parte das próprias mulheres, de padrões sexistas de socialização. Os modelos organizadores identificados nessa pesquisa nos indicam que as pessoas sentem, pensam e atuam dentro de um marco cultural que estabelece diferenças hierárquicas entre homens e mulheres.

Isso nos leva a supor que os processos de socialização em nossa cultura se verificam sob um imaginário coletivo de domínio dos homens sobre as mulheres. Uma ordem social que divide e caracteriza os sujeitos em função de seu grau de poder e, mais ainda, que atribui a cada grupo aquelas características psíquicas necessárias para que cumpram "suas" tarefas sociais. Prova disso é que, inclusive na adolescência, e sem receber uma educação formal, há indivíduos que identificam e rechaçam a violência.

Os resultados da pesquisa que envolve a generosidade também nos sugerem algumas reflexões sobre a influência do constructo sócio-histórico-cultural no psiquismo humano. Identificamos diferenças importantes nos detendo nos resultados de acordo com o gênero dos participantes. Alguns resultados nos chamam a atenção: a grande concentração de meninos naquelas organizações cujo valor central é a responsabilidade; o maior número de meninas naquelas organizações em que, aliando amizade e generosidade, apontam a “balada” como negativa; o número significativo de meninas naquelas organizações nas quais se confrontam os valores prazer pessoal e amizade/generosidade. O fato de os meninos apresentarem uma maior propensão a priorizarem a responsabilidade pode ser interpretado como uma tendência maior dos homens de elaborarem valores mais “racionalizados”. Em contrapartida, ao significarem a “balada” como algo negativo, as meninas, que aplicam esse modelo em número muito maior do que os meninos, mostram a influência de uma cultura na qual as mulheres não podem (ou não devem) dar-se ao luxo de curtir uma “balada”, de se divertir, de ter prazer, etc. Essa leitura parece ser corroborada pelo número de meninas (maior que de meninos) naquelas organizações em que há um conflito explícito entre os valores amizade (integrada à generosidade) e o prazer pessoal. Em suma, a escolha pelo prazer pessoal parece ser, para as meninas, fonte de conflito psíquicos; os meninos, em contrapartida, apresentam claramente uma tendência em eleger o prazer pessoal (somado à responsabilidade) como valor para julgar a situação.
Também identificamos diferenças importantes no que tange à dimensão sócio-histórico-cultural ainda nos detendo nos resultados da pesquisa que envolve a generosidade, de acordo com a rede de ensino. Observamos que: (a) naquelas organizações em que a responsabilidade comparece como elemento central, há um maior número de alunos de escola pública; (b) naquelas organizações nas quais a responsabilidade se soma ao prazer pessoal, há uma maior ocorrência entre os estudantes de escola privada. Esse resultado nos leva a aventar que os jovens da escola pública tendem a depositar no outro sua parcela de responsabilidade, enquanto os jovens da escola privada sugerem o prazer pessoal como central, sinalizando que, entre aqueles de renda superior, comparece com maior frequência a preocupação com a diversão, festas, etc.

Apesar dessas ponderações, não podemos perder de vista a diversidade e singularidade das representações que obtivemos nessas pesquisas e que deram visibilidade a um processo dinâmico e criativo, no qual o social e o individual aparecem intimamente unidos em ciclos de criação de significados com os quais cada participante constrói sua maneira singular de ser e de participar na construção social da cultura. Mais ainda, um processo que se dá na confluência entre os desejos individuais e os modelos sociais dominantes em cada sociedade e em cada época particular. Tais representações são provas da complexidade que envolve a construção dos modelos organizadores e da necessidade de enverdarmos por estudos que promovam uma maior integração entre as dimensões afetivas, cognitivas e sociais presentes no psiquismo humano. As implicações educacionais, decorrentes dos resultados dessas pesquisas e das reflexões delas oriundas serão discutidas nas considerações finais.

Por fim, cumpre-nos reiterar a importância do paradigma adotado em nossas pesquisas. A dinâmica e riqueza da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento permitiu-nos promover uma análise dos dados que foi do mais particular (e singular) ao mais geral. Dessa análise, mais detida e particular, conseguimos dar visibilidade à diversidade e complexidade do psiquismo humano, ao mesmo tempo em que pudemos identificar algumas regularidades nos juízos emitidos pelos participantes. Disso emergiram reflexões que consideramos relevantes tanto para a compreensão dos fenômenos específicos sobre os quais estudamos em cada uma das pesquisas,
como para o avanço da compreensão da moralidade humana e do funcionamento psíquico, com toda a sua multidimensionalidade e complexidade. A terceira e última fase das pesquisas, que passamos a descrever a seguir, retrata ainda mais nosso esforço nesse sentido.

III - FASE 3 - Análise multidimensional de pensamentos, sentimentos e representações das ações nos Modelos Organizadores do Pensamento

A terceira e última fase que compõe a trajetória longitudinal de desenvolvimento teórico-metodológico de análise do funcionamento psicológico do ser humano, tendo como referência a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, pode ser denominada de análise multidimensional.

Iniciada em 2009, após um estágio na Stanford University, oportunidade em que trabalhei com o Prof. William Damon e seu grupo de pesquisas do Stanford Center on Adolescence. Criamos um protocolo de investigação baseado em instrumento de entrevista elaborado pelo referido centro e em uso desde 2003. Tal centro tinha como característica uma multidimensionalidade no sentido de buscar identificar alguns aspectos do self dos jovens participantes; investigar mudanças que eles gostariam que ocorressem no mundo (procurando identificar seu mundo ideal); analisar as suas projeções futuras; e tentar identificar os projetos de vida dos entrevistados.

Seguindo com nosso foco de investigação iniciado em 1996, introduzimos no instrumento inicial de Stanford questões que buscavam identificar os sentimentos e emoções em relação aos temas abordados na entrevista, e utilizamos a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como ferramenta de análise das respostas dadas pelos sujeitos.

A multidimensionalidade vincula-se ao fato de que, nessa fase de nossas pesquisas, deixamos de lado os conflitos de natureza moral e adotamos uma entrevista estruturada composta por 13 perguntas que abordavam diferentes aspectos
da vida dos sujeitos e suas projeções para a vida futura, e que também buscavam identificar o papel dos sentimentos no funcionamento psicológico dos jovens participantes das pesquisas. A análise realizada, procurando averiguar os elementos abstraídos, os significados atribuídos a eles e as implicações e organização presentes nas respostas dos sujeitos, teve um caráter multidimensional e integrado dos pensamentos, sentimentos e representações das ações dos jovens participantes, em temáticas relacionados a seus projetos de vida.

Esse trabalho foi desenvolvido de forma articulada e complementar com vários projetos de pesquisa, financiados pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, e pela FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo no período entre março de 2009 e março de 2012.

Seguindo um mesmo modelo, mas empregando amostras diferentes dentre estudantes do Ensino Médio e universitários, foram realizadas 3 pesquisas simultâneas:


- “O papel dos sentimentos e das emoções nos projetos de vida (purposes) dos jovens de cinco regiões brasileiras: Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento”. Financiada pelo CNPq (Edital MCT – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Dessa pesquisa participaram 200 jovens de 15 a 17 anos, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas das cinco regiões geopolíticas do Brasil, sendo metade do sexo feminino e metade do sexo masculino.

- “O papel dos sentimentos e das emoções nos projetos de vida (purposes) dos jovens de cinco regiões brasileiras: Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. Financiado pela FAPESP (Auxílio à pesquisa –
individual). Dessa pesquisa participaram 100 jovens de 18 a 25 anos, estudantes universitários das cinco regiões geopolíticas do Brasil, sendo 73 mulheres e 27 homens.

Vale salientar que, paralelo ao desenvolvimento dessas pesquisas (e articuladas com elas), foram concluídas, sob minha orientação, três teses de doutorado:


Além dessas teses, já concluídas, existem dois outros trabalhos em fase de conclusão, também orientados por mim e vinculados à mesma temática:


Dada a extensão do material coletado e analisado em todas essas pesquisas,

Na descrição dessa pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados, a seguir, ficará mais bem evidenciado o modelo teórico-metodológico que adotamos nesta terceira fase de pesquisas com características de análise multidimensional e integrada dos modelos organizadores do pensamento.

PESQUISA 6
Projetos de vida da juventude e Modelos Organizadores do Pensamento

A pesquisa que representa essa terceira e última fase das investigações por mim desenvolvidas intitula-se “O papel dos sentimentos e das emoções nos projetos vitais (purpose)⁴₀ de jovens estudantes brasileiros: Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento”.

Partindo do conceito de “purpose” (DAMON et al, 2003; DAMON, 2008), e adotando a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como referência, nessa pesquisa me propus avançar no estudo sobre as relações entre cognição e afetividade nos valores e projetos de vida da juventude brasileira, bem como nos processos psicológicos que levam o ser humano (e, de forma específica, os jovens) a construírem valores morais que almejam a realização de projetos significativos para o self, com

---

⁹ No desenvolvimento deste projeto contamos com a valiosa participação da aluna Hanna Danza. Os dados aqui apresentados serão rediscutidos, em outra perspectiva, em sua dissertação de mestrado.

⁴₀ Ao analisar o significado dos termos purpose e projeto, ARAÚJO (2009, p.14) esclarece que ambos se aproximam no sentido de designar “[...] uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade”. O termo projeto, por si só, no entanto, não abarca toda a definição do conceito de purpose proposto por Damon: torna-se necessário especificar a função essencial e fundamental que tal projeto exerce na vida do sujeito, na medida em que “[...] se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade (ARAÚJO, 2009, p.14). Por esse motivo é que o termo “projeto vital” passa a designar, de modo mais apropriado, o conceito que Damon denomina, no inglês, “purpose”.

consequências para o mundo que extrapola o self (purposes). Tal trabalho teve como problema geral: que papel os sentimentos e emoções dos jovens exercem na organização de seus projetos de vida (purposes)?

A partir deste problema geral de investigação, assumimos dois níveis de objetivos para o referido estudo.

- **Objetivos gerais**

  • Avançar no estudo sobre as relações entre cognição e afetividade nos processos psicológicos que podem levar o ser humano (e, de forma específica, os jovens) a construírem valores morais que almejam a realização de projetos significativos para o self; com consequências para o mundo que extrapola o self (purposes);

  • Avançar no estudo sobre as relações entre cognição e afetividade nos valores e projetos de vida da juventude brasileira;

  • Estudar e desenvolver novas perspectivas e modelos para uma educação que promova ética e cidadania, e que levem os jovens a construírem projetos de vida (purposes) significativos para eles e para a sociedade na qual vivem.

- **Objetivos específicos**

  • Identificar e analisar os Modelos Organizadores do Pensamento – com suas dimensões afetivas e cognitivas –, subjacentes aos projetos (purposes) dos jovens.

  • Identificar possíveis relações entre os valores e projetos (purposes) dos jovens e seus sentimentos e emoções.

  • Estudar modelos psicológicos de organização do pensamento dos jovens, ampliando as reflexões sobre o continuum entre as dimensões afetivas e cognitivas na construção de identidades morais da juventude.

A tabela 26, a seguir, ilustra a distribuição dos participantes deste estudo.
Tabela 26: Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e sexo:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rede ensino</th>
<th>Privada</th>
<th>Pública</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Feminino</td>
<td>60</td>
<td>60</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Masculino</td>
<td>60</td>
<td>60</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>120</td>
<td>120</td>
<td>240</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Os dados foram coletados a partir de um questionário, elaborado com base no roteiro proposto por Damon (2009) e que se trata de um instrumento consolidado internacionalmente. De forma a atender os objetivos de nossa pesquisa, após uma série de projetos pilotos, fizemos adaptações que permitissem: (a) respostas amplas, em que os participantes pudessem escrever o quanto quisessem; (b) a articulação com os sentimentos, pois sabemos que, quando não somos induzidos a pensar na afetividade, por questões culturais, tendemos a não apresentar nossos sentimentos; (c) um enfoque maior na questão dos projetos vitais, com perguntas diretas sobre as projeções futuras dos jovens. Esse instrumento teve a intenção de elucidar as preocupações, metas e ações dos jovens com relação a seu cotidiano e a seus planos para o futuro. O referido instrumento configurou-se pelos seguintes estágios:

- Estágio 1: volta-se para alguns aspectos do *self*, da vida do jovem e de sua relação com o mundo mais amplo, enfocando também a dimensão dos sentimentos;

- Estágio 2: volta-se para aquelas mudanças que o jovem gostaria que ocorressem no mundo (buscando identificar seu mundo ideal), bem como possíveis ações por ele realizadas para que tais mudanças ocorram, além da dimensão dos sentimentos.

- Estágio 3: volta-se para projeções futuras do jovem, considerando o futuro próximo (daqui 5 anos) e o futuro distante (40 anos), bem como a dimensão dos sentimentos.

- Estágio 4: volta-se para os projetos de vida do jovem entrevistado, bem como a dimensão dos sentimentos.

O roteiro completo da entrevista encontra-se anexo\(^31\). A proposta da investigação foi inicialmente apresentada aos jovens estudantes, que participaram voluntariamente da pesquisa, garantindo-se o sigilo e anonimato dos dados coletados.

\(^31\) O instrumento encontra-se no anexo VI.
Após consentimento dos participantes, a coleta de dados foi realizada na própria instituição escolar.\[32\]

De posse dos protocolos, o passo seguinte consistiu em "extrair" os diferentes modelos organizadores elaborados e aplicados pelos participantes ao responderem as questões propostas, com o intuito de atingir os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa: (a) identificar e analisar os Modelos Organizadores do Pensamento subjacentes aos projetos (purpose) dos jovens; (b) identificar possíveis relações entre os valores e projetos (purpose) dos jovens e seus sentimentos e emoções. Esse processo, de extração dos modelos nos interessa particularmente para essa tese, uma vez que caracteriza a terceira fase de nossas pesquisas, que exigiu uma análise mais complexa, envolvendo um instrumento intricado, com 13 questões diferentes, que contemplam diferentes aspectos dos projetos de vida dos jovens. Por meio dos modelos organizadores foi possível analisar tanto os elementos que configuram um projeto vital (objetivos, ações, planos, justificativas), quanto os sentimentos e emoções presentes no raciocínio.

É importante ressaltar que, uma vez que nosso objetivo consiste em investigar o raciocínio que sustenta o desenvolvimento e a construção dos projetos vitais, nosso enfoque recai sobre de que forma os sentimentos e emoções aparecem relacionados às ações, escolhas, planos, que, por sua vez, constituem (ou não) os projetos vitais dos jovens. Em outras palavras, estamos em busca da dinâmica que sustenta o raciocínio, ou seja, verificar os aspectos funcionais do pensamento. Por esse motivo, para identificação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes, a partir de nosso instrumento de pesquisa, entendemos ser mais coerente que nossa análise levasse em conta as entrevistas em sua totalidade, e não apenas algumas das perguntas que a compõem (como nas fases anteriores), o que nos permitiu um olhar amplo sobre o raciocínio construído pelos jovens e sobre as relações que integram os diferentes conteúdos abordados nessa pesquisa.

A ênfase nos aspectos funcionais do pensamento exigiu um processo de análise que permitisse verificar de que forma se articulam diferentes elementos,

\[32\] Os procedimentos éticos foram tomados segundo as normas éticas estipuladas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com serem humanos e de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente.
significados e implicações/relações, os quais se encontram expressos nos diferentes momentos do instrumento e que sustentam os modelos organizadores com os quais os jovens responderam. Diante da complexidade dos dados obtidos, fomos em busca tanto das regularidades quanto das não regularidades na dinâmica do raciocínio, as quais nos possibilitaram investigar os papéis que os sentimentos e emoções podem desempenhar no processo de construção dos projetos vitais. Prevaleceu uma análise microgenéticas, qualitativa e “fina”, com as várias leituras dos protocolos em busca da “linha de pensamento” de cada um dos jovens.

Desse modo, no contexto da presente pesquisa, o processo de identificação dos modelos organizadores consistiu em diferentes etapas, que levaram em conta os objetivos específicos da investigação, de modo que orientaram e subsidiaram a delimitação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes. Este processo metodológico se torna necessário, conforme já apontamos, na medida em que nossa análise não objetivou identificar os elementos concretos mencionados pelos jovens, mas, antes, tentou elucidar categorias que representem os processos do pensamento. As etapas a serem observadas são expostas a seguir.

⇒ Etapas para elaboração dos Modelos Organizadores do Pensamento

- 1º etapa:

Considerando a extensão das respostas dos jovens, na primeira fase de análise dos dados, fizemos uma leitura cuidadosa de cada protocolo, visando levantar as ideias centrais, bem como ter um panorama geral acerca dos projetos de vida. Tendo como referência o instrumento da pesquisa, buscamos identificar os principais aspectos relatados no que tange a: imagem de si mesmo e da própria vida; questões mais importantes apontadas (e seus sentimentos); mudanças no mundo (e seus sentimentos); projeções futuras (e seus sentimentos); projetos de vida (e seus sentimentos). Com isso geramos uma ficha para cada participante, que nos permitiu fazer uma leitura abrangente e completa de suas respostas. Em suma, uma síntese cuidadosa de suas representações. Para exemplificar, apresentamos a ficha de um participante.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Identificação: Sujeito 13; 16a, Feminino; Escola Particular</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Imagem de si mesmo e da própria vida</td>
</tr>
<tr>
<td>Questões mais importantes (self)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: -----</td>
</tr>
<tr>
<td>Mudanças no mundo</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: Feliz por poder fazer alguma coisa.</td>
</tr>
<tr>
<td>Projeções futuras</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos:</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Projetos de vida</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos:</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

- 2ª etapa:

Com o material produzido na primeira etapa, nesta etapa fizemos uma análise fina com o intuito de identificar: os elementos centrais e não centrais, os sentimentos, os projetos de vida (profissionais e familiares) apresentados por cada jovem, bem como a coerência (ou não) em seus argumentos. Por meio dessa análise, foi possível verificar a frequência com que cada elemento apareceu, bem como os sentimentos (com os significados e relações/implicações), além de examinar de que maneira os sentimentos integraram e organizam o raciocínio aplicado. Com essa análise geramos outra ficha (também individual), que apresentamos a seguir.
Identificação: Sujeito 13; 16a, Feminino; escola particular

Elementos centrais | Trabalho e família  
---|---  
Sentimentos | Felicidade, realização e ansiedade (medo)  
Outros elementos | Justiça  
Projeto profissional | Sair da escola, fazer cursinho, prestar vestibular na USP e na PUC, fazer a faculdade de Direito, estágio em um bom escritório de advocacia, advogar durante 3 anos, prestar concurso público para juíza criminal.  
Projeto familiar | Casar com um bom marido, ter um filho biológico e um adotado, estabilidade financeira para a família, bons estudos e boa educação aos filhos.  
Coerência | Deseja seguir a carreira jurídica a fim de promover a justiça e diminuir a desigualdade social. Deseja trabalhar “da forma mais certa e mais justa” Deseja “ajudar as pessoas mais necessitadas”.

- 3ª etapa:

A partir de uma análise interpessoal, essa etapa teve como objetivo realizar um levantamento dos conteúdos mais significativos para a análise, por meio da identificação de semelhanças e diferenças entre as respostas dos jovens, atentando a cada um dos aspectos levantados nas etapas anteriores. Com isso, foi possível delinear algumas categorias de análise que subsidiaram a identificação dos modelos organizadores. Mais uma vez, é importante deixar claro que os elementos, significados e implicações/relações que nortearam a elaboração dos modelos organizadores foram obtidos a partir das próprias respostas dos participantes. Na tabela a seguir, constam os elementos centrais identificados nas diversas respostas, bem como seus diferentes significados e exemplos, para que o(a) leitor(a) possa compreender os passos seguidos para elaboração dos modelos.

Tabela 27: Elementos centrais identificados nas respostas, com seus respectivos significados e exemplos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos centrais</th>
<th>Significados</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Compromisso social | - promoção de melhores condições de vida. | ... eu quero ajudar cada vez mais o mundo e tentar fazer com que as pessoas parem de ser egoístas e olhem ao seu redor...  
-... ajudar a quem precisa....mudar o mundo para que as pessoas vivam melhor...  
-... serei alguém que estará tentando fazer do mundo um lugar melhor...  
-...eu tento ajudar o mundo com trabalhos voluntários filantrópicos...para mudar o mundo e dar melhores condições de vida... |
| Deus                  | - a quem se deve agradecer e servir; exige práticas religiosas. | -... tudo o que eu tenho devo agradecer a Deus;...meu projeto é servir a Deus...  
-...quero eternamente servir Jeová...
-... sempre servir a Deus...
-...eu gostaria que todos acreditarem em Deus e o agradecessem por tudo que ele fez e faz...
| Estabilidade financeira | - fruto do trabalho; melhoria na vida | -... fazer engenharia e ter um trabalho para que eu possa ter estabilidade financeira, que é o mais importante...
-...ter uma vida boa, ter um bom trabalho para que eu possa ter uma casa, carro, família... estabilidade, enfim.
| Família               | - instituição idealizada, consequência “natural” da vida  
- instituição idealizada, necessidade de prover o sustento, educação e/ou formação aos filhos.  
- instituição que oferece e necessita de apoio; requer responsabilidades ou não | -...vai ser uma vida normal, estarei trabalhando e com uma família formada. A minha bela família...
-... quero ter uma linda família, ter minha mulher, meus filhos e condições para garantir o futuro dos meus filhos...
-...dar conforto para minha família, vendo meus filhos estudando em uma escola boa e futuramente conseguindo bons empregos...
-...família é meu tudo, meu amparo, sei que estarão do meu lado para tudo que eu precisar...
-... já terei minha esposa e filhos para criar e ajudar como meus pais estão me ajudando agora...
| Poder aquisitivo      | - fruto do trabalho; fonte de sentimentos positivos | -... muitos dizem que dinheiro não compra felicidade, mas compra coisas materiais que proporcionam felicidade.  
- vou trabalhar para ganhar muito dinheiro e ser muito feliz...
-...dinheiro é importante para comprar tudo o que eu quero ter...  
-...ter dinheiro para comprar o que me agrada...
| Relações interpessoais | - o mais importante da vida, apoio, suporte, o que traz felicidade | -... adoro muito ficar com meu irmão, minha mãe, minha família, meus amigos,...me sinto feliz se for querida, meu projeto seria estar com as pessoas na minha volta...
| Situação financeira   | - essencial, garantia de um futuro melhor, provoca sentimentos de realização ou arrependimento. | -... dinheiro é uma coisa essencial na vida, sem ele a gente não pode viver...
-... o dinheiro é mais para poder ter as coisas e ter um futuro melhor...
-...depende do emprego e situação financeira eu poderei me sentir realizada ou arrependida....
| Trabalho              | - Idealizado, natural, garantia de uma vida digna  
- Idealizado, requer estudos, requer viagens para o exterior e domínio de outro idioma; sustento para a família; garantia de condição de vida estável; reconhecimento profissional. | -...eu imagino eu em minha casa e com a minha nova rotina de trabalho e um emprego garantido...
-... estarei nos Estados Unidos ou Europa estudando sobre minha profissão e aprendendo outra língua...
-... trabalhar para que no futuro eu tenha um conforto para mim e para minha família, vendo meus filhos estudando em uma escola boa e tendo um emprego bom futuramente... |
- realização pessoal, estabilidade financeira; conforto para a família; requer viagens para o exterior e domínio de outra língua

- realização pessoal; parte da rotina; requer estudo; requer viagens para o exterior.

