

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ROSA EULÓGIA RAMIREZ

**PERFIL DOS VALORES JUVENIS CONTEMPORÂNEOS: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E
PÚBLICAS DA CAPITAL E DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

SÃO LEOPOLDO

2008

ROSA EULÓGIA RAMIREZ

**PERFIL DOS VALORES JUVENIS CONTEMPORÂNEOS: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E
PÚBLICAS DA CAPITAL E DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais, da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro

SÃO LEOPOLDO

2008

ROSA EULÓGIA RAMIREZ

**PERFIL DOS VALORES JUVENIS CONTEMPORÂNEOS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS DA CAPITAL
E DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais, da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos.

Aprovada em ____ de _____ de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Carlos Alfredo Gadea Castro (Orientador)

Luiz Inácio Germany Gaiger (Unisinos)

Luis Antonio Groppo (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes da minha vida, meus dois filhos Lidiane e Rodrigo e a meu esposo, por tamanha compreensão, incentivo e dedicação. Sem eles e as bênçãos de Deus, tudo ficaria mais difícil.

AGRADECIMENTOS

Para percorrer este caminho foi preciso o incentivo, a amizade, a colaboração, a confiança e a compreensão de muitas pessoas. A elas dedico mais esta conquista:

- a **Deus** por iluminar meu caminho;
- à minha mãe, **Angélica**, à minha irmã **Cláudia**, e ao meu pai **Dionicio** (*in memoriam*);
- aos meus amigos: **Veludo** e **Paula Paz**;
- a **Ana**, grande amiga, companheira, juntamente com seu esposo, **Vilmar**;
- aos colegas e professores do Mestrado em Ciências Sociais;
- aos **diretores, professores e alunos** dos Colégios Maristas, Metodista, Luterano, Leonardo da Vinci, também aos das Escolas Elisa Ferrari Vals, Técnica e Protásio Alves, das cidades de Uruguaiana e Porto Alegre;
- em especial, ao Professor **Carlos Alfredo Gadea Castro**, que me orientou neste trabalho.

RESUMO

Partindo do entendimento de que os valores pessoais são considerados fatores de influência na conduta dos atores sociais e na definição dos seus objetivos de vida, este estudo busca compreender a postura dos jovens da sociedade contemporânea, a partir da conformação de seus valores. Para tanto, investiga-se o sistema de valores humanos presentes em estudantes de escolas públicas e privadas de Porto Alegre e Uruguaiana, capital do estado do Rio Grande do Sul e cidade fronteira localizada no Noroeste do estado, respectivamente. A intenção é investigar se fatores como peculiaridades locais e das instituições de ensino, confessionais ou laicas, públicas ou privadas, em que estão inseridos, podem atenuar ou acentuar a predileção por determinados valores e conduzir certas condutas sociais da juventude. A metodologia teve como base a escala proposta por Milton Rokeach, *Rokeach Value Scale* (RVS), que permite organizar os valores com relação à prioridade e importância atribuídas pelo jovem. No total, 400 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de oito escolas participaram da pesquisa. A escola foi escolhida para ser o cenário da pesquisa, por se entender que, além de um local de construção do saber, ela também se configura como um espaço de situações e interações sociais, que podem ser determinantes na conformação das identidades juvenis.

Palavras-chave: Juventude. Valores. Sociabilidades e educação.

RESUMEN

Al entender los valores personales como siendo factores que influyen en la conducta de los actores sociales y en la definición de sus objetivos de vida, este estudio busca comprender el comportamiento de los jóvenes de la sociedad contemporánea, por medio de sus sistemas de valores. Para tanto, investigase los valores humanos presentes en estudiantes de escuelas públicas y privadas de Porto Alegre y Uruguaiana, capital de la Provincia de Rio Grande do Sul y ciudad de frontera localizada al noreste de la Provincia, respectivamente. La intención es investigar si factores como características locales y de las instituciones de enseñanza, confesionales o laicas, públicas o privadas, en que se encuentran, pueden atenuar o acentuar la preferencia por determinados valores y conducir ciertas posturas sociales de la juventud. La metodología tuvo como base la escala propuesta por Milton Rokeach, *Rokeach Value Scale* (RVS), que permite organizar los valores según la prioridad e importancia atribuida por cada joven. Un total de 400 alumnos del último año de la secundaria de ocho escuelas participaron del estudio. La escuela fue elegida para ser el escenario de la pesquisa, por creerse que, más allá que un local de construcción del saber, ella también se configura como un espacio de situaciones e interacciones sociales, que pueden ser determinantes en la conformación de las identidades juveniles.

Palabras llaves: Juventud. Valores. Sociabilidades y educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Sistema de crenças proposto por Rokeach	42
QUADRO 1 -Tipos motivacionais de valor	47
FIGURA 2 – Ecosistema do desenvolvimento	60
QUADRO 2 – Relação entre estrutura familiar e uso de drogas.....	103

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Medianas agrupadas na variável escolas em Porto Alegre	92
TABELA 2 - Medianas agrupadas na variável escolas na cidade de Uruguaiana	94
TABELA 3 - Medianas agrupadas e médias na variável cidade de residência dos respondentes.....	97
TABELA 4 – Medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Católicas.....	98
TABELA 5 – Medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Protestantes	99
TABELA 6 - Médias e medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Laicas	100
TABELA 7 - Medianas agrupadas e médias na variável Gênero dos respondentes	101
TABELA 8 – Médias e medianas agrupadas na variável experiência com drogas ilícitas	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	JUVENTUDE: HISTÓRIA, CONCEITOS E CONTEXTOS	18
2.1	JUVENTUDE: O FENÔMENO E SUAS CARACTERÍSTICAS	18
2.2	JUVENTUDE: A PROPÓSITO DAS SUB-CULTURAS	25
2.3	JUVENTUDE: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	28
2.4	NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADES JUVENIS	30
3	VALORES: CONCEITOS E TEORIA	34
3.1	TALCOTT PARSONS E OS VALORES COMO AÇÕES SOCIAIS	39
3.2	MILTON ROKEACH: OS VALORES COMO CRENÇAS	41
3.3	SHALOM H. SCHWARTZ: OS VALORES COMO METAS	45
3.4	RONALD INGLEHART: OS VALORES COMO INDICADORES	48
4	A ESCOLA COMO CENÁRIO DE PESQUISA	50
4.1	A ESCOLA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO JOVEM	59
4.2	INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	62
4.2.1	Centro de Ensino Médio Pastor Dohms	62
4.2.2	Colégio Marista Rosário	64
4.2.3	Colégio Leonardo da Vinci	66
4.2.4	Colégio Estadual Protásio Alves	68
4.3	COLÉGIOS DE URUGUAIANA	69
4.3.1	Colégio Metodista União	70
4.3.2	Colégio Marista Sant’Ana	71
4.3.3	Escola Técnica Cenecista Uruguaiana	72
4.3.4	Instituto Estadual Elisa Ferrari Valls	73
5	MÉTODOS	77
5.1	ETAPA QUANTITATIVA DESCRITIVA	77
5.1.1	Escolha da escala de medição dos valores	78
5.1.2	Procedimentos preparatórios	78
5.1.3	População e amostra	79
5.1.4	Variáveis de análise	80
5.1.5	Instrumento de coleta de dados	80

5.1.6	Validação e pré-teste	81
5.1.7	Coleta de dados	82
5.1.8	Técnicas de confiabilidade e adequação	82
5.1.9	Técnicas de análise e interpretação dos dados	83
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: PERFIL DA JUVENTUDE	84
6.2	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	88
7	CONCLUSÕES.....	105
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados	121
	APÊNDICE B - Autorização dos pais para a participação de aluno	130

1 INTRODUÇÃO

Fazer da juventude objeto de investigação não é algo inovador, posto que a preocupação da academia com os jovens está registrada em trabalhos desenvolvidos desde o início do Século XX. Em meados de 1920, a juventude já despertava o interesse dos pesquisadores, na época impulsionados pela turbulência social na cidade norte-americana de Chicago, e passaria a ser objeto de estudo freqüente na Sociologia. Naquele momento, a imagem do jovem ficou ligada às lutas de gangues, geradas pela explosão demográfica do começo do Século XX. De lá pra cá, conforme Zaluar, a Sociologia foi em busca de respostas às indagações acerca de possíveis “implicações entre juventude, violência, criminalidade e desorganização social urbana” (ZALUAR, 1997, p. 18). A imagem negativa do jovem, então, se impôs, quando tema de investigação nas ciências humanas.

Desde a inserção do tema juventude no campo científico, uma série de conceituações emergiram na tentativa de definir os jovens, desvendar seus hábitos, seus valores e sua identidade. Por certo, uma vez que tais caracterizações estão intimamente ligadas a questões históricas, sociais e culturais que, por sua vez, não são estáticas, muitos dos conceitos podem estar hoje ultrapassados. Sendo assim, o jovem da década de 70 não é o mesmo de hoje, que vive em uma “aldeia global” (McLUHAN, 1969), onde as prioridades, os papéis sociais e os modelos culturais distanciam-se daqueles vividos e disseminados outrora.

Na perspectiva clássica, a juventude¹ era percebida como “uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema” (FORACCHI, 1972, p. 160). Os grupos de jovens que viveram na modernidade tinham um forte caráter contestatório e contrário ao sistema vigente. Já estudos contemporâneos reafirmam seus excessos pulsionais como sendo motores da construção das formas pelas quais o jovem se apresenta à sociedade. Esta outra visão,

¹ Entende-se por “juventude” um segmento da sociedade formado por indivíduos de 14 a 30 anos. Na presente pesquisa, o objeto de estudo limita-se ao subgrupo dos adolescentes que possuem entre 14 e 17 anos. Ressalta-se que eventualmente estes poderão ser chamados de “jovens” no decorrer do trabalho, para questões de ordem textual.

segundo Gonçalves (2005), denota a postura individualista e narcisista, considerada típica da sociedade e da juventude contemporâneas.

Na visão do autor, as pulsões da juventude tornaram-se foco da assepsia social que queria o controle e a correção dos vícios. Neste contexto, as ciências reforçaram, ao longo dos anos, a percepção de que “boa parte das mazelas sociais poderia ser creditada na conta da juventude e de seus anseios de diferenciação” (GONÇALVES, 2005). Constituiu-se, desse modo, no imaginário social, uma associação entre a juventude e as grandes questões de cada tempo. No Século XXI, segundo Gonçalves, quando emergem as preocupações com o individualismo exacerbado e a criminalidade crescente, o jovem passa a ser visto como sendo individualista e responsável, em grande parte, pela criminalidade urbana.

Sobre a juventude contemporânea, pode-se dizer que ela está diante de um novo modelo cultural que, segundo Bajoit (2003), é uma realidade que vem se instalando nas sociedades ocidentais há três ou quatro décadas e difundindo-se através delas pelo mundo, um modelo conseqüente da mutação tecnológica, econômica, política e seus efeitos sobre os distintos atores sociais (BAJOIT, 2003, p. 109). Sendo assim, analisar o contexto no qual o jovem se desenvolve é também indispensável para compreendê-lo, já que esse é o cenário que complementa e estrutura o seu processo de crescimento. O jovem de hoje também é marcado pelo questionamento da sua própria situação, reivindicando o seu reconhecimento como categoria (SILVA, 2007).

Por outro lado, seu perfil é marcado pela fluidez de identidade, muito mais próxima do fenômeno da identificação e distante da identidade fixa, essencial ou permanente que caracterizou o sujeito moderno. Na Pós-Modernidade, momento em que se diluem as grandes verdades, os metarrelatos e o *dever-ser* como denomina Maffesoli (2005), a identidade torna-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006), que se forma e se transforma continuamente a partir dos sistemas culturais que a rodeiam. A juventude materializa essa identidade movediça, que se vale mais de incertezas, de flexibilidades que lhe permitem transitar entre tribos, entre tecnologias, entre novas formas de comunicar o que pensa e de representar o que é. E o que ela é pode traduzir como o mundo contemporâneo caracteriza-se. Eis outra possibilidade que enriquece a importância dos estudos juvenis: o fato de que, através da juventude, podemos identificar uma série de características da sociedade, já que são, em si, uma construção histórica, reflexo de seu tempo. Assim, afirma Matheus (2003), perguntar

sobre a adolescência é perguntar sobre nossa própria cultura. O adolescente, conforme o autor, busca respostas às questões que lhe foram transmitidas. Por isso ele não é simplesmente produto de seu meio, é sujeito que reage ativamente ao que lhe é proposto, buscando formular respostas próprias, que façam sentido para ele e permitam sua inserção social.

Por esse e outros motivos, a juventude passou a ser um público que chama a atenção de diversos segmentos da sociedade e do campo científico. Seja por constituírem um grupo de pressão social, por serem reflexo de sua época, ou até por representarem um grupo de consumidores com potencial projeção, o fato é que os jovens, enquanto categoria social, são uma fonte rica de questionamentos e aprendizado para o campo da Sociologia. Neste sentido, afirma Foracchi (1972), a tarefa da abordagem sociológica é “caracterizar o conjunto de mecanismos e processos que presidem à constituição do jovem como categoria social” e examinar as “condições sociais que balizam o seu comportamento” no presente para, no futuro, projetar as “modalidades possíveis de ampliação do seu horizonte de ação” (AUGUSTO, 2005, p.13). É partindo dessas considerações que se desenvolve a presente pesquisa, levando em conta as características de cada jovem e do meio em que vive, suas experiências e suas relações sociais com o objetivo de verificar a estrutura de valores que se revelam nos diferentes âmbitos de sua cotidianidade, de que fazem parte a escola, a família, os amigos e professores.

A particular escolha de ter o jovem como objeto de estudo nasceu das experiências e observações vividas em mais de 16 anos de trajetória docente da pesquisadora. Durante esse período, ao ter um contato diário com grupos juvenis, surgiu a vontade de conhecê-los de forma mais profunda para poder compreender a forma como se comportam socialmente, relacionam-se com outras pessoas e com o mundo e entender como se posicionam frente à determinadas questões. Com o contato diário e a presença em um dos principais espaços de formação dos jovens – a escola – pode-se perceber uma postura por vezes antagônica, entre a posição de “questionadores” ou jovens engajados e a de “sujeitos desinteressados”. Grande parte deles parece insatisfeita, apresenta desprazer em estudar e despreocupação com sua formação, encarando a escola mais como um ponto de encontro com os amigos e menos como um espaço para desenvolver conhecimentos, habilidades e competências. Por outro lado, os jovens podem demonstrar comprometimento com questões sociais, como em atividades de voluntariado; pode haver coleguismo entre eles, solidariedade uns com os outros, afeto, estabelecimento de vínculos e vivência de outros sentimentos e valores.

Diante disso, surgem questionamentos sobre qual o verdadeiro interesse dos jovens, qual seu envolvimento social e sua compreensão de mundo. Quais são realmente os valores por eles considerados importantes e que se refletem na sua prática cotidiana? Nesse contexto, percebe-se também a inquietação de professores que não conseguem alcançar a atenção da totalidade dos alunos, atingindo somente pequenos grupos e que, por esse motivo, desmotivam-se, desgastam-se, o que dificulta o trabalho em sala de aula. Além disso, como lembra Subirats (2000, p. 195), perguntas como “que tipo de conhecimentos necessitam as novas gerações? Que tipo de atitudes, aptidões, habilidades, disposições, valores?”, ainda que sejam por vezes formuladas, raramente são levadas em conta na elaboração dos currículos escolares.

Esses são fatores que, somados, impedem que o professor consiga enxergar com o ‘olhar’ do educando, o que afeta diretamente a relação professor-aluno e, por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem. Foi diante destas reflexões que surgiu o interesse pelo desenvolvimento deste trabalho. Acredita-se que através do conhecimento sobre os valores que predominam nesses jovens, pode-se compreender seu comportamento, seu estilo de vida, seus gostos, sua relação com o outro e com a escola, para então buscar novas maneiras de desenvolver conteúdos, de adaptar planejamentos pedagógicos que façam com que os jovens sintam-se parte de todo o processo.

Para tanto, investigou-se o sistema de valores humanos presentes em estudantes terceiranistas do Ensino Médio de escolas públicas e privadas em uma amostra composta por colégios de Porto Alegre e Uruguaiana, capital do estado do Rio Grande do Sul e cidade fronteiriça localizada no Noroeste do Estado, respectivamente. Ao comparar estudantes de escolas privadas e públicas de distintas cidades, parte-se do princípio de que as chamadas “disparidades regionais” podem acarretar distinções entre os jovens do interior e os das grandes cidades (NOVAES 2006, p. 107). Distintas realidades e distintas filosofias de ensino complementam o cenário investigativo. Busca-se, portanto, descobrir se contextos sociais e pedagógicos distintos podem gerar diferenças entre os conjuntos de valores presentes nesses jovens.

Para se chegar ao sistema de valores, a metodologia teve como base a escala proposta por Milton Rokeach, chamada de *Rokeach Value Scale* (RVS), que permite organizar os valores com relação à prioridade e importância que cada jovem atribuiu a cada valor. O autor

os subdividiu em dois grupos: valores terminais e instrumentais. O conjunto de valores terminais definidos pelo autor são estados de existência ou objetivos de vida mais amplos, como, por exemplo: ser feliz, ter uma vida confortável, buscar a salvação. Os valores instrumentais são considerados por Rokeach (1973) como estados de conduta pessoal e social preferíveis em todas as situações com respeito a todos os objetos. Pode-se dizer que são posturas sociais (valores instrumentais) que consideramos mais adequadas ao alcance dos objetivos de vida (valores terminais). Cada um dos conjuntos de valores tem uma estrutura de ordenação própria e ambos os sistemas estão ligados a atitudes em relação a situações específicas.

Conforme Rokeach (1981, p. 133), os valores não se manifestam isoladamente, ao contrário, articulam-se entre si e constituem o que ele chama de sistema de valores, que significa “uma organização aprendida de regras para fazer escolhas e resolver conflitos – entre dois ou mais modos de comportamento ou entre dois ou mais estados finais da existência”. Em outras palavras, o termo sugere uma ordenação de valores ao longo de um grau de importância, distinguindo-os entre “valores instrumentais e terminais, cada um com uma estrutura de ordenação própria; [...] funcional e cognitivamente ligado ao outro e ambos os sistemas ligados com muitas atitudes em relação a objetos e situações específicas” (ROKEACH, 1981, p. 131). Os fatores sociais são determinantes quando se trabalha com valores, pois podem causar variações e determinar a existência, ou não, de um ou outro valor. “Igualdade de culturas, sistema social, casta e classe, sexo, ocupação, educação, formação religiosa e orientação política são as variáveis principais que provavelmente formam os sistemas de valor de grande número de pessoas” (ROKEACH, 1981, p. 133).

Para Rokeach (1981, p. 132), um valor é “uma crença duradoura de que um modo específico de conduta ou estado final da existência é pessoal ou socialmente preferível a modos alternativos de conduta ou estados finais da existência”. Partindo dessas conceituações, a presente pesquisa questiona, no que diz respeito ao sistema de valores, se: **jovens em localidades distintas, instituições escolares diferentes e sob diferentes contextos regionais apresentam diferenças significativas em seu sistema de valores.** Ao se efetuar o estudo comparativo, pretende-se identificar se há diferenças em valores terminais e valores instrumentais nas diferentes escolas da Capital; entre as escolas do interior; entre interior e Capital; correlacionar a escolha dos valores terminais e instrumentais nas escolas com a

mesma orientação filosófica em diferentes localidades e verificar a existência de diferenças significativas na escolha de valores terminais e valores instrumentais nos diferentes gêneros.

Com isso, este estudo visa a ir além da mera constatação das posturas juvenis e busca compreender o porquê delas. Quem é esse jovem, de que forma ele pensa, quais são os motivos que influenciam suas atitudes, suas insatisfações e seus projetos de vida? Identificar que valores pessoais estão neles presentes pode revelar respostas a estas perguntas e quem sabe servir de subsídio para a elaboração de metodologias que tornem o ensino prazeroso e valorizado pelos alunos. A intenção é que esta pesquisa possa servir de ferramenta para a melhoria, não só da didática, mas também da relação entre aluno e professor, já que se acredita ser imprescindível para a qualidade do ensino e do aprendizado a compreensão acerca do jovem como ser social, evitando que os educadores baseiem-se em estereótipos, em modelos pré-definidos. É o que acredita Pais (2006) ao afirmar que, ao querer desvendar esse jovem, não devemos nos ater a modelos prescritivos, com os quais ele já não se identifica.

O percurso para a realização desta dissertação começa com o estudo sobre as juventudes. O primeiro capítulo dedica-se a um aprofundamento teórico sobre o lugar do jovem no campo das ciências sociais, abordando questões como a identidade, as formas de sociabilidade, as sub-culturas e o entendimento do jovem a partir de contextos histórico-sociais. Para tanto, fez-se uso das contribuições teóricas de autores como Pais, Libanio, Maffesoli, Touraine e Hall.

Na seqüência, passa-se ao estudo sobre valores. No capítulo três, com base em Ros, Katz e Rokeach, apresentam-se conceituações consideradas pertinentes para o contexto estudado; em seguida, faz-se um levantamento histórico sobre as teorizações presentes no campo da Sociologia e Psicologia Social. Para complementar a abordagem sobre valores, apresenta-se a caracterização de Parsons, Rokeach, Schwartz e Inglehart, considerados alguns dos principais teóricos no campo da pesquisa sobre valores.

Ao ser a escola o cenário de pesquisa, acredita-se que sejam pertinentes algumas considerações acerca da instituição educacional enquanto fator de influência na conformação das identidades juvenis. Por ser considerada uma realidade social na qual os jovens se inscrevem e se desenvolvem, com base em autores como Resende, Libanio, Tardif, Lessard, Papalia e Ols são abordadas questões que denotam de que forma a escola exerce sua influência no desenvolvimento dos sujeitos. Não se podem ignorar aspectos como a relação

com os professores e as didáticas pedagógicas, partes do todo que envolve escola e aluno. Sendo assim, apresenta-se também nesse capítulo uma breve evolução das epistemologias educacionais, que possuem reflexos na relação entre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, o que, conseqüentemente, produz determinado sentido sobre a percepção dos alunos acerca da instituição escolar. A apresentação das instituições de Porto Alegre e de Uruguaiana, às quais pertencem os alunos que compõem a amostra, juntamente com dados sobre sua orientação filosófica e características político-pedagógicas, encerram o quarto capítulo.

Informações sobre a metodologia utilizada, explicações sobre a Escala de Valores de Rokeach (RVS); sobre variáveis de coleta e análise de dados e sobre técnicas de interpretação dos dados estão no quinto capítulo. O sexto capítulo encerra os resultados encontrados. Parte-se de uma caracterização do perfil dos jovens entrevistados, traçado a partir dos resultados encontrados com os questionários. Na seqüência, apresentam-se os valores terminais e instrumentais mais e menos valorizados pelos respondentes. A seguir, a análise dos resultados é realizada com base em cada um dos objetivos específicos desta pesquisa. São eles: a) identificar diferenças significativas em valores instrumentais entre os respondentes de escolas da rede pública e privada da capital; b) estabelecer relações entre a identificação de diferenças entre as escolas da rede pública e privada do interior; c) verificar as diferenças entre os respondentes estudantes da Capital e do interior. Vale ressaltar que dados que não estão contemplados nesses itens foram acrescentados aos resultados por se acreditar que enriquecem o entendimento sobre a conformação dos valores juvenis.

Sabe-se que diante das inúmeras combinações possíveis, a riqueza de análises que podem ser feitas a partir da pesquisa realizada extrapola os limites desta dissertação, porém podem impulsionar outras produções que contribuam tanto para a prática docente quanto para o campo das ciências sociais no que tange ao entendimento das juventudes contemporâneas. Por fim, o sétimo capítulo conclui o estudo, com a apresentação das análises dos resultados, considerações, contribuições sociais e sugestões para novas pesquisas.

2 JUVENTUDE: CONCEITOS E CONTEXTOS

No início do século passado, por volta de 1915, na Escola de Chicago, foram registrados os primeiros estudos dedicados a investigar questões juvenis. Naquela época, uma série de conceituações foi elaborada, segundo o perfil juvenil daquele momento histórico, na tentativa de definir a juventude, seus hábitos, valores e sua identidade. Posteriormente, no período do pós-guerra, “quando o processo de sincretismo cultural volta-se notavelmente dinâmico à escala mundial e junto com o crescimento econômico dos setores médios”, o conceito de *juventude* toma relevância (ARCE, 1991, p. 183).

2.1 JUVENTUDE: O FENÔMENO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Arce (1991) destaca o olhar juvenil proposto por Heller, verificado durante o pós-guerra, numa sociedade caracterizada por uma divisão funcional do trabalho. Na perspectiva de Heller, o termo “jovem” se converte em equivalente de “pré-funcional”,

em outras palavras, é jovem aquele que ainda não está absorvido por uma função no seio de uma divisão de trabalho. Os movimentos juvenis iniciaram a atrair jovens de meios sociais extremamente diferentes, independentemente de si, sua função mais tarde seria a de ser um acadêmico, ou um assistente social, um trabalhador autônomo ou um obreiro industrial, etc. (ARCE, 1991, p. 183).

Visão similar apresenta Frith (1981, p. 200), ao afirmar que o que diferencia os jovens da classe trabalhadora dos que provêm da classe média não é seu sistema de valores, mas as enormes expectativas que suscitam o tempo livre. Para o autor, há uma distinção imprescindível, que tem como base a diferenciação, motivo pelo qual emerge uma

determinada cultura juvenil: a) sub-culturas que surgem com uma resposta “positiva” às demandas das estruturas sociais e culturais, e b) aquelas cuja resposta é a delinquência.

Já o surgimento do fenômeno juventude se deve, em especial, ao aparecimento da Escola como instituição voltada à educação e nela especializada², embora, a discussão da categoria “juventude” nas Ciências Sociais seja posterior a isso. Ao contrário do que aconteceu com o conceito de “adolescência”, popularizado por Jung, não há um consenso sobre a conceituação do “ser jovem”.

A pluralidade que caracteriza o conceito se amalgama e se reduz em sentidos e concepções êmicas corriqueiras, modelares ou quase únicas sobre o que é ser jovem. No entanto, os termos para descrevê-la são diversos: de modo geral, referem-se à juventude e adolescência como uma época de estilos, excessos, de vários enfrentamentos – como os familiares, pessoais, sociais, escolares profissionais, amorosos, entre outros – e de uma redefinição das relações familiares. (KNAUTH; GONÇALVES, 2006, p. 93).

Segundo Knauth e Gonçalves (2006), nas ciências sociais, a juventude é vista como categoria sociológica ou como um processo sociocultural. Há décadas este grupo compõe grande parte dos denominados “problemas sociais”. Conforme as autoras, primeiramente a juventude é pensada como “parte de um mecanismo de continuidade de valores e de reprodução social”. Num segundo instante, é vista como “ameaça ou causa do rompimento desses mecanismos, das normas e regras já estabelecidas socialmente para os jovens” (KNAUTH; GONÇALVES, 2006, p. 97). É segundo a primeira definição que os jovens são encarados aqui, como atores socialmente ativos, munidos de um conjunto híbrido de valores que afloram no decorrer de sua existência, com forte influência de fatores como a família, escola e amigos.

O processo sócio-cultural que experimenta o jovem é rico e complexo. Envolve família, sociedade e cultura, e se, de um lado traz em seu bojo conflitos e tensões em muitas situações, de outro, é garantia de que a sociedade tem uma renovação constante de valores. Na concepção de Libanio, os “analistas de cultura” costumam se interessar pelas faces diversificadas do adolescente de hoje. Quer dizer que, em vez de captar os “rasgos estruturais”, os pesquisadores voltam sua atenção para o impacto que os fatores culturais presentes produzem nos adolescentes e para como eles reagem diante deles. “Impõe-se,

² Conforme consta na pesquisa: Discursos à Beira dos Sinos – A emergência de novos valores na juventude: o caso São Leopoldo, coordenada por Hilário Dick, publicada em **Cadernos IHU**, Revista do Instituto Humanitas Unisinos”, ano 4, n. 18, 2006.

embora de maneira sumária, uma rápida tipologia que corresponde ao modo variado de os jovens assimilarem e reagirem à cultura que os envolve”, afirma Libanio (2004, p. 16).

Quando o indivíduo está vivenciando sua juventude, ele entra em uma “idade de apropriação das diferenças que o afetam no campo sócio-psicológico, na classe social, em alguma condição de imigrante ou nativo, de deficiência ou sadio” (LIBANIO, 2004, p. 16). É nesse período que ele busca formar, nos aspectos biológicos, psíquicos e sociais, aquela identidade vivida na família, portanto, já socialmente reconhecida. É o momento em que o sujeito começa a ter de assumir seus próprios traços fora do ambiente familiar e a sustentá-los em novos cenários, ou adaptá-los a eles, como acontece muito frequentemente. Nesse momento, a escola e os grupos em que o jovem está inserido são determinantes. Segundo Libanio (2004, p. 14) “os grupos de jovens ajudam a integrar o modelo da família com a vida na sociedade e a escola se apresenta como um lugar intermédio de socialização entre a família e a sociedade”.

A escola, para muitos jovens, parece um mundo aleatório: “as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro ‘aspas, aspas’, apesar dos suportes familiares. O mundo real, da ‘vida verdadeira’, é cheio de incertezas” (PAIS, 2006, p. 19). E “porque muitos jovens faltam às aulas ou ficam satisfeitos quando os professores faltam?” indaga o autor. Segundo ele,

[...] é porque encaram a escola como um “espaço cerrado, estriado”. Tantas vezes designadas como “culturas de margem”, o que estas culturas juvenis reclamam é “inclusão, pertencimento, reconhecimento”. Daí suas performatividades, que não por acaso se ritualizam nos domínios da vida cotidiana, mas libertos dos constrangimentos institucionais os do lazer e do lúdico -“espaços lisos” (PAIS, 2006, p. 19, grifo do autor).

Os conceitos de “liso” e “estriado” são propostos por Deleuze e aparecem na obra de Pais quando ele distingue duas formas de olhar as culturas juvenis: ou as vemos através das socializações que as prescrevem, ou por meio das suas expressividades, o que ele chama de “performances cotidianas”. A diferença entre essas duas perspectivas pode ser explicada a partir da “dualidade primordial” proposta por Deleuze ao contrapor “espaço estriado” a “espaço liso”.

O *espaço estriado* é revelador da ordem, do controle. Seus trajetos aparecem confinados às características do espaço que os determinam. Em contraste, o *espaço liso* abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo. É um espaço de *patchwork*: de novas sensibilidades e realidades. (PAIS, 2006, p. 07, grifo do autor).

Tais modelos prescritivos têm a ver com os tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta, quando os jovens, segundo Pais, adaptam-se a esses modelos que, por sua vez, enrijecem as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Porém, o que se observa hoje é que, entre muitos jovens, essa transição de um período a outro está sujeita às culturas performativas “que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis”. Isso significa que as culturas juvenis agem assim, de forma performática, por nem sempre se enquadrarem nos modelos prescritivos impostos pela sociedade. Por isso, essa é exatamente uma das premissas deste estudo, já que é importante a busca por desvendar as “sensibilidades performativas” das culturas juvenis, sem que nos aprisionemos a modelos prescritivos “com os quais os jovens já não se identificam” (PAIS, 2006, p.7).

Essa afirmação vai ao encontro do que afirma Touraine sobre a urgência de se evitar toda representação moralista do sujeito, e sobre a necessidade de observá-lo em situações sociais concretas, “procurando seu caminho no meio de outras lógicas de ação” (TOURAINÉ, 2006a, p. 19). Para isso, é imprescindível que voltemos o olhar para a escola, pois ela se constitui em um setor da vida social no qual, segundo Touraine (2006a, p. 19), “se confrontam não apenas idéias mas também opções feitas pelos próprios professores e sobretudo pelo pais de alunos, convencidos de que a opção de uma escola tem efeitos profundos e duradouros sobre toda a vida de seus filhos”.

