

OS JOVENS NA PÓS-MODERNIDADE: CALEIDOSCÓPIO DE SEUS PROJETOS DE FUTURO

Dr^a Ivany Pinto Nascimento

Universidade Federal do Pará

Dr^a Sônia Eli Cabral Rodrigues

Universidade Federal do Pará

RESUMO: Neste artigo, abordamos dois momentos. No primeiro, a modernidade e a pós-modernidade com o objetivo de situar a contemporaneidade e o chão, onde essas juventudes se constroem. No segundo, enveredamos pela apresentação parcial da pesquisa sobre projetos de futuro de jovens de escolas públicas da cidade de Belém. Para isso, a pesquisa teve como amostra seis escolas distribuídas entre a região central e a periférica da cidade de Belém. Os sujeitos são 725 jovens, distribuídos entre sexo feminino e sexo masculino na faixa de 15 a 24 anos, dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Os resultados demonstram que as representações sociais refletem as imagens e os significados sobre o

Projeto de Futuro que transitam entre Educação, Trabalho e Vida Melhor. Além disso, a escola, sem resignificar a racionalidade com a qual materializa o processo ensino-aprendizagem, passa a representar um obstáculo por suas condições de ensino, pela ausência de projetos socioeducacionais que contribuam com a formação cidadã, a construção e a realização de projetos atuais e futuros de vida desses jovens. Em síntese, o descompasso entre os contextos sócio históricos nos quais as juventudes se constroem e a educação que recebem é preocupante, uma vez que fortalece o campo de vulnerabilidades, onde essas juventudes podem se inserir.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de futuro; jovens; ensino médio.

THE YOUTH IN POSTMODERNISM: KALEIDOSCOPE OF THEIR FUTURE PROJECTS

ABSTRACT: In this article, we address two times. In the first, we discuss the modernity and post modernity in order to situate the contemporary times and the ground where the youths are built. In the second, partial submission of travel research on future projects of young people from public schools in the city of Bethlehem. The survey sample had six schools distributed between central and peripheral region of the city of Bethlehem. The guys are young 725 distributed among females and males in the 15 to 24 years, 2 and 3 years of high school. The results show that the social representations reflect the images and meanings on the project of Life transiting

between education, work and better life. In addition, the school, without resign rationality with which materializes the teaching-learning process going on to represent an obstacle for their teaching conditions, by the absence of socioeducational projects that contribute to the formation a citizen, the construction and the completion of current projects and future lives of these young people. In short, the difference between the social and historical contexts in which youths are built and the education they receive is disturbing, since it strengthens the field of vulnerabilities, where these youths can enter.

KEYWORDS: Future project; young; high school.



1 APRESENTAÇÃO

Neste artigo, objetivamos apresentar os resultados parciais do estudo, desenvolvido no período de 2002 a 2016, financiado pelo CNPq com o seguinte questionamento: como os jovens do Ensino Médio de escolas públicas de Belém, situadas na região Norte do país, compartilham conhecimentos sobre seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos?

Para isso, no primeiro momento, abordaremos a modernidade e a pós-modernidade com o objetivo de situar a contemporaneidade e o chão, onde essas juventudes se constroem. No segundo momento, deste escrito, enveredamos pela apresentação da pesquisa sobre projetos de vida de jovens de escolas públicas que vivem nesse mundo de rápidas transformações, mas, ao mesmo tempo, com poucas chances de usufruí-lo.

A compreensão sobre os processos educacionais, sobretudo o escolar, ainda, é desafiadora, não somente para o país de forma geral, mas também para aqueles educadores, gestores, educandos, pais ou responsáveis, dentre outros que tomam para si a responsabilidade de educar, ou seja, formar consciências críticas, reflexivas, criativas e propositivas para a vida, para interagir no/e com o mundo, para compreendê-lo e fazer-se compreender. Significa que esses processos ocorrem em níveis, em que cada um oferece base para o posterior, no sentido de aprimoramento pessoal e intelectual. Para essa compreensão é importante refletir sobre algumas características históricas e culturais da modernidade e pós-modernidade que contribuíram no projeto da civilização e, portanto, no projeto de futuro do sujeito.

Ao nos remetermos a história da humanidade, constatamos que a educação sempre esteve atrelada às necessidades sociais, econômicas, ao desenvolvimento e ao aprimoramento da espécie e do país, em que pese os diferentes modos e formas ao longo da história.



Para falar de pós-modernidade é importante que, antes, façamos algumas pontuações sobre a modernidade, considerando que, entre os estudiosos, não existe um consenso sobre essa denominação. Acreditamos que ao adentrarmos em uma era histórica, política e cultural, diferenciada da anterior, os diálogos e as conexões entre elas não cessam de se inscrever como memória e/ou como substrato para cortes, recuos e avanços ou ainda como diz Goergen (1997, p.63): “a modernidade e a pós modernidade não possuem uma relação de superação entre elas, mas uma relação dialética”.

A Modernidade pode ser concebida como um processo de racionalização das sociedades, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, juntamente com a disseminação do capitalismo. Uma de suas marcas foi o domínio da natureza pela razão como alavanca para o crescente desenvolvimento das tecnologias e, conseqüentemente, o controle dos fenômenos da natureza.

O domínio da humanidade sobre a natureza foi uma forma de abrandar o princípio da angústia e do medo humano, existentes nas suas fantasias quanto a sua origem e o seu destino. Esses sentimentos tiveram suas raízes nas incertezas e imprevisibilidades que pesam sobre a condição humana.

O fato é que o progresso subsidiou o projeto modernidade. Tanto a história coletiva quanto a individual foram alvos de crenças e promessas de aperfeiçoamento do gênero humano no decorrer do tempo histórico.

