

BRUNA CAROLINE PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE PROJETOS DE VIDA E
VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR**

**PUC-CAMPINAS
2019**

BRUNA CAROLINE PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE PROJETOS DE VIDA E
VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

**PUC-CAMPINAS
2019**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

155.5
P436r

Pereira, Bruna Caroline.
Relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar / Bruna Caroline Pereira.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
106 f.

Orientadora: Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida,
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.
Inclui anexo e bibliografia.

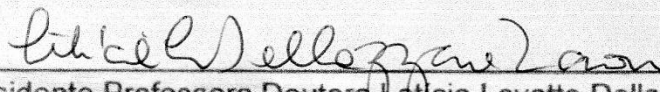
1. Adolescência - Aspectos psicológicos. 2. Adolescentes - Conduta.
Psicologia escolar. I. Zanon, Leticia Lovato Dellazzana. II. Pontifícia Uni-
versidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 155.5

BRUNA CAROLINE PEREIRA

**RELAÇÕES ENTRE PROJETOS DE VIDA E
VARIÁVEIS DO CONTEXTO ESCOLAR E
FAMILIAR**

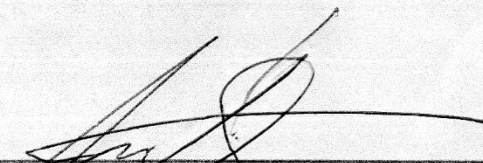
BANCA EXAMINADORA



Presidente Professora Doutora Leucia Lovatto Dellazzana-Zanon



Professora Doutora Cláudia Hofheinz Giacomoni



Professor Doutor André Luiz Monezi Andrade

PUC-CAMPINAS

2019

Dedico esta dissertação de Mestrado aos meus pais Adilson e Rosa, por sempre me incentivarem na construção do meu projeto de vida e por me apoiarem em todos os passos dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esses dois anos de mestrado, o sentimento que ficou foi de gratidão. Gratidão pelos conhecimentos adquiridos, pelos novos amigos, pelas boas lembranças e pela sensação de dever cumprido. Sempre soube que a caminhada do mestrado não seria fácil, porém sempre que olhei para os lados, encontrei pessoas maravilhosas que me incentivavam a ir adiante e nunca desistir. Sendo assim, venho agradecer a todos que durante minha jornada, possibilitaram que eu continuasse em frente:

Agradeço aos meus pais Adilson e Rosa, que sempre acreditam em mim mais do que eu mesma. Obrigada pela confiança e por sempre me incentivarem a continuar estudando. Principalmente, obrigada pelo esforço que vocês fazem dia-a-dia para que eu sempre tenha as melhores chances na vida. Se hoje tenho a oportunidade de realizar um mestrado, é por causa de vocês. Agradeço também a minha irmã Vanessa e minha avó Maria Cleuza. Família, sou muito grata a Deus por ter o amor e o suporte de todos vocês, as pessoas mais importantes da minha vida.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon por todos esses anos de ensino e cumplicidade. Obrigada por lá atrás, ainda durante a graduação, ter me dado a chance de conhecer o mundo da pesquisa por meio da Iniciação Científica. Letícia, esses 4 anos de parceria, entre iniciação científica e mestrado, foram extremamente ricos e sinto que saio do mestrado melhor, enquanto pessoa e psicóloga, graças a você.

Agradeço a minha amiga de mestrado e da vida, Gabriela Pagano Vieira, por estar ao meu lado durante toda essa jornada, desde o primeiro dia de faculdade, até o último do mestrado. Gabi, muito obrigada por ouvir minhas reclamações e compartilhar frustrações, por ser alguém que eu pudesse recorrer quando precisasse, pelas ótimas conversas sobre os mais aleatórios assuntos e por sempre estar presente nos bons (e não tão bons assim) momentos. Seu incentivo

e amizade foram fundamentais durante todo esse processo. Também agradeço aos amigos que sempre torcem por mim e vibram a cada conquista como se fosse deles.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa, principalmente a Anna Karolina Borges, Jéssica Particelli Gobbo e Patrick Pereira. Obrigada por sempre alegrar os dias de estudo, pelas discussões enriquecedoras, por toda ajuda e pelas boas risadas. Principalmente pelas risadas. Ter pessoas tão divertidas ao meu lado, fez com que toda essa caminhada fosse muito mais leve e prazerosa.

Agradeço ao Professor Doutor Cristian Zanon, por toda a ajuda com as análises estatísticas. O seu auxílio, disponibilidade, paciência e boa vontade para me explicar e sanar minhas dúvidas, foram essenciais para a conclusão desse estudo, muito obrigada.

Agradeço os diretores e vice-diretores das escolas, em especial a Nádía e Patrícia, por serem tão receptivas ao abrirem as portas de suas escolas para a realização da coleta de dados. Agradeço também aos pais dos alunos e aos alunos que gentilmente permitiram e aceitaram participar da pesquisa.

Agradeço aos alunos de iniciação científica, Juliano e Marina, por me auxiliarem na tabulação do banco de dados.

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha banca de qualificação, Professora Doutora Solange Wechsler e Professor Doutor João Messias. Obrigada pelas grandes contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Também agradeço aos professores que aceitaram compor a banca examinadora da minha defesa.

À CAPES por me conceder uma bolsa de estudos e financiar meu mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“The purpose of life is to be happy”

— Dalai Lama

“Write it as a dream, read it as a goal.”

— Sakurai Sho

RESUMO

PEREIRA, Bruna Caroline. Relações entre Projeto de vida e variáveis do Contexto Escolar e Familiar. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

A adolescência é uma fase da vida na qual os indivíduos podem desenvolver muitas potencialidades. É também considerada a fase propícia para a construção de projetos de vida. Adolescentes que têm projetos de vida claros são mais felizes, têm um sentido de direção e significado em relação à sua vida e tendem a ficar mais afastados de comportamentos de risco. A escola e a família têm sido indicadas como os contextos nos quais o adolescente passa mais tempo, portanto, são nesses espaços que os adolescentes constroem seus projetos de vida. Nesse sentido, pode-se pensar que investigar as relações entre projetos de vida de adolescentes e variáveis do contexto escolar e familiar pode ajudar a compreender como os projetos de vida de adolescentes são construídos por adolescentes de contextos distintos. Dessa forma, os objetivos deste estudo foram: (a) avaliar as diferenças entre os projetos de vida de adolescentes de diferentes sexos e diferentes anos escolares; (b) verificar a diferença entre os projetos de vida de adolescentes de três tipos de escolas: escolas da rede pública de ensino, escolas da rede pública de ensino integral e escolas da rede particular de ensino; e (c) analisar a relação entre o projeto de vida de adolescentes e a escolaridade parental. Participaram 320 adolescentes, de ambos os sexos, entre 14 a 17 anos, estudantes do 9º ano de Ensino Fundamental II e do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas, particulares e escolas de públicas de ensino integral de uma cidade do interior de São Paulo. Os participantes responderam a dois instrumentos: (a) Ficha de Dados Sociodemográficos e a Escala de Projeto de Vida Para Adolescentes de médio e longo prazo (EPVA – 10 anos e 20 anos). Os dados foram analisados por meio de testes *t* de *student*, ANOVA *one-way* e correlação de Pearson. Os resultados mostraram que mostram que os adolescentes mais novos têm mais projetos de vida em relação a Relacionamentos Afetivos, Religião/Espiritualidade e Bens Materiais do que os adolescentes mais velhos. Além disso, foi visto uma tendência de os projetos da dimensão Religião/Espiritualidade diminuírem conforme os adolescentes crescem, assim como uma correlação negativa com a Escolaridade da Mãe e Escolaridade do Pai. Em relação ao tipo de Escola, os resultados mostraram que a médio prazo, os adolescentes de Escolas Públicas têm mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos que os adolescentes dos demais tipos de escola e que os projetos da dimensão Religião/Espiritualidade, são maiores nos adolescentes de Escolas Públicas. Os objetivos do estudo foram alcançados, pois foi possível analisar as diferenças dos projetos de vida de diferentes contextos e compreender em quais dimensões a escola e a família tem maior influência nos projetos de vida dos adolescentes.

Palavras-chave: projetos de vida, adolescência, escola, família

Áreas de conhecimento:

7.07.07.00-6 - Psicologia do Desenvolvimento Humano

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

PEREIRA, Bruna Caroline. Relationship between Purpose in Life and variables of the School and Family Context. Dissertation (Master in Psychology as Profession and Science). Postgraduate Program in Psychology, Center for Life Sciences, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

Adolescence is a phase of life in which individuals can develop many potentialities. It is also considered the propitious phase for the construction of life projects. Adolescents who have clear life plans are happier, have a sense of direction and meaning in relation to their lives, and tend to stay away from risky behaviors. School and family have been indicated as the contexts in which the adolescent spends the most time, so it is in these spaces that adolescents construct their life projects. In this sense, one can think that investigating the relationships between life projects of adolescents and variables of the school and family context can help to understand how the projects of life of adolescents are constructed by adolescents of different contexts. Thus, the objectives of this study were: (a) to evaluate the differences between the life projects of adolescents of different sexes and different school years; (b) to verify the difference between the life projects of adolescents in three types of schools: public schools, public schools and private schools; and (c) to analyze the relationship between adolescent's purpose in life and parental schooling. A total of 320 adolescents, male and female, between 14 and 17 years of age, students of the 9th year of elementary school II and of the 1st, 2nd and 3rd year of high school, of public schools, private individuals and public schools of a city of the interior of São Paulo. Participants answered two instruments: (a) Data Sheet for Sociodemographic Data and the Medium and Long Term Life Project Scale for Adolescents (EPVA - 10 years and 20 years). Data were analyzed using Student's t-tests, one-way ANOVA and Pearson's correlation. The results showed that they show that younger teens have more life projects in relation to Affective Relationships, Religion / Spirituality, and Material Goods than older teens. In addition, there has been a tendency for projects in the dimension of Religion / Spirituality to decrease as adolescents grow, as well as a negative correlation with Mother's Schooling and Parenting. In relation to the type of school, the results showed that in the high school, public schools adolescents have more purpose in life in the Affective Relations dimension than the adolescents of the other types of school and that the projects of the dimension Religion/Spirituality are greater in the adolescents of Public Schools. The objectives of the study were achieved because it was possible to analyze the differences in life projects from different contexts and to understand in which dimensions the school and the family have greater influence on the purpose in life of adolescents.

Key words: purpose in life, adolescence, school, family

Knowledge areas:

7.07.07.00-6 - Human Development Psychology;

The present work was carried out with the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nível de Escolaridade das Mães e dos Pais dos Participantes.....	49
Tabela 2: Teste t de student entre Projetos de Vida e Sexo.....	50
Tabela 3: Correlação entre as dimensões da EPVA e as variáveis do contexto escolar e familiar	56
Tabela 4: Teste t de student entre sexo e as dimensões de projeto de vida.....	60
Tabela 5: Correlação entre as dimensões de projeto de vida.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação entre a dimensão Religião/Espiritualidade e Escolaridade dos Participantes	51
Figura 2 - Relação entre projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos e Escolaridade.....	52
Figura 3 - Relação entre projetos de vida da dimensão Bens Materiais e Escolaridade	53
Figura 4 - Relação entre Projetos de Vida de Religião/Espiritualidade com o Tipo de Escola	54
Figura 5 - Relação entre Projeto de Vida da dimensão Bens Materiais com o Tipo de Escola	55
Figura 6 - Relação entre Projeto de Vida da dimensão Relacionamentos Afetivos com o Tipo de Escola.....	56
Figura 7 - Relação entre Religião/Espiritualidade e Escolaridade da mãe	58
Figura 8 – Relação entre Religião/Espiritualidade e Escolaridade do Pai	59
Figura 9 - Relação entre projetos de vida da dimensão Religião/Espiritualidade e Escolaridade	61
Figura 10 - Relação entre projetos de vida da dimensão Religião/Espiritualidade e Tipo de Escola.....	62
Figura 11 - Gráfico da relação entre projetos de vida da dimensão Bens Materiais e Tipo de Escola.....	63

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Ficha de dados biossociodemográficos.....	88
Apêndice B - Carta de Autorização do Diretor da Escola para Realização de Pesquisa.....	90
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	91
Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	93
Apêndice E – Considerações Qualitativas sobre o Estudo.....	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização das Escolas.....	97
Anexo B - Escala de Projetos de Vida para Adolescentes.....	101
Anexo C – Aprovação Comitê de Ética.....	102

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
Adolescência.....	17
O Sistema Nacional de Educação.....	24
O Ensino Integral no Brasil e sua Relação com Projeto de Vida	26
Projeto de Vida.....	31
Os Contextos e Suas Influências na Construção do Projeto de Vida	36
Justificativa e Objetivos.....	39
MÉTODO	42
Participantes.....	42
Procedimentos de Coleta de Dados	45
Procedimentos de análise dos dados.....	47
Considerações Éticas	47
RESULTADOS	49
Caracterização dos participantes	49
Projeto de Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar (EPVA – 10 anos).....	50
Projeto de Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar (EPVA – 20 anos).....	59
DISCUSSÃO	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	87
ANEXOS	96

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa busca apresentar a importância da construção de projetos de vida durante a adolescência. Ao compreender a relação de projeto de vida de adolescentes com variáveis do contexto escolar e familiar, será possível observar a relação existente entre esses construtos e o impacto desses contextos na sua construção.

A inspiração para o presente trabalho surgiu ainda durante a minha graduação em Psicologia. Durante esse período, tive a oportunidade de estagiar com adolescentes, com o objetivo de auxiliá-los na questão da escolha profissional e nos caminhos a se seguir após sua formação. Esse estágio foi muito importante para que crescesse em mim, o desejo de buscar compreender melhor essa fase do desenvolvimento e os impactos que a ação de se planejar e pensar no futuro durante a adolescência poderia ter para os adolescentes.

Outra experiência muito importante foi a iniciação científica realizada com a Prof.^a Dr.^a Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, na qual pude ajudar na construção preliminar dos itens de um instrumento para avaliar projetos de vida de adolescentes – a Escala de Projetos de Vida Para Adolescentes (EPVA). Por meio desse projeto, pude conhecer o estudo do projeto de vida e me encantar com a temática, que vinha de encontro com os meus interesses e curiosidades. Ainda durante a iniciação científica, ajudei a mestranda Jéssica Particelli Gobbo com os grupos focais, realizados para adequação da EPVA para a faixa etária destinada. Tais grupos foram realizados com adolescentes entre 14 a 17 anos, de uma escola pública de Campinas. Ter o contato com esses adolescentes foi fundamental para despertar o meu interesse em compreender o impacto que a escola poderia ter na construção do projeto de vida de um adolescente, surgindo assim, a ideia inicial do projeto de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que adolescentes são indivíduos com potencialidades a serem desenvolvidas e exploradas e que a família e a escola são os contextos sociais no qual o adolescente passa mais tempo inserido, busca-se nesse estudo verificar as relações entre Projetos de Vida com variáveis do contexto escolar e familiar. A pesquisa tem início com uma apresentação da fase do desenvolvimento no qual a população alvo do estudo faz parte (Adolescência).

De forma a aprofundar o conhecimento sobre a população, é realizada uma breve contextualização sobre a escolarização no Brasil (Sistema Educacional Brasileiro) e sobre o período escolar no qual os adolescentes da pesquisa estão – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa contextualização ocorre, porque a escola é um importante espaço para a promoção da construção de Projetos de Vida, uma vez que desde 2017, é estabelecido pela lei nº 13.415 o trabalho desse construto em sala de aula. Após, é apresentada a definição de Projeto de Vida, construto que é foco dessa na pesquisa. Em seguida, apresenta-se a justificativa do estudo e dá-se início ao método, onde são apresentados os instrumentos e a metodologia utilizados, assim como os resultados do estudo. Esta pesquisa surge da necessidade de se compreender a influência que diferentes fatores, de diferentes contextos, possuem na construção de um projeto de vida durante adolescência.

Adolescência

A adolescência é compreendida, em diversos estudos do desenvolvimento humano, como um período marcado por transformações físicas, cognitivas e sociais (Frota, 2007). Ela pode ser entendida como o segundo grande salto em direção à vida, por ser um momento no qual o indivíduo dá passos em direção a si mesmo, como um ser individual (Kalina & Laufer, 1974; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silves, 2010).

O início da adolescência coincide com o começo da puberdade (Schoen-Ferreira et al., 2010). Porém, elas não são o mesmo e cabe aqui distingui-las. A puberdade é universal, visível e relacionada aos fenômenos fisiológicos do corpo, como as mudanças hormonais e físicas que ocorrem nesse período (Eisenstein, 2005). Já a adolescência diz respeito ao processo de se adaptar às diversas transformações que ocorrem nesse período (Schoen-Ferreira et al., 2010).

Para a Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization* [WHO], 2011), a adolescência é uma etapa evolutiva que tem como característica o desenvolvimento biopsicossocial. Enquanto a OMS compreende a adolescência como a segunda década da vida, que acontece entre os 10 a 19 anos de idade completos, para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a adolescência se inicia aos 12 e termina nos 18 anos de idade completos.

Em contrapartida, Smetana, Campione-Barr e Metzger (2006) relatam a existência de três períodos da adolescência: (a) adolescência inicial (entre 10-13 anos), (b) adolescência média (entre 14-17 anos) e (c) adolescência tardia (dos 18 até o começo dos 20). Dessa forma, considerando-se as diferenças encontradas entre o que seria o período da adolescência para o ECA, a OMS e os autores acima citados, é possível perceber que não existe um consenso a respeito de quando começa e quando termina a adolescência (Smetana et al., 2006).

Quanto à definição, a adolescência é tida como uma fase do desenvolvimento evolutivo, no qual o indivíduo gradativamente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e sua história de vida (Levinsky, 1995). A Organização Pan-americana da Saúde (OPAS, 2003) define a adolescência como sendo: “[...] um período de evolução e maturação, da passagem de habilidades cognitivas e experiências emocionais menos desenvolvidas da infância para, idealmente, habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas e experiências da idade adulta emocionalmente mais equilibradas” (p. 212).

Em geral, considera-se que a adolescência começa a partir das mudanças corporais da puberdade e termina quando ocorre a inserção social, profissional e econômica desse adolescente na fase adulta (Formigli, Costa & Porto, 2000). Smetana et al., (2006) indicam que é comum dizer que a adolescência começa nos aspectos biológicos e termina nos aspectos culturais, uma vez que a transição para a adolescência é marcada por grandes mudanças biológicas da puberdade, enquanto a transição para a vida adulta é menos claramente delimitada. A transição para a vida adulta é definida de forma sociológica por aspectos como casamento, formação de família, conclusão da educação e entrada no mercado de trabalho (Smetana et al., 2006), sendo caracterizada como um momento no qual o indivíduo se preparará para construir sua família e para realizar a escolha de uma profissão (Bock, 2007).

A palavra adolescência deriva do latim *adolescere* que tem por significado “crescer ou crescer até a maturidade” (Rapaport, 1981, p. 23), o que remete à ideia de que a adolescência significa uma fase de crescimento, em que a criança começa a deixar a fase infantil para, aos poucos, chegar à vida adulta. Porém, o conceito de adolescência como uma fase do desenvolvimento compreendido entre infância e a vida adulta, nem sempre existiu; até ao final do século XIX, a adolescência não era reconhecida socialmente como uma etapa do ciclo vital (Kimmel & Weiner, 1998). Sendo assim, é possível dizer que a adolescência, do modo como é apresentada atualmente na nossa sociedade, é um produto do século XX (Palácios & Oliva, 2002).

O primeiro estudo conhecido sobre a adolescência foi realizado em 1904, por Stanley Hall, intitulado *Adolescence*, no qual a adolescência é descrita como período marcado por tempestade e estresse (Arnett, 2000; Ozella, 2002; Frota, 2007). Antes disso, compreendia-se que a criança passava da infância direto para a fase adulta, sem transitar em um período intermediário entre esses dois momentos. Entretanto, em algumas culturas, até hoje a passagem

da infância para a vida adulta acontece diretamente, o que faz com que a adolescência não possa ser considerada um fenômeno universal (Ferreira & Nelas, 2006).

Apesar de Hall ter realizado os primeiros estudos sobre o tema, foi Erikson (1968/1976) quem institucionalizou a adolescência (Bock, 2007). Ele caracterizou a adolescência como uma fase especial do desenvolvimento, em que a confusão de papéis e a dificuldade de constituir uma identidade própria, a fazia ser considerada “[...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta”, além disso, ele introduziu o conceito de moratória (Erikson, 1968/1976, p.128).

A partir disso, por algum tempo, prevaleceu a concepção de adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, tendo um caráter universal (Ozella, 2002; Bock, 2007). Além de naturalizada, a adolescência assumiu a identidade de uma fase difícil, semi-patológica, marcada por conflitos tidos como naturais (Bock, 2007).

Bock (2007) indica que a cultura se mostra como um molde da expressão da naturalização da adolescência, que por sua vez, recebe uma pressão da sociedade contemporânea, que impõe a questão da moratória aos adolescentes, adiando assim o ingresso deles no mercado de trabalho. Nas sociedades modernas, a adolescência ocorre de forma mais vagarosa e dolorosa, enquanto que nas sociedades primitivas, existia uma maior facilidade para o ingresso ao mundo adulto, agilizada por meio de ritos de passagem (Levinsky, 1995).

Antigamente, a concepção de adolescência estava relacionada a problemas e era marcada por estereótipos, que ao longo dos anos, foram reforçados por algumas abordagens psicanalistas que definiram a adolescência como um período de dúvidas, estresse e luto (Ozella, 2002). Apesar dessa visão, pesquisas recentes no campo da Psicologia Positiva mostram que o jovem tem uma tendência a escolher um caminho mais positivo do que negativo (Mariano & Going, 2011). Dessa forma, ao invés de definir a adolescência como um período cheio de perigos, no qual o jovem enfrenta diversos problemas, como crises psicossociais, uso de drogas

e baixa motivação, a teoria do Desenvolvimento Juvenil Positivo (DJP) considera os jovens como recursos com potencialidades observáveis (Damon, 2004).

A teoria do Desenvolvimento Juvenil Positivo, que busca destacar os pontos fortes e qualidade dos adolescentes (Franco & Rodrigues, 2014). Sob essa perspectiva positiva, o adolescente pode se tornar protagonista de sua história, uma vez que existe um fortalecimento de sua capacidade para crescer e se desenvolver de maneira saudável, o que permite que o adolescente amplie suas competências (Franco & Rodrigues, 2014). Sendo assim, visto que o adolescente tem uma participação ativa na construção de seus caminhos rumo ao seu futuro, se faz fundamental considerar suas opiniões e auxiliá-los em busca de seus projetos de vida.

Além disso, essa teoria busca observar o adolescente de forma holística, considerando toda a comunidade no qual ele está inserido (Damon, 2004). Ao considerar a relação do adolescente com a comunidade e a influência que ela exerce em seu desenvolvimento, o DJP contribui para uma visão mais completa da realidade do indivíduo (Damon, 2004).

É nessa inter-relação entre indivíduo e meio que o curso do desenvolvimento do adolescente é constituído, em um processo constante (Schimid & Lopez, 2011). Sendo assim, o contexto do adolescente, ou seja, a família, a escola, os amigos, a comunidade e o tempo histórico no qual ele está vivendo, podem favorecer ou dificultar suas expectativas futuras e seus projetos de vida (Schimid & Lopez, 2011).

Considerando-se todas as definições anteriormente apresentadas, é possível dizer que existem diferentes modos de se vivenciar a adolescência. Margulis (2001) acredita que devemos pensar na adolescência como adolescências, no plural, representando assim a existência de diversas formas de compreender a adolescências.

Ao analisarmos as disparidades nos conceitos aqui relatados, é possível dizer que a ideia de adolescência vem mudando ao longo do tempo. As mudanças sociais e culturais têm impacto no modo como a sociedade enxerga a adolescência, o que faz com que haja um ressignificado

do papel do adolescente e das expectativas quanto ao seu papel na sociedade (Almeida & Pinho, 2008). Isso gera inúmeros questionamentos a respeito de quem ele é, o que ele quer ser, e qual seu projeto de vida para o futuro.

Um fato que tem sido observado em muitas culturas e diversas classes sociais, é que essa inserção do adolescente na sociedade vem sendo adiada, devido aos períodos de educação que estão se prolongando (Silber, 1997). Ou seja, em culturas mais sofisticadas, acontece esse adiamento de forma a valorizar os estudos e a especialização dos adolescentes antes da inserção deles no mercado de trabalho e, visto que dessa forma é preciso mais tempo para cumprir as tarefas da adolescência, esse período se estende (Schoen-Ferreira et al., 2010). Como essa transição para vida adulta está ocorrendo mais tarde na sociedade contemporânea, Arnett (2000), propôs que o período entre 18-25 anos, deve ser compreendido como um momento de desenvolvimento separado e marca assim o que ele chama de idade adulta emergente.

O aumento de tempo na escola e a extensão do período de tempo de aprendizagem, é o que identifica a adolescência e é que forneceu consistência e deixou visível à condição infanto-juvenil (Santos, 1996). Dessa forma, grupos que, por alguma razão, não frequentam a escola e assim ingressam mais cedo no mercado de trabalho, se “adultizam”, não tendo acesso à adolescência enquanto condição social (Bock, 2007). Ao continuar na escola, o adolescente melhora suas perspectivas ocupacionais e, além disso, é esperado que a escola se torna um fator de proteção em lugares de risco, à medida que ela ocupa o tempo do adolescente com atividades educativas (Marturano, Elias & Campos, 2004).

A vivência escolar proporciona diversos recursos para esses adolescentes, tanto pessoais e sociais, como por exemplo, interações sociais, informações e descoberta de oportunidades que poderão ser utilizados de diferentes modos por eles (Marturano et al. 2004). O modo como esse adolescente aproveita isso, irá influenciar na maneira em que ele vivenciará a adolescência (Schoen-Ferreira et al., 2010).

É visto que a vivência escolar pode ser difícil para alguns adolescentes, devido às transições que ocorrem nessa fase (Marturano et al. 2004). No sistema educacional brasileiro, a transição entre o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, corresponde ou é precedida pelo período de entrada na adolescência (Marturano et al. 2004).

Pesquisadores observaram que o engajamento escolar diminui à medida que o indivíduo avança pelo sistema educacional, tendo grandes perdas durante as transições do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e desse para o Ensino Médio (Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009). Enquanto o primeiro ciclo é caracterizado por uma estrutura centrada em um único professor, no segundo ciclo do Ensino Fundamental ocorre a entrada de vários professores, que se revezam durante os dias para lecionar diferentes disciplinas (Marturano et al. 2004). Essa mudança no ensino faz com que os relacionamentos dos adolescentes com os professores se tornem mais impessoais, pois existe maior dificuldade de formação de vínculo, e isso é visto como uma perda para os adolescentes, uma vez que nessa fase eles têm necessidade de uma orientação e apoio de outros adultos, além dos seus familiares (Marturano et al.,2004).

Dessa forma, ao entrar no Ensino Médio, os alunos já se encontram desanimados com a aprendizagem (Li, 2011). Esse dado foi observado por diferentes pesquisadores, que constataram que mais da metade do corpo estudantil de escolas dos Estados Unidos chegam ao Ensino Médio desengajados da escola (Li, 2011; Sedlak, Wheeler, Pullin, & Cusick, 1986; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996).

Considerando-se que a escola tem grande papel no desenvolvimento do adolescente e que as mudanças de ciclo escolar também ocorrem no contexto brasileiro, cabe aqui apresentar as divisões do Sistema Nacional de Educação. Assim, será possível compreender o funcionamento desse ambiente tão importante, no qual, após a família, é o contexto no qual o

indivíduo passa mais tempo inserido (Li, 2011), tendo a oportunidade de construir seus projetos de vida e se afastar de comportamentos de risco.

O Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação (SNE) é organizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), sendo ele nacional, pois é estruturado por meio de diretrizes e bases que abarcam o conjunto de sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipais, sendo redes públicas e privadas. O art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), estabelece que a Educação Brasileira é composta por: (a) Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e (b) Educação Superior. A oferta de educação básica acontece por meio do ensino regular e também nas modalidades: (a) Educação de Jovens e Adultos, (b) Educação Especial, (c) Educação Profissional Técnica (Organização dos Estados Ibero-Americanos [OIE], 2002).

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (Brasil, 1996). Já o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do indivíduo e seu tempo de duração é de nove anos (Brasil, 1996). A criança inicia no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, sendo essa etapa obrigatória e gratuita em escolas públicas (Brasil, 2006). O Ensino Fundamental precisa ser gratuito também para quem não conseguiu ter acesso à educação na idade apropriada (OEI, 2002).

A última etapa da educação básica é o Ensino Médio, que tem como objetivo aprofundar e consolidar o aprendizado. Além disso, espera-se que essa etapa da educação sirva como preparação básica para o trabalho e para a cidadania (Brasil, 1996). O Ensino Médio brasileiro tem a duração de, no mínimo, três anos (Brasil, 1996). De acordo com a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a finalidade do Ensino Médio é:

“I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;”

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No Brasil, o acesso ao Ensino Médio é fornecido em 28,3 mil escolas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2017). Nos últimos oito anos, foi possível perceber o aumento na oferta de Ensino Médio no Brasil. Porém, por exemplo, enquanto o número de creches cresceu 56,9%, o de Ensino Médio foi de apenas 11,6% (INEP, 2017).

A expansão do Ensino Médio no Brasil ocorre com dificuldade devido ao pequeno número de estudantes que conseguem terminar o Ensino Fundamental (Goldemberg, 1993). Já em países desenvolvidos, é possível dizer que a expansão do Ensino Médio existe devido ao fato de sua população ter condições financeiras favoráveis, sendo assim possível permitir que as famílias conseguissem postergar a entrada dos filhos no mercado de trabalho (Goldemberg, 1993). Uma vez que é possível postergar a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo consegue completar seus estudos, consecutivamente, conseguindo ter acesso às instruções necessárias para ter uma melhor remuneração (Goldemberg, 1993).

Dados do censo de 2016 mostram que são 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio, sendo que desses, 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno (INEP,

2017). A maioria dos estudantes frequentam escolas urbanas (95,6%) e o número de estudantes matriculados em escolas da rede pública é de 87,5% (INEP, 2017).

É visto que, independentemente do lugar, a relação que os estudantes têm com a escola e os obstáculos que eles enfrentam são semelhantes (Goldemberg, 1993). Esses obstáculos podem estar relacionados ao contexto socioeconômico, como a entrada precoce no mercado de trabalho, a gravidez na adolescência e a violência (Goldemberg, 1993). Além disso, outros obstáculos enfrentados pelos adolescentes estão relacionados à organização da escola, como por exemplo: (a) a distância entre o conteúdo ensinado e a realidade dos adolescentes; (b) a falta de diálogo entre os alunos e membros da escola, como professores e direção; (c) a desmotivação dos professores e suas condições de trabalho; e (d) infraestrutura precária das escolas (Goldemberg, 1993).

Sobre o conteúdo do Ensino Médio, o artigo 35-A da Lei n.º 9.394/96, incluído pela Lei nº 13.415 recentemente (2017), apresenta que a Base Nacional Comum Curricular é quem define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017). Um dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio de acordo com a nova Lei nº 13.415, de 2017 é o projeto de vida. De acordo com o parágrafo 7º “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Sendo assim, além de ser benéfico ao adolescente, trabalhar e promover projetos de vida é um dever dos profissionais do âmbito escolar.

O Ensino Integral no Brasil e sua Relação com Projeto de Vida

Apesar de estabelecido recentemente a questão do Projeto de Vida no currículo escolar do Ensino Médio, já é visto que nas escolas de Programa de Ensino Integral, essa temática já

está sendo trabalhado, sendo o projeto de vida o centro das ações de ensino. Em Pernambuco, desde 2008 a Educação Integral se tornou Política Pública de Estado (Pernambuco, 2015). O modelo em ensino de Pernambuco se baseia na ideia de uma educação interdimensional, no qual a prática da cidadania e o protagonismo juvenil são utilizados como ferramenta imprescindível para a formação de um jovem autônomo, competente, solidário e produtivo (Pernambuco, 2015). Levando-se em consideração o sucesso do programa do Ensino Integral utilizado por Pernambuco e também a necessidade de se repensar o modelo de escola utilizado atualmente e assim, redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI, o Ensino Integral foi trazido para algumas unidades das escolas do estado de São Paulo.

O PEI - Programa Ensino Integral é uma das modalidades de escola de tempo expandido oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Fodra, 2016). Dois modelos de ensino integral fazem parte do sistema educacional do Estado de São Paulo, sendo eles: a) Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais; e b) novo modelo de Escola de Tempo Integral, conhecido como Programa de Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2015).

A partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu início, em 2006, ao Projeto Escola de Tempo Integral cujo grande objetivo era assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade (São Paulo, 2014). A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um primeiro passo para a consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos alunos (São Paulo, 2014).

Após um período de seis anos de implantação das ETI, colocou-se mais uma alternativa para a rede pública estadual: o Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2014). Nesse novo formato, o foco das ações elaboradas pelas escolas está no Projeto de Vida, no qual todas as

aprendizados estão vinculados aos interesses, necessidades, sonhos e objetivos dos alunos (Froda & Nogueira, 2017). Dessa forma, é possível dizer que esse programa solidificou a ideia de que as ações de educação na sociedade contemporânea devam ser garantidas, tanto de modo quantitativo (educação para todos) quanto na perspectiva qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando) (São Paulo, 2014).

No PEI, ou o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, a jornada dos estudantes é de até nove horas e meia e inclui três refeições diárias (São Paulo, 2015). O Modelo Pedagógico utilizado no PEI é composto por uma matriz curricular com as disciplinas da Base Nacional Comum e as matérias da parte diversificada, que são pensadas conforme a necessidade de aprendizagem apresentada pelos alunos (Froda & Nogueira, 2017). Nessa matriz estão disciplinas como orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida (São Paulo, 2014).

Além das disciplinas obrigatórias, eles contam também com disciplinas eletivas, que são matérias que os alunos escolhem de acordo com seu objetivo. Cada escola determina quais serão essas matérias eletivas de acordo com os interesses dos alunos. Essas aulas podem ser aulas relacionadas a estudo de línguas, tecnologia, artes, ciências, entre outros. O objetivo das aulas eletivas é contribuir para que o jovem esteja preparado para a realização do seu projeto de vida (São Paulo, 2015).

Outro ponto diferente do novo modelo está no sistema de trabalho oferecido para os docentes (São Paulo, 2015). Eles fazem um regime de dedicação plena e integral de 40 horas semanais com carga horária multidisciplinar, que promove uma maior aproximação entre professor e aluno (São Paulo, 2015). Para tal, o docente recebe uma gratificação de dedicação plena e integral. Para estarem capacitados para desenvolver as atividades previstas na matriz curricular diferenciada, os professores atuantes nas escolas de tempo integral do novo modelo passam por uma formação específica (São Paulo, 2015).

A implantação desse programa nas escolas acontece por meio de adesão, após consulta à comunidade escolar. Os estudantes que já frequentam uma das instituições têm matrícula renovada automaticamente, uma vez confirmado o interesse em continuar na escola. Nos casos pontuais de alunos que não podem permanecer em tempo integral na escola, é realizado a transferência desse aluno para uma unidade próxima (São Paulo, 2015).

Quanto ao modelo pedagógico do PEI, a sua construção partiu de quatro princípios educativos fundamentais, sempre utilizando como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. Os quatro princípios são: a) a Educação Interdimensional; b) A Pedagogia da Presença; c) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e d) Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2014). O grande diferencial deste modelo é o fato de que ele fornece condições para que o aluno elabore seu Projeto de Vida (São Paulo, 2014).

Esse modelo trata o Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que o norteia, se materializando nas práticas e vivências (São Paulo, 2014). Sendo assim, a educação apresentada neste modelo tem como objetivo principal formar jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles mesmos possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais (São Paulo, 2014). Ante as oportunidades que aparecerem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. De acordo com o Caderno de Projeto de Vida, material utilizado para as aulas de Projeto de Vida, é esperado que as aulas possam contribuir para que os estudantes consigam:

“Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação; Construir e incorporar conhecimentos e valores que

permitam a tomada de decisão; Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro; Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados; Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional; Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã; Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo; Construir o seu Projeto de Vida.” (São Paulo, 2014, p. 5).

Tratando especificamente sobre o ensino de Projeto de Vida nesse modelo, entende-se que uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, leva-lo a pensar em aspectos do futuro. Existe uma tendência de se pensar a educação focando nas exigências do mercado de trabalho, havendo assim uma priorização nesses aspectos (São Paulo, 2014). Porém, isso acarreta em um enfraquecimento da noção integral da educação. Nessas circunstâncias, determinadas habilidades básicas, que antes eram vistas como atributos humanos essenciais, acabam sendo vistas como exigência apenas para alguns profissionais específicos (São Paulo, 2014). É visto também que existe um alto nível de expectativa dos jovens em relação a si mesmos, gerando angústia (São Paulo, 2014). Isso porque muitos percebem que só serão capazes de realizar seus objetivos e sonhos para o futuro, se possuírem aptidões que dependem de uma formação adequada desde o começo da vida escolar (São Paulo, 2014).

Dessa forma, o modelo de ensino do PEI foi proposto de modo a contrapor essa situação (São Paulo, 2014). O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos (São Paulo,

2014). Todas as ações educativas do projeto escolar devem convergir na questão do Projeto de Vida, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (São Paulo, 2014). O Modelo Pedagógico é elaborado para assegurar a construção do Projeto de Vida.

Sendo então uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida é um esforço tido como um concentrado para alcançar um determinado fim (São Paulo, 2014). Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações (São Paulo, 2014). Cada aluno materializa seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento (São Paulo, 2014). A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção do Projeto de Vida (São Paulo, 2014).

Essa modelo parte da percepção de que não é suficiente que a escola ofereça boas aulas, é igualmente importante e necessário que exista interesse por parte dos jovens em participar ativamente do processo de ensino e de sua aprendizagem (São Paulo, 2014). Esse interesse recebe grande reforço quando o jovem possui um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com o auxílio da escola. Assim, fica a cargo da escola fornecer recursos para que os estudantes consigam atingir seu objetivo final. Dessa forma, pode-se pensar que o aluno, ao querer chegar a um fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer meios para que isso aconteça (as atividades escolares) (São Paulo, 2014).

Projeto de Vida

O interesse pelo estudo de Projetos de vida é antigo. Desde a década de 1950 ele tem sido foco de pesquisas, sendo estudado por diversos pesquisadores, desde Piaget (1964/2007)

e de Erikson (1976), até os dias de hoje (Damon, 2009; D'Aurea-Tardeli, 2010; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Marcelino, Catão, & Lima, 2009; Nascimento, 2006; Valore & Viaro, 2007). Em seus estudos, Piaget (1964/2007) apresenta que na adolescência a pessoa já consegue cognitivamente pensar de forma hipotética e projetar-se no futuro. Por esse motivo, a adolescência é considerada a fase propícia para a construção de projetos de vida (Piaget, 1964/2007).

O programa ou plano de vida, como chamado por Piaget (1964/2007), é tido um grande fator constituinte da formação da personalidade, além de ser uma forma de o adolescente se inserir no mundo social dos adultos. Devido à construção das estruturas formais, o indivíduo se torna capaz de desenvolver hipóteses e ir além dos limites do real, sendo essa uma condição necessária, porém não suficiente na construção de um plano de vida (Inhelder & Piaget, 1955/1976). Dessa forma, na adolescência o indivíduo se torna capaz de pensar acerca de seu futuro na sociedade e pensar em suas ações no presente junto com o programa de vida para a realização de ações futuras durante a vida adulta (Inhelder & Piaget, 1958/1976).

Para Piaget (1955/1976, 1964/2007), um clássico autor da psicologia, um programa ou plano de vida (em francês, *programme* ou *plan de vie*) seria a capacidade de o indivíduo realizar reflexões que vão além do momento presente, sendo ainda:

Uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos [valores] fins considerados como permanentes... Um plano de vida é, de outro lado, uma afirmação da autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente, que se considera igual aos adultos, é um outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida (Inhelder & Piaget, 1955/1976, p. 260).

Para Erikson (1968/1976), o projeto de vida é uma das tarefas mais importantes dessa fase do desenvolvimento, pois tem um papel central na orientação dos objetivos fundamentais

de um indivíduo. Esse autor ainda afirma que a resolução bem-sucedida da crise de identidade do adolescente é a base para o estabelecimento do projeto de vida (Erikson, 1968/1976). Entretanto, identidade e projeto de vida não possuem o mesmo significado; identidade seria o desenvolvimento de quem se é, enquanto projeto de vida seria o que se espera realizar durante a vida (Bronk, 2012). Sendo assim, Erikson considera projeto de vida como sendo um componente essencial da identidade e do bem-estar individual, entendendo que a formulação de um projeto de vida é uma tarefa crucial de desenvolvimento (Erikson, 1968/1976).

Em suas observações clínicas, Erikson e seus seguidores concluíram que adolescentes que não encontram um projeto para se dedicar durante o desenvolvimento, encontram mais dificuldade em adquirir sistemas de crenças motivadoras mais tarde na vida (Erikson, 1968/1976; Marcia, 1980). Ou seja, essa falta de propósito gera um sentimento de deriva, podendo levar ao desenvolvimento de patologias (Damon, Menon & Bronk, 2003).

Ao longo do tempo, diferentes autores propuseram diferentes definições para projeto de vida. Dessa forma, considerando-se as várias definições encontradas na literatura sobre projeto de vida, é possível afirmar que não existe um consenso entre os pesquisadores sobre sua definição (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). O construto projeto de vida pode não ter uma definição clara devido ao fato de ser difícil defini-lo e também às diferentes perspectivas teóricas utilizadas pelos pesquisadores em seus estudos (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Em pesquisa realizada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), que buscava averiguar se os estudos realizados entre 2000 e 2012, apresentavam uma definição de projeto de vida e se sim, qual a definição utilizada, foi constatado que dos vinte e dois estudos encontrados, apenas oito apresentavam uma definição de projeto de vida. Ou seja, a maior parte das pesquisas sobre a temática, não define projeto de vida.

A definição proposta por Damon et al. (2003) foi a mais utilizada dentre os estudos de língua inglesa que definiram projeto de vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Nessa

definição, é tido que o projeto de vida é construído a partir de valores individuais e sociais e da definição de metas frente a esses valores. Por meio da hierarquização desses valores, o sujeito estabelece diferentes metas que deverão ser realizadas futuramente. Ainda segundo esse autor, projeto de vida pode ser definido como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e que gera consequências para o mundo além do eu” (Damon, 2009, p.53). No Brasil, D’Aurea-Tardeli (2010), definiu projeto de vida como sendo “uma estrutura psicológica, que reflete as direções centrais do indivíduo, que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta” (p. 61).

Apesar de não existir esse consenso, foi constatado que existem pontos em comum nas considerações sobre projeto de vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). O primeiro ponto em comum diz respeito a fase do desenvolvimento, sendo visto por diversos autores que a construção do projeto de vida ocorre durante todas as fases do ciclo vital (Marcelino et al., 2009; Nascimento, 2006). O segundo ponto é o sentido da vida, sendo compreendido como a direção e o significado que a vida pode ter de acordo com a escala de valores do indivíduo; O próximo fator comum é o contexto cultural, que mostra que a construção do projeto de vida se baseia nos valores de uma determinada cultura e determinado momento histórico e por fim, o último ponto encontrado foi a questão da inclusão do outro no projeto de vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Referente às terminologias, na literatura é possível encontrar diferentes termos para se referir a projetos de vida. Programa/plano de vida foram os termos utilizados por Piaget em seus estudos (1958/1976; 1964/2007), enquanto Erikson (1968/1976) utilizava o termo projeto de vida. Já em estudos recentes de língua inglesa, utiliza-se o termo “*purpose*” (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Segundo definição do *Shorter Oxford English Dictionary* (2002), *purpose* seria “(a) uma coisa a ser feita, um objeto a ser atingido, uma intenção, um objetivo, (b) a ação ou o fato de

ter a intenção de fazer alguma coisa, resolução, determinação, (c) a razão para que algo seja feito, ou pela qual ele existe, o resultado ou o efeito pretendido” (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Considerando-se esse significado, Dellazzana-Zanon & Freitas (2015) optaram por traduzir o termo *purpose* como projeto de vida. No Brasil, nos estudos sobre a temática utilizam os termos projeto ou projetos de vida (Nascimento, 2006; Valore & Viaro, 2007; La Taille, 2009; D’Aurea-Tardeli, 2010; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Marcelino et al., 2009).

Apesar de ser foco de estudo de diversos pesquisadores e ter sua importância comprovada, a construção do projeto de vida não é um dever fácil de ser concretizado e na atualidade, está mais difícil do que quando comparada a outras épocas históricas (Damon, 2009; Margulis, 2001; La Taille, 2009). É visto que o momento histórico no qual cada indivíduo está inserido tem influência em seus projetos de vida, dessa forma, os valores que predominam nesses momentos, se atrelam aos projetos de vida. Ou seja, o pensar em seus projetos, o adolescente precisa considerar o ambiente e a cultura no qual ele está inserido (Dellazzana-Zanon, Bachert & Gobbo, no prelo).

Sendo assim, o projeto de vida pode ser considerado um fenômeno pessoal como também um fenômeno social, de forma que ele é emergido de reflexões internas do indivíduo e de fatores externos (Damon, 2009). Ao constatar isso, é possível afirmar que em uma sociedade em que os valores não são preservados, a construção de projetos de vida é dificultada (La Taille, 2009).

Para a maioria dos indivíduos, o projeto de vida não é algo previamente conhecido, ou seja, quase ninguém nasce com um projeto de vida pronto (Rainey, 2014). O projeto de vida de um indivíduo deve ser encontrado, criado ou aprendido (Park et al., 2010). Para eles, o processo de construção do projeto de vida é, na maioria das vezes, um esforço intensamente angustiante (Maddi, 1970; Rainey, 2014).

É possível citar como efeitos da falta de um projeto de vida a depressão, vícios e uma variedade de doenças psicossomáticas, e efeitos sociais como comportamento desviante e destrutivo, falta de produtividade e uma incapacidade de manter uma relação interpessoal estável (Damon, 1995; Damon et al., 2003). Em contrapartida, ter um projeto de vida está relacionado a vários aspectos positivos, como comportamento pró-social, compromisso moral, realização e alta autoestima (Damon & Gregory, 1997). Além disso, adolescentes que têm projetos de vida tendem a ficar mais afastados do uso de drogas tanto lícitas como ilícitas (Minehan, Newcomb, & Galaif, 2000).

Além de ser uma tarefa angustiante e difícil, é visto que o adolescente não recebe o apoio necessário dos adultos para pensar em seus projetos de vida. Dellazzana-Zanon et al. (no prelo), afirmam que possibilitar o estímulo da imaginação dos adolescentes no que diz respeito ao modo como pretendem seguir suas vidas no futuro, é papel dos adultos, sejam eles os pais ou também profissionais como educadores e psicólogos.

Os Contextos e Suas Influências na Construção do Projeto de Vida

É conhecido que o nível socioeconômico da tem grande influência na construção do projeto de vida dos adolescentes, visto que as famílias que vivem com limitações financeiras importantes, geralmente estão inseridos em um contexto desprivilegiado, podendo vivenciar situações de vulnerabilidade e baixa escolaridade (Dellazzana-Zanon, Riter & Freitas, 2015). Nesse contexto de famílias de baixa renda, podemos encontrar situações diversificadas que podem ter grande impacto na maneira como o adolescente desse nível socioeconômico vivencia e elabora seu projeto de vida (Dellazzana-Zanon et al., 2015).

Em estudo realizado por Cardoso e Cocco (2003) com adolescentes de uma Unidade Básica de Saúde, localizada no estado de São Paulo, foi verificado que apesar das dificuldades enfrentadas, os adolescentes nível socioeconômico baixo possuíam um projeto de vida. Nesse estudo, por meio de entrevistas individuais e reuniões em grupo, foram apresentadas questões

que buscavam compreender o que para eles era ser adolescente, ter saúde e quais eram seus projetos de vida. Observou-se por meio desse estudo que os adolescentes de escolas públicas tinham em seus projetos de vida “conquistas mais humildes diante das possibilidades oferecidas no seu dia-a-dia” (Cardoso & Cocco, 2003, p. 6). Também foi verificado que esses projetos buscavam a direitos básicos, escolaridade, possuir uma casa, um emprego, constituir família e ter direitos iguais na sociedade (Cardoso & Cocco, 2003).

Em outro estudo sobre projeto de vida de adolescentes de classe baixa, Teixeira (2005) destacou a importância da família como rede de apoio na construção do projeto de vida dos adolescentes. Essa importância se revelou através do fato de que muitos adolescentes expressaram precisar do apoio da família para a construção do projeto de vida e também de terem projetos relacionados a formação de sua própria família ou de conseguirem fornecer uma vida melhor para sua família já constituída (Teixeira, 2005).

A família é vista como sendo a instituição de maior influência na formação dos adolescentes (Sallas, 1999), dessa forma, a falta de recursos de famílias menos favorecidas, que vivem em condições precárias, pode fazer com que o cotidiano do adolescente seja marcado por inúmeros sacrifícios em prol da família (Teixeira, 2005). Segundo Teixeira (2005), para o adolescente pobre, a família pode ser "tanto o porto seguro, ou seja, um apoio com o que o jovem pode contar, como ser um "peso" financeiro ou ser motivo de atraso na realização de seus sonhos" (p. 104). Sendo assim, é possível dizer que o projeto do adolescente pode ser completamente influenciado pelas suas famílias, que podem ser fonte de estímulo ou não para o jovem.

Quanto a escola, vemos que ela ocupa lugar central no reconhecimento social do adolescente, uma vez que o caráter de transitório e de preparação que é atribuído a essa etapa da vida, se consolida com a extensão da educação escolar, destinada a preparar os adolescentes para a sociedade adulta (Klein & Arantes, 2016). Levando-se em consideração a importância

desse contexto, diversos pesquisadores buscaram entender o projeto de vida dos adolescentes em diferentes tipos de contexto escolar (Nascimento, 2006; Valore & Viaro, 2007; Klein & Arantes, 2016).

Em seu estudo, Nascimento (2006) verificou os projetos de vida de adolescentes de escolas públicas. Um dos resultados do estudo mostrou que os adolescentes consideraram que a escola pode ajudá-los a desenvolver habilidades, mas também pode desestimulá-los, frente a falta de estrutura e pouca qualificação dos professores. Dessa forma, os adolescentes enxergam que apesar da escola ser tida como o caminho para que possam desenvolver habilidades de vida e acadêmicas, da forma como ela é estruturada, pode se tornar um obstáculo por não ter projetos que contribuam e auxiliem o adolescente na construção e realização de seus projetos de vida (Nascimento, 2006).

Valore e Viaro (2007) buscaram compreender os elementos presentes no projeto de vida de adolescentes do ensino médio, de escola pública e particular, participantes de um projeto de orientação profissional. Verificou-se que a dimensão mais citada pelos os estudantes foi a profissão, porém esse aspecto foi ainda mais presente nos discursos dos adolescentes de escola pública. Projetos de vida referentes a constituição de família foram o segundo mais citado, em ambos os tipos de escola. Referente a projetos de melhoria do mundo, apesar de ter sido a categoria menos citada, foi observado que dos adolescentes que citaram, a maioria eram de escolas públicas.

Por fim, Zonta (2007) teve como objetivo em seu estudo, observar o modo como os adolescentes de ensino médio de escolas públicas construíam seus projetos. Em consonância com o estudo de Nascimento (2006), o estudo mostrou que a percepção dos alunos sobre a escola pública era de que ela não se mostrava como um espaço para reflexão e discussão acerca deles mesmos e sua relação com o mundo. Além disso, os estudantes entendiam que a escola não conseguia certificá-los ou instrumentalizá-los para o mundo do trabalho ou para

universidade. Quanto aos projetos de vida, o principal objetivo apontado por eles era a realização profissional, seguido pela independência financeira. Os projetos ligados a constituição de uma família, quanto citados, foram pensados apenas após o adolescente conseguir a realização profissional.

Já Klein e Arantes (2016), estudaram as percepções dos adolescentes acerca das contribuições das experiências escolares durante o ensino médio aos seus projetos de vida. Em contrapartida aos adolescentes dos estudos de Nascimento (2006) e Zonta (2007), os resultados do estudo mostraram que 81% dos adolescentes acreditam que a escola contribui para seus projetos de vida, enquanto 19% acreditam que não (Klein & Arantes, 2016). Sendo assim, vemos que nesse estudo, a maioria dos adolescentes enxergam com positividade a relação entre a escola e os projetos de vida. Dos adolescentes que veem de forma positiva essa relação, 23% disseram que a grande contribuição da escola aos projetos de vida era o fato de que ela é a responsável por os preparar para o futuro.

Como apresentado, tais estudos acima são importantes para entendermos como projeto de vida está diretamente vinculado ao contexto familiar e escolar, nos possibilitando a reflexão sobre o papel e impacto que eles possuem na construção do projeto de vida do adolescente. Por meio desses estudos, que verificaram a percepção e o valor que os adolescentes designam a escola e a família ao pensarem em seus projetos, fica claro a importância de se compreender como as variáveis desses contextos (escolar e familiar) podem influenciar o projeto de vida do adolescente.

Justificativa e Objetivos

Uma vez que existe uma dificuldade no processo de elaboração de projetos de vida na atualidade, se faz necessário incentivar e auxiliar os adolescentes nessa construção, encorajando-os a seguir suas aspirações. Dessa forma, promover a construção de projetos de

vida, poderia ser uma alternativa de ajudar os adolescentes nessa complicada tarefa, crucial nessa fase do ciclo vital.

Sendo assim, considerando-se: (a) que a adolescência é a fase propícia para a construção de projeto de vida; (b) a importância do projeto de vida, visto que ele gera inúmeros benefícios como maior vitalidade, energia e abertura a novas ideias; (c) que adolescentes que possuem projetos de vida claros tendem a não apresentar comportamentos de risco, como uso de drogas, álcool e depressão; (c) que projeto de vida recentemente foi incluído como um dos conteúdos a serem trabalhado no Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415, de 2017; e (d) a importância que os contextos escolares e familiares têm durante o desenvolvimento do adolescente, esta pesquisa busca investigar as possíveis relações e a influência que variáveis do contexto escolar e familiar tem na elaboração do projeto de vida durante a adolescência. Parte-se da hipótese de que os projetos de vida de adolescentes de diferentes tipos de escola, apresentarão diferenças significativas, principalmente em relação aos projetos de vida da dimensão Estudo. Além disso, espera-se que a escolaridade parental possa ter alguma relação com projetos de vida, no sentido de que adolescentes com pais de maior escolaridade, tenham mais projetos de vida voltados aos estudos. Também espera-se encontrar diferenças entre os projetos de vida de diferentes sexos e diferentes anos escolares.

Objetivos Específicos:

- Verificar se existe diferença entre os projetos de vida de adolescentes de diferentes sexos.
- Avaliar os projetos de vida de adolescentes de diferentes anos escolares;
- Verificar a diferença entre os projetos de vida de adolescentes de três tipos de escolas: (a) Escolas Públicas; (b) Escolas Particulares; e (c) Escolas Públicas do Programa de Ensino Integral;

- Analisar a relação entre o projeto de vida de adolescentes e a escolaridade materna e paterna.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram 320 estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, de ambos os sexos. Esses estudantes foram provindos de três diferentes tipos de escolas, sendo elas a Escola Particular (n=23,8%), Escola Pública (n=30%) e Escolas Públicas do Programa Ensino Integral (n=46,3%).

Desses 320 participantes, 160 deles eram provindos de um banco de dados de uma coleta realizada anteriormente para o estudo intitulado “Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco” de Dellazzana-Zanon (2017). Esse banco de dados continha as respostas de participantes de 6 escolas, sendo elas Escolas Particulares e Escolas Públicas.

A coleta de dados realizada pela pesquisadora ocorreu em 3 escolas, todas localizadas na região metropolitana de Campinas-SP, nas primeiras duas semanas de agosto de 2018 e na primeira semana de setembro de 2018 (Anexo A). Participaram dessa nova coleta, 160 participantes, provindos de Escolas Públicas e Escolas Públicas do Programa Ensino Integral. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência.

Os critérios de inclusão foram: (a) ter idades entre 14 e 17 anos, (b) estar matriculado em uma das três escolas citadas (c) obter a autorização dos pais para participação (por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e (d) aceitar participar voluntariamente do estudo (por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Os critérios de exclusão foram: (a) não aceitar participar da pesquisa, e (b) recusa ou falta de autorização dos pais.

Instrumentos

Ficha de dados biossociodemográficos (Apêndice A). A ficha de dados biossociodemográficos foi utilizada para coletar informações sobre o participante e sua família.

É composta por dados de identificação, configuração familiar e escolaridade. Esta ficha teve como objetivo possibilitar uma descrição da amostra.

Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (Anexo B). Desenvolvida por Dellazzana-Zanon e Gobbo (2016), a versão final da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA) é uma escala Likert de cinco pontos, que possui duas versões, uma versão em médio prazo (10 anos) e outra a longo prazo (20 anos). A EPVA – 10 anos (médio prazo) é composta por 48 itens, enquanto a EPVA 20 anos (longo prazo), é composta por 53 itens (Dellazzana-Zanon & Zanon, 2018).

Os itens das duas versões da EPVA são englobados em cinco dimensões, sendo elas: (a) Relacionamentos Afetivos, (b) Estudo, (c) Aspirações Positivas, (d) Bens Materiais, (e) Religião/Espiritualidade. Dentro de cada dimensão, existem subcategorias, de forma a abarcar os mais variados tipos de projetos nos diferentes aspectos.

A EPVA passou por quatro estudos, sendo eles: (a) Construção de Itens; (b) Análise de Juízes; (c) Grupos Focais com Adolescentes; e (d) Análise Fatorial. No primeiro estudo, os itens preliminares da EPVA foram construídos de acordo nas orientações de Pasquali (1998, 2010), Urbina (2007) e Furr (2011) para a construção de escalas (Pereira, Gobbo & Dellazzana-Zanon, 2017). Foi realizada uma revisão de literatura não sistemática para identificar as principais áreas de interesse mencionadas por adolescentes quando pensam em seus projetos para o futuro (Pereira et al., 2017). Também foi feita uma análise de conteúdo (Gibbs, 2009) dos dados da tese de doutorado intitulada “Projetos de vida na adolescência: Comparação entre adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores” de Dellazzana-Zanon (2014). Nesse estudo, 113 adolescentes de escolas municipais de Porto Alegre, RS responderam a uma questão aberta de autorrelato, na qual os participantes foram solicitados a redigir um depoimento a partir da seguinte situação-problema hipotética: “Pense na pessoa que você é

hoje. Imagine você mesmo daqui a 10 anos. Descreva como você desejaria que estivesse sua vida” (Dellazzana-Zanon, 2014).

Por meios da análise de conteúdo dos 113 depoimentos dos adolescentes foi possível verificar palavras e pensamentos em comum dos adolescentes, possibilitando conhecer quais as principais áreas que os adolescentes pensam para suas vidas. A partir dessa etapa inicial, derivaram-se as três primeiras dimensões para a EPVA, sendo elas: (a) Relacionamentos Afetivos, (b) Estudo e (c) Trabalho (Pereira et al., 2017). As dimensões foram inspiradas nas categorias descritas, inicialmente, na tese de Dellazzana-Zanon (2014) e no estudo derivado dela (Dellazzana-Zanon, Riter & Freitas, 2015). Após o desenvolvimento dos itens preliminares, construídos por *brainstorming* e com base nos depoimentos de adolescentes sobre projetos de vida de um estudo anterior (Dellazzana-Zanon, 2014), foi feita uma tabela na qual se inseriram todos os itens das três dimensões. Em seguida, foi avaliada a qualidade e a pertinência dos mesmos, no qual, durante esse processo, alguns itens foram reescritos e novos itens foram construídos.

Ao finalizada essa etapa da construção dos itens das dimensões definidas, foram desenvolvidas mais 4 dimensões: (a) Bens Materiais; (b) Religião/Espiritualidade; (c) Aspirações Positivas e (d) Sentido da Vida, baseadas na revisão de literatura estudada, totalizando as 7 dimensões que compuseram a versão final da EPVA resultante desse estudo (Pereira et al., 2017). Essas novas dimensões foram pensadas de acordo com a literatura, para abranger itens que não haviam sido contemplados nas outras dimensões.

Após o desenvolvimento das novas dimensões e de seus respectivos itens, outra versão mais completa da EPVA foi desenvolvida. Nessa etapa da construção do instrumento, incluíram-se a instrução de como a escala deveria ser respondida e a chave de respostas que consiste em uma escala Likert de cinco pontos. Ao termino da etapa de construção dos itens, a

EPVA passou por análise de juízes, depois, passