

## Projetos de vida, juventude e educação moral

Valéria Amorim Arantes<sup>1</sup>  
Hanna Cebel Danza<sup>2</sup>  
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro<sup>3</sup>  
Cristina Satiê de Oliveria Pátarro<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo ampliar e aprofundar a compreensão sobre os projetos de vida dos jovens, entendendo de que forma se organiza seu pensamento em torno dos valores e sentimentos para tal elaboração, além de trazer contribuições para o âmbito da educação moral. Discutimos, teoricamente, os conceitos de juventude e de projetos de vida, que fundamentaram nossos estudos, e adentramos as complexas relações entre valores e sentimentos constituintes das conexões entre a identidade moral e tais projetos. Apresentamos os resultados de uma pesquisa por nós desenvolvida e que teve como referencial teórico-metodológico os Modelos Organizadores do Pensamento. Tal referencial subsidiou as análises realizadas das dinâmicas de pensamento dos jovens participantes em relação à integração de valores e sentimentos nos projetos de vida esboçados. Os resultados evidenciaram a existência de complexos de valores e sentimentos relacionados intimamente à construção das identidades morais, e que muitos jovens ainda precisam estabelecer maiores relações entre os significados dos valores e sentimentos atribuídos aos seus projetos. Por fim, diante desses resultados e entendendo a importância dos projetos de vida na formação dos jovens, refletimos sobre possibilidades de uma intervenção educativa que considere as especificidades, diversidades e as singularidades juvenis.

**Palavras chave:** projetos de vida, juventude, valores, sentimentos.

**Abstract:** This article aims to broaden and deepen the understanding of youth purpose, comprehending how they organize and develop their thoughts, values and feelings, and how it can contribute to the field of moral education. The article present the results of a survey based on the Organizing Models of Thought and the youth participants dynamics of thought, values and feelings in purposeful situations. The results showed that there are complexes of values and feelings related closely to the construction of moral identities, and that many young people still need to establish greater relations between the meanings of the values and feelings attributed to their purpose. Finally, given these results and understanding the importance of purpose in the youth education, there are some reflections on the possibilities of an educational intervention that consider the specificities, diversity and singularities of the youth.I.

**Keywords:** purpose, youth, values, feelings.

### Introdução: Juventude e Projetos de Vida

O conceito de juventude, que abarca processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, é de difícil definição, uma vez que, nos diversos campos de estudos, inúmeras abordagens são empreendidas, apontando divergências e ambivalências sobre seu emprego.

Embora no campo da Psicologia exista tradicionalmente o uso do conceito de adolescência para designar os jovens na faixa etária que estudamos, nossa escolha foi pelo termo juventude. Compreendemos a adolescência como o período inicial do processo de transformações que é a juventude. Portanto, ao passo em que a adolescência se restringe ao período marcado pelas alterações biológicas e início das

<sup>1</sup> Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Email: varantes@usp.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo: Email: hannadanaza@usp.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Email: vipinheiro@usp.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná – campus de Campo Mourão – PR. Email: cristina.pataro@unespar.edu.br

transformações psíquicas e sociais, a juventude é um conceito mais amplo tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam (Freitas, 2005).

Buscando elaborar um conceito que faça jus à complexidade do fenômeno juvenil (Pais, 2003), optamos por dialogar com autores que adotam, em geral, a ideia de que a juventude é, ao mesmo tempo: uma condição social, uma situação experimentada e um momento do ciclo de vida marcado fundamentalmente pelo desenvolvimento biológico e cognitivo e por transformações culturais e morais, além da definição da identidade (Sposito, 2003, 2009; Pais, 2003; Abramo, 2005).

A perspectiva assumida neste trabalho é a de Pais (2003), que procura adotar uma concepção mais dinâmica de juventude como um modo de vida específico, com significados e valores particulares deste grupo. Nosso intuito é conceder destaque às regularidades e às diferenças que coabitam o universo juvenil a fim de estabelecer um diálogo pertinente com a realidade empírica, dando destaque às singularidades que emergem dos participantes.

A fim de desvelar este quadro, apresentamos nossas concepções sobre o jovem e a juventude separadamente. Concebemos o jovem por meio do critério etário proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), que considera jovem aquele cuja faixa etária compreende dos 15 aos 24 anos<sup>5</sup>. Nossa escolha por esta definição deve-se por ela ser utilizada tanto por outros órgãos de referência como o IBGE<sup>6</sup> quanto por pesquisas ligadas à área da Psicologia (Freitas, 2005).

Tal critério delimita apenas o sujeito jovem e não a experiência psicossocial denominada juventude. Acreditamos que nenhum outro critério pode ser mais eficiente do que o etário para delimitar o jovem, visto que capta, de fato, a única regularidade que ao mesmo tempo é partilhada entre todos os jovens e que os diferencia perante outros grupos.

Apesar de estabelecermos um marco etário para os propósitos de nossos trabalhos, concordamos com Sposito (1997) quando ressalta a necessidade de contemplar uma flexibilidade nas aproximações com a realidade. Deste modo, incorporamos a flexibilidade, sobretudo devido ao fato de que agrupar sujeitos coetâneos baseia-se na ideia de similaridade das experiências destes sujeitos que nasceram sob o mesmo momento histórico e que vivem os processos específicos da juventude sob os mesmos condicionantes sociais, culturais e históricos, ainda que estes variem nos seus subgrupos constituintes (Freitas, 2005).

É a esta experiência compartilhada entre sujeitos coetâneos que atribuímos a denominação juventude, tal como utilizada em nossas pesquisas empíricas<sup>7</sup>. Entendemos por juventude a experiência produzida por meio do feixe de relações que advém das condições – sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, entre outras – que perpassam o jovem e que é construída e compartilhada de forma intersubjetiva na medida em que confluem regularidades entre os sujeitos.

Desta noção, destacamos duas questões fundamentais para a compreensão do conceito que aqui propomos:

a) A juventude entendida como modo de vida é a experiência construída por sujeitos coetâneos de forma intersubjetiva;

<sup>5</sup> Obviamente a definição do marco etário para definir o jovem varia muito entre países e instituições.

<sup>6</sup> Embora também se utilizem outros critérios, como as situações sociais e experiências dos sujeitos.

<sup>7</sup> O destaque que concedemos à diferenciação dos conceitos de jovem e juventude deve-se ao fato de que o foco de nossa pesquisa é o sujeito e, por este motivo, um olhar que capte apenas as condições e experiências gerais vivenciadas seria negligenciar o olhar de cada um dos jovens que conosco partilharam seus projetos de vida. Do mesmo modo seria negligenciar a realidade empírica.

b) Cada jovem tem uma experiência única e particular da juventude.