No entanto, a modernidade não escapou das críticas dos intelectuais frankfurtianos (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin) sobre a cultura que ela estabeleceu. Esta, além de gerar benefícios por intermédio do desenvolvimento da inventividade humana, gerou a ditadura da produção, a alienação do indivíduo nas aparências e, conseqüentemente, o desencantamento com o mundo.

Em uma breve retrospectiva do que foi a modernidade, observamos por um lado que, com ela, vivemos momentos de glória por intermédio do triunfo da racionalidade. As estruturas arcaicas de pensamento se romperam para introduzir o novo por meio das intensas e frequentes mudanças tecnológicas, das



transformações nas relações sociais e da integração entre as sociedades das diferentes partes do mundo que constituem a globalização.

Por outro lado, a modernidade trouxe conflitos, guerras, massacres, desequilíbrios ecológicos, até mesmo a extinção de espécies, contradições e a exacerbação nas diferenças sociais. Berman (1986) é de opinião que a proposta de uma vida plena na modernidade foi substituída por visões absolutas. A razão, como princípio da liberdade, do autoconhecimento humano e do mundo, destituiu tradições que, por um lado, impediam o crescimento e o aprimoramento humano; e por outro, aposentou outros pensamentos e práticas necessárias ao aprimoramento da civilização. Contudo, a tão sonhada racionalidade não conseguiu conquistar a liberdade de acordo com as suas propostas iluministas.

Em síntese, a modernidade não somente perpassou o conhecimento científico, mas também a vida e as relações sociais, o trabalho, a arte, a ética, a moral, dentre outras dimensões humanas. Nesse sentido, Goergen (1996, p. 22) faz críticas severas sobre a razão enquanto verdadeiro caminho para a liberdade humana:

[...] se anunciara como caminho seguro para a autonomia e liberdade do homem, revelar-se-ia, ao final, o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica. A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos.

O autor mencionado registra que a razão não veio para libertar o humano de suas inquietações na medida em que ela se coloca como adversária, pois está a serviço do aprimoramento científico-tecnológico, abandonando, portanto, o projeto de aprimoramento humano.

Nesse sentido, perguntamos como pensar o pós-moderno? Como uma continuidade ou como um momento diferenciado da modernidade? Não há um consenso entre os autores, conforme já mencionamos. O que temos claro é que essa denominação pós-modernismo para alguns ou pós-modernidade para outros é considerada como a chegada de um novo momento, que instala dúvidas e divide opiniões quanto a ser a superação da modernidade, ou a sua negação ou ainda uma possibilidade na modernidade de um novo tempo histórico.



No cenário de transformação do mundo contemporâneo, vivemos, por um lado, os avanços da biotecnologia e, por outro, os abismos da desigualdade social, e de oportunidades para todos, além de vivenciarmos a ruptura de paradigmas que, anteriormente, se colocavam como verdades definitivas.

A pós-modernidade, no pensamento de Giddens (1991, p. 52), significa um período de transição da modernidade rumo ao novo. Isto quer dizer que estamos vivendo “um período de nítida disparidade do passado”. Uma nova consciência sobre o sujeito, sobre o mundo, sobre as relações, se estrutura com base na compreensão de que “nada pode ser conhecido com alguma certeza” (GIDDENS, 1991, p. 52).

O debate pós-moderno se diferencia em dois conjuntos de ideias e denominações diferentes para o referido sociólogo: um denominado pós-modernismo, que sinaliza reflexões e transformações na forma e no conteúdo, no campo da arte e da cultura, dentre outras; e outro denominado pós-moderno que sinaliza reflexões e transformações em um contexto de mudanças sócio-político-cultural.

Santos (2000, p. 20) utiliza a denominação pós-modernismo, de maneira indiferenciada, para destacar dois momentos distintos que marcaram o seu início:

Simbolicamente o pós-modernismo nasceu às 8 horas e 15 minutos do dia 6 de agosto de 1945, quando a bomba atômica fez booom sobre Hiroxima. Ali a modernidade – encerrou o seu capítulo no livro da História, ao superar seu poder criador pela força destruidora. Desde então, o Apocalipse ficou mais próximo. Historicamente, o pós-modernismo foi gerado por volta de 1955, para vir à luz lá pelos anos 60. Nesse período, realizações decisivas irromperam na arte, na ciência e na sociedade. Perplexos sociólogos americanos batizaram a época de pós-moderna, usando o termo empregado pelo historiador Toynbee em 1947.

Esses dois momentos marcaram o início da desconstrução dos valores ambivalentes introduzidos pela modernidade, tais como: Deus, Ser, Razão, Consciência, Produção, Estado, Revolução, Família etc. além da invasão no cotidiano da tecnociência.

O novo, como observa Harvey (2004, p. 258), introduz na sociedade o descarte, sobretudo a partir dos anos sessenta. Para ele, o descarte significa:



[...] mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares pessoas e modos adquiridos de agir e ser.

Em síntese, estamos vivendo um cenário contemporâneo de profundos abalos e mudanças sociais, políticas e econômicas. Esses abalos e mudanças aceleradas anunciam dúvidas, depressões na medida em que os padrões, antes eficazes para diagnosticar, prevenir e solucionar problemas, seja de origem macro e ou micro social, hoje, se colocam ineficazes nessa direção.

Perguntamos sobre o que é educar nesse cenário da pós-modernidade? Para que serve a educação? A quem ela deve servir e com quais valores? Essas indagações nos parecem, grosso modo, que já temos as respostas, mas se as tivéssemos não teríamos inúmeras tentativas de reorganização de cenários educacionais em nosso país, pelo fato de termos, ainda, baixos índices de aproveitamento escolares alarmantes, assim como as desigualdades de oportunidades. Da mesma forma que procedemos com a educação, indagamos à escola: a quem ela serve? Qual é a sua filosofia? Quais são os seus valores? Quem são os seus alunos e o que desejam dela? Quais são as culturas que adentram o seu chão?