- Sonho; infactível

...me formando no máximo de faculdade que eu puder, trabalhando e sendo reconhecido no mundo.

...vou estar com uma vida estável, trabalhando como jornalista, com uma família linda, pois acho que já terei conseguido realizar boa parte dos meus sonhos.

...estudar, trabalhar muito e morar um ano com meu tio na França para eu poder entender a língua e aperfeiçoar meu trabalho...

...feliz e bem sucedido em minha carreira universitária...ordenar as coisas de modo a cumpri-las: formar em matemática pela USP, dar aulas, prestar vestibular ITA, trabalhar na FAB ou EMBRAER...

...ir viajar para outros países no conceito de conhecer outras culturas, povos e línguas...

...futebol é o meu sonho...futebol cada dia é uma batalha por terem muitas pessoas com o mesmo sonho...eu gostaria de alcançar esse sonho....mas sei que não é real....projetos? Ainda não tenho...

Na próxima tabela, constam aqueles sentimentos centrais para os participantes, bem como seus significados e exemplos de respostas.

Tabela 28: Sentimentos centrais identificados nas respostas, com seus respectivos significados e exemplos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sentimentos centrais</th>
<th>Significados</th>
<th>Exemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Alegria</strong></td>
<td>- fruto das mudanças que gostaria que acontecesse no mundo</td>
<td>-...eu me sentiria uma pessoa mais alegre (se o mundo fosse diferente em relação a guerras, armas e coisas que nos levam a perder pessoas queridas). -...muito alegre em poder pregar a palavra de Deus...</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Amor</strong></td>
<td>- fruto das relações estabelecidas na instituição familiar</td>
<td>-...sinto muito amor...pois os pais querem tudo de melhor nessa vida para nós... o amor mais puro e verdadeiro que se tem.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Arrependimento</strong></td>
<td>- decorrente da situação financeira</td>
<td>-...dependendo do emprego e da situação financeira que este me oferecer, me arrependeria (da opção feita).</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Bem estar</strong></td>
<td>- fruto de uma vida “normal”, vinculado a projeções frágeis sobre o futuro</td>
<td>-...uma vida normal, vou trabalhar, constituir uma família e sentir bem.... -...sentirei bem pois tenho em meus pensamentos que realizarei o meu projeto...com dificuldade mas chegarei lá (referente ao poder aquisitivo e estabilidade financeira). -... me sentirei muito bem se promover as mudanças que desejo para mudar o mundo e melhorá-lo.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

Tbela 28: Sentimentos centrais identificados nas respostas, com seus respectivos significados e exemplos.
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>- advém das conquistas em relação ao trabalho e à família.</th>
<th>-... acho que bem, com minha família unida, trabalhando no que eu gosto... me sentirei bem porque é estável e maduro (referindo-se ao trabalho).</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dor</td>
<td>- decorrente da perda de relações interpessoais.</td>
<td>-... a dor não ia passar... gostaria de evitar que as pessoas sentissem a dor que eu sinto...</td>
</tr>
<tr>
<td>Esperança</td>
<td>- fruto do projeto de vida, relacionado a Deus.</td>
<td>-... esperançoso para que tudo dê certo (em relação à palavra de Deus que será pregada por ele)...</td>
</tr>
<tr>
<td>Felicidade</td>
<td>- objetivo em si mesmo; fruto de uma vida “normal”.</td>
<td>-... quero ser feliz, ser feliz...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- decorrente do poder aquisitivo e estabilidade financeira.</td>
<td>-... quero ser feliz, normal...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém daqueles projetos realizados em função do compromisso social.</td>
<td>-... muito feliz já que vou ter dinheiro, casa, trabalho, estabilidade...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém das conquistas em relação ao trabalho e família.</td>
<td>-... espero trilhar o caminho para a felicidade, que é mudar o mundo.— estarei feliz e madura...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém das conquistas alcançadas no trabalho.</td>
<td>-... sentirei feliz com a família que eu sempre desejei...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém das relações familiares.</td>
<td>-... feliz de chegar lá com filhos, saúde e uma profissão...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém das relações interpessoais.</td>
<td>-... feliz por ter conseguido concluir todos aqueles estudos e estar no emprego dos meus sonhos...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- decorrente da perda de relações interpessoais.</td>
<td>-... meus pais são realmente a razão do meu viver, eu encontro neles toda a felicidade...</td>
</tr>
<tr>
<td>Realização</td>
<td>- decorrente do poder aquisitivo e estabilidade financeira.</td>
<td>-... eu estaria feliz com as pessoas a minha volta...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém daqueles projetos realizados em função do compromisso social.</td>
<td>-... queria ser feliz, ser feliz, ser feliz...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém das conquistas em relação ao trabalho e à família.</td>
<td>-... muito feliz já que vou ter dinheiro, casa, trabalho, estabilidade...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- advém da família.</td>
<td>-... espero trilhar o caminho para a felicidade, que é mudar o mundo.— estarei feliz e madura...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- decorrente da situação financeira.</td>
<td>-... sentirei feliz com a família que eu sempre desejei...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- decorrente do poder aquisitivo e estabilidade financeira.</td>
<td>-... eu estaria feliz com as pessoas a minha volta...</td>
</tr>
</tbody>
</table>

- advém das conquistas alcançadas no trabalho.
- 4ª etapa:

A partir das análises realizadas nas etapas anteriores, e considerando a integração das categorias das respostas de cada participante, nessa etapa, identificamos, a partir de nova leitura dos protocolos e das fichas produzidas anteriormente, os modelos organizadores aplicados. Para tanto, agrupamos os raciocínios semelhantes, evidenciando os elementos abstraídos, significados atribuídos e implicações/relações presentes em cada um deles. No total foram identificados seis diferentes modelos organizadores do pensamento, com as seguintes nomeações: modelo 1- Projeções frágeis; modelo 2- Poder aquisitivo e estabilidade financeira; modelo 3- Compromisso social; modelo 4- Idealização do trabalho e da família; modelo 5- Trabalho e família; modelo 6- Trabalho.

Dada a extensão do trabalho realizado em cada uma das etapas mencionadas e a impossibilidade de descrever a análise separada de cada protocolo, limitar-nos-emos à apresentação dos modelos organizadores, apostando que o(a) leitor(a) compreenderá o processo de análise. Porém, diferente das pesquisas apresentadas anteriormente (quando descrevemos minuciosamente apenas 2 modelos), dessa vez apresentaremos todos eles (com detalhes e muitos exemplos), já que se trata da pesquisa mais recente e, consideramos, da mais complexa. Devido à diversidade e complexidade das respostas, alguns modelos foram divididos em submodelos para nos aproximarmos, ainda mais, das peculiaridades do psiquismo humano. Particularizaremos ao máximo cada um dos modelos, buscando abranger grande parte dos aspectos apresentados pelos jovens. Vale ressaltar que, apesar de os protocolos possuírem elementos comuns no tocante à dinâmica do pensamento e aos conteúdos (os quais permitem o agrupamento por modelos), apresentam também elementos singulares, próprios de cada jovem. Na medida do possível tentaremos apontar tais elementos, priorizando uma análise que dê visibilidade à diversidade de julgamentos, cientes de que, por conta do grande número de respostas, não poderemos indicar todos esses elementos para não tornar a descrição cansativa a(o) leitor(a).

Buscando elucidar cada modelo organizador, apresentaremos muitos exemplos (oriundos dos vários questionários), trazendo aquilo que julgamos mais rico em nossa investigação: a voz dos jovens. Para mostrar a diversidade que compõe os
agrupamentos, mostraremos pelo menos dois exemplos para cada modelo. Para tanto, usaremos as próprias respostas, com os erros de linguagem que os jovens cometeram. Tal iniciativa se deve ao fato de que, se mudássemos ou corrigíssemos as respostas, haveria uma tendência em distorcer o que eles quiseram dizer, em prol de nossa própria interpretação. Tantos são os erros, que nos isentaremos de escrever a sigla *sic*, o que também prejudicaria a leitura com tantas intervenções.

Por fim, é importante destacar que cinco respostas não puderam ser agrupadas às demais porque, apesar de apresentarem os mesmos elementos abstraídos como significativos, não lhes foram conferidos os mesmos significados, gerando outros tipos de implicações. Para dar visibilidade à diversidade de juízos que constou entre os participantes, optamos por manter essas respostas no item “outras dinâmicas de organização do pensamento”, que será apresentado após a descrição dos modelos.

**Os modelos organizadores aplicados**

**Modelo 1 – Projeções frágeis**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Número de sujeitos que aplicaram o modelo: 68</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elementos centrais: trabalho e família</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: bem-estar e felicidade (frágil)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

O modelo 1 caracteriza-se por projeções frágeis relacionadas ao futuro. Nessas projeções, os jovens elegem os elementos *trabalho* e *família*, sendo que o primeiro recebe maior carga afetiva e significados que o segundo. Aqueles que aplicam o modelo 1 não apresentam referências consistentes sobre seus projetos de vida, revelando muitas vezes respostas curtas e pouco elaboradas, como as que seguem:

78, 16 anos, masculino, escola privada).


Apesar de abstrairem como elementos centrais o trabalho e a família, estes comparecem de forma idealizada, esvaziada de significados e sem implicações/relações, mesmo naquelas respostas um pouco mais longas e elaboradas. Desta forma, a família e o trabalho comparecerem como valores frágeis para sustentação de um projeto de vida.

Q-10. “A minha vida espero que seja bom e divertida, estarei em um sítio com minha esposa em uma rede. Será importante para mim a felicidade”. Q-12. “Um projeto de vida para mim é o pensar no futuro, em uma vida melhor. Os meus projetos são todos incertos mas espero alcançar a felicidade”. (Sujeito 77, 15 anos, masculino, escola privada).


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


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


Alguns jovens que aplicaram este modelo fazem referência ao desejo de terem um emprego “garantido” e uma vida “digna”, mas não apresentam carreiras a serem seguidas nem metas a serem traçadas.

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

Q-9. “Não sei, mais com um carro bom, um emprego digno, etc.”. (Sujeito 111, 15 anos, masculino, escola privada).

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

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

Quando questionados sobre mudanças que gostariam de ver no mundo, a maioria dos jovens apontou a violência, seguida pela injustiça, preconceito e desigualdade. Compareceram também em menor frequência o uso de drogas, a preservação da natureza e a corrupção, entre outros. Os sentimentos atrelados a estas mudanças são os de incapacidade de ajudar na mudança ou bem-estar. Diante dessa mesma questão, nenhum jovem fez referência a situações que envolvem seus projetos de vida.
A utilização de jargões e falas descompromissadas são justificativas frequentes da falta de direcionamento para o futuro. As respostas abaixo são exemplos extraídos dos protocolos analisados:

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

Q-10. “Será importante viver!”. (Sujeito 38, 16 anos, feminino, escola privada).


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

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

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

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


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

privada).

Q-9. “Vou me sentir bem pois eu procuro o bem e não o mal”. (Sujeito 120, 16 anos, masculino, escola privada).


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

- **Submodelo 1a: Sem envolvimento com o cotidiano**

Os jovens que aplicaram o submodelo 1a apresentam como característica marcante o pouco envolvimento que possuem não somente com seus projetos futuros, mas também com seu contexto diário.

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

Q-1. “A minha vida ela é normal, estudo, trabalho me sinto bem, as vezes com muito sono mas isso é bastante comum, tenho meus amigos, convivo bem com eles”. (Sujeito 27, 16 anos, feminino, escola privada).
Q-1. “Minha vida é normal, como a de várias pessoas”. (Sujeito 140, 15 anos, masculino, escola pública).

Q-1. “Meu dia é como qualquer outro, eu acordo, venho pra escola e depois vou para o trabalho”. (Sujeito 130, 17 anos, feminino, escola pública).

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


- Submodelo 1b: Envolvimento com o cotidiano

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

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

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

Estes jovens chegam a apresentar enredos complexos de dificuldades e desafios na vida cotidiana, fato que parece detê-los na vida presente. Além disso, alguns deles argumentam que a diversão e o lazer cumprem o papel de mantê-los emergidos apenas na vida cotidiana.

Q-1. “[...] Sou uma pessoa muito passional e às vezes não consigo controlar isso, antes eu era muito preocupada com o que as pessoas pensavam de mim, e tinha medo de ficar sozinha, mas hoje já sou uma pessoa diferente e mais tranquilo, procuro sempre estar de bem com a vida”. Q-5. “Em relação a Deus as minhas dificuldades é em servi-lo corretamente, pois as vezes faço coisas que não são do seu agrado e me sinto culpada. Na minha família encontro algumas dificuldades e é ai que entra a minha parte passional, em casa eu tenho uma relação muito boa com a minha mãe, mas com meu pai é muito diferente, pois tem uma barreira entre eu e meu pai, meu pai é uma pessoa muito fechada e ignorante, muitas vezes não consigo ter uma conversa com meu pai que eu não saia chorando mais não é porque ele me bate é porque eu sou muito mas muito passional se ele começa a falar comigo de determinado assunto que eu fiz ou que eu não fiz, ele coloca muita pressão no que fala e eu acabo não aguentando ele acha que eu sou uma pessoa ingênua que não sabe lidar com o mundo e parece que ele tem medo de eu fazer algo errado mas eu sempre digo que sei o que é certo e o que é errado [...]. Q-8. “Com essa idade depois de 5 anos não sei realmente o que teria mudado pois o que eu quero agora pode mudar depois desses anos mais acho que uma boa parte dos meus objetivos já estariam realizados”. Q-13. “Me sinto indecisa ainda sobre esse projeto e ao longo do tempo vou me decidir sobre o que realmente eu quero”. (Sujeito 36, 16 anos, feminino, escola privada).

Q-1. “Nasci em São Paulo, e ainda vivo aqui. Tenho 15 anos, dizem que sou engraçada, mas o que quero é fazer as pessoas felizes, mesmo que em algumas situações pareço ser ridícula. Estudo nessa escola a 10 anos e conquistei vários amigos com o meu jeito de ser. Sou muito mais madura do que a minha idade, por varias situações que já passei na vida. A relação que tenho com minha família é normal, mas não falo sobre meus segredos com eles”. Q-2. “1-Família 2-Amigos 3-Ídolos”. Q-3. “Me sinto dividida em alguns momento, pois acho que coloco muitas vezes os meus ídolos na frente dos meus amigos e família”. Q-4. “Minha família se tornou importante a partir do primeiro contato que tive com eles; meus amigos a partir de que fui conhecendo e me relacionando com eles; Já os meus ídolos foi bem diferente, a cada dia que escutava suas música me cativava mais ainda, e cada vez mais eu queria saber como eles cativavam pessoas com a sua voz”. Q-5. “Em relação a família e amigos não tive muita dificuldade, mas já questão dos ídolos tive um pouco de dificuldade, porque duvidavam e duvidam da minha sexualidade, pois gosto de MPB [...]”. Q-8. “As mesmas coisas serão importantes, porque nada se destrói tão rápido assim”. Q-10. “Acho que será uma vida bem estável. Vou estar contando os meses para minha aposentadoria. A família que eu vou ter construído”. (Sujeito 55, 15 anos, feminino, escola privada).

**Modelo 2 – Consumo e Estabilidade financeira**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Número de Sujeitos que aplicaram o modelo: 08</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elementos centrais: Poder aquisitivo e estabilidade financeira</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: Bem-estar, felicidade, realização e confiança</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: O trabalho é significado como meio para obtenção de dinheiro, bens de consumo e estabilidade financeira. Os elementos centrais são organizadores do pensamento, perfazendo todo o questionário, coerência nas respostas e confiança de que alcançarão seus objetivos.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Os jovens que aplicaram o modelo 2 abstraem os elementos *trabalho/dinheiro* como valores centrais na elaboração de seus projetos de vida. Os significados atribuídos ao trabalho estão relacionados com a obtenção de dinheiro, poder aquisitivo e estabilidade financeira.

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

Q-8. “A minha situação econômica. É o que eu acho que vou estar mais preocupada. Porque, para mim, é o que eu acho mais importante no começo da vida, propriamente dita. É nessa hora que você define o quanto vai ganhar, na maioria das vezes. Eu gostaria de começar bem, com um emprego já estável e com um bom salário”. (Sujeito 4, 15 anos, feminino, escola privada).

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

A coerência nos projetos desses jovens pode ser evidenciada através da presença dos valores centrais – *trabalho/dinheiro* – perfazendo todo o questionário.

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

Q-2. “[...] ter trabalho assim podendo ter meu próprio dinheiro”. Q-3. “[...] e por fim dinheiro. É sempre bom ter dinheiro pra sair e pra comprar coisas que me agradam”. Q-4. “[...] dinheiro eu aprendi seu valor quando comecei a trabalhar”.


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

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

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

Deus foi elencado na questão 2 como o elemento mais importante para dois jovens. Entretanto ao longo do questionário este elemento perdeu força, não comparecendo nas demais respostas. Sendo assim, não o consideramos como elemento central.

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


Q-2. “1- pessoas que estão presentes na minha vida e que eu amo. 2- estudos. 3-minha saúde”. Q-3. “[...] os estudos vão me ajudar no meu futuro”. (Sujeito 73, 17 anos, masculino, escola privada).
Quando questionados sobre as mudanças que gostariam de ver ocorrer no mundo, notamos que a coerência desaparece e seus projetos de vida passam a não ter relação com estas mudanças. Esses jovens se referem a violência, poluição e preservação do meio ambiente como mudanças almejadas. Em menor frequência, aparecem drogas e valores. Apenas um deles indicou o auxílio a pessoas necessitadas, aspecto que pode estar atrelado aos elementos centrais trabalho/dinheiro. Os sentimentos associados a esses aspectos são bem-estar, incapacidade e nada.

Os sentimentos que comparecem nas respostas daqueles que aplicam o modelo 2 são bem-estar, felicidade, realização e confiança. Comparece também, em menor frequência, o orgulho. Em geral identificamos, nesta organização, jovens otimistas e determinados a cumprir seus projetos.


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


**Modelo 3 – Compromisso social**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Número de Sujeitos que aplicaram o modelo: 6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Elemento Central:</strong> Compromisso social</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sentimentos:</strong> bem-estar, felicidade, realização.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Características:</strong> o elemento central compara com força ao longo de todo o questionário, respostas coerentes, ausência de metas, elementos idealizados com conteúdo relativo a “mudar o mundo”.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Os jovens que aplicaram o modelo 3 na organização de seus pensamentos sobre os projetos de vida apresentam como valor central o *compromisso social*. Ao longo de todo o questionário, eles trazem o valor central objetivando a concretização de melhores condições de vida para um grupo de indivíduos ou para a sociedade.

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

Q-10. “...o que eu mais me preocupo é como será esse país daqui a 25 anos, quais coisas mudarão para melhor e quais haverão decréscimo. Também pretendo ter uma boa formação e ser útil para uma parcela da sociedade, entre outras coisas”. (Sujeito 66, 15 anos, masculino, escola privada).

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

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

*Deus* é um elemento que comparece em apenas um protocolo, mas que não possui centralidade no projeto do jovem, visto que foi destacado apenas em algumas questões e a ele foram atribuídos poucos significados.

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

Para a maioria dos participantes o estudo compara como meio que gera a capacidade para atuar no âmbito em que são comprometidos socialmente.

Q-6. “Que as pessoas tratem bem umas às outras não, viver com uma família, eu tento ajudar o mundo com trabalhos voluntários filantrópicos e sempre lendo e estudando mais sobre o mundo contemporâneo”. (Sujeito 86, 16 anos, masculino, escola privada).

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

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


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

Q-7. “Em relação a mudança eu sinto que as pessoas a minha volta não se importassem tanto como eu me importo”. (Sujeito 5, 16 anos, feminino, escola privada).
Os sentimentos que comparecem nas respostas destes jovens e que estão associados aos seus projetos de vida são bem-estar, felicidade, realização. Compareceu também em menor frequência o medo (associado a não cumprimento do projeto) e satisfação. Diferenças significativas em relação aos sentimentos destes sujeitos serão exploradas mais adiante.

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

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

Devido à diversidade e diferenças na dinâmica da estruturação do pensamento daqueles que aplicaram o modelo três, optamos por subdividi-lo em dois submodelos que abarcam com maior precisão a organização dada pelos jovens.

- Submodelo 3a: Por meio do trabalho voluntário

O submodelo 3a caracteriza-se pelo desejo, apresentado pelos jovens, em exercer seu compromisso social através de trabalhos voluntários. Eles utilizam as expressões: filantropia, solidariedade e caridade na formulação de suas respostas.

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

Q-6. “[...] eu tento ajudar o mundo com trabalhos voluntários filantrópicos [...]”.
Q-12. “Eu quero fazer uma faculdade boa ter um ótimo emprego que eu goste de fazer aquilo que faço, continue sempre perto da minha família e sempre possa ajudar todos que estão ao meu redor e querem meu bem e sempre fazer o bem ao próximo e os que precisam”. (Sujeito 86, 16 anos, masculino, escola privada).

Outra característica diferencial e marcante é a presença do estudo, do trabalho e da família que comparecem como valores com grande significação na constituição de seus projetos de vida.
Q-8. “Estarei estudando numa faculdade, trabalhando, conseguindo pagar minhas contas, aproveitando minha família, minha família será importante prima e todos os outros valores ou virtudes que aprendi que devem sempre estar comigo”. (Sujeito 86, 16 anos, masculino, escola privada).

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

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


- Submodelo 3b: Por meio do trabalho

O submodelo 3b caracteriza-se pela pretensão que os jovens apresentam de exercer seu compromisso social através do trabalho. Apesar de não explicitarem quais carreiras pretendem seguir, eles indicam que o trabalho será o meio para atingir seus objetivos.

Q-10. “[...] o que eu mais me preocupo é como será esse país daqui a 25 anos, quais coisas mudaram para melhor e quais haverão decréscimo. Também pretendo ter uma boa formação e ser útil para uma parcela da sociedade, entre outras coisas”. Q-12. “Projeto de vida para mim são as coisas que eu penso em ser, em fazer, desde a minha infância. O que mais pretendo em minha vida é ser útil para a sociedade, constituir família e ter uma boa formação e sucesso financeiro”. (Sujeito 66, 15 anos, masculino, escola privada).

