

Projetos de vida e resolução de conflitos profissionais na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento¹

Purpose and professional conflict resolution within the perspective of the Theory of Organizing Models of Thinking

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro²  0000-0003-4305-1089

Valéria Amorim Arantes²  0000-0002-2154-6147

Ulisses Ferreira Araújo³  0000-0002-2955-8281

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar formas de resolução de um conflito profissional sobre projetos de vida de jovens brasileiros. A amostra foi composta por duzentos estudantes, de 15 a 19 anos, de escolas públicas das cinco

¹ Artigo elaborado a partir da tese de V.P.G. PINHEIRO, intitulada "Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento". Universidade de São Paulo, 2013.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Av. da Universidade, 308, Butantã, 05508-040, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.P.G. PINHEIRO. E-mail: <vipinheiro@usp.br>.

³ Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo, SP, Brasil.

Como citar este artigo/How to cite this article

Pinheiro, V.P.G.; Arantes, V.A.; Araújo, U.F. Projetos de vida e resolução de conflitos profissionais na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.109-124, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4227>



macrorregiões geográficas do país. No estudo, os jovens analisaram um conflito moral hipotético, em que deviam optar entre seguir seu sonho de realização profissional ou cumprir suas obrigações familiares. Utilizou-se a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como fundamentação teórica e como instrumento metodológico de análise. Os resultados indicaram sete formas de organização do pensamento. Dentre os modelos organizadores aplicados, destacam-se aqueles em que os jovens optam por seguir seus objetivos profissionais desconsiderando as necessidades da família; aqueles que decidem se submeter apenas ao que a família precisa; e outros que buscam conciliar ambas as perspectivas. Apesar de um grande percentual de jovens que se preocupam com as necessidades do outro, ainda é pequena a porcentagem dos que conseguem conciliar perspectivas, buscando soluções que atendam aos diferentes pontos de vista. A partir dos resultados, como implicações educacionais, discute-se a necessidade de introduzir a estratégia da resolução de conflitos no cotidiano escolar, integrando trabalho, projetos de vida, desejos e necessidades dos jovens, com a intenção de levá-los a construir formas de pensar a vida considerando a integração de valores e sentimentos.

Palavras-chave: Organização do pensamento. Projeto de vida. Resolução de conflitos.

Abstract

The aim of this article was to identify ways of solving professional conflict concerning the life purpose of Brazilian youth. The sample was composed of 200 public school students, aged 15 to 19 years, from the five Brazilian geographical macro-regions. In the study, the young people analyzed a hypothetical moral conflict, in which they had to choose between following their dream of professional fulfillment and their family obligations. The Theory of Organizing Models of Thinking was used as a theoretical framework and methodological instrument for the analysis of their responses. The results indicated seven models of thought organization. Among the organization models applied, the most significant were those in which young people chose to follow their professional goals, disregarding family needs; those who decided to submit to the family needs; and others who sought to reconcile both perspectives. Despite a large percentage of young people who were somewhat concerned about the needs of others, the percentage of those who managed to reconcile perspectives is still small. From the results, as educational implications, we discuss the need to introduce conflict resolution strategies in the school routine by integrating work, life projects, desires and students' needs, with the purpose of helping young people discover their life purpose considering the integration of values and feelings.

Keywords: Thought organization. Life purposes. Conflict resolution.

Introdução

Os projetos de vida ocupam papel central na vida das pessoas, estando intimamente relacionados ao desenvolvimento de sua identidade (Damon; Menon; Bronk, 2003; Damon, 2009). Eles se organizam em torno de objetivos que são significativos – tanto para as pessoas quanto para o que elas percebem como necessário para o mundo em que vivem. Dessa forma, organizam e motivam ações, levando as pessoas a tomar decisões, formular objetivos de curto prazo e se engajar nas atividades necessárias para a sua concretização (Bundick, 2009; Danza; Arantes, 2014).

Entende-se que a construção de projetos de vida ocorre no intercâmbio com o outro, nas diferentes situações experimentadas ao longo da vida, em um processo de embate entre projetos de vida pessoais e coletivos, em um contínuo intercâmbio de valores. Portanto, construir um projeto de vida

requer estar com os demais e, nessa relação, descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente o do outro (Moreno Marimón; Sastre, 2002), visualizando diferentes perspectivas que colaboram para consolidar a formação identitária (Collins; Laursen, 1995). O conflito interpessoal torna-se, nesse sentido, fundamental na construção dos projetos de vida.

Um dos focos de inúmeros conflitos na juventude diz respeito à transição para o mundo do trabalho (Sposito, 2003, 2005; Camarano *et al.*, 2004; Abramo, 2005; Thomé; Telmo; Koller, 2010). Tais conflitos, marcados por incertezas em relação ao futuro profissional, parecem se agravar em um contexto político e econômico tão instável como o que se vive atualmente no Brasil. Apostando na riqueza e na complexidade desses conflitos para avançar na compreensão do psiquismo humano e da forma como eles são geridos pelos jovens brasileiros em seus projetos de vida, o presente estudo utilizou como instrumento uma situação conflitiva elaborada a partir da narrativa de um jovem acerca de sua inserção no mercado de trabalho.