Essas indagações nos remetem a outras com o objetivo muito mais de provocar reflexões quanto à função da educação e da escola em tempos da pós-modernidade. Vale destacar que, no cenário educacional, a razão da modernidade, ainda, se encontra presente nas estruturas educacionais até os dias atuais. Na escola, os padrões, as normas e os conhecimentos, instituídos como verdades últimas, não dão conta de acompanhar o mosaico de culturas que se laçam e se entrelaçam com saberes, desejos e necessidades que dão vida a escola. Ainda estamos tateando na compreensão de que cada aluno (a) traz significantes em sua corporeidade. Eles se traduzem pelos olhares, pensamentos, falares, sentimentos e pelas ações, dentre outros. Não podemos esquecer que as expectativas que a



educação escolar profetiza para ele (a), sem dúvida se cumprirá em sua vida escolar.

Nas avaliações educacionais, ao longo da história, os baixos índices de aproveitamento escolar e a evasão denunciam que um dos fatores que contribuem para esse quadro é a manutenção de uma cultura de aprendizagem da escola, onde os saberes hegemônicos se colocam distantes dos saberes, dos contextos, dos desejos e das necessidades desses alunos. E porque mantemos até os nossos dias esse cenário escolar?

Essas e outras problematizações devem se fazer presentes nos dias atuais para que não esqueçamos de que, embora, estejamos no século XXI, em um contexto denominado pós-moderno, ainda somos devedores de uma escola que possibilite o respeito e a tolerância com as diferenças culturais no desenho lógico do currículo escolar: uma escola que contribua com a formação do sujeito para a vida e para a realização de seus projetos futuros.

O estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)-2018 evidencia que o Brasil é um dos países em que o número de sujeitos que conseguem ter bom desempenho escolar na condição de pobreza, ou seja, serem resilientes é muito limitado. Isso significa que ainda necessitamos dispendir esforços tanto nas pesquisas quanto nas políticas e práticas educacionais e sociais que possibilitem debates e enfrentamentos desses contextos que colocam em risco os projetos de vida de crianças e jovens brasileiros.

Nesse sentido e como segundo momento deste escrito, direcionamos este texto para apresentar os resultados parciais do estudo mencionado no início do artigo que nos remete a um caleidoscópio quando se estuda a juventude. São inúmeras nuances que representam vidas construídas nos diferentes chãos desse Brasil. Neste escrito, o foco central são os jovens do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Belém.

É importante acrescentar que este estudo foi reeditado em 2012ⁱ, 2014ⁱⁱ e, atualmente, em 2016, pela importância que ele assume para as escolas, sobretudo da cidade de Belém.



O Ensino Médio parece estar associado à juventude e vice-versa, uma vez que coincide com um período da vida dos jovens comumente entre 15 e 17 anos (BRASIL, 2016). Contudo, nem sempre essa associação corresponde à realidade. A etapa final da Educação Básica no Brasil é o Ensino Médio, de duração mínima de três anos (LDB, Art. 35) (BRASIL, 1996). No entanto, devido à distorção idade-série nessa etapa, as matrículas abrangem um contingente muito maior por atender jovens na faixa etária entre 18 e 19 anos.

Os dados mais recentes sobre a população total de jovens na faixa de 15 a 29 anos é de 51,3 milhões. A população de jovens da cidade representa 85% enquanto que as populações de jovens das áreas rurais somam um total de 15% (IBGE, 2012).

O censo escolar de 2016-INEP revelou que no Ensino Médio, embora os índices de aprovação sejam crescentes, o percentual de reprovação e abandono se concentra no primeiro ano, totalizando 26%. No segundo ano, o percentual de aprovações totaliza 83,2%; e no terceiro ano, o percentual é de 89,7%. Verificamos que há um crescente de aprovação, embora o abandono e a reprovação, ainda, se façam presentes de forma significativa.

No segundo ano, o percentual de abandono e reprovação perfaz 16,8% enquanto que, no terceiro ano, esse percentual é de 10,3%. O INEP faz duas sinalizações para os 3 (três) anos do Ensino Médio, em função das taxas de evasão e de reprovação:

- a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar; e a necessidade urgente de rever o trabalho pedagógico, pois um número significativo de estudantes poderão ficar fora da escola, uma vez que os índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

No ano de 2017, no Pará, de acordo com Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, dentre os Estados do Norte, o Pará é o que detém o maior número de jovens com idade entre 15 a 29 anos.



Em 2011, essa população era de 2.238.945 pessoas, desse total, 50,46% (1.129.750 pessoas) eram homens e 49,54 % (1.109.195 pessoas) eram mulheres. Do total de jovens, 71,05 % estão na área urbanas, sendo 49,56 % (788.305 homens) e 50,44 % (802.457 mulheres). Na Área Rural vivem 648.183 jovens na faixa entre 15 a 29 anos equivalentes a 28,95 % do total, sendo 52,68 % (341.445 homens) e 47,32 % (306.738 mulheres).

Quanto à matrícula, no Ensino Médio, o Pará registrou em 2017 um número de 318.782 na rede estadual, constatando um decréscimo de 5.152 se comparado ao ano de 2016. Dentre os fatores que levaram a esse decréscimo está a crise econômica que possibilita a evasão e a repetência em função do aumento de trabalho desses jovens para somar com a renda ou dos pais e parentes ou do (a) companheiro (a) com quem dividem as despesas do dia a dia.