Outro aspecto importante sobre juventude é o contraponto alienação *versus* identificação (PAIS, 2006). A alienação diz respeito ao consumismo, e a identificação encerra em si uma expressão identitária da busca de si através do outro. O contrário também pode acontecer, principalmente quando se trata da rebeldia juvenil. Tal postura promove uma integração que, segundo Libanio (2004), verifica-se no palco de um reconhecimento intersubjetivo em que as aparências estão mais arraigadas às experiências que as consciências, ou seja, perante uma “alteridade generalizada” as “buscas de si” também significam um reconhecimento ante os demais (PAIS, 2006, p. 18).

O “outro” também é citado por Hall, quando ele tece considerações acerca dos conceitos de “identificação”, à luz da perspectiva de Freud. A identificação é um processo “de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste

completo, uma totalidade” (HALL, 2000, p.107). Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo da *différance*”. Freud chama a identificação de “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921:1991, *apud* HALL, 2000, p. 107). Para ele, a identificação está fundada na fantasia, na projeção e na idealização. Seu objeto tanto pode ser aquele a quem o sujeito odeia como aquele a quem adora. Ela “empurra o eu para fora de si mesmo”, segundo o autor, com a mesma frequência com que é transportada de volta ao seu inconsciente. Tais considerações sobre identificação são importantes, pois foi em relação a essa idéia que Freud desenvolveu a importante distinção entre “ser” e “ter” o outro.

A identificação é uma das características que devem ser abordadas, segundo Melucci (2004), quando se trata de identidade. Tanto em relação a um indivíduo como a um grupo, há de se levar em consideração a “continuidade do sujeito”, independentemente das variações no tempo e das adaptações no ambiente; a “limitação desse sujeito” em relação aos outros; e a “capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”.

Abordar a questão da identidade faz-se importante no presente estudo, uma vez que sua conformação pode ser determinada ou justificada a partir de dois outros aspectos sobre os quais se debruça a presente pesquisa: os valores existentes nesses jovens e o contexto em que eles estão inseridos. A relação que se estabelece entre o desenvolvimento dos indivíduos “levando a ‘identidades sociais’ e a estruturação dos sistemas sociais que servem de suporte a ‘mundos sociais’ constitui, segundo Habermas, a problemática fundadora das ciências sociais clássicas”, que encontramos tanto em Durkheim como em Weber e Marx (DUBAR, 2005, p. 99).

Para Hall (2000), cujas contribuições para o conceito de identidade são importantes, as identidades não são, em momento algum, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Elas estão sujeitas a uma história radical e estão constantemente em processo de mudança e transformação. Nesse contexto, o “eu”, segundo o autor, tem uma infinidade de facetas, uma alma desconhecida presente no seio de cada indivíduo e também no seio do conjunto social. Segundo o autor, a identidade

é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo no “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [grifo do autor].

Aqui se vê, além do “pluralismo estrutural” do qual trata Maffesoli (2001), a eterna insatisfação do indivíduo, a sensação do “faltar alguma coisa” que faz com que ele crie, constantemente, novos desejos e ambições, motores de sua existência. A errância é vista, então, como um modo de colocar na prática esse “pluralismo estrutural”, uma forma de escapismo ao princípio de identidade e às residências sociais e profissionais (MAFFESOLI, 2001, p.113) e como a busca da satisfação desses desejos, sejam eles visíveis ou ocultos, corretos ou proibidos.

Diante dessas “errâncias”, nas palavras de Maffesoli (2001, p. 118), as identidades passam a ter raízes flutuantes, movimentam-se e deixa de ser, como o foi na Modernidade, “o único fundamento sólido da existência individual e social”. Essa vida errante é uma vida de múltiplas identidades; de identidades plurais e, por vezes, contraditórias. Maffesoli refere-se a M.A. Ouaknin para explicar: “é alguma coisa oscilante entre a mesmice de si e a alteridade de si”. Ouaknin, de acordo com Maffesoli, mostra que, o término dessa tensão é sinônimo do fim da existência humana, pois são as multiplicidades identitárias um sinal de vitalidade, “é a expressão de uma verdadeira sabedoria do precário, dedicando-se a viver intensamente o presente através de suas alegrias e de suas penas” (MAFFESOLI, 2001, p.118). E é no jovem que se percebe mais claramente tal identidade multifacetada, já que vive o momento em que ela começa a ser estruturada fora do ambiente familiar e passa a receber influências de diversos outros âmbitos do seu cotidiano, como da escola, do grupo em que está inserido, da esfera geográfica, etc.

Pensar o cotidiano é pensar em todos os aspectos encontrados no dia-a-dia das pessoas, como as vivências, experiências, atitudes mecanizadas ou refletidas, os desejos, a ação profissional e, no caso do jovem, as rotinas escolares, as relação com os colegas, as atividades extra-classe, entre outros. “O cotidiano é a vida de todo homem na sua simplicidade e complexidade, na sua diversidade e unicidade”, conclui Heller (2004, p. 27).

Pais (2003), por outro lado, considera que reduzir o cotidiano ao que se passa repetitivamente no dia-a-dia pode ser um equívoco. Para ele, é difícil apreender o cotidiano “aceitando-o ou vivendo-o passivamente sem tomar, em relação a ele, uma certa distância. Distância crítica, contestação, comparação”. Portanto, a sociologia da vida cotidiana não tem de tomar como objeto exclusivo e único da sua esfera de interesse a banalidade da vida de todos os dias: os seus aspectos triviais, monótonos e repetitivos. Como sugere Maffesoli

(1979, p.49), a característica da vida quotidiana é a espontaneidade. O ritmo fixo, a repetição e a rigorosa regularidade não estão em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, uma coisa implica a outra. Neste sentido, o quotidiano pode ser considerado um lugar de inovação, como afirma Pais (2003).

A vida quotidiana não é apenas feita de trabalho. A própria recusa do quotidiano (a festa, as viagens, as férias...) é a sua reorganização e transformação. O quotidiano banal, trivial, repetitivo, faz parte de um outro quotidiano. Compete à sociologia da vida quotidiana revelar a riqueza oculta desse outro quotidiano sob a aparente pobreza e trivialidade da rotina, ou, como muito bem referiu Lefebvre (1980, p. 51), “alcançar o extraordinário do ordinário” (PAIS, 2003, p. 78).

Ao se considerar que o social não existe senão através dos indivíduos (PAIS, 2003), é necessário que se reconheça que tampouco podem os indivíduos ser sociologicamente estudados senão a partir “das regras, das normas, das instituições, dos valores e das representações que interiorizam ou que, pelo menos, reproduzem, como um *habitus*, nos seus comportamentos” (PAIS 2003, p. 123). Daí a importância de se levar em consideração os espaços em que se experimenta a vida cotidiana do jovem, assim como as distinções entre os seus comportamentos a partir dos espaços em que estão inseridos.

Sendo assim, torna-se conveniente voltar os olhos para os contextos dos indivíduos, neste caso, para os contextos em que se inserem os jovens aqui estudados, ou seja, há de se levar em consideração elementos do meio social relevantes para os indivíduos, como as “normas, regras, nortes de orientação, bússolas cognitivas, mapas de significações e representações sociais que regulem distintos estilos de ações, distintas condutas comportamentais” (PAIS 2003, p. 123)³.

³ Segundo Pais (2003, p. 123) “Os contextos dos indivíduos aparecem associados a normas que integram sistemas de representações sociais ou de significados compartilhados. Por normas podemos entender as diversas maneiras de agir consolidadas pelo uso, pelos costumes. Tomada como *tipo*, uma norma não se reconhece apenas pelo seu uso habitual, mas pelo seu uso quase ‘obrigatório’”.

2.2 JUVENTUDE: A PROPÓSITO DAS SUB-CULTURAS

Os estudos sobre a sub-cultura costumam situar em torno de 1915 o começo da investigação e a reflexão sobre grupos juvenis, cuja configuração aproximada da que atualmente conhecemos tomou forma em algumas das maiores cidades americanas, como em Chicago, por exemplo. Desde o principio, a cidade se mostrava, segundo Costa, Pérez Tornero e Tropea (1996, p. 60-61), como a metáfora das grandes transformações norte-americanas na época, e reunia as condições idôneas para a “aparição espetacular de *gangs* juvenis, que ocuparam algumas zonas da cidade e provocaram preocupação nas instituições por sua aparência extravagante e sua conduta delituosa”.

Entre os estudiosos das cenas juvenis da época, destaca-se o jornalista Robert E. Park, que abandonaria sua profissão para integrar o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. Ele foi um dos pioneiros de uma escola chamada de “Ecologia Humana”, cuja pesquisa era voltada àquele tipo de conduta considerada específica do meio urbano. Seus trabalhos partem da hipótese de que as características da grande cidade permitem aos jovens manifestar determinados comportamentos “desviados”, que as sociedades rurais haviam, em princípio, reprimido ou induzido à conformidade sistematicamente (COSTA; PÉREZ TORNERO; TROPEA, 1996).

Além dos estudos do sociólogo-jornalista, trabalhos como os de Frederick Trasher⁴ ressaltam a importância dos elementos simbólicos na configuração do fenômeno juvenil, como a linguagem, o modo de vestir, as formas que os membros de um grupo têm de se relacionar entre si, etc. William Foote White, em sua obra *La sociedad de las esquinas* (1943), foi responsável por uma verdadeira mudança no paradigma dos estudos de grupos juvenis. Seu objeto de estudo são as bandas musicais, e com um trabalho intenso de observação participante, sua investigação localiza o eixo das gangues no sentimento de solidariedade e apoio mútuo que une seus membros. Paralelamente, ele neutraliza a idéia de que os aspectos delitivos, que caracterizavam boa parte das bandas americanas, eram um componente essencial de sua formação. A partir daí, a delinquência e o caráter rebelde não seriam mais os

⁴ Frederick Trasher publicou, em 1929, o *The Gang*, obra resultante da observação de 1.313 bandas de músicas norte-americanas (FEIXA, 1994).

pontos marcantes dos perfis juvenis, dando lugar a outra face, mais voltada para os laços sociais e sensibilidades.

Nos anos cinquenta, autores como Albert Cohen (1955) e Walter Miller (1958) começam a preencher o vazio teórico dos estudos sobre as subculturas juvenis, tentando definir as continuidades e as rupturas que esses grupos estabelecem com o sistema. (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996). Os resultados das pesquisas de Albert Cohen avaliaram a hipótese de que a sociedade, sobretudo a escola, estimule nos jovens das classes trabalhadoras os valores e os objetivos da classe média, o que acarreta que, ao alcançar uma determinada idade, ambas estruturas sociais são apresentadas como incompatíveis e irreconciliáveis.

Sendo assim, “os jovens reagem à cultura formal da escola, a qual substituem por uma cultura delitativa originária de seu meio, que se caracteriza por uma inversão dos valores standards da classe média” (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996. p. 62). A questão de classe, portanto, acaba por reafirmar-se nesse período como uma dimensão básica e dinâmica da estrutura social e como um fator de influência determinante no comportamento juvenil.

Na década de oitenta, os estudos passam a dar destaque às identidades juvenis. A busca pela identidade passa a ser um elemento aglutinador, pois é por essa razão que os jovens passam a se agrupar e formar as conhecidas *tribos*. Nesta linha, os autores de *Tribos Urbanas*, Costa, Pérez Tornero e Tropea, ressaltam o trabalho de Piero Amerio e Rodolfo Ghiglione (1986), que compara as estruturas perceptivas dos diferentes grupos juvenis que mantêm posições opostas frente à sociedade⁵.

Para Amerio e Ghiglione (1986, p. 617), uma parte do significado de identidade pode se entender como a concepção que os sujeitos constroem em determinada fase de sua experiência, sobretudo em ocasiões novas, diversas, ou de ruptura, “que impõem uma estruturação dos esquemas cognitivos em relação aos novos acontecimentos em cursos” De fato, a identidade social era, e ainda é, vista como um fator de grande importância na construção da identidade pessoal e individual.

⁵ O objeto de estudo foram dois coletivos de jovens: um grupo de jovens comunista e um grupo de *punks*, de idades que oscilavam entre os 16 19 anos.

Pais (2003) vai ao encontro dessa idéia ao afirmar que a consciência da identidade individual somente é possível através do reconhecimento do outro, isto é, muito do que está fora do sujeito pertence à essência do seu eu que se revela no outro. Tal busca pelo contato também significa uma “busca de si”, já que as identidades individuais são o resultado de experiências individuais, embora possam surgir de ritualizações de identidades coletivas (TOURAINÉ, 2006a, p. 19).

A vivência em grupos e a construção de laços sociais ocuparam espaço tão marcante na construção das identidades juvenis que a passagem do jovem por diferentes grupos foi considerada imprescindível por alguns autores. É o caso de Valerie Sinason (1985), estudiosa de subculturas urbanas, que considera a passagem do adolescente ou jovem pelo grupo como algo necessário, principalmente em uma fase na qual o indivíduo está suscetível ao que ela chama de “inferioridade emocional”. Essa perspectiva é compartilhada com outros autores, segundo os quais,

os próprios jovens parecem ser conscientes, em geral, de que sua pertença a uma subcultura deste tipo revela uma certa ‘inferioridade emocional’, pois tendem a viver o tempo em que estão só como um ‘terrível isolamento’. O grupo é também o melhor antídoto contra a tendência depressiva que muito deles experimentam (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996, p. 72).

Sinason (1985) considera que a maior parte dos jovens que se integram a uma subcultura apresentam grandes problemas de insegurança e muitos deles já experimentaram rejeição dentro da suas próprias famílias. Segundo ela, a estética, a música e o futebol são elementos de coesão que os fazem ingressar em outros grupos. A dinâmica de passagem por grupos e a busca pela interação e identificação seguiu movimentando os jovens no fenômeno chamado “neotribalização”. Imagem, afetividade, rebeldia e mediatização são as chaves desse fenômeno, que emerge como uma resposta social e simbólica frente à excessiva racionalidade burocrática da vida atual, ao isolamento individualista a que a grande cidade submete seus cidadãos, e à frieza extremamente competitiva (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996).

2.3 O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

A juventude característica da geração pós-guerra viveu um intenso momento de politização, como se pode perceber no comportamento dos jovens comunistas e dos jovens cristãos de esquerda que viveram naquela época (DICK 2006). Essa juventude, também chamada de *sartrianos*, da *skptische jugend*, teve ideais e sonhos estilhaçados com os horrores da guerra de 1939-1945 (LIBANIO, 2004, p. 55). Talvez por isso tenha se constituído também um grupo que se caracterizou por ser cético, despolitizado e materialista, movido por valores individualistas, como os jovens da Alemanha, lembra Dick. Conforme o autor, os sociólogos chamam a atenção para essa separação que se produz, tendo, por uma parte, a “instauração de valores hedonistas e lúdicos e a prevalência de uma ética do esforço na sociedade norte-americana; por outra, o recrudescimento de fenômenos de delinquência juvenil” (DICK, 2006, p. 8).

Ainda na primeira metade do Século XX, a chamada “juventude transviada” selou seus protestos na música; grupos, como *Beatles*, *Blouson Noir* e *Teddy Boys*, cantavam o êxito, protesto através da ironia, do livre discurso, simbolizando as insatisfações de toda uma geração. A música seguiria sendo a forma de verbalizar os protestos na geração seguinte, através, por exemplo, da peça musical *Hair*⁶, no fim da década de 60. Após a Revolução Cubana, em que o mundo conheceu figuras como Fidel Castro e Che Guevara, é a vez da geração “politizada” que, a exemplo dos líderes socialistas, contestava o regime capitalista, considerado corrupto e explorador.

O histórico movimento de maio de 68 começa em Paris e se expande aos Estados Unidos, disseminando um sentimento anti-norteamericano em diversos países. Era a força estudantil, e não operária, protestando não só em relação a aspectos políticos, mas também culturais, como os padrões impostos pelo Ocidente a todo o mundo. Essa geração também se

⁶ Sobre *Hair*, Libânio (2004, p. 57) afirma que “significou mais que um musical. Levantou uma série de problemas tabus que tocavam a moralidade, a sexualidade, o individualismo, o racismo, a violência, o uso de droga e sua aceitação social. Problemas que continuarão nas décadas seguintes. J. CL Guillebaud (1999) não teme dizer que ‘ninguém compreendeu que, em 1964, uma ruptura cultural decisiva acabava de se dar em todos os países industrializados’”

caracterizou pelo clamor à liberdade, sobretudo no âmbito sexual. Nesse contexto é que surgem os hippies e os *easy riders*, “estudantes revolucionários despreocupados e entregues a aventuras românticas” (LIBANIO, 2004, p. 56).

Mesclando ações politizadas com o caráter apaziguador da era “paz e amor”, a juventude da década de 60 caracterizou o período como “tempo de rebelião”, para estudiosos como Matza y Sykes (1961). Segundo eles, era um tempo que se manifestava através de formas particularmente atrativas para os jovens: a delinquência, o radicalismo e a boemia.

A partir da década seguinte, a crise econômica verificada acabou gerando o aumento de tensões internacionais que fizeram dos jovens as principais vítimas. As expressões de rebeldia juvenis acabaram sendo abafadas pelos meios de comunicação de massa, que criavam estatutos, modas e modelos culturais específicos para esse público.

A rebeldia se transformou em consumo, e o mercado veio a ocupar o lugar da revolução. Contudo, nas décadas de 1970 e 1980, os jovens começam a experimentar os efeitos de uma terceira revolução industrial fundada sobre o uso de novas energias e o uso ampliado de tecnologias fundadas na microeletrônica pelas quais se vêem impelidos a submeter-se a um processo de “segunda alfabetização”. (DICK, 2006, p. 8, grifo do autor).

Em meio à nova realidade da sociedade de massa, verificada a partir dos anos de 1980 e determinada pela revolução das comunicações e das indústrias culturais, parte dos jovens se viu crescentemente marginalizada dos processos de mudança estrutural da sociedade (DICK, 2006). Por esse motivo, alguns passaram a constituir e integrar grupos em transição, sem muita clareza nos seus anseios e caminhos, ao passo que outros participavam ativamente das aceleradas mudanças vividas pela sociedade.

Em âmbito geral, as transformações derivadas da Revolução Industrial deixaram sua marca nas condições de vida e nas percepções sociais. Arce (1991 p. 182) afirma que isso se deve não apenas a modificações no âmbito de consumo, mas ao surgimento de novas possibilidades de interação humana, “onde a força da intensidade se estabelecia apoiada na produção massiva, as inovações nos meios de comunicação e transporte”.

Por outro lado, os jovens encarnam muito do caráter contestatário, típico do sujeito pós-moderno, que questiona os modos convencionais de fazer as coisas. Nesse caráter de contestação, afloram aspectos da “errância” da qual trata Maffesoli, que é, segundo ele, o aspecto fundador de todo o conjunto social. A errância do ser, além de traduzir a pluralidade e

a duplicidade do homem, também exprime a revolta, “violenta ou discreta”, contra a ordem vigente e fornece uma “boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance, e cujos efeitos não terminamos de avaliar” (MAFFESOLI, 2001, p. 16).

Na Modernidade, a nova forma de sociabilidade respondia simbolicamente a características das sociedades modernas, tais como a “excessiva racionalidade burocrática, ao isolamento individual urbano e à frieza de uma sociedade profundamente competitiva”. A nova configuração dos espaços também foi uma questão relevante, já que significou, conforme Costa, Pérez Tornero e Tropea (1996, p. 30) “a destruição do sentido cultural do lugar ou a criação de novos espaços cada vez mais neutros, menos próprios e mais globais”.

Essa nova configuração acabou por afetar as formas de socialibilidade. Conforme os autores, a sociedade ocidental e moderna empurrou com força os valores do individualismo e êxito do indivíduo, favorecendo, com ele, o isolamento progressivo do indivíduo e de seu núcleo familiar. Tocqueville (1980, p. 89) explicou o fenômeno como

um sentimento apassível que induz a cada cidadão a isolar-se da massa de seus semelhantes e a manter-se a parte com sua família e seus amigos; de sorte que depois de formar uma pequena sociedade para seu uso particular abandona a si mesma a grande.

2.4 NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADES JUVENIS

A crise de uma modernidade industrializada, burocrática e individualista, fenômeno que, de alguma forma, afetava a vida das pessoas na segunda metade do Século XX, está dando lugar a uma reivindicação de contato humano, de contato físico e, sobretudo, “de uma nova imagem dos jovens para os jovens” (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996, p.30), uma nova forma de se relacionar. Em meio a suas “pequenas sociedades”, os jovens pareciam encontrar uma nova “via de expressão”, uma forma de distanciarem-se da “normalidade que não os satisfazia”. Aquele era o momento de intensificar suas vivências

peçoais e encontrar “um núcleo gratificante de afetividade”. Maffesoli (1995, *apud* DICK, 2006, p. 8) caracteriza esse momento da seguinte forma:

a sociabilidade em transição que nos sugere este processo de neotribalização anuncia a passagem de uma ordem e princípio comunicacional e simbólico individualista para um relacional e, de forma análoga, a passagem de um princípio político para outro de caráter estético.

Segundo Dubar, a socialização constitui uma incorporação das maneiras de ser, de sentir, pensar e agir de um determinado grupo, o que inclui suas visões de mundo, suas relações com o futuro, suas posturas corporais e crenças íntimas

quer se trate de seu grupo de origem, no seio do qual transcorreu sua primeira infância e ao qual pertence ‘objetivamente’, quer se trate de outro grupo, no qual quer se integrar e ao qual se refere ‘subjétivamente’, o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável. (DUBAR, 2005, p. 97).

Já Dubois (1994) afirma que no processo de socialização “as normas de comportamento, ligadas às diferentes funções sociais e os valores subjacentes, são transmitidos de geração em geração por meio do processo de ‘socialização’”. Segundo esse processo, o indivíduo aprende progressivamente de várias fontes (família e escola, por exemplo) o que é permitido e aquilo que não é permitido dentro de uma vasta gama de situações de interação social.

Kant (s.d., *apud* LIBANIO, 2004, p. 65) faz referência ao que chama de “sociabilidade insocial” do ser humano, característica que também se manifesta no jovem. Por um lado, ela faz com que ele sinta a vontade de agrupar-se, socializar-se, inserir-se em um dado grupo social. Por outro lado, ele se vê dividido por uma “insociabilidade”, que significa uma tendência ao isolamento, ao ato de desassociar-se, características que fazem parte das inconstâncias e descontinuidades que marcam a vida dos jovens.

Em função de estruturas sociais cada vez mais “fluidas”, eles transitam em movimentos de vaivém: “saem de casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para o retomarem tempo depois; encontram um emprego e em qualquer momento se vêm sem ele; suas paixões são como ‘vôos de borboletas, sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para toda a vida [...]’” (PAIS, 2006, p. 8).

Esses são casos típicos da “neotribalização”. As novas tribos são o esboço de uma geração com novas tensões, frustrações e contradições: a juventude contemporânea

(MAFFESOLI, 1989 *apud* DICK, 2006). A geração anterior, considerada “apolínea” e movida pelo “racional, pela vontade de organização, pela crença na importância de estratégias resultantes de análise de conjuntura” dá lugar para uma geração “dionisíaca movida pelo ‘corpóreo’, pelo prazer, pela estética e pelo ‘sentimento’” (DICK, 2006, p. 9).

Maffesoli (1989) apresenta as tribos urbanas sob a ótica do nomadismo, do consumo, dos novos formatos associativos e afetivos e da fragmentação social. Conforme constatou o autor, esses grupos emergentes tomam forma de “comunidades emocionais” nas quais o valor do afetivo e do “estar junto”, da mesma forma que a valorização do corpo e os laços de proximidade primários, conduzem não mais a um princípio individualista do social, mas a uma produção cultural de grande complexidade. Também são vistas como a possibilidade encontrada pelos jovens para novas formas de expressão, uma forma de se distanciar da normalidade que não os satisfaz, momento de intensificar vivências e encontrar um núcleo gratificante de afetividade. Quando o fenômeno começou a ser vivenciado, tratava-se de uma espécie de *cobijo* emotivo juvenil por oposição às intempéries urbanas contemporâneas que, paradoxalmente, os levava às ruas. (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA, 1996).

O conceito se apresenta ainda válido para a juventude de hoje, que vive a busca de reputação e afetividade nas tribos, algumas vezes com o espírito de rebeldia e marginalização. Segundo esses estudiosos, os jovens e adolescentes que “se alistam” nas tribos possuem, geralmente, atitudes de contestação à sociedade adulta ou às suas instituições, distanciando-se delas de alguma maneira. Por vezes, eles se sentem menos valorizados ou rejeitados pelo sistema – a escola, a família, os adultos, etc.

“Os elementos tribais são uma oportunidade para provocar o distanciar-se das instituições, tanto como um mecanismo através da qual cria uma nova socialidade, uma nova agrupação, capaz de conferir aos jovens um novo status. Trata-se de elementos que têm de combinar certa agressividade com relação ao adulto com um estímulo positivo para o membro do grupo. A agressividade, nesse sentido, é extragrupal – muitas vezes dirigida contra a normalidade e, outras vezes, se “*desplaza hacia otras tribus que son vistas como el enemigo – mientras que los elementos de incentivación positiva son intragrupal*”. (COSTA, PÉREZ TORNERO E TROPEA 1996, p. 14, tradução do autor).

É essa tensão e o constante movimento de “vai-e-vem” que se estabelece na massificação crescente e no desenvolvimento desses microgrupos. Para Maffesoli, trata-se de uma tensão fundamental que caracteriza a sociedade do fim do século passado e complementa-se no início deste. A metáfora da tribo dá conta de um processo que vai na contra mão da individualidade pregada e dita característica da contemporaneidade. É um

processo de “*desindividualización*”, conforme o sociólogo francês, da acentuação do papel que cada sujeito está destinado a desempenhar. “Está claro que así como las masas están en perpetua efervescencia, las tribus que cristalizan en ella no son estables, y las personas que las componen pueden evolucionar de unas a otras.” (MAFFESOLI, 1988, p. 17).

São grupos em que emerge uma cultura mista, por vezes instável e incoerente, compostos de sujeitos que mantêm aceso o “desejo antropológico” da liberdade e do movimento, que os leva a experimentar e a transgredir normas pré-estabelecidas. São tribos para as quais a tecnologia, especialmente a Internet, aparece como uma resposta a um encontro global, para a necessidade da comunicação imediata. Conectados através da cibercultura e suas neotecnologias, os grupos encontram-se, comunicam-se e trocam experiências, valores e idéias. Há o contato entre estranhos e estrangeiros que passam a desempenhar um papel inegável nas interações sociais (MAFFESOLI, 2001, p.42-45). Eles atuam como intermediários com o exterior e com as mais diversas formas de alteridade, “condicionando as relações de reciprocidade” e, assim, passam a ser integrantes do grupo e o estruturam como tal.

Os laços que se constroem e se rompem rapidamente, o cuidado com a aparência e outros fatores para garantir a inserção em um determinado grupo já se configuram como características culturais desta geração. Neste contexto, Maffesoli chama a atenção para o caráter efêmero desses laços associativos ou neotribais, sua fluidez e flexibilidade, a forte carga local de seu desenvolvimento e o escasso formato organizacional, segundo critérios em que o fator político é um componente aglutinador.

3 VALORES: CONCEITOS E TEORIZAÇÕES

Os estudos sobre valores no campo das Ciências Sociais, embora recentes, tomam força nas pesquisas que buscam conhecer detalhes sobre o comportamento humano, por um viés mais subjetivo. Historicamente, a Filosofia foi a principal responsável pelo desenvolvimento de diversas teorias que, posteriormente, migraram para a Psicologia, Sociologia e até para a Antropologia, a fim de explicar o comportamento dos homens e da sociedade.

Durante muito tempo, os cientistas sociais empreenderam esforços na busca por explicar a cadeia dos “antecedentes diretos e indiretos do comportamento humano” para melhor compreendê-lo, afirma María Ros (2006, p. 87), renomada catedrática da Universidade Complutense de Madrid, atuante na área de Psicologia Social. A pesquisadora, que vem protagonizando pesquisas nessa área, lembra que três modelos foram desenvolvidos com o intuito de explicar o papel das atitudes como antecedentes próximos do comportamento humano; são eles: Ação Racional (AR), Ação Planejada (AP) e Ação Motivada (AM). No entanto, percebeu-se que normas subjetivas e pessoais também influenciavam sobremaneira distintos comportamentos. Segundo Ros (2006, p. 87),

dado o poder de previsão menor das atitudes sobre a intenção de comportamento diante de outras variáveis, como as normas subjetivas e pessoais, aumentaram recentemente os esforços para analisar o papel dos valores como antecedentes imediatos das normas.

De fato, tanto os valores pessoais (SCHWARTZ, 1996), quanto os culturais estão, cada vez mais, sendo vistos como importante e eficiente linha de estudo para aqueles que desejam compreender porque determinados atores sociais são como são, agem de determinada maneira, protagonizam determinadas cenas cotidianas a partir de comportamentos peculiares. Para Katz, os valores estão imersos nas atitudes que definem a forma de ser dos sujeitos: “as atitudes cumprem quatro funções em relação ao ser humano: utilitária, de defesa do eu, de expressão de valores e de conhecimento” (KATZ, apud ROS 2006, p. 89).

Um valor, no entendimento de Karsaklian (2004, p. 154), constitui uma crença durável segundo a qual “certos modos de comportamento assim como certos objetivos de existência

são pessoal ou socialmente aceitos”. Segundo o autor, os valores podem ser divididos entre os “preferidos”, aqueles escolhidos pelo indivíduo, e os “preferíveis”, aqueles que representam a sociedade na qual o indivíduo vive.

Não se pretende aqui abordar os valores como escolhas, mas fazer uso deles como fatores determinantes de formas de ser, pensar e agir. Essa é uma das principais funções dos valores, conforme Rokeach, autor utilizado como base teórico-metodológica do presente estudo. Em seu entendimento, os valores priorizados pelos indivíduos constituem elementos centrais na organização dos sistemas de crenças e na compreensão dos comportamentos dos diversos grupos sociais, a partir do estudo sobre os sistemas de valores presentes nos indivíduos que o compõem (ROKEACH, 1973; SELIGMAN; KATZ, 1996). Em outras palavras, os valores são crenças sobre estilos de vida e formas de existência.

Isso se deve ao fato de que os valores estão profundamente enraizados nos indivíduos, portanto, influenciam diretamente o seu comportamento por meio do modo de pensar, da percepção e das suas atitudes (NIQUE; JOLIBERT, 1987). Além disso, os valores, junto às normas e às atitudes, são elementos de extrema importância no campo da cultura, conforme Engel, Blackwell e Miniard (2000), definindo distintos *habitus* (BORDIEU, 1989; DUBAR, 2005) e guiando a atuação dos indivíduos. Normas são regras de comportamento consideradas por grande parte de um grupo como determinantes na forma como os indivíduos devem se comportar. Valores, de outro modo, são crenças partilhadas, ou normas internalizadas pelos indivíduos (CONCEIÇÃO, 2007). Segundo Tropenaars e Turner (2001 apud CONCEIÇÃO, 2007), normas significam consensos de um determinado grupo sobre o que é “certo ou errado”, enquanto que os valores determinam a interpretação do que seja “adequado ou inadequado” na forma de encarar a vida e de se comportar socialmente.

Sobre a relação valores, atitudes e comportamento há controvérsias entre os pesquisadores do tema. Para Pisani, Pereira e Rizzon (1994) o valor difere da atitude pela sua maior abrangência ou generalidade. Um mesmo valor, por exemplo, pode envolver diversas atitudes; logo, atitudes são mais específicas que valores e podem surgir de mais de um valor. Rokeach aponta os valores como componentes centrais da personalidade, núcleo do autoconhecimento e da auto-estima. Ao comparar valores e atitudes, Rokeach (1973) percebe o valor como um elemento mais dinâmico e ligado intensamente aos componentes motivacional, cognitivo, afetivo e comportamental. Ele também admite que valores e atitudes

definem o comportamento social dos sujeitos, porém defende que um valor é determinante tanto das atitudes quanto dos comportamentos. Rokeach (1973, 1981) entende atitude como sendo uma ou conjunto de crenças com certa durabilidade.

Já Williams admite que os valores possuem uma influência causal no comportamento, mas elimina sua influência nas atitudes (ROS, 2006). Na Psicologia Social, atitudes são simpatias e antipatias – avaliações e reações favoráveis e desfavoráveis a objetos, pessoas, situações ou quaisquer outros aspectos do mundo, incluindo idéias abstratas e político-sociais (ATKINSON et al., 1995, p. 563).

Com frequência as atitudes são expressas por meio das opiniões: “Eu adoro laranjas”, por exemplo. Embora também expressem sentimentos, as atitudes estão ligadas às cognições e crenças sobre os objetos da atitude (laranjas contêm vitaminas). Logo, as atitudes estão ligadas às ações que se assume frente aos objetos das atitudes. As atitudes também servem como expressão de valores e refletem os autoconceitos, “uma vez que atitudes de expressão de valores derivam-se dos valores subjacentes ou autoconceito de uma pessoa, elas tendem a ser consistentes uma com as outras (ATKINSON et al., 1995, p. 555-556).

É nos processos de socialização que, segundo Engel, Blackwell e Miniard (2000) as pessoas desenvolvem valores, motivações e atividades habituais. Conforme Dubar (2005, p. 97), aspectos funcionais da socialização têm reflexo direto na formação dos indivíduos, constituindo uma incorporação das maneiras de ser, ou seja, de “sentir, de pensar e de agir” de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças mais íntimas.

Quer se trate de seu grupo de origem, no seio do qual transcorreu sua primeira infância e ao qual pertence “objetivamente”, quer se trate de outro grupo, no qual quer se integrar e ao qual se refere “subjetivamente”, o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável. (DUBAR (2005, p. 97).

Sabe-se que as normas de comportamento ligadas às diferentes funções sociais e aos valores subjacentes são transmitidas por meio dos processos de socialização (DUBOIS, 1994). A escola, ao ser encarada como um dos lócus em potencial de socialização dos jovens, onde ele partilha de grupos nos quais escolheu integrar-se e ao qual se refere subjetivamente, é também local de aquisição de valores e exteriorização dos mesmos através de suas ações, escolhas e prioridades. Lembrando as palavras de Durkheim (1995, apud DUBAR, 2005), a

educação significa a constituição de um estado interior e profundo que orienta o indivíduo em um sentido definido para a vida toda.

Assim sendo, se, por um lado, a educação oferecida ao jovem, num determinado estabelecimento, regido por determinadas regras e doutrinas, pode influir na conformação dos seus valores, podemos, a partir dos valores pessoais que identificamos com maior força na juventude contemporânea, e que, por sua vez, organizam seus sistemas de crenças (ROKEACH, 1971), repensar a escola e os processos de ensino-aprendizagem de modo a torná-los mais eficazes e atrativos para esses jovens.

Do ponto de vista histórico, María Rosa (2006) divide as teorizações em dois grupos. No primeiro, reúne as idéias de Thomas e Znaniecki e Parsons, considerando-os como representantes da tradição sociológica e psicológica. Em seguida, Maslov e Rokeach, como expoentes do legado sobre o qual foi construída parte dos desenvolvimentos teóricos dos anos setenta até fim dos anos noventa.

A abordagem que surge nos anos setenta e perdura por vinte anos, mostra a relação entre a estrutura social e valores, compreendidos como antecedentes e conseqüentes dessa estrutura. Já nos anos oitenta e noventa, emergem as teorias transculturais sobre a estrutura de valores, que faziam referência tanto ao plano pessoal, quanto cultural. O objetivo era encontrar dimensões comuns que permitissem comparar sociedades e pessoas (ROS, 2006). Sendo assim, no plano cultural, os valores eram utilizados na caracterização das sociedades e, no individual, servem para caracterizar as prioridades que orientam as pessoas, “as bases motivacionais nas quais os valores se apóiam e são usados para explicar as diferenças entre os indivíduos” (ROS, 2006, p. 36).

A partir da década de noventa, a vertente motivacional passa a ser bastante explorada por Schwartz (1992), que desenvolveu uma tipologia dos conteúdos dos valores humanos, baseado nas dimensões motivacionais contidas na maneira como os sujeitos organizam seus valores, ou seja, os valores eram entendidos por ele como metas individuais, conscientes e transituacionais.

Neste mesmo contexto, porém, a partir de uma visão mais sociológica e cultural, aparecem os estudos de Inglehart (1991). Para ele, os valores servem de indicadores sociológicos das mudanças e transformações culturais. Ao analisar sociedades européias, o

autor percebeu que mudanças no nível da cultura eram acompanhadas por alterações na hierarquia de valores, da mesma forma que novos valores eram criados a partir de mudanças culturais.

Em um contexto nacional, Pereira Camino & Da Costa (1999) vêm desenvolvendo, recentemente, uma abordagem teórico-metodológica sobre valores que se constrói a partir da relação entre a visão psicológica dada por Schwartz (1992) com a ênfase sociológica destacada por Inglehart (1991).

Trata-se de uma linha que se guia pelas teorias psicossociológicas, em que os valores são definidos como estruturas de conhecimento. Conforme Ros (2006), o nível de análise da Psicologia Social é o da interação e a partir dela explicam-se as relações entre a cultura, a situação social e a pessoa. Ao serem socialmente elaboradas, tais estruturas sintetizam os elementos de um sistema simbólico amplamente compartilhado, expressam os fatores ideológicos que o formam, servem de instrumento na seleção das alternativas de orientação do comportamento e refletem o contexto sócio-cultural, bem como as identidades sociais dos indivíduos (DA COSTA, 2000).

Thomas e Znaniecki são considerados os responsáveis pela inserção da noção de “atitude” na Psicologia e na Sociologia. Sua conhecida obra, *The Polish Peasant* (1918-1920) aborda os processos de adaptação dos imigrantes poloneses nos Estados Unidos, no início do Século XX. O texto tornou-se um importante documento histórico sobre a imigração polonesa da época e, sobretudo, por trazer o conceito de “atitude” como sendo “o significado das coisas para as pessoas” (ROS, 2006, p. 24), processo pelo qual alguém capta uma situação de forma cognitiva, oferecendo um outro olhar sobre o conceito que, até então, era tido como exclusivamente emocional e de comportamento.

O reflexo dessa concepção na estrutura social se dá, segundo eles, por meio de valores sociais, entendidos como “qualquer dado que tenha conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e significado a respeito do qual se seja ou se possa ser objeto de atitude” (ROS, 2006, p. 25). Nesse contexto, a atitude é um significado intra-subjetivo, e o valor, por sua vez, inter e extra-subjetivo. Além disso, assinala Ros, os valores são concebidos segundo as atividades e são também antecedentes da tradição atual da Psicologia Social, que estuda os valores ligados a metas.

Já no contexto sociológico, a visão de Thomas e Znaniecki se apresenta oposta à de Durkheim, que posteriormente Goffman e Collins “farão convergir ao mostrar a maneira pela qual as pessoas, ao pôr em ação os ritos, nos ajudam a criar a consciência coletiva” (ROS, 2006, p. 26). Após, apenas com Parsons os valores são retomados na área, no entanto com uma orientação bastante distinta.

3.1 TALCOTT PARSONS: OS VALORES COMO AÇÕES SOCIAIS

Parsons trouxe uma das contribuições mais importantes no âmbito da Sociologia ao abordar principalmente o conceito de ação: ação que protagoniza o comportamento dos indivíduos quando esses tentam alcançar suas metas. Logo, o autor não fala de pessoas, mas de atores que participam de ações, a partir do conceito de ação social utilizado por Weber. Toda ação é limitada pela situação em que acontece e, para superá-la, o ator social, praticante da ação, conta com suas orientações, experiências e com as normas proporcionadas pela cultura a que pertence (ROS, 2006, p. 26). Parsons concebe três sistemas de ações: o de personalidade (quando o ator age no plano pessoal), o social (quando o ator age de acordo com as expectativas dos outros) e o cultural (a convenção entre o plano pessoal e a alteridade), sendo este último o sistema que torna possível os outros dois.

No seu entendimento, a motivação que leva uma pessoa a atuar, a praticar uma ação, é guiada por três critérios: cognitivos, avaliativos e orientações valorativas, sendo estas também chamadas de valores, os quais oferecem limitações e obrigam o sujeito a seguir e respeitar determinadas normas vigentes. Dessa forma, os valores são o “compromisso com esses critérios normativos” e apresentam três aspectos diante das conseqüências de suas ações: cognitivos, avaliativos ou de responsabilidade pessoal.

Para tratar de valores, Parsons utiliza o conceito de “variáveis-padrão”. Conforme Ros, uma variável-padrão significa uma dicotomia que representa os dilemas enfrentados pelos

sujeitos e diante dos quais tem que decidir “antes que a situação adquira significado, portanto antes que possa agir em relação a ela” (2006, p. 27). Segundo a autora, Parsons aponta três orientadores de valor que pertencem ao sistema cultural: a) se os fins da ação vão se orientar para a pessoa ou para a coletividade, que responde ao dilema de se o que se valoriza é primazia de interesses pessoais ou da coletividade; b) adscrito *versus* adquirido, ou seja, se a ação é valorizada em função da posição social de quem a pratica ou da utilidade da ação social; c) universalista *versus* particularista, que corresponde à questão: “o que se valoriza é que a ação se aplique igualmente a todas as pessoas e situações ou somente a algumas delas?” (ROS, 2006, p. 27).

Outro importante legado de Parsons é a diferenciação entre os conceitos de valores e normas. Os valores foram considerados como sendo um referencial para a reflexão e a ação, enquanto conceitos abstratos; já, as normas, informam caminhos certos e errados em uma dada situação. Em suma, enquanto os primeiros autores consideraram que os valores eram gerados pelas pessoas a partir de situações objetivas, para Parsons eles são os componentes fundamentais de todo o sistema social.

Em ambos os conceitos, os valores continuavam sendo considerados a partir de uma orientação funcionalista, segundo Ros (2006). Havia uma nítida relação causal ao se colocarem os valores no ápice do controle cultural, já que controlavam as normas e, estas, o comportamento. Havia também um alto grau de abstração, uma vez que faltavam evidências para avaliar todo esse processo, possibilidade que só seria concebida nos anos noventa.

3.2 MILTON ROKEACH: OS VALORES COMO CRENÇAS

Um dos estudiosos pioneiros sobre os valores humanos foi Milton Rokeach (1971; 1981). Ele protagonizou a discussão da tradição inaugurada por Thomas e Znaniecki sobre a centralidade das atitudes na definição do objeto de estudo desse campo. Sua contribuição consiste na transferência da centralidade para os valores por três motivos assinalados por Ros (2006). Primeiramente, por ser um conceito mais dinâmico, integrado por um componente motivacional junto a componentes afetivos, cognitivos e de conduta. Em segundo lugar, porque os valores são determinantes das atitudes e do comportamento e, finalmente, por existirem em menor quantidade que as atitudes, configuram um conceito mais adequado para melhor descrever as diferenças entre pessoas, grupos, nações ou culturas. Para Rokeach o “eu” é composto de valores e ele foi o primeiro a analisá-los sistematicamente, em um estudo suscetível de mediação empírica.

Ao considerar as atitudes como crenças específicas sobre um objeto ou uma situação, Rokeach vê nos valores, crenças “transituacionais” que pertencem a metas desejáveis, classificadas por ordem de importância, a partir dos quais definem-se nossas atitudes e comportamentos. Conforme Ros (2006), essa visão é compatível com a proposta por Kluckhohn, que investigou a relação sistemática existente entre a importância dos valores para o autoconceito da pessoa, as atitudes e suas tendências a se comportar de forma coerente com eles.

Ambos os princípios funcionais determinam a estabilidade e a mudança no sistema de crenças. Em virtude da centralidade dos valores para o autoconceito e a autoestima pessoal, seriam as atitudes e as condutas que se modificariam para restabelecer a coerência com os valores (e não o contrário) quando são propostas incongruências entre valores e atitudes ou condutas. (ROS, 2006. p. 99).

Rokeach (1971) descreve as crenças como inferências, declarações, afirmações realizadas pelo indivíduo sobre o seu mundo. Representam predisposições para ações e possuem três componentes básicos: **cognitivo** (capacidade de discernir o bom ou ruim), **afetivo** (que engloba afetos de maior ou menor intensidade) e **comportamental** (aquele que leva à ação). O sistema de crenças que os sujeitos possuem é utilizado na compreensão do mundo e, quando necessário, para defender-se dele (PIZZOLI, 1999).

O sistema de crenças proposto por Rokeach faz uma analogia à anatomia de um átomo, em que no centro estão as crenças imutáveis que formam, especificamente, as versões do eu e do mundo. As demais espalham-se em camadas, com as quais ele demonstra que as crenças possuem escalas distintas de importância e, assim, variam numa dimensão periférico-central, conforme se vê na figura 1, a seguir apresentada, e são classificadas em:

- a) **Crenças Primitivas** (consenso unânime): são aquelas que representam as verdades básicas sobre a realidade, aprendidas por contato direto com o objeto da crença e reforçadas por um consenso unânime. São psicologicamente incontrovertíveis;
- b) **Crenças Primitivas** (consenso zero): são crenças apoiadas em fé genuína, que não sofrem influências externas, são particulares, pessoais, subjetivas;
- c) **Crenças de Autoridade**: são mais suscetíveis a mudanças e definem em quais autoridades devemos confiar ou não;
- d) **Crenças Derivadas**: decorrentes das autoridades, pessoas de confiança em quem se acredita;
- e) **Crenças Inconseqüentes**: estão na periferia do sistema, dizem respeito a questões de gosto e são variáveis e mais passíveis de mudanças, não acarretando grandes conseqüências ao restante do sistema.

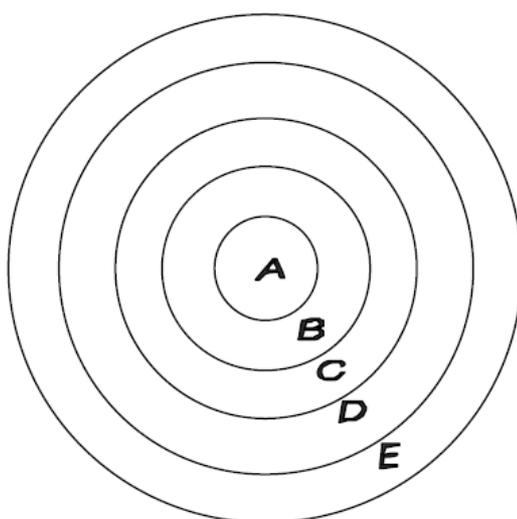


Figura 1 - Sistema de crenças proposto por Rokeach
Fonte: GASTALDELLO, Alexandre Turra (1999, p. 30).

No sistema de Rokeach, quanto mais central a crença, maior a resistência à mudança, e, caso sofra alguma alteração, esta repercutirá no restante do sistema. No entendimento de Rokeach (1981), atitude significa uma organização de crenças relativamente duradouras ao redor de um objeto ou situação. Sendo as crenças predisposições para ações, mudar de atitude significa, diretamente, mudar as predisposições na forma como as crenças estão organizadas.

Em sendo os valores os sustentadores das crenças, em havendo mudanças, altera-se também a natureza das atitudes. Desse modo, quando alguém afirma possuir um valor, segundo Rokeach (1968), o sujeito está afirmando ter uma crença duradoura de que um modo específico de agir é pessoal ou socialmente preferível a um outro modo oposto de conduta, ou estado final de existência. Um valor pode se assimilar a uma atitude, por representar a disposição de uma pessoa; no entanto, é mais fundamental que a atitude, subjacente a ela, pois

o valor, como um tipo de crença, estaria localizado na parte central do sistema de crenças. Tais valores, como todas as crenças, podem ser concebidos conscientemente ou mantidos inconscientemente e devem ser inferidos daquilo que a pessoa diz ou faz. (PIZZOLI, 1999, p. 32).

Um outro aspecto importante da teoria de Rokeach é a técnica de autoconfrontação. Segundo ele, as pessoas não são conscientes dos valores que orientam sua conduta. Por esse motivo, confrontar pessoas e valores relevantes seria uma forma de ajudar a se comportar de acordo com eles. A técnica foi amplamente utilizada em pesquisas realizadas no meio acadêmico – como as de Ros, Grad e Martinez-Sanches – com professores e universitários, considerada uma estratégia eficaz no campo da educação para a melhoria do rendimento acadêmico dos alunos⁷.

Ao conceber os valores como crenças que o indivíduo possui sobre as formas de comportamento, Rokeach supõe a existência de um sistema ou hierarquia de valores individuais que orienta as atitudes e os comportamentos sociais, a partir de um contínuo de importância. Nesse contexto, o pesquisador classifica os valores em dois grandes grupos: os instrumentais e os terminais. No primeiro estão aqueles relacionados diretamente com as formas de comportamento e englobam valores como ser alegre, ambicioso, honesto,

⁷ Conforme descrição de Ros (2006), essa técnica consiste em escolher os valores que estejam associados à conduta que se deseja modificar e que se restrinjam a um grupo de referência positivo para os entrevistados, ou seja, um grupo com o qual eles se identifiquem ou que usem como critério de comparação. Ver exemplos da aplicação da técnica por Ros, Grad e Martinez-Sanches em Ros e Gouveia, (2006 p. 100).

obediente, polido, prestativo, entre outros, ou seja, podem ser morais ou relacionados à competência. Os terminais dizem respeito a estados finais de existência; nesse grupo constam valores pessoais, referentes à auto-realização, à felicidade e à sabedoria, ou interpessoais, como a segurança familiar e a igualdade.

Os instrumentais dizem respeito aos meios utilizados para alcançar preferências pessoais, e os terminais representam as próprias preferências. Com base neles o pesquisador tem acesso a dados sobre as formas de comportamento, as finalidades das ações dos sujeitos e se os propósitos que possuem influenciam mais ou menos seus modos de ser. Rokeach também postulou uma relação de consistência entre os valores, as atitudes e os comportamentos, conforme já se ressaltou anteriormente.

Segundo Rokeach, alguns valores constituem o núcleo fundamental da personalidade, são centrais na definição da auto-estima e do autoconceito; são, portanto, guia de nossas atitudes, aspectos menos estáveis e centrais da personalidade, assim como de nossos comportamentos. (ROS, 2006, p.31).

Sem dúvida, uma de suas maiores contribuições foi o desenvolvimento da escala de valores instrumentais e terminais, denominada *Rokeach's Value Survey (RVS)*, um instrumento que tem a função de medir valores. Ela contempla um total de 18 valores de cada grupo, que devem ser hierarquizados pelos sujeitos da amostra a partir dos princípios que guiam sua vida. Nessa perspectiva, as fontes dos valores estão, sobretudo, nas necessidades individuais (Rokeach, 1973), as quais, distribuídas hierarquicamente, organizam as crenças dos indivíduos em um sistema de valores.

É claro que, por ter sido uma das primeiras investidas neste sentido, ao mesmo tempo em que a teoria e a escala de Rokeach serviram de base para inúmeras pesquisas posteriores, também receberam algumas críticas com relação à estrutura e organização de valores. Sua utilização, contudo, não deixa de ser pertinente quando se pretende identificar que valores atuam de forma mais ou menos incisiva no comportamento de determinados atores.

3.3 SHALOM H. SCHWARTZ: OS VALORES COMO METAS

A partir da escala proposta por Rokeach, Schwartz considera algumas características da teoria formulada por ele, porém avança no que tange às questões motivacionais. Seu esforço ocorre no sentido de alcançar uma classificação que dê conta do conteúdo dos valores. Para Schwartz (1992), os valores são metas desejáveis e transituacionais, com variação de importância e que servem como princípios na vida dos sujeitos ou outras entidades sociais.

A partir dessa definição, Schwartz (2006, p. 58) ressalta que se podem identificar valores que

- 1) servem aos interesses de alguma entidade social; 2) podem motivar ação – dando-lhe direção e intensidade emocional; 3) funcionam como critérios para julgar e justificar a ação; 4) são adquiridos tanto por meio da socialização dos valores do grupo dominante quanto mediante a experiência pessoal de aprendizagem.

O principal diferencial com relação às teorizações anteriores é a crença de que o aspecto fundamental na diferenciação dos valores é o tipo de meta motivacional por eles expressa. A partir disso, ele desenvolveu uma tipologia dos distintos conteúdos dos valores. O impulso para seu estudo foi a constatação de que os grupos e indivíduos, para adaptarem-se às realidades de contextos sociais, transformam as necessidades inerentes à existência humana e as expressam na linguagem dos valores específicos a respeito dos quais podem comunicar-se. Em outras palavras, os valores representam as respostas que todos os indivíduos e a sociedade devem dar a três fatores que ele denomina de “requisitos universais”, que são: as necessidades dos indivíduos na sua qualidade de organismos biológicos, os requisitos da interação social coordenada e os requisitos para o correto funcionamento e sobrevivência dos grupos (SCHWARTZ, 2006, p. 58).

Ao pressupor que o significado dos valores descreve um conjunto de necessidades individuais, Schwartz identifica dez tipos motivacionais: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodeterminação, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. O **poder** é um tipo de valor baseado na meta de obter prestígio social e dominação

sobre coisas e pessoas. A **realização** diz respeito ao sucesso pessoal mediante a demonstração de competência segundo critérios sociais. O **hedonismo** agrupa valores que contemplam o desejo de obter prazer e gratificação sensual. A **estimulação** reúne os valores de novidade e mudanças na vida. A **autodeterminação** diz respeito aos valores da independência e escolha de ações, decisões. O **universalismo** abrange os valores que compartilham a motivação de atender ao bem-estar de outrem. Já a **benevolência** contempla os valores que servem para reforçar o bem-estar de pessoas próximas, com as quais se tem contato freqüentemente. A **tradição** aborda os valores relacionados ao respeito, ao comprometimento e aceitação dos costumes e idéias de uma cultura tradicional ou religião. A **conformidade** trata da meta de restringir ações que possam prejudicar os outros ou violar normas sociais. Finalmente, a **segurança** resume os valores que compartilham o desejo de segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo. No quadro 1, a seguir, apresentam-se os tipos motivacionais de valor.

Definição	Exemplos de valores	Fontes
Poder: <i>status</i> social sobre as pessoas e os recursos.	Poder social. Autoridade. Riqueza	Interação Grupo
Realização: sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais.	Bem-sucedido. Capaz. Ambicioso	Interação Grupo
Hedonismo: prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer. Desfrutar a vida	Organismo
Estimulação: entusiasmo, novidade e desafio na vida.	Audacioso. Uma vida variada. Uma vida excitante	Organismo
Autodeterminação: pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração.	Criatividade. Curioso. Liberdade	Organismo Interação
Universalismo: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza.	Tolerância. Justiça social. Igualdade. Proteção do meio ambiente	Grupo* Organismo
Benevolência: preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal freqüente.	Ajuda. Honesto. Não rancoroso	Organismo Interação Grupo
Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e idéias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.	Humilde. Devoto. Aceitar minha parte na vida	Grupo
Conformidade: restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais.	Polidez. Obediente. Honra aos pais e pessoas mais velhas	Interação Grupo
Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.	Segurança nacional. Ordem social. Idôneo	Organismo Interação Grupo

Observação: Organismo = necessidades universais dos indivíduos como organismos biológicos; Interação = requisitos universais para a coordenação da interação social; Grupo = requisitos universais para o funcionamento tranqüilo e a sobrevivência de conjuntos de pessoas.

* Emerge quando as pessoas entram em contato com os que estão fora do grupo primário ampliado, reconhecem a interdependência grupal e se conscientizam a respeito da escassez dos recursos naturais.

Quadro 1 - Tipos motivacionais de valor

Fonte: SCHWARTZ, Shalom. (In: ROS; GOUVEIA, 2006).

Todos esses tipos representariam três necessidades básicas e universais na natureza humana: biológicas, de interação social estável e de sobrevivência dos grupos. Com base na projeção dos resultados da *Smallest Space Analysis*, Schwartz (1994) verificou, a partir da aplicação de sua escala em várias culturas, que os dez tipos motivacionais organizam-se em quatro tipos de valores considerados de segunda ordem e situados em torno de duas

dimensões bipolares. Estas, por sua vez, representam relações de compatibilidade e de conflito entre os valores, conforme a seguinte organização: auto-transcendência (universalismo e benevolência) *versus* auto-promoção (poder e realização); abertura à mudança (auto-direção, estimulação e hedonismo) *versus* conservação (segurança, tradição e conformidade).

A primeira dimensão organiza-se em torno do conflito que o indivíduo sente entre lutar pelo bem-estar coletivo e buscar o sucesso pessoal. A segunda dimensão é organizada pelo conflito entre as necessidades de mudança e a necessidade de manutenção do *statu quo* (PEREIRA; CAMINO, COSTA, 2005). Embora essa tipologia tenha sido observada em diversas culturas (SCHWARTZ; BARDI, 2001), sua universalidade não tem sido verificada.

3.4 RONALD INGLEHART: OS VALORES COMO INDICADORES

Uma das contribuições de Inglehart (1991) foi a introdução da concepção de valores como indicadores sociológicos de mudanças culturais. Por meio deles, descreve de que forma o desenvolvimento político e econômico favorece, em um conjunto de sociedades capitalistas, a emergência de valores materialistas e pós-materialistas. Esses tipos de valores também foram desenvolvidos pelo pesquisador.

Por meio de um estudo que contemplou uma amostra de aproximadamente 20 mil pessoas de seis países europeus: Alemanha, Bélgica, França, Grã-Bretanha, Itália e Países Baixos, o pesquisador define a dimensão dos valores materialistas e pós-materialistas. O questionário que serviu de base ao estudo continha indicadores capazes de aferir o pendor materialista ou pós-materialista dos inquiridos, baseados nos construídos por Inglehart. Valores materialistas estão ligados à satisfação de necessidades básicas, como segurança, estabilidade, bem-estar econômico e coesão social. Já os pós-materialistas referem-se à preocupações com qualidade de vida e decisões de trabalho ou familiares, ou seja, atitudes que sanam necessidades relacionadas às relações sociais, auto-estima e realização.

A partir disso, Inglehart, percebeu que, nas sociedades ocidentais, haveria uma prevalência progressiva dos valores pós-materialistas sobre os valores materialistas, ou seja, ele verificou uma relação proporcional entre o desenvolvimento sociocultural e a emergência de valores pós-materialistas. Quanto maior for o desenvolvimento, maior força terão os valores pós-materialistas com relação aos materialistas.

A proposta teórica de Inglehart, portanto, concebe uma inter-relação entre as mudanças culturais, a formação de valores e as condições de produção das sociedades. Nessa perspectiva, da mesma forma que as mudanças culturais incidem sobre a hierarquia de valores, a hierarquia, bem como as próprias mudanças, estão em sintonia com o sistema de produção dessas sociedades. As condições de produção do início do capitalismo, por exemplo, favoreceram a formação de valores materialistas e a prioridade dada a eles contribuiu para o desenvolvimento do capitalismo. Por outro lado, ao atingirem uma certa estabilidade sócio-econômica, algumas sociedades pós-industriais têm verificado uma valorização de metas pós-materialistas, o que, por sua vez, também contribuiu para o desenvolvimento econômico dessas sociedades.

4 A ESCOLA COMO CENÁRIO DE PESQUISA

Como se sabe, o aparecimento da Escola como instituição dedicada à formação e educação, impulsionou os estudos sobre os fenômenos da juventude. E se o meio é fator determinante na formação do sujeito, acredita-se que abordar aspectos do ambiente escolar é preponderante ao estudar a juventude e a conformação de seus valores uma vez que se percebe a escola como agente socializador, mediador entre família e sociedade (LIBANIO, 2004), configurada como um dos primeiros espaços de conformação de identidades e valores.

No decorrer da trajetória que vai da infância à juventude, o colégio assume um protagonismo no cotidiano das crianças e jovens. Em se tratando das culturas juvenis, Abrantes (2003, p. 94) lembra que

[...] a generalização da juventude como condição social derivou, em grande medida, da massificação da escolaridade secundária. Ou se pensarmos que, nas sociedades industrializadas, os jovens são, acima de tudo, alunos, essa é a sua principal ocupação, o seu ofício, a atividade em volta da qual organizam os seus quotidianos.

Além disso, a relação entre aluno-escola não é simplesmente de passagem. Os jovens apropriam-se dela, atribuem-lhe sentido e são, ao mesmo tempo, transformados por ela. Da mesma forma, a escola, como realidade social, também é construída pelas relações entre os diversos atores que a compõem, pelas suas ações e sentido que atribuem a elas (ABRANTES, 2003).

A escola também pode ser vista como um lugar de situações e interações sociais sólidas e profundas. Segundo Touraine (2006b), convém observar os sujeitos nas circunstâncias, lugares em que eles se encontram na busca de seu caminho em meio a outras lógicas de ação e aprendem a impor sua presença. Ao se realizar uma observação a partir desse ponto de vista, objetiva-se evitar qualquer representação moralista, ressalta Touraine (2006b, p. 152): “é preciso voltar-se, antes de mais nada para a escola”, afirma o autor, por ser um setor da vida social no qual se confrontam não somente idéias, mas também opções feitas pelos professores e, sobretudo, pelos pais de alunos, “convencidos de que a opção de uma escola tem efeitos profundos e duradouros sobre toda a vida de seus filhos”.

A instituição aparece como potencializadora da autonomia sócio-afetiva e intelectual do aluno, principalmente em se tratando de jovens cujo desenvolvimento pessoal implica o reconhecimento de sua identidade e a contribuição para a qualificação dessa identidade no plano individual e social, como pessoa e como cidadão (PEREIRA, 2002). Para Pereira, as escolas atuam sobre elementos que vão além do conhecimento, como os valores, que são adquiridos pelos alunos no processo de aprendizagem e socialização que a escola propicia.

Flecha e Tortajada (2000) asseguram que, partindo de um conceito de educação integrada, participativa e permanente, a aprendizagem se dá nessas intersecções entre todos os âmbitos socializadores em que o aluno transita. É um processo participativo, pois depende cada vez mais da correlação do que acontece nesses ambientes, do que exclusivamente dos momentos vividos em sala de aula; é também permanente, pois, na atual conjuntura, as informações surgem de todos os lados, numa oferta abundante, “cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 34). Esse caráter contínuo e permanente dos processos educativos faz com que eles não se esgotem no ambiente escolar.

Soma-se a isso o fato de que a constituição das identidades pessoais dos jovens demanda ferramentas intelectuais e afetivas que, por sua vez, são adquiridas por meio dos saberes e competências construídos nas escolas, e também a partir de outras experiências. Em entrevista com alunos após uma aula, Dutercq (2008) comprova que os alunos, naturalmente, estabelecem uma série de relações entre os aprendizados da escola e da vida. Os alunos interrogados foram além da análise da situação em aula e acabaram falando longamente sobre o que acontece no caminho que os leva do seu bairro ao colégio, da vida na periferia, por vezes distanciando-se do objeto da entrevista, porém estabelecendo também sutis relações que se atam aqui e lá, relações entre eles, alunos e jovens do bairro, relações com o colégio, com a escolaridade, com a cultura escolar ou simplesmente com “o aprender” (DUTERCQ, 2008, p. 178).

Percebe-se, desse modo, que as ferramentas intelectuais e afetivas das quais os alunos se apropriam na escola podem ser mobilizadas em situações cotidianas, até em desafios e momentos inusitados e complexos (DUTERCQ, 2008, p. 178). É também nisso que acredita Sacristan (2000), ao afirmar que a educação prepara para participar do mundo “na medida em

que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história, transformando-a em *cultura subjetiva*". A isso chamamos *saber*⁸, ressalta o autor.

A partir de uma perspectiva construtivista, segundo Abrantes, verifica-se que no decorrer das práticas cotidianas os indivíduos incorporam linguagens e disposições, que influenciam na conformação de suas identidades e lhes permitem integrar-se a um determinado grupo social. Nesse sentido,

o percurso escolar (processo de socialização por excelência) é marcado não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela participação cultural e conseqüente construção de identidades e estratégias (a subjetivação), através de processos de integração, exclusão e distinção. (ABRANTES, 2003, p. 94).