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

Um jovem expressa o desejo de ser cantor e de fazer desta atividade o meio para exercer seu compromisso social, embora não apresente elementos para concretizá-lo.
Q-1. “[...] adoro cantar funk acho que isso me deixa relaxado e o meu verdadeiro sonho é ser um grande cantor [...]”. Q-3. “[...] Cantar para mim é um modo de expressar o que eu sinto em relação ao dia-a-dia das pessoas, quero mostrar que o funk não expressa apenas putaria mas também a realidade das pessoas que vivem na favela”. Q-12. “Projeto de vida para mim é mostrar para as pessoas que nada tem importância se você não estudar, e demonstrar seu valor entre a sociedade”. (Sujeito 105, 16 anos, masculino, escola privada).

A família comparece como elemento abstruído, possuindo significação frágil. Para um dos jovens ela comparece apenas nas questões iniciais do questionário.

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

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

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

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

O aprendizado é significado por um dos jovens como um valor em si e a necessidade do esforço e da dedicação comparecem nas respostas daqueles que aplicaram o submodelo 3b.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Número de Sujeitos que aplicaram o modelo: 86</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elementos Centrais: Trabalho e família</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: Felicidade, realização e bem-estar</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: idealização dos elementos centrais; respostas mais complexas, com fortes relações/implicações entre os elementos abstraídos; ausência de ações, meios ou metas para a conquista de seus objetivos.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

O modelo organizador 4 é caracterizado por uma dinâmica de pensamento que, embora abarque maior grau de complexidade e significação dos elementos abstraídos, bem como relações/implicações mais elaboradas, compreende uma forte idealização dos elementos centrais, que são projeções de futuro, não comparecendo no cotidiano dos sujeitos que o aplicaram.
Esse modelo agrupa uma grande diversidade de projetos, todos eles ligados pelos elementos centrais trabalho e família. Apesar da força desses elementos na elaboração dos projetos de vida destes jovens, não há referências sobre ações, tampouco comparecem meios e metas para atingi-los.


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

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


Dois elementos que comparecem com força na grande maioria dos protocolos são: viajar para o exterior e curtir a vida.

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

Q-10. “Minha vida será boa, com um emprego ganhando dinheiro para sustentar minha família que é muito importante e viajando pelo mundo inteiro”. Q-12. “Como se fosse por fases, estudar, cursar a faculdade, trabalhar, criar uma família, viver a vida e curtir muito”. (Sujeito 85, 15 anos, masculino, escola privada).
Q-12. “É basicamente a sua história, onde você planeja o que quer fazer, o que quer ser... Irei me formar, curtir a minha vida, viajar bastante com a minha família, talvez casar, aproveitar a minha vida com o meu marido, ter 2 filhos e uma vida confortável e feliz”. (Sujeito 60, 15 anos, feminino, escola privada).


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

Em relação às mudanças que esses jovens gostariam de ver no mundo comparecem os valores das pessoas, preconceito, violência e desigualdade social. Comparecem em menor frequência pobreza, consumo de drogas, uso de armas, governo, guerras, poluição e fome. O principal sentimento associado a estas mudanças é o bem-estar. Com grande diferença de frequência comparecem também felicidade, descrença, “nada”, insegurança, liberdade, alívio, tranquilidade, preocupação e esperança. Sobre os sentimentos notamos que são extremamente positivos, o que nos parece pouco factível.

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

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

Ainda sobre esta questão, os projetos de vida dos jovens que aplicaram o modelo 4 parecem se associar ao desejo destas mudanças na relação que estabelecem
com um mundo melhor. Entretanto, notamos a fragilidade desta associação, visto que as ações para promovê-las são vagas e os jovens geralmente se ausentam dessa responsabilidade, transferindo-a para a “sociedade” ou para o “governo”.

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

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

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


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

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

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

A felicidade, sentimento mais mencionado por esses jovens, não consta como um valor em si; ela é resultado advindo das conquistas em relação ao trabalho e à família.
Q-10. “Quero estar trabalhando como chefe de cozinha, de um bom restaurante... Quero poder ter um marido que me ame de verdade, talvez uma filha ou um casal. Quero poder dar tudo que puder para meus filhos, para que eles se sintam felizes, quero poder estar perto deles o tempo todo... Ver todos ao meu redor felizes, me fará feliz, disso tenho certeza”. (Sujeito 9, 15 anos, feminino, escola privada).

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

Em geral esses jovens se sentem muito confiantes e determinados em atingir seus projetos. Embora muito positiva, tal expectativa esbarra na falta de metas concretas para o futuro, evidenciando novamente a idealização presente em suas respostas.

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

- **Submodelo 4a: Trabalho e família**

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

Os significados atribuídos à *família* são referentes a uma instituição idealizada. Alguns poucos jovens apresentam significados mais elaborados, como a *necessidade de prover o sustento, a educação e a formação*.

**Q-10.** “Espero que esteja muito feliz com minha família ainda completa no caso os meus pais e ter filhos e uma mulher linda! [...] minha família sempre em primeiro lugar!”  

**Q-11.** “Feliz, lindo, bem sucedido e com a família linda e rodeados dos melhores amigos!”.  

**Q-12.** “[...] eu espero me formar em uma universidade boa e depois ter uma mulher linda e ter os meus filhos!”. (Sujeito 115, 15 anos, masculino, escola privada).

**Q-10.** “Quero ter minha mulher, meus filhos, ter um bom emprego e uma renda boa para garantir o fruto dos meus filhos”.  

**Q-12.** “Estudar, trabalhar para que no futuro eu tenha um conforto para mim e para a minha família, vendo meus filhos estudando em uma escola boa e tendo um emprego bom futuramente”. (Sujeito 96, 16 anos, masculino, escola privada).
Q-8. “Eu pretendo estar em um bom emprego ter minha casa e se for possível estar com a pessoa certa ao meu lado”. Q-12. “Para mim espero que tenha uma boa casa, uma boa mulher e que sejamos felizes... encontrar a pessoa certa e ser feliz”. (Sujeito 188, 17 anos, masculino, escola pública).

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

Os significados atribuídos ao trabalho continuam marcados pela idealização, que fica evidente tanto na dúvida entre carreiras profissionais muito distintas, quanto na rotina de trabalho e na possibilidade de fazer exatamente aquilo que desejam. Alguns jovens mencionaram a carreira que pretendem seguir, outros se referiram ao trabalho apenas como meio para sustentar a família, garantir condição financeira estável ou ser reconhecido profissionalmente.

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

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

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

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

A rotina é descrita pelos jovens sem a incorporação de ações que remetem a seus projetos futuros.

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

Q-1. “Minha vida não é a de uma adolescente normal, quase nunca saio com as minhas amigas, as vezes me sinto um pouco excluída, faço parte de uma igreja em que eu me sinto bem, onde ela ensina alguns princípios que eu não me importo de seguir. Meu dia-a-dia é bem normal, vou para a escola, chego em casa e ajudo a minha mãe em algumas tarefas domésticas, depois eu faço minhas lições, estudo para provas e tenho um tempo livre”. (Sujeito 23, 16 anos, feminino, escola privada).

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

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

Deus comparece como elemento abstraido para alguns jovens que aplicaram o submodelo, entretanto este recebe pouca significação e não estabelece relações com os outros elementos, além de não comparecer nas questões relativas aos projetos futuros. Parece existir uma marca cultural que os faz incluir Deus nas coisas mais importantes de sua vida por uma pressão social ou ainda um padrão normativo. O uso de jargões na significação de Deus contribui para a percepção de que este seja um elemento fragilizado na organização do pensamento desses sujeitos.

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

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


- Submodelo 4b: Deus, trabalho e família

Como o submodelo 4a, o submodelo 4b também se caracteriza pela abstração do trabalho e da família como elementos centrais. Entretanto, Deus comparece como valor hierarquicamente superior e organizador desses elementos. Os significados atribuídos ao elemento Deus também são idealizados e comparecem ao longo de todo o questionário. Deus é significado como algo(a)guém a quem se deve servir, além das
práticas religiosas que são parte importante do cotidiano.

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

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

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

Q-8. “[...] mas daqui 5 anos uma outra importância será minha profissão que se Deus quiser será atriz ou se não der certo médica”. Q-12. “Projeto de vida pra mim é os seus objetivos para o futuro. Os meus projetos são acabar o colegial, ser atriz, conhecer o mundo, me casar com um homem de Deus, ter um casal de gêmeos e sempre servir a Deus”. (Sujeito 37, 16 anos, feminino, escola privada).

Apesar da força do elemento Deus nas projeções de futuro destes jovens, notamos que ele não gera mobilização para que possam atingi-las. Parece que a realização de seus projetos é um continuum de suas vidas presentes, sem o comparecimento da necessidade de meios e metas para conquistá-los.
Modelo 5 – Trabalho e família

Número de Sujeitos que aplicaram o modelo: 51

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elementos Centrais: trabalho e família</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sentimentos: felicidade, realização e bem-estar</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: maior carga de significados no elemento trabalho; respostas complexas e coerentes, relações elaboradas entre os elementos abstraidos, indicações práticas sobre formas de atingir seus objetivos, clareza na área em que pretendem atuar, atitudes para concretizá-lo já presentes no cotidiano.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Como no modelo 4, no modelo 5, identificamos, como elementos centrais, o trabalho e a família. A diferença está no fato de as respostas do modelo 5 serem mais complexas e precisas, com relações elaboradas entre os elementos abstraidos. Os jovens indicam, inclusive, ações práticas e conscientes sobre formas de atingir seus objetivos, além de demonstrarem clareza da área que pretendem atuar.

**Q-12.** “Projeto de vida é uma forma de você tentar chegar a alcançar os seus objetivos e seus sonhos. Meu projeto de vida é sair da escola, fazer algum cursinho, prestar USP, senão tentar ir para alguma faculdade boa, como PUC etc., terminar meu curso, advogar por 3 anos e depois prestar um concurso público para Juiz [...]”. (Sujeito 13, 16 anos, feminino, escola privada).


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

Q-1. “Tenho 16 anos, estudo e trabalho, me formei neste ano em um curso de técnico em Redes e computadores [...] faço inglês ao sábado de manhã, atualmente estou trabalhando com telemarketing”. Q-8. “Pretendo estar formado em tecnologia da Informação focado em redes, com uma condição estável, proporcionando o bem para a minha família em relação a bens, etc. vou estar completando o curso que complementa a minha faculdade que seria Redes”. Q-10. “Vou ser um empresário no área de Gestão que daria suporte ao sistemas de Redes de Computadores a outras empresas. [...]”. Q-12. “[...] meu projeto de vida é ser um empresário prestando suporte a grandes empresas”. (Sujeito 219, 16 anos, masculino, escola pública).

Apesar da centralidade do elemento família, o trabalho recebe maior significação e comparece com maior carga nos projetos daqueles que aplicam o modelo 5. Ainda sobre o trabalho, este é significado como meio para obter realização pessoal, estabilidade financeira e conforto para a família.


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


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

A família recebe uma quantidade menor de significados e é geralmente vista como uma instituição que oferece e necessita apoio. Os diferentes significados atribuídos à família serão comentados mais adiante.

No que tange às mudanças que gostariam de ver no mundo, apesar de sinalizarem ações que podem ser feitas para concretizá-las, os jovens apresentam baixo envolvimento com seus projetos de vida. As mudanças apontadas foram: valores das pessoas, fome, desigualdade social, preconceito, pobreza e poluição. Os sentimentos atrelados a estas mudanças são de felicidade, motivação, esperança, nada, bem-estar e incapacidade.

Alguns jovens apresentam alto nível de coerência em suas respostas, o que pode ser constatado inclusive nas respostas àquelas questões referentes às mudanças que gostariam de ver no mundo.

Q-3. “Família é meu tudo, meu amparo, sei que estarão do meu lado para tudo o
que eu precisar [...] e em relação aos estudos, sempre penso muito sobre o meu futuro, sobre vestibular, faculdade, empregos, então procuro dar o meu máximo agora para que possa entrar em uma boa faculdade, que para mim é São Francisco, quero fazer Direito”. Q-6. “Gostaria que tivéssemos menos desigualdade social, que tivéssemos mais justiça, menos preconceito! Por enquanto não há muita coisa que eu possa fazer mas com certeza quando chegar a posição que eu quero chegar, faria a justiça que estiver ao meu alcance e ajudarei as pessoas mais necessitadas”. Q-10. “Com 40 anos espero estar casada, com filhos, sendo juíza criminal [...]”. (Sujeito 13, 16 anos, feminino, escola privada).

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

A necessidade do estudo comparece como valor para todos aqueles que aplicaram este modelo. Tal necessidade é significada de forma mais elaborada, como meio para obtenção do sucesso profissional, inclusive por já estar presente na vida dos jovens que declararam preocupação com este aspecto.

Q-1. “Atualmente estou empregado, cursando Mecânica de Usinagem no SENAI Ary Torres em Santo Amaro. Serei efetivado no ano de 2012, por isso estudarei a noite e trabalharei durante o dia [...] As vezes me sinto cansado e desanimado, mas sei que estudo e trabalho para evoluir, sei que no futuro isso me trará frutos. Pretendo fazer faculdade de engenharia mecânica ou cível, ainda não estou certo de qual das duas será. Tentarei passar em universidades públicas como a USP e a UNICAMP, porém se não conseguir, tentarei bolsa em universidades particulares prestigiadas”. (Sujeito 34, 15 anos, masculino, escola privada).


Q-2. “1- estudo 2-trabalho 3-dinheiro”. Q-3. “Bom, os meus estudos em primeiro lugar... eu acho que na vida eu nunca vou parar de estudar... um bom emprego e
bastante dinheiro, mas tudo isso é na base do estudo”. Q-5. “As dificuldades enfrentadas são: a força de vontade que nem todos tem, a profissão que eu escolhi que é muito concorrida que é área de direito. E eu que quero entrar em uma universidade pública e eu sei que é muito difícil”. Q-12. “[...] O projeto que eu tenho na minha vida é estudar e virar uma grande promotora de justiça, casar, ter filhos e netos”. (Sujeito 200, 16 anos, feminino, escola pública).

Para alguns jovens o estudo comparece como um valor em si.


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

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


Os sentimentos que esses sujeitos associam a seus projetos de vida são de felicidade, realização e bem-estar. Comparecem em menor frequência satisfação, amor, orgulho, ansiedade, esperança, insegurança, orgulho, cansaço e medo. Os sentimentos negativos estão associados ao não cumprimento de seus projetos.


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


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

- Submodelo 5a: Sem responsabilidade pela família

O submodelo 5a caracteriza-se por significar o elemento família de forma menos complexa, desvinculada dos outros elementos abstraídos e sem demonstrar sentimentos de responsabilidade por ela.

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

Q-10. “Espero estar casado, com 2 filhos, estabilidade financeira. Acho que estarei sendo feliz com a minha família [...]”. (Sujeito 94, 17 anos, Masculino, Escola privada).

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

Q-8. “Eu espero que já esteja no caminho para chegar ao meu objetivo profissional, que eu já estarei morando em uma casa própria com a minha família”. Q-10. “Serei uma grande empresária no ramo de beleza com apartamento próprio, casa e com filhos”. (Sujeito 208, 15 anos, feminino, escola pública).
Q-10. “Imagino que serei um jornalista muito importante no esporte brasileiro, formar uma família e ser bem sucedido”. Q-12. “[...] Meu projeto de vida é terminar o ensino médio, entrar em uma faculdade de jornalismo e trabalhar em um jornal de grande importância”. (Sujeito 201, 17 anos, masculino, escola pública).

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

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

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

É válido ressaltar que, ao analisarmos as características apresentadas sobre este submodelo notamos a coerência presente na organização dos pensamentos destes jovens que, mais centrados no valor trabalho, tem a consciência da possibilidade de atrelar a seus projetos profissionais viagens ao exterior.

- **Submodelo 5b: Com responsabilidade pela família**

O submodelo 5b é caracterizado pela presença do elemento central **família** que, apesar de receber pouca significação, há uma forte associação a sentimentos de responsabilidade para com ela, seja em termos econômicos, educacionais, emocionais ou de formação.

Q-8. “Já estar trabalhando em alguma concessionária como designer e estar entre amigos para ter ótimos dias no trabalho e estar ajudando minha família com isso”. Q-10. “Eu serei um designer automobilístico e já terei minha esposa e filhos para criar e ajudar como meus pais estão me ajudando agora”. (Sujeito 23, 16 anos masculino, escola privada).

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

Q-1. “Sou o irmão mais velho e tenho que cuidar grande parte do tempo da minha irmã menor, tento auxiliar minha mãe nas tarefas domésticas [...].” Q-11. “Um homem com ainda mais responsabilidades, mais jovem do que nunca e com uma família linda a zelar”. (Sujeito 108, 15 anos, masculino, escola privada).
Q-10. “Com 40 anos, pretendo estar dando aula em faculdades e será importante para mim dar aos meus filhos educação de qualidade para que eles possam exercer a responsabilidade de ser o futuro da nação”. (Sujeito 225, 16 anos, feminino, escola pública).

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

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

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

Modelo 6 – Trabalho

<table>
<thead>
<tr>
<th>Número de Sujeitos que aplicaram o modelo: 16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elemento Central: trabalho</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: felicidade e bem-estar</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: o trabalho é significado como realização pessoal; ações para concretizá-lo já fazem parte do cotidiano; família, estudo e Deus são elementos que comparecem com fragilidade.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Os jovens que aplicaram o modelo organizador 6 abstrairam como elemento central e organizador de seus projetos de vida o trabalho, que comparece ao longo de todo o questionário. Para esses jovens o trabalho é significado como a realização
pessoal e já constam na rotina de grande parte deles ações práticas para conquistar seus objetivos futuros. É interessante notar que nenhum dos jovens que aplicou esse modelo significou o trabalho como meio para atingir estabilidade financeira.


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


Alguns jovens que aplicaram este modelo ofereceram respostas extremamente objetivas às questões relacionadas aos projetos do futuro, fato que nos chamou a atenção devido à segurança que parece emergir dessas respostas.


Uma jovem apresenta coerência na determinação de seu projeto de vida, organizado entorno do elemento trabalho. Devido às dificuldades que pode enfrentar por causa da falta de oportunidades na carreira que escolheu, ela considera uma segunda opção. Entretanto, a possibilidade de seu plano original não dar certo, o que parece ser frequentemente ressaltado por opiniões alheias, provoca-lhe medo.

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

No relato acima, podemos novamente notar como a realização pessoal através do trabalho é um valor muito mais importante para estes jovens do que a estabilidade financeira que ele pode proporcionar (e que não chega a comparecer nas respostas desses jovens). Para a maioria deles, o estudo é significado de forma frágil e comparece como meio para conquistar o trabalho. Apenas para um deles, o estudo comparece como um valor em si.

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

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

Apesar de esses jovens citarem a família como o aspecto mais importante de suas vidas, ela comparece com significação frágil, sendo mencionada apenas nas questões relativas ao cotidiano. Um deles chega a expressar o desejo de ser independente de todos.

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

Apenas um jovem considerou Deus uma das coisas mais importantes de sua vida. Entretanto este elemento compareceu com fragilidade, visto que só foi indicado nas questões iniciais do protocolo e com pouca significação.


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

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

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

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

Um único jovem apresentou coerência entre seu projeto (tocar violino) e a mudança que gostaria de ver acontecer, mas ainda assim notamos grande fragilidade devido ao conteúdo que expressa.

Q-6. “Gostaria que não existisse Funk brasileiro, sem isso o mundo seria melhor. Mas para que isso se concretize não será fácil, o governo terá que fazer palestra falando como aquele tipo de música afeta nossos ouvidos e outros órgãos internos podendo até causar a morte, causada pela qualidade da música”. Q-7. “Felicíssimo”. (Sujeito 117, 15 anos, masculino, escola privada).

Os sentimentos que comparecem nas respostas daqueles que aplicaram o modelo 6 são de bem-estar e felicidade. Comparecem também, em menor frequência, realização, medo, orgulho, preocupação, cansaço, satisfação e alegria.

Nota-se que, nesse modelo, os jovens não estabelecem relações entre os sentimentos e os demais elementos abstraídos, sendo sempre significados pelo trabalho. Dessa forma, felicidade e bem-estar não comparecem como um valor em si, mas como consequência direta da conquista de seus objetivos, assim como o cansaço, que é devido ao esforço no trabalho.

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


Q-9. “Eu me sentirei um pouco sobrecarregado, mas é um período que todos temos que passar”. Q-11. “Feliz por ter conseguido concluir todos aqueles
estudos e estar no emprego dos sonhos”. (Sujeito 235, 15 anos, masculino, escola pública).

Outras dinâmicas de organização do pensamento

O tópico aqui intitulado “outras dinâmicas de organização do pensamento” configura como uma compilação daqueles jovens que apresentaram dinâmicas de pensamento muito diferentes tanto entre si, quanto em relação aos modelos anteriormente descritos.

Apesar da importância de se capturar as regularidades presentes na dinâmica do pensamento, acreditamos que evidenciar a diversidade expõe a riqueza do psiquismo humano, foco de nosso trabalho. Sendo assim, optamos por descrevê-los um a um conforme apresentado a seguir.

| Identificação: Sujeito 19, 15 anos, feminino, escola privada. |
|------------------|------------------|
| Elemento Central: família |
| Sentimentos: amor, felicidade e realização |
| Características: a família é significada como elemento que necessita de cuidados e a quem o sujeito investe suas projeções de futuro; Deus comparece como elemento abstraido; não há referências sobre trabalho ou estudo; coerência entre seus objetivos e sentimentos. |

Apenas uma jovem abstraiu como único elemento organizador central de seu projeto de vida a família. Este elemento é central na composição de todas as projeções futuras e é significado como instituição que necessita de cuidados.

Q-8. “Deus, Minha família e meus amigos continuarão sendo muito importante para mim, só que meus filhos serão os mais importantes de tudo, eles serão a minha vida”. Q-10. “Acho que estarei casada com o homem certo, estarei cuidando de casa, dos meus filhos. Meus filhos, meu marido e meus pais serão as coisas mais importantes”.

Além disso, a família recebe a significação de provedora de amor e felicidade.

Q-3. “Bem meus pais são realmente a razão do meu viver, eu encontro neles toda a felicidade, acho que foi por isso que coloquei Deus em segundo lugar [...]”. Q-4. “[...] meus pais se tornaram importantes para mim a partir de quando nasci, pois foram eles sempre que estiveram ao meu lado, e sempre estarão, não importa o momento e nem a hora, por isso que falam que os pais deveriam ser os melhores
amigos dos filhos, pois eles não são capazes de fazer nenhum mal a seus filhos, pelo contrário, só querem tudo de melhor nessa vida pra nós, o amor mais puro e verdadeiro [...]

Deus comparaçê como um elemento importante e é significado como algo(a)lguém que nunca a abandona e a quem ela pode amar e ser amada. Ainda sobre esse elemento, há associação aos sentimentos de culpa e de vergonha por não reconhecê-lo como acredita que deveria.

Q-3. “[...] acho que foi por isso que coloquei Deus em segundo lugar, às vezes me sinto culpada por isso, mas isso não quer dizer que eu não ame Deus, eu o amo e tenho muita fé nele, tudo o que eu preciso peço para ele e ele nunca me abandona, apesar de muitas vezes eu o abandonar”. Q-5. “[...] em relação a Deus, minha maior dificuldade, bem isso é um pecado, não bem uma dificuldade, mais é não falar de Deus para por exemplo meus amigos, eu creio muito em Deus e o amo só que hoje em dia por nós jovens sermos muito desenvolvidos, muitos não ligam para Deus, não creem nele e isso se torna uma dificuldade, e de uma maneira uma vergonha”.

Quando questionada em relação às mudanças que gostaria de ver no mundo, o sujeito apresenta coerência com o elemento central que abstrai na organização de seus pensamentos, o que revela a força do elemento família, que está associado ao conteúdo de mudança.

Q-6. “Bom eu gostaria que no mundo não houvesse tanta violência que nem existe hoje, e as drogas, que estragam a vida de tantas famílias”.

Os sentimentos indicados pela jovem são de amor, felicidade e realização, sempre atrelados ao elemento central (família). Entretanto, ela parece ter consciência das demandas que seu projeto de vida requer e, por este motivo, indica o cansaço no futuro.

Q-3. “Bem meus pais são realmente a razão do meu viver, eu encontro neles toda a felicidade [...]”. Q-4. “[...] os pais deveriam ser os melhores amigos dos filhos, pois eles não são capazes de fazer nenhum mal a seus filhos, pelo contrário, só querem tudo de melhor nessa vida pra nós, o amor mais puro e verdadeiro [...] meus amigos se tornaram importantes para mim, a partir de quando conheci cada um realmente do jeito que era, pois você só ama uma pessoa a partir do momento que conhece seus defeitos e suas qualidades”. Q-11. “Me sentirei cansada de tanto ter que ficar cuidando de casa, mas ao mesmo tempo me sentirei realizada por ter uma casa, um marido e filhos”.
Identificação: Sujeito 20, 16 anos, feminino, escola privada.

Elemento Central: Situação financeira

Sentimentos: Felicidade (frágil), realização e arrependimento.

Características: a forte carga do elemento central combinada à dúvida sobre sua conquista impede o sujeito de projetar o futuro; ausência de metas ou meios para atingir seus objetivos; trabalho e família comparecem apenas como meta a ser alcançada, sem significação.

Apenas uma jovem apresentou uma dinâmica de pensamento relacionada ao desejo de obter um poder aquisitivo mais alto (em relação a sua situação presente), com a ausência de metas e objetivos claros para conquistá-lo.

Em oposição ao modelo 2, que também abstrai como elemento central questões relacionadas à situação financeira, a força desse elemento parece impedir essa jovem de realizar projeções futuras, visto a incerteza sobre a conquista de seus objetivos.

Q-3. "[...] dinheiro é uma coisa essencial na vida, sem ele a gente não pode viver". Q-4. "[...] o dinheiro é mais pra poder ter as coisas e ter um futuro melhor". Q-9. “Dependendo do emprego e situação financeira eu poderei me sentir realizada ou arrependida”. Q-10. “Com essa idade eu acho que estarei quase me aposentando, espero estar com uma condição financeira boa pra não passar dificuldades nessa época [...]”. Q-12. “Um projeto de vida pra mim é você começar a pensar no futuro desde já, começar a programar as coisas pro futuro, e por enquanto pra minha vida não tenho nenhum projeto”. Q-13. “Não tenho um projeto ainda”.

A família e o trabalho são elementos apenas mencionados, que não apresentam significação nem estão implicados às projeções futuras da jovem.

Q-8. “Acho que nessa ocasião a coisa mais importante para mim será a minha família e a minha carreira profissional”.

Em relação às mudanças que gostaria de ver acontecer no mundo, a jovem apresenta a melhoria da educação como possibilidade de mudanças positivas em outros setores. Entretanto, esta resposta não está vinculada ao elemento central, nem tampouco às suas atitudes.

Q-6. "Eu gostaria que as pessoas tivessem uma educação melhor, tipo, que elas não destruissem os patrimônios públicos, respeitassem os idosos, que
respeitassem as pessoas em geral, que elas mesmas lutassem por um mundo melhor, bom eu por enquanto não ajudo em muita coisa mas pelo menos respeito eu tenho”.

Os sentimentos apresentados são de felicidade, realização e arrependimento. A felicidade comparece de forma bastante frágil, sendo mencionada apenas na primeira questão do protocolo e, mesmo assim, atrelada ao cotidiano; a realização comparece em contraposição ao arrependimento. Estes sentimentos comparecem como consequências de suas escolhas profissionais para o futuro.

Q-1. “[...] acho que sou uma adolescente normal, com problemas mas feliz”. Q-9. “Depende do emprego e situação financeira eu poderei me sentir realizada ou arrependida”.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Identificação: Sujeito 113, 15 anos, masculino, escola privada</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elemento Central: Trabalho</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentimentos: Felicidade</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: o elemento central é significado como um “sonho”, assim como suas projeções futuras que comparecem como algo infactível; não há meios ou metas para conquistá-los; ausência de implicações/relações.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Apenas um jovem apresentou seu projeto de vida como um “sonho”. Essa “inviabilidade” parece impedi-lo de apresentar elementos “concretos” sobre seu futuro. O trabalho, elemento central dessa organização, comparece nas respostas ora como futebol, ora como um emprego derivado de um curso de graduação, o que evidencia um descompasso entre o que ele deseja e o que acredita ser possível.


Embora com significação frágil, a família também comparece como elemento abstraido. Nesse caso, ela é significada como instituição de apoio.
Q-3. “Me sinto muito feliz pois minha família é muito importante, me apoiam em todos os momentos em que eu preciso [...]”. Q-8. “[...] com o apoio total da minha família”. Q-10. “Com meus sonhos realizados, criando minha família e sendo muito feliz, o que é mais importante”.

O jovem indica a pobreza como mudança que gostaria de ver acontecer no mundo, mas não expressa envolvimento ou participação ativa para garantir mudanças nesse sentido.

Q-6. “A pobreza, pois muitas pessoas tem muito e outras não tem nada”. Q-7. “Não tem muito o que fazer. Quem deveria fazer são as pessoas que nos representam no congresso”.

Os sentimentos destacados são de felicidade e está relacionado ao cumprimento de seu sonho.

Q-9. “Muito feliz. Fazendo o que eu desjo pra que minha vida se torne real”.

Identificação: Sujeito 54, 15 anos, feminino, escola privada.

| Elemento Central: Relações interpessoais |
| Sentimentos: Felicidade, alegria e dor |
| Características: elemento central presente ao longo de todo o protocolo, coerência, estabelecimento de relações/implicações entre elementos e sentimentos, ausência de metas e objetivos |

Essa jovem abstraiu como elemento organizador central suas relações interpessoais. Este elemento recebe destaque ao longo de todo o protocolo. Há fortes referências à família que se constitui como um valor em si para o sujeito, além de possuir o significado de instituição de apoio e suporte.

Q-2. “1- Adoro muito ficar com o meu irmão e a minha mãe  2- Minha família em geral 3- Meus amigos e todos a minha volta”. Q-4. “Minha mãe e meu irmão tornaram-se importantes para mim no momento em que eu nasci, e que meu irmão nasceu, pois eles se tornaram coisas que eu aprecio muito e que quero que estejam bem ao meu lado. Minha família foi onde eles me apoiaram em minhas escolhas, meus amigos foi quando eles me faziam rir quando eu estava triste foi quando eles me ajudaram a superar meus desafios e minhas escolhas eles sempre me ouviam, eu os ajudava quando eu podia”. Q-8. “Eu queria já estar na faculdade trabalhando tendo uma vida feliz, querendo que minha família esteja ao meu lado, principalmente minha mãe e o meu irmão”. Q-9. “Me sentiria como uma pessoa mais alegre, mais querida, uma pessoa que ninguém tivesse raiva,
uma pessoa que todos olhem e dizem com certeza ela é uma boa pessoa”. Q-12. “O projeto de vida seria aquele que eu estaria feliz e que as pessoas na minha volta também estivessem felizes pelo que eu me tornei”.

O trabalho comparece como elemento abstraido, porém com significação frágil, comparecendo em apenas duas respostas. A jovem não faz menção sobre que carreira pretende seguir nem tampouco metas ou objetivos que pretende alcançar neste aspecto da vida. As questões direcionadas às projeções futuras são novamente preenchidas por respostas que destacam as relações interpessoais, com maior carga para a família.

Q-8. “Eu queria já estar na faculdade trabalhando [...]”. Q-10. “Eu queria já estar com a carreira feita, ter filhos, um marido ao meu lado e minha família também. E todos a minha volta seriam importantes”.

Essa jovem demonstra grande coerência entre o elemento organizador central e as mudanças que gostaria que acontecessem no mundo. Ainda nessa questão, ela oferece indícios de algum acontecimento em sua vida marcado pela perda de um ente querido, que talvez seja o motivo de eger as relações interpessoais – principalmente a familiar – como elemento organizador.

Q-6. “Eu queria que o mundo fosse diferente em relação a guerras, armas e muitas coisas que fazem com que as pessoas perdem pais, filhos, mães, filhas, sobrinhos, sobrinhas, netos, netas, tios, tias, amigos, amigas e muitas pessoas que foram importantes na sua vida”. Q-7. “Eu me sentiria mais feliz, mas a dor ainda não ia passar, mas saberia que ia deixar com que muitas pessoas não sentissem a dor que eu senti”.

Os sentimentos destacados foram de felicidade, alegria e dor. Todos eles estão de alguma forma implicados ao elemento central que é o provedor desses sentimentos.

Q-7. “Eu me sentiria mais feliz, mas a dor ainda não ia passar, mas saberia que ia deixar com que muitas pessoas não sentissem a dor que eu senti”. Q-9. “Me sentiria uma pessoa mais alegre, mais querida [...]”. Q-12. “O projeto de vida seria aquele que eu estaria feliz e que as pessoas a minha volta também estivessem felizes pelo que eu me tornei”.


Identificação: Sujeito 116, 16 anos, masculino, escola privada.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elemento Central: Deus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sentimentos: Alegria e esperança</td>
</tr>
<tr>
<td>Características: elemento central presente ao longo de todo o protocolo, fortemente imbricado com o projeto de vida do sujeito e com e elemento trabalho; respostas coerentes, elementos idealizados, presença de meios e metas para conquistar seus objetivos</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Apenas um jovem abstraiu Deus como elemento organizador central. Tal elemento está presente ao longo de todo o protocolo e imbrica-se também ao elemento trabalho, que é significado por meio do elemento central.


Ainda sobre o elemento central, esse jovem parece apresentar uma concepção idealizada dos rumos que tomará ao servir a Deus. Apesar de apresentar metas para conquistar seus objetivos, estes parecem ser frágeis, talvez devido aos próprios preceitos religiosos que segue.

Q-10. “Minha vida eu imagino que estaria muito boa com quarenta anos eu seria pastor de alguma igreja e mais importante para mim vai ser eu saber que salvei muitas vidas tirando elas do inferno”.

Em relação à mudança que gostaria que acontecesse no mundo, o jovem não estabelece relações com o elemento organizador central, destacando a extinção da fome como algo que o faria feliz. Os sentimentos abstraídos foram de alegria e esperança em relação ao cumprimento de seus projetos de vida.


Com base na descrição dos modelos organizadores, notamos que os jovens de nossa pesquisa transitam desde projeções muito frágeis sobre seus projetos de vida
(modelo 1) até uma elaboração mais complexa, fundamentada em um projeto que se orienta pela família e pelo trabalho (modelos 5 e 6). Neste entremeio, comparecem modelos relacionados ao poder aquisitivo e estabilidade financeira (modelo 2), compromisso social (modelo 3), e idealização do trabalho e da família (modelo 4), todos formalizados como projetos de vida, independente de sua viabilidade ou grau de complexidade.

Tais considerações revelam a importância dos elementos trabalho e família, que comparecem na maioria dos modelos extraídos. O trabalho é destacado como elemento central para todos os modelos (1, 2, 3, 4, 5 e 6), e a família é central para os modelos 1, 4 e 5.

Sobre isso, aproveitamos o contexto para trazermos um resultado que, acreditamos, seja esclarecedor sobre a teoria dos modelos, ao mesmo tempo em que dá visibilidade à complexidade e diversidade do psiquismo humano. No início deste item, anunciamos nossa opção por apresentar os dados referentes à amostra da cidade de São Paulo, bem como explicamos que o mesmo instrumento foi utilizado em pesquisas desenvolvidas com jovens das cinco regiões geopolíticas do Brasil. Da análise das respostas dos jovens estudantes do Ensino Médio e do Ensino Universitário das diferentes regiões brasileiras, foram identificados modelos organizadores (e submodelos) com aspectos comuns e diferentes aos modelos organizadores descritos anteriormente. Interessante notar que, para cada amostra, identificamos também modelos organizadores exclusivos. Dois exemplos merecem destaque.

O primeiro deles, também referente aos estudantes do Ensino Médio (portanto jovens da mesma faixa etária daqueles que aplicaram os modelos apresentados nesta tese), diz respeito a uma organização que considerou como elementos centrais as relações interpessoais e os vínculos afetivos. Nela, tais elementos são significados em relação a três outros elementos: família, amigos e trabalho. Os jovens que aplicam esse modelo fazem projeções relacionadas à boa convivência e à estabilidade no trabalho. Embora não citem ações voltadas ao futuro, apresentam coerência ao dissertar sobre o que gostariam que fosse diferente no mundo. O sentimento de amor comparece fortemente, assim como felicidade, realização e satisfação. A felicidade comparece, também, como um valor projetado no
futuro. A realização e satisfação pessoal mostram-se presentes quando indicam seus sonhos e desejos realizados, que também dizem respeito às relações interpessoais. Com isso, uma resposta típica deste modelo é:


O segundo exemplo que merece ser mencionado diz respeito a um modelo aplicado exclusivamente pelo grupo de universitários. Nele, Deus comparece fortemente mobilizado ao longo de todo o protocolo, ganhando mais força ainda nas projeções a respeito do futuro. Significado pela importância de se praticar a religião (bem como pela necessidade de se submeter a seus desígnios), Deus comparece, nessa organização, hierarquicamente superior aos demais elementos – família e estudo –, os quais recebem como significados o fato de fazerem parte da vontade divina. O trabalho também é compreendido como uma realização pessoal, e a família, entendida como uma instituição a quem se deva suporte e apoio. Nas respostas oferecidas pelos jovens que aplicaram esse modelo, é grande a preocupação com a família (em grande parte pela família constituída). A seguir um exemplo da referida organização.

Q-08. “Estarei consagrada na Comunidade Católica Shalom, evangelizando, casada, com filhos, trabalhando e quem sabe estudando. Acredito que o que vai acrescentar é o número de filhos, a experiência em muitas coisas e, com certeza, o cansaço. Estarei fazendo as mesmas coisas. O mais importante para mim é estar fazendo a vontade de Deus””/Q-10. “[...] Tenho vários projetos. O primeiro é fazer a vontade de Deus. Quero casar, ter filhos, trabalhar, enfim ter uma vida normal, porém sem nunca deixar de evangelizar”. (Sujeito 40, 25 anos, Feminino, Fortaleza/CE).

Com esses exemplos, encerramos a descrição detalhada dos modelos organizadores, com a convicção de termos evidenciado a especificidade e singularidade da organização dada por cada um dos participantes de nossas pesquisas. Apesar disso, identificamos modelos organizadores semelhantes (com diferentes graus de semelhança), o que nos conduziu a um quadro complexo e diversificado: modelos comuns às três amostras em questão, modelos específicos para cada amostra e também modelos específicos para alguns jovens. Isso corrobora os pressupostos da
teoria dos Modelos Organizadores, no sentido de defender que as variações de interpretação não concernem unicamente aos indivíduos, mas alcançam também os grupos sociais. Dito de outra forma, um mesmo fato não é representado da mesma forma em diferentes culturas, nem em momentos históricos diferentes dentro de uma mesma cultura. E provável que, se aplicássemos o mesmo instrumento de nossa pesquisa em outros grupos e/ou culturas, bem como em outros momentos, novas organizações poderiam emergir das respostas que nos seriam oferecidas. Passemos, pois, para a quinta etapa da análise dos dados.

- 5ª etapa:

A quinta etapa consistiu numa análise mais específica, para identificar os elementos e sentimentos que comparecem em cada um dos modelos e submodelos, bem como a forma como se deram as relações entre eles. Tal análise nos permitiria atingir o segundo objetivo específico da pesquisa: *identificar possíveis relações entre os valores e projetos (purposes) dos jovens e seus sentimentos e emoções*. Acreditamos que essa análise cumpre um importante papel para a compreensão do funcionamento psíquico, especialmente por dar visibilidade às especificidades de cada organização no que tange à dimensão afetiva. Para ilustrar um pouco dessa análise, a seguir apresentaremos uma tabela com os principais elementos e sentimentos destacados em cada modelo e submodelo, assim como as relações e/ou implicações entre eles.
Tabela 29: Valores, sentimentos e relações/implicações entre eles em função dos modelos organizadores

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos</th>
<th>Submodelos</th>
<th>Elementos centrais</th>
<th>Sentimentos centrais</th>
<th>Relações/implicações entre elementos e sentimentos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>1a</td>
<td>Trabalho e família</td>
<td>“Bem estar”, felicidade e realização</td>
<td>Os sentimentos estão relacionados aos elementos centrais de forma branda, indicando que estes não são valores centrais.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1b</td>
<td>Trabalho e família</td>
<td>- Bem-estar”, felicidade e realização</td>
<td>Os sentimentos relacionam-se de forma branda aos elementos centrais, indicando que estes não comparecem como valores centrais. A falta de projeções futuras está atrelada à grande carga emocional presentes em suas vidas cotidianas.</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td>Poder aquisitivo e estabilidade financeira</td>
<td>“Bem-estar”e felicidade</td>
<td>Os sentimentos de bem-estar e felicidade relacionam-se à conquista de poder aquisitivo por meio do trabalho.</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3a</td>
<td>Compromisso social</td>
<td>Felicidade</td>
<td>O sentimento de felicidade comparece como consequência do trabalho voluntário.</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3b</td>
<td>Compromisso social</td>
<td>“Bem-estar”</td>
<td>O sentimento de bem-estar comparece de forma branda, apesar de significado como consequência de uma conquista do elemento central (compromisso social).</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>4a</td>
<td>Trabalho e família</td>
<td>“Bem-estar”, felicidade e realização</td>
<td>Os sentimentos de bem-estar, felicidade e realização comparecem de forma extremamente imbricada aos elementos centrais, que são seus geradores. A alta frequência com que são referidos chama a atenção.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4b</td>
<td>Trabalho, família e Deus</td>
<td>Felicidade</td>
<td>A felicidade está relacionada à conquista do trabalho e da família, que advêm do consentimento de Deus.</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>5a</td>
<td>Trabalho e família</td>
<td>“Bem-estar”, felicidade e realização</td>
<td>Os sentimentos são consequências da conquista dos elementos centrais (trabalho e família) e estão fortemente vinculados a eles.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5b</td>
<td>Trabalho e família</td>
<td>“Bem-estar”, felicidade e realização</td>
<td>O bem-estar, a felicidade e a realização estão relacionados de forma íntima com o elemento central trabalho e de forma um pouco mais branda com o elemento central família.</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td>Trabalho</td>
<td>“Bem-estar”e felicidade</td>
<td>Os sentimentos de bem-estar e felicidade estão relacionados às conquistas referentes ao elemento central trabalho.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A tabela 29 traz aportes importantes para nossa análise, pois oportuniza tanto a visualização dos elementos centrais e sentimentos destacados, quanto as relações e implicações entre eles.
O que salta aos olhos em uma primeira leitura dessa tabela é o fato de terem sido mobilizados elementos e sentimentos semelhantes em diferentes modelos (e submodelos) aplicados. Percebe-se que, em sua maioria, indicam como elementos centrais trabalho e família, havendo uma pequena parcela de modelos em que aparece Deus, compromisso social, poder aquisitivo e estabilidade financeira. O comparecimento do trabalho em quase todos os modelos organizadores mostra-nos o desejo de se inserir (ou permanecer, em muitos casos) no mercado, sinalizando que esses jovens se preocupam, sobretudo, com modos de subsistência para si e para a família em um futuro próximo e distante, em detrimento de aspectos hedonistas, como divertir-se com amigos e “curtir a vida”. O trabalho foi significado de diversas formas, como subsistência da família, realização pessoal, estabilidade financeira ou ainda meio para se obterem bens de consumo.

A família também se faz muito presente nos modelos organizadores, algumas vezes de uma forma idealizada, mostrando o objetivo de constituir uma família; outras vezes, como fonte de responsabilidade (seja em termos econômicos, educacionais, emocionais ou de formação). Deus é um elemento que aparece nos diferentes modelos organizadores, mas foi considerado, nessa análise, como elemento em destaque apenas quando recebeu significações e, nas suas relações com os demais elementos, contribuiu para a organização do pensamento, o que ocorreu apenas no submodelo 4b. Dessa forma, observa-se que Deus (e a religião) corresponde às crenças e à fé dos jovens, conduzindo os jovens a uma organização específica.

Outra constante entre os modelos organizadores foram os tipos de sentimentos implicados aos valores centrais. De forma geral comparecem sentimentos positivos como bem-estar, felicidade e realização. Tais sentimentos parecem regular o comparecimento dos elementos centrais, trazendo um reforço positivo nas escolhas, projetos e objetivos futuros. Entretanto, apesar de semelhantes, percebemos suas variações quanto aos significados atribuídos e às implicações que estabelecem com os elementos centrais.