Quando falamos da formação de um sujeito, no caso a de jovens, é difícil entendermos que a perpetuação da juventude, vista como moratóriaⁱⁱⁱ (entendemos como espaços ociosos), seja um espaço de formação e preparação da juventude para a sua inserção no mundo adulto.

Para pensarmos as juventudes, na perspectiva de seus contextos e adversidades, é fundamental que a compreensão dessas juventudes esteja ancorada em significados que se inscrevam no reconhecimento de que, acima de tudo, esse é em um momento de construção de sujeitos. Logo, as juventudes não se reduzem as mudanças biológicas e não dependem exclusivamente da inserção do mundo adulto.

Essas juventudes necessitam das escutas dos pais e ou responsáveis, profissionais da educação e outros agentes sobre suas necessidades e desejos quanto à sua formação e desenvolvimento de capacidades para planejar e realizar seus projetos de vida a curto e longo prazo. Isto significa que “as características da juventude têm sua explicação no próprio contexto de sua construção, ou seja, nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do sujeito que se constitui como jovem” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p. 167).



Esse campo psicossocial articula as dimensões: sócio-cognitiva, socioafetiva e socioeducacional e histórico-social, cujo eixo integrador destas e de outras dimensões, é o social. Logo, a vida social mobiliza significados e simbolizações a essas dimensões. Para analisar e ampliar a compreensão das condições e perspectivas de vida de jovens, que residem na cidade de Belém, nos orientamos a partir do seguinte problema: como os jovens do Ensino Médio de escolas públicas de Belém compartilham conhecimentos sobre os seus Projetos de Vida e qual a importância que atribuem à escola para a realização desses projetos?

Nesse universo, consideramos dois objetivos centrais no presente estudo que residiram na preocupação em compreender:

- os significados centrais comuns que os jovens atribuem aos seus Projetos de Futuro; e
- a importância que os jovens atribuem à escola para a realização de seus Projetos de Vida.

Para tanto, utilizamos o estudo das Representações Sociais, criado por Serge Moscovici (1978), como referencial para apreender as imagens e os sentidos consensuais que organizam as representações sociais desses jovens.

A definição de Projeto de Futuro que subsidia este estudo tem o sentido de aspirações, desejos de realizações que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial. Machado (1997, p. 35) acredita que “somente o homem é capaz não só de projetar como também – de viver sua própria vida como um projeto”.

Catão (2001) define o projeto de vida como um conjunto de intenções de realizações, orientado pela representação de transformação, considerando a relação entre o passado e o presente na perspectiva de futuro.

O Projeto de Futuro emerge nessa trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano. Isso significa que existe um espaço comum de intercâmbio entre



sujeitos, onde o sentido da vida de cada um adquire contornos comuns. O Projeto de Futuro e a identidade caminham juntos e constroem-se mutuamente. Esses projetos são organizados desde a infância e se evidenciam na juventude, em função de novas demandas bio-psico-sociais do sujeito, porém não se exaurem com ela e nem possuem todos os seus significados partilhados pelo grupo. Isso significa que, ao longo da vida, esses projetos são redimensionados e/ou modificados, consoante à história individual de cada um e as novas relações grupais.

A perspectiva de futuro é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como: possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.).

Atualmente, os projetos de vida são redimensionados inúmeras vezes, uma vez que o ciclo vital social não possui linearidade semelhante ao das gerações anteriores. Isso significa que estudar, se formar e se empregar nem sempre fornecem condições para independência e autonomia. Consequentemente, a estruturação de uma família para o jovem ou o planejamento de filhos é postergado e, por vezes, diminuído.

O Projeto de Futuro, como objeto de representação social, evidencia que ele é construído no senso comum a partir das relações sociais e é perpassado por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais.

A teoria das representações sociais, criada por Moscovici (1978), a partir do redimensionamento do conceito de representações coletivas de Durkheim, funcionou, neste estudo, como uma referência fundamental para compreender de que maneira são produzidas as imagens e os sentidos comuns sobre o que os jovens anseiam para as suas vidas, e a importância que esses jovens atribuem à escola para a realização desses anseios.

Com base em Moscovici (1978), as representações sociais são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade e partilhados nas interações entre os grupos. A lógica que institui esses conhecimentos ultrapassa a razão formal, aquela



que se liga diretamente ao fato em si. Assim, o campo psicossocial que organiza as construções mentais só pode ser compreendido à luz do contexto que o engendra e das funções que ocupa nas interações sociais do cotidiano (JODELET, 1989).

Além de Moscovici (1978), utilizamos também as contribuições de Jodelet (1989), principal colaboradora dos avanços do campo das representações sociais.

Outro aporte teórico no campo de estudos das Representações Sociais que tomamos como referência para análise dos dados coletados sobre o projeto de futuro nesta investigação, é a Teoria do Núcleo Central. Essa Teoria, criada por Abric (1998), representa uma tendência de estudo da teoria de Moscovici (JODELET, 1989). Esse estudo parte da concepção de que as representações de um determinado objeto se organizam em torno de dois sistemas: o central e o periférico. O primeiro, o central, segundo Abric (1998), é constituído pelo processo histórico se caracteriza pela rigidez o que dificulta a transformação de imagens e sentidos de um grupo sobre um fenômeno social. Essas representações do núcleo preponderam nas orientações das ações dos grupos. Já o sistema periférico é formado por representações circunstanciais e maleáveis. Elas se formam a partir do contexto e das experiências dos indivíduos, garantindo dinamicidade às Representações Sociais e protegendo as informações do núcleo central (ABRIC, 1998).