Ao se configurar como um espaço de socialização, a escola passa a agir diretamente na realização do indivíduo o que, por sua vez, depende do seu processo de socialização. Nesse processo, o ambiente escolar é considerado um espaço privilegiado, já que, de forma intencional ou não, ela influencia o desenvolvimento moral de seus alunos. É na transmissão de valores e regras, seja pelas atitudes dos professores, pelos grupos de convivência, pelos livros didáticos e formas de avaliação, pelo próprio ambiente escolar, sua organização e todos os personagens e contextos nele envolvidos, que se dá a ação da escola sobre a formação moral de seus alunos (RESENDE, 1999).

A escola é, por excelência, um ambiente de negociação e convivência. Dos corredores às salas de aula, crianças, jovens e adultos exercitam sua capacidade de diálogo e compreensão. Lessard (2008) vê a escola como um ambiente de construção mútua, de inter-relação e estabelecimento de acordos entre mundos inicialmente distantes:

não só a situação de ensino é uma co-construção de atores de *status* diferente, adultos e alunos, o que os etnometodologistas americanos (MEHAN, 1979), como os etnógrafos ingleses (STEBBINS, 1975; WOODS (Org.), 1980; 1981) mostraram há muito tempo, mas acrescentaremos que esse trabalho de atores em inter-relação na classe também pode ser analisado como a procura de um acordo entre mundos inicialmente muito estranhos uns aos outros. (DUTERCQ, 2008, p. 169).

Nessas negociações, a educação moral e os valores são postos à prova. Isso aponta para o fato de que, como ressalta Resende (1999), assim como os valores pessoais e a conformação das identidades, a educação moral não pode ser atribuída totalmente e unicamente à família, a não ser, afirma, no sentido cronológico, nos primeiros anos de vida da criança. A escola é uma das instituições potenciais nesses processos, já que representa a

⁸ Grifo do autor.

transição entre o espaço privado - a família - e o espaço público - entendido como a sociedade como um todo.

Ao mesmo tempo, a escola também representa o convívio no espaço público, em cuja direção os valores e as regras devem evoluir (RESENDE, 1999). Basta voltar os olhos novamente para a atmosfera da sala de aula, onde universos distintos, do professor e dos alunos, interagem. A observação da classe, segundo Tardif e Lessard (2008), permite compreender os elementos interacionais que são compostos por uma série de regras de funcionamento, de relações inter-individuais e inter-geracionais. Esses processos são também marcantes na formação pessoal do aluno, corroborando a idéia de que o aprendizado escolar não se refere unicamente ao conhecimento científico, intelectual, mas também influencia na formação do sujeito, na perspectiva de uma formação integral.

Essa perspectiva se aproxima à do modelo ideal de escola na visão de Libanio (2004), qual seja aquela que promove o desenvolvimento integral do jovem, preparando-o em todos os âmbitos: físico, intelectual, emocional, moral, social e estético. É papel dessa instituição oferecer os meios intelectuais necessários “para manter e promover a cultura, a ciência, a tecnologia. Mas não o faz pela simples transmissão material do corpo de saberes, mas gestando novos elos de transmissão” (LIBANIO, 2004, p. 178).

Na visão do autor, a escola, como lugar de formação integral, incluindo a conformação de valores pessoais é, cada vez mais, necessária para garantir a consciência cívica, política e histórica da geração atual, nitidamente desgastada na Pós-Modernidade, marcada pela diluição de valores e normas sociais (LIBANIO, 2004, p. 180). Nesse contexto, as instituições escolares assumem a tarefa de formar a juventude através da educação para a vida em sociedade, de formar sujeitos voltados para o exercício pleno da cidadania e capazes de atuar de acordo com as normas sociais estabelecidas no contexto em que vivem. Mais que isso, segundo Libanio (2004, p. 180), deve oferecer aos jovens critérios universalmente válidos, “ajudá-los a recuperar a história e a memória da juventude, não só na sua amplitude universal, mas, de modo em geral, das gerações que os antecederam”. É lá que jovem vai reforçar e discernir com lucidez as antíteses certo e errado, legal e ilegal, moral e imoral, e com isso definir que valores guiam sua experiência.

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem adequado para tornar real esse ideal de formação integral do sujeito deve perceber o aluno como ator na construção do conhecimento.

Essa compreensão está inserida na epistemologia construtivista, que propõe um outro modo de pensar a educação e vem guiando o caminho trilhado pelas escolas na contemporaneidade. Ela sucede duas outras duas correntes teóricas, a empirista e a apriorista, que anteriormente guiavam os processos educacionais. A primeira postulava que o saber era construído pela experiência, com forte influência do meio, e o aluno era como uma “tábula rasa”, um recipiente de informações. Já a apriorista, como o próprio termo sugere, levava em consideração as aptidões do sujeito, a carga genética que *a priori*, influenciariam o modo de aprender..

Tais teorias traduziram as didáticas praticadas durante muitos anos nos estabelecimentos de ensino. Até a chegada do construtivismo⁹, que prioriza a ação do sujeito aprendiz. Em um contexto geral, conforme Becker (2002), o construtivismo postula que nada, a rigor, pode ser dado como pronto e acabado, e, especificamente no caso do conhecimento, em nenhum momento ele pode ser considerado como terminado. Principalmente por se constituir “por meio da interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constituir por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia” (BECKER, 2002, p. 88).

O construtivismo na educação engloba as atuais tendências do pensamento educacional que nasce exatamente dessa necessidade de trazer para o processo de ensino-aprendizagem todo o contexto social que envolve o aluno e a própria escola; o que se aproxima da perspectiva que defende que a escola deve estar inserida nos processos de socialização. Também é uma resposta às tendências que têm em comum a insatisfação, sentimento presente em grande parte da juventude, com um sistema educacional que teima em continuar essa

forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. (BECKER, 2002, p. 90).

O conhecimento, visto desse modo, não pertence aos objetos, como no empirismo, tampouco à bagagem hereditária, ênfase do apriorismo. O conhecimento passa a ser encarado

⁹ Como expoentes dessa corrente teórica tem-se Jean Piaget, com seu construtivismo estruturalista, e Vygotsky, que deu origem ao construtivismo sócio-interacionista. Nesse último, em especial, o meio social e a cultura se fazem bastante presentes no modo de compreender os processos de ensinar e aprender.

como construção e vê no sujeito uma posição ativa; o social também passa a ser levado em conta como elemento do processo. Nas palavras de Becker, “o sujeito age espontaneamente - isto é, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social” (BECKER, 2002, 90-91). É a síntese entre a teoria e a prática, da dinâmica da ação e abstração, das quais emergem novos elementos. Essas são sínteses que não poderiam estar presentes no empirismo ou no apriorismo, lembra Becker, por considerarem apenas um dos pólos da relação.

A visão construtivista, ao trazer o social e o sujeito como agentes no processo educacional, ajudam a perceber a importância da escola como realidade social em que o jovem se vê circunscrito, meio no qual ele está em contato não só com práticas objetivas, científicas, mas também sociais e interacionais. Rodeado por elementos subjetivos, como os valores, o jovem constrói sua identidade nesse contexto e dele apreende ferramentas intelectuais e afetivas que hão de acompanhá-lo ao longo de sua trajetória.

Por outro lado, o docente é constantemente desafiado a compreender os códigos inseridos no mundo dos alunos. Os professores são imprescindíveis na instalação de situações propícias à aprendizagem, ressalta Dutercq (2008) e devem estar atentos aos sinais dados pelos alunos. Estes agem fortemente sobre o sucesso ou o fracasso da construção almejada pelo docente, em função daquilo que trazem do exterior, suas preocupações, seus conflitos e o desejo de aprender. Os educadores não podem simplesmente ignorar esses elementos; ao contrário, devem, a partir deles, apreender o que os autores chamam de “oportunidades de ajuste”: “em alguns casos, ele pode reconduzir os alunos à sua aula tal como ele havia preparado, mas deve, mais frequentemente, reorientar as suas previsões para levar em conta a capacidade de receptiva de seus alunos”. (DUTERCQ, 2008, p. 179).

É por isso que uma análise sociológica pode ser mais eficaz que unicamente a análise didática, pelo fato de que “ela se refere a uma longa duração, sobre o aquém e o além das situações” (DUTERCQ, 2008, p. 179). Os acontecimentos vividos pelos alunos, dentro e fora, antes e depois das experiências em sala de aula, os comportamentos e a capacidade deles de compreender o que o professor propõe serão mais ou menos favoráveis a essa proposta.

Tratou-se, até aqui, sobre o modelo ideal de educação; contudo, a situação atual do ensino, em especial do Médio, é tida como em um momento de crise. Como afirmam Tardif e Lessard (2008), pelo menos é o que repetem muitas pessoas há várias décadas. Na busca pelas

origens dessa conjuntura recorrem a Meirieu, que afirma categoricamente: “não se sabe muito bem como as coisas começaram a se degradar; ou, mais exatamente, já era tarde demais quando se percebeu” (MEIRIEU, 1990, p. 15 *apud* TARDIF E LESSARD, 2008, p. 257).

Para abordar a questão da crise, os autores retomam as categorias de Charlot (1987) que distingue três conceitos de crise aplicáveis à realidade atual: a crise como ruptura de equilíbrio, como resistência à Modernidade e como exacerbação das contradições sociais. Segundo Charlot, o primeiro conceito significa que no momento em que o equilíbrio de um sistema é rompido, ele sofre um mal estar, um abalo que transforma o seu funcionamento e a sua reprodução, instalando a desordem e as tensões. Como resistência à Modernidade, a crise se apresenta como consequência da rigidez e dos bloqueios que se expressam na sociedade por meio de corporativismos. “As interpretações da crise da escola em termos de arcaísmo, de rotina, de petrificação das estruturas, de corporativismo docente, ligam-se a esse modo de pensamento (CHARLOT, 1987, *apud* TARDIF; LESSARD, 2008). A saída da crise, ressaltam os autores, passa por processos de renovação, inovação e mudança, que, “de certa forma por definição, encarnam o progresso” (CHARLOT, 1987, *apud* TARDIF; LESSARD, 2008, p. 157). A crise, de acordo com os autores, vai além do contexto educacional e parece indissociável da vida social em si, “pois todo sistema social está sempre habitado por contradições, aliás múltiplas e articuladas entre si, mas não redutíveis a uma única. Aqui não há cenário predefinido de saída de crise: existem apenas grupos e forças que escrevem a história ao se confrontarem”.

Contradições socioeconômicas e culturais que acabaram por transformar a relação professor-aluno, gerando problemas e formas de desrespeito “pela função docente ou pelo adulto que cumpre” (CHARLOT, 1987, *apud* TARDIF; LESSARD, 2008, p. 157). Geraram, também, uma incapacidade de “funcionar segundo as regras usuais de civilidade da instituição, recusa de empenhar-se no trabalho escolar, indisciplina, violência gratuita, etc.”.

Surge, então, um ambiente desfavorável para a aprendizagem, em que docentes, por inúmeros motivos, desestimulados deparam-se com o desinteresse dos alunos, jovens que freqüentam a escola sem ter sua formação como objetivo primeiro e não despendem os esforços necessários para aprender. Tardif e Lessard (2008) caracterizam claramente o perfil desses estudantes:

[...] embora eles sejam rebeldes ativos ou passivos silenciosos, *drops-out ou drops-in*, um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal. Na escola, eles funcionam mal ou minimamente. Têm pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se espera deles. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 258).

Para driblar o ofício de alunos, os jovens servem-se das mais criativas estratégias, distanciam-se do “jogo escolar”, para usar a expressão dos autores, e assim evitam envolverem-se nele. A escola, para eles, é um estacionamento e o educador veste-se do personagem de vigilante. A relação com o ensino é baseada na idéia do utilitarismo: “para que eu preciso saber disso?”. Do outro lado estão os jogos eletrônicos, as comunidades virtuais de relacionamento, todos os demais atrativos da Web e da televisão, com seu poder incontrolável de extensão e sedução. Diante disso, os docentes, às vezes, “vivem mal essas evoluções e constataam, impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 258).

O resultado disso tudo é a não oferta, por parte das instituições educacionais, de fortes modelos de referência. Em muitas delas, ressaltam os autores, os docentes são “abandonados a si mesmos”, em sua relação cotidiana com os alunos, na construção do sentido que eles tentam dar à sua experiência. Em suma,

fazem possível” praticando um ofício “impossível”, segundo a expressão de Freud (BOUCHARD, 1992) Outros, como Cousin (1998), mostram que certos estabelecimentos, principalmente graças a uma capacidade de mobilização coletiva, da qual nem os docentes nem o chefe do estabelecimento estão ausentes, conseguem criar condições tais que os docentes cumprem mais do que convenientemente a sua missão, e tiram disso uma forte satisfação profissional e identitária. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 259).

Não obstante, ainda existem práticas que, idealizadas e dirigidas a sujeitos “presumivelmente homogêneos, a partir de programas e desenhos pedagógicos limitados”, acabam por gerar ou reforçar mecanismos de exclusão (GADEA, 2005, p. 5). Na prática, segue-se com um modelo já defasado e enfrentando uma realidade em que professores repetem erros do passado, carregam um desestímulo somado à falta de reconhecimento e remuneração adequada que, junto a outros fatores, se refletem na prática pedagógica adotada.

O universo em que reina a apatia escolar, a indiferença, a atenção dispersa e a crescente incomunicação lingüística de mundos entre educadores e educandos é o retrato de uma instituição escolar em crise. Há uma desconexão entre a escola que se apresenta e a escola que os jovens esperam, que esteja mais próxima dos seus referenciais, que seja um

espaço no qual se sintam incluídos. A instituição educacional atual, embora tente atualizar-se ainda carrega em si muito do modelo clássico, que destoa dos elementos que os jovens valorizam.

Mas esse é um problema que vai além de conteúdos pedagógicos e da aprendizagem, como reforça Gadea (2005). Trata-se da forma como se estrutura e processa a aprendizagem, o que passa tanto pela conformação de currículos, novas metodologias e, sobretudo, pela relação entre o educando e o educador, pelo entrecruzamento de seus mundos. Em tal cruzamento evidencia-se a importância da temática intercultural. O tema interculturalidade projeta suas inquietações além de referências étnicas, sexuais ou de gênero e tudo mais que se encontra nas discussões sobre o multiculturalismo, identidade e diferença cultural. Ele se amplia e vai desenhando realidades sociais e culturais que “adquirem forma nos conflitos e negociações entre o mundo jovem e o mundo adulto, entre um mundo possivelmente hedonista e outro ‘produtivista’, entre a linguagem de imagens e ‘contextos’ e uma linguagem retórica e linear” (GADEA, 2005, p. 2). O abismo entre esses mundos acaba por gerar um desgaste constante na relação entre estes sujeitos, uma erosão das regras que regulam o espaço escolar, uma desilusão de ambos, professor e aluno, desmotivados no que diz respeito às tarefas de ensinar e aprender. A escola, assim, vai perdendo seu sentido primeiro e esvaziando-se de significado.

Com o intuito de reverter essa situação, parece emergir, segundo Tardif e Lessard (2008), um movimento generalizado de reestruturação escolar, ao qual aderem vários países e cujos componentes essenciais são: a descentralização das decisões e a participação intensa dos pais e das comunidades, num espírito de gestão em parceria; a imputabilidade das decisões; a profissionalização do ensino e a prescrição de um programa nacional comum, novamente centrado nos saberes básicos (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 260).

Somam-se a isso medidas que dizem respeito a aspectos administrativos e pedagógicos, como a focalização no sucesso educativo e na qualidade do ensino; o alongamento do tempo de formação; o estímulo à formação contínua; o estreitamento dos laços entre a escola e a família; a ênfase numa relação aluno-professor mais personalizada; a necessidade do desenvolvimento dos modos de aprendizagem inovadores; a flexibilização do ciclo escolar; a avaliação da aprendizagem mais regular e um engajamento com a evolução tecnológica (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 260).

4.1 A ESCOLA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO JOVEM

Para uma maior e melhor compreensão do sujeito, nesse caso, o jovem, faz-se necessário discutir sobre seu desenvolvimento. Sabe-se que o desenvolvimento do ser humano está sujeito a muitas influências. Na Sociologia fala-se em contextos histórico-culturais, a influência do meio social, dos grupos sociais e demais contextos sobre o sujeito, por exemplo. Para a apresentação de um esquema mais visível que aponte a escola como um desses influentes, recorre-se ao campo da Psicologia Social. Na obra “Desenvolvimento Humano” (2000), de Diane Papalia e Sally Ols, são abordados aspectos físicos, cognitivos e psicossociais para compreender esse processo multifacetado que é o desenvolvimento dos sujeitos.

Em seus estudos, encontram-se afirmações acerca das influências das instituições de ensino que, para uma maior compreensão do lugar em que se posiciona a atuação da escola nesta pesquisa, vale serem inseridas aqui. Segundo as autoras, algumas influências são provenientes da hereditariedade, da herança genética dos pais biológicos; outras, do ambiente externo, do mundo no qual a pessoa está inserida, que, conforme lembram Papallia & Olds, inicia no útero. Raça, etnia, cultura, estilo de vida, constelação familiar e condição socioeconômica são algumas das influências que participam no desenvolvimento da maioria das pessoas. As autoras definem quatro categorias: influências normativas, não-normativas, períodos críticos e influências em contexto (PAPALLIA; OLDS 2000, p. 28-30).

A classificação que distingue as influências normativas e não-normativas foi formulada por Baltes, Reese & Lipsitt (1980), autores que se dedicaram ao estudo da Psicologia Desenvolvimental do ciclo de vida. Entende-se por acontecimento normativo aquele que ocorre para a maioria das pessoas de um mesmo grupo. Há as **influências normativas etárias**, por exemplo, que são semelhantes para pessoas de uma mesma idade, assim como as **influências normativas históricas**, aquelas biológicas, ambientais, comuns a um mesmo grupo de pessoas que cresce ao mesmo tempo no mesmo lugar.

Acontecimentos de vida **não-normativos** dizem respeito a eventos incomuns que têm impacto nas vidas individuais. “Podem ser eventos típicos que acontecem a uma pessoa em

um momento atípico da vida, como a morte de um dos pais quando se é jovem, ou eventos atípicos, como a colisão de uma aeronave” (PAPALLIA; OLDS 2000, p. 28), ou ainda momentos felizes, como a adoção de uma criança. Já as **influências e momento de ocorrência: período crítico** constituem um tempo específico durante o desenvolvimento em que um dado evento tem seu maior impacto. É mais visível no desenvolvimento físico, por exemplo, quando uma mãe contrai determinada doença durante a gravidez e isso pode causar alguma espécie de dano ao bebê.

As **influências em contexto** são, particularmente, as que melhor se adéquam à idéia de que a escola possui um papel importante em termos de influência sobre o desenvolvimento dos sujeitos e, portanto, justifica-se como local da aplicação desta pesquisa. As autoras explicam essas influências a partir da abordagem ecológica, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979, 1986, 1994), que identifica cinco níveis de influência ambiental sobre o desenvolvimento dos indivíduos. “Para compreender o desenvolvimento individual, devemos estudar cada pessoa no contexto desses múltiplos ambientes” (PAPALLIA; OLDS 2000, p.29), ressaltam as autoras indo ao encontro da perspectiva abordada nesta pesquisa.

A figura 2 ilustra o “ecossistema” do desenvolvimento. Os círculos concêntricos indicam o ambiente mais íntimo.

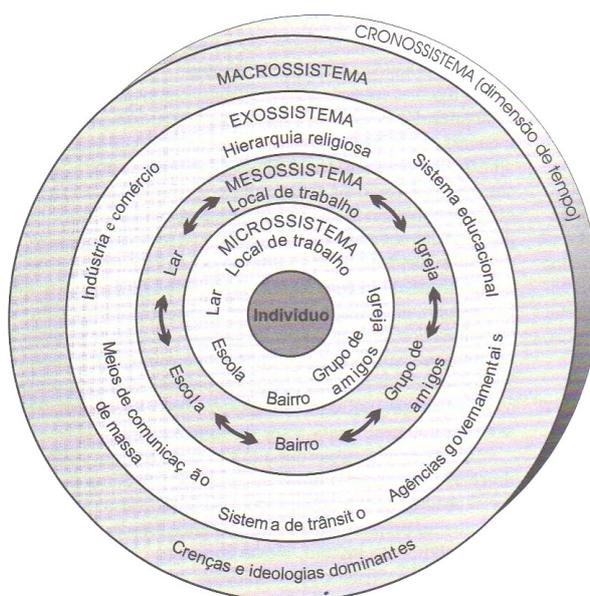


Figura 2 – Ecosistema do desenvolvimento
Fonte: PAPALLIA; OLDS. (2000).

O ecossistema do desenvolvimento é formado pelo **microsistema**, que é o ambiente cotidiano do lar, da escola, do bairro e inclui os relacionamentos com pessoas próximas, denominados de “bidirecionais diretos”, como com os pais, os colegas de aula, as professoras. São bidirecionais porque são influências que vão e voltam. No exemplo das autoras, um novo bebê afeta a vida dos pais da mesma forma que suas atitudes afetam o bebê. No contexto desta pesquisa, pode-se afirmar que a lógica se repete no ambiente escolar. Acredita-se que a relação professor-aluno inclui uma mútua influência, ou seja, trata-se também de uma relação bidirecional direta. Num contexto mais amplo, podemos ver a mesma reciprocidade nas influências exercidas entre aluno-escola, também em ambas as direções.

O **mesossistema** inclui o entrecruzamento de diversos microsistemas que envolvem a pessoa no seu desenvolvimento, ou seja, um sistema de microsistemas. São elementos presentes no microsistema: lar, escola, trabalho, bairro, amigos, relacionando-se entre si e gerando influências para o indivíduo. Por exemplo, quando pais e professores trabalham em colaboração no planejamento educacional, isso influencia o desempenho escolar das crianças.

O **exossistema** refere-se ao vínculo entre dois ou mais ambientes, sendo que um deles não envolve o sujeito em desenvolvimento, mas o afeta indiretamente. Por exemplo, uma mãe com frustrações no trabalho, pode, em decorrência, maltratar seus filhos. A educação se faz presente nesse nível por meio do sistema educacional. Uma escola que age sob um determinado sistema, de alguma forma vê esse sistema refletido nos processos de ensino-aprendizagem que executa, os quais, por sua vez, influenciam o desenvolvimento do aluno. Tomando como exemplo as instituições que compõem a amostra desta pesquisa, sabe-se que aquelas que são privadas atuam diferentemente das que pertencem ao sistema público de educação. As diferenciações, de alguma maneira, afetam o indivíduo, seja ele aluno, professor ou funcionário.

O **macrossistema** consiste em padrões culturais abrangentes, como crenças, ideologias e sistemas políticos e econômicos e o **cronossistema** acrescenta a dimensão do tempo, como a influência de mudanças normativas e não-normativas, como alterações na estrutura familiar, local de residência, ou mudanças culturais mais amplas, como conflitos, guerras e ciclos econômicos.

Em função do que foi exposto, o presente estudo escolheu como amostra alunos concluintes do Ensino Médio de oito escolas que possuem grande expressividade nos locais

em que se encontram. São quatro localizadas em Uruguaiana, fronteira-oeste do estado do Rio Grande do Sul, e outras quatro em Porto Alegre, capital gaúcha. A escolha pela comparação entre escolas do interior e capital baseia-se no princípio de que as chamadas “disparidades regionais” podem causar distinções entre os jovens interioranos e a juventude das grandes cidades (NOVAES 2006, p. 107).

Por se tratar de um estudo sobre valores, as linhas de formação seguidas por cada escola são outro fator distintivo e determinante no mapeamento que se deseja fazer. O grupo de escolas do interior e da Capital, escolhido para esta pesquisa, está formado por uma instituição católica, uma protestante e uma laica, todas privadas, e uma escola pública (conforme esquema abaixo), totalizando uma amostra de 400 estudantes.

Dar a conhecer o cenário escolar em que os jovens que compõem a pesquisa estão inseridos é o objetivo deste capítulo. Serão descritas a missão e a filosofia das instituições, bem como aspectos do plano pedagógico que guiam a formação oferecida em cada estabelecimento.

4.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

4.2.1 Centro de Ensino Médio Pastor Dohms

O Centro e Ensino Médio Pastor Dohms é uma instituição evangélica luterana, ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)¹⁰. O consulado alemão, assim

¹⁰ A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) tem sede em Porto Alegre-RS e sua origem faz referência ao movimento de reforma da Igreja no século 16, conhecido como Luteranismo, em função do seu protagonista, Martim Lutero. Em sua doutrina, prega que o ser humano é salvo por graça e fé e não por obras meritórias. Em nível nacional a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil estrutura-se em 18 Sínodos,

como a comunidade evangélica de Porto Alegre, estiveram envolvidos na sua fundação em 1931. Daí a presença forte da cultura alemã que permanece até hoje por meio do currículo bilíngüe (português e alemão), oferecido paralelamente ao currículo regular. O centro possui quatro unidades de ensino distribuídas em dois bairros da capital (Higienópolis e Lindóia) e duas cidades próximas à região metropolitana, Capão da Canoa e Camaquã. A pesquisa foi aplicada a alunos da unidade localizada no Bairro Higienópolis.

A Comunidade Evangélica de Porto Alegre (CEPA)¹¹ é a mantenedora legal do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms. Trata-se de uma "União Paroquial", constituída de nove paróquias e doze pastorados. Além do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms, a CEPA mantém também o Colégio Sinodal do Salvador e três creches que atendem cerca de 685 crianças. Cabe à Paróquia fazer a administração geral do Centro através do Conselho Escolar, que é nomeado pelo Conselho Paroquial, segundo um regulamento aprovado pela Paróquia.

“Oportunizar à sociedade, a partir de um contexto evangélico-luterano, um projeto de educação de qualidade, contribuindo para a formação plena de seus cidadãos” é a missão das unidades desse Centro Educacional. Os princípios bíblico-teológicos são a base das escolas, que reconhecem educador e educando como “criaturas de Deus”, definem que o “os valores teológicos devem ser traduzidos para a prática pedagógica de todas as atividades escolares”. Como princípios gerais, destacam-se ética, valorização da vida, solidariedade, criatividade, inovação, autonomia e visão crítica.

A proposta pedagógica propõe-se a perseguir a construção do conhecimento, enfatizando de forma especial as operações de pensamento. Conforme documentação da Instituição, a proposta visa ao “desenvolvimento do raciocínio lógico, o bom relacionamento professor-aluno, investimento em um conceito moderno e atualizado de recursos pedagógicos, comprometimento dos alunos com valores éticos, políticos, sociais, científicos e estéticos da

que reúnem paróquias e comunidades. No Rio Grande do Sul há três sínodos: Nordeste Gaúcho, Sul Riograndense e Rio dos Sinos.

¹¹ A Comunidade Evangélica de Porto Alegre foi fundada em 17 de fevereiro de 1856. Surgiu com a criação de uma casa de oração e, em 24 de fevereiro do mesmo ano, a comunidade, constituída de imigrantes alemães, reuniu-se e elegeu a primeira diretoria.

sociedade, e fundamentação das ações pedagógicas em aspectos formativos e informativos que são desenvolvidos numa dimensão cristã, humanística, científica e tecnológica”.

Em se tratando especificamente do Ensino Médio, a escola possui um currículo baseado na reflexão, na análise e no senso crítico, com metodologia dita ativa, “em que o aluno participa do seu processo de aprendizagem através da busca de informações, do questionamento e da pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar”.

Os valores cristãos estão presentes na interlocução que a escola faz com a sociedade. Na página Web¹² do Colégio, o texto da página de abertura deixa explícita a missão de oportunizar à sociedade de Porto Alegre e arredores

um projeto de educação básica de qualidade, com referenciais teóricos modernos, com base em *uma filosofia e uma ética cristãs*, a partir de um contexto *evangélico-luterano*, contribuindo para a preparação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas tarefas na construção de uma sociedade justa, fraterna, participativa e solidária.(Grifos nossos).

Na seqüência do texto, a ligação da Instituição com a filosofia cristã, aplicada aos processos pedagógicos desenvolvidos, é novamente reforçada, como se pode perceber na frase: “na sua atividade específica do fazer pedagógico, o Centro entende-se como manifestação da Igreja, como espaço missionário”.

4.2.2 Colégio Marista Rosário

Com mais de cem anos de atuação em Porto Alegre, o Colégio Marista Rosário é um dos tradicionais colégios da Capital. Integra a Rede Marista de Educação e Solidariedade, junto a outras dezenove escolas no Rio Grande do Sul e uma em Brasília. Em todo o Brasil, a

¹² O endereço é <<http://www.dohms.org.br/dohmssv2/index.php>>.

Rede Marista possui oitenta colégios, três universidades e mais de 100 centros sociais¹³. Antes mesmo de ser obra do Instituto Marista, a Escola já estava ligada ao catolicismo. Ela foi fundada em 1904, nas dependências da Igreja do Rosário, localizada no bairro Bom Fim em Porto Alegre, e identificou-se, primeiramente, pelo nome da Padroeira da Igreja: Nossa Senhora do Rosário.

De orientação católica, o Colégio Marista Rosário, e as demais unidades da Rede Marista, seguem o legado do fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, Marcelino Champagnat¹⁴, que difundiu o ideal de educar e evangelizar crianças e jovens, formando “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. A referência para todas as unidades da Rede é a Missão Educativa Marista (2000, p. 22), texto-síntese educativo, baseado nas experiências e reflexões do fundador da congregação, São Marcelino Champagnat. Tem, na sua visão, o oferecimento de uma “educação apaixonante, que marque o coração e a mente dos que passam pela Escola Marista, de tal forma que se sintam enriquecidos por valores, conhecimentos e vivências, e sejam capazes de fazer diferença na construção de uma vida fraterna e feliz”.

Educar e evangelizar jovens e adultos são ações que compõem a missão da escola, a qual se revela “através de processos criativos e inovadores, segundo o carisma marista, formando cristãos e cidadãos comprometidos, preparando-os para os desafios da vida, contribuindo assim para a transformação social”. Fidelidade ao carisma marista, excelência acadêmica e vivência da ética e dos valores cristãos nas ações e relações estão entre os princípios da Instituição. Somam-se a eles a atualização permanente dos recursos humanos e tecnológicos, a valorização da vida e a consciência ecológica, a promoção da cultura da solidariedade, entre outros.

Na Proposta Pedagógica do Colégio, está presente o desenvolvimento de competências básicas “que permitam ao aluno uma aprendizagem permanente, priorizando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A proposta está articulada em torno de eixos básicos que orientam a seleção de conteúdos, levando em consideração as habilidades que a escola pretende desenvolver.

¹³ A Rede Marista classifica como Centros Sociais os estabelecimentos de ensino, formação, apoio socioeducativo e de geração de trabalho e renda que oferecem seus serviços gratuitamente nas regiões de vulnerabilidade social.

¹⁴ São Marcelino Champagnat nasceu na França, em 1789, e viveu a infância durante a Revolução Francesa. Em desagrado com a situação escolar da época fundou, em 1817, em La Vallà, o Instituto dos Irmãos Maristas, hoje difundido em 77 países.

No âmbito da aprendizagem, a escola preconiza a interação com o outro e com o objeto do conhecimento. Nesse processo, o professor é visto como mediador e organizador da sala de aula, e o aluno é um ente ativo participante de todo o processo. No papel do professor está a organização de estratégias de ensino que favoreçam a construção do conhecimento e o planejamento de alternativas que “tornem mais amplo e significativo o processo de aprendizagem”.

O Ensino Médio, especificamente, é visto como momento de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Avalia-se a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Além disso, há 28 anos foi implantado o “Terceirão”, para os alunos finalistas do Ensino Médio, com o objetivo de prepará-los para o vestibular. Enquanto a carga horária regular exigida por Lei para o Ensino Médio é de 2.400 horas/aula, o Rosário oferece 3.847 horas/aula.

4.2.3 Colégio Leonardo da Vinci

Com duas sedes em Porto Alegre, uma no Bairro Bela Vista, zona nobre de Porto Alegre, e outra na Zona Sul, no Bairro Cristal, o Colégio Leonardo da Vinci faz parte do Grupo Unificado, que iniciou sua trajetória na capital com o curso pré-vestibular de mesmo nome, em 1977. O Leonardo da Vinci, juntamente a outra escola do grupo, o Colégio Unificado, foram criados na década de noventa; o primeiro oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e o Colégio Unificado dedica-se exclusivamente à preparação dos alunos para o vestibular, dispondo apenas do Ensino Médio. Atualmente o grupo estendeu sua atuação também ao campo dos concursos, com escolas preparatórias, ao ensino de Jovens e Adultos (EJA), à educação a distância, além de manter os cursos pré-vestibulares, que ao todo somam mais de 10 mil alunos.

As duas unidades do Colégio Leonardo da Vinci possuem cerca de 700 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A escola investe no tratamento diferenciado e personalizado aos seus alunos, afirmando que nela o aluno não é “um número”, mas um indivíduo da comunidade escolar: “Nós o conhecemos pelo nome, sabemos de suas peculiaridades e fazemos questão de manter os pais informados de seu desempenho e de sua evolução social e afetiva”¹⁵. Conforme a apresentação institucional, a ênfase do Colégio está na leitura e na produção textual, em atividades extra-curriculares, como as esportivas, na convivência com a cultura, através de um currículo que inclui práticas de dramaturgia e música, e eventos. Em relação ao Ensino Médio, fica a clara a preocupação com a aprovação em concursos vestibulares, desde o primeiro ano do Ensino Médio. Aulas de latim e filosofia, são apresentadas como diferenciais da Instituição.

A proposta de ensino evidencia a posição da escola quanto aos papéis do professor e do aluno, a partir da valorização do estudo para a formação de cidadãos “recuperando a autoridade do professor como especialista de sua área de saber e assegurando ao aluno a disciplina indispensável para um trabalho sério e produtivo”. A formação sólida nos diversos campos do conhecimento, além do apoio e estrutura necessários para o desenvolvimento das aptidões dos alunos são colocados no centro da proposta pedagógica: “nosso compromisso é fazer dele [o aluno] um cidadão dotado de consciência crítica e capaz de expor suas idéias e opiniões”¹⁶.

Os princípios norteadores da escola expressos são: a) recuperação da tradição, “o homem está enraizado em seu tempo e em sua história. Para que ele possa interpretar o mundo, é indispensável que ele leve consigo aqueles valores que a história validou [...]”; b) transmissão de conteúdo: “a escola é o local privilegiado onde o jovem tem acesso ao saber sistematizado. A escola não é um substituto da família, nem um local de treinamento para as empresas, ela existe para propagar o saber e formar as inteligências [...]”; c) o papel do professor: “ele é o agente principal da educação. Com sua formação e sua maturidade, é quem vai levar ao aluno o conhecimento organizado e fazer com que esse aluno suba gradativamente do nível em que se encontra para níveis sempre superiores”; d) seleção dos conteúdos: “os conteúdos que serão transmitidos não podem estar descontextualizados da realidade”; e) avaliação: “será contínua e rigorosa. Ao professor, cabe avaliar o aluno,

¹⁵ Dados de apresentação disponíveis no site <<http://www.unificado.com.br/leonardodavinci/index.php>>.

¹⁶ Dados do Projeto Político-Pedagógico da escola, reformulado em 2000.

considerando que é dever da escola ensinar o jovem a lidar com o sucesso e o fracasso”; f) disciplina: “o colégio conhece as peculiaridades do adolescente e as respeita. Contudo, não vai, em nome dessa compreensão, permitir formas inadequadas de comportamento, pois isso seria renunciar a educar”.

4.2.4 Colégio Estadual Protásio Alves

A cidade de Porto Alegre possui, ao todo, 258 estabelecimentos de ensino estaduais, segundo dados de 2007, da Secretaria Estadual de Educação. Entre eles está o Colégio Estadual Protásio Alves, localizado no bairro Azenha, um dos pólos do comércio de varejo da cidade, principalmente no setor de vestimentas e autopeças. Fundado em 03 de agosto de 1931, sob a denominação do Instituto Protásio Alves, funcionava no turno da noite. O diretor, professor Emílio Kemps, realizava seu sonho, o de lançar o ensino gratuito noturno na Capital.

Apesar de ter sido fundada em 1931, somente em 1959 o estabelecimento, então já sob a denominação de Escola Técnica de Comércio Protásio Alves, instalou-se em sua sede própria, Avenida Ipiranga 1090. Em 1962 por força da Lei de Diretrizes Bases, passou à denominação de Colégio Comercial Protásio Alves. Durante o ano 2000, atendendo aos critérios da LDB 9394/96, após a realização de uma consulta à comunidade escolar, através de votação, foi escolhido o novo nome, publicado em 12 de dezembro de 2000, pela Portaria 0037: Colégio Estadual Protásio Alves. Atualmente, além do Ensino Médio, a escola oferece cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Desenvolvimento de Software e Informática.

O marco referencial do Projeto Pedagógico da Escola situa o homem como um ser de múltiplas relações. Na perspectiva do Colégio, a realização da interação com o mundo em que vive, o acesso à educação e às diferentes culturas permitem a plena realização do homem. O aluno é visto como um ser em construção, livre, criativo, capaz de refletir sobre seu próprio

comportamento a partir da realidade em que vive, tendo espaço para questioná-la e transformá-la, embasando esse processo em uma cultura de solidariedade e de espírito crítico.

A filosofia da Instituição afirma que a escola procura agir sobre o crescente desenvolvimento humano, científico e tecnológico, fundamentando a realidade escolar e oportunizando também uma maior adaptação à sociedade e participação nela por parte de portadores de necessidades especiais. O Colégio Protásio Alves se propõe a reafirmar o valor pela formação integral do ser humano, valorizando o sentido da vida na busca constante da realização pessoal, familiar, comunitária e profissional.

O discente que frequenta a escola tem sua origem escolar em instituição pública. O percentual maior de alunos tem mais de dezessete anos e grande parte desses trabalham. Segundo a Direção do Colégio, a “realidade protasiana” é coletivamente diagnosticada e refletida, tornando-se fonte de novas descobertas e novas práticas no seu processo de reestruturação político-pedagógica.

4.3 COLÉGIOS DE URUGUAIANA

A rede de ensino de Uruguaiana é composta por doze estabelecimentos de ensino privados, entre eles cinco com Ensino Fundamental e Médio. O Colégio Metodista União e o Colégio Marista Sant’Ana são considerados os mais tradicionais da Cidade.

4.3.1 Colégio Metodista União

Fundado em 1870, o Colégio Metodista União é tradicional na comunidade educativa de Uruguaiana, tendo sido a primeira escola mista da cidade. A escola é a marca da educação metodista¹⁷ na fronteira-oeste, que passou a ser conduzida mediante essa filosofia desde que sua administração foi assumida por missionários(as) da Igreja Metodista Episcopal do Sul, provindos dos Estados Unidos, em 1908¹⁸.

Desde 2002, o Colégio integra a Rede Metodista de Educação do Sul, juntamente com os Colégios Metodistas IPA e Americano¹⁹, em Porto Alegre, Colégio Centenário e a Faculdade Metodista IPA, localizados em Santa Maria. Em 2004 houve a inclusão de um curso de pós-graduação em Direito no Colégio União, pontuando assim a entrada da Instituição no Ensino Superior. Em nível nacional, a Rede Metodista de Educação possui mais

de cinquenta instituições educacionais, lideradas pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação (COGEIME - Instituto Metodista de Serviços Educacionais). Sua função é planejar, coordenar, supervisionar, integrar, apoiar, acompanhar e controlar o desenvolvimento das escolas metodistas no Brasil.

O Colégio Metodista União mantém turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, com um ensino que se desenvolve a partir de um projeto educativo de perspectiva inclusiva e interdisciplinar, priorizando a formação cidadã de crianças e adolescentes. Em se tratando do Ensino Médio, os documentos da Instituição propõem “propiciar aos jovens a vivência de um processo educacional que permita uma melhor compreensão da vida e da sociedade em que se

¹⁷ Conforme informações do portal da Rede Metodista, <www.mwtodistas.org.br>, os metodistas são guiados pela religião de fé protestante, movimento liderado por João Wesley, com o intuito de fortalecer e renovar o espírito cristão daqueles que comungavam junto à religião oficial Anglicana, no começo do século XVII.

¹⁸ De acordo com Cardoso (2003), os protestantes que se instalaram no Brasil a partir do século XIX, majoritariamente originários dos Estados Unidos da América, vieram imbuídos de um projeto evangelizador, expansionista e civilizador. Índícios sugerem que o projeto missionário guardava relação com a ideologia expansionista norte-americana. Contudo, as elites da época sentiram-se atraídas pelas escolas protestantes, caracterizadas por uma educação “liberal” em comparação ao tradicionalismo das instituições de ensino de cunho católico.

¹⁹ O Colégio Americano de Porto Alegre foi, junto ao Colégio Piracicabano, na região Sudeste, um dos primeiros estabelecimentos de ensino metodista do Brasil.

encontram inseridos, de maneira a construir, em comunhão com o outro, uma perspectiva libertadora que possibilite o ensino de uma prática coerente com a idéia de Reino de Deus”.

4.3.2 Colégio Marista Sant’Ana

Assim como o Colégio Marista Rosário, o Sant’Ana segue os princípios da educação baseada nos fundamentos de São Marcelino Champagnat, sendo a representante da Rede e da educação católica na fronteira-oeste do Estado. Divide com o Colégio União o grupo das principais escolas de Uruguaiana, atendendo basicamente a alunos de classe média e média-alta.

Sua missão e visão são as que regem a filosofia marista de educar e evangelizar crianças e jovens com uma educação apaixonante, segundo o carisma marista. A educação oferecida busca a formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos”, preparados para serem agentes de transformação social e para enfrentar os desafios da vida.

A escola oferece todos os níveis de ensino, do Fundamental ao Médio. Sua proposta pedagógica é baseada no desenvolvimento da sensibilidade, afetividade e espiritualidade de seus educandos. Propõe, ainda, a construção de habilidades que tornem os alunos capazes de elaboração própria, de “pensar, criar, decidir, expressar-se e interagir com a realidade, dando conta dos desafios da vida”.

As experiências do Ensino Médio dessa Escola, assim como as do Marista Rosário, pretendem estimular o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos e preparar para o ingresso ao Ensino Superior por meio do Peies (Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria) e do concurso vestibular. Paralelamente, está presente em sua proposta o trabalho com formação de lideranças, cultivo da espiritualidade e da prática da fé, aulas de redação e práticas de laboratório no turno inverso ao das aulas, assim como outras modalidades de reforço escolar, investimento e incentivo à pesquisa e projetos de orientação profissional.

4.3.3 Escola Técnica Cenecista Uruguaiana

A Escola Técnica Cenecista Uruguaiana (CNEC) existe na cidade de Uruguaiana desde 1962 e oferece além dos três níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), cursos técnicos em Contabilidade, Informática, Enfermagem e Segurança do Trabalho. Traz em sua filosofia a crença de que a educação “produz mudanças no homem” e que por meio dela “poderá transformar a sociedade, tornando-a mais justa e fraterna”. O público é prioritariamente constituído por alunos de classe média-baixa.

A missão da Escola é “formar esforços na construção de uma Escola Técnica modelo, com resultados satisfatórios nas áreas ético-social, econômico-financeira, através do gerenciamento de Qualidade Total”. Conforme sua missão, pretende oferecer uma educação de qualidade, “que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes e agentes de mudanças”. Satisfação da comunidade escolar, criatividade, comportamento social, ética e desenvolvimento pessoal e profissional estão entre seus princípios.

Sem influências filosóficas ou religiosas, a CNEC vê a educação como um processo necessariamente crítico, que ajuda o ser humano a sair da alienação e caminhar rumo a uma transformação social. A educação é vista, portanto, como uma ferramenta de transformação. Sua proposta pedagógica é baseada epistemologicamente no construtivismo e faz uso do método lético, que afirma a relação professor-aluno-conhecimento. A Instituição defende a valorização do agir de quem aprende, priorizando a resolução de problemas e fazendo do aluno ente ativo na construção do conhecimento.

Especificamente no Ensino Médio, busca desenvolver habilidades cognitivas e valorativas. O currículo enfatiza a construção do conhecimento, a formação de valores, formação ética e o exercício da cidadania. As diversas áreas do conhecimento encontram-se contempladas de forma interdisciplinar no currículo.

4.3.4 Instituto Estadual Elisa Ferrari Valls

Presente em Uruguaiana desde 1953, o Instituto Estadual Elisa Valls atende a jovens de classe média e média-baixa do bairro São Miguel, onde está localizado. Atualmente possui cerca de 1,8 mil alunos, distribuídos nos cursos de Educação Infantil, que possui duas turmas de nível A e três turmas de nível B; Ensino Fundamental; Curso Normal; Ensino Médio; Curso de Complementação e Curso de Aproveitamento de Estudos para atuar nas Séries Iniciais.

Destaca-se entre as escolas estaduais pela infra-estrutura. A Escola conta com amplas dependências, dezenove salas de aula, laboratórios de Química, Biologia, Matemática, Física e Informática, Biblioteca, sala de Audiovisual, Salão de Atos, ginásio esportivo, entre outros. A condição de Instituição vinculada ao Estado e as condições impostas pela administração estadual²⁰ transpõem para a realidade da Escola algumas carências, como a falta de recursos humanos – professores e funcionários – para atender aos seus diferentes setores. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), essa demanda acaba por sobrecarregar a equipe diretiva e pode, sobretudo, comprometer a qualidade do trabalho educativo. No PPP a Escola afirma que o setor pedagógico “vem sendo descaracterizado desde a penúltima administração estadual e atualmente sofre da política ‘primeiro a sala de aula’, ou seja, a retirada de professores de setores da escola, como supervisão escolar e orientação educacional”. Por esse motivo, o Instituto avalia que o trabalho de apoio e acompanhamento de professores e alunos tem sido prejudicado, além de haver comprometimento da própria execução do PPP, o que contribui para a desqualificação da educação.

O trabalho pedagógico é focado no desenvolvimento de cidadãos participativos “capazes de compreender a realidade e de reivindicar seus direitos em uma democracia efetiva”, segundo documentos fornecidos pela direção da Escola. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico, as ações são voltadas para o desenvolvimento dos educandos através de

²⁰ O PPP, documento em que constam essas declarações, foi finalizado em dezembro de 2007. Portanto, as observações transcritas fazem referência aos governos de Germano Rigotto (PMDB), que governou o Estado de 2003 a 2007, e de Yeda Crusius (PSDB), governadora em exercício, eleita para o mandato de 2007-2011.

saberes, competências e atitudes para que, assim, possam exercer “de forma crítica, produtiva e responsável a cidadania”.

No Marco Doutrinal do Projeto Político Pedagógico, de 2007, a escola afirma compreender o ser humano como um sujeito capaz de: 1) dominar conhecimentos, competências e habilidades; 2) dialogar, conviver de forma pacífica e em grupo e de construir uma sociedade mais solidária, igualitária e democrática; 3) ser cidadão com consciência dos seus deveres e direitos; 4) ser cidadão do “planeta Terra”, que valoriza o equilíbrio do ambiente natural; 5) ter como valores a espiritualidade, a solidariedade, a responsabilidade, a ética, a participação, a crítica e a autonomia.

No Marco Operativo, o Instituto aponta seu ideal de educação, também a partir de cinco pontos. A educação é vista como 1) formadora de sujeitos críticos e capazes de participar e contribuir para mudanças na realidade; 2) um processo participativo e permanente de formação de sujeitos autônomos e críticos; 3) forma de desenvolvimento integral da pessoa; 4) ação contextualizada e renovadora da realidade e 5) ação que proporciona o crescimento dos sujeitos nas dimensões intelectual, física, moral, religiosa, social e artístico-cultural, auxiliando as pessoas a vencerem os desafios, buscando soluções que priorizem o bem comum.

A operacionalização desse ideal de educação está fundamentada em quatro eixos: **conhecimento, formação de valores, desenvolvimento de competências e formação para a cidadania.** O eixo **conhecimento** abrange os saberes fundamentais das ciências, necessários para situar o ser humano em seu contexto espacial e temporal, “de forma consciente e crítica”, e visa ao domínio sobre os instrumentos do conhecimento; abrange também a formação cultural ampla, que permite compreender as distintas linguagens, diferenças no ser, nas formas de expressão e nos modos de viver. O Instituto se apóia em Jacques Delors para definir o conhecimento como

um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada uma aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. (DELORS, 1998, p. 90).²¹.

²¹ Jacques Delors foi autor e organizador do relatório para a UNESCO no qual se exploram os Quatro Pilares da Educação. O documento foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da qual

No eixo **formação de valores** o Instituto centra a educação a que se propõe, definindo-a como preocupada com o desenvolvimento integral do sujeito, “corpo, espírito, inteligência, desenvolvimento emocional, estético e social, senso crítico e postura ética”. Nesse contexto, a educação se volta para a prática da reflexão sobre os problemas que afligem o ser humano, desenvolvendo a consciência acerca dos motivos que movem os sujeitos a fazer determinadas escolhas de vida e a agir de determinada maneira.

O Instituto vê a educação como forma de atingir cinco princípios: é preciso educar para a solidariedade (que se expressa por meio da cooperação, diálogo e compromisso com o outro); para a igualdade (todos com iguais direitos e deveres e a democratização das oportunidades); para a responsabilidade pessoal e social (com relação ao cumprimento dos deveres dos cidadãos); para a espiritualidade (que se dá no desenvolvimento de valores que buscam melhorar a si, aos outros e ao mundo e revela-se em “ações do ser humano, como expressões dos valores que o dignificam”) e para o respeito ao ambiente e à vida (que está presente na consciência e cidadania planetárias e supõe a convivência harmoniosa com os outros e com a natureza).

No **desenvolvimento de competências** está a preocupação em ir além da transmissão de informações, em proporcionar também o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam colocar em prática o conhecimento adquirido. Nesse eixo encontram-se as ações que permitem preparar o sujeito para um conjunto de procedimentos “que o tornem capaz de movimentar-se no emaranhado complexo do conhecimento e do mundo da produção científica e tecnológica”.

A partir da função básica da Escola, de preparar o educando para o exercício da cidadania, conforme estipulado nos artigos 2º e 22º da Lei 9394/96, o Instituto define o eixo **formação para a cidadania**, que possibilita a apropriação de saberes, valores e competências capazes de habilitar o sujeito a agir de forma crítica e produtiva na sociedade. Cidadania é entendida como a consciência do cidadão perante os seus direitos e a responsabilidade pelos deveres que tornam possível o exercício da democracia nas distintas instâncias da sociedade.

Com esses pilares estabelecidos, a Escola apresenta seus principais objetivos: 1) propiciar a construção do conhecimento como processo de desvelamento, apreensão e transformação da realidade, mediado pelo contexto histórico; 2) oferecer condições para o desenvolvimento de um processo permanente de formação de sujeitos autônomos, solidários, críticos, frente às desigualdades e injustiças sociais; 3) oportunizar o acesso aos recursos científicos e tecnológicos e permitir a utilização das possibilidades do meio, aperfeiçoando-o; 4) formar um cidadão com postura adequada à preservação e à qualidade de vida. Em decorrência desses, define os objetivos específicos para os distintos níveis em que opera. Para a Educação Infantil e Anos Iniciais, a Escola pretende promover e incentivar o desenvolvimento social, físico e intelectual do aluno. No Ensino Médio, a intenção é proporcionar ao educando o aprimoramento como pessoa, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com a preparação básica para o trabalho e a cidadania. No Ensino Normal Médio, o objetivo é capacitar o futuro(a) educador(a) para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, torná-lo capaz de articular teoria e prática e despertar a consciência acerca de sua função social e política, “comprometido com uma educação humanizadora”.

O acompanhamento e a avaliação das ações que compõem o Projeto Político Pedagógico são realizados por meio de reuniões pedagógicas periódicas com os docentes e direção da escola. Há reuniões também com os alunos e seus familiares, encontros de formação e um seminário anual. É tradição, ao término do ano letivo, realizar-se um encontro específico em que o PPP é avaliado como um todo, considerando o que está proposto e o que foi posto em prática no Instituto.

5 MÉTODO

Este capítulo apresenta os procedimentos utilizados no planejamento e execução desta dissertação. O estudo constituiu-se de uma etapa de investigação, de natureza quantitativo-descritiva, do tipo *survey*. Optou-se por um estudo de natureza quantitativa por considerar-se como o mais adequado ao contexto da presente pesquisa. Segundo Serapioni (2000, p. 2), os métodos quantitativos são os mais adequados quando “o objeto de estudo está bem definido, já que outras pesquisas têm acumulado um corpo suficiente de conhecimentos sobre o tema”. Nesse caso, segundo o mesmo autor, trata-se então de “verificar somente se este corpo de conhecimentos vale em outras situações, [...]”. O capítulo é composto por informações a respeito da população e da amostra, procedimentos na coleta de dados, métodos e técnicas de tratamento dos dados e de análise e interpretação dos resultados.

5.1 ETAPA QUANTITATIVA DESCRITIVA

A etapa descritivo-quantitativa consistiu na aplicação do Instrumento de Coleta de Dados a estudantes de Ensino Médio de escolas em Porto Alegre - capital do Estado do Rio Grande do Sul – e Uruguaiana – cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - e do processamento e análise dos dados coletados. Ainda na etapa descritiva tratou-se do processamento e apresentação dos dados coletados e da análise e discussão dos resultados, de acordo com as variáveis apresentadas na escala escolhida.

5.1.1 Escolha da escala de medição dos valores

Em virtude de a pesquisa ter os jovens como objeto de estudo e buscar conhecer a estrutura de valores que norteiam tanto suas escolhas individuais como as que refletem seu comportamento social, a Escala de Valores de Rokeach (RVS), dentre várias outras escalas já referidas, mostrou-se a mais adequada. A escolha deu-se, então, em função dos objetivos da pesquisa; por ser a RVS a metodologia de mensuração de valores mais conhecida e aplicada (HOMER; KAHLE, 1988), por ser validada no Brasil e, principalmente, por mensurar valores pessoais e sociais numa mesma escala (CONCEIÇÃO, 2007).

5.1.2 Procedimentos preparatórios

A etapa descritiva buscou, através de algumas ações preliminares, evitar possíveis falhas na sistematização e na coleta de dados. A escala foi obtida em uma versão já traduzida para o idioma português, de um estudo realizado por Conceição (2007). Houve a preocupação de deixar os respondentes à vontade para quaisquer alterações que quisessem fazer em suas escolhas, de forma a garantir uma maior confiabilidade das respostas. Realizou-se a validação do instrumento e aplicação de pré-teste, a fim de verificar dificuldades de entendimento pelos estudantes.

Preliminarmente à coleta de dados, houve orientação aos aplicadores, já que a autora desta dissertação não pôde realizar pessoalmente a coleta em todos os colégios. A preocupação nessa etapa foi a de evitar vieses de ambiente (pressão de tempo, ruídos nas proximidades, orientações difusas, disponibilidade de auxílio dos aplicadores, dentre outros), que pudessem prejudicar a confiabilidade dos dados. Em virtude de o público respondente ser,

em sua maioria, composto por jovens adolescentes, foi elaborado previamente um documento em que os pais deveriam autorizar a participação dos respondentes na pesquisa.

5.1.3 População e amostra

A população-alvo da pesquisa foram estudantes de terceiro ano do Ensino Médio de escolas de orientação filosófica, laicas, católicas e protestantes, de oito colégios sendo quatro situados na cidade de Porto Alegre e quatro na cidade de Uruguaiana. Foram escolhidas as quatro maiores escolas (segundo o critério de número de alunos), em três linhas de formação diferentes (uma católica, uma protestante e uma laica) do ensino privado e uma escola pública.

A amostra é considerada como não probabilística por conveniência, pois, segundo Malhotra (2006, p. 325), esta “não utiliza seleção aleatória, ao contrário, confia no julgamento pessoal do pesquisador”. Ainda segundo esse autor, as amostras não-probabilísticas podem oferecer boas estimativas das características da população, mas não permitem uma avaliação objetiva da precisão dos resultados amostrais, ou seja, não permitem projetar estatisticamente seus resultados para toda a população. Embora existissem características que permitiriam a classificação como técnica de amostragem probabilística, a amostra não-probabilística por conveniência, além de consumir menos tempo é menos dispendiosa e, segundo Malhotra (2006, p. 326), adequada quando se utilizam amostras compostas por estudantes, pois se encontram no “lugar exato e no momento certo”. Para unidade de análise escolheram-se estudantes, por tratar-se de um segmento com interesses culturais relativamente comuns; compartilharem de estágios de vida, nível de maturidade e pertencerem a faixas etárias semelhantes. A amostra da pesquisa foi composta por 400 respondentes, distribuídos entre as escolas da Capital e do interior. Foram respondidos 395 questionários e 364 foram considerados válidos.

5.1.4 Variáveis de análise

Foram consideradas variáveis de análise nesta pesquisa: a localização dos colégios (Capital ou interior); o tipo de colégio (público ou privado; diferentes linhas filosóficas); o gênero dos estudantes; os hábitos de ocupação do tempo; os estilos musicais preferidos; os relacionamentos afetivos; saúde e consumo de drogas; e a estrutura familiar dos respondentes.

5.1.5 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado²², como já descrito anteriormente, baseou-se na Escala de Valores de Rokeach (RVS). A estrutura de valores contidos na RVS foi mantida conforme na original, sendo apenas adaptadas as explicações relativas a alguns valores, a fim de facilitar o entendimento. O instrumento de coleta de dados é composto por quatro listas que contêm os valores terminais e os valores instrumentais, além de instruções para preenchimento e uma ficha de perfil do respondente (vide Apêndice A). O questionário foi elaborado a partir de duas vertentes básicas: poder avaliar a priorização que cada respondente dá a cada um dos valores terminais e instrumentais, e verificar o grau de importância que cada um dos respondentes atribui a cada valor. O questionário contém instruções específicas que facilitaram o ordenamento dos dezoito valores em cada uma das listas, além de uma série de dados e informações pessoais, que permitiram categorizar os respondentes.

²² Em anexo.

Objetivando atenuarem-se os possíveis efeitos de uma das críticas ao uso da escala, feita por alguns autores, como Clawson e Vinson (1978; *apud* GASTALDELLO, 1999), de que o método perde algumas informações devido à longa tarefa de classificação, adotou-se uma pré-classificação dos dezoito valores em três subgrupos. Inicialmente os respondentes escolheram seis valores que consideravam mais importantes e a esses atribuíram a letra A. Após escolheram, dentre os demais valores, os seis que consideravam como de menor importância, e a esses atribuíram a letra C. Os valores restantes, considerados de importância intermediária receberam a letra B. Num segundo momento, atribuíram aos classificados na letra A, uma ordenação de importância, definindo o número 1 para o de maior importância, o número 2 para o segundo de maior importância e assim sucessivamente para as demais letras. Isso facilitou a tarefa de ordenação dos dezoito valores e, conseqüentemente, forneceu maior confiança de que as respostas expressariam a real importância atribuída a cada um deles.

Em seguida os respondentes expressaram em outras duas listas (uma de valores terminais e outra de valores instrumentais) o grau de importância atribuída a cada um desses valores. O grau era escolhido em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo que somente um valor em cada uma das listas receberia o grau 10 (dez). Os demais valores poderiam ser avaliados de 0 (zero) a 9 (nove), permitindo-se, inclusive, repetir o mesmo grau para mais de um valor (item avaliado). Encerrou-se o instrumento com informações do perfil do respondente.

5.1.6 Validação e pré-teste

Realizou-se um pré-teste que consistiu na aplicação do instrumento a dez respondentes de uma escola de Porto Alegre e de uma escola de Uruguaiana. Após a aplicação do pré-teste, foi realizada uma breve entrevista coletiva para verificar possíveis dificuldades de entendimento do questionário.

5.1.7 Coleta de dados

A coleta de dados foi precedida de informações básicas fornecidas pelo pesquisador aos respondentes, o que foi feito com o objetivo de convidar os respondentes a participarem da pesquisa, exporem seus objetivos e para deixá-los à vontade em relação ao tempo disponível para o preenchimento e quanto à possibilidade de refazer qualquer resposta. Objetivando maior fidedignidade das respostas, foi recomendado a eles que, em havendo dúvidas durante o preenchimento, não hesitassem em solicitar explicação ao aplicador. A coleta foi realizada em salas de aula e sempre pelo pesquisador ou por aplicador preparado para a tarefa; sem limite de tempo para sua realização.

5.1.8 Técnicas de confiabilidade e adequação

Para testar a confiabilidade de consistência interna dos itens que compõem a Escala de Valores de Rokeach, adotou-se o coeficiente alfa ou Alfa de Cronbach. Testou-se cada lista de valores terminais e instrumentais, separadamente, para minimizar mascaramentos de itens inconsistentes, o que é comum ocorrer em escalas com grande número de itens (MALHOTRA, 2006). Essa verificação ocorreu somente nas variáveis de importância (listas 3 e 4 do Instrumento de Coleta). O resultado do Alfa de Cronbach para valores terminais (VT) foi de 0,821 e de 0,763 para os valores instrumentais. Malhotra define que uma escala possui consistência interna satisfatória com resultados acima de 0,6.

5.1.9 Técnicas de análise e interpretação dos dados

Para avaliar as diferenças estatisticamente significantes entre as escolas, para as variáveis ordinais foram utilizados o Teste Kolmogorov-Smirnov, ao nível de significância igual ou inferior a 0,05. Calculou-se “medianas” e “medianas agrupadas” para as variáveis de ordem de prioridade. O teste Kolmogorov-Smirnov foi utilizado, uma vez que as variáveis independentes são de natureza ordinal (não-paramétrica) e as variáveis dependentes de natureza nominal.

Para avaliar a diferença das médias dos graus de importância dos valores terminais e instrumentais, ao se medir grau de importância, respectivamente para grupos diferentes, utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA), uma vez que as variáveis independentes são de natureza intervalar e as variáveis dependentes de natureza nominal. O processamento dos dados foi feito com a utilização dos *softwares Excel for Windows* e *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a realização da pesquisa, o método envolveu as seguintes variáveis: localização dos colégios (Capital ou interior); o tipo de colégio (pertencente à rede pública ou privada; ou quanto às diferentes linhas filosóficas); o gênero dos estudantes; os hábitos de ocupação do tempo; os estilos musicais preferidos; os relacionamentos afetivos; saúde e consumo de drogas e estrutura familiar. As variáveis foram examinadas à luz dos objetivos do trabalho e do referencial teórico.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA: PERFIL DA JUVENTUDE

A pesquisa, aplicada em colégios de Porto Alegre e Uruguaiana, contou com 363 respondentes com questionários válidos. Destes, 58,4% de respondentes do gênero feminino e 41,6% do gênero masculino. Os respondentes possuíam média de idade de 16,95 anos; eram predominantemente brasileiros (68,8%) ou de ascendência italiana (14,7%). Em termos de estrutura familiar, 56,5% dos respondentes moravam com pai e mãe; 28% só com a mãe; 5,3% com o pai somente, e o restante vive com outros (tios, tias, avós, amigos, irmãos). Para caracterizar melhor as preferências demonstradas pelos sujeitos da amostra, destacamos que 80% dos respondentes costumam sair com a família, sendo que 75% o fazem frequentemente, tendo como destino principal a ida a restaurantes (53,8%) seguido de visitas a familiares (42,2%) e viagens (36,5%).

Aqui há um dado interessante no que diz respeito a um dos principais agentes socializadores da vida de qualquer sujeito: a família. Trata-se de uma instituição que, assim como outras, sofreu significativas transformações na sua configuração clássica. A família

moderna, hierárquica e patriarcal, em que o homem era o detentor do poder e quem garantia a sustentabilidade (VAITMAN, 1994) dá lugar à família contemporânea, que traduz modificações desencadeadas por novos papéis assumidos por seus membros.

Segundo Vaitman (1994), foi essa divisão sexual do trabalho e a dicotomia entre o público e o privado atribuída ao gênero que gerou a crise da família moderna. A evolução em âmbito geral da posição sócio-cultural da mulher, que adquiriu espaços, tanto no poder de mando, quanto nas relações públicas e privadas, refletiu-se na estrutura familiar. Hintz (2001) situa essas modificações no período após as guerras mundiais e a Revolução Industrial, nas décadas de 50 e 60, quando houve

um maior incentivo em privilegiar mais o indivíduo, com seus valores e capacidades do que sua posição social, gênero ou idade. A família de características hierarquizadas foi se estruturando como uma família onde os conceitos de igualdade passaram a predominar, contribuindo para isso o surgimento de uma nova perspectiva sobre as questões de gênero. A família moderna após a industrialização passou a ter maiores possibilidades de se constituir através da livre escolha dos cônjuges fundamentada no amor conjugal. (HINTZ, 2001, p. 8).

Nesse contexto passou-se a dar mais importância à união da família. As relações entre pais e filhos seguiram essa esteira de transformações, de uma relação mais repressora para a abertura ao diálogo e a intensificação do afeto. Costa (1997) ressalta a alteração de posição dos pais frente aos filhos, ao saírem do seu papel único de pais para serem também “amigos” dos filhos, o que por vezes pode deixar uma lacuna no lugar da figura de autoridade, mas, por outro lado, pode significar uma relação ainda maior de reciprocidade e confiança.

Os números encontrados traduzem, de certa forma, essa nova configuração. Pais e filhos compartilhando momentos, cúmplices e companheiros, mesmo que a atual configuração da juventude pareça mais independente de seus pais. É o que Bajoit (2003) identifica como o “gosto pela intimidade e pela convivência”, uma das mudanças que ele percebeu através de pesquisa acerca de valores e tendências das sociedades ocidentais na contemporaneidade. Segundo o autor, entre 1981 e 1999 observa-se um reforço à tendência da valorização dos laços sociais privados, ou seja, da família e dos amigos. Em pesquisa realizada no fim da década de 90, com belgas, em que se pediu que classificassem os diferentes domínios da vida em ordem de importância, para 96% a família situou-se acima dos amigos, do tempo livre e do trabalho.

A presente pesquisa também revela essa tendência. Ao classificarem por ordem de prioridade os valores terminais, ou seja, aqueles que dizem respeito a objetivos de vida, a **segurança familiar** aparece majoritariamente entre os quatro primeiros lugares e, por vezes, em segundo lugar, abaixo somente da **felicidade**. O número referente à preferência quanto às formas de lazer, em que cerca de 80% costumam sair com a família, também vai ao encontro de outro dado sobre a família na sociedade atual, sobre a qual se pode dizer que o modo de vida dos pais acaba por impedir um contato mais longo entre pais e filhos, ocasionando o distanciamento das relações. Talvez as “saídas em família” sirvam para suprir esse afastamento cotidiano, ocasionado pelos compromissos profissionais e as rotinas atribuladas, tanto de pais como de filhos.

Retornando aos resultados obtidos, verificou-se que em termos de meios de comunicação, a televisão e o rádio são unanimidade, superando o acesso à Internet. Entre os jovens respondentes, 92% costumam assistir à televisão, em média três horas e meia por dia. Normalmente o fazem sozinhos (43,8%) ou somente com o pai, ou somente com a mãe (33,5%). Filmes (24,5%), esportes (18,3%), novelas (16,8%) e musicais (15,1%) são as preferências na programação de TV. Ouvem música com frequência (95,5%) e as preferências são o rock (20,8%), o pop (19,6%) e o samba (18,8%). Os resultados demonstram que eles praticam esportes habitualmente. Entre as modalidades, destacam-se o futebol (37,7%), o voleibol (12,6%) e a caminhada (12,6%). Uma literatura variada (33,8%) está a preferência de leitura.

A Internet é utilizada por 67% dos respondentes que, em média, dedicam três horas diárias a salas de bate-papo e *Orkut*, o que soma 58,8% do uso da Internet, também utilizada para pesquisas (19,2%) e para ouvir música (17,9%). Costumam dormir à noite entre 23 e 24h (68,2%). Em média duas vezes na semana, reúnem-se com os amigos e o local de encontro mais procurado são os bares e festas (30,9%). O encontro com amigos também aparece entre as atividades mais procuradas (31,7%), seguidas do estudo (24,5%). Voluntariado, participação em grupo de jovens e outras atividades de apoio social tiveram a preferência de apenas 10,4% dos respondentes.

Outro contorno da juventude contemporânea faz-se presente nesses números: a preferência pelo estar em conjunto, por compartilhar momentos em grupo, pela coletividade afetiva, que envolve as turmas de amigos, as tribos juvenis. Maffesoli define muito bem a

época de gregarismo que dá o tom das relações sociais atuais, nas quais o que importa, segundo ele, é a atmosfera afetiva em que cada um está inserido.

O vínculo social, aquilo que fazia com que os indivíduos compusessem uma sociedade e se sentissem membros dela, na época que chamamos de moderna, era um racionalismo abstrato. Nossa época, esta que chamamos de pós-moderna, vai-se desenhando pouco a pouco diante de nossos olhos: é feita de afetos, sentimentos e excessos que nos dirigem, mais do que os controlamos. (MAFFESOLI, 2004, p. 80).

Os jovens vivenciam cotidianamente essa busca pelo afeto, pelo estar junto, por meio da construção de microentidades nas quais vivem em clima de aceitação e acolhimento. Uma nova forma de sociabilidade, centrada no cotidiano e na conjunção de sensibilidades (MAFFESOLI, 1996). A caracterização da navegação pela Internet que a pesquisa também aponta, corrobora esse perfil. O Orkut²³, ao ser o site mais procurado, aponta para essa tendência à valorização dos relacionamentos, do contato com o outro, de novas teias sociais, sejam eles reais ou virtuais. Conforme Fragoso (2006) a popularidade dos comunicadores instantâneos, dos *blogs* e *fotologs* e das salas de bate-papo no Brasil é interpretada como um sinal de que os brasileiros se interessam mais pelo potencial da Internet como ferramenta de relacionamento do que como meio de distribuição de conteúdo.

As novas agregações significam, na ótica de Maffesoli (2005), uma atitude tátil que caracteriza os atores sociais da Pós-Modernidade. Tal evidência tátil passa pelo desenvolvimento tecnológico, "no qual atua uma interdependência societal inegável" (MAFFESOLI 2005, p. 71). Portanto, a fusão grupal domina a estética, afirma Maffesoli, uma cultura alternativa contrária ao burguesismo que tinha por valor o individualismo. A ética da estética é a cultura do grupo, "amoral, baseada no prazer no desejo de estar junto sem finalidade específica". É dessa "sinergia misteriosa" que nascem as novas formas de agregação social, que Maffesoli denomina de "metáfora do neotribalismo".

Quanto aos relacionamentos, 34,1% dos respondentes estavam namorando e 61,8% não. Em relação à experiência sexual, 51,6% afirmam que já tiveram. Ao serem questionados sobre se concordam ou não com o aborto, 67% responderam ao questionamento. Destes, 46,7% concordam e 53,3% não concordam.

²³ Conforme Recuero (2006) o *Orkut* é um *software* social, lançado em janeiro de 2004, que alcançou grande popularidade entre os internautas brasileiros. Vinculado ao Google, o site de relacionamento leva o nome de seu criador, Orkut Buyukkokten e, quando de sua criação, apenas permitia a entrada de pessoas convidadas por outras pré-cadastradas. Neste sentido, a idéia do sistema era construir uma rede social a partir dos laços já verificados pelos indivíduos na vida concreta.

Os dados referentes ao consumo de drogas também são relevantes. Do total de respondentes, 69,2% já tiveram alguma experiência com drogas (lícitas ou ilícitas) e 30,8% nunca as utilizaram. Dos que já as utilizaram, 69% disseram ter usado drogas lícitas (álcool e cigarro) e 14,6% admitiram ter usado drogas ilícitas. Sobre o álcool, 31,6% nunca usaram; 3,6% usaram uma única vez; raramente usam, 28,3%; 29,4% somente usam nos finais de semana e 7,1% usam todos os dias. Sobre o fumo de cigarro, 79,7% nunca usaram; 2,7% usaram uma única vez; raramente usam 7,7%; 4,7% somente usam nos finais de semana, 4,4% usam todos os dias e 0,8% são ex-usuários. Sobre o uso da maconha, 84,9% nunca usaram; 3,8% usaram uma ou poucas vezes; 5,8% raramente usam; 3,3% somente usam nos finais de semana; 1,6% usam todos os dias e 0,5% são ex-usuários.

A amostra foi composta por 58,5% de respondentes de escolas localizadas na Capital e 41,5% do interior do Estado. No tocante ao tipo de escola, 48,6% são de escolas públicas e 51,4% de escolas privadas. Quanto às orientações filosóficas, a amostra era composta por 52,9% de escolas católicas; 17,6% de protestantes e 29,4% de laicas.

6.2 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Faz-se importante identificar a maneira como foi analisada a pesquisa. Inicialmente, apresentar-se-á os valores terminais e instrumentais mais valorizados e menos valorizados pelos respondentes, independentemente de variáveis discriminatórias. A seguir far-se-á a análise balizada por cada um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Inicialmente serão apresentados os resultados obtidos do ranqueamento de prioridades atribuídas pelos respondentes às listas 1 (valores terminais) e 2 (valores instrumentais) do instrumento de coleta de dados. Das respostas a estas listas, extraíram-se as medianas e medianas agrupadas. Isto permitiu gerar uma ordem de prioridade atribuída aos valores e analisá-los em função dos objetivos específicos e de outras correlações entre as variáveis. Em

seqüência, identificar-se-ão as diferenças significantes encontradas com o uso do teste Kolmogorov-Smirnov. Concomitante à análise de ranqueamento, apresentar-se-ão as diferenças consideradas significantes nas listas 3 e 4, que avaliavam o grau de importância que os respondentes atribuíam aos valores antes priorizados. Para tal verificação utilizou-se a Análise de Variância (ANOVA) também com nível de significância de 0,05.

Numa análise conjunta das respostas obtidas, percebeu-se que os valores relacionados aos objetivos de existência (VT) mais priorizados por todos os estudantes foram: a felicidade (1); a amizade verdadeira (2); um sentimento de realização (3) e segurança familiar (4). E nas posturas sociais (VI) mais priorizadas estão os valores: honesto (1); responsável (2); amoroso (3) e animado (4). Também se verificou que os menos prioritários e valorizados pelos respondentes foram: nos Valores Terminais, a salvação (18); um mundo de beleza (17); a segurança nacional (16) e o reconhecimento social (15); e, nos Valores Instrumentais, auto-controlado (18); intelectual (17); tolerante (16) e lógico (15). As posturas sociais expressas nestes últimos resultados demonstram a pouca importância atribuída ao formalismo das relações, o que é bem característico nos jovens.

Os valores hierarquizados pelos jovens com relação aos seus objetivos de vida condizem com os contornos que a juventude vem apresentando na Pós-Modernidade. A felicidade, os amigos e a família à frente de valores como igualdade, segurança nacional e paz, estes últimos talvez os que estivessem no topo da lista para os jovens da Modernidade clássica. Conforme Abramo, a juventude da época de modernização do país, dos anos 30 aos 70, destacou-se pela presença nos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras. Já os jovens de hoje, visivelmente menos engajados politicamente, conforme Libanio (2004) unem a sensação do triunfo da Modernidade avançada e o desejo de fruição da vida. É um jovem que “vê o mundo como um gigantesco videogame colorido. Está sempre a jogar e ansioso por ganhar [...]. Nasceu para triunfar” (ABRAMO, 2004, p. 103) e para ser feliz. “É a geração que não quer mudar o mundo. O lema é viver bem, muito prazer dentro do capitalismo, respeitando a família e a propriedade” (LIBANIO, 2004, p. 104).

Felicidade é a palavra de ordem, do presente, e é o presente que realmente importa. Percebe-se, assim, o caráter de “presenteísmo” a que se refere Maffesoli, a chave da socialidade que dá ênfase ao presente em detrimento de uma visão de futuro (2005). A escala de valores terminais apresentada aos jovens continha itens como **uma vida confortável** e

reconhecimento social, ambas distantes das prioridades dos jovens respondentes, tanto do interior quanto da Capital. Novamente aparece a ênfase nas relações, no estar junto, ao colocarem o valor **amizade verdadeira** no topo da sua lista de importância. Percebe-se, portanto, a fase de transição do perfil individualista para o relacional (GERGEN, 1997, In: DICK 2006); do político para o estético; de uma geração apolínea para a dionisíaca (MAFESOLLI, 1997), que se deleita no prazer do presente e bebe das suas fontes de sociabilidade das tribos pelas quais transita

Observou-se que, tanto na prioridade atribuída, quanto na importância, os valores mantiveram uma coerência de resultados, ou seja, em ambas as avaliações os resultados foram simétricos. Uma pequena diferenciação se percebe, porém, conforme será apresentado a seguir, quando a base de comparação passa da localidade para o tipo de escola, privada ou pública.

Analisando-se o primeiro objetivo específico em que se buscava identificar diferenças significativas em valores terminais e instrumentais entre os respondentes de escolas da rede pública e privada da Capital utilizadas na amostra, verificou-se que estas ocorreram em poucos valores e somente no que se refere ao grau de importância atribuído a eles. Os valores terminais **prazer** e **amizade verdadeira** apresentaram-se mais valorizados pelos respondentes de escolas privadas. O mesmo ocorreu com os valores **felicidade** e **sabedoria** quando se avaliaram diferenças no grau de importância (ANOVA). Já valores como **igualdade** e **salvação** apresentaram diferenças com maior importância relativa para os respondentes de escolas públicas, ou seja, fica evidente que a classe influencia a conformação dos valores da juventude. A realidade que circunda os jovens de classe média e média-baixa traduz-se nos seus anseios de vida: a igualdade, como um desejo real que pauta sua perspectiva de futuro, assim como a salvação, o desejo de escapismo de uma realidade provavelmente mais triste que aquela que circunda os jovens das escolas particulares. Para estes a igualdade e salvação estão bem aquém de valores mais imediatos e hedonistas.

Em relação aos valores instrumentais, ou seja, aqueles relacionados às formas de conduta social, os respondentes apresentaram semelhanças ao valorizarem a **honestidade**; **responsabilidade**; **amoroso** e **animado**. Também se apresentaram como semelhantes ao desvalorizarem o **auto controle**, a **intelectualidade**, a **lógica** e a **tolerância**. Diante disso, pode-se inferir que os jovens de situações sócio-econômicas distintas, apresentam anseios e

objetivos de vida diferentes; no entanto, possuem condutas sociais semelhantes nos cenários em que se encontram, atuação que se enquadra no perfil atual da juventude. Suas identidades possuem raízes comuns, transitórias e múltiplas, em constante transformação, e são, sobretudo, conformadas histórica e não biologicamente, conforme Hall (2006).

Nesse contexto, pode-se dizer que a hierarquização de valores instrumentais obedeceu ao momento sócio-histórico em que se encontram. Valores que contêm um certo caráter positivista, como **auto-controle**, **lógica** e **tolerância**, dão espaço para aqueles mais alinhados com o contexto da Pós-Modernidade, em que se preza a amabilidade e as amizades, ambos ligados às socialidades, ao relacionamento com a alteridade.

As semelhanças quanto aos valores de conduta social também podem ser explicados a partir da idéia de uniformidade cultural presente na atual conjuntura, estimulada principalmente pelos meios de comunicação e pelas indústrias culturais, ressalta Arce (1991). Trata-se de um tempo marcado também por diferenciações e desigualdades “*donde aparecen y se construyen nuevos procesos de identificaciones colectivas*” (ARCE, 1991, p. 189).

Na tabela 1, a seguir, percebem-se detalhadamente as medianas agrupadas obtidas pelo ranqueamento de prioridades atribuídas pelos estudantes de escolas públicas e privadas localizadas na amostra coletada na cidade de Porto Alegre. Verifica-se, também, a importância atribuída por estes mesmos estudantes. Inclui-se, ainda, o Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) e a Análise de Variância (ANOVA) para detectar diferenças estatísticas significantes entre os valores nas prioridades e importâncias atribuídas.

Tabela 1 - Medianas agrupadas na variável Escolas em Porto Alegre

	Escolas em Porto Alegre				
	Públicas		Privadas		Teste
	Mediana agrupada	Ranking	Mediana agrupada	Ranking	K-S
Valores Terminais					
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	10,07	10	7,93	7	0,5640
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	11,50	14	11,38	14	1,0000
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	6,08	1	6,22	5	0,7490
VT4 UM MUNDO DE PAZ	10,14	11	10,82	11	0,9370
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	15,88	18	16,09	17	0,9800
VT6 IGUALDADE	7,91	7	11,14	13	0,0060
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	6,46	4	6,12	3	0,3950
VT8 LIBERDADE	6,70	5	6,23	6	0,9860
VT9 FELICIDADE	6,27	3	3,96	1	0,0650
VT10 HARMONIA INTERIOR	10,33	12	10,86	12	1,0000
VT11 AMOR MADURO	7,00	6	8,60	8	0,2350
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	13,37	16	11,84	15	0,2090
VT13 PRAZER	8,33	8	6,17	4	0,0320
VT14 SALVAÇÃO	14,50	17	17,04	18	0,0010
VT15 AUTO-RESPEITO	10,60	13	9,41	9	0,2420
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	11,62	15	13,09	16	0,3090
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	6,25	2	5,33	2	0,0280
VT18 SABEDORIA	9,75	9	9,63	10	0,8640
Valores Instrumentais					
VI1 AMBICIOSO	12,36	15	8,87	7	0,0700
VI2 LIBERAL	11,50	13	8,71	6	0,2250
VI3 CAPAZ	7,00	5	8,00	5	0,9620
VI4 ANIMADO	5,94	4	6,64	3	0,4310
VI5 ASSEADO	9,25	7	11,69	15	0,0910
VI6 CORAJOSO	7,43	6	9,87	10	0,0760
VI7 TOLERANTE	11,64	14	12,25	17	0,7610
VI8 PRESTATIVO	10,11	9	11,00	11	0,4910
VI9 HONESTO	3,82	1	3,58	1	0,9180
VI10 IMAGINATIVO	10,57	11	11,27	12	0,6700
VI11 INDEPENDENTE	10,78	12	9,52	9	0,0470
VI12 INTELECTUAL	14,32	18	11,31	13	0,0020
VI13 LÓGICO	12,44	16	12,09	16	0,9620
VI14 AMOROSO	5,00	3	6,80	4	0,2380
VI15 OBEDIENTE	10,50	10	11,57	14	0,4730
VI16 POLIDO	9,50	8	9,25	8	0,9400
VI17 RESPONSÁVEL	4,44	2	5,20	2	0,4670
VI18 AUTO-CONTROLADO	13,94	17	13,09	18	0,8310

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de Variância (ANOVA)

No que se refere ao segundo objetivo específico, relacionado à identificação de diferenças entre as escolas da rede pública e as da privada do interior, ao examinarem-se os resultados obtidos, constatou-se que a diferenciação segue a linha da Capital. Para os estudantes de escolas públicas, a realização está à frente da amizade, priorizada pelos

estudantes de escolas privadas, da mesma forma que a família vem antes para os estudantes de escolas públicas, assim como na Capital, a felicidade e a honestidade são a prioridade. No entanto, no interior, a diferenciação na conduta é mais marcante. Enquanto em segundo lugar na hierarquia de valores instrumentais para os jovens de escolas particulares está o valor **animado**, para os estudantes de escolas públicas, a **honestidade** vem seguida da **responsabilidade**, que aparece em quarto lugar para os jovens das instituições privadas. O resultado, novamente, mantém-se coerente com o contexto social dos respondentes.

Encontraram-se também diferenças significantes estatisticamente no valor terminal **paz no mundo** e no instrumental **educado, polido**. Observa-se que os respondentes de escolas privadas priorizam mais e significantemente diferentes dos estudantes de escolas públicas. Ao se analisar a importância atribuída a todos os valores, verificam-se diferenças significantes nos valores **um mundo de beleza, prazer e reconhecimento social**. Em todos estes houve maior importância atribuída por estudantes das escolas privadas do interior, como se pode ver na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Medianas agrupadas na variável Escolas na cidade de Uruguaiana

	Escolas em Uruguaiana					
	Públicas		Privadas		Teste	Teste
	Mediana agrupada	Ranking	Mediana agrupada	Ranking	K-S	ANOVA
Valores Terminais						
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	8,50	7	7,57	5	0,5550	0,147
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	10,75	14	11,00	14	0,2310	0,416
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	5,47	2	6,90	3	0,3520	0,842
VT4 UM MUNDO DE PAZ	10,44	13	7,67	6	0,0470	0,489
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	15,92	18	15,23	17	0,0990	0,008
VT6 IGUALDADE	9,33	8	10,40	12	0,1200	0,879
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	6,44	3	7,11	4	0,9490	0,275
VT8 LIBERDADE	8,38	5	7,75	8	0,7760	0,161
VT9 FELICIDADE	5,14	1	3,84	1	0,2590	0,151
VT10 HARMONIA INTERIOR	9,70	12	10,83	13	0,4210	0,256
VT11 AMOR MADURO	9,54	11	7,67	6	0,4390	0,947
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	12,57	16	13,40	16	0,7770	0,277
VT13 PRAZER	9,33	8	8,00	9	0,4160	0,009
VT14 SALVAÇÃO	14,33	17	16,00	18	0,2980	0,356
VT15 AUTO-RESPEITO	9,44	10	9,00	10	0,9640	0,807
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	10,75	14	12,33	15	0,6400	0,011
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	6,67	4	5,55	2	0,6890	0,226
VT18 SABEDORIA	8,46	6	10,36	11	0,5160	0,419
Valores Instrumentais					K-S	ANOVA
VI1 AMBICIOSO	11,50	14	10,67	10	0,9890	0,223
VI2 LIBERAL	11,80	16	11,30	15	1,0000	0,151
VI3 CAPAZ	6,76	5	6,88	5	0,9960	0,644
VI4 ANIMADO	6,00	4	4,67	2	0,3330	0,667
VI5 ASSEADO	9,00	7	10,17	8	0,8420	0,800
VI6 CORAJOSO	7,44	6	6,93	6	0,9890	0,083
VI7 TOLERANTE	11,60	15	13,50	17	0,3020	0,591
VI8 PRESTATIVO	10,33	10	11,17	13	0,1760	0,388
VI9 HONESTO	3,88	1	3,47	1	0,9880	0,980
VI10 IMAGINATIVO	11,00	13	11,11	12	0,5550	0,061
VI11 INDEPENDENTE	10,89	11	10,83	11	0,9350	0,059
VI12 INTELECTUAL	13,40	18	13,71	18	0,6700	0,179
VI13 LÓGICO	10,94	12	11,25	14	0,5820	0,841
VI14 AMOROSO	5,62	3	5,14	3	0,7490	0,495
VI15 OBEDIENTE	9,92	8	10,50	9	0,8830	0,558
VI16 POLIDO	10,24	9	8,13	7	0,0090	0,052
VI17 RESPONSÁVEL	5,29	2	5,75	4	0,9790	0,577
VI18 AUTO-CONTROLADO	13,36	17	12,92	16	0,6400	0,815

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de Variância (ANOVA)

A pesquisa também visava, em seu terceiro objetivo específico, verificar as diferenças entre os respondentes estudantes da Capital e do interior. Quanto a esse, percebeu-se que somente um valor terminal (**salvação**) e um valor instrumental (**liberal**) apresentaram diferenças significativas no teste K-S e na ANOVA. Embora o valor **salvação** seja um dos menos priorizados, tanto por respondentes de Porto Alegre quanto de Uruguaiana, estes últimos dão a ele uma importância relativa maior. A não valorização do valor **salvação** traduz

o afastamento dos jovens das práticas religiosas. Libanio (2004) aponta a confusão afetiva dos jovens e o estereótipo em que a religião se tornou para eles, que a consideram rígida com os preceitos morais. A ilustração de Libanio traduz essa rigidez “como dizia ironicamente um artista de televisão: tudo que é gostoso ou engorda ou é pecado” (LIBANIO, 2004, p. 98). É o “espantinho do pecado”, conforme expressão do autor, que afasta muitos jovens da crença e da prática religiosa.

Já o comportamento **liberal** é mais importante para os residentes em Porto Alegre, comparativamente aos respondentes de Uruguaiana. Novamente o contexto sócio-cultural aparece na conformação dos valores juvenis. Faz sentido que os jovens da cidade grande, com suas inúmeras atrações e tentações, sintam o desejo da liberdade que permita que desfrutem dos prazeres que os rodeiam. Por outro lado, o desejo de ser livre também pode ser uma resposta à liberdade tomada pela insegurança das grandes cidades. Conforme reportagem do jornal Folha de São Paulo, Porto Alegre está entre as treze maiores capitais onde o homicídio aumentou em 2007, num total de 60% a mais que em 2006²⁴.

Em função disso, as grandes cidades presenciam uma proliferação dos chamados “espaços privados de autoproteção”, como *shoppings* e condomínios fechados. Segundo Mancebo (1999, p. 43), “pode-se afirmar que o espaço público está desaparecendo, protegido policial e tecnologicamente contra a crescente violência urbana, em prol de um fechamento individual cada vez mais acentuado” Conseqüentemente, o indivíduo volta-se para a construção cada vez mais elaborada de sua própria individualidade, fechando-se em sua particularidade, “considerando a liberdade, principalmente, como a principal possibilidade de cultivar seus interesses privados” (MANCEBO, 1999, p. 43-44). Eis aqui um outro fator que potencializa o desejo de liberdade, o da realização de interesses privados, o hedonismo juvenil, o desejo pela vivência do agora sem limitações e restrições de qualquer ordem.

Como lembra Maffesoli (2004, p. 28), o gozo não é remetido a hipotéticos e ‘róseos amanhã’, não é uma vontade que se espera atingir num paraíso futuro. Ao contrário, é um desejo de vivê-lo, seja como for, no presente. Nesse sentido, o presente pós-moderno da juventude enfatiza as ocasiões e as boas oportunidades, “posto que a vida, de certo modo, não passa de uma sucessão de instantes eternos que convém viver aqui e agora, da melhor maneira possível” (MAFFESOLI, 2004, p. 28).

²⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u373342.shtml>>. Acesso em: maio de 2008.

No entanto, a dependência dos pais, a obediência às ordens e determinados mandamentos familiares peculiares à relação pais e filhos, por vezes interfere nessa errância juvenil, despertando o anseio pela libertação das rédeas, das regras e das proibições. Esse desejo suplanta outros, como a exigência de ostentação e de reconhecimento social, conforme Lypovetsky e Charles (2004). Na contemporaneidade, o luxo não é mais somente material, é também emocional, experimental, psicologizado (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004), e é esse luxo que parece ser o sonho de consumo da juventude pós-moderna.

Os demais valores analisados comportaram-se de forma semelhante para os respondentes de ambas as cidades. A amostra se mostrou semelhante ao atribuir maior importância e prioridade aos valores terminais: **felicidade; amizade verdadeira; sentimento de realização e segurança familiar**. Também se mostrou semelhante ao dar pouca prioridade e importância aos valores: **salvação; um mundo de beleza; segurança nacional e reconhecimento social**, segundo os estudos comparativos já detalhados. Quanto aos valores relacionados à forma de conduta social preferida, os respondentes das duas cidades, dão maior importância às posturas **honestas; amorosa; responsável e animada** e desvalorizam o **autocontrole; a intelectualidade e a tolerância**.

As semelhanças entre interior e Capital na conformação dos valores juvenis podem ser explicadas através da tendência à mundialização da cultura, promovida principalmente pela globalização, que causa certa fragmentação das culturas locais, conforme Hall (2006) e dilui diferenças antes marcantes entre o local e o global, seja nos modos de viver, pensar ou agir. Conforme Ortiz (2003), o que se verifica com o fenômeno da globalização não é somente uma circulação global de mercadorias e capital, mas também de valores, estilos e formas de pensar. Trata-se de um conjunto de valores que “transcende a perspectiva das culturas locais para constituir-se por todo o mundo como um novo lugar simbólico compartilhado globalmente para a legitimação de modos de vida, o qual se expressa decisivamente na esfera do cotidiano” (GIOIELLI, 2007, p. 7).

Assim sendo, não é de se estranhar que os valores que ditam a conduta e os anseios da juventude da Capital e do interior sejam coerentes entre si, não apresentando grandes divergências, como se seguissem a tendência de um imaginário global juvenil. Segundo Gioielli (2007), no mundo globalizado, os sistemas de representação identitária se multiplicam e coabitam, sendo difícil determinar com precisão qual deles possui maior

influência nas experiências e modos de vida, ou seja, é mais adequado pensar em múltiplas identidades construídas a partir da remodelação do local com o global. Assim, por mais que a constituição dos valores e das identidades cresça sobre bases de representação distintas, há um algo em comum que faz com que possuam traços semelhantes, como se verificou na comparação entre interior e Capital.

Tabela 3 - Medianas agrupadas e médias na variável cidade de residência dos respondentes

	Priorização dos valores					Importância atribuída aos valores				
	Porto Alegre		Uruguaiana		Teste K-S	Porto Alegre		Uruguaiana		ANOVA
	Mediana agrupada	Ranking	Mediana agrupada	Ranking		Dif. Signif.	Média	Ranking	Média	
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	9,11	8	8,00	5	0,4390	7,42	9	7,43	9	0,964
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	11,42	14	10,89	14	0,3490	7,03	12	7,08	14	0,811
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	6,17	3	6,00	2	0,9610	7,91	5	8,17	3	0,148
VT4 UM MUNDO DE PAZ	10,63	12	10,04	13	0,7650	6,92	14	7,19	10	0,262
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	16,03	17	15,68	18	0,6520	5,19	17	5,35	18	0,559
VT6 IGUALDADE	10,29	11	9,75	11	0,9840	7,00	13	7,19	10	0,416
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	6,27	4	6,75	4	0,8560	7,99	4	8,28	2	0,106
VT8 LIBERDADE	6,43	5	8,26	6	0,1620	8,09	3	7,86	5	0,162
VT9 FELICIDADE	4,70	1	4,58	1	0,7460	8,70	1	8,64	1	0,630
VT10 HARMONIA INTERIOR	10,67	13	9,96	12	0,7380	7,40	10	7,18	12	0,280
VT11 AMOR MADURO	8,19	7	9,00	8	0,9470	7,12	11	7,09	13	0,890
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	12,52	16	12,81	16	0,9950	6,84	15	6,64	16	0,406
VT13 PRAZER	6,86	6	8,65	7	0,0520	7,73	7	7,53	8	0,292
VT14 SALVAÇÃO	16,29	18	15,24	17	0,0210	4,39	18	5,88	17	0,000
VT15 AUTO-RESPEITO	9,89	10	9,26	9	0,4810	7,56	8	7,77	6	0,263
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	12,41	15	11,45	15	0,6940	6,74	16	7,07	15	0,165
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	5,57	2	6,25	3	0,3090	8,23	2	8,02	4	0,249
VT18 SABEDORIA	9,67	9	9,27	10	0,6680	7,80	6	7,70	7	0,603
Valores Instrumentais										
	Porto Alegre		Uruguaiana		K-S	Porto Alegre		Uruguaiana		ANOVA
VI1 AMBICIOSO	10,36	10	11,15	14	0,8900	6,65	15	6,68	14	0,927
VI2 LIBERAL	9,90	9	11,60	15	0,1660	6,96	10	6,24	17	0,003
VI3 CAPAZ	7,64	5	6,80	5	0,2520	7,86	3	7,95	3	0,589
VI4 ANIMADO	6,33	4	5,67	4	0,2500	7,85	4	7,63	6	0,305
VI5 ASSEADO	10,52	11	9,33	7	0,1880	7,06	9	7,43	8	0,081
VI6 CORAJOSO	8,73	6	7,25	6	0,2140	7,46	6	7,56	7	0,551
VI7 TOLERANTE	11,96	15	12,56	16	0,6740	6,57	16	6,13	18	0,075
VI8 PRESTATIVO	10,65	12	10,76	10	0,9790	6,84	12	6,72	13	0,590
VI9 HONESTO	3,69	7	3,72	7	0,6850	8,53	7	8,76	7	0,083
VI10 IMAGINATIVO	10,93	13	11,06	13	0,9350	6,83	13	6,97	9	0,525
VI11 INDEPENDENTE	9,83	8	10,87	11	0,5010	7,21	8	6,88	11	0,139
VI12 INTELCTUAL	12,66	17	13,48	18	0,3200	6,78	14	6,45	15	0,125
VI13 LÓGICO	12,30	16	11,00	12	0,4650	6,86	11	6,91	10	0,837
VI14 AMOROSO	6,10	3	5,28	2	0,7840	7,84	5	7,91	4	0,743
VI15 OBEDIENTE	11,13	14	10,07	9	0,2250	6,51	17	6,75	12	0,285
VI16 POLIDO	9,38	7	9,41	8	1,0000	7,46	6	7,65	5	0,284
VI17 RESPONSÁVEL	5,00	2	5,44	3	0,9910	8,26	2	8,41	2	0,276
VI18 AUTO-CONTROLADO	13,44	18	13,15	17	0,9790	6,31	18	6,34	16	0,902

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de variância (ANOVA)

A seguir analisar-se-ão, num quarto objetivo, as correlações entre as escolhas dos valores nas escolas com a mesma orientação filosófica, em diferentes localidades. A análise das respostas obtidas pelos respondentes das escolas católicas de Porto Alegre (Capital) e de Uruguaiana (Interior) demonstrou que há muitas semelhanças na priorização e na importância atribuída tanto aos objetivos de vida (valores terminais) quanto aos comportamentos sociais adotados. Como se pode verificar na Tabela 4, somente apresentam diferenças significantes os valores terminais **prazer**, mais priorizados pelos respondentes de escolas católicas de

Uruguaiana em comparação com os de Porto Alegre. A importância atribuída ao valor **um mundo de beleza e salvação** também apresentou diferença quando da análise de variância, ambos mais importantes para os católicos do interior. O comportamento representado pelo valor **imaginativo** foi significativamente mais importante para os católicos de Uruguaiana.

Tabela 4 - Medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Católicas

	Priorização de valores					Importância atribuída aos valores				
	Porto Alegre		Uruguaiana		Teste K-S	Porto Alegre		Uruguaiana		ANOVA Dif. Signif.
	Med. agrup.	Ranking	Med. agrup.	Ranking		Média	Ranking	Média	Ranking	
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	8,00	7	9,40	10	0,4650	7,84	9	7,62	11	0,490
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	12,23	16	10,00	11	0,2500	7,37	11	7,69	10	0,339
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	6,78	6	7,67	7	0,5500	8,21	5	8,48	3	0,316
VT4 UM MUNDO DE PAZ	11,73	15	11,00	13	0,3730	6,71	16	7,21	14	0,322
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	16,44	17	15,67	17	0,8490	5,17	17	6,52	17	0,005
VT6 IGUALDADE	11,67	14	11,50	14	0,5870	6,93	15	7,10	15	0,682
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	4,17	2	7,00	5	0,2830	8,07	6	8,31	5	0,469
VT8 LIBERDADE	6,00	4	6,33	3	0,4650	8,27	4	8,25	6	0,944
VT9 FELICIDADE	3,15	1	3,73	1	0,8840	9,00	1	8,83	1	0,492
VT10 HARMONIA INTERIOR	10,27	10	10,00	11	0,8730	7,30	12	7,93	9	0,140
VT11 AMOR MADURO	8,25	8	6,83	4	0,6880	7,10	14	7,31	13	0,684
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	11,31	12	14,00	16	0,0740	7,50	10	7,07	16	0,289
VT13 PRAZER	6,18	5	8,83	8	0,0190	8,30	3	8,41	4	0,616
VT14 SALVAÇÃO	17,00	18	16,40	18	0,6130	4,44	18	5,97	18	0,017
VT15 AUTO-RESPEITO	9,24	9	7,50	6	0,2710	7,87	8	8,10	8	0,443
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	11,62	13	12,00	15	0,9940	7,13	13	7,62	11	0,251
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	4,94	3	4,90	2	0,9480	8,59	2	8,52	2	0,770
VT18 SABEDORIA	10,91	11	9,33	9	0,3760	7,93	7	8,17	7	0,378
Valores Instrumentais										
	Porto Alegre		Uruguaiana		K-S	Porto Alegre		Uruguaiana		ANOVA
VI1 AMBICIOSO	9,56	9	10,20	9	0,9050	7,24	9	7,28	12	0,932
VI2 LIBERAL	8,29	5	11,20	12	0,5000	7,37	8	7,21	14	0,670
VI3 CAPAZ	8,36	6	6,33	3	0,7580	8,07	3	8,14	3	0,831
VI4 ANIMADO	5,40	3	6,75	4	0,9860	8,00	4	7,83	6	0,650
VI5 ASSEADO	12,25	15	12,00	15	0,4650	6,93	13	7,41	10	0,246
VI6 CORAJOSO	8,50	7	7,00	6	0,8840	7,54	7	7,93	4	0,264
VI7 TOLERANTE	12,53	16	13,00	18	0,9080	6,74	14	6,79	17	0,908
VI8 PRESTATIVO	11,17	12	11,40	13	1,0000	7,14	11	7,28	12	0,766
VI9 HONESTO	3,73	7	2,88	7	0,8040	8,66	7	8,90	7	0,337
VI10 IMAGINATIVO	11,86	14	10,40	10	0,4690	6,50	17	7,55	9	0,023
VI11 INDEPENDENTE	10,00	10	10,00	8	0,8580	7,21	10	7,79	7	0,144
VI12 INTELCTUAL	13,24	18	12,00	15	0,9410	6,70	15	7,31	11	0,126
VI13 LÓGICO	10,80	11	11,00	11	0,9940	6,99	12	7,03	16	0,924
VI14 AMOROSO	6,18	4	6,83	5	0,9930	7,89	5	7,66	8	0,595
VI15 OBEDIENTE	11,85	13	11,83	14	0,9930	6,57	16	6,55	18	0,963
VI16 POLIDO	8,75	8	8,43	7	1,0000	7,69	6	7,93	4	0,444
VI17 RESPONSÁVEL	5,36	2	3,50	2	0,2880	8,27	2	8,76	2	0,053
VI18 AUTO-CONTROLADO	13,23	17	12,71	17	0,2780	6,44	18	7,21	14	0,114

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de variância (ANOVA)

Ao correlacionar os resultados obtidos nas escolas protestantes, observou-se (vide Tabela 5) que os respondentes dessa orientação filosófica diferenciam-se na importância atribuída aos valores terminais **uma vida confortável, um mundo de beleza, segurança familiar e salvação** e nos valores instrumentais: **asseio e polidez**. A todos estes, os respondentes de Uruguaiana atribuem maior importância, comparativamente aos de Porto Alegre. Algumas dessas observações também já foram apresentadas quando da comparação entre escolas de Uruguaiana e Porto Alegre.

Tabela 5 - Medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Protestantes

	Priorização dos valores					Importância atribuída aos valores				
	Porto Alegre		Uruguiana		Teste K-S	Porto Alegre		Uruguiana		ANOVA Dif. Signif.
	Med. Agrup.	Ranking	Med. Agrup.	Ranking		Média	Ranking	Média	Ranking	
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	6,67	5	6,50	4	0,8430	6,50	10	7,92	4	0,019
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	11,50	14	11,25	12	0,9920	5,88	15	6,72	14	0,282
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	6,33	4	6,00	2	0,9980	7,13	7	8,00	3	0,280
VT4 UM MUNDO DE PAZ	11,33	12	6,00	2	0,6260	5,50	16	6,44	15	0,295
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	16,00	17	15,00	17	0,7490	3,38	17	5,36	18	0,023
VT6 IGUALDADE	11,33	12	9,00	10	0,8430	6,25	11	6,96	11	0,329
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	9,00	10	7,14	6	0,8070	7,14	6	8,52	2	0,024
VT8 LIBERDADE	6,00	3	7,00	5	0,7290	7,86	3	7,92	4	0,911
VT9 FELICIDADE	8,00	8	3,75	1	0,3300	8,00	2	8,84	1	0,132
VT10 HARMONIA INTERIOR	14,00	15	12,00	14	0,4120	6,00	13	6,80	13	0,387
VT11 AMOR MADURO	8,00	8	8,67	9	0,9690	6,88	9	6,92	12	0,963
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	14,50	16	13,50	16	0,5850	6,00	13	6,36	16	0,697
VT13 PRAZER	5,25	2	7,17	7	0,4480	7,63	4	7,60	8	0,977
VT14 SALVAÇÃO	17,20	18	15,75	18	0,4850	3,25	18	6,28	17	0,020
VT15 AUTO-RESPEITO	9,67	11	11,00	11	0,9860	7,13	7	7,44	10	0,631
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	7,00	6	12,25	15	0,6260	6,25	11	7,68	7	0,080
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	4,50	1	7,50	8	0,3010	8,50	1	7,92	4	0,487
VT18 SABEDORIA	7,67	7	11,43	13	0,3150	7,25	5	7,52	9	0,751
Valores Instrumentais										
	Porto Alegre		Uruguiana		K-S	Porto Alegre		Uruguiana		ANOVA
	Med. Agrup.	Ranking	Med. Agrup.	Ranking		Média	Ranking	Média	Ranking	
VI1 AMBICIOSO	13,00	16	10,25	10	0,6260	5,63	13	6,92	10	0,180
VI2 LIBERAL	8,67	7	11,67	13	0,4850	6,50	9	5,76	16	0,479
VI3 CAPAZ	8,00	5	7,33	6	0,9690	7,00	4	7,72	5	0,343
VI4 ANIMADO	10,50	11	3,40	1	0,0250	6,13	11	7,48	8	0,149
VI5 ASSEADO	15,50	18	9,67	9	0,0320	5,13	17	7,60	7	0,005
VI6 CORAJOSO	4,50	2	6,80	4	0,7290	8,38	1	7,72	5	0,343
VI7 TOLERANTE	14,50	17	14,40	18	0,8760	5,13	17	4,88	18	0,800
VI8 PRESTATIVO	12,50	15	12,00	14	0,9520	5,50	14	6,28	14	0,457
VI9 HONESTO	3,80	1	3,86	2	0,9890	8,25	2	8,68	1	0,326
VI10 IMAGINATIVO	10,00	9	11,00	11	0,8070	6,38	10	7,12	9	0,363
VI11 INDEPENDENTE	7,50	3	11,00	11	0,3010	6,88	6	6,92	10	0,956
VI12 INTELECTUAL	10,00	9	13,67	17	0,3010	6,75	7	6,16	15	0,488
VI13 LÓGICO	7,50	3	12,00	14	0,2350	7,00	4	6,64	12	0,695
VI14 AMOROSO	11,50	13	3,88	3	0,0510	6,75	7	8,00	3	0,154
VI15 OBEDIENTE	9,50	8	9,50	8	1,0000	5,38	16	6,36	13	0,316
VI16 POLIDO	11,00	12	8,00	7	0,1300	6,00	12	7,84	4	0,001
VI17 RESPONSÁVEL	8,00	5	7,00	5	0,9890	7,63	3	8,16	2	0,410
VI18 AUTO-CONTROLADO	12,00	14	13,20	16	0,5640	5,50	14	5,40	17	0,922

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Teste de análise de variância (ANOVA)

Nas escolas laicas observou-se que os respondentes de Uruguiana são significativamente diferentes nos valores **igualdade** e uma postura **animada, alegre**. Dão maior importância a **uma vida confortável, um mundo de beleza, a segurança familiar** e a **salvação**, comparativamente aos estudantes das escolas laicas de Porto Alegre. Ainda quanto à importância comparativa, os respondentes de escolas de Uruguiana dão maior importância comparativa ao comportamento **asseado** e **educado, polido**, do que os respondentes de escolas laicas de Porto Alegre.

Tabela 6 - Médias e medianas agrupadas na variável orientação filosófica das escolas Laicas

	Priorização dos valores					Importância atribuída aos valores				
	Porto Alegre		Uruguiana		Teste	Porto Alegre		Uruguiana		ANOVA
	Med. Agrup.	Ranking	Med. Agrup.	Ranking		Média	Ranking	Média	Ranking	
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	8,33	9	10,50	9	0,9940	7,39	10	7,00	15	0,687
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	10,57	12	9,00	8	0,9890	6,94	12	7,50	12	0,626
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	5,79	2	11,33	11	0,1290	8,00	5	7,50	12	0,563
VT4 UM MUNDO DE PAZ	8,00	8	2,33	1	0,2050	6,98	11	9,50	1	0,035
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	15,42	17	12,50	14	0,3350	5,29	17	6,00	18	0,618
VT6 IGUALDADE	10,60	13	5,00	2	0,0170	6,69	14	8,75	4	0,084
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	6,89	6	7,00	6	1,0000	7,63	8	9,25	2	0,142
VT8 LIBERDADE	6,38	3	12,50	14	0,0900	8,08	4	8,25	6	0,796
VT9 FELICIDADE	4,78	1	5,50	4	0,5560	8,88	1	8,75	4	0,782
VT10 HARMONIA INTERIOR	11,13	14	11,00	10	0,9970	7,84	7	7,50	12	0,645
VT11 AMOR MADURO	9,60	10	13,50	16	0,6500	6,92	13	6,75	17	0,892
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	12,29	15	5,00	2	0,0500	6,53	15	9,00	3	0,035
VT13 PRAZER	6,67	5	6,00	5	0,9570	7,88	6	8,00	8	0,876
VT14 SALVAÇÃO	17,07	18	11,50	12	0,3710	3,35	18	7,00	15	0,035
VT15 AUTO-RESPEITO	9,67	11	14,50	17	0,3230	7,56	9	8,00	8	0,638
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	14,40	16	14,50	17	1,0000	6,26	16	7,75	10	0,224
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	6,43	4	7,00	6	0,6820	8,30	2	8,25	6	0,951
VT18 SABEDORIA	7,90	7	12,00	13	0,6660	8,20	3	7,75	10	0,587
Valores Instrumentais										
	Porto Alegre		Uruguiana		K-S	Porto Alegre		Uruguiana		ANOVA
	Med. Agrup.	Ranking	Med. Agrup.	Ranking		Média	Ranking	Média	Ranking	
VI1 AMBICIOSO	7,90	6	16,00	17	0,0900	6,88	14	5,25	18	0,152
VI2 LIBERAL	10,25	10	9,00	9	0,5560	7,53	6	7,50	10	0,974
VI3 CAPAZ	7,38	5	6,50	4	0,9690	7,63	4	9,00	7	0,085
VI4 ANIMADO	7,33	4	1,67	1	0,0330	7,51	7	8,50	5	0,423
VI5 ASSEADO	10,75	12	6,51	5	0,5400	7,38	10	7,25	12	0,890
VI6 CORAJOSO	11,50	16	10,50	11	0,8830	7,04	12	8,49	6	0,125
VI7 TOLERANTE	10,88	14	10,50	11	0,9990	6,51	16	7,25	12	0,550
VI8 PRESTATIVO	10,75	12	8,00	7	0,3350	6,63	15	8,25	7	0,183
VI9 HONESTO	3,36	1	4,50	2	0,9340	8,43	7	8,25	7	0,835
VI10 IMAGINATIVO	10,67	11	13,50	14	0,6020	7,25	11	7,50	10	0,815
VI11 INDEPENDENTE	9,33	7	15,00	16	0,0900	7,61	5	6,25	16	0,079
VI12 INTELECTUAL	10,07	9	16,50	18	0,0130	7,67	3	6,25	16	0,120
VI13 LÓGICO	13,50	18	11,00	13	0,2500	6,98	13	8,25	7	0,243
VI14 AMOROSO	7,10	3	9,50	10	0,7750	7,49	8	7,25	12	0,827
VI15 OBEDIENTE	11,40	15	7,50	6	0,0900	6,08	18	8,74	3	0,025
VI16 POLIDO	9,60	8	6,00	3	0,6180	7,47	9	8,75	2	0,191
VI17 RESPONSÁVEL	4,63	2	8,00	7	0,4240	8,10	2	8,51	4	0,586
VI18 AUTO-CONTROLADO	13,00	17	13,50	14	0,9860	6,29	17	7,00	15	0,626

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de variância (ANOVA)

Em relação ao quinto objetivo, verifica-se a existência de várias diferenças significantes na escolha de valores terminais e instrumentais nos gêneros masculino e feminino (vide Tabela 7). Ao examinar o ranqueamento de prioridades e importância, verificou-se que os valores terminais: **uma vida excitante, prazer, um sentimento de realização, um mundo de paz, igualdade, segurança nacional, salvação e auto-respeito**, apresentaram diferenças estatísticas. As respondentes do gênero feminino valorizaram diferenciadamente **um sentimento de realização, um mundo de paz, igualdade, segurança nacional, salvação e auto-respeito** do que fizeram os respondentes do gênero masculino; os respondentes do gênero masculino priorizaram mais uma **vida excitante e prazer**.

Também são inúmeros os valores instrumentais que apresentaram diferenças entre os gêneros. Observa-se que os respondentes do gênero feminino priorizam ou atribuem mais importância aos valores **asseado, prestativo, amoroso, honesto e obediente**. Enquanto os

respondentes masculinos diferenciaram-se por valorizar comportamentos **imaginativos, lógico e auto-controlado**.

Tabela 7 - Medianas agrupadas e médias na variável Gênero dos respondentes

	Priorização dos valores					Importância atribuída aos valores (b)				
	Masculino		Feminino		Teste K-S	Masculino		Feminino		ANOVA
	Med. Agrup.	Ranking	Med. Agrup.	Ranking	Dif. Signif.	Média	Ranking	Média	Ranking	Dif. Signif.
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	7,18	6	9,55	8	0,1620	7,53	8	7,34	12	0,317
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	9,00	9	12,61	16	0,0000	7,39	9	6,80	16	0,006
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	6,75	5	5,74	2	0,0500	7,66	6	8,28	2	0,001
VT4 UM MUNDO DE PAZ	11,07	14	9,65	10	0,2330	6,51	15	7,44	10	0,000
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	15,67	17	16,07	18	0,9000	5,01	17	5,42	17	0,113
VT6 IGUALDADE	10,58	12	9,71	11	0,5470	6,70	13	7,37	11	0,002
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	7,33	7	5,89	4	0,2550	8,00	4	8,19	3	0,309
VT8 LIBERDADE	6,40	4	7,60	5	0,6660	8,12	3	7,91	5	0,201
VT9 FELICIDADE	4,82	1	4,38	1	0,2080	8,56	1	8,75	1	0,163
VT10 HARMONIA INTERIOR	10,71	13	10,20	13	0,7630	7,08	12	7,47	9	0,063
VT11 AMOR MADURO	7,95	8	8,79	7	0,7630	7,09	11	7,11	14	0,954
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	13,54	16	12,03	14	0,0660	6,26	16	7,12	13	0,000
VT13 PRAZER	6,07	3	8,68	6	0,0010	7,80	5	7,53	8	0,163
VT14 SALVAÇÃO	16,15	18	15,69	17	0,6740	4,50	18	5,35	18	0,014
VT15 AUTO-RESPEITO	9,81	11	9,55	8	0,9120	7,32	10	7,87	6	0,003
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	11,90	15	12,04	15	0,9970	6,64	14	7,05	15	0,086
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	5,96	2	5,79	3	0,9990	8,14	2	8,17	4	0,888
VT18 SABEDORIA	9,11	10	9,81	12	0,9960	7,66	6	7,82	7	0,426
Valores Instrumentais										
	Masculino		Feminino		K-S	Masculino		Feminino		ANOVA
VI1 AMBICIOSO	9,77	10	11,43	13	0,5900	6,77	11	6,59	15	0,477
VI2 LIBERAL	9,57	8	11,25	12	0,4000	6,73	12	6,63	13	0,696
VI3 CAPAZ	7,24	5	7,22	5	0,9630	7,83	3	7,95	4	0,461
VI4 ANIMADO	5,54	2	6,57	4	0,6110	7,71	5	7,79	5	0,710
VI5 ASSEADO	12,15	15	8,85	7	0,0010	6,66	14	7,60	7	0,000
VI6 CORAJOSO	7,61	6	8,19	6	0,4150	7,81	4	7,29	8	0,004
VI7 TOLERANTE	12,74	17	11,65	14	0,4370	6,16	18	6,56	16	0,104
VI8 PRESTATIVO	11,48	14	9,71	9	0,0230	6,48	15	7,04	10	0,015
VI9 HONESTO	4,09	1	3,42	1	0,2200	8,46	1	8,75	1	0,031
VI10 IMAGINATIVO	9,62	9	12,05	15	0,0280	7,09	9	6,76	12	0,136
VI11 INDEPENDENTE	10,33	12	10,03	10	0,8260	7,04	10	7,08	9	0,839
VI12 INTELLECTUAL	13,32	18	12,71	16	0,6600	6,69	13	6,60	14	0,679
VI13 LÓGICO	9,47	7	13,24	17	0,0000	7,43	7	6,48	17	0,000
VI14 AMOROSO	7,13	4	4,95	3	0,0310	7,70	6	8,00	3	0,135
VI15 OBEDIENTE	11,36	13	10,29	11	0,1180	6,32	17	6,81	11	0,036
VI16 POLIDO	9,88	11	9,03	8	0,3020	7,41	8	7,62	6	0,227
VI17 RESPONSÁVEL	6,14	3	4,59	2	0,0320	8,10	2	8,48	2	0,006
VI18 AUTO-CONTROLADO	12,68	16	13,72	18	0,0210	6,45	16	6,22	18	0,373

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de Variância (ANOVA)

Além dos objetivos do presente trabalho, a partir da ficha de identificação dos respondentes foi possível fazer algumas correlações entre algumas escolhas feitas e o perfil dos respondentes. As correlações basearam-se em indagações preexistentes à pesquisa e que resultaram em tópicos de qualificação do perfil do respondente. A primeira delas é se havia maior (ou menor) predominância de algum "valor" ou "conjunto de valores" entre os usuários de drogas ilícitas. Algumas diferenças significativas foram encontradas nos valores terminais **segurança familiar** e **salvação** e nos valores instrumentais **prestativo, honesto, obediente, responsável e liberal**. Este último foi o único com maior importância atribuída por quem já teve experiência com drogas ilícitas. Em todos os demais, houve maior valorização por parte daqueles que não tiveram experiência com esse tipo de droga. Observam-se na tabela 8 outras

diferenças que, mesmo sem serem significantes estatisticamente, merecem atenção, como, por exemplo, os respondentes que tiveram experiência com drogas ilícitas terem atribuído maior importância ou prioridade a valores como a liberdade e o prazer.

Tabela 8 - Médias e medianas agrupadas na variável experiência com drogas ilícitas

	Priorização dos valores					Importância atribuída aos valores				
	Experiências com drogas				Teste K-S	Experiências com drogas				ANOVA Dif. Signif.
	Sim	Ranking	Não	Ranking		Sim	Ranking	Não	Ranking	
Valores Terminais										
VT1 UMA VIDA CONFORTÁVEL	10,00	10	8,36	7	0,9750	7,55	8	7,40	9	0,585
VT2 UMA VIDA EXCITANTE	10,60	13	11,35	14	0,7100	7,08	10	7,05	13	0,919
VT3 UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO	5,86	4	6,15	4	0,6440	7,92	4	8,04	4	0,660
VT4 UM MUNDO DE PAZ	9,57	9	10,45	13	0,9580	6,96	13	7,05	13	0,807
VT5 UM MUNDO DE BELEZA	15,73	17	15,92	18	0,9970	5,35	17	5,24	17	0,777
VT6 IGUALDADE	10,57	12	10,00	11	0,8280	7,08	10	7,08	12	0,987
VT7 SEGURANÇA FAMILIAR	8,80	7	6,03	3	0,1090	7,65	6	8,19	2	0,036
VT8 LIBERDADE	5,38	2	7,56	5	0,1530	8,21	2	7,96	5	0,272
VT9 FELICIDADE	4,89	1	4,61	1	0,9270	8,67	1	8,68	1	0,991
VT10 HARMONIA INTERIOR	11,00	14	10,26	12	0,9210	7,04	12	7,36	10	0,272
VT11 AMOR MADURO	8,75	6	8,49	8	0,6730	6,81	14	7,16	11	0,320
VT12 SEGURANÇA NACIONAL	13,44	16	12,48	16	0,5750	6,32	16	6,83	16	0,117
VT13 PRAZER	5,82	3	7,71	6	0,0570	7,85	5	7,61	8	0,382
VT14 SALVAÇÃO	16,55	18	15,73	17	0,0420	3,77	18	5,22	18	0,003
VT15 AUTO-RESPEITO	9,55	8	9,67	10	0,9800	7,39	9	7,69	7	0,255
VT16 RECONHECIMENTO SOCIAL	11,00	14	12,17	15	0,5140	6,60	15	6,93	15	0,328
VT17 AMIZADE VERDADEIRA	6,44	5	5,79	2	0,9720	7,96	3	8,17	3	0,407
VT18 SABEDORIA	10,40	11	9,34	9	0,8890	7,60	7	7,78	6	0,501
Valores Instrumentais										
					K-S					ANOVA
VI1 AMBICIOSO	8,90	8	11,06	12	0,3750	6,77	11	6,64	15	0,725
VI2 LIBERAL	6,15	2	11,37	14	0,0000	7,21	7	6,57	16	0,063
VI3 CAPAZ	6,50	4	7,34	5	0,9660	7,83	2	7,91	3	0,711
VI4 ANIMADO	6,67	5	5,92	4	0,5320	7,42	6	7,81	5	0,201
VI5 ASSEADO	10,75	13	9,86	8	0,5780	6,77	11	7,29	8	0,088
VI6 CORAJOSO	6,42	3	8,24	6	0,2460	7,45	5	7,51	7	0,827
VI7 TOLERANTE	12,86	17	12,06	16	0,4800	6,06	16	6,45	17	0,258
VI8 PRESTATIVO	10,71	12	10,70	11	0,9990	6,19	15	6,89	11	0,030
VI9 HONESTO	5,00	7	3,58	1	0,1180	8,15	7	8,71	7	0,003
VI10 IMAGINATIVO	10,30	11	11,18	13	0,5140	7,04	9	6,86	12	0,559
VI11 INDEPENDENTE	9,17	9	10,29	9	0,4850	7,21	7	7,05	9	0,599
VI12 INTELLECTUAL	13,42	18	12,93	17	0,9130	6,46	14	6,68	14	0,472
VI13 LÓGICO	11,00	14	11,92	15	0,9310	6,72	13	6,91	10	0,557
VI14 AMOROSO	7,20	7	5,68	3	0,4960	7,70	3	7,90	4	0,485
VI15 OBEDIENTE	12,75	15	10,46	10	0,0150	5,66	18	6,77	13	0,000
VI16 POLIDO	9,33	10	9,40	7	0,6080	7,04	9	7,62	6	0,016
VI17 RESPONSÁVEL	7,00	6	4,96	2	0,0960	7,70	3	8,43	2	0,000
VI18 AUTO-CONTROLADO	12,80	16	13,43	18	0,9940	5,75	17	6,42	18	0,070

Fonte: o autor (2008)

a. Kolmogorov-Smirnov Test

b. Análise de variância (ANOVA)

Também se buscou verificar se havia alguma relação significativa entre os usuários de drogas e sua estrutura familiar. Não foi encontrada nenhuma relação.

Verificou-se se havia alguma relação entre os tipos de escolas (de rede pública ou privada), suas orientações filosóficas e o uso ou não de drogas (tanto lícitas quanto ilícitas). Na verificação de diferenças, usando-se o Teste Qui-Quadrado de Pearson, observou-se

diferenças significantes entre os usuários de drogas (tanto lícitas quanto ilícitas) e os tipos de escolas. Nas escolas públicas verificou-se maior incidência de não usuários (62,5% contra 37,5% das escolas privadas), enquanto que, nas privadas, aparece uma incidência maior de usuários (57,5% contra 42,5% das escolas públicas). Com relação às orientações filosóficas e o uso ou não de drogas, o teste não identificou diferença significante.

Observou-se, igualmente, se havia alguma correlação entre os respondentes que já tinham tido alguma experiência com droga e seu gênero. Dos respondentes que afirmaram já terem usado drogas, 60,4% são do gênero masculino, enquanto 39,6% são do gênero feminino. Esses percentuais resultaram em diferenças significantes ao nível de 0,05 no Coeficiente de Correlação de Pearson.

Ainda com a utilização do Teste Qui-Quadrado de Pearson, verificou-se se havia diferenças estatísticas entre os usuários de drogas e algumas variáveis pesquisadas, e constatou-se o seguinte: quanto à estrutura familiar, não se verificaram diferenças estatísticas entre os jovens que moram somente com um dos pais ou com ambos e o uso de drogas.

		Já teve experiências com drogas		Total
		sim	não	
Estrutura familiar	só pai ou só mãe	32,1%	35,7%	33,2%
	pai e mãe	56,2%	57,1%	56,5%
	outros	11,6%	7,1%	10,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 2 – Relação entre estrutura familiar e uso de drogas
Fonte: O autor.

Também não houve diferenças significantes entre os respondentes que tiveram ou não experiências sexuais e a estrutura familiar. Houve, entretanto, diferença estatística significantes entre a variável experiência sexual e a questão do aborto. A maioria dos respondentes que concorda com o aborto já teve experiência sexual. De forma coerente, a maioria dos respondentes que não concorda com o aborto, também não teve experiência sexual.

O fato de sair ou não com a família também não apresentou diferença significativa com o uso ou não de drogas. O hábito de assistir ou não à TV não apresentou relação significativa com o uso ou não de drogas. Já isso não aconteceu com o hábito de ouvir música.

Houve diferença significativa entre os estudantes que têm o hábito de ouvir música com frequência e os que já tiveram experiências com drogas. Dos que tiveram experiência com drogas, o percentual de quem escuta música é estatisticamente maior do que o de quem não escuta, ou seja, as diferenças percentuais são estatisticamente significantes (0,020 no Pearson Qui-quadrado).

Não houve diferenças significativas entre os gêneros e em relação ao fato de concordar com o aborto ou discordar dele. Percebeu-se que 53,3% dos respondentes não concordam com o aborto. No entanto, houve diferenças significantes quando se fez a comparação em relação à residência. Dos respondentes que concordam com o aborto, há maior presença nos residentes na Capital, de forma significativa dos respondentes residentes em Uruguaiana.

Em relação aos estudantes que usam a Internet à noite, não houve diferenças significantes concernentemente ao uso ou não de drogas. Com relação à experiência sexual, entretanto, constatou-se diferença significativa entre estudantes de escolas públicas em relação a respondentes de escolas privadas (dos que responderam sim, 59,9% são respondentes de escolas públicas, contra 43,9% de escolas privadas). Outra diferença significativa foi que os estudantes que costumam sair com a família valorizam mais a felicidade em relação aos que não costumam sair (0,015 no Teste K-S).

Ao finalizar esta análise, é importante dizer que a riqueza de análises que podem ser feitas a partir desta pesquisa extrapola os limites do contido nesta dissertação. Muito ainda se pode extrair e, certamente se fará, com a base de dados coletada.

7 CONCLUSÕES

Conforme se disse nas primeiras páginas deste estudo, o olhar sobre as juventudes em pesquisas das áreas sociais e humanas tem sido recorrente, principalmente a partir do momento em que a condição juvenil assume o caráter de categoria sociológica, que se desenvolve mediante um complexo processo sociocultural e que reflete as peculiaridades de seu tempo. Na academia desenrolam-se infinitas abordagens, que vão desvendando as diversas faces das juventudes contemporâneas.