Compreendemos que estas duas dimensões dispõem-se de forma integrada produzindo o modo de vida juvenil. A primeira dimensão refere-se ao caráter compartilhado da experiência na medida em que se apresentam regularidades entre os jovens. Já a segunda dimensão refere-se ao caráter particular da experiência vivida por cada sujeito, cuja singularidade emerge da combinação das dimensões que o perpassam.

As considerações tecidas acerca de nossas concepções sobre a juventude oportunizam utilizar um conceito compatível com a realidade empírica e que capta o elemento-chave da associação que pretendemos estabelecer entre a juventude e seus projetos vitais<sup>8</sup>: suas escolhas. Acreditamos que é no “modo de viver a vida” que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros. Esta abordagem parece-nos bastante pertinente para a compreensão do percurso empreendido pelos jovens na busca da construção de seus projetos de vida, já que desta forma é colocada em íntima associação o intenso processo criativo partilhado entre a construção da identidade e do projeto de vida. Partindo dessas noções, discorreremos sobre os projetos de vida com o intento de clarificar este conceito tão intimamente relacionado ao modo de viver juvenil.

A figura do projeto de vida remete-nos instantaneamente à ideia de futuro. Esta, por sua vez, conduz-nos à incerteza e à imprevisibilidade, próprias do futuro contemporâneo, esse tempo que requer ser assujeitado para que ganhe contornos próximos daquilo que pretendemos nos tornar. Mas o que temos visto, enquanto pesquisadoras e educadoras, é uma crescente postergação das escolhas que culminam na elaboração dos projetos de vida dos jovens. Não sabemos ao certo se esse fenômeno é motivado pela indecisão, pela confusão ou pela reflexão, mas é certo que a elaboração do projeto de vida é o recurso mais satisfatório para lidar com essas instabilidades sem abrir mão da realização de nossas aspirações.

Ainda que de modo enviesado, a incerteza do futuro nos concede um elemento indispensável ao projeto: a abertura ao novo (Machado, 2000). Essa é a noção que permite com que os aparentes fracassos da vida sejam concebidos como meros desvios de trajetória, permitindo que a esperança da realização do projeto se mantenha viva até que, de fato, todas as tentativas de sucesso sejam esgotadas. Por outro lado, evidencia que um projeto fadado tanto ao sucesso quanto ao fracasso não é de fato um projeto, porque se o futuro já estivesse totalmente determinado não haveria necessidade de projetar.

Entretanto, não é apenas o tempo futuro que é evocado pela figura do projeto de vida, já que ele também estabelece fortes vínculos com as demais instâncias constituintes da tripartição do tempo: o passado e o presente. O vínculo com o passado é expresso através do fato de o projeto ser uma projeção da subjetividade do sujeito, promovido por uma série de acontecimentos biográficos (Marina, 2009). Neste sentido, antes de se lançar em um projeto, o sujeito há que ter construído sua própria subjetividade, pautada em seus valores, motivações, memórias, entre tantos outros elementos. É por esta razão que Boutinet (2002) alerta-nos que ao associar o projeto

---

<sup>8</sup> Partimos do conceito de *purpose* proposto por Damon (2009), e que será abordado mais adiante. Na difícil tentativa de traduzir o termo para o idioma português, Araújo (2009) denominou-o de “projeto vital”. Tal escolha refere-se ao fato de que o termo “projeto” não abarca toda a definição do conceito de *purpose*, e o termo “vital” passa então a pressupor a centralidade que este projeto ocupa na vida do sujeito, sendo parte constituinte do *self*. Entendemos que os termos “projeto vital” e “projeto de vida” são correlatos.

exclusivamente ao futuro estariamos separando-o de suas raízes, ou seja, dos valores que subjazem às escolhas para o futuro.

Em outras palavras, o projeto refere-se à maneira como escolhemos estar e viver no mundo (Boutinet, 2002). Por esta razão, a associação entre projetos e valores se dá na medida em que estes se articulam para dar sentido à vida e às ações dos sujeitos, incluindo a constituição da identidade.

Velho (2003) afirma que o projeto não se realiza em um vácuo. Por mais velado que um projeto possa ser, sempre pressuporá a existência do outro, o que nos remete a um forte apelo moral. Daí a importância de assumir uma vida projetada junto com os outros, pautada em valores morais que possam dar direcionamento à construção e à partilha de um mundo mais solidário, justo e, por que não, mais simpático a todos nós.

No que tange ao vínculo estabelecido entre o projeto e o tempo presente, Marina (2009) afirma que não existem projetos desvinculados da ação, afinal é por meio dela que o realizamos. Entretanto existe, certamente, uma ampla gama de condutas de antecipação, tais como os sonhos, os desejos e as fantasias que não pretendem realizar-se, mas que podem transformar-se em projetos caso sejam promulgadas como programas vigentes. Afinal, uma possibilidade vislumbrada não é um projeto até que se junte a ela um comando de partida e sua execução.

Realizando as ideias inicialmente permeadas pela irrealdade, o projeto toma forma e passa a estruturar-se a partir de ações e meios para atingir os objetivos que promovam a realização das intenções iniciais. Como afirma Boutinet (2002), o objetivo de todo projeto é deixar de ser projeto e tornar-se realidade, e é por isto que ele é uma figura destinada a permanecer descontínua, pois se destrói pelo próprio fato de se realizar, ou seja, só adquire consistência ao materializar suas intenções que, ao se realizarem no presente, deixam de existir como projeto.

Ainda que os autores abordados até aqui tenham se debruçado sobre a figura do projeto – e não do projeto de vida – notamos claramente a convergência de suas ideias e a pertinência da extrapolação de seu uso ao universo por nós estudado, na medida em que as noções fundamentais do conceito de projeto têm implicações para uma teoria sobre projetos de vida. Visando aprofundar nossas concepções acerca do tema, principalmente no que tange à moralidade como componente psíquico envolvido na elaboração dos projetos de vida, apresentamos a seguir uma construção teórica mais específica sobre projetos de vida, proposta pelos pesquisadores do Stanford Center on Adolescence<sup>9</sup>.

Ao adentrar no universo dos projetos de vida dos jovens, o renomado estudioso da psicologia moral, William Damon, propôs o conceito de projetos vitais, entendido como: “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *self* e gera consequências no mundo além do *self*<sup>10</sup> (Damon, 2009, p. 53).

Em seus estudos sobre os projetos vitais, Bundick (2009) aprimorou as concepções de Damon, chegando à proposição de que o projeto vital é um objetivo estável e generalizado altamente centrado, que organiza e motiva as ações, decisões e aspirações cotidianas. Ele ainda alerta que o projeto vital pode ser de qualquer conteúdo, centrado no *self* ou ter objetivos que extrapolam o *self*. Entretanto, é crucial, para que seja denominado de projeto vital, que envolva os seguintes aspectos:

---

<sup>9</sup> Centro de pesquisa da Stanford University, coordenado pelo Prof. William Damon.