Como referencial teórico e metodológico para este trabalho, elegeu-se a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP). A TMOP pode ser entendida como uma extensão do trabalho dos psicólogos suíços Piaget e Inhelder (1966), que construíram uma teoria do desenvolvimento mental. Enquanto Piaget enfatizou as estruturas lógico-matemáticas subjacentes ao pensamento humano em seu trabalho, numa visão de “sujeito epistêmico”, Inhelder, em seus últimos trabalhos, voltou-se para o papel das emoções na compreensão que cada sujeito tem do mundo que o cerca, postulando a existência de um “sujeito psicológico”. Segundo ela, o sujeito psicológico constrói modelos mentais “*ad hoc*” ou “modelos locais” da realidade, que utiliza para “organizar o encadeamento de suas ações, assim como para interpretar a situação com a qual está sendo confrontado” (Inhelder; Cellérier, 1992, p.35).

A TMOP compreende que tanto o sujeito epistêmico quanto o sujeito psicológico atribuem significados às situações que experienciam, organizando-os de forma a construir a “realidade mental” pessoal de cada indivíduo. Esta é constituída pelo sistema de relações entre os significados que os indivíduos atribuem aos elementos das situações (Moreno Marimón; Sastre, 2014). A TMOP parte das ideias de Piaget e Inhelder, mas dá um enfoque diferente ao conceito de “organização”, entendendo que as representações mentais sobre as situações são organizadas simultaneamente por pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, torna-se importante contemplar conjuntamente os aspectos cognitivos e emocionais na organização do pensamento.

Os Modelos Organizadores do Pensamento descrevem sistemas dinâmicos de representação elaborados por indivíduos, por meio da seleção de elementos de uma situação concreta, dentre todos os possíveis elementos disponíveis, e sua atribuição de significados a esses elementos. Os significados não são propriedades dos objetos nem elementos da situação: o objeto não dá sentido a si mesmo, mas o adquire de acordo com a relação que é estabelecida com e pelo sujeito. Dessa forma, os significados são psicologicamente organizados para extrair implicações das relações entre eles, razão pela qual os modelos organizadores do pensamento constituem a base sobre a qual os seres humanos constroem suas representações do mundo.

O sujeito atribui significados com base em suas próprias características pessoais e por meio da experiência cognitivo-emocional em um momento específico. Alguns desses significados atribuídos aos

elementos, inclusive, podem mudar, uma vez que as situações que os contêm podem ser experimentadas em diferentes momentos cognitivo-emocionais ao longo da vida. Em consequência, os modelos organizadores se constroem e se reconstroem permanentemente ao longo das experiências pessoais, em diferentes tempos e âmbitos sociais. Trata-se de uma dinâmica com flexibilidade criativa entre a conservação e as mudanças, em um contínuo processo de exploração e desenvolvimento.

Concebe-se a interpretação de um conflito como resultante da construção de distintos modelos organizadores que se situam como unidades correspondentes a diferentes vertentes ou a distintas fases do desenvolvimento da trama conflitiva. Nesse processo, para que haja uma coerência interna na interpretação que se dá a um conflito, faz-se necessário promover, na busca de sua solução, uma articulação entre os modelos organizadores de cada uma das partes envolvidas, ressignificando-os e reorganizando-os (Sastre *et al.*, 2016).

Para tanto, o indivíduo realiza processos mentais que lhe permitem dissociar as diferentes partes de uma mesma experiência e selecionar os dados que lhe parecem mais pertinentes para a análise pretendida. Ao mesmo tempo em que se dissociam, retomam-se diversas lembranças, integrando-as numa trama que as engloba e lhes confere significados, em um processo organizativo realizado de forma não-consciente. Esse processo tem como ponto de partida aqueles modelos gerais que cada indivíduo foi elaborando em seu passado e que são responsáveis pela seleção de elementos e atribuição de significados, com os quais se interpreta as situações concretas e pontuais no presente. Esses modelos gerais, nomeados pelas autoras de modelos matriciais, consistem em núcleos de ideias das quais se parte para construir modelos organizadores locais. Em suma, um sistema de pensamento mais extenso e amplo (Sastre *et al.*, 2016).

Nesse sentido, as experiências ocupam especial relevância no dinamismo mental. Suas elaborações requerem um trabalho que pode ser consciente ou não, acessível ou não à percepção imediata. Trata-se de um processo construtivo e contínuo, influenciado por vários fatores (dentre eles a cultura), através do qual cada indivíduo constrói a si mesmo e ao mundo do qual faz parte, o que o torna agente e produto de construção.

Na resolução de conflitos, as interpretações são elaboradas na confluência entre os saberes pessoais (que contemplam pensamentos, emoções, sentimentos, sensações, ações etc.) e a experiência presente. As várias soluções que um indivíduo dá a um conflito dependem, portanto, da forma como ele estabelece relações entre os modelos por ele organizados anteriormente (modelos matriciais) e as particularidades e características da situação analisada, o que o conduz aos saberes com os quais inicia a interpretação do conflito em questão. Tem-se, pois, uma dinâmica em que presente, passado e projeções futuras são indissociáveis, dificultando a identificação de sua influência no presente (Sastre *et al.*, 2016).

Nos conflitos morais, mais especificamente naqueles em que estão em jogo valores que constituem a identidade dos participantes e outros socialmente veiculados, presentes ou não nas situações, verifica-se que a resolução perpassa de forma dinâmica todos esses fatores. Estudos indicam que a integração de valores no psiquismo humano é fator preponderante para o pensar e agir morais (Blasi, 1995, 2004). No entanto, embora se reconheça que os valores centrais revelam a identidade moral, os aspectos contextuais abrem possibilidades de resolução que levam em consideração esses

valores – articulados ou não a outros –, de acordo com as possibilidades de solução em determinado momento, contemplando o que é consciente, inconsciente, central na identidade de cada um ou relevante em determinada situação (Lapsley; Narvaez, 2004).