A relevância deste estudo, para o campo da Educação e áreas afins, reside na possibilidade de reflexão e análise das representações sociais de jovens sobre seus Projetos de Vida na contemporaneidade. Significa que para se planejar qualquer intervenção é de suma importância refletir como esses jovens, com base em suas histórias passadas e em seu cotidiano escolar, pensam sobre a vida futura, e de que forma planejam a sua inserção social no mundo adulto.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 A seleção da amostra



O universo de escolas públicas estaduais do Ensino Médio de Belém está compreendido da seguinte forma: 18 escolas do centro e 28 escolas da periferia. A seleção das escolas obedeceu aos seguintes critérios:

- foram selecionadas três escolas localizadas no centro e três escolas localizadas na periferia de Belém; e
- as escolas selecionadas foram aquelas que possuíam o maior número de turmas nos três turnos.

Os números de sujeitos da amostra das escolas do centro e da periferia estão equiparados, uma vez que os números de sujeitos das escolas do centro se diferenciam, em apenas um número.

2.2 Dos instrumentos de pesquisa aos procedimentos de análise

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário com perguntas fechadas e abertas – empregado anteriormente na tese de Doutorado de Nascimento (2002), cuja temática versou sobre *As Representações Sociais dos Projetos de Vida de jovens de escolas públicas de São Paulo* (PUC/SP).

Esse questionário passou por algumas transformações principalmente quanto ao ajuste do vocabulário para o da região. Dividimos as questões em dois blocos: no primeiro bloco se encontram as questões que objetivam caracterização dos jovens, sujeitos da amostra (idade, gênero, etnia, moradia, trabalho, remuneração familiar escolaridade dos pais).

No segundo bloco dentre as questões pertinentes à escola para a apresentação desse artigo, selecionamos a seguinte pergunta aberta: qual o seu pensamento sobre o significado da escola para o seu projeto de futuro? Consideramos que esta questão forneceu elementos para a análise sobre o significado da escola.

Após a transcrição das respostas dos jovens sobre o significado da escola para o seu projeto de futuro, procedemos à análise de conteúdo que se caracteriza como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997, p. 31), cujo objetivo foi identificar a o pensamento consensual dos jovens sobre a importância que atribuem à escola na realização de seus projetos de vida. Dessa



maneira, procedemos à organização das informações pelas unidades de sentido, seguida da classificação por temáticas, para podermos destacar os sentidos atribuídos à escola para elaboração e realização do projeto de futuro desses jovens.

Quanto ao projeto de futuro, utilizamos a técnica de livre associação de palavras. Esta que consiste em estimular o sujeito para fazer associação de três palavras com um termo indutor (palavra ou expressão) sugerido pelo pesquisador que, nesse caso, utilizamos a expressão projeto de futuro como indutora. Assim, seguido da associação de três palavras, o pesquisador solicita a cada sujeito do estudo que ordene as três palavras mencionadas pela ordem crescente de importância para ele. Após as palavras terem sido evocadas, empregamos a metodologia prescrita por Vergés (1992).

Para análise desses dados, utilizamos o *software* openEvoc, desenvolvido a partir das funcionalidades do *software* EVOC, na versão em português. O openEvoc caracteriza-se por organizar as evocações coletadas em quatro quadrantes distintos, obedecendo a frequência com que essas palavras aparecem e a ordem de importância, organizadas pelos participantes, sujeitos da pesquisa. Essa sistematização possibilita, no caso deste estudo, a identificação da provável organização interna das representações sociais dos fenômenos investigados e os seus elementos representacionais constituintes (SANT'ANNA, 2012). Significa que o openEvoc possibilitou identificar, por meio da frequência da ordem das palavras evocadas, aquelas que são centrais, por representarem os núcleos dos conteúdos das representações sociais do Projeto de Futuro, de onde emanam as demais evocações, consideradas periféricas pelo posicionamento hierárquico na média de frequência das evocações.

2.3 Caracterização da população

A seleção do número de sujeitos, alunos das escolas públicas selecionadas obedeceram aos seguintes critérios:

- foram selecionados alunos de ambos os sexos^{iv}, dos turnos manhã e tarde do segundo e terceiro ano do Ensino Médio;



- ao todo foram 725 jovens distribuídos entre o sexo feminino e o masculino, por representarem um número significativo de sujeitos para compor a amostra;
- os jovens de ambos os sexos foram distribuídos em faixas de idade entre 14 a 24 anos. A concentração maior de sujeitos residiu no sexo feminino, com o total de 413 distribuídos da seguinte forma: 220 sujeitos das escolas do centro e 193 sujeitos das escolas da periferia.

Observamos que as escolas localizadas na região central da cidade, além de concentrarem um número maior de sujeitos da amostra, concentram também maior número de sujeitos do sexo feminino. Os sujeitos do sexo masculino são em número de 312 distribuídos entre as escolas localizadas no centro e na periferia. Constatamos uma concentração maior desses sujeitos nas escolas da periferia com um total de 169, enquanto que as escolas do centro possuem 143.

Os jovens da amostra, na maioria, moram com os pais; em segundo lugar, registramos a representatividade daqueles jovens que moram somente com a mãe e em terceiro lugar estão aqueles que moram com outros, como parentes ou amigos.

Os jovens que não trabalham representam um número maior (550), comparado com aqueles que trabalham (175). Dentre os jovens que trabalham, os que concentram uma maior representatividade são do gênero masculino do segundo e terceiro ano do turno noturno. Dentre os jovens que não trabalham, a representatividade maior se concentra nos jovens do gênero feminino do segundo ano do turno diurno e noturno.