Vale ressaltar que, se identificamos em diferentes modelos organizadores os mesmos elementos e sentimentos mobilizados, suas diferenças residem nos significados e implicações e/ou relações estabelecidas entre eles. Nesse estudo
compreendemos que não é suficiente saber quais são os elementos e sentimentos apontados pelos jovens, mas sim tentar revelar como eles se relacionam em seus projetos de vida. Nesse sentido, os dados revelam interessantes apontamentos em relação às tendências de organização psíquica dos jovens sobre os seus projetos de vida. Para dar visibilidade a essa tendências, faremos um breve apanhado das relações e implicações que os sentimentos estabelecem com os elementos centrais.

No modelo 1, verifica-se uma fragilidade das projeções sobre o futuro. Nele, *familia e trabalho* comparecem de forma branda para sustentação de um projeto de vida. Os sentimentos de *bem-estar, felicidade e realização* também comparecem de forma superficial, tendo em vista a falta de metas concretas que possam lhes prover. Cabe ressaltar, inclusive, que esses participantes fazem poucas referencias a estes sentimentos, geralmente apenas quando são incitados a falar sobre eles. Uma diferença central nas respostas desse modelo nos levou a separá-las em dois submodelos. Para aqueles que aplicam o submodelo 1a, a superficialidade com que abordam tanto suas projeções futuras quanto seus sentimentos se estende às descrições de suas atividades cotidianas, indicando-nos uma falta de envolvimento também com a vida presente. Já aqueles que aplicam o submodelo 1b, apesar de não apresentarem implicações/relações entre os elementos centrais e seus sentimentos, além de uma superficialidade marcante no que tange a esses aspectos, demonstram grande envolvimento pelo cotidiano.

Nesse ponto, é importante destacar que os sentimentos exercem um papel estruturador fundamental. Notamos duas condições distintas presentes na vida dos jovens que revelam o maior envolvimento pelo cotidiano: aspectos negativos (dor e tristeza) e aspectos positivos (diversão e lazer). Dessa forma, aqueles que aplicam o submodelo 1b parecem estar tão envolvidos pela alta carga emocional de suas vidas cotidianas que acabam por não elaborar projeções de futuro.

Se no modelo 1a, integração entre elementos centrais e sentimentos é ausente ou frágil, no modelo 2, temos uma nítida integração dos sentimentos de *bem-estar e felicidade* aos elementos centrais (*poder aquisitivo e estabilidade financeira*). Sendo significados pelos jovens como meio para obtenção de dinheiro, esse elemento é um valor que recebe carga afetiva, ainda que não seja um valor moral. Ao longo de
todo o protocolo, os jovens que aplicam esse modelo revelam o desejo de possuir bens de consumo como casas e carros, que possuem o particular significado de proporcionar estabilidade financeira, bem-estar e felicidade.

O modelo 3 é atípico por trazer como elemento central o compromisso social, integrado aos sentimentos de felicidade e bem-estar. Os jovens que o aplicam defendem a concretização de melhores condições de vida para um grupo de indivíduos ou para a sociedade. Uma diferença importante levou-nos a dividir esse modelo em dois submodelos (3a e 3b). Para aqueles que aplicam o submodelo 3a, o compromisso social deve ser cumprido através do trabalho voluntário e de ações de “caridade”. Além disso, em diversos momentos, eles revelam o sentimento de felicidade, que deriva da possibilidade de concretizar esse objetivo em suas vidas. Já aqueles que aplicam o submodelo 3b, possuem a particularidade de apresentarem sentimentos de forma muito branda, sendo que, nos momentos em que foram convidados a abordar esta questão a preencheram com um discurso político. Esses jovens fazem referências muito frágeis ao sentimento de bem-estar, atrelado à conquista de seus objetivos.

Os modelos 4, 5 e 6 apresentam, essencialmente, o trabalho e a família como elementos centrais. Todavia, percebem-se diferenças significativas entre esses modelos e seus respectivos submodelos.

O modelo 4 subdivide-se em dois grupos. Tanto o submodelo 4a quanto o submodelo 4b apresentam uma característica muito peculiar que é o alto grau de idealização da instituição familiar e das noções de trabalho, sendo que não se estabelecem relações e/ou implicações entre estes dois elementos. Tal idealização se manifesta na ausência de metas e objetivos específicos que permitam aos jovens conquistar seus projetos e o forte envolvimento com uma ampla gama de sentimentos positivos. Aqueles que aplicam o submodelo 4a destacam os sentimentos de bem-estar, felicidade e realização que estão implicados tanto à conquista de seus projetos de vida, quanto às suas atividades cotidianas. O que diferencia o submodelo 4b do submodelo 4a é o comparecimento do elemento Deus, apresentado como valor hierarquicamente superior e organizador dos outros elementos centrais (trabalho e família). Dessa forma, a ausência de metas e objetivos a serem traçados é preenchida por um discurso que transfere a responsabilidade da conquista desses elementos.
(trabalho e família) a Deus. O único sentimento destacado pelos jovens que aplicam o submodelo 4b é o de felicidade, que está implicada na conquista de suas projeções futuras com o consentimento de Deus. Há certa idealização em relação ao próprio sentimento de felicidade, para que ele possa ser alcançado pelo desejo de Deus.

O modelo 5 é caracterizado pela abstração dos elementos família e trabalho. Esse modelo foi dividido em 2 submodelos em função do senso de responsabilidade para com a família, que não comparece no submodelo 5a, mas comparece com forte carga afetiva no submodelo 5b. No submodelo 5a, há, portanto, uma relação mais branda entre os elementos centrais (família e trabalho), quando comparamos com o submodelo 5b, cujo sentimento de responsabilidade para com a família comparece não só em termos econômicos, mas também em termos educacionais, emocionais e de formação. Para aqueles que aplicam o submodelo 5a, a valorização do trabalho é ainda mais acentuada, e este parece não ter fortes relações com a família; para aqueles que aplicam o submodelo 5b, o trabalho não só é valorizado, como significado como meio para prover o sustento familiar e propiciar uma boa formação para os filhos. Atrelada a esta concepção, notamos que esses jovens significam a família como instituição que necessita de cuidados. É importante ressaltar que, em ambos submodelos (5a e 5b), fazem-se referências aos sentimentos de bem-estar, felicidade e realização como consequência da concretização de projetos de vida. Muito embora esses sentimentos estejam implicados ao elemento família, comparecem com maior força em relação à conquista do elemento trabalho.

A despeito de mobilizar apenas um valor, o modelo 6 é composto de grande complexidade. Nesse modelo o trabalho é significado como realização pessoal, recebendo carga afetiva positiva dos sentimentos de bem-estar e felicidade. Vale ressaltar que alguns (poucos) jovens mencionam medo como sentimento relacionado ao não cumprimento de seus projetos.

A análise apresentada nos parágrafos anteriores demonstra a complexidade que perfaz o psiquismo humano e as diferenças existentes nas formas como os valores e sentimentos comparecem nos projetos de vida. Com a presença de elementos e sentimentos muitas vezes semelhantes nos diferentes modelos organizadores extraídos das respostas dos participantes, pudemos confirmar que os valores e os
sentimentos se constituem em “complexos de valores” e “complexos de sentimentos”, no sentido de que se mostram de maneira muito peculiar de acordo com as relações que tecem com os demais elementos que atuam para a elaboração do modelo organizador. Esse processo está estritamente relacionado com a identidade dos jovens, uma vez que os elementos, e seus significados, mobilizados na elaboração sobre uma projeção futura, que envolve objetivos, desejos, sentimentos, valores e pensamentos, foram formulados por eles com base nas suas características pessoais, frutos de um processo de vida que contou com experiências diversas, incluindo aquelas no campo da moralidade. Com essa análise, acreditamos ter avançado a respeito de uma visão dos processos funcionais de organização do sistema moral, evidenciando a multiplicidade de formas como essa elaboração pode ser feita. Passemos, pois, à sexta e última etapa de análise dos dados.

- 6ª etapa:

Embora a ênfase de nossa investigação recaia sobre os aspectos qualitativos do raciocínio dos participantes, com o intuito de complementar a apresentação dos dados e possibilitar o aprofundamento de nossa análise, apresentamos algumas tabelas e gráficos que elucidarão os resultados quantitativos de acordo com: (a) número total de participantes; (b) sexo dos participantes; (c) rede de ensino. Eis a análise realizada nesta etapa. É importante mencionar que os protocolos foram codificados por três pesquisadoras e, em caso de desacordo (12%), chegou-se por consenso a uma decisão unitária. Vejamos as tabelas e gráficos a seguir.

- Resultados em relação ao número total de participantes

Iniciaremos a apresentação por uma tabela com a distribuição de todos os participantes nos modelos e submodelos organizadores identificados em nossa análise qualitativa.
Em uma análise apoiada pela leitura da tabela 30, chama-nos a atenção os seguintes resultados.

- No submodelo 4a, em que se verifica a idealização dos elementos *trabalho* e *família*, temos o maior número de participantes entre os modelos organizadores aplicados: 84 jovens (35,3% da amostra total).

- O submodelo 1a também foi aplicado por grande parcela dos participantes: 59 jovens (24,6% do total). Lembramos que, nesse submodelo, os jovens apresentam pouco envolvimento com seus projetos futuros e com seu contexto diário. Essa falta de engajamento faz com que eles vejam o futuro como algo “normal”.

- Outros que recebem números significativos são os submodelos 5a e 5b: 28 (11,7%) e 23 (9,6%) jovens, respectivamente. Esses submodelos são organizados em torno dos elementos *trabalho* e *família*, mas diferem do modelo 4 (e seus submodelos), pela consistência e coerência das ações apresentadas visando a realização dos projetos de vida.

- Os modelos e submodelos com baixa frequência (submodelos 1b, 3a, 3b, 4b e modelos 2 e 6) correspondem juntos a 41 jovens (17,1% do total dos participantes).

---

33 Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
• Aquelas organizações que não se assemelham a nenhuma outra dentro do grupo, foram apresentadas por 5 jovens (2,1% dos participantes).

Como os submodelos têm, de certa forma, semelhanças entre si, acreditamos ser pertinente, para a presente análise, apresentar os dados dos modelos organizadores aplicados pelo total de participantes de nossa investigação. É o que nos mostra o gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores

Ao analisarmos a distribuição dos participantes nos modelos organizadores do pensamento aplicados, percebemos que:

• Grande parte dos jovens aplicou os modelos 1 e 4, que juntos correspondem a 64,1% dos participantes. Tanto o modelo 1 quanto o modelo 4 centram-se nos elementos *trabalho e família*, que, apesar de possuírem significados e construções diferentes entre estes modelos, não possuem força suficiente para sustentar um projeto de vida consistente.

• O modelo 5 traz um percentual de 21,2%. Nele, *trabalho e família* constituem-se em elementos centrais, constituidos pela carga afetiva que recebem (associados aos sentimentos de *felicidade*, realização e bem-estar). Com isso, os jovens tem clareza de seus projetos de vida, além de apontarem ações que os tornarão factíveis.

• Os modelos 2, 3 e 6 trazem percentuais de 3,3%, 2,5% e 6,7%, respectivamente. Lembremos que, no modelo 2, os elementos centrais são o
**poder aquisitivo e a estabilidade financeira**; no modelo 3, **o compromisso social** é o elemento central, que vem somado ao ideal de “mudar o mundo”; no modelo 6, **o trabalho** comparece como elemento central, que é significado principalmente como **realização pessoal**.

- **O item “outros” contém cinco participantes, equivalendo a 2,1% do total dos participantes.**

**- Resultados em relação ao sexo dos participantes**

Considerando as influências socioculturais recebidas na elaboração dos projetos de vida, parece-nos oportuno apresentar a distribuição dos modelos (e submodelos) aplicados em função do sexo dos participantes. A tabela 31 e o gráfico 3, a seguir, trazem esses resultados.

Tabela 31: Distribuição dos participantes em função do sexo e modelos organizadores

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modelos Organizadores</th>
<th>Submodelo</th>
<th>Σ</th>
<th>Masculino</th>
<th></th>
<th>Feminino</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>n</td>
<td>%</td>
<td>n</td>
<td>%</td>
<td>n</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 1</td>
<td>68</td>
<td>28,3</td>
<td>42</td>
<td>17,5</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1a</td>
<td>59</td>
<td>24,6</td>
<td>36</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1b</td>
<td>09</td>
<td>3,7</td>
<td>06</td>
<td>2,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 2</td>
<td>08</td>
<td>3,3</td>
<td>06</td>
<td>2,5</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 3</td>
<td>06</td>
<td>2,5</td>
<td>04</td>
<td>1,7</td>
<td>02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3a</td>
<td>03</td>
<td>1,2</td>
<td>01</td>
<td>0,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3b</td>
<td>03</td>
<td>1,2</td>
<td>03</td>
<td>1,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 4</td>
<td>86</td>
<td>35,8</td>
<td>39</td>
<td>16,2</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4a</td>
<td>84</td>
<td>35,0</td>
<td>39</td>
<td>16,2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4b</td>
<td>02</td>
<td>0,8</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 5</td>
<td>51</td>
<td>21,2</td>
<td>18</td>
<td>7,5</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5a</td>
<td>28</td>
<td>11,7</td>
<td>13</td>
<td>5,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5b</td>
<td>23</td>
<td>9,6</td>
<td>05</td>
<td>2,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Modelo 6</td>
<td>16</td>
<td>6,7</td>
<td>09</td>
<td>3,7</td>
<td>07</td>
</tr>
<tr>
<td>Outros</td>
<td>2,1</td>
<td>0,8</td>
<td>03</td>
<td>1,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>24</td>
<td>100,0</td>
<td>120</td>
<td>50,0</td>
<td>120</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

[^34]: Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
Com os resultados concernentes a distribuição dos participantes pelos modelos e submodelos, considerando a variável gênero, alguns aspectos merecem destaque:

• Em geral, quando se observa os modelos organizadores, há um equilíbrio (ou pequenas diferenças) entre as respostas dos jovens do sexo masculino e do sexo feminino, com exceção dos modelos 1, 4 e 5.

• No modelo 1, 17,5% do total de respostas são de jovens do sexo masculino, enquanto 10,8% são elaboradas por jovens do sexo feminino. Dessa forma, notamos que é muito alta a frequência de jovens do sexo masculino que apresentam projeções frágeis dos seus projetos de vida, em comparação com os do sexo feminino. Também merece destaque a predominância de participantes que aplicam o submodelo 1a (15% do sexo masculino e 9,6% do sexo feminino), em comparação com aqueles que aplicam o submodelo 1b (2,5% do sexo masculino e 1,2% do sexo feminino). Lembremos que, enquanto no submodelo 1a, os jovens não demonstram envolvimento com o cotidiano, no submodelo 1b, eles apresentam uma trama bem definida em relação a suas vidas presentes.

• No modelo 4, tem-se uma diferença menor: 16,2% de participantes do sexo masculino e 19,6% de participantes do sexo feminino. Lembremos que nesse modelo os participantes trazem uma visão idealizada a respeito da família e do trabalho. No que tange aos submodelos, novamente identificamos uma predominância do submodelo 4a: todos os jovens do sexo masculino o
aplicaram (16,2% dos participantes) e a grande maioria do sexo feminino também (18,7% delas). Apenas 2 jovens do sexo feminino (0,8% delas) aplicaram o submodelo 4b. Lembremos que ambos submodelos caracterizam-se pela idealização dos elementos trabalho e família. A diferença reside no elemento Deus, presente apenas no submodelo 4b.

• No modelo 5, tem-se novamente uma diferença maior entre os dois grupos em questão: 7,5% de participantes do sexo masculino e 13,7% de participantes do sexo feminino. Esse modelo é caracterizado por apresentar como elementos centrais família e trabalho, em respostas complexas e bem elaboradas, que apresentam com clareza os projetos de vida dos jovens, bem como indicam aquelas ações que os viabilizan. Diferente dos modelos 1 e 4, os submodelos do modelo 5 apresentam pouca variação em termos de frequência relativa aos sexos. O dado que mais chama a atenção é o baixo percentual de participantes do sexo masculino no submodelo 5b (2,1%), que demonstra possuir o sentimento de responsabilidade para com a família (o submodelo 5a não apresenta essa responsabilidade).

• Apesar da diferença pouco significativa entre participantes do sexo masculino e feminino no modelo 6, notamos ainda maior presença de jovens do sexo masculino, contando com 3,7% deles e 2,9% do sexo feminino. Esse modelo é caracterizado por ter o trabalho como elemento central, significado principalmente como realização pessoal.

• Os modelos 2 e 3 também apresentam uma frequência predominantemente masculina. Tais modelos apresentam como elementos centrais o poder aquisitivo e a estabilidade financeira (modelo 2) e o compromisso social (modelo 3). Apesar de as diferenças serem pequenas, merece destaque o fato de o submodelo 3b (caracterizado pela realização do compromisso social através do trabalho), não ter sido aplicado por nenhuma mulher. Lembremos que, no submodelo 3a, os jovens argumentam que o compromisso social será exercido através do trabalho voluntariado.

• No item “outros”, identificamos um equilíbrio na distribuição dos participantes: 2 homens (0,8% deles) e 3 mulheres (1,2% delas), não apresentando diferenças significativas.
Para finalizar, destacamos que, considerando a variável gênero, nos três primeiros modelos (modelos 1, 2 e 3), há um maior comparecimento de jovens do sexo masculino do que de jovens do sexo feminino. Apesar dos percentuais apresentados nos modelos 2 e 3 serem relativamente baixos, nota-se que o comparecimento deste sexo é maior que do sexo feminino. Por outro lado, nos modelos 4 e 5, observamos a existência de uma tendência ao menor comparecimento dos jovens do sexo masculino, se comparado às jovens do sexo feminino. No modelo 6, os jovens do sexo masculino comparecem com uma frequência um pouco maior que do sexo feminino. Apesar de não termos a intenção de hierarquizar os modelos organizadores sob a perspectiva de “melhor” ou pior”, parece-nos importante sinalizar que os modelos 5 e 6 apresentam maior grau de complexidade e construções mais elaboradas e significativas do ponto de vista dos projetos de vida. Enquanto o modelo 5 é aplicado mais por mulheres (cujos elementos centrais são a família e o trabalho), o modelo 6 é aplicado mais pelos homens (cujo elemento central é somente o trabalho).

- Resultados em relação à rede de ensino (pública e privada)

A seguir apresentamos a distribuição dos modelos (e submodelos) aplicados pelos participantes considerando a rede de ensino (se pública ou particular). Na tabela 32, constam os submodelos e modelos; no gráfico 4 apenas os modelos.

Tabela 32: Distribuição dos participantes em função das redes de ensino e modelos organizadores

| Modelos Organizadores | Submodelo | Σ | Escola privada | | | | Escola pública | | |
|------------------------|-----------|---|---------------|---|---|---|---|---|
|                        | n | % | N | % | n | % | |
| Modelo 1               |   |   |   |   |   |   | |
| 1a                     | 59 | 24,6 | 25 | 10,4 | 34 | 14,2 | |
| 1b                     | 09 | 3,7 | 09 | 3,7 |   |   | |
| Modelo 2               | 08 | 3,3 | 06 | 2,5 | 02 | 0,8 | |
| Modelo 3               |   |   |   |   |   |   | |
| 3a                     | 03 | 1,2 | 03 | 1,2 |   |   | |
| 3b                     | 03 | 1,2 | 03 | 1,2 |   |   | |
| Modelo 4               | 86 | 35,8 | 43 | 17,9 | 43 | 17,9 | |
| 4a                     | 84 | 35,0 | 41 | 17,1 | 43 | 17,9 | |
| 4b                     | 02 | 0,8 | 02 | 0,8 |   |   | |
| Modelo 5               | 51 | 21,2 | 19 | 7,9 | 32 | 13,3 | |
| 5a                     | 28 | 11,7 | 08 | 3,3 | 20 | 8,3 | |
| 5b                     | 23 | 9,6 | 11 | 4,6 | 12 | 5,0 | |
| Modelo 6               | 16 | 6,7 | 07 | 2,9 | 09 | 3,7 | |
| Outros                 | 05 | 2,1 | 05 | 2,1 |   |   | |
| Total\textsuperscript{35} | 240 | 100,0 | 120 | 50,0 | 120 | 50,0 | |

\textsuperscript{35} Total aproximado em função das casas decimais dos resultados parciais.
No que tange à distribuição dos participantes pelos modelos e submodelos, considerando a variável rede de ensino, destacamos:

• No modelo 5, 13,3% do total de respostas são de jovens da escola pública, enquanto apenas 7,9% são elaboradas por jovens da escola privada. Caracterizado por apresentar a família e o trabalho como elementos centrais, nesse modelo identificamos com clareza e precisão os projetos de vida dos jovens, além de ações para viabilizá-los. No que diz respeito à distribuição dos jovens pelos submodelos, apesar de as diferenças não serem significativas, chama-nos a atenção o fato de, na escola pública, os jovens aplicarem mais o submodelo 5a (que não apresenta responsabilidade para com a família), do que o submodelo b (com responsabilidade para com a família: 8,3% e 5%, respectivamente. Na escola privada, ocorre o inverso: maior percentual no submodelo 5b (4,5% dos jovens) do que no submodelo 5a (3,3% deles).

• Apesar da pequena diferença, no modelo 6, também notamos maior presença de jovens da escola pública (3,7%) do que dos jovens da escola privada (2,9%). A idealização do trabalho, significado principalmente como realização pessoal, é a marca desse modelo.
• No modelo 2, cujos elementos centrais são o *poder aquisitivo e a estabilidade financeira*, apesar de também identificarmos uma diferença pouco significativa, predomina mais respostas dos jovens oriundos da escola privada (2,5) do que da escola pública (0,8%).

• O modelo 3, marcado pelo compromisso social, é aplicado exclusivamente por jovens oriundos da escola privada (2,5%), que se dividem igualmente pelo submodelo 3a (compromisso social atrelado ao trabalho voluntário) e pelo submodelo 3b (compromisso social atrelado ao trabalho): 1,25% deles em cada submodelo.

• No item “outros”, identificamos exclusivamente jovens oriundos da escola privada: 2,1% deles.

• No modelo 1, que aparecem projeções frágeis para o futuro, identificamos o mesmo percentual de jovens da escola pública e da escola privada, 14,2% deles. Apesar da predominância de participantes que aplicam o submodelo 1a nas duas redes, merece destaque o fato de nenhum jovem da escola pública aplicar o submodelo 1b (14,2% aplicaram o submodelo 1a). Dito de outra forma, o submodelo 1b, que apresenta bastante envolvimento com o cotidiano, é uma organização aplicada apenas por jovens da escola privada (3,7%). O submodelo 1a, que não apresenta envolvimento com o cotidiano, é aplicado por 10,4% dos jovens da escola privada.