Nesse contexto, a análise das situações de conflito constitui uma perspectiva privilegiada para se pensar a complexa trama tecida pela diversidade e subjetividade de fatores que se entrelaçam nas relações interpessoais. É nessa perspectiva que reside a possibilidade de se ampliarem as formas de compreensão do pensamento juvenil, escapando de explicações simplistas e reducionistas. Também é a análise das situações de conflitos que, como defenderam Inhelder e Cellérier (1992), mostra-se ocasião propícia para estudar os processos funcionais que intervêm quando o sujeito aplica seus conhecimentos a contextos particulares.

Ao focar o estudo das microgêneses cognitivas, Inhelder e Cellérier (1992) afastaram-se do sujeito epistemológico em busca do sujeito psicológico que, uma vez analisado em pormenor, emerge em toda a sua “complexidade natural”. Concorda-se aqui com os autores e acredita-se na proficuidade dos conflitos para os estudos da psicologia funcional, uma vez que eles permitem adentrar os processos psíquicos que sustentam sua resolução. O conflito mostra-se, assim, como matéria prima para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social do indivíduo.

Como fenômenos complexos que são os conflitos interpessoais, seu enfrentamento requer o estudo da elaboração subjetiva de uma problemática social em que os afetos desempenham uma importante função. Se se quiser compartilhar a resolução de um conflito, é necessário aproximar-se da outra pessoa e tentar entender como ela se sente e por que chega a conclusões diferentes da do observador. Por outro lado, a partir de sua perspectiva pessoal, este tem que mostrar seus sentimentos e defender seus direitos e razões para que a outra pessoa possa, por sua vez, compreender suas obrigações. Tal processo, interativo e dinâmico, não pode ser baseado em partes isoladas.

A busca por uma ferramenta metodológica que permita analisar a “complexidade natural” dos processos psíquicos que norteia a resolução de conflitos conduz novamente à TMOP. Isso porque, para além de uma teoria construtivista sobre o funcionamento mental humano, permite analisar respostas abertas fornecidas por escrito, por meio de textos dissertativos, assim como oralmente, em entrevistas.

A TMOP, como instrumento de análise, pode ser considerada uma “teoria fundamentada em dados” (Strauss; Corbin, 1998), na medida em que os conteúdos reais das categorias a serem analisadas derivam indutivamente das próprias respostas dos sujeitos e não de categorias definidas a priori. Nessa perspectiva, a análise exige que se leiam repetidamente as respostas para identificar temas, conexões e padrões relacionados à forma como os sujeitos selecionam elementos situacionais, estabelecem significados e os organizam em uma realidade pessoal. Isso porque, em vez de simplesmente classificá-las, a TMOP concentra-se em averiguar como fornecem evidências das relações entre significados, pensamentos e sentimentos relativos aos elementos abstraídos pelo sujeito de dada situação. Somente após uma análise aprofundada das respostas do sujeito, os pesquisadores consideram as diferenças na organização de modelos de pensamento.

Apostando na proficiência do processo de análise de dados na perspectiva da TMOP para avançar na compreensão da especificidade do funcionamento psíquico de jovens em relação aos conflitos advindos dos seus projetos de vida – com toda sua riqueza e complexidade –, adotou-se essa teoria na pesquisa apresentada a seguir.

Procedimentos Metodológicos

Participantes

Participaram deste estudo duzentos jovens brasileiros, estudantes de escolas públicas das cinco macrorregiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), entre 15 e 19 anos (idade média 17 anos; $DP=3,50$). A amostra de cada região foi proporcional ao seu percentual na distribuição da população juvenil brasileira ($N=16$; $NE=48$; $CO=24$; $SE=64$; $S=48$), mantendo-se proporcionalidade em consideração à variável sexo (masculino=100; feminino=100). Em cada região, os dados foram coletados em dois tipos de municípios: metrópoles (com população acima de um milhão de habitantes) e capitais regionais (com até 250 mil habitantes). Os estudantes eram moradores da periferia dos centros urbanos, com nível socioeconômico baixo, considerando o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) das cinco regiões em que os dados foram coletados.

Instrumento

Foi utilizado um conflito de natureza moral, elaborado a partir de uma situação real, que versava sobre o projeto de vida de um(a) jovem, mais especificamente em relação ao seu futuro profissional:

Meu nome é Maurício/Milena. Tenho 17 anos e estudo na Escola Estadual João Teixeira Alves, que fica na periferia da minha cidade. Estou no 2º ano do Ensino Médio e acho que consigo ir bem na escola. Faço curso técnico em mecatrônica e meu grande sonho é trabalhar na Petrobrás.

No meu curso, ofereceram vagas de estágio em uma grande empresa. Eu fiz os testes e passei! Fiquei muito feliz porque pensei que seria uma grande oportunidade de dar o primeiro passo para o meu futuro profissional.

Eu conseguiria conciliar a escola e o emprego, só teria mesmo de deixar o curso profissionalizante que falta um ano para terminar. Mas acho que a experiência na empresa me ajudaria bastante a aprender.