<sup>10</sup> 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.

- a) estabilidade;
- b) objetivos de longo prazo que operem a vida do sujeito, articulando múltiplas metas concretas;
- c) ser organizador e motivador da vida do sujeito, fazendo com que este tome decisões, formule objetivos de curto prazo e busque o engajamento nas atividades necessárias para sua concretização.

A estabilidade é um aspecto importante para o entendimento dos projetos vitais e por esta razão se faz necessário um esforço para a correta compreensão do termo. De início, esta ideia parece ir de encontro à ideia de projeto que carrega consigo a abertura ao novo (Machado, 2000) e a incerteza do futuro (Marina, 2009). Entretanto, ressaltamos com veemência seu caráter complementar a estas noções e, exatamente por isso, paradoxal. A estabilidade à qual nos referimos deve ser tomada em contraposição à efemeridade, sendo o elemento que gera coesão entre os objetivos que são lentamente alcançados e o resultado final esperado. Sua finalidade é gerar a coerência necessária para se atingir um fim altamente vulnerável a fatores externos – tais como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos – e internos, como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito. Neste sentido, a estabilidade está completamente desarticulada da estagnação, podendo promover tanto a firme adesão a compromissos anteriormente adotados quanto mudanças em relação ao modo como realizar suas intenções iniciais, ou seja, a possibilidade de reformulá-las e, consequentemente, postergá-las.

Sobre o segundo aspecto característico do projeto vital, que se refere aos objetivos de longo prazo que devem articular as metas dos sujeitos, Damon (2009) destaca que perspectivas imediatistas não ajudam a definir uma identidade própria que estabeleça coerência entre passado e futuro, nem tampouco tem a propriedade de inspirar um projeto vital. Destaca que as perspectivas imediatistas são absolutamente necessárias no encadeamento de ações, mas que certamente não são capazes de criar condições que geram uma satisfação duradoura.

Por fim, o terceiro aspecto que Bundick vislumbrou como característico do projeto vital é seu papel central na organização e motivação da vida do sujeito, o que, como visto anteriormente, concede ao projeto seu caráter vital. Apesar de Bundick ter flexibilizado o conceito de Damon, originalmente ele sinaliza a importância do projeto vital extrapolar os limites do *self*, impactando o mundo “além do *self*”. Sobre isso, e na tentativa de favorecer uma análise aproximada da realidade, parece-nos relevante a ideia de que, de acordo com o conteúdo do projeto vital, este pode vir a atingir a sociedade mesmo que de forma – a princípio – não intencional. Este é o caso bastante comum de projetos cujos conteúdos são ligados ao trabalho, e que, de uma forma ou de outra, geram impacto social, ainda que sejam entremeados por enfraquecido conteúdo moral. Ainda no esforço de aproximar o conceito à realidade observável, concordamos com Bundick quando adverte-nos que mesmo quando os objetivos centrais não estão envolvidos em engajamentos que se refletem na relação com o mundo, essas experiências podem contribuir para promover mecanismos que estruturam e integram um projeto vital.

Sendo assim, os projetos vitais permitem aos sujeitos estabelecer trajetórias que singularizam sua vida na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções. Sua centralidade na vida do sujeito possibilita o exercício pleno da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas que almejam a realização e a satisfação pessoal, gerando ainda benefícios para a coletividade. Além do que, o engajamento em um projeto vital de interesse social pode levar à

consolidação de tendências a valores morais ou até mesmo em sua aquisição. Com base nesta possibilidade de construção, podemos afirmar que o projeto vital não depende de nenhuma disposição de caráter pré-existente. Ou seja, as pequenas conquistas presentes na rotina podem transformar-se em motivo de orgulho e satisfação, ao mesmo tempo em que as obrigações podem passar a ganhar significados mais profundos e até mesmo valiosos se estiverem relacionadas aos meios de transformação daquilo que lhe incomoda no mundo.

Resgatando as considerações tecidas até o momento, arrematamo-las afirmando a importância e a grande contribuição que a figura do projeto de vida oferta nas inúmeras dimensões transitadas pelos jovens – da construção de sua identidade até o mundo em que habitam, partilham e constroem. De fato a idiossincrasia deste processo é revelada desde os valores, passando pelas intenções e metas e chegando por fim ao estabelecimento do projeto. Dada esta característica intrínseca, vemos repousada na questão dos projetos de vida um grande contributo para se pensar a moralidade, sua construção e suas acepções. A seguir dedicaremos algumas páginas à moralidade humana e suas relações com os projetos de vida.

### **Valores, sentimentos e projetos de vida**

Partindo da ideia de que os jovens constroem suas identidades em um processo que implica a elaboração de seus projetos de vida, toma-se como fundamental entender como tal imbricação ocorre, principalmente no tocante à arquitetura de valores e sentimentos que sustenta o psiquismo humano. Os projetos de vida, na medida em que são formulações realizadas pelos jovens (e por todos os seres humanos), tomam por base suas identidades morais, alicerçando-se e se organizando a partir dos processos que envolvem valores e sentimentos.

Entende-se que a construção de valores corrobora a identidade moral, com base nas situações e experiências de vida em que o ser humano necessita envolver-se, agir e refletir sobre conteúdos morais. Nesse sentido, os estudos de Puig (1996, 2007) trazem indicações de que a moralidade resulta de um complexo processo que tem como aspectos norteadores a indeterminação humana (somos seres plásticos e, portanto, “moldados” ao longo do tempo e de acordo com as experiências de vida; não somos previamente determinados), a construção moral que se dá entre o indivíduo e sua relação com os demais e a tendência que temos para o Bem.

A moralidade é uma construção dialógica entre o sujeito, seus desejos, pontos de vista e critérios pessoalmente valorizados, e os valores considerados desejáveis pela sociedade (Puig, 1996). A consciência moral, que vai sendo cristalizada em sua história de vida, instaura uma relação do sujeito consigo mesmo, que sanciona seus sentimentos, juízos e ações, atuando como um regulador moral.

A consciência como regulador moral pode ser entendida como a instância do *self*, socialmente construída, que permite o diálogo do sujeito consigo mesmo e com outras pessoas. Ela se baseia em princípios metamorais, sendo constituída por mecanismos que conseguem idealizar novas soluções para os conflitos e problemáticas que são enfrentadas pelo sujeito em seu cotidiano.