• No modelo 4, também identificamos o mesmo percentual de respostas da rede pública e da rede privada: 17,9%. Ainda que seja um número reduzido (0,8%), chama-nos a atenção o fato de o submodelo 4b ser aplicado somente por jovens da escola privada. Assim, o submodelo 4a foi aplicado por 17,1% de jovens da escola privada e 17,9% de jovens da escola pública. Caracterizados pela idealização dos elementos *trabalho e família*, a diferença entre o submodelo 1a e o submodelo 1b está no elemento *Deus*, presente apenas no segundo.

As diferenças encontradas na elaboração dos modelos organizadores segundo as redes de ensino, embora não sejam significativas, trazem marcas da influência dos elementos contextuais e culturais nos projetos de vida dos jovens.
Reflexões sobre a pesquisa da fase 3

Antes de tecermos reflexões sobre a pesquisa que caracteriza a fase 3 de nossos trabalhos, é importante destacar que os projetos de vida, tema central desta pesquisa, são constituídos na projeção de um percurso, que tem espaço para idas e vindas. Trata-se, pois, de uma análise dos processos dinâmicos do funcionamento psíquico (com toda sua complexidade) e que estão sujeitos a mudanças, mesmo que estejam comprometidos com uma identidade, com um self$^{36}$ que possui características próprias e, de certa forma, “estáveis”. Um projeto de vida configura-se como uma razão mais profunda que se apresenta como pano de fundo para os objetivos e motivos mais imediatos e que, portando, justifica ações, preocupações e escolhas dos sujeitos. Nesse sentido, o projeto de vida pode ser entendido como um grande objetivo de vida do sujeito, que embasa suas decisões e ações e, desta forma, manifesta-se no comportamento deste. Acreditamos que o estudo dos projetos de vida nos possibilitou o desenvolvimento de uma análise dos dados capaz de promover uma maior percepção do continuum entre pensamentos, sentimentos e ações do sujeito, mediante suas projeções para o futuro. Por terem esse caráter de projeção futura, com base nas experiências passadas e ações presentes, os projetos de vida podem ultrapassar as barreiras de uma coleta pontual, permitindo que não vislumbremos “fotografias estanques”, mas o filme da vida do sujeito (DAMON, 2009). Um passo a mais em nossas pesquisas e no complexo e difícil caminho para a compreensão do funcionamento psíquico.

Os dados coletados nessa pesquisa buscam, assim, contemplar os interesses e preocupações dos jovens, com o intuito de identificar as coisas mais importantes em sua vida e de que modo estas coisas orientam as ações, escolhas, objetivos e perspectivas de cada um. Nesse contexto, o instrumento utilizado enfocou também os sentimentos e emoções em relação a cada uma dessas coisas, a fim de possibilitar uma análise do modo como se fazem presentes no raciocínio. O processo de identificação dos modelos organizadores buscou, portanto, priorizar a dinâmica do raciocínio, enfatizando o modo como os sentimentos e emoções orientam o pensamento dos jovens diante de seus interesses e preocupações centrais. Neste processo, conforme

---

$^{36}$ Do inglês, a palavra self refere-se à dimensão do eu, das características individuais, personalidade e interesses do próprio sujeito. No contexto do presente trabalho, optamos por manter o termo original pela falta de um vocábulo na língua portuguesa que expresse o mesmo significado.
exposto anteriormente, pudemos identificar 6 diferentes modelos organizadores – e respectivos submodelos –, que refletem diferentes configurações de sentimentos e valores nos projetos de vida (com suas multidimensiones) dos jovens participantes. Elegemos, para destacar e comentar sobre o processo de análise dos dados e resultados desta fase das pesquisas, 4 pontos (diferentes e complementares).

O primeiro ponto: verificamos que o modo como os sentimentos e emoções comparecem no raciocínio dos sujeitos está intimamente relacionado ao engajamento dos jovens em seus projetos de vida. Os projetos de vida, portanto, parecem depender, em grande parte, do modo como os jovens compreendem e lidam com seus próprios sentimentos e emoções, e também com os sentimentos e emoções de outras pessoas de seu convívio. No contexto de nossa pesquisa, identificamos que a postura adotada pelos jovens possui relações diretas com o comparecimento (ou não) dos sentimentos como elementos relevantes no raciocínio, bem como dos significados que lhes são atribuídos e as implicações/relações estabelecidas. Os resultados apontam para a necessidade de reconhecimento, compreensão e valorização dos sentimentos e emoções, assim como de suas causas e manifestações, o que nos pareceu colaborar para a construção dos projetos de vida dos jovens.

Partimos do pressuposto de que as emoções e sentimentos são elementos fundamentais na organização do pensamento dos seres humanos, influenciando o modo como compreendemos e agimos diante das situações diárias. Com isso, no processo de análise dos dados tomamos por base a configuração das emoções e sentimentos no raciocínio na medida em que pudemos verificar diferenças importantes, que se fazem pertinentes à discussão acerca do papel desempenhado pelas emoções e sentimentos na construção de projetos de vida.

Em cada um dos modelos (e submodelos) aplicados pelos jovens, comparecem sentimentos e emoções que se relacionam com seus interesses, suas motivações e satisfação diante das preocupações centrais em sua vida; comparecem, também, sentimentos e emoções que se remetem às dificuldades e aos obstáculos enfrentados e às situações de conflitos presentes nas vivências e nas relações estabelecidas por cada um deles. Esse resultado é condizente com as colocações de Damon (2009), para quem o engajamento em projetos vitais proporciona uma
motivação e um senso de satisfação e de realização pessoal, o que parece explicar os sentimentos e as emoções presentes nas respostas dos jovens. Somado a isso, um projeto vital é sempre constituído a partir da intenção de fazer a diferença no mundo, em atuar sobre algo que necessita de mudanças, de intervenções, de melhorias – e, portanto, que traz um certo tipo de incômodo e/ou de desconforto ao sujeito. Assim sendo, o reconhecimento e a expressão dos sentimentos parecem-nos fundamentais no processo de dimensionamento (e redimensionamento) das ações, escolhas e planos que envolvem os projetos de vida. Mais do que mero reconhecimento, a análise que realizamos permite-nos sugerir que os significados atribuídos a esses sentimentos, bem como as relações (e/ou integração) estabelecidas entre estes e os outros elementos (valores) abstraídos e retidos como significativos parecem impulsioná-los (ou não) à ação – e não aceitação –, aspecto fundamental para a construção dos projetos vitais.

O segundo ponto que merece destaque diz respeito ao papel das relações interpessoais nos modelos organizadores identificados. Os sentimentos e emoções que embasam as relações interpessoais se configuraram como um aspecto de grande relevância no raciocínio dos participantes. A preocupação do jovem com outras pessoas – aspecto importante na constituição do projeto vital – deu-se, em grande medida, a partir da relevância atribuída às relações interpessoais estabelecidas. Verificamos que o significado que o jovem atribui à sua relação com as outras pessoas, assim como as implicações e relações delas decorrentes, apareceram com frequência como fundamento para os elementos constituintes do seu projeto de vida (objetivos e metas almejados, ações e escolhas efetivadas e justificativas para ações e objetivos). A importância que as relações interpessoais assumem no processo de construção dos projetos vitais aponta para a necessidade de compreendermos os âmbitos público e privado como integrados – e não como polos dicotômicos –, a exemplo das teorias morais racionalistas. Isso sugere ainda a importância que as relações interpessoais assumem no contexto do desenvolvimento moral, o que nos conduz a uma visão mais abrangente da moralidade, que leva em conta os interesses e objetivos pessoais, os sentimentos e emoções do sujeito no julgamento e ações morais.

A análise realizada permitiu-nos verificar que as relações afetivas desempenham um papel significativo no papel que o sujeito atribui ao bem-estar do
outro, e que os processos afetivos vinculados à generosidade e à solidariedade se vinculam aos valores e às condutas altruístas que embasam o engajamento em projetos vitais. Os modelos mais complexos trazem explicitamente essa dimensão do bem-estar do outro:

- “...conseguir uma vida estabilizada para conseguir dar comodidade aos meus pais quando estiverem mais velhos”;

- “...pretendo estar formado em tecnologia da informação, focado em redes, com uma condição estável, proporcionando o bem para a minha família em relação a bens, etc.”;

- “...pretendo estar dando aula em faculdades e será importante para mim dar aos meus filhos educação de qualidade para que eles possam exercer a responsabilidade de ser o futuro da nação”; “...arrumar um bom emprego...dar uma vida melhor a minha mãe...”; etc.

Apesar do comparecimento de condutas altruístas (mais ou menos intensas, dependendo do modelo organizador), convém advertir o(a) leitor(a) de que o engajamento em projetos vitais vai além das preocupações motivadas por valores morais altruístas; ele pressupõe organizações nas quais comparecem sentimentos e emoções fundamentados no bem-estar do outro, bem como em seu próprio bem-estar. Nessa pesquisa, identificamos que, nos modelos mais complexos, a preocupação com o outro fundamenta o envolvimento do jovem com os elementos centrais, sendo que tal envolvimento implica uma busca orientada para o futuro, num movimento ativo em direção a suas metas e objetivos. Nesses modelos, os argumentos apresentados estão embasados, ao mesmo tempo, nos interesses pessoais - traduzidos na satisfação almejada e nos sentimentos de “bem-estar”, “felicidade” e “autorrealização” –, e nos valores altruístas – traduzidos nos sentimentos referentes ao “bem-estar” do outro. Admitimos, assim, que a preocupação com o bem-estar pessoal (associado ao atendimento das próprias necessidades e interesses pessoais, visando à satisfação e à realização do sujeito, não se vinculando, necessariamente, à busca hedonista pelo prazer) faz-se fundamental para o engajamento em projetos vitais. Como advertiu-nos Damon (2009), se o projeto vital deve ser significativo ao self, é fundamental que seja constituído com base nos interesses e nas potencialidades do próprio sujeito, combinados com as oportunidades e as necessidades do mundo. Em suma, nossa análise permitiu-nos dar visibilidade a uma dinâmica (nos modelos
mais complexos) na qual os jovens coordenam as necessidades e interesses de outras pessoas com os seus próprios interesses e necessidades.

O terceiro ponto, já comentado no parágrafo anterior, diz respeito aos sentimentos de bem-estar pessoal, felicidade e autorrealização, tão frequentes nas respostas dos jovens. A satisfação e realização pessoal, assim como outros sentimentos e emoções positivos vinculados ao self, mostraram-se relevantes nos raciocínios apresentados. A busca pelo bem-estar, felicidade e pela autorrealização, que se traduzem nos sentimentos e emoções comentados pelos jovens e que dão significados a suas metas, escolhas e ações, parecem fundamentais para motivá-los a construírem seus projetos de vida e neles permanecerem engajados. Podemos afirmar que a efetivação de um projeto não pode prescindir da dimensão do desejo, da vontade, o que, no nosso ponto de vista, é fundamental inclusive para que o sujeito adote uma postura ativa diante das situações vivenciadas e dos objetivos que pretende alcançar. Esse dado indica que os interesses e desejos pessoais assumem um importante papel no planejamento das ações e no engajamento em projetos vitais e, portanto, são relevantes nas discussões sobre a moralidade humana. Fica assim evidenciado que, no julgamento e nas ações morais, assim como no processo de construção da personalidade moral e dos valores do sujeito, os sentimentos e emoções positivos voltados para valorização de si mesmo, bem-estar pessoal, felicidade e autorrealização, desempenham um importante papel. Eis uma dimensão dos projetos de suma importância para o campo da educação moral.

O quarto e último ponto a ser mencionado diz respeito aos valores presentes nos modelos organizadores. Identificamos que o engajamento em projetos vitais está relacionado a valores éticos (regulados por sentimentos e emoções), que integram a identidade dos jovens e servem de base para seus projetos –; portanto, para suas ações, escolhas e planos. Compreendendo a vinculação dos valores com a dimensão afetiva, verificamos a importância que estes assumem na construção dos projetos vitais. Os sentimentos e emoções presentes nos raciocínios dos jovens permitiram-nos evidenciar os valores e, parecem, também, responsáveis por sua construção, à medida que os jovens associam os eventos – experiências, conflitos, relações interpessoais –, ao envolvimento com as questões centrais que fundamentam os seus projetos de vida. São, pois, fundamentais e determinantes nesse processo. Assim, é possível considerar
que os sentimentos e emoções não apenas acompanham as ações, escolhas e planos, mas são essenciais no processo de significação e abstração dos elementos mais importantes e que passam a integrar o raciocínio e a identidade dos jovens. E isso nos aproxima, novamente, da educação em valores, sobre a qual comentaremos mais adiante. Por ora, gostaríamos apenas de sugerir que o envolvimento do jovem com atividades que para ele tenham sentido pode contribuir para a construção de um projeto coerente com o seu próprio sistema de valores, auxiliando positivamente na transição para a vida adulta e para a satisfação com a própria vida.

A partir do exposto, entendemos que nossos dados sugerem a importância que os vínculos afetivos assumem no processo de construção dos projetos vitais. Defendendo a importância das relações interpessoais no desenvolvimento moral do ser humano, acreditamos que nossos resultados corroboram os estudos da moralidade humana que buscam integrar os âmbitos cognitivo e afetivo, universal e singular, público e privado, encarando o ser humano em sua complexidade. Entendemos, ainda, que essa perspectiva deve orientar, igualmente, as práticas educativas em educação moral. Em nosso trabalho, partimos do pressuposto de que os projetos vitais podem se constituir como elementos importantes no processo de desenvolvimento dos jovens, possibilitando um sentido ético à sua vida, o engajamento em objetivos que sejam significativos a si e ao mundo, bem como a satisfação em suas ações, escolhas e planos (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; ARAÚJO, 2009).

Por fim, cumpre-nos reafirmar, uma vez mais, que a análise dos dados realizada nessa pesquisa, com base nos Modelos Organizadores do Pensamento, aproximou-nos dos processos mentais (com suas idiossincrasias) e do continuum entre pensar, sentir e agir. Tal referencial nos permitiu, assim, adentrar a complexidade da dinâmica do funcionamento psíquico, possibilitando-nos um olhar para as regularidades e também para a diversidade e as singularidades do pensamento humano.
CAPÍTULO 3

Considerações Finais:

Da Psicologia à Educação
Pensar, sentir e agir são ações que fazem parte de um continuum no funcionamento psíquico do ser humano. Esta é uma das bases conceituais que move meu trabalho como docente e pesquisadora há mais de quinze anos, que procurei retratar e refletir nesta tese de Livre-Docência.

A busca por melhor compreender os princípios desta premissa, que contraria modelos teóricos clássicos na psicologia, aproximou-me de uma perspectiva teórico-metodológica que propõe romper a dicotomia de concepções teóricas que ora privilegiam a cognição e a razão, ou privilegiam o papel dos sentimentos e emoções em suas explicações acerca do funcionamento psíquico: a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Compreender a dinâmica com que nós, seres humanos, organizamos nossos pensamentos, sentimentos e ações exige construir instrumentos metodológicos de pesquisa que reflitam esse modelo conceitual, pautado em teorias consistentes, e permitam perceber e traduzir em dados a complexidade do funcionamento psicológico e mental. O caminho adotado pela teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, sustentada em sua origem pelos princípios da epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget, e por modelos de teorias de complexidade, parece-nos promissor para enfrentar esse desafio teórico-metodológico. Identificar os elementos abstraídos da “realidade”, os significados que lhes atribuímos e as implicações/relações e a organização que estabelecemos entre todos os aspectos envolvidos nos processos psicológicos (incluindo os sentimentos e as fantasias) são a base para o trabalho que desenvolvemos nessas mais de quinze anos.

E, como apontado em vários momentos, conteúdos de natureza ética e moral são excelentes para o estudo da dinâmica e complexidade dos processos psicológicos, e por isso a opção por esse tipo de conteúdo em todas as pesquisas apresentadas.

Assim, podemos entender que a trajetória de pesquisas apresentadas teve o foco em dois aspectos centrais no campo da psicologia: (a) um aspecto teórico-metodológico, representado pelas discussões sobre como a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, empregada nos estudos, foi se desenvolvendo no transcorrer dos anos, dando suporte a um importante instrumento de pesquisa que
permite análises dinâmicas do funcionamento psicológico humano; e (b) um aspecto de reflexão sobre o papel que sentimentos e emoções exercem nos juízos e ações de conteúdo de natureza moral.

Do ponto de vista do primeiro aspecto, evidenciamos um longo e árduo processo de desenvolvimento teórico-metodológico descrito em três fases distintas mas articuladas. Na primeira fase, de “análises não integradas”, apresentava-se um conflito de natureza moral e, em seguida, questões que versavam sobre pensamentos, sentimentos e ações do(a) protagonista do conflito, para identificar os modelos organizadores do pensamento, por meio de análises separadas de cada uma das respostas oferecidas pelos participantes dos estudos. Assim, identificavam-se os modelos organizadores presentes nas respostas sobre os pensamentos do(a) protagonista. Depois, identificavam-se os modelos organizadores presentes nas respostas sobre sentimentos e, finalmente, o mesmo processo se repetia para as respostas sobre possíveis ações do(a) protagonista. Ao final, buscava-se algum tipo de análise que articularasse os elementos mencionados (pensamentos, sentimentos e ações), por exemplo, criando categorias de modelos organizadores do pensamento.

Na segunda fase, que caracterizamos por um período de transição, iniciamos a busca por captar processos mais dinâmicos do funcionamento psicológico humano. Mesmo ainda compartimentalizando a análise de pensamentos, sentimentos e ações nos procedimentos iniciais, integramos o processo ao analisar conjuntamente duas questões sobre cada um dos elementos. Assim, os modelos organizadores identificados surgiram da análise integrada de perguntas direcionadas aos participantes.

A terceira e última fase, denominada de análise multidimensional de pensamentos, sentimentos e representações das ações nos Modelos Organizadores do Pensamento, adotou como instrumento uma entrevista estruturada composta por 13 perguntas que abordavam diferentes aspectos da vida dos participantes e suas projeções para a vida futura, buscando identificar o papel dos sentimentos no funcionamento psicológico. A análise foi realizada sobre as 13 questões simultaneamente, buscando identificar a dinâmica e a complexidade dos elementos abstraídos, os significados atribuídos a eles e as implicações/relações e organização
presentes nas respostas, em um caráter multidimensional e integrado dos pensamentos, sentimentos e representações das ações dos jovens participantes, sobre temáticas relacionados aos seus projetos de vida.

Com isso, considero que conseguimos desenvolver uma estratégia de pesquisa que em seus aspectos teórico-metodológicos, teve êxito em identificar como as emoções e os sentimentos podem se constituir como elementos fundamentais na organização do pensamento dos seres humanos, influenciando o modo como compreendemos e agimos diante das situações diárias. A teoria dos modelos organizadores do pensamento e os instrumentos de pesquisa empregados permitiram, por meio de processos dinâmicos e complexos, identificar elementos reais ou imaginários nos fenômenos de natureza moral estudados, apreender os significados atribuídos a esses elementos e aos sentimentos subjacentes, bem como compreender as relações e implicações estabelecidas entre estes e os outros elementos (como os valores) abstraídos e retidos como significativos na organização dos pensamentos, sentimentos e ações dos seres humanos.

O segundo aspecto enfatizado na trajetória descrita diz respeito aos conteúdos abordados. A partir dos resultados obtidos nas diferentes pesquisas, podemos defender a ideia de que as emoções e os sentimentos desempenham um importante papel na organização do pensamento e subsidiam as decisões, planos e justificativas para as ações. Tais resultados corroboram os estudos que enfatizam a relevância dos aspectos afetivos no funcionamento psíquico e no raciocínio moral, reiterando a necessidade de compreendermos o campo da moralidade humana constituída não apenas pelos aspectos cognitivos e estruturais que orientam o raciocínio e o desenvolvimento, mas também por outros aspectos (afetivos, sociais, culturais, etc.).

Nessas pesquisas, o continuum entre pensar, sentir e agir emergiu das complexas teias de relações - presentes na organização mental e no funcionamento psíquico –, entre aspectos diferentes e complementares: estados emocionais, vínculos afetivos, pensamentos, sentimentos, emoções, desejos, interesses, relações interpessoais, dever moral, aspectos sociais e culturais, gênero, valores, projeções futuras, etc. A diversidade dos conteúdos apresentados aos participantes nas diversas
pesquisas, agora numa perspectiva de globalidade, possibilitou-nos, numa análise fina e detalhista, constatar que, em cada uma das situações, foram mobilizados diversos aspectos que envolvem tanto a cognição quanto a afetividade e os aspectos socioculturais.

Conforme pudemos observar, os valores que compareceram em cada uma das organizações expressas nas respostas dos sujeitos dependem das relações estabelecidas entre as características de cada participante (sua identidade) e os conteúdos do “meio”, da “realidade”, bem como da carga afetiva que a eles se dirige. Da mesma forma, essas particularidades, que perfazem a identidade de cada sujeito e que o leva a elaborar valores, sofrem influências de todo o constructo sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos e com o qual constroem a identidade. Cada indivíduo, em cada momento de sua experiência e de acordo com suas idiossincrasias pessoais, desencadeia processos creativos nos quais usa as representações culturais para significar suas vivências pessoais. Um processo dinâmico, no qual o social e o individual aparecem unidos em ciclos de criação de significados com os quais cada um constrói sua maneira singular de ser e de participar na construção social da cultura (MORENO & SASTRE, 2010).

Os vínculos afetivos estabelecidos entre as pessoas (nos quais comparecem suas subjetividades), e identificados em nossos trabalhos, não somente sugerem que o outro se constitui como alicerce para o juízo e ações, como também abrangem toda a configuração do psiquismo. Como seres sociais, necessitamos que o outro nos reconheça como sujeitos fazedores de nossa vida. Dessa necessidade emerge a vertente interna do desejo de abrir nossa subjetividade àqueles que ocupam um lugar relevante em nossa vida, bem como de atender aos desejos e subjetividade do outro.

A prática de uma relação cria contextos intersubjetivos, dinâmicos e complexos. Cada um projeta no outro uma parte de si mesmo, ao mesmo tempo em que é receptor das projeções do outro; uma relação na qual cada uma das partes comparece com suas idiossincrasias pessoais e com sua própria maneira de viver os pensamentos, os sentimentos e as ações do outro. Um intercâmbio contínuo e profundo de influências que não pode ser explicado com base na idiossincrasia de um único indivíduo, uma vez que cada um responde às incitações do outro em função de
sua idiossincrasia pessoal. A harmonia de uma relação pressupõe, portanto, o desenvolvimento de uma estrutura interativa que inclua e respeite a idiossincrasia de seus membros (MORENO & SASTRE, 2010).