Sabe-se da sua condição de sujeito de identidade fluida, plural e movediça, que se constrói socialmente a partir de processos de identificação, num mosaico de escolhas e influências. Sabe-se das suas distintas formas de sociabilidades, hoje descentralizadas e por vezes “insociais”, retomando a idéia de Kant, que revela as antíteses de uma juventude relacional e ao mesmo tempo voltada para sua subjetividade. Mas o que está por trás de sua conduta e de suas atitudes? Para Rokeach, base do eixo teórico-metodológico deste estudo, os valores são elementos que exercem influência significativa tanto nas formas de conduta, estados de existência, quanto nas posturas frente a objetivos de vida. É por serem capazes de influenciar comportamentos e ações que os valores, sejam eles pessoais ou culturais, têm sido considerados como dados relevantes em estudos que buscam a compreensão dos sujeitos. Como exemplo, há estudos recorrentes na área de Psicologia Social, na busca por entender diversos aspectos do indivíduo enquanto ser social, ou, sob outra perspectiva, na Administração, ao investigar o comportamento dos consumidores.

Foi esse o foco escolhido para a compreensão dos jovens que vivem nos chamados tempos pós-modernos, em que há uma certa diluição dos valores e normas socialmente enraizados, ou na chamada Sociedade do Conhecimento, ou da Informação; momento em que o motor de desenvolvimento deixa de ser produtos materiais e matérias-primas, e passa a ser simbólico, em que o conhecimento torna-se moeda, e as informações são o capital fundamental do mundo globalizado.

Para descobrir que valores regem as juventudes que nascem e se desenvolvem neste contexto, a pesquisa aplicou questionários a 400 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, provenientes do interior e da Capital, utilizando a *Rokeach Value Scale* (RVS), que permite organizar os valores com relação à prioridade e importância que cada jovem lhes atribuiu. Com isso buscou-se responder à pergunta central: **jovens em localidades distintas, colégios diferentes e sob diferentes contextos regionais apresentam diferenças significativas em seu sistema de valores?**

Os resultados obtidos nos conduzem a uma resposta afirmativa. Embora em alguns itens os jovens possuam semelhança na hierarquização dos valores terminais e instrumentais, pode-se perceber que as variantes, como localidade, tipo de instituição educacional em que se encontram e gênero podem ser fatores de diferenciação quanto à conformação de seus sistemas de valores. No entanto, o fator que mais acentua essa diferenciação emergiu na comparação entre escolas públicas e privadas, principalmente com relação aos valores terminais, o que nos leva a concluir que a situação sócio-econômica é determinante na posição dos jovens diante de objetivos de vida. Em outras palavras, podemos perceber que o contexto social em que se encontram os jovens de classe média e média-baixa traduz-se nos seus anseios de vida.

Fica claro o desejo de igualdade entre os estudantes de escolas públicas. Este foi o valor considerado de maior importância, junto ao sentimento de realização, que remete à realização de sonhos, objetivos, perspectivas de futuro. Já, para os jovens de escolas particulares, valores como amizade e felicidade estão em primeiro lugar, assim como a ambição e a busca pelo prazer, ou seja, para jovens de classe média-alta e alta valores mais imediatos e hedonistas sobrepõem-se aos demais.

As diferenças diminuem, entretanto, quando se trata de valores instrumentais, aqueles relacionados às formas de conduta social. Portanto, pode-se concluir que os jovens agem no presente de forma similar, porém pensam, desejam e valorizam coisas distintas. É unânime entre eles a valorização da honestidade, responsabilidade, ser amoroso e animado. Configura-se seu perfil descontraído (animado), mas também emotivo e ligado à alteridade, ao valorizarem o ser amoroso, que no instrumento de coleta de dados é sinônimo de ser carinhoso e afetuoso. A importância dada à honestidade e à responsabilidade contrasta com a visão desregrada e irresponsável do jovem, por vezes difundida no senso comum, de onde

emergem estereótipos que, como se pode ver, nem sempre são fidedignos em relação ao que as juventudes sentem e pensam.

A felicidade aparece como anseio maior, valorizada por jovens independentemente das variantes de diferenciação que há entre eles. A priorização da segurança familiar e os números apresentados no perfil dos respondentes, em que mais de 80% costuma fazer programas de lazer com sua família, mostra um jovem que valoriza o bem-estar daqueles que o cercam, como forma de satisfação pessoal e também com seu próprio estar bem. Pode-se dizer que o estar feliz passa pelo estar bem com aqueles que amam, assim como estar com quem se gosta é o que os faz felizes. A busca pelo outro também retoma a idéia de identificação que traduz uma expressão de identidade, a busca de si através do outro.

Retoma-se a idéia de Pais de que, para a juventude atual, a identidade individual somente é possível pelo reconhecimento do outro. No entanto, como se disse, trata-se de uma sociabilidade insocial, que faz com que, por um lado, os jovens sintam vontade de inserir-se em um dado grupo social, por outro, apresentem uma tendência ao isolamento, impressa no ato de desassociar-se, características que fazem parte das inconstâncias e descontinuidades que marcam as suas vidas, que se refletem nos laços afetivos e relacionais efêmeros e frágeis. Além disso, ao desvalorizar a salvação, o mundo de beleza e o reconhecimento social, demonstra desapego à religiosidade, à estética da beleza, ao culto ao corpo e a perspectivas e planejamentos de longo prazo.

É uma geração, portanto, que vê em elementos subjetivos a concretização da felicidade; é mais existencial que pragmática. Trata-se de uma marcante mudança com relação aos jovens de gerações anteriores, em que *status* e reconhecimento social eram objetos de desejo. O luxo material dá lugar ao emocional, experimental, psicologizado. Coerentemente, a intelectualidade, como bagagem cultural e fruto de formação, a aplicação nos estudos aparece em segundo plano, denotando que valores relacionados ao afetivo sobrepõem-se aos de cunho cognitivo. É o que afirma Bajoit (2003) sobre o êxito na vida, em especial para os jovens, não significar mais um êxito material, mas a realização pessoal, um auto-cuidado em que priorizam o sentir-se bem consigo mesmos.

Um outro dado relevante, talvez alarmante, diz respeito aos valores aos quais os jovens atribuíram menos importância. A tolerância e auto-controle ficaram entre os menos importantes e prioritários para todos os jovens, independentemente das variantes. Talvez

esteja aí a explicação para o perfil violento, aparente nos diversos casos tornados públicos pela mídia ou presenciados nas escolas, envolvendo crimes praticados por jovens. Lembremos do caso recente ocorrido da região do Vale dos Sinos, zona metropolitana de Porto Alegre, em que um jovem confessou o assassinato de 12 pessoas; das chacinas nas escolas norte-americanas, de autoria também de jovens estudantes; da violência envolvendo rivalidades esportivas, dentro e fora dos estádios de futebol; da violência doméstica em que familiares são vítimas; ou da violência do dia-a-dia escolar, dirigida aos professores, ou entre os próprios alunos que, por motivos diversos, desencadeiam confrontos.

Coerente com a postura de desvalorização da tolerância e, em consequência, com a afirmação de seu caráter pouco contido, marcado pela dificuldade de auto-domínio e de perdoar²⁵ quando feridos, de alguma maneira, em alguma instância de suas vidas, está a desvalorização de itens como um mundo de paz e segurança nacional. Parece que o atual contexto mundial, em que ainda se presencia a intolerância entre os povos e, o contexto nacional, em que há presença acentuada da violência, não desperta um sentimento de transformação nas juventudes. Ao contrário, em escala de importância e prioridade, o desejo de viver em mundo livre de guerras e conflitos e em uma sociedade que confira segurança está em segundo plano para os jovens, e aparecem como os menos valorizados. Nesse item, verifica-se uma pequena diferenciação quanto à localidade. Na escala de jovens do interior, tais valores aparecem num grau maior de importância com relação à que lhes atribuem os estudantes da Capital.

O desapego a questões que envolvam o caráter de nacionalidade e coletividade também pode ser decorrente da crise na noção de pertença ao Estado-Nação, ao que é público, ao coletivo nacional, à prática da cidadania. Recorreu-se a Bauman (2005) para compreensão do que poderia se encaixar no que ele chama de “erosão da soberania nacional”. Significa que o Estado-Nação já não é o depositário da confiança pública, o que acompanha um dismantelamento da legitimidade das instituições e um esvaziamento dos antigos conteúdos que compunham a noção de cidadania. Trata-se de um momento histórico paradoxal, lembra o autor, em que, de um lado se busca o nacionalismo como modo de proteção em relação aos ventos globalizantes e, de outro se encontra a insatisfação frente a um Estado em processo de enfraquecimento, com cada vez menos benefícios a oferecer em troca da lealdade exigida aos cidadãos, sentimento que se estende às juventudes. “Não há muito no atual estado das coisas

²⁵ O valor tolerância, no instrumento de coleta, possui como sinônimo a capacidade de perdoar.

que inspire a esperança nas probabilidades do patriotismo constitucional” (BAUMAN, 2005, p. 52). Daí o perfil despreocupado com relação a questões sociais e políticas, que talvez carregue em si um sentimento de descrença diante de um Estado desmoralizado.

Com base nas diferenças mediante o critério de localidade, percebe-se que jovens do interior e da Capital, independentemente do tipo de escolas a que pertençam, conferem distintos graus de importância somente a um valor terminal (‘salvação’) e a um valor instrumental (‘liberal’), os quais apresentaram diferenças significativas no teste K-S e na ANOVA. Pode-se, nesse contexto, afirmar que no interior a preocupação com questões transcendentais e de espiritualidade parecem mais presentes, do mesmo modo, que o desejo de liberdade é recorrente nos jovens da cidade grande. Vê-se, novamente, o contexto sócio-cultural influenciando na conformação dos valores juvenis. Os jovens da Capital estarem em busca de mais liberdade que os jovens do interior talvez seja um dado conseqüente dos riscos das grandes metrópoles, que suprimem certas liberdades ainda permitidas em cidades menores e interioranas. Revela-se a insegurança que contribui na proliferação de espaços privados, que unem lazer e necessidades diversas, mas também acentuam o desaparecimento do espaço público.

Quanto às correlações entre as diferentes orientações filosóficas, por haver muitas semelhanças entre os jovens respondentes, conclui-se que elas já não diferem entre si na formação de valores que proporcionam a seus alunos. No caso de escolas confessionais, sabe-se que as políticas pedagógicas são trabalhadas em rede, de forma que em uma escola protestante ou marista, a localidade, ou a regionalidade, não é o maior fator de influência no que tange à formação para valores. Ainda assim, percebe-se que as escolas católicas mantêm certa igualdade com relação aos valores priorizados por seus alunos, diferentemente do que se vê em escolas laicas e protestantes, que apresentam algumas diferenças com relação ao interior e Capital.

É curioso perceber-se, também, que independentemente da orientação filosófica, o valor de salvação é sempre o menos valorizado pelos jovens, o que contrasta com a presença constante, na missão e filosófica de escolas católicas e protestantes, da evangelização ao lado da educação, na busca pela formação integral de seus alunos. Na prática, a formação espiritual já não se apresenta como grande diferencial entre as instituições escolares confessionais e laicas.

Também se pode perceber, entre os jovens, que o gênero é fator de diferenciação na conformação de seus valores. Em comparação com os meninos, as meninas apresentam-se como mais preocupadas com o contexto nacional e global e priorizam, de forma mais enfática que os meninos, o sentimento de realização. Estão, portanto, mais preocupadas com o futuro, seja ele pessoal ou coletivo, que os meninos. Estes se apresentam mais hedonistas e presenteístas, valorizando uma vida excitante e o alcance do prazer e da diversão. Tais resultados parecem coerentes com as diferenças entre os gêneros, no que tange ao desempenho escolar, apresentadas por meio de estatísticas nacionais e regionais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, na faixa etária e série dos respondentes, em 2006 havia mais meninas que meninos matriculadas no Ensino Médio de escolas públicas e particulares. Já em nível nacional, os números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora sejam de 2006, provavelmente ainda ilustram a realidade existente hoje quanto à diferenciação de gênero no desempenho escolar. Esses números mostram que as maiores taxas no que tange ao atraso e evasão escolares correspondem a estudantes do sexo masculino.

O uso de drogas ilícitas também foi fator de diferenciação marcante. Os usuários priorizam os valores como ser liberal e ter liberdade, enquanto que os não usuários colocam à frente da liberdade, a segurança familiar, a amizade, o ser amoroso, responsável e capaz. Ainda com relação às drogas é notável o fato de que a estrutura familiar pouco pareceu influenciar o consumo ou não de drogas. Outro dado interessante relaciona-se à experiência sexual. Ela está presente em maior número entre os alunos de escolas públicas que entre os de escolas privadas.

De modo geral, evidencia-se uma juventude de contrastes, que, embora tenha contornos individualistas, preocupação com o seu bem-estar, também constitui um grupo com sede de coletividade, que prima por estar junto com seus amigos e familiares. São jovens do imediatismo, do emocional, do errante, do presenteísmo, mas que valorizam o respeito e a honestidade e pouco valorizam o controle sobre suas atitudes, tolerância e a situação do país e do mundo. Essas características podem nos ajudar a pensar na postura deles frente à sociedade, por meio da sua relação com um dos seus principais agentes de socialização: a escola.

Se valores como reconhecimento social e segurança nacional, por exemplo, aparecem pouco priorizados, não seria, talvez, para tais valores que a escola deveria dar mais atenção? Se a atual situação do Estado-Nação afasta o jovem do sentido de pertença a seu país, não poderia a escola ajudar no fortalecimento desse vínculo e do sentido de responsabilidade coletiva e atuação social pelo mundo em que vivemos? Da mesma forma, ao se verificar o pequeno engajamento em trabalhos voluntários e organizações não-governamentais, não seria a escola o lugar para explorar o caráter de cidadania? Afinal, não é a escola, também, um lugar de formação de valores, além de conhecimentos e competências?

Vale aqui retomar o porquê da escolha por instituições escolares, que perpassa a relação da pesquisadora com tal realidade. Lembremos que as normas de comportamento são ligadas às diferentes funções sociais e aos valores subjacentes, que, por sua vez, são transmitidas por meio dos processos de socialização (DUBOIS, 1994). É por esse motivo que a escola foi escolhida como cenário da pesquisa, já que pode ser compreendida como um dos lócus em potencial de socialização dos jovens, onde ele partilha suas subjetivamente, constrói sua identidade, adquire e exterioriza valores.

Ao se apresentar a presente pesquisa, reitera-se a proximidade do pesquisador com a temática da juventude, sobretudo pela convivência em anos de experiência profissional em instituições educacionais, reforçando o interesse por, além de conhecer melhor o universo de escolha e de influência em suas atitudes e comportamentos, desvendar o porquê da desmotivação presente entre os jovens alunos com relação à escola e à importância da educação para suas vidas, que, de certa forma, traduz-se na sua postura de ser social. Embora não fosse o objetivo primeiro deste estudo, acredita-se que os resultados aqui obtidos possam colaborar para o entendimento de algumas questões nesse sentido.

Em função de os jovens darem prioridade a uma estética do estar-junto, do vínculo social e das relações, o que ficou evidente com a hierarquização dos valores demonstrada nos resultados, certamente vão se chocar com metodologias e didáticas pedagógicas que estimulam o trabalho individualizado, a separação, o isolamento das diferentes disciplinas. A atual conformação da sociedade exige, cada vez mais, profissionais capazes de trabalhar em equipe e cooperação, capazes de fazer inter-relações e com múltiplas capacidades. A imagem da sala de aula, fragmentada em colunas e filas, numa atmosfera estanque, parece distante dessas identidades em constante movimentação dos jovens pós-modernos e do contexto que

os envolve. A repetição de rotinas também se choca com uma geração acostumada a constantes mutações, evoluções, inovações. São jovens que priorizam valores como a coragem, e o ser capaz, como, então, colaborar com professores temerosos de inovar, que não estimulam suas capacidades?

A pesquisa evidenciou jovens que valorizam a amizade, o sentimento de realização e a felicidade. Como mantê-los interessados com métodos e rotinas que não os fazem felizes? E o “fazer feliz” está distante de “satisfazer vontades”. Trata-se, aqui, de criar ambientes felizes, de desenvolver atividades e momentos de aprendizagem que os alunos sintam prazer em realizar. Conhecer os alunos, seus gostos, o que escutam, o que assistem, por onde navegam e tentar aliar a essas preferências as competências que devem ser desenvolvidas pode ser o caminho, não só para a melhoria da motivação do aluno, como também para a relação aluno-professor, aluno-escola, aluno-educação, aluno-sociedade, aluno-mundo.

Considera-se este apenas o primeiro passo, tanto no que tange a um conhecimento mais profundo desses jovens, quanto na contribuição que se pretendeu dar, e se pretende seguir dando, ao campo das Ciências Sociais e, quiçá, ao campo da Educação. Vale recordar que a escola é entendida, aqui, antes de tudo, como a responsável também pelos cidadãos que após a deixarem vão trilhar inúmeros caminhos e deixar sua marca no mundo. São essas marcas que fazem a história da sociedade, que influenciam seu rumo. São eles, esses jovens que saem das escolas, que passam pelas universidades, com competências e valores específicos moldados em grande parte durante a vida escolar, e que vão, mais tarde, atuar segundo essa formação, contribuindo, ou não, para o desenvolvimento da sociedade. Daí o estímulo para seguir em buscas de respostas, e seguir formulando novas perguntas, para buscar mais detalhes para velhas e novas dúvidas, e seguir, sobretudo, acreditando nelas, nas juventudes, e no seu potencial de transformar a realidade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade.** Oeiras: Celta Editora, 2003.

ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A.T; SPOSITO, M.P. (Org). **Revista Brasileira de Educação.** n. 5, 6. São Paulo: Anped, 1997.

ARCE, José Manuel.Valenzuela. Modernidad, postmodernidad y juventud. **Revista Mexicana de Sociología,** v. LIII, n. 1, enero,marzo, 1991, p. 167-202.

_____. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E.E.; BEM, D.J. **Introdução à Psicologia.** 11.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social:** revista de Sociologia da USP, v.17, n.2, p.207-19, nov. 2005.

BAJOIT, Guy. **Todo Cambia: analisis sociológica del cambio social y cultural em las sociedades contemporâneas.** Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2003.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BECKER Fernando. **A epistemologia do professor, o cotidiano na escola.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Lisboa: Bertrand Brasil:DIFEL, 1989.

CONCEIÇÃO, Elvisnei Camargo. **O sistema de valores: um estudo intercultural com estudantes universitários argentinos, brasileiros e uruguaios**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios)-Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, Luis. A formação do protestantismo de missão no Brasil: evangelizar e educar. In: **Anais do 7º Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Piracicaba, 2003.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Faperj:7 Letras, 2004.

CENSO Escolar 2006. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/censo/2006/resultados_censo_escolar2006.zip> Acesso em maio 2008

COSTA, G. **Conflitos da Vida Real**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COSTA, P, O.; PÉREZ TORNERO, J. M.; TROPEA, F. **Tribus urbanas**. Barcelona: Paidós, 1996.

DA COSTA, J. B. **Visões sociais de democracia: um estudo psicossociológico dos significados da democracia**. Tese. (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DICK, Hilário. (Org). Discursos à Beira dos Sinos: a emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. **Cadernos IHU: revista do Instituto Humanitas: UNISINOS**, ano 4, n.18, 2006.

DUTERCQ, Yves. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBOIS,A. In: KARSAKLIAN, Eliane. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: Atlas, 2004.

ENGEL, J. F.; BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P.W. **Comportamento do consumidor**. 8.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FEIXA, Carlos. De las bandas a las culturas juveniles. In: **Estudios sobre las culturas contemporâneas**. V. 5, n. 15. México: Universidad de Colima, 1994, p. 139-170.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre; Artmed, 2000.

FRAGOSO, Suely. Eu odeio quem odeia... Considerações sobre o comportamento dos usuários brasileiros na “tomada” do Orkut. E-Compós: **Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, n. 9, ago., 2006. Disponível em: <http://boston.braslink.com/compos.org.br/ecompos/frm_ecompos_secoes_artigo.asp?id_secao=10> Acesso em: maio, 2008.

FRITH, S. **Sound effects: youth, leisure and the politics of rock'n'roll**. New York: Pantheon Books, 1981.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: EDUSP, 1972.

GADEA, Carlos A. Educação e mundo jovem em tempos pós-modernos. **Educação em Revista**, Marília, v. 6, 2005, p. 1-8.

GASTALDELLO, Alexandre Turra. **A influência de valores pessoais de executivos brasileiros e argentinos em negociações comerciais**, 1999. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999, p. 30.

GIOIELLI, R. L. P. Cidade líquida, metáfora da identidade líquida. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos. **Anais...** São Paulo, 2007.

GONÇALVES, Hebe. Juventude brasileira: entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social: revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.17, n.2, p.207-19, nov. 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Thomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Pétrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HINTZ, Helena Centeno. Novos Tempos, Novas Famílias?: da Modernidade à Pós-modernidade. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-19, 2001.

HOMER, P; KAHLE, L R. A Structural Equation Test of the Value- Attitude- Behavior Hierarchy. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 4, p.638- 64, 1988.

HOMICÍDIOS em Porto Alegre crescem 57,5%. **Folha Online**, São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u373342.shtml>>. Acesso em: mar.2008.
INGLEHART, R. **El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas:Siglo XXI Editores, 1991.

KARSAKLIAN, Eliane. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: Atlas, 2004.

KNAUTH, Daniela Riva; GONÇALVES, Helen. Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: MENDES, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. (Orgs). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LIBANIO, J.B. **Jovens em tempo de pós-modernidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Notas sobre a Pós-Modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____. **O Mistério da Conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e sociedade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MANCEBO, Deise. (Orgs.). **Psicologia Social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 33-46.

MATHEUS, Tiago Corbisier. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. **Psicol**, São Paulo, 2003, v.14, n.1, p.85-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 jul. 2006.

MCLUHAN, M. **Os meios são as mensagens**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MENDES, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NIQUE, W.; JOLIBERT, A. **A influência da cultura e do status nos resultados da negociação comercial**. Relatório de Pesquisa, PPGA:Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, set. 1987.

MISSÃO Educativa Marista. 2.ed. São Paulo, 2000, p.22.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: MENDES, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A busca de si: expressividade e identidades juvenis. In: MENDES, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Avelino R. **Juventudes e projetos de vida**: o papel das escolas, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/empj/tetxt5.htm>> Acesso em dez. 2007.

PEREIRA, C., CAMINO, L.; COSTA, J. B. Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. **Psicologia: reflexão e crítica**, n.18, p. 16-25, 2005.

PEREIRA, C., CAMINO, L. Proposta de um modelo psicossociológico para o estudo das atitudes políticas de estudantes universitários: uma análise em termos de valores materialistas e pós-materialistas. In SOUZA, M. F. V. (Ed.). **Iniciados** João Pessoa: Editora Universitária, 1999, p. 427-440.

PISANI, E. M.; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. **Temas de Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIZZOLI, Maria de Fátima F. Semelhanças e diferenças de valores pessoais dos consumidores supermercadistas: o caso de Caxias do Sul. In: ANGELO, Claudio Felisoni de; SILVEIRA, José Augusto Geisbrecht da. (Orgs.). **Varejo Competitivo 3**. São Paulo: Atlas, 1999.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades em Redes Sociais na Internet**: proposta de tipologia baseada no Fotolog.com. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RESENDE, Maria do Rosário. **Educação moral e práticas escolares construtivistas**. Caderno da Educação, Goiânia, v. 7, p. 31-45, 1999

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

_____. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROS, María; GOUVEIA, V.V. **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, 2006.

SACRISTÁN, J Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SCHWARTZ, S.H.; BARDI, A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, n. 32, 2001, p. 268–290.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the context and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Org.). **Advances in experimental social psychology**. Orlando: Academic Press, v. 25, 1992, p. 1-65.

_____. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? **Journal of Social Issues**, n.50, 1994, p. 19-45.

_____. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, Maria; GOUVEIA, V.V. **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, 2006, p.55-85.

SELIGMAN, C.; KATZ, A. The dynamics of value systems. In:SELIGMAN, C. ; OLSON, M.; ZANNA, M. P. Zanna. (Orgs.). **The psychology of values: the Ontario Symposium** Mahwah, NJ: LEA, v. 8, 1996, p. 53-75.

SINTESE dos indicadores sociais:IBGE. Disponível em:
<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2007/Tabelas>
Acesso em: maio 2008.

SERAPIONI, M, 2000. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, ABRASCO, v. 5, n.1, p. 187-92.

SILVA, Carla Ribeiro. **Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência na Escola**: Quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? 2007. Dissertação (Mestrado)-PPGE,UFSCar, São Carlos, 2007.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOCQUEVILLE, Alexis. **La democracia en América**. Madri: Alianza, 1980.

TOURAINÉ, Alain. Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. **Cuadernos de Pedagogia**, n.354, feb. 2006a, p.48-54.

_____. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006b
VAITMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência, 1997. In: VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado estudante, este é um importante instrumento da pesquisa que estou desenvolvendo e para a qual preciso da sua colaboração, de forma muito simples. Inicialmente, você terá de escolher da lista abaixo, os 6 (SEIS) valores que considera os MAIS IMPORTANTES e que traduzem suas maiores aspirações ou seus objetivos de vida, sua forma de ser, existir. Na coluna LETRA, você deve colocar a letra A para os 6 mais importantes.

Após esta primeira seleção, examine cuidadosamente e separe os 6 (seis) que considera os MENOS IMPORTANTES. Para estes, coloque na coluna a Letra C (menos importantes). Para os que tiverem sobrado, coloque a letra B (importância intermediária).

A seguir, na coluna ORDEM, numere conforme a ordem de importância cada valor. Primeiro pegue os assinalados com a letra A e atribua a eles uma ordem de importância. O nº 1 será o mais importante, o nº 2, o segundo mais importante e assim por diante até o nº 6. A seguir faça o mesmo com os da letra B (numeração do nº 7 ao nº 12) e da letra C (numeração do 13 ao 18).

Para tanto, seja o mais sincero possível em suas escolhas. Não se preocupe se tiver de refazer após ter refletido melhor. O importante é que, ao final, elas reflitam realmente aquilo que você pensa e sente.

Lista 1 - Valores terminais

(aqueles relacionados com nossos objetivos de vida)

Valores	Letra	Ordem
UMA VIDA CONFORTÁVEL		
UMA VIDA ATIVA		
UM SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO (sonhos)		
UM MUNDO DE PAZ (livre de guerras e conflitos)		
UM MUNDO DE BELEZA (beleza da natureza e da arte)		
IGUALDADE (fraternidade, oportunidades iguais)		
SEGURANÇA FAMILIAR (sentir-se seguro em família e cuidar dos seus familiares)		
LIBERDADE (independência, livre escolha)		
FELICIDADE (contentamento, satisfação)		
HARMONIA INTERIOR (paz interior)		
AMOR (assumir relacionamento sério)		
SEGURANÇA NACIONAL (com relação a violência na sociedade)		
PRAZER (uma vida agradável, prazerosa, fazer o que se gosta)		
SALVAÇÃO (fé e crenças)		
AUTO-RESPEITO (auto-estima)		
RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, ser admirado e reconhecido)		
AMIZADE VERDADEIRA		
SABEDORIA (uma compreensão adulta da vida)		

Faça o mesmo processo agora, com o outro grupo de valores, contidos na lista 2. Estes valores referem-se a características que mais descrevem o seu modo de conduta.

Lista 2 - Valores instrumentais

(aqueles que melhor expressa o seu modo preferido de conduta)

Valores	Letra	Ordem
AMBICIOSO (trabalhador incansável, com objetivos)		
LIBERAL (mentalidade aberta)		
CAPAZ (competente, eficiente)		
ANIMADO (alegre, divertido)		
ASSEADO (organizado higiênico)		
CORAJOSO (pronto a defender seus valores)		
TOLERANTE (disposto a perdoar outros)		
PRESTATIVO (trabalhando para o bem estar do outro)		
HONESTO (sincero, verdadeiro)		
IMAGINATIVO (ousado, criativo)		
INDEPENDENTE (auto-confiante, auto-suficiente)		
INTELECTUAL (bagagem cultural, reflexão, estudioso)		
LÓGICO (racional)		
AMOROSO (afetuoso, carinhoso)		
OBEDIENTE (respeitoso)		
POLIDO (cortês, educado)		
RESPONSÁVEL (fidedigno, de confiança)		
AUTO-CONTROLADO (contido, com auto-domínio)		

(contentamento, satisfação)											
HARMONIA INTERIOR (paz interior)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR MADURO (assumir relacionamento sério)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SEGURANÇA NACIONAL (com relação a violência na socioed.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PRAZER (uma vida prazerosa)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SALVAÇÃO (uma vida de Fé e crenças)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AUTO-RESPEITO (auto-estima)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, admiração)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMIZADE VERDADEIRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SABEDORIA (uma compreensão adulta da vida)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(ousado, criativo)											
INDEPENDENTE (auto-confiante, auto-suficiente)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTELLECTUAL (bagagem cultural, reflexão,estudioso)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LÓGICO (consistente, racional)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOROSO (afetuoso, carinhoso)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OBEDIENTE (submisso, respeitoso)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POLIDO (cortês, educado)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RESPONSÁVEL (fidedigno, de confiança)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AUTO-CONTROLADO (contido, com auto-domínio)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Perfil do entrevistado

Gênero: (F) (M) Idade: _____
 Naturalidade: _____ Predominância étnica : _____

- Estrutura Familiar (mora com): Só Pai () Só Mãe () Pais () Outros _____
 Nº de Irmãos: ___ Feminino: ___ Idade: _____ Masculino: ___ Idade: _____

- Costuma sair com a família: () sim () não Onde: _____
 Diariamente () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

- Costuma assistir TV: () sim () não
 Quantas horas por dia: _____ Em que período do dia: _____
 Sozinho () Mãe () Pai () Irmão/(a) () Outros () quem?

- Que programas: esportes () filmes () documentários () novelas ()
 musicais/clipes ()
 Notícias () seriados () outros _____

- Costuma ouvir música com frequência: () sim () não.
 Que estilo: Rock () Pop () Samba/ Pagode () Tradicionalista () Clássica ()
 MPB () Hip Hop () Funk () Sertanejo () Outros _____

Marque unicamente o que costuma realizar

O que costuma fazer no tempo livre, **durante o dia**:

- Praticar esporte () Qual _____
 - Ler () que tipo de leitura _____
 - Estudar () Passear () onde _____
 - Reunir com os amigos () em que lugar _____

- Ir para academia () quantas vezes na semana _____ -
 Dormir ()

- Participar de voluntariado () Grupo de jovens () Associações () Participar de
 Clube ()

ONGs () - Ficar na internet () Quantas horas por dia _____

Como divide seu tempo de internet:

- Orkut () Salas de bate papo – Messenger - () Pesquisas acadêmicas () Ouvir música ()

Outros: _____

Marque unicamente o que costuma realizar

- Durante a noite, costuma dormir a que horas

- Fica na internet () até que horas _____ quantas noites na semana () Reúne com os amigos () quantas noites na semana () onde: em casa () em barzinho () em shopping () outro _____

Quanto ao relacionamento

- Tem Namorada: sim () não () Há quanto tempo: () semanas () dias () meses () ano Costuma Ficar: sim () não () Que tempo de "ficante": () semanas () dias

- Já teve experiência sexual: sim () não () com que idade iniciou: _____

- Costuma ter relacionamento sexual freqüente:

sim () não () quantas vezes: na semana () no mês () Utiliza camisinha: não () sempre () raramente () freqüentemente ()

- Utiliza pílula: não () sempre () raramente () freqüentemente () Concorda com o aborto: sim () não ()

- Já teve experiência com drogas:

Álcool () Com que freqüência:

Cigarro () Com que freqüência: _____ Maconha () Com que freqüência: _____
Outros _____ Com que freqüência:

APÊNDICE B - Autorização dos pais para a participação de aluno



Porto Alegre, maio de 2007.

Prezados (as)

A Senhora Rosa Eulógia Ramirez, professora do Centro Universitário Metodista IPA e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da UNISINOS, está realizando sua pesquisa para a Dissertação de Mestrado, intitulada: **Perfil dos valores juvenis contemporâneos: uma análise comparativa entre escolas particulares e públicas da Capital e do interior do estado do Rio Grande do Sul**

A coleta de dados será realizada com Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio.

O aluno não terá que se identificar para responder o questionário.

Eu, _____, autorizo meu filho/a
_____ a participar da pesquisa.