Tal regulação também pode ser verificada de maneira intrapsíquica, na relação entre os diversos aspectos – afetivos, cognitivos, físicos e sociais –, que compõem o ser humano. Os reguladores desse nível, segundo Araújo (2003), podem ser definidos como elementos funcionais, responsáveis pela interação entre os diferentes aspectos. Eles podem ser psíquicos, se estiverem envolvidos com o funcionamento psíquico; ou podem ser morais, se estiverem envolvidos em relações e conteúdos de natureza

moral. A interação entre os aspectos constituintes do ser humano é mediada pelos reguladores, enquanto elementos pertencentes a um desses aspectos, mas que se relacionam com os demais.

A afetividade – os valores e os sentimentos –, exerce um papel de regulação nas relações intra e interpessoais, do sujeito consigo mesmo e com o mundo externo. Em outras palavras, os reguladores morais, pertencentes ao sistema afetivo, influenciam as relações intrapessoais, podendo interferir nos aspectos cognitivo, sociocultural e biológico, sendo que as ações que decorrem dessas influências dependem e intervêm nos conteúdos externos (Araújo, 2003). Consideramos que a afetividade tem papel funcional no psiquismo humano, por ser capaz de organizar as elaborações psíquicas e também ser organizada por outros aspectos pertinentes ao *self* (Arantes, 2000, 2003).

Os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior (Piaget, 1954). Surgem da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos. Para Araújo (2003), valores e contra-valores (que são resultados de uma projeção negativa sobre objetos e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo construídos pelo sujeito e vão se organizando em um sistema de valores que se incorpora à identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem.

Tal organização ocorre por meio da regulação de diversos elementos intra e interpsíquicos, incluindo os valores e sentimentos, que atuam simultaneamente durante o juízo e as ações das pessoas. A intensidade e o papel de cada regulador, em cada situação que solicita juízos e ações, não se podem prever e estão diretamente relacionados à natureza do conteúdo externo ao sujeito, que pode ser físico e/ou interpessoal e/ou sociocultural.

Damon (1995) traz a perspectiva de que, para alguns sujeitos, os valores morais são, desde a infância, centrais na concepção que têm de si, enquanto que, para outros, esses valores constituem-se como periféricos em relação ao que pensam ser. Araújo (2003) utiliza o conceito de valores centrais e periféricos na consolidação da identidade moral e na mobilização de valores diante do contexto, indicando como fator determinante para o posicionamento desses valores a carga afetiva que a eles se dirige. O posicionamento dos valores como centrais ou periféricos é extremamente flexível, variando, sobretudo, de acordo com os meios físico, interpessoal e sociocultural. Portanto, um mesmo valor pode ser central ou periférico, dependendo da situação na qual o sujeito se encontra.

Buscando aprofundar tal compreensão, apresentaremos parte dos resultados de uma investigação em que objetivamos verificar a regulação exercida pelos valores e sentimentos na elaboração dos projetos de vida (Pinheiro, 2013). Analisando os projetos de vida de 200 jovens das cinco macrorregiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), com a perspectiva de perceber a dinâmica de articulação entre valores e sentimentos, utilizamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón et al., 1988/2000), que possibilitou realizar uma análise qualitativa da integração de valores e sentimentos na formulação dos projetos de vida por cada um dos participantes, respeitando sua idiossincrasia e, ao mesmo tempo, detectando suas semelhanças e diferenças. A partir desse referencial, pudemos obter maior fidedignidade aos dados, pois não trabalhamos com categorias pré-determinadas de modelos organizadores, já que eles foram extraídos a partir das respostas dos sujeitos e não por inferências prévias do(a) pesquisador(a).

Segundo a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, cada sujeito, frente a acontecimentos “observáveis”, por meio dos quais é possível realizar diversas interpretações, seleciona e organiza uma série de elementos e significados, a partir dos

quais constrói um modelo. A despeito dos diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, a possibilidade de ordenamento dos elementos que compõem o modelo organizador – cuja função está em dar coerência interna a eles –, não é infinita, posto que tais elementos possuem certo grau de compatibilidade com o “real”. (Moreno Marimón et al., 1988/2000). Vale ressaltar que, apesar de serem contingentes com a lógica subjacente às estruturas de pensamento, os Modelos Organizadores não são construídos somente a partir delas. Eles ampliam a análise ao incluir desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem os aplicam. Nesse sentido, tal referencial abre possibilidades para um entendimento mais amplo sobre as projeções futuras, demonstrando como diferentes aspectos – afetivos, cognitivos e sociais – articulam-se de maneira dialética no funcionamento psíquico, respeitando a forma de pensar de cada sujeito, ao mesmo tempo em que evidenciam suas semelhanças e diferenças perante os demais.

A análise dos projetos de vida dos jovens participantes da referida investigação por meio de tal teoria, levou à apreensão de sete diferentes modelos organizadores, que revelaram a diversidade de organização do raciocínio dos jovens. Em grande parte desses modelos, mesmo frente à grande possibilidade de mobilização de valores, percebeu-se que os jovens apresentaram como valores centrais “trabalho” e “família”, o que se pode explicar, de certa forma, pela influência cultural na formulação dos projetos de vida (Turiel, 2002; Nucci, 2013). Alguns valores – “Deus”, “relações interpessoais” (além da família), “estudo” e “vontade de atingir o outro” (“outros”) – também se organizaram de forma central, mas não para a grande maioria de modelos. Da mesma forma, os sentimentos mobilizados foram, em grande parte, positivos, como felicidade, realização e bem-estar, reforçando os valores destacados, em detrimento de outras possibilidades de mobilização de sentimentos, em especial os negativos.

Apesar de identificarmos valores e sentimentos semelhantes nos diferentes projetos de vida, as dinâmicas de organização mostraram-se diferenciadas, principalmente pela rede de significados estabelecida. De acordo com os significados que foram atribuídos, teceram-se articulações entre os valores e os sentimentos, formando um todo coerente para os jovens e fazendo com que se posicionassem de forma central para a elaboração dos seus projetos de vida.

Dentre os sete modelos organizadores aplicados pelos jovens participantes<sup>11</sup>, escolhemos quatro para apresentarmos e comentarmos, de forma a evidenciar as diferentes dinâmicas de organização do pensamento no que tange aos processos que envolvem valores e sentimentos que subsidiavam a elaboração dos projetos de vida. Todos esses modelos trazem como valores “trabalho” e “família”, assim como sentimentos positivos; contudo, a articulação entre valores e sentimentos deu-se, em cada um deles, de forma bastante particular.

**Modelo 1.** Não houve atribuição, nesse modelo, de significados ao trabalho e à família, sendo esses elementos mencionados de forma “vazia” e sem relações. Os sentimentos mencionados eram de “bem-estar” ou de se sentir “normal” diante do

---

<sup>11</sup> Para chegar à extração dos sete modelos organizadores, fizemos uma análise de todo o protocolo respondido por cada participante (com treze questões), verificando os elementos, valores e sentimentos abstraídos, assim como a dinâmica, a partir da rede de significados atribuída, que levou à organização do seu projeto de vida. Assim, mesmo com praticamente os mesmos valores e sentimentos destacados pelos jovens ao longo de suas respostas, verificamos *como* se articulou o pensamento dos participantes em relação a suas rotinas, desejos, necessidades e projeções futuras. De acordo com a dinâmica e organização dos projetos de vida, foi possível agrupar as respostas dos jovens, revelando regularidades e tendências em sua elaboração.

projeto de vida. Os sentimentos não apareceram de forma vinculada aos valores, sinalizando que estes não se constituíram de forma central para os sujeitos, como se pode perceber nesse excerto: “Me sinto normal, como se fosse algo importante, do começo da minha vida até o fim dela. Minha vida será normal, como todas as famílias, vou ter casa, emprego, carro, filhos” (Masculino, 17 anos, São Paulo/ SP).

**Modelo 2.** Os mesmos valores – “trabalho” e “família” – apareceram de forma integrada aos sentimentos de “bem-estar”, “realização”, “felicidade” e “confiança”. Vejamos uma resposta que caracteriza este modelo:

Quando eu tiver 40 anos, planejo ser uma profissional bem sucedida, com um emprego garantido, uma família bem estruturada: com meus filhos estudando e me dando orgulho e um marido atencioso. Como sempre o mais importante será a família e amigos e minha felicidade e saúde” (Feminino, 15 anos, Curitiba/ PR).

Nos significados atribuídos aos valores e sentimentos, verificou-se uma visão idealizada do “trabalho” e da “família”, sem trazer mais significados sobre o que se deseja e como chegar a isso.

**Modelo 3.** O terceiro modelo ultrapassa essa visão idealizada dos referidos valores e, tendo-os como centrais, integrados aos sentimentos de “bem-estar”, “realização”, “satisfação” e “felicidade”, apresenta uma rede de significados em que se indicou a responsabilidade que os participantes demonstraram em relação à família, ou seja, o trabalho foi entendido como fundamental para garantir o sustento da família. Pode-se perceber claramente tais relações, na seguinte resposta: “Em primeiro lugar seria importante minha família, ‘casamento’, formar uma família e ainda continuar estudando para poder ter um ótimo emprego e poder sustentá-la e dar para meus filhos o que meus pais não puderam me dar” (Masculino, 17 anos, Ponta Grossa/ PR).

**Modelo 4.** O quarto modelo trouxe, para além dos valores “trabalho” e “família”, um terceiro elemento, que denominamos “outros”, para nos referir a pessoas que o sujeito pensa em beneficiar para além da família e do seu círculo de amizades. Esses valores compareceram, nos projetos de vida, integrados aos sentimentos de “felicidade” e “realização”, voltados para si e para aqueles que são beneficiados por suas ações. Os significados que oportunizaram tal integração foram o “trabalho” como realização pessoal e reconhecimento social, além de ser visto como meio de atingir o “outro”, bem como perceber a “família” como responsabilidade do jovem, ou seja, ele entende que deve trabalhar para sustentá-la e apoiá-la.

Minha vida vai ser muito corrida, né? Já vou estar trabalhando, vou ter que cuidar da minha família, ensinar coisas boas para meus filhos e sempre ajudar os desamparados e ser feliz com o resto das oportunidades que servirem para mim [...] Eu já tenho o meu projeto de vida. Eu pretendo ser bombeiro, e a razão de eu querer ser bombeiro é porque eu quero poder ajudar as pessoas. Quero salvar vidas e arriscar minha vida pela da pessoa. Quero honrar o meu trabalho! (Masculino, 16 anos, Rio Claro/ SP).

A partir da descrição dos modelos organizadores, conseguimos verificar que sentimentos e valores exercem regulação na elaboração de juízos morais, pois, entendendo tais resultados dentro da perspectiva da consistência da identidade moral, tais valores e sentimentos mostraram-se integrados, configurando um todo complexo, mobilizado diante da situação moral apresentada. A integração entre valores e sentimentos consolida a representação que o sujeito faz da realidade vivenciada, influindo para o comparecimento ou não de determinados valores. Esses valores, integrados entre si e aos sentimentos que “reforçam” tais escolhas, ganham força na elaboração moral, rechaçando outras possibilidades de integração de valores.

Como se pode observar nos modelos descritos, quanto maior a integração dos valores e sentimentos, configurada pela rede de significados estabelecida, maior a possibilidade de elaboração de um projeto de vida consolidado. No *modelo 1*, “trabalho” e “família” aparecem sem significados atribuídos e pouca ou nenhuma mobilização afetiva, o que resulta em projetos fragilizados. À medida que os projetos vão tecendo redes de significados, principalmente nos *modelos 3 e 4*, integram-se valores e sentimentos em um todo coerente, resultando em projetos de vida que refletem a identidade moral dos jovens.

Tal ideia leva-nos a constatar que valores e sentimentos exercem regulação moral de forma mais central no psiquismo humano quando integrados. Moreno Marimón e Sastre (2010) colaboraram com essa visão ao vislumbrar os sentimentos de uma forma complexa. Para as autoras, o que existe é um complexo de sentimentos, uma vez que ele contém uma grande variedade em si e não comparece de forma isolada, necessitando do acompanhamento de outros sentimentos associados, de acordo com o vínculo, com o status da relação e com o tipo a que estejamos nos referindo, ou todos esses aspectos ao mesmo tempo. É necessário pensar os sentimentos, pensamentos e operações mentais como aspectos integrados, como sistemas que atuam dentro de um conjunto que lhes confira sentido, e nunca de uma forma isolada. Assim, qualquer sentimento agrupa outros sentimentos que formam sistemas e configuram o sentimento em foco. Deve-se, portanto, preferir mencionar os termos “conjunto de sentimentos” ou “complexo emocional” (ou de emoções), mais do que emoção ou sentimento de forma isolada. Emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea (Moreno Marimón & Sastre, 2010).

Baseando-nos nas ideias dessas autoras e nos resultados da pesquisa mencionada (Pinheiro, 2013), percebemos que tanto os valores quanto os sentimentos não podem ser entendidos como algo em si, mas como teias de implicados aspectos que concernem tanto aos princípios e regras, quanto aos desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e objetivos pessoais. Diante de um contexto moral determinado, lançamos mão de uma série de aspectos afetivos e cognitivos de uma só vez, em um processo altamente complexo. Esses aspectos, implicados tanto na nossa identidade moral, quanto nos elementos contextuais, vão se regulando e se organizando por meio de sua integração no sistema moral.

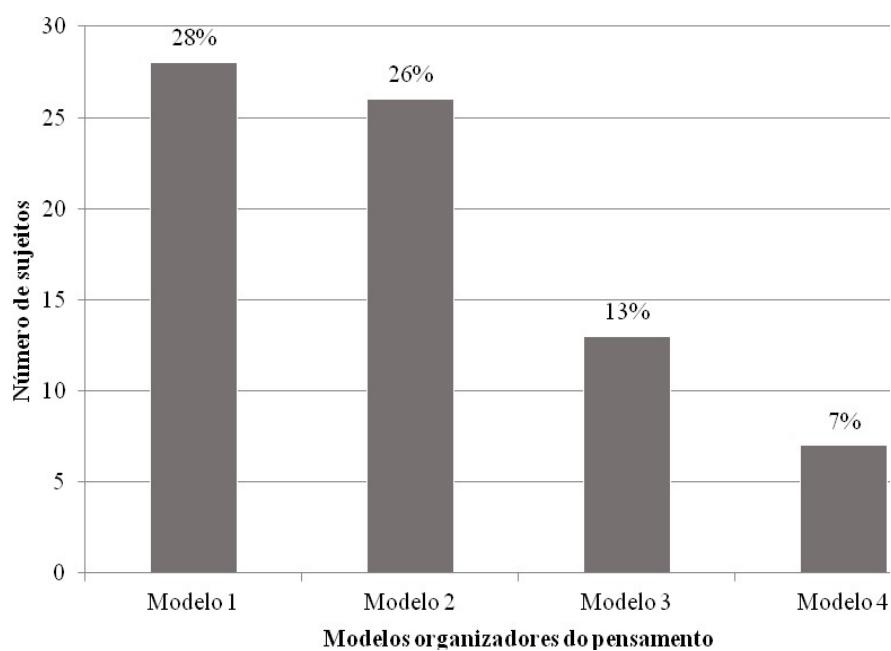
A identidade moral, desta forma, compõe-se de valores que, integrados, levam o sujeito à individuação e à diferenciação perante dos demais. Tal complexo de valores evidencia a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, imprime as suas tendências de elaboração de juízos morais frente às situações vivenciadas. Os conteúdos do contexto configuram, juntamente aos aspectos de identidade, elementos fundamentais para a construção de juízos e ações morais, evidenciando uma elaboração extremamente complexa.

Os jovens, ao elaborar seus projetos de vida, têm de lidar com diversos fatores, intra e interpessoais, levando em consideração o contexto em que estão

inseridos. A execução de tal tarefa, de grande complexidade, é suportada pelos processos de integração e regulação de valores, que tecem uma rede interconectada, a partir das conexões de significados estabelecidas, rechaçando outras possibilidades de elaboração dos projetos de vida. Elaborar um projeto de vida significa para o jovem expressar sua identidade moral.

A complexidade de elaboração de um projeto de vida, estabelecendo, a partir dos complexos de valores e sentimentos, redes de significados que dão sentido ao jovem, não se dá de uma hora para outra, mas necessita elaboração e reelaboração constantes, em processos de reflexão ao longo de uma trajetória. Na investigação mencionada obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Modelos organizadores aplicados em relação aos projetos de vida (Pinheiro, 2013)



Grande parte dos jovens organizou seus projetos de vida procedendo com uma integração frágil ou inexistente entre valores e sentimentos, aplicando o modelo 1 (28% dos participantes), ou estabelecendo conexões voltadas a uma idealização em relação aos valores, no modelo 2 (26% dos participantes). Consideramos esses modelos como uma constituição mais fragilizada em relação aos projetos de vida, se comparados aos modelos 3 e 4, que foram aplicados por 13% e 7% dos jovens, respectivamente, e que trazem uma maior rede de relações e implicações entre os valores e sentimentos dos projetos de vida apresentados. Tais resultados indicam que grande parte dos jovens dessa investigação tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de pensar sobre seu futuro e, dessa forma, estabelecer integração entre seus valores e sentimentos.

Esses resultados apontam para a necessidade de dar espaço ao jovem para pensar sobre seu projeto de vida. Vemos na escola um lugar profícuo para discussões e reflexões entre os jovens e educadores, tornando-se fundamental para fomentar a

construção dos projetos de vida. É o que defenderemos a seguir, sinalizando alguns caminhos e possibilidades para a intervenção educativa.

### **Indicações para a intervenção educativa**

A partir da compreensão de que os projetos de vida podem se constituir como um elemento importante no processo de desenvolvimento dos jovens, possibilitando um sentido ético à sua vida, uma busca estável a partir de objetivos de longo prazo que articulam metas concretas, significativas a si e ao mundo, bem como a satisfação em suas ações, escolhas e planos futuros, assumimos a importância de uma educação moral que favoreça a construção de projetos vitais pelos jovens e, para tanto, acreditamos que a educação e a escola devem ter em vista a construção de personalidades morais e de sujeitos críticos e autônomos. Ao abordarmos os processos educativos voltados para os jovens, acreditamos que a instituição escolar deve atentar não apenas para o ensino dos conteúdos disciplinares, mas também – em paralelo à família e a outras instituições sociais –, para a educação em valores das novas gerações, em busca de uma formação para a superação das desigualdades presentes na sociedade.

É importante destacar que, ao tematizar a construção dos projetos de vida dos jovens, entendemos a moralidade integrada à identidade do sujeito. O papel ativo do sujeito e o aspecto intersubjetivo da moral, considerando que a identidade moral é fruto de uma construção intersubjetiva em que o sujeito, na relação com os demais, apropria-se de valores tidos como importantes para a vida em sociedade e desenvolve sua personalidade moral (Puig, 1996, 2007). A construção da personalidade moral vincula-se ao desenvolvimento da autonomia e à elaboração de formas de vida que sejam moralmente legítimas e tragam satisfação e felicidade, sendo o sujeito capaz de construir sua própria biografia e projetar-se no futuro, mediado dialogicamente pelos valores compartilhados com a sociedade.

Ainda para Puig, um dos aspectos fundamentais para a construção da personalidade moral é a abertura para o outro, a partir da qual o sujeito passa a reconhecer e incluir os demais em suas reflexões e ações morais. Para tanto, os vínculos afetivos – como os laços de amor e amizade –, são não apenas uma necessidade do ser humano, mas também uma exigência moral (Puig, 2007).

Com base em tais ideias, compreendemos que as práticas em educação moral devem levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas também o processo de construção de valores, a história de vida do sujeito, as relações interpessoais que estabelece, seus interesses, desejos e perspectivas pessoais. É nesse aspecto e com base nessa compreensão que entendemos como profícua uma educação moral que vise fomentar a construção de projetos vitais pelos jovens.

A esse respeito, podemos verificar, a partir de pesquisas por nós realizadas nos últimos anos (Danza; Arantes, 2014; Pátoro; Arantes, 2014; Danza, 2014; Pinheiro, 2013; Arantes, 2013; Pátoro, 2011), que os jovens que se engajam em projetos vitais frequentemente relatam a importância de experiências e/ou de pessoas significativas em suas vidas. Assim, com frequência, enfatizam a influência de pessoas de referência – em geral alguém próximo a quem admiram e usam como exemplo a ser seguido –, na definição de seus projetos. Os projetos vitais são também identificados a partir das vivências, dos significados, valores e relações interpessoais associadas ao trabalho, à família e aos estudos. O engajamento em movimentos sociais, grupos ou instituições vinculados, por exemplo, à religião, `a atividades voluntárias, `a causas voltadas a

grupos minoritários ou `a questões sociais é também um meio para a identificação de um projeto vital.

A partir de pesquisas acerca dos projetos vitais da juventude, Damon (2009) verifica que, em geral, são raras as oportunidades que os jovens têm de refletir e discutir – mesmo com as pessoas próximas como os familiares, os professores/as, dentre outros –, a respeito de aspirações e projetos significativos, das motivações que subsidiam tais projetos, da satisfação proporcionada por uma busca a longo prazo e que tenha significado tanto para o próprio sujeito quanto para o mundo ao seu redor. Para Damon, é possível desenvolver formas de educação que incentivem os jovens a se engajarem em um projeto vital, e a escola, assim como a família, podem assumir este papel. No entanto, não há receitas prontas ou um guia de orientações, mas é preciso compreender quais os elementos que influenciam e incentivam os jovens a terem projetos, e de que modo pode-se contribuir para esta formação. Nesse sentido, o autor identifica, de maneira geral, algumas etapas que configuraram a elaboração de um projeto vital, e que englobam os seguintes elementos:

- a) momentos de inspiração: por meio dos quais o jovem passa a ter contato com algo importante no mundo – um problema que pode ser modificado –, identificando, ao mesmo tempo, formas de contribuição para fazer a diferença no mundo;
- b) pessoas de referência: o jovem tem a possibilidade de observar e dialogar com pessoas ao seu redor que têm projetos vitais. Além disso, recebe o apoio da família e outras pessoas próximas ao iniciar sua empreitada em direção ao projeto identificado;
- c) esforços e comprometimento: ao identificar um projeto vital no qual pode se engajar, o jovem planeja e executa ações possíveis, presentes e futuras, demonstrando comprometimento com o projeto a longo prazo;
- d) desenvolvimento de habilidades e força de caráter: são adquiridas à medida que o jovem se esforça na direção de seu projeto. A satisfação e o engajamento geram uma elevação do otimismo, da autoconfiança, e o jovem adquire cada vez mais recursos para desenvolver seu projeto vital. As habilidades e as características pessoais passam a servir de base também para a realização de outras atividades, em outras áreas da vida.

As etapas mencionadas por Damon podem servir de base para pensarmos práticas em educação moral, inclusive voltadas para o contexto escolar, que venham a contribuir para a construção de projetos vitais da juventude. Com base nessas colocações, podemos traçar algumas observações no que diz respeito ao envolvimento dos jovens em seus projetos vitais e aos benefícios pessoais por eles proporcionados, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico e moral.

O envolvimento com o projeto vital traz ao jovem uma intensa motivação, que, por sua vez, impulsiona-o ainda mais. A motivação é resultado da satisfação e do sentimento de realização que crescem à medida que o jovem percebe que suas ações trazem resultados, e é também dada pela necessidade de resolver ou enfrentar determinado problema no mundo, para então fazer a diferença. Assim, é preciso que o jovem perceba que há algo no mundo que precisa ser resolvido, que pode ser modificado ou melhorado – que, em última instância, gere um certo incômodo, um desagrado, ou até mesmo indignação. Outro ponto a ser destacado é que, segundo Damon, ao se envolverem na busca pelo projeto vital almejado, os jovens adquirem conhecimentos, capacidades, habilidades e experiências que, aos poucos, contribuem com sua formação, inclusive moral, fortalecendo seus valores, o autoconhecimento e a

autoconfiança. Por fim, ao se engajarem em seus projetos, os jovens aprendem a enfrentar situações de adversidade, de fracasso e derrota, desenvolvendo estratégias para lidar com os conflitos, em busca de persistir diante de seus objetivos e superar as dificuldades encontradas.

Em vista de práticas educativas que visem fomentar os projetos vitais na formação dos jovens, destacamos, ainda, a importância de encarar o ser humano em sua totalidade e complexidade, enfatizando, além dos aspectos cognitivos e racionais, também a dimensão afetiva. Com base em nossos últimos estudos, podemos dizer que as emoções e os sentimentos desempenham um importante papel na construção dos projetos vitais, exercendo influências na organização do pensamento e subsidiando decisões, planos e justificativas para as ações. Nesse sentido, na construção dos projetos vitais, fazem-se relevantes as emoções e os sentimentos positivos e negativos que configuram o raciocínio e que fundamentam as relações interpessoais, o bem-estar pessoal, os valores morais e o modo como o jovem encara os conflitos, as dificuldades e obstáculos vivenciados.

Podemos dizer que nossa sociedade tem enfatizado os aspectos relacionados à cognição, à razão, ao mundo físico e exterior ao sujeito, deixando em segundo plano o conhecimento dos próprios sentimentos e emoções, do mundo afetivo e das relações interpessoais. Como consequência, apresentamos dificuldades para reconhecer, expressar e lidar com as emoções e sentimentos que experimentamos diante das diferentes situações em nossa vida. Para Damásio (1996, 2000), a consciência quanto aos próprios sentimentos e emoções permite ao ser humano a ampliação de possibilidades e estratégias de ação. De modo análogo, Sastre e Moreno (2002, 2003) afirmam que a consciência dos próprios sentimentos possibilita que os sujeitos reflitam sobre as situações de conflito, sendo capazes de diferenciar suas origens e manifestações, e agir efetivamente sobre suas causas.

Assim, defendemos uma educação em que os aspectos afetivos sejam tomados como objeto de conhecimento, como conteúdos a serem abordados e trabalhados pela escola. Referimo-nos, portanto, a uma educação que atente para a conscientização, valorização e expressão dos próprios sentimentos e emoções – sejam eles positivos ou negativos –, e também dos sentimentos e emoções das pessoas de convívio.

De maneira geral, podemos afirmar que os processos e as relações que permeiam o cotidiano da maioria das escolas brasileiras acabam por deixar em segundo plano a formação para a autonomia e a preocupação com o outro. Isso porque as práticas e a estrutura escolar vigentes têm, de certa forma, priorizado o trabalho individual, a disciplina, a obediência à autoridade e às regras. Há, deste modo, poucos momentos de diálogo, participação e criação por parte dos jovens, que seriam fundamentais para a identificação e engajamento em projetos vitais. Diante desse quadro, e ainda com relação à dimensão afetiva, entendemos que o trabalho escolar deve contemplar a construção de valores, as relações interpessoais, o diálogo, o autoconhecimento, assim como as estratégias de resolução de conflitos (Puig, 2007; Moreno et al., 1999; Arantes, 2002; Sastre; Moreno, 2002, 2003; dentre outros).

Para finalizar, acreditamos que o desenvolvimento de práticas educativas que visem favorecer a construção de projetos vitais só será possível na medida em que nos aproximarmos dos jovens reais, em suas especificidades, potencialidades, vivências e experiências. Isso exige uma problematização do modo como a juventude tem sido encarada pela sociedade e pelas próprias produções acadêmicas na atualidade.

Podemos verificar que grande parte das discussões a respeito da juventude, em especial no campo da psicologia, apresenta uma visão negativa, naturalizante e homogênea dos adolescentes e jovens, considerando a juventude como uma fase intrinsecamente conflituosa e problemática, e o desenvolvimento humano como um

processo linear, pelo qual passam todos os sujeitos, que atingem sua plenitude na vida adulta. Nesse sentido, chamamos a atenção para um estilo psicologizante de se pensar a educação, que trouxe influências ao modo como os jovens são encarados no contexto das práticas educativas (Souza, 2002). Desse modo, a juventude – assim como a infância – foi naturalizada e homogeneizada, na medida em que ficaram em destaque seus aspectos universais e regulares. Nesse contexto, o modelo no qual todos os jovens acabam sendo enquadrados tem trazido uma visão negativa da juventude, vista como uma fase problemática, incompleta, de rebeldia e conflitos e, em grande medida, associada aos problemas sociais. Tal visão, ao propor um modelo que deve servir de referência a todos os sujeitos, acaba por desconsiderar as especificidades, a diversidade e as singularidades dos jovens.

No intuito de romper com essa visão de um jovem abstrato e descontextualizado dos aspectos históricos e culturais, acreditamos na necessidade de considerar a juventude como uma categoria fundamentada em critérios sociais, culturais e históricos, possibilitando um olhar para a diversidade e especificidade dos sujeitos jovens – de suas vivências, preocupações, perspectivas –, bem como para as relações entre a juventude e o contexto social contemporâneo, conforme argumentamos no início deste texto. Entendemos que essa perspectiva deve orientar as práticas em educação, destacando-se a importância de dar voz aos sujeitos jovens, a fim de entrar em contato com suas vivências, preocupações, angústias, desejos, que permeiam as relações que estabelecem em seu cotidiano nos diferentes espaços que vivenciam. Na intenção de fomentar os projetos vitais dos jovens, o que evidenciamos, portanto, é a urgente necessidade de repensarmos as práticas educativas voltadas para as novas gerações, em especial aquelas que se dão na escola, a fim de que sejam levadas em conta as experiências, os significados, as potencialidades, as histórias de vida, as relações, dentre outros aspectos e dimensões desses sujeitos. Trata-se, em última instância, de compreendermos o “jovem” existente no “aluno” que frequenta o espaço escolar (Dayrell, 2003, 2007).

A respeito de tais considerações, nossas pesquisas têm demonstrado que poucos são os jovens que demonstram efetivamente engajar-se em projetos vitais. A despeito desta constatação – que nos parece intrigante –, nosso intuito não é o de desvelar uma juventude sem rumo, hedonista e individualista. Essa leitura reducionista – que viria a reforçar os estigmas negativos associados à juventude, tanto no meio escolar quanto no meio acadêmico – seria, a nosso ver, incoerente com as perspectivas que defendemos. Em oposição a tal interpretação, o que almejamos, e que de certa forma buscamos abordar no presente artigo, é a investigação acerca dos aspectos qualitativos do raciocínio desses jovens, a fim de compreender os elementos, significados e implicações/relações que podem vir a auxiliar a construção de intervenções que favoreçam a construção de projetos de vida.

## Referências Bibliográficas

- Abramo, H. W. O uso das noções adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Freitas, M. V. (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- Arantes, V. A. *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Tese de Doutorado. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.

Arantes, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. et al. (orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.159-174.

Arantes, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In V. A. Arantes (Org.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, p. 109-128.

Arantes, V. A. *Modelos Organizadores do Pensamento e seu desenvolvimento teórico-metodológico*: estudos de Psicologia e Educação. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

Araújo, U. *Conto de escola*: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2003.

Araújo, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009, p. 11-15.

Boutinet, J. P. *Antropologia do projeto*. 5a ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Bundick, M. *Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood*. Dissertação de Doutorado, Stanford School of Education, Stanford, 2009.

Cardoso, R.; Sampaio, H. *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

Damásio, A. *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Damásio, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Damon, W. *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press, 1995.

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

Danza, H. C.; Arantes, V.A. Projetos de vida e moralidade: um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo. *Revista NUPEM*, v. 6, n. 10, p. 169-189, 2014.

Danza, H. *Projetos de vida e educação moral*: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

Dayrell, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

Dayrell, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

Freitas, M. V. (org.). *Juventude e adolescência no Brasil*: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

Machado, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

- Marina, J. A. *Teoria da inteligência criadora*. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2009.
- Moreno, M. et al. Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.
- Moreno Marimón, M.; Sastre, G; Bovet, M.; Leal, A. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1988/2000.
- Moreno Marimón, M.; Sastre, G. *Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto*. Barcelona: Gedisa, 2010.
- Nucci, L. Morality and the personal sphere of actions. In: E. S. Reed; E. Turiel; & T. Brown (Eds). *Values and knowledge*. Psychology Press, 2013, p. 41-59.
- Pais, J. M. *Culturas juvenis*. 2a ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.
- Pátaro, C. S. O. *Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.
- Pátaro, C.; Arantes, V. A. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 1, p. 145-156, 2014.
- Piaget, J. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. *Annual Reviews*, Palo Alto-CA, 1954 (ed.USA, 1981).
- Pinheiro, V. P. G. *A integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- Puig, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1996.
- Puig, J. M. Aprender a viver. In: U. F. Araújo, J. M. Puig, & V. A. Arantes. (Orgs). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007, p. 65-106.
- Sastre, G.; Moreno, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.
- Sastre, G.; Moreno, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: Arantes, V. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, p. 129-151.
- Souza, Maria Cecília Cortez. Os estudos sobre aspectos psicossociais de adolescentes. In: Sposito, M. (coord.). *Juventude e escolarização*. Brasília: COMPED/INEP/MEC, 2002, p. 35-65.
- Sposito, M. Estudos sobre juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, set./dez. 1997.

Sposito, M. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

Sposito, M. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: Sposito, M. (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. V.1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 17-56.

Turiel, E. *The culture of morality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Velho, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Recebido para publicação em 05-09-15; aceito em 04-10-15