Dentro da diversidade de modelos organizadores com os quais os participantes de nossas pesquisas analisaram as situações que lhes foram apresentadas, identificamos uma ética entranhada nos vínculos afetivos. Na análise dos conflitos identificamos, como regularidade, o comparecimento de possíveis ações do(a)s seus protagonistas, quando os participantes foram indagados sobre seus pensamentos e sentimentos. Com isso, podemos sugerir que os sujeitos estabelecem uma ligação entre a ética e os desejos, necessidades e interesses que sustentam as estratégias de resolução dos conflitos. É como se as ações fossem legitimadas pelos desejos, necessidades e interesses. Apesar de a perspectiva ética e a perspectiva psicológica dos conflitos serem duas leituras distintas, no psiquismo humano elas são, também, coincidentes de uma mesma história. Ora, se as vertentes psicológicas e éticas da conduta humana estão intimamente relacionadas, no campo da resolução de conflitos a neutralidade só é possível quando se trabalham os aspectos psicológicos sem deixar de lado a equidade entre os envolvidos (MORENO & SASTRE, 2010). E isso nos conduz ao campo da educação, no qual atuamos e de onde os dados de todas as pesquisas foram coletados.

Algumas implicações educacionais

A seguir, faremos algumas considerações voltadas para o âmbito educacional e oriundas dos resultados das pesquisas. Todas elas fazem jus à necessidade de incorporarmos, no cotidiano das escolas, o trabalho sistematizado com os sentimentos e emoções, rompendo com aquelas concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, e as vertentes racional e emocional do pensamento. E para isso nos parece imprescindível que os conteúdos relacionados à vida pessoal (considerados do âmbito privado) sejam incorporados ao trabalho educativo e ao cotidiano escolar. Com essas considerações almejamos mostrar à(ao) leitor(a) que assumir a perspectiva de um continuum entre pensar, sentir e agir nas práticas escolares pode contribuir para a construção da cidadania e de pessoas éticamente competentes na resolução dos conflitos interpessoais e cotidianos, bem
como na construção de projetos vitais.

A primeira consideração diz respeito à inserção transversal\(^{37}\) de temáticas relacionadas à afetividade no currículo escolar. Uma proposta educacional que assume os sentimentos pessoais e interpessoais como objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, tais conhecimentos não são tratados apenas como apêndice, mas como uma das principais finalidades da educação. Entendemos que um planejamento didático e pedagógico elaborado segundo essa perspectiva, bem como sua condizente realização no cotidiano das salas de aula, poderá levar os estudantes a construírem personalidades mais autônomas, justas e solidárias, a serem mais conscientes de si e de seus próprios sentimentos, e a construírem uma vida pessoal e coletiva mais feliz.

A segunda consideração concerne à necessidade de pensarmos uma escola em que os estados emocionais dos profissionais que ali trabalham sejam positivos, baseados na alegria, na felicidade e na satisfação interna, para que possam desempenhar de maneira eficiente seu papel de educadores. Nesse sentido, talvez seja importante cursos de formação de professores contemplarem ações que favoreçam a construção e valorização da autoestima, autoconfiança e a capacidade de autoconhecimento desses profissionais. A valorização dos talentos pessoais por meio da estruturação de políticas educacionais que reconheçam as habilidades e os interesses de cada profissional é um caminho nessa direção. Claro está que, com essa ideia, não estamos negando outros aspectos que devem contemplar um programa de formação mais amplo, nem a importância de políticas públicas e sua influência na constituição dos estados emocionais dos profissionais da educação. Acrescentamos, porém, que esse tipo de experiência pode enriquecer os objetivos propostos por educadores que buscam a construção de comunidades escolares mais justas, solidárias e felizes.

Nesse sentido, é preciso admitirmos, como atores no cenário da educação, a busca por uma escola mais alegre e feliz. Ora, se quando estamos alegres e satisfeitos analisamos e compreendemos as necessidades e os problemas dos demais elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas, podemos sugerir que vivenciar

emoções positivas traz, portanto, uma maior possibilidade de as pessoas, diante de conflitos, abstraírem elementos, atribuírem significados e estabelecerem relações e/ou implicações que contemplem valores como a generosidade e a solidariedade. Uma escola mais alegre e feliz pressupõe tratar cada aluno(a) como singular, considerando suas necessidades afetivas e proporcionando-lhe momentos felizes e prazerosos no cotidiano escolar.

A terceira consideração está atrelada a um resultado recorrente em muitas de nossas pesquisas e que diz respeito a mudanças de opinião dos participantes, em relação a um mesmo episódio, segundo se faça dele uma análise deontológica (centrada no dever moral), ou uma análise do ponto de vista interno, e se levem também em consideração os aspectos afetivos (pensamentos, sentimentos, desejos, etc.). Esses resultados nos remetem a um saber popular profundamente enraizado na mente da maioria das pessoas e na nossa cultura, segundo o qual existem duas morais: uma para os estranhos e outra para os amigos (lembramos daquele ditado popular “para os amigos tudo, para os inimigos a lei”); uma para a vida pública e outra para a vida privada. Nessa lógica, a primeira seria regida pela razão e a segunda pela emoção. Ocorre que a pluralidade de éticas sociais e as diferenças com que julgamos eventos semelhantes podem gerar núcleos de tensão emocional que provocam problemas de comportamentos. O caminho educativo para se evitar tais problemas passa, em nossa opinião, por perspectivas éticas mais amplas, que contemplem e integrem as diferentes vertentes dos juízos e das ações morais; que além da reciprocidade de direitos e deveres, também situe os desejos e a satisfação pessoal no centro da moralidade humana. Nossos dados sinalizam que os desejos e a satisfação favorecem uma ação positiva (de busca de vínculos afetivos e domínio da situação), necessária para uma conduta com retidão, generosidade e solidariedade.

Trabalhar os sentimentos e emoções por meio da resolução de conflitos (que solicitam a integração dos desejos, direitos e deveres), pode ser uma forma para se promover o progresso no campo das relações interpessoais, tanto nos microgrupos (casal, família, amigos) quanto nos coletivos mais amplos (relações étnicas, por exemplo). Sobre isso, ressaltamos que a importância do trabalho com a resolução de conflitos não está nos seus pontos iniciais e finais, mas sim na variedade e na riqueza de estratégias relacionais que podem ser criadas e desenvolvidas. Formar na resolução
de conflitos consiste precisamente em desenvolver a capacidade de tratá-los como elementos que fazem parte da convivência e com base nos quais é possível aprender muitas coisas sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (SASTRE & MORENO, 2003).

Consonante com nossas pesquisas, nas quais os vínculos afetivos não só sugerem que o outro se constitui como alicerce para pensamentos e ações, como também estão refletidos na configuração dos valores que comparecem nas representações dos participantes, a instituição escolar deve investir em projetos educativos que priorizem relações afetuosas e de cooperação entre os pares. De forma específica, defendemos, também, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transversais que transformem os conflitos interpessoais em instrumentos valiosos na construção da capacidade dialógica e de uma coparticipação responsável, favorecendo uma formação que permita conhecer, criticar e superar todos os tipos de desigualdades, dentre elas a de gênero.  

A quarta consideração a ser feita diz respeito a uma formação moral pautada na ética do cuidado, que considere como essencial os aspectos interpessoais, vinculados à preocupação e ao cuidado para com as outras pessoas. Na vida cotidiana, os conflitos morais se apresentam no seio de uma confrontação de interesses entre pessoas. Ora, se o contexto relacional dos conflitos morais tem para os sujeitos um significado maior que os direitos e os deveres subjacentes a ele, é compreensível que eles tendam a resolver suas desavenças dentro da perspectiva da relação interpessoal. Como nos adverte Puig (1998), os sentimentos são o deflagrador de nossos primeiros julgamentos intuitivos sobre os fatos que nos acontecem ou que simplesmente...

---

38 Durante os anos de 2007 e 2008 desenvolvi o projeto de pesquisa “Educação comunitária e a construção de valores de democracia e de cidadania: Questões de gênero na resolução de conflitos”, financiada pela FAPESP (Programa de Ensino Público), na “EMEF João Ramos Pernambuco Abolicionista”, situada na zona norte da cidade de São Paulo. Esta pesquisa pretendeu estudar as desigualdades e a violência de gênero por meio de estratégias de resolução de conflitos e teve, dentre seus objetivos, o desenvolvimento de projetos e ações que privilegiassam a construção de estratégias e de valores ancorados em fundamentos de ética, direitos humanos e na igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres em situações de resolução de conflitos. Os espaços criados nessa instituição escolar, a partir do trabalho desenvolvido com a resolução de conflitos, exigiram que os estudantes analisassem sob diferentes perspectivas as situações conflitivas, expusessem adequadamente o problema e buscassem soluções que lhes permitissem resolvê-las de maneira satisfatória para todos os envolvidos. Esse trabalho parece ter proporcionado aos estudantes um processo de aprendizagem sobre as causas “reais” dos conflitos, ou seja, aquelas que são “internas” a ele, o que favoreceu sua resolução de forma propositiva e dialógica. Maiores detalhes desta pesquisa podem ser encontrados no artigo: Arantes, V. & Araujo, U. Aprenentatge de resolució de conflictes de genere a l’escola: Una experiencia d’educació moral. In: Temps d’Educació, Vol. 39, 2010, p.107-123.
percebemos. Dor, culpa, vergonha, indignação ou humilhação são alguns desses sentimentos que estão na base dos processos de compreensão. Mas, para além desses, é preciso considerar aqueles sentimentos com os quais lidamos com as situações cotidianas e que são da ordem do “íntimo”, da “vertente interna” dos conflitos morais. Referimo-nos a cuidado, atenção, piedade, benevolência, solidariedade ou amor, que intervêm, com critérios de justiça e equidade, quando se tentam resolver conflitos morais (GILLIGAN, 1985). Em suma, aprender a analisar e resolver conflitos interpessoais desde perspectivas que integrem a ética da justiça e a ética do cuidado parece-nos fundamental para a educação cívica. Um processo que pressupõe integrar e articular os interesses/desejos e direitos/deveres dos envolvidos nos conflitos.

A quinta consideração diz respeito à necessidade de situar, no centro da prática educativa, a estreita relação existente entre cultura e construção da subjetividade. Os resultados de nossas pesquisas sinalizam que pensamos, sentimos e agimos dentro de um marco cultural que estabelece diferenças entre homens e mulheres, entre pessoas de níveis socioeconômicos diferentes, de idades diferentes, etc. No campo da educação, essas diferenças nos pedem reconhecimento e respeito a diferentes formas de vida e pontos de vista morais; pede-nos também um esforço de compreensão de diferentes posturas; e, finalmente, pede-nos uma vontade de crítica e autocritica que torne possível a aprendizagem moral interpessoal e intercultural (PUIG, 2007). Trata-se, pois, de valorizar a pluralidade e as diferenças.

A sexta e última consideração diz respeito ao compromisso que as instituições escolares devem assumir com o processo de construção de projetos vitais dos jovens estudantes. Partimos do pressuposto de que os projetos vitais se constituem como elementos importantes na formação dos jovens, possibilitando um sentido ético a sua vida, engajamento em objetivos significativos ao self e ao mundo, bem como satisfação em suas ações, escolhas e planos (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; ARAÚJO, 2009). A fim de subsidiar as práticas educativas, Damon (2009) identifica algumas etapas que configuram a elaboração de um projeto vital e que merecem ser observadas: momentos de inspiração (por meio dos quais o sujeito tem contato com algo importante no mundo, um problema que pode ser modificado); pessoas de referência (o sujeito tem a possibilidade de observar e dialogar com
pessoas ao seu redor que o apoiam e/ou que têm projetos vitais); esforços e o comprometimento (o sujeito planeja e executa ações possíveis, presentes e futuras, demonstrando comprometimento com o projeto a longo prazo); desenvolvimento de habilidades e a força de caráter (a satisfação e o engajamento geram uma elevação do otimismo, da autoconfiança, e o sujeito adquire cada vez mais recursos para desenvolver seu projeto).

Ainda sobre a elaboração de projetos vitais, Damon (2009) chama-nos a atenção para dois pontos. Primeiro: aqueles jovens se envolvem na busca pelo projeto vital adquirem conhecimentos, capacidades, habilidades e experiências que, aos poucos, contribuem para sua formação moral, fortalecendo o autoconhecimento, a autoconfiança e a construção de valores éticos. Segundo: ao se engajarem em projetos vitais, os jovens aprendem a enfrentar situações de adversidade, de fracasso e de derrota, desenvolvendo estratégias para lidar com os conflitos vivenciados. Os pontos apresentados por Damon são condizentes com o que defendemos anteriormente e que diz respeito à necessidade de incorporarmos, ao trabalho educativo e ao cotidiano escolar, conteúdos relacionados à vida pessoal e à dimensão afetiva.

Por fim, espero ter cumprido as exigências acadêmicas para uma tese de Livre-Docência. Sou consciente de que as considerações feitas neste capítulo, mais do que conclusões definitivas, conduzem-nos a novas possibilidades e a novos caminhos para as minhas pesquisas e de meus orientandos, na interface entre a psicologia e a educação.

Atualmente estou desenvolvendo um projeto de pesquisa cujo objetivo central é investigar, com jovens brasileiros, os modelos organizadores do pensamento subjacentes às relações entre seus projetos de vida e o significado de felicidade para eles. Mais especificamente, estabeleci três objetivos para essa pesquisa: (1) avançar no estudo sobre os processos psíquicos subjacentes ao bem-estar, com foco específico no significado de Felicidade; (2) identificar e analisar as relações existentes entre os

---

projetos de vida e o significado de felicidade; (3) estudar e desenvolver novas perspectivas e modelos para uma educação que promova a ética, a cidadania e que leve os jovens a construírem projetos de vida (purpose) nobres, significativos para eles e para a sociedade na qual vivem, dentro da concepção de Eudemonia.

Enfim, novos caminhos se abrem na busca pela compreensão do complexo e fascinante funcionamento psíquico humano, e nesses novos caminhos e desafios espero seguir desenvolvendo um modelo teórico-metodológico de pesquisas em psicologia e educação, pautados na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que aprofundem a compreensão da complexidade e do dinamismo do continuum entre pensamentos, sentimentos e ações dos seres humanos.

São Paulo, Outubro de 2012.

____________________________
Profª Dra. Valéria Amorim Arantes
Universidade de São Paulo
Bibliografia:


[Title]. *Assembleia escolar*: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004


GIDDENS, A. A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993,


___________. In a different voice: Psychological theory and women's developmental. Cambridge: Harvard University, 1982.


PALUDO, S. **Emoções morais e gratidão:** uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.


___________. **Psicologia positiva:** uma nova abordagem para antigas questões. Paideia, 17(36), 2007, p. 9-20.


PÁTARO, C. S. O. **Pensamento, crenças e complexidade humana.** Ciências & Cognição, 12, 2007, p. 134-149.


TRAVERSO-YÉPEZ, M.; PINHEIRO, V. Socialização de gênero e adolescência. Estudos Feministas (Florianópolis), 13, 2005, p. 147-162.


A construção do conhecimento social: Um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.


YUNES, M. A. M. *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família*. Psicologia em Estudo. Maringá. 8 (especial), 2003, p.75-84.

ANEXOS
Anexo I

INSTRUMENTOS PESQUISA 1: CONSUMO DE DROGAS NO COTIDIANO ESCOLAR

<table>
<thead>
<tr>
<th>Conflito descontextualizado</th>
</tr>
</thead>
</table>

Leia atentamente as afirmações que lhes serão apresentadas e responda as perguntas formuladas. Não esqueça de assinar, com um pseudônimo, esta primeira folha. Ao responder as perguntas considere que os resultados serão analisados em função do tipo de raciocínio utilizado. Portanto, é de extrema importância que você explique, o mais detalhado possível, as razões que fundamentam suas opiniões. Uma mesma opinião pode apoiar-se em distintas razões, e se você não explicar em que baseia seu parecer, no momento de analisar as respostas encontrarei dificuldades.

A professora de uma escola flagrou um aluno fumando maconha durante o horário de aula.

1) O que deveria fazer o amigo deste aluno? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
2) O que deveria fazer a professora deste aluno? O que seria o mais correto? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.
3) O que a psicóloga desta escola deveria fazer? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

A diretora da escola tomou conhecimento do fato.

4) O que a diretora desta escola deveria fazer? O que seria o mais correto a fazer neste caso? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

Os pais deste aluno também ficaram sabendo do acontecimento.

5) O que deveriam fazer os pais deste aluno neste caso? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

O caso acabou chegando também ao juiz da cidade.

6) Qual deveria ser a atitude do juiz neste caso? O que seria o mais correto? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
Leia atentamente o texto abaixo e responda as perguntas formuladas. Não esqueça de assinar, com o mesmo pseudônimo do encontro anterior. Ao responder as perguntas considere que os resultados serão analisados em função do tipo de raciocínio utilizado. Portanto, é de extrema importância que você explique, o mais detalhado possível, as razões que fundamentam suas opiniões. Uma mesma opinião pode apoiar-se em distintas razões, e se você não explicar em que baseia seu parecer, no momento de analisar as respostas encontrarei dificuldades.

Numa cidade do interior de São Paulo, o problema de consumo de drogas por alunos das escolas públicas aumentava cada vez mais. Crianças e adolescentes se drogavam constantemente durante o horário em que estavam nas escolas, e os responsáveis pelas instituições escolares estavam realmente muito preocupados. Os pais, professores e diretores já não sabiam como agir diante de tal situação. Para enfrentá-la já haviam tentado várias alternativas. Diante da constatação de que traficantes estavam se infiltrando nas escolas, os diretores e coordenadores das instituições de ensino se uniram e resolveram recorrer ao juiz da cidade para pedir-lhe ajuda. O juiz da cidade é um senhor muito dedicado e comprometido com seu trabalho e com a comunidade. Diante da solicitação por parte dos educadores, ele realizou inúmeras reuniões com todos os profissionais das escolas públicas da cidade. Mostrando-se realmente decidido a lutar pela resolução do problema, objetivou combater o consumo de drogas nas escolas e solicitou que todos os casos evidenciados fossem encaminhados ao sistema jurídico da cidade.

Passados dois meses e meio, Eliana, professora da quinta série C de uma das escolas públicas daquela cidade, flagrou Marcelo, seu aluno, fumando maconha durante o intervalo. Marcelo tem 12 anos e é filho da Sra. Teresa e do Sr. Cláudio. Ela é telefonista e trabalha na mesma empresa há 7 anos. Ele trabalha como encanador e está nesta profissão há 12 anos. Portanto, os pais de Marcelo são trabalhadores, ganham o suficiente para o sustento deles e dos filhos, e vivem como qualquer família “normal”: com alegrias, tristezas, satisfações e preocupações.

Teresa e Cláudio também tem um filho mais novo, de 9 anos, que se chama Fábio. Marcelo e Fábio são muito amigos e estão sempre brincando juntos. Marcelo é uma criança tranquila, divertida, gosta muito de jogar bola e seus amigos gostam muito dele. O rendimento escolar de Marcelo sempre foi médio e ele nunca causou grandes preocupações a seus pais.

Marcelo agora está muito preocupado por causa do flagrante da professora. Ele nunca falou com ninguém que consumia drogas e, de fato, ninguém nunca poderia imaginar que Marcelo fumava maconha. Assim, Marcelo está muito inquieto porque descobriram um lado seu que mantinha em segredo.

O maior amigo de Marcelo, Pedrinho, que também não sabia que Marcelo consumia drogas, ficou muito surpreso quando soube do fato. Pedrinho e Marcelo são amigos desde a infância e estão sempre juntos, ajudando um ao outro nos momentos de necessidade.

1) O que você pensa que Pedrinho, que é amigo íntimo de Marcelo, poderia fazer para ajudá-lo? Por que isso seria o melhor? Explique detalhadamente sua resposta.
2) Tente fazer um esforço e coloque-se no lugar da Profa. Eliana, imaginando como ela vive essa situação. Descreva detalhadamente seus sentimentos, desejos e pensamentos.
3) Você acha que a Profa. Eliana pode ajudar Marcelo? Que coisas você acha que ela poderia fazer, fora e dentro da sala de aula, para ajudá-lo? Por que você acha que essa é a melhor maneira? Explique detalhadamente sua resposta.

4) O que você acha que a Sra. Adélia poderia fazer nesse caso, dentro e fora da escola, para ajudar Marcelo? Por que você acredita que esta é a melhor forma de ajudá-lo? Explique detalhadamente sua resposta.

A diretora da escola convocou uma reunião com os pais de Marcelo com o intuito de comunicar-lhes sobre o acontecimento. A Sra. Teresa e o Sr. Cláudio estão muito surpresos e tristes com a notícia recebida. Eles jamais imaginaram que isso aconteceria com seu filho, já que Marcelo nunca deu indícios que consumia qualquer droga.

5) O que a você pensa que os pais de Marcelo poderiam fazer para resolver o problema? Por que você pensa que isto é o melhor? Explique detalhadamente sua resposta.

Finalmente, diante da disposição do juiz em combater o uso de drogas nas escolas públicas da cidade, a diretora lhe comunicou sobre o fato ocorrido.

6) Na sua opinião, qual deveria ser a atitude do juiz? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

Após o juiz tomar conhecimento do fato, várias assembleias foram realizadas com membros do sistema judiciário a fim de buscarem uma solução para o caso. Finalmente, passado um mês, foi enviado à escola uma carta com ordem para expulsarem Marcelo da instituição.

7) Qual deveria ser a atitude da diretora nesse caso? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

A diretora acatou a ordem dada pelo juiz e comunicou à Profa. Eliana que os pais de Marcelo seriam chamados para uma reunião na escola para serem comunicados da expulsão do filho. A diretora disse-lhe ainda que, nessa reunião, ela e a coordenadora pedagógica deveriam estar presentes.

8) Na sua opinião, o que a Profa. Eliana deveria fazer nesse caso? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.


Finalmente a reunião aconteceu e os pais de Marcelo foram informados de que deveriam procurar outra escola para o filho, já que o filho seria excluído de qualquer atividade daquela escola dentro de 15 dias.

10) O que os pais de Marcelo deveriam fazer? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

Imagine agora que Marcelo é seu aluno e que você gosta muito dele e quer muito ajudá-lo, independente da atitude tomada pelo juiz e pela diretora da escola.

Anexo II
INSTRUMENTOS PESQUISA 2: AIDS NO COTIDIANO ESCOLAR

Situação 1: Transmissão do vírus HIV / Aids

Daniel tinha 12 anos e freqüentava a quinta série de uma escola da periferia da cidade. Ele não era um aluno brilhante, mas desenvolvia todas as atividades do cotidiano escolar. Ultimamente estava interessado em fazer parte do Grupo Teatral dirigido pela professora de Artes. Mas, foi devido a sua habilidade esportiva, que ele sempre era requisitado pelos colegas para participar de um ou outro time dos que disputavam os jogos de futebol que aconteciam nas aulas de Educação Física. Daniel era o melhor goleiro da escola.