Quanto ao nível socioeconômico, a faixa salarial entre quinhentos (R\$ 500,00) a novecentos e sessenta reais (R\$ 960,00) concentra uma maior representatividade de jovens do 2º e 3º ano do turno diurno e noturno distribuídos entre o sexo masculino e feminino.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PROJETO DE FUTURO E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DESSES PROJETOS



Com base no tratamento estatístico feito pelo *software* openEvoc sobre o cálculo da ordem média de evocação de cada palavra (SÁ, 1996), associada ao projeto de futuro e da média das ordens em que ela fora evocada pelos sujeitos-jovens, com os respectivos pesos, foi possível identificar os blocos de palavras centrais e periféricas que materializam as representações sociais de jovens sobre os seus Projetos de Vida.

As palavras Educação, Trabalho e Melhoria de vida, que correspondem ao primeiro quadrante, são considerados centrais, uma vez que organizam os conteúdos das representações sociais do Projeto de Futuro desses jovens, sujeitos da pesquisa. Essa tendência se constitui em um tripé em torno do qual se agrupam imagens e significados interdependentes orientadores das ações desses jovens para com o seu futuro.

Podemos inferir que aproximadamente 85% dos jovens justificaram a eleição da palavra Educação como prioridade em seu projeto de Futuro, pois ela é considerada como um caminho de preparação permanente e contínuo, e que, segundo eles, consolida os significados do projeto de futuro. Para esses jovens a Educação “[...] funciona como se fosse os alicerces de um prédio. Tudo depende desse alicerce para prosseguir com ou sem esperança” (aluno do 3ºano). Em função das falas desses jovens, observamos que eles não especificam o tipo de ajuda que a Educação vai lhes proporcionar para o futuro, assim como também eles não possuem a certeza de um futuro promissor, como se fosse uma página em branco a ser preenchida “[...] com maior ou menor esperança” (aluna 2º ano)

A palavra trabalho, no consenso desses jovens, é fundamental para a mudança de vida. Contudo, o trabalho, para eles, depende da educação escolar, ou seja, os conhecimentos que aprenderam e das experiências que tiveram. Em sua maioria, eles não especificam o tipo de profissão que desejam ter. A fala de um jovem representa o que 70% deles pensam sobre a profissão: “[...] não tenho a certeza da profissão que quero ter, mas desejo melhorar de vida e realizar outros desejos”. Os 30% desses jovens – embora pensem em alternativas para a escolha



da profissão como criador de jogos de vídeo games, desenhista, programador, estilista, marketing virtual – não sabem com mais detalhes o que trata cada uma das alternativas e o que pode fazer para se tornar realidade a sua escolha.

A maioria – dentre os jovens do sexo feminino e masculino – é de opinião que “[...] é melhor esperar, pois o mundo muda muito rápido e as informações também”, mas asseguram que desejam trabalhar em algo que lhes proporcionem recursos para a melhoria de vida, independência, aquisição de bens como uma casa, e que lhes dê condições de estruturar uma família. A fala do jovem do 3º ano representa o pensamento de 90% desses jovens: “[...] Eu acho que ter uma profissão vai ser bem melhor pra mim. Eu vou ter um trabalho, eu vou ter as minhas coisas, não vou depender de ninguém pra nada, eu vou me senti mais confiante para segui em frente”.

Essas imagens e significados – além de fornecerem referência comum ao Projeto de Futuro desses jovens do Ensino Médio que estudam nas escolas públicas de Belém – funcionam também como referência central para a construção de sentidos sobre eles, como sujeitos perpassados pelo campo psicossocial, onde as relações de partilha com o outro se constroem.

Os blocos de palavras dos quadrantes dois, três e quatro funcionam como adjetivos e mediadores entre o bloco central –/Educação/ Trabalho/ Melhoria de vida – e o campo psicossocial, onde esses jovens se inserem.

As palavras Moradia, Família, Responsabilidade, Estabilidade, Esperança, Felicidade e Paz, que correspondem ao segundo bloco por se encontrarem próximas do núcleo central, parecem funcionar como respostas às necessidades psicossociais desses jovens. A Moradia, a Família, a Estabilidade são desejos futuros que para 80% desses jovens se encontram condicionados ao primeiro bloco de palavras na medida, visto que, sem a realização desse tripé central, as demais realizações ficam comprometidas. A palavra Responsabilidade qualifica um comportamento decorrente do crescimento desses jovens para sustentar a realização do bloco central de desejos.



No pensamento consensual desses jovens, “[...] a responsabilidade vem dependendo da educação que se tem, mas é preciso senão tudo vai pro ralo” (aluna e aluno do 2º ano). As palavras Felicidade e Paz adjetivam como o futuro deve ser vivido por esses jovens. A fala de um jovem expressa esse sentido: “[...] nós queremos felicidade e paz no futuro, pois muito jovem morre antes de realizar o que deseja e outros são infelizes que não conseguem realizar nada na vida” (uma jovem do 3º ano). Esse registro traduz o desejo de 95% desses jovens e aponta para os problemas vividos na/e pela juventude da atualidade.

A falta de oportunidades para esses jovens faz com que o campo de vulnerabilidades aumente, ocasionando, possivelmente, a inserção do jovem em grupos que o desestruturam e até mesmo põem fim em sua vida.

As palavras do terceiro bloco – Determinação, Persistência, Esperança e Fé – embora guardem um certo distanciamento em relação às centrais, elas funcionam como atributos para a manutenção dos desejos do projeto de futuro. Assim, a palavra Determinação imprime o sentido de Persistência e a Esperança o de fé. A fala de um aluno do 3º ano expressa o que os jovens partilham sobre essas palavras: “[...] Se nos não insistimos sempre com esperança e fé nada vai pra frente” (aluno do 3º ano).

O quarto bloco é formado pelas palavras Amor, Bens, Desafio, Paz, Prosperidade. Estas guardam uma relação de distância ainda maior com o núcleo, contudo, essas palavras, segundo esses jovens, possuem a seguinte estrutura frasal elaborada por eles: “[...] Se tivermos amor pelo desejamos realizar no futuro, venceremos os desafios que se apresentarem, teremos paz e iremos cada vez mais longe para alcançarmos os bens que queremos”.