A minha mãe me pediu para não aceitar o estágio, porque ela arranhou um emprego em uma fábrica e só poderá chegar em casa bem tarde da noite. Como eu tenho dois irmãos pequenos, ela precisará que eu fique em casa tomando conta deles.

O conflito foi elaborado a partir de quatro estudos-piloto com jovens para identificação de valores importantes nas situações de conflito que envolvem seus projetos de vida. Para uma maior aproximação

e identificação com a situação apresentada, foram elaboradas duas versões: feminina (para as jovens participantes) e masculina (para os jovens participantes).

Após a leitura desse conflito, os participantes foram solicitados a responder, de forma aberta, a três questões:

1) Se você vivesse o conflito de Maurício/Milena, como o resolveria? Explique detalhadamente. Explique, também, como você se sentiria com essa resolução.

2) Imagine que o conflito de Maurício/ Milena tenha sido vivido por você e que, na ocasião, você tivesse aceitado o emprego e decidido não atender ao pedido de sua mãe. Como você se sentiria? Explique detalhadamente sua resposta.

3) Imagine, agora, que, nessa mesma situação, você tenha decidido abrir mão da oportunidade do estágio para atender ao pedido de sua mãe. O que você sentiria? Explique com detalhes a sua resposta.

Em todas as questões, exigiu-se um posicionamento do(a) jovem na resolução do conflito, de forma que apresentasse os sentimentos e valores mobilizados na situação que envolve o conteúdo de um projeto de vida. O questionário foi respondido em um *site* (www.surveymonkey.com), em computadores das escolas participantes, sob supervisão dos pesquisadores.

Coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2011, concomitantemente em todas as escolas. A pesquisa partiu do critério de escolher duas escolas públicas em cada região brasileira, sendo uma localizada em uma metrópole e outra em uma capital regional. A seleção das escolas foi feita por indicação das Secretarias de Educação dos estados da região que se dispuseram a participar do estudo, desde que atendessem ao mesmo nível socioeconômico entre os alunos. Os dados foram coletados pessoalmente pelos pesquisadores, a fim de garantir a ética na aplicação do instrumento, bem como assegurar que os participantes entendessem e respondessem a todas as questões propostas. A aplicação do instrumento foi feita nos laboratórios de informática das escolas. Primeiramente, o pesquisador apresentou brevemente os objetivos da investigação e leu as primeiras páginas do instrumento, em que constavam as considerações éticas. Depois, orientou os jovens que desejaram participar a responderem de forma completa e com sinceridade, no *site*, com uso de computadores. As respostas foram digitadas pelos participantes e prontamente reunidas pelo *site* em que constava o questionário, facilitando o processo de armazenamento dos dados.

O caráter voluntário da participação foi garantido, bem como o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, protocolada sob o nº 036/2013.

Assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón *et al.*, 2000), buscou-se identificar, nas respostas às três questões, os elementos centrais destacados pelos jovens, os sentimentos evocados, os significados atribuídos aos elementos e sentimentos e, por fim, as relações e implicações estabelecidas entre eles. Assim, foram

extraídos e, posteriormente, descritos os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos jovens participantes da investigação. De forma complementar, procedeu-se a uma análise quantitativa, com a distribuição dos participantes nos modelos, buscando identificar tendências de organização psíquica no tocante ao conflito analisado.

Resultados e Discussão

Análise qualitativa

Foram identificados sete diferentes modelos organizadores do pensamento, que refletem maneiras distintas de resolver o conflito. Cada um desses modelos será apresentado enfocando os elementos centrais, os sentimentos e as relações/implicações entre eles e seus significados. Em cada modelo, será apresentado um exemplo de respostas que visa demonstrar a dinâmica de pensamento dos jovens que o aplicaram.

Modelo 1: Opção pelo estágio

Os jovens destacam a opção pelo estágio diante da situação, mostrando pouca preocupação com a família. Defendem a necessidade de dialogar com a mãe, que deveria resolver seus problemas sozinha, para que ela entenda a situação. Sentem-se bem e felizes com a escolha feita e com sentimentos negativos caso contrariem essa opção. Sentimentos negativos como culpa, mal-estar e tristeza são fracamente mobilizados em relação ao fato de não ajudar a mãe.

Q1: Aceitaria o estágio. Temos que agarrar as oportunidades com força. Não é querer ser egoísta, sei que é difícil deixar a família na mão, mas, quando se trata do nosso futuro, só nós mesmos podemos cuidar dele. Os irmãos poderiam muito bem ir para uma escola integral e, sem querer ser egoísta de novo, acho que quem teria que mudar de planos seria a mãe. Ela fez filhos e precisa cuidar deles e de seus futuros. Eu até ajudaria em casa com parte do salário, e por que não deixar as crianças na casa de um familiar ou vizinhos, pagando um pouco por isso? Não me sentiria mal em relação a aceitar o emprego e deixar minha família em segundo plano. Tenho que cuidar de mim primeiro, infelizmente. E tudo tem solução, trabalhando se encontra uma.

Q2: Me sentiria um pouco mal no começo, mas se minha mãe for realmente preocupada comigo, entenderia. Depois de alguns dias, estaria bem e feliz com a minha decisão. Tentaria ajudar minha mãe me ajudando primeiro.

Q3: Muito mal e arrependido por perder a oportunidade. Derrotado por não poder seguir meus próprios passos porque os outros me impediram (16 anos, sexo masculino, Ponta Grossa, PR).