O árbitro zerou o cronômetro e apitou o começo do jogo. Logo no início ficou claro que a disputa não seria fácil. Os dois times estavam muito bem preparados e motivados para vencer. Mas foi o time do Daniel o primeiro a marcar. Foi uma explosão de alegria entre todos os jogadores. O jogo foi assim até o segundo tempo. Entretanto, um pouco antes do apito final, um pênalti foi marcado contra o time do Daniel. Depois da confusão entre os jogadores, a bola foi colocada na marca e ficaram frente a frente, Daniel e artilheiro da equipe adversária, preparados para o duelo esportivo. Priiiiiiiiii, apitou o juiz. O jogador correu em direção a bola e soltou uma “bomba”.... O chute acertou o rosto de Daniel e foi para o fundo da rede. “Gooooooool!!!!”. A torcida fez a festa. Enquanto Daniel estava caído com as mãos no rosto, o jogador da equipe adversária correu para o fundo da rede para buscar a bola, repetindo a atitude dos atletas dos grandes times profissionais, que correm ara o centro do campo abraçados pelos colegas, ansioso para reiniciar a partida e “virar o jogo”. Mas foi então que Daniel levantou-se do chão com as duas mãos sobre o rosto ensangüentado. A pancada no nariz foi muito forte e o sangue jorrou. Naquele momento, houve um som de espanto na torcida seguido de um burburinho. É que todos sabiam que Daniel tinha Aids. A coisa ficou mais preocupante quando os jogadores que estavam com a bola perceberam que havia sangue nela e também em seus uniformes.

1) Imagine como a Profa. Sônia viveu essa situação e descreva detalhadamente os pensamentos que ela teve naquele momento.
2) Descreva detalhadamente os sentimentos experienciados pela Profa. Sônia nessa situação.
3) O que você acha que a Profa. Sônia deve fazer diante do ocorrido? Explique detalhadamente sua resposta.

Imagine agora que esta situação se passou na sua escola e que Daniel seja o seu aluno. Tente colocar-se dentro da história e imaginar como você a viveria.

4) Descreva detalhadamente seus pensamentos diante da situação.
5) Descreva agora detalhadamente os sentimentos que você teria nessa situação.
6) O que você deveria fazer nessa situação?
7) Imagine agora que você seja a coordenadora dessa escola. Que decisão você tomaria? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
Situação 2: Aprendizagem aluno com Aids

Em 1998, Clara lecionava para uma turma da primeira série com 30 alunos. Passado o período de adaptação das crianças `a escola e `a professora, ela recebeu o comunicado que na classe dela ingressaria mais um aluno. Teodoro tinha acabado de ser transferido de uma instituição que tinha sido fechada por não estar realizando um trabalho adequado. Ele era mais velho que as demais crianças, porém seu desenvolvimento era muito aquém da idade. Ele nunca havia frequentado uma sala de aula, tinha muito sono, andava com muita dificuldade. Seus hábitos eram de uma criança muito mais nova. Seus problemas de saúde eram constantes.

A classe que parecia “tão organizada” recebia agora alguém que mexia com a rotina. O sentimento de Clara era ambíguo: ela sabia do seu papel como educadora, porém achava que aquele aluno não deveria estar ali. O discurso da Profa. Clara era que ele precisava de um ambiente mais apropriado. Muitas vezes ela se pegou ajeitando um lugarzinho no canto da sala para que ele dormisse mais confortável (em plena atividade pedagógica), além de carregá-lo nos braços pela escola quando era necessário. Pouco a pouco a Profa. Clara foi cativada por Teodoro que demonstrava criar laços afetivos com ela e com toda a turma. Quanto ao cognitivo, Clara notava que ele tinha muita dificuldade para assimilar os conteúdos trabalhados, porém reconhecia que ele era muito interessado, pois vivia trazendo informações sobre o assunto que estava sendo trabalhado durante as aulas e que ele buscava em outras fontes.

Certo dia, Teodoro disse que precisava estudar mais para a prova e a Profa. Clara colocou-se a disposição para auxiliá-lo na revisão da matéria. Durante as explicações da professora, Teodoro olhou para ela e disse que não conseguia entender o que ela falava e que já estava cansado de ser “burro”, que ele sempre tirava nota vermelha, sempre era o pior em tudo e que todos sabiam que ele iria morrer mesmo...e se perguntava por que ele tinha que ficar em uma escola? Para que tudo aquilo?

Clara pensou na formação daquele menino e na continuidade dos seus estudos. Uma dúvida não saía da cabeça de Clara: Será que Teodoro deveria ser aprovado no final do ano? Por um lado ela sabia que ele tinha uma defasagem quanto ao conteúdo; mas por outro lado, uma aprovação poderia ser muito importante para a auto-estima dele.

1) Imagine como a Profa. Clara viveu essa situação e descreva detalhadamente os pensamentos que ela teve naquela situação.
2) Descreva detalhadamente os sentimentos experienciados pela Profa. Clara nessa situação.
3) O que você acha que a Profa. Clara deve fazer diante dessa situação? Explique detalhadamente sua resposta.

Imagine agora que esta situação se passou na sua escola e que Teodoro seja o seu aluno. Tente colocar-se dentro da história e imaginar como você a viveria.

4) Descreva detalhadamente seus pensamentos diante da situação.
5) Descreva agora detalhadamente os sentimentos que você teria nessa situação.
6) O que você deveria fazer nessa situação?
7) Imagine agora que você seja a coordenadora dessa escola. Que decisão você tomaria? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
Em 1998, Clara lecionava para uma turma da primeira série com 30 alunos. Passado o período de adaptação das crianças à escola e à professora, ela recebeu o comunicado que na classe dela ingressaria mais um aluno. Ela já havia trabalhado com alunos com AIDS, porém aquele caso era especial. Teodoro tinha acabado de ser transferido de uma instituição que tinha sido fechada por não estar realizando um trabalho adequado. Ele era mais velho que as demais crianças, porém seu desenvolvimento era muito aquém da idade. Ele nunca havia freqüentado uma sala de aula, tinha muito sono, andava com muita dificuldade. Seus hábitos era de uma criança muito mais nova. Seus problemas de saúde eram constantes.

A classe que parecia “tão organizada” recebia agora alguém que mexia com a rotina. O sentimento de Clara era ambíguo: ela sabia do seu papel como educadora, porém achava que aquele aluno não deveria estar ali. O discurso da Profa. Clara era que ele precisava de um ambiente mais apropriado. Muitas vezes ela se pegou ajeitando um lugarzinho no canto da sala para que ele dormisse mais confortável (em plena atividade pedagógica), além de carregá-lo nos braços pela escola quando era necessário. Pouco a pouco a Profa. Clara foi cativada por Teodoro que demonstrava criar laços afetivos com ela e com toda a turma. Quanto ao cognitivo, Clara notava que ele tinha muita dificuldade para assimilar os conteúdos trabalhados, porém reconhecia que ele era muito interessado, pois vivia trazendo informações sobre o assunto que estava sendo trabalhado durante as aulas e que ele buscava em outras fontes.

Apesar de Teodoro ser um menino agradável e parecer integrado com a turma, a Profa. Clara se perguntava: Será mesmo que os colegas aceitavam e respeitavam Teodoro? Será que existia algum constrangimento entre eles? Será que ele “ficava” com alguém? Será que ele namorava alguém?

1) Imagine como a Profa. Clara viveu essa situação e descreva detalhadamente os pensamentos que ela teve naquela situação.
2) Descreva detalhadamente os sentimentos experienciados pela Profa. Clara nessa situação.
3) O que você acha que a Profa. Clara deve fazer diante dessa situação? Explique detalhadamente sua resposta.

Imagine agora que esta situação se passou na sua escola e que Teodoro seja o seu aluno. Tente colocar-se dentro da história e imaginar como você a viveria.

4) Descreva detalhadamente seus pensamentos diante da situação.
5) Descreva agora detalhadamente os sentimentos que você teria nessa situação.
6) O que você deveria fazer nessa situação?
7) Imagine agora que você seja a coordenadora dessa escola. Que decisão você tomaria? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
Priscila estava na fila da cantina há pelo menos dez minutos de olhos espichados para um grupo animado de meninos e meninas que conversavam e riam no cantinho debaixo da escada, próximo à sala da coordenadora.
- “Puxa vida!” – pensou – “esta fila bem que podia andar mais depressa”.

A vontade de estar com amigos nesses minutos do intervalo, que passavam tão rápido, era enorme. Dali a pouco o sinal iria tocar e estaria de novo assistindo às aulas.
- “Acho que vou desistir!” Porém, o vazio no estômago lembrou-lhe que a fome era muita e seria difícil depois agüentar até a hora do almoço.

Foi neste momento que Carolina e sua amiga Raquel chegaram, junto com outros colegas de sua turma, próximo à cantina. Estavam animadíssimas com a festa que estavam organizando para a classe e tinham pressa em voltar para a reunião do grupo que estava decidindo sobre todos os preparativos necessários.

Chegaram falando alto, abrindo espaço entre os alunos que estavam aguardando sua vez. Em pouco tempo a fila estava a maior confusão. Foi quando as duas aproveitaram para empurrar Priscila para fora da fila e tomar o seu lugar. Quando a menina quis protestar dizendo que já estava esperando por sua vez há um tempo enorme, foram logo ameaçando:
- “Sai fora, babaca!”
- “Mas isto não é justo, eu fiquei até agora esperando a minha vez...” - tentou reagir a menina.

Carolina, aproximando-se muito dela, disse, baixinho, num tom ameaçador:
- “Se você não der o fora daqui rápido, as coisas podem ficar piores para você!”

Priscila olhou em volta para ver se alguém tinha presenciado a cena toda. Mas todos estavam envolvidos com suas atividades. Priscila ouviu Carolina pedir:
- “Tio, dá dois pães de queijo e um chocolate, por favor!”

A menina olhou no relógio, faltavam menos de dez minutos para o sinal bater.

1) Descreva, como se estivesse contando a uma amiga, a cena que você acabou de ler.
2) Como você acha que Priscila se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dela.
3) Se você fosse Priscila, como resolveria essa situação?
4) Por que você acha que Carolina e Raquel agiram da maneira mostrada na história?
5) Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninas, fossem meninos?
6) Você acha que alguém poderia ou deveria intervir na situação mostrada na história? Quem? Por que?
7) Conte com detalhes algo que você saiba que aconteceu de verdade e que, em sua opinião, seja parecido com a situação da história.
Versão 2: Masculina

João Paulo estava na fila da cantina há pelo menos dez minutos de olhos espichados para um grupo animado de meninos e meninas que conversavam e riam no cantinho debaixo da escada, próximo à sala da coordenadora.
- “Puxa vida!”— pensou — “esta fila bem que podia andar mais depressa”.

A vontade de estar com amigos nesses minutos do intervalo, que passavam tão rápido, era enorme. Dali a pouco o sinal iria tocar e estaria de novo assistindo às aulas.
- “Acho que vou desistir!”. Porém, o vazio no estômago lembrou-lhe que a fome era muita e seria difícil depois agüentar até a hora do almoço.

Foi neste momento que Caio e seu amigo Renato chegaram, junto com outros colegas de sua turma, próximo à cantina. Estavam animadíssimos com o jogo de futebol que estavam organizando para a classe e tinham pressa em voltar para a reunião do grupo que estava decidindo sobre todos os preparativos necessários.
Chegaram falando alto, abrindo espaço entre os alunos que estavam aguardando sua vez. Em pouco tempo a fila estava a maior confusão. Foi quando os dois aproveitaram para empurrar João Paulo para fora da fila e tomar o seu lugar. Quando o garoto quis protestar dizendo que já estava esperando por sua vez há um tempo enorme, foram logo ameaçando:
- “Sai fora, babaca!”
- “Mas isto não é justo, eu fiquei até agora esperando a minha vez...” - tentou reagir o menino.

Caio, aproximando-se muito dele, disse, baixinho, num tom ameaçador:
- “Se você não der o fora daqui rápido, as coisas podem ficar piores para você!”

João Paulo olhou em volta para ver se alguém tinha presenciado a cena toda. Mas todos estavam envolvidos com suas atividades. João Paulo ouviu Caio pedir:
- “Tio, dá dois pães de queijo e um chocolate, por favor!”

O menino olhou no relógio, faltavam menos de dez minutos para o sinal bater.

1) Descreva, como se estivesse contando a um amigo, a cena que você acabou de ler.
2) Cómo você acha que João Paulo se sentiu diante desta situação? Tente descrever detalhadamente os sentimentos dele.
3) Se você fosse João Paulo, como resolveria essa situação?
4) Por que você acha que Caio e Renato agiram da maneira mostrada na história?
5) Como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninos, fossem meninas?
6) Você acha que alguém poderia ou deveria intervir na situação mostrada na história? Quem? Por que?
7) Conte com detalhes algo que você saiba que aconteceu de verdade e que, em sua opinião, seja parecido com a situação da história.
Anexo IV

INSTRUMENTOS PESQUISA 4: CONFLITO DE GÉNERO

Diário de Laura

Este ano eu gostei muito de uma amiga minha ter me convidado para compor a música de uma peça teatral que ela mesma escreveu. A verdade é que eu gostei mesmo foi da minha amiga ter confiado em mim.

A música me ajuda... É uma terapia você se colocar à frente do piano e ver o que sai, tocar, criar e deixar a energia sair... Depois você descansa e fica feliz! Lembrar das coisas boas vale mais que recordar as ruínas, mas... Acho que os amigos, a família, o trabalho, os estudos... Tudo em geral vai indo bem.

Encontrar o equilíbrio, mantê-lo e sentir-se bem por dentro... Embora pareça um anúncio de iogurte, é o mais difícil e também a mais alegre das recompensas.

Enfim, as coisas do dia-a-dia podem ser boas ou ruínas, depende de como você olha para elas. Se você faz um esforço e as vê especiais te dá alegria e você é feliz.

Algumas vezes me pergunto: é tão difícil ser feliz?; para todos a felicidade é a mesma coisa que para mim?; dentro da felicidade há sempre um pouco de infelicidade?

Agora eu estou preocupada. Há alguns meses eu saio com um menino, Bruno, que é um pouco mais velho que eu. Nós somos amigos e eu gosto muito dele e, embora ele tenha muitas inseguranças, é inteligente e simpático.

Quando eu comecei a sair com ele eu não tinha certeza se ele realmente gostava de mim. Eu disse para ele ir a um psicólogo por causa de sua insegurança, e ele não levou a mal, mas eu acho que ele pensa que eu o acho frágil e essas coisas, e é assim... Às vezes eu o vejo um pouco frágil mas ele me agrada e é realmente um amigo.

O problema é que muitas vezes, quando eu faço alguma sugestão, o Bruno diz o contrário. Por exemplo, se eu quero ir para o cinema, ele diz que quer tomar alguma coisa e conversar; mas se eu quero tomar alguma coisa e conversar, o Bruno pergunta por que não vamos ao cinema. No princípio eu não percebi isto. Agora eu sei que é assim, que quase sempre ele é do contra.

Um dia eu propus que fossemos para a casa de umas amigas que haviam alugado um filme desses que nós gostamos, e passar a tarde lá. O Bruno disse que estava com mais vontade de dar um passeio e ir tomar alguma coisa. Eu me aborreci, já estava cansada... Sempre que eu propunha alguma coisa ele não estava de acordo.

Nós saímos de mãos dadas e então eu notei que o Bruno me empurrara para cima de uma árvore. Eu tropecei e caí.

Enquanto Bruno me ajudava a levantar, ele só conseguia me dizer que eu sempre andava distraída, que eu era um desastre e que eu sempre caía. A atitude dele me magoou muito e ainda mais porque eu sabia que ele tinha me empurrado contra a árvore.

Eu fiquei tão triste que o Bruno não sabia o que fazer para me agradar. Na verdade, quando eu vi todos os seus esforços e os cuidados que estava tendo comigo, até me esqueci da minha dor. Finalmente nós fomos para o cinema e ficamos muito bem juntos. Desde então eu via o Bruno tranquilo e muito mais seguro do que antes. Ele me disse que eu sou muito importante para ele.

Eu quase tinha esquecido do rolo da árvore e estava muito confiante. Por isto me deu o que aconteceu hoje. Tudo começou quando eu disse que este fim de semana eu não poderei sair com ele porque tenho que estudar para uma prova. Eu ainda ouço os seus berros, insultos, e sinto perfeitamente o forte empurrão que ele me deu.

Dessa vez eu não caí, mas foi pior. Eu não sei o que fazer; eu não entendo como ele se atreve a me dizer coisas tão desagradáveis, não sei por que me empurra. Eu me pergunto se isso é alguma coisa que sempre vai acontecer entre nós.
A verdade é que eu não sei o que fazer. Eu gosto do Bruno, eu gosto da música e eu gosto de estar com os meus amigos. Mas às vezes eu fico preocupada com o Bruno. Eu me pergunto se isso é alguma coisa que sempre vai acontecer entre nós.”

1) Explique detalhadamente o que você faria se fosse amiga(o) de Laura e ela lhe perguntasse o que fazer diante da situação enfrentada.

2) O que você faria se estivesse numa situação parecida à de Laura?

3) O que você acha que Bruno está pensando?

4) O que você acha que Laura está pensando?

5) O que você acha que Bruno está sentindo?

6) O que você acha que Laura está sentindo?
Anexo V  
INSTRUMENTOS PESQUISA 5: GENEROSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

<table>
<thead>
<tr>
<th>Versão 1: Feminina</th>
</tr>
</thead>
</table>

Paula era um garota muito popular na escola. Sempre arranjava namorados e vivia cercada de amigos. Paula tinha facilidade em compreender as matérias, especialmente Física. Ela não gostava muito de prestar atenção nas aulas e também não sentia vontade de estudar. Mas sempre conseguia estar na media e não ficava de recuperação.

A melhor amiga de Paula, desde sua infância, era Juliana, que era bastante tímida. Juliana não era muito popular entre os garotos e na escola só conversava com Paula. Assim como Paula, Juliana também não gostava de estudar. Seu prazer era passar horas em frente ao computador.

Juliana estava com notas péssimas. O final do ano se aproximava e tudo indicava que iria repetir. A sua única chance era se dedicar às provas do último bimestre. Se estudasse bastante e fizesse todos os trabalhos, talvez conseguisse se livrar da recuperação e não ficaria retildo ou com uma DP.

Juliana estava com muitas dúvidas para a prova de Física, justamente a matéria em que tinha as piores notas. A prova seria na segunda-feira. Juliana tinha que se dedicar no final de semana para tentar se sair bem.

No domingo Juliana acordou cedo e começou a estudar. Mas, quanto mais lia e tentava fazer exercícios, menos entendia a matéria. Já eram cinco horas da tarde e Juliana estava entrando em desespero. Então, teve uma idéia: ligou no celular de Paula. Pediu para que Paula a ajudasse no estudo, já que sua amiga tinha facilidade.

Paula estava num barzinho, conversando com algumas amigas. Em meio a toda a bagunça, ouviu o pedido da amiga. Naquele dia, Paula tinha marcado com um menino de ir para uma balada.

Paula, diante dessa situação, não teve dúvidas e disse `a amiga que não poderia ajudá-la, já que tinha marcado com o menino e provavelmente chegaria tarde em casa.

a. O que você acha que Paula sentiu por não ter ajudado Juliana nos estudos? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.

b. Você acha que Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Juliana? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.

c. Se você optasse por não ajudar a sua amiga, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-la? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.
Vitor era um garoto muito popular entre os colegas. Sempre arranjava namoradas e vivia cercado de amigos. Vitor tinha facilidade em compreender as matérias, especialmente Física. Ele não gostava muito de prestar atenção nas aulas e também não sentia vontade de estudar. Mas sempre conseguia estar na media e não ficava de recuperação.

O melhor amigo de Vitor, desde sua infância, era Eduardo, que era bastante tímido. Eduardo não se dava bem com as garotas e na escola só conversava com o Vitor. Assim como Vitor, Eduardo também não gostava de estudar. Seu prazer era passar horas em frente ao computador.

Eduardo estava com notas péssimas. O final do ano se aproximava e tudo indicava que iria repetir. A sua única chance era se dedicar às provas do último bimestre. Se estudasse bastante e fizesse todos os trabalhos, talvez conseguisse se livrar da recuperação e não ficaria retido ou com uma DP.

Eduardo estava com muitas dúvidas para a prova de Física, justamente a matéria em que tinha as piores notas. A prova seria na segunda-feira. Eduardo tinha que se dedicar no final de semana para tentar se sair bem.

No domingo Eduardo acordou cedo e começou a estudar. Mas, quanto mais lia e tentava fazer exercícios, menos entendia a matéria. Já eram cinco horas da tarde e Eduardo estava entrando em desespero. Então, teve uma ideia: ligou no celular de Vitor. Pediu para que Vitor o ajudasse no estudo, já que seu amigo tinha facilidade.

Vitor estava num barzinho, conversando com alguns amigos. Em meio a toda a bagunça, ouviu o pedido do amigo. Naquele dia, Vitor tinha marcado com uma menina de ir para uma balada.

Vitor, diante dessa situação, não teve dúvidas e disse ao amigo que não poderia ajudá-lo, já que tinha marcado com a menina e provavelmente chegaria tarde em casa.

1) O que você acha que Vitor sentiu por não ter ajudado Eduardo nos estudos? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.

2) Você acha que Vitor sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Eduardo? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.

3) Se você optasse por não ajudar o seu amigo, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-lo? Por que? Explique detalhadamente sua resposta.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Introdução</th>
<th>1) Conte-me um pouco sobre você e sua vida, destacando como se sente em seu dia-a-dia.</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Estágio 1: Self** | 2) Quais são as três coisas mais importantes para você? Enumere por ordem de importância (X, Y e Z), do mais importante para o menos importante.
3) Como você se sente em relação a cada uma destas coisas? Explique com detalhes.
4) Como cada uma destas coisas tornou-se importante para você?
5) Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação a estas coisas importantes? |
| **Estágio 2: Mudanças** | 6) O que você gostaria que fosse diferente no mundo e o que faz para concretizar tal mudança?
7) Como você se sente em relação a essa mudança? |
| **Estágio 3: Projeções futuras** | 8) Imagine como será a sua vida daqui a cinco anos e diga o que será importante para você nessa ocasião.
9) Como você acha que se sentirá daqui a cinco anos?
10) Agora, imagine-se com 40 anos. Como você acha que será a sua vida? O que você acha que estará fazendo? O que você acha que será importante para você?
11) Como você acha que se sentirá com 40 anos? |
| **Estágio 4: Projetos de vida** | 12) O que é para você um projeto de vida?
13) Caso você tenha um projeto de vida, como se sente em relação a ele? |