Observamos que o sentimento de amor se encontra presente em relação ao projeto de futuro como um antídoto para vencer os desafios quanto aos desejos para a realização do Projeto de Futuro. A paz comparece nesse quarto bloco decorrente das realizações, assim como contribuirá para outras investidas para a realização do projeto de futuro.



Em síntese, os orientadores do pensamento consensual desses jovens sobre seus projetos de futuro se inscrevem na seguinte lógica frasal desejante: para que eu realize o meu Projeto de Futuro é preciso que eu assegure Educação/ Trabalho/ Melhoria de Vida.

A diferença observada entre as tendências de centralidade de significados, atribuídos pelas jovens e pelos jovens sobre seus projetos de futuro é a de que a Melhoria de vida se destaca muito mais nas evocações das jovens do que nas dos jovens enquanto que o Dinheiro se evidencia muito mais nas evocações dos jovens.

A organização simbólica do pensamento dos jovens se estrutura no campo psicossocial ao mesmo tempo em que esse campo é, por sua vez, estruturado por essa organização e em quatro dimensões relevantes, a sócio-cognitiva, a socioafetiva, a socioeducacional e a sócio-histórica.

A dinâmica entre essas quatro dimensões, cujo eixo comum é o social, propicia o processo de objetivação e ancoragem responsável pela construção das representações sociais do Projeto de Futuro dos jovens, segundo Moscovici (1978). Esse processo é fundamental tanto na elaboração quanto na compreensão das representações sociais.

A objetivação tornou familiar e concreta à concepção do Projeto de Futuro de um grupo de jovens pela seleção, elaboração e organização dos conteúdos consensuais, presentes em seus pensamentos enquanto que a ancoragem determinou o sentido que esses jovens partilham sobre seus Projetos de Futuro.

As representações sociais do Projeto de Futuro na perspectiva das dimensões sócio-cognitiva, socioafetiva, socioeducacional e sócio-histórica, segundo Nascimento (2002) e Catão (2001), permitem compreender uma parte da multidimensionalidade da construção do sentido coletivo, uma vez que esse entendimento possivelmente apontará para outras dimensões que aqui não foram contempladas.

A articulação entre as palavras que organizam as imagens e as significações consensuais sobre o Projeto de Futuro e as dimensões psicossociais representam respostas às relações que mediam o processo e o produto dessas representações



sociais. Como processo, entendemos que essas articulações refletem aqueles pensamentos, reflexões e comunicações, carregadas de afeto e de sociabilidade, que imprimem sentidos coletivos ao Projeto de Futuro.

Como produto, entendemos que os sentidos que definem o Projeto de Futuro para esses jovens refletem e revelam as relações que eles estabelecem com o mundo. Tanto a Educação quanto o Trabalho e a Melhoria de Vida são fundantes na constituição desses sujeitos-jovens e em seus Projetos de Futuro.

O mundo adulto é, ainda, tipificado pela atividade produtiva. O trabalho remunerado simboliza a prestação de serviços à sociedade bem como a sua importância e utilidade para esta. Além disso, o trabalho, para esses jovens, simboliza a autonomia e a possibilidade de uma visão diferenciada de si. Essa visão se reflete na constituição desses jovens em sujeitos. Isso significa tornar-se independente de sua família de origem, não somente financeiramente, mas também fica evidente a tomada de decisões centralizadas na esfera de suas necessidades e desejos que se projetam para o sustento básico, para a responsabilidade de cidadão com direitos e deveres para a constituição de uma família, casa própria...

No entanto, esses jovens não deixaram de marcar seus projetos de futuro com dúvidas, indefinições quanto à profissão, quanto às habilidades a serem desenvolvidas e exercitadas e quanto aos caminhos que devem traçar para realizá-los. Encontraremos respostas a essas dificuldades se refletirmos sobre o contexto social em que esses jovens se encontram inseridos. Isto nos faz pensar sobre o porquê de um número significativo de jovens brasileiros encontram dificuldades para traçar e realizar seus projetos de vida futura?

Se estivermos vivendo em um mundo pós-moderno, o que poderíamos dizer sobre esses jovens, atravessados por esse contexto, onde o futuro é duvidoso, sendo necessário ter determinação, persistência, esperança e fé para poder superar as dificuldades e o abismo entre os desejos e as realizações do projeto de futuro, resultado da perda da relação entre o propósito e a finalidade (CATÃO, 2001).

O projeto de futuro desses jovens, além de priorizar a Educação, Trabalho/Melhoria de vida, intenciona a inclusão social. Para esses jovens, o



projeto de futuro é uma possibilidade de ocupar um lugar na sociedade e ser incluído socialmente (CATÃO, 2001).

Pereira e Stengel (2015, p.582), em seus estudos sobre projetos de vida de jovens na Pós-Modernidade, ressaltam que nesse contexto altamente marcado pela desigualdade social, preconceito e desrespeito às diferenças, a inclusão socialmente implica em melhoria de vida.

Por isso, a escola, para esses jovens, continua a ser o caminho que pode ajudá-los no desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas. Essas habilidades não somente se transformam em qualificações para o mercado de trabalho, mas também para a realização dos seus projetos de futuro. Embora, atualmente, a escola, do modo como ela se encontra, segundo os jovens deste estudo, ela seja muito mais um obstáculo para quem permanece nela do que um canal para realizações.

A fala desta jovem do 3ºano expressa com propriedade o pensamento consensual desses jovens:

[...] a escola não motiva os professores não sabem ensinar e não se interessam por nós e nem pelo que estão ensinando. A maioria não estuda faltar quando vem fica jogando conversa, namorando, andando por ai. A gente vem mais por causa das amizades e da frequência. A gente fica perdido no que queremos tá ligado.