Modelo 2: Opção pelo estágio e culpa em contrariar a mãe

Os jovens fazem a escolha pelo estágio, o que lhes causa leve bem-estar, mas apresentam sentimentos negativos, como culpa e tristeza, atribuídos ao fato de deixarem a mãe triste. Para conseguirem

fazer essa escolha, os participantes elegem o diálogo como forma de confortar a mãe e/ou buscar seu apoio a essa decisão, sem promoverem uma quebra de vínculo com ela.

Q1: *Buscaria meu sonho, porque devemos nos sentir felizes com o que fazemos. Me sentiria confusa, mas seguiria o que me fizesse feliz.*

Q2: *Tentaria confortá-la dizendo que eu fiz o que me fazia feliz e o que eu acredito que faço bem. Me sentiria triste por talvez ter decepcionado ela e tentaria provar que esse foi o melhor caminho para mim.*

Q3: *Me sentiria insatisfeita, mas tentaria me adaptar e me dedicar mais, talvez fosse infeliz por deixar meu sonho sem ter vivido ele (15 anos, sexo feminino, Ponta Grossa, PR).*

Modelo 3: Opção pelo estágio como realização pessoal e para ajudar a família

Os jovens elegem o estágio como algo importante para sua realização pessoal, bem como o imaginam como algo positivo para a família. Sentem-se bem e felizes com relação a sua escolha. Mostram-se tristes, culpados ou infelizes caso não aceitem o estágio.

Q1: *Bom, eu no caso de Milena, me sentiria muito indecisa, pois ela tem um dever a cumprir, mas também tem sua mãe para ajudar e, na minha opinião, realizaria meu sonho pra mim, não só pensando em mim, mas também no futuro da minha mãe. Eu me sentiria indecisa demais, mas seguiria meu coração.*

Q2: *Eu me sentiria culpada, mas ao mesmo tempo realizada, mas seria mais realizada por no futuro eu poder dar um futuro melhor pra ela.*

Q3: *Triste demais, porque no futuro não poderia dar um futuro melhor pra ela (16 anos, sexo feminino, Sobral, CE).*

Modelo 4: Opção pelo curso

O curso e a ajuda à mãe são elementos destacados como importantes para os jovens que aplicam o Modelo 4. Eles gostariam de aceitar o estágio e mostram sentimentos negativos pelo fato de não o aceitarem, mas ponderam suas escolhas e elegem terminar o curso e ajudar a mãe, com vistas a garantir um futuro pessoal melhor estruturado no campo do trabalho. Sentem-se bem e felizes diante dessa escolha.

Q1: *Não aceitaria o estágio porque, se eu parasse o curso, talvez não conseguisse um emprego fixo naquela empresa por não ter o curso completo. Me sentiria muito triste porque estágios em grandes empresas nessa área são muito difíceis de conseguir, mas apesar disso me sentiria feliz por poder completar o curso e minha mãe iria se sentir despreocupada, porque meus irmãos não ficariam sozinhos em casa.*

Q2: *Me sentiria ao mesmo tempo feliz e triste. Me sentiria feliz por poder ter um emprego em uma área que gosto. Me sentiria triste por ter magoado minha mãe e por não poder terminar o curso, podendo dificultar minha fixação no mercado de trabalho.*

Q3: *Me sentiria ao mesmo tempo feliz e triste. Me sentiria triste por não poder ter um emprego em uma área que gosto. Me sentiria feliz por não ter magoado minha mãe e por poder terminar o curso, podendo facilitar minha fixação no mercado de trabalho (15 anos, sexo feminino, São Paulo, SP).*

Modelo 5: Dever de ajudar a mãe

Os jovens optam por ajudar a mãe e sentem-se muito bem em obedecê-la. Eles gostariam de aceitar o estágio, demonstrando sentimentos negativos como mal-estar e tristeza, mas a obediência à mãe é fortalecida por sentimentos positivos, o que os leva a se decidir por ajudá-la.

Q1: *Me sentiria dividida entre meu sonho e minha família, mas minha família é muito mais importante para mim do que meus sonhos.*

Q2: *Muito mal, porque sempre obedeci minha mãe. Não teria sentido me tornar uma pessoa bem sucedida com minha mãe desapontada comigo.*

Q3: *Me sentiria com dever cumprido. Ficaria um pouco mal, mas minha mãe é mais importante pra mim (16 anos, sexo feminino, São Paulo, SP).*

Modelo 6: Ajudar a mãe e a família

Os jovens elegem ajudar a mãe, porque se sentem responsáveis pela família e porque desejam retribuir o que julgam que ela fez por eles. Ao ajudar a família, sentem-se muito bem, mas não deixam de registrar sua vontade de ingressar no estágio, apresentando de forma branda sentimentos negativos.

Q1: *Ficaria entre a razão e a emoção. A emoção de ter um emprego em uma grande fábrica onde teria uma ótima experiência profissional, mas ficaria com o pedido da minha mãe, porque sei que, ajudando, faria isso de muito bom grado, e não me arrependeria.*

Q2: *Me sentiria muito mal, com muito orgulho no coração, por não ter ajudado aquela pessoa que sempre me ajudou em tudo na minha vida. Não me sentiria feliz, ficaria angustiado em deixar minha família para trás.*

Q3: *Sentiria muito feliz, estaria retribuindo tudo aquilo que ela fez por mim. E saberia que bem mais na frente algo melhor iria aparecer para mim (16 anos, sexo masculino, Sobral, CE).*

Modelo 7: Conciliação de interesses

Os jovens buscam conciliar a situação, visando tanto beneficiar a si próprios, com o aceite do estágio, quanto a sua família. Tal resolução acarreta o seu bem-estar e, em seu entender, o dos familiares. Os sentimentos negativos de culpa, tristeza e mal-estar estão presentes quando os jovens se imaginam contrariando sua solução a respeito da situação.