A estrutura física da escola, os professores mal qualificados e desinteressados, por vezes, conteúdos escolares destituídos da realidade e a ausência de preparação para a vida representam um cenário de desestímulos para esses jovens que procuram na escola conhecimentos que propiciem mudanças de vida, assim como princípios e valores para nortearem suas vidas. Além disso, a defasagem escolar, juntamente com a evasão, se insere nas imagens do cotidiano da escola. Os desafios são inúmeros para que um sistema escolar de qualidade se estruture em nosso país.

Embora se constate a crescente expansão do número de matrículas no Ensino Fundamental conforme registros anteriores, os sobreviventes representam



minorias, como observa Nascimento (2002). O problema não se constitui apenas em ingressar no Ensino Médio, mas em terminá-lo e chegar ao curso Superior.

Contudo, constatamos, a partir das falas desses entrevistados, a associação da realização de seus projetos de futuro com o estudo. Esses jovens acreditam que a escola os possibilita conhecer e saber, e que este é o caminho para ingressar no nível Superior de ensino, trabalhar e obter uma vida melhor. Essa associação, além de funcionar como uma demanda para com a escola, indica também que a escola continua a ser o depositário da realização dos seus projetos de vida.

Observamos, nas falas, a ênfase de projetos educativos na escola como uma forma, segundo esses jovens, de ajudá-los a lidar com a vida. Eles acrescentam que escola deve tratá-los com respeito e acolher as suas formas de expressão, ou seja, suas maneiras de vestir, o uso de adereços, as cores de seus cabelos, suas danças etc.

4 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Do conjunto de análises da pesquisa podemos inferir:

- Que a centralidade dos Projetos de Vida dos jovens reside nas imagens e significados que transitam entre **Emprego e Educação**.
- Que as representações sociais de jovens sobre seus projetos de vida se organizam a partir de quatro dimensões: a sócio-cognitiva, a socioafetiva, a histórico-social e a socioeducacional. Estas organizam os processos de objetivação e a ancoragem responsável pela construção das representações sociais de jovens sobre seus projetos de vida.
- Que a escola por um lado é representada no discurso dos jovens como importante e fundamental, pois possibilita conhecer, compreender, saber e, sobretudo, oferecer a oportunidade de uma vida melhor.

Por outro lado, essa mesma escola, sem ressignificar a racionalidade com a qual materializa o processo ensino-aprendizagem, passa a representar um



obstáculo por suas condições de ensino. Em síntese, o descompasso entre os contextos sócio-históricos, nos quais as juventudes se constroem e a educação que recebem, é preocupante, uma vez que fortalece o campo de vulnerabilidades, onde essas juventudes podem se inserir.

- Que as políticas públicas socioeducacionais para jovens são fundamentais para aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas. Existe necessidade de ressignificação do Ensino Médio para que ele seja um mobilizador da organização e realizações de projetos de vida de jovens.

À luz desses resultados chamamos a atenção dos governantes e profissionais, sobretudo os da educação, para a urgência da abertura de canais de diálogos com jovens acerca da realização de projetos socioeducacionais que objetivem afirmar e garantir oportunidades para se tornarem sujeitos e cidadãos.

As representações sociais de jovens sobre seus Projetos de Futuro abrem caminhos para se pensar:

- Na responsabilidade de estimular o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e do aprender a fazer dos jovens.
- Na importância de políticas públicas e educacionais que possibilitem ações neste sentido.

Em propostas socioeducacionais:

- Que promovam a integração e o equilíbrio entre as dimensões psicossociais importantes para a constituição do sujeito-juventude;
- Que discutam com os jovens o desenvolvimento de habilidades para que possam superar os desafios que a vida social lhes impõe nas suas realizações presentes e futuras.



REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 27-38.

AGUIAR, Wanda; BOCK, Ana; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com jovens: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 9. p. 163-178.

BARDIN, Laurence (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016. Disponível em:



<<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/situacao-do-aluno/o-IDEB-e-o-censo-escolar-2016>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CATÃO, Maria de Fátima. **Projeto de vida em construção**: na exclusão/inserção social. João Pessoa: UFPB; Universitária, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Consequências da modernidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**-Avaliação, Santa Catarina, v. 2, n. 3, p. 53-65, set. 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico, 2012. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese dos indicadores. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pna-d2015/sintese/tab11b.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In:_____. **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 45-78.

MACHADO, Nilson. **Cidadania e educação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997. (Coleção Ensaios Transversais).

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As Representações Sociais dos Projetos de Vida dos jovens**: um estudo psicossocial. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD), 2012. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Relatórios Econômicos OCDE Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/.../Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.p...>>. Acesso em: 12 maio 2018.

PEREIRA, Heloisa C.; STENGEL, Márcia. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n.3, p. 582-598, dez. 2015.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. Open Evoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: ENCONTRO REGIONAL ABRAPSO, 7., 2012, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012, p. 94 – 103. Disponível em: <http://abrapsoes.com.br/encontro/Anais_Abrapso_2016.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

VERGÉS, Pierre. **Evocation de l'argent**: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. Paris: Bulletin de Psychologie, 1992.

ⁱ Relatório apresentado ao CNPQ 2012.

ⁱⁱ Relatório apresentado ao CNPQ 2014.

ⁱⁱⁱ Margulis e Urresti (1996) destacam em seus estudos que a moratória social é um prolongamento da juventude na atualidade para a preparação e ingresso no mundo adulto.

^{iv} O termo sexo designa somente a caracterização biológica dos sujeitos.

Recebido em: 27/03/2018

Aprovado em: 21/05/2018