Q1: *No caso dele, era traçar um meio de conseguir um amigo ou até mesmo arranjar uma babá para que ele pudesse fazer o seu curso e, com o dinheiro do estágio, pagaria a babá,*

ajudava sua mãe e depositava 20% do seu salário. Assim, ele conseguiria administrar sua casa e ao mesmo tempo ajudar sua mãe.

Q2: Muito mal, pois estaria entrando em discórdia com minha mãe e eu já passei por isso. Foi assim, fazendo um planejamento de vida que consegui mudar a situação. Inicialmente, eu estava mal, mas de alguma forma eu poderia mudar aquilo. Pensando nesse plano, tudo se encaixou perfeitamente.

Q3: Bem, neste caso eu me sentiria arrependido, mas superaria logo e continuava meu curso e meus estudos normalmente. Quem sabe não apareceria uma oportunidade melhor (16 anos, sexo masculino, Goiânia, GO).

Com o aporte da TMOP, foi possível analisar como os jovens participantes organizaram seus pensamentos, colocando-se no lugar de um(a) protagonista fictício(a) e, assim, tecendo relações entre os elementos do contexto que abstraíram da situação e as suas inferências por meio dos significados atribuídos. O conflito proporcionou aos participantes a possibilidade de conjugar elementos pertinentes ao *self* (no comprometimento que possuem com sua identidade moral) e os dispostos no contexto (Lapsley; Narvaez, 2004), articulando modelos matriciais aos modelos locais (Sastre *et al.*, 2016).

Como o conflito girava em torno do estágio (trabalho) e da mãe (pedido de ajuda), o que se percebe é o destaque aos mesmos elementos: estágio e mãe/família, com exceção do Modelo 4, que traz como elemento central o curso. Muito embora os elementos apresentados tenham sido praticamente os mesmos, dada a situação apresentada pelo conflito, destaca-se que cada organização identificada apresentou-se de forma singular pela configuração desses elementos, por meio dos significados que lhes foram atribuídos dentro de uma rede de relações.

Nessa configuração, identificam-se elementos que receberam carga afetiva positiva, principalmente por meio dos sentimentos de bem-estar e felicidade, o que leva a entendê-los como valores (Piaget, 1981; Araújo, 2003). Alguns desses valores, por estarem fortemente mobilizados junto aos sentimentos positivos mencionados, mostraram-se centrais, enquanto outros mostraram-se periféricos, uma vez que ora receberam pouca carga afetiva positiva, ora eram fonte de sentimentos negativos, como tristeza, mal-estar e infelicidade (Damon, 1995; Araújo, 2007). É importante destacar também que, quando apresentavam soluções contra os seus valores, os jovens mobilizaram o sentimento de culpa, considerado um regulador moral (La Taille, 2002; Araújo, 2003).

Dentro dessa rede de relações que se estabeleceu entre valores e sentimentos nos modelos organizadores, por meio da TMOP, foi possível verificar como eles se articularam nas respostas dos jovens. Nas relações estabelecidas, a maioria dos modelos organizadores identificados trouxeram família e estágio como valores integrados, havendo apenas um modelo organizador (Modelo 4), que se posicionou pela integração entre esses elementos e o curso. Alguns modelos tenderam a mobilizar a família como central, mostrando menos força do estágio (Modelos 5 e 6), enquanto outros priorizaram o estágio em detrimento da família (Modelos 1 e 2). Uma forte integração entre os valores família e estágio foi encontrada apenas nos Modelos 3 e 7.

Foi possível também averiguar que, em alguns modelos, tal integração obteve uma centralidade maior de alguns valores sobre outros, de acordo com a atribuição de sentimentos. Nos Modelos 1 e 2, embora haja integração entre trabalho e família, as redes de relações apontam o trabalho como valor

hierarquicamente superior à família; nos modelos 5 e 6, o contrário se sucede, tendo a família ocupado valor hierarquicamente superior ao estágio. Nesses casos, a integração entre os valores não se mostrou tão fortemente mobilizada.

É interessante observar que houve uma integração diferente relacionada ao curso (estudo) e a família. Para os jovens que aplicaram esse modelo (Modelo 4) diante do conflito moral, o curso é significado como possibilidade de continuar nos estudos e também satisfazer a família, no sentido de que haveria tempo para cuidar dos irmãos e, dessa forma, atender ao pedido da mãe.

Sobre as relações entre os sentimentos e os valores, verifica-se que, quanto menos integrados eles estão, mais brandos os valores se mostram, o que sinaliza que a carga afetiva é mais forte quando os valores se integram. Tais resultados corroboram a ideia de que os valores e os sentimentos são aplicados de forma articulada e complexa, e nunca de maneira isolada (Moreno Marimón; Sastre, 2002; Pinheiro, 2009, 2013).

Entendendo o projeto de vida intimamente relacionado ao *self*, viu-se que os modelos gerais ou matriciais, nas palavras de Sastre *et al.* (2016), foram colocados à disposição para a resolução de um conflito, possibilitando aos jovens significar e tecer relações de acordo com o que trazem de mais central em sua identidade. Viu-se, ainda, nos resultados qualitativos da presente investigação, a força com que o projeto de vida do(a) protagonista compareceu em grande parte dos modelos locais aplicados, bem como a perspectiva do *self*, de seus planos e sonhos (exceto no Modelo 6), sem desconsiderar a perspectiva do outro. Os resultados parecem indicar que os jovens desta investigação acreditam nos seus objetivos e se mostram determinados, diante de uma situação, a lutar por eles, sem desconsiderar as pessoas que os rodeiam.

Análise quantitativa

De forma complementar à análise qualitativa, apresenta-se a seguir a distribuição dos jovens em função dos modelos organizadores aplicados, de forma a revelar as tendências de organização de seu pensamento na resolução de um conflito moral (Tabela 1).

Na Tabela 1 nota-se que o Modelo 7 foi aplicado por um maior percentual de participantes (31,0% deles), cujo raciocínio busca conciliar interesses, priorizando não apenas seu bem-estar, mas também o de sua família. Esses jovens tendem a buscar soluções que não apenas venham ao encontro dos seus sonhos e desejos, mas que também beneficiem outras pessoas de seu âmbito pessoal. O Modelo 1, marcado pela pouca preocupação e/ou consideração pelas necessidades da família, bem como pela plena certeza da escolha a ser feita (estágio) – focado no projeto de vida do(a) protagonista –, também foi aplicado por um percentual expressivo de jovens (22,0% deles). Os Modelos 4, 5 e 6, cujos raciocínios são marcados pelo sentimento de generosidade voltado para a figura materna, que comparecem de forma articulada com os sonhos e projetos do(a) protagonista, apresentaram percentuais próximos (11,0%, 10,0% e 14,5%, respectivamente). Os Modelos 2 e 3, aplicados por menos jovens (5,0% e 3,5%, respectivamente) estão centrados na escolha pelo estágio, mas atrelada a fortes sentimentos de culpa e tristeza do(a) protagonista (Modelo 2) ou significada como opção que trará muitos benefícios para a família (Modelo 3). Vale lembrar que seis jovens (3,0%) responderam de forma incompleta, levando os pesquisadores a desconsiderar seus protocolos.

Tabela 1. Distribuição dos Participantes em Função dos Modelos Organizadores.

Modelos Organizadores	N	%
Modelo 1	44	22,0
Modelo 2	10	5,0
Modelo 3	7	3,5
Modelo 4	22	11,0
Modelo 5	20	10,0
Modelo 6	29	14,5
Modelo 7	62	31,0
Não respondeu*	6	3,0
Total	200	100,0

Nota: *Seis sujeitos não responderam de forma completa às questões propostas. Por esse motivo, foram desconsiderados da análise.
Fonte: Pinheiro (2013).

Tabela 2. Distribuição dos Participantes em Função das Categorias de Modelos Organizadores, considerando as Diferentes Formas de Resolução do Conflito.

Categorias de Modelos	N	%
Resolução centrada no objetivo pessoal (Modelo 1)	44	22,0
Resolução centrada no objetivo pessoal com sentimentos e/ou preocupações com o outro (Modelos 2, 3 e 4)	39	19,5
Concessão às necessidades do outro (Modelos 5 e 6)	49	24,5
Conciliação dos interesses (Modelo 7)	62	31,0
Não respondeu	6	3,0
Total	200	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Além desses resultados, promoveu-se um novo agrupamento, no qual foram trazidas “categorias de modelos” para elucidar tais resultados à luz do objetivo central do estudo. As categorias de modelos advêm de princípios definidos previamente pelos pesquisadores, como uma forma de analisar os dados de acordo com seus objetivos na investigação. Tais categorias vêm sendo empregadas por alguns pesquisadores (Arantes, 2003; Pinheiro, 2009, 2013; Pátaro, 2011) que se utilizaram do referencial da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón *et al.*, 2000), possibilitando uma análise mais apurada das regularidades presentes no raciocínio, na medida em que permite, também, a visualização das formas de pensamento de maneira mais ampla (Tabela 2).

Pode-se verificar, nesse agrupamento em categorias, que a maioria dos jovens (75%) aplicou modelos nos quais considerou, mesmo que parcialmente, a perspectiva de si mesmo e do outro (Modelos 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Esses jovens revelaram, de alguma forma, preocupação com a família, apresentando sentimentos que regulam sua organização do pensamento com a mobilização de significados em relação às necessidades do outro. Apesar disso, é importante observar que 31% dos participantes

conseguiram efetivamente mobilizar pensamentos sobre ações que atendem a ambas as necessidades (Modelo 7). Identificou-se, também, que somente 22% dos jovens participantes centraram-se apenas em seu desejo pessoal (Modelo 1).

Considerações Finais

Os resultados obtidos na presente investigação mostram que os jovens participantes mantiveram seus objetivos em relação ao trabalho como centrais na organização de seus modelos organizadores, conseguindo vislumbrar as necessidades também de sua família, conciliando as esferas pública e privada de suas vidas. Contudo, uma real perspectiva de conciliação de interesses (Modelo 7) apenas pôde ser observada nas respostas dadas pela minoria dos participantes, o que leva a entender que a reflexão sobre situações de conflito que envolvam projetos de vida é essencial, para que os jovens consigam identificar suas necessidades e as suas responsabilidades em relação ao outro, tanto no que tange aos seus vínculos interpessoais mais próximos quanto em relação ao mundo em que vivem.

A instituição escolar precisa assumir papel central na reflexão sobre os projetos de vida a partir dos conflitos, atuando de forma articulada às vivências dos estudantes e professores, em duas perspectivas que se complementam: em momentos planejados de reflexão coletiva, por exemplo, nas Assembleias Escolares (Araújo, 2015), e também em um trabalho focado em reflexões individuais, com a mediação de profissional apto para tal ação.

As assembleias escolares podem apresentar algumas dimensões que corroboram o desenvolvimento de projetos de vida. No âmbito da classe, têm o papel de trabalhar e regular as relações de convívio entre as pessoas. Dessa forma, o jovem pode ocupar um espaço no qual consiga compreender formas de resolver conflitos embasadas na autonomia, na interatividade e no diálogo. Em um âmbito mais amplo, podem assumir a perspectiva de fórum que discute as ações escolares em prol dos projetos de vida dos estudantes, isto é, por meio da criação de um programa escolar que venha ao encontro das necessidades e desejos dos alunos. Nesse âmbito, por meio da representatividade dos membros da comunidade escolar, os desejos e objetivos a respeito do futuro, idealizados por cada uma das partes, podem ser expostos para traçar estratégias e ações, transformando a realidade escolar mediante um projeto coletivo.

Além dessas possibilidades, vê-se que os projetos de vida seriam mais bem desenvolvidos se, diante dos conflitos vivenciados pelos jovens cotidianamente, houvesse espaços para discussões e reflexões mais individualizadas. Nesse caso, a escolha de um tutor, pelo próprio estudante, com quem se identificasse, poderia fomentar a interlocução e o auxílio em momentos nos quais se vê sem perspectivas ou indeciso frente às diversas ofertas do contexto no qual está inserido. Além disso, capacitaria esse jovem a dialogar sobre seus sentimentos, desejos e pensamentos, fortalecendo suas escolhas e seu sentido de vida.

O trabalho pautado na resolução de conflitos, com foco nos projetos de vida, precisa estar intimamente relacionado ao projeto da escola, dentro de um currículo que abra possibilidades de integração às atividades escolares. O trabalho sistemático de reflexão em torno dos conflitos vivenciados possibilita a consolidação de modelos gerais sobre projetos de vida que alimentem modelos organizadores

aplicados diante dos contextos vivenciados cotidianamente, trazendo ao jovem mais sentido à sua vida e uma perspectiva que leve em consideração não apenas aquilo que o beneficia, mas também o que pode fazer a diferença no mundo.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram em todas as etapas do artigo.

Referências

- Abramo, H.W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: Abramo, H.W.; Branco, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005. p.37-72.
- Arantes, V.A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: Arantes, V.A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p.109-128.
- Araújo, U.F. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Araújo, U.F. A construção social e psicológica dos valores. In: Araújo, U.F.; Puig, J.M.; Arantes, V.A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p.17-64.
- Araújo, U.F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).
- Blasi, A. Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In: Kurtines, W. (Org.). *Moral development: An introduction*. London: Allyn and Bacon, 1995. p.229-254.
- Blasi, A. Moral functioning: Moral understanding and personality. In: Lapsley, D.K.; Narvaez, D. (Ed.). *Moral development, self and identity*. Marhwash: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p.335-347.
- Bundick, M. *Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood*. 2009. 218f. Dissertation (Doctor degree of Philosophy) – Stanford University, Stanford, 2009.
- Camarano, A.A. et al. *Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.
- Collins, W.A.; Laursen, B. Conflict and relationships during adolescence. In: Shantz, C.U.; Hartup, W.W. (Ed.). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- 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.
- Damon, W.; Menon, J.; Bronk, K.C. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v.7, n.3, p.119-128, 2003.
- Danza, H.; Arantes, V.A. Valores, sentimentos e projetos de vida: um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo. *Revista NUPEM*, v.6, n.10, p.169-189, 2014.
- La Taille, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Inhelder, B.; Cellérier, G. *Le cheminement des découverts d l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1992. p.35.
- Lapsley, D.K.; Narvaez, D. *Moral development, self and identity*. Marhwash: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Moreno Marimón, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 2000.
- Moreno Marimón, M.; Sastre, G. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna, 2002.
- Moreno Marimón, M.; Sastre, G. *Como construímos universos: amor, cooperação e conflito*. São Paulo: EdUNESP, 2014.
- Pátaro, C.S.O. *Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. 2011. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- Piaget, J.; Inhelder, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- Piaget, J. *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Oxford: University of Oxford, 1981. (Annual Reviews).
- Pinheiro, V.P.G. *A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento*. 2009. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Pinheiro, V.P.G. *Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- Sastre, G.V. *et al. Amor, educación y cambio*. Barcelona: Icaria, 2016.
- Sposito, M.P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- Sposito, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: Abramo, H.W.; Branco, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005. p.87-128.
- Strauss, A.; Corbin, J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- Thomé, L.D.; Telmo, A.Q.; Koller, S.H. Inserção laboral juvenil: contexto e opinião sobre definições de trabalho. *Paidéia*, v.20, n.46, p.175-185, 2010.

Recebido em 28/3/2018, reapresentado em 22/6/2018 e aprovado em 2/7/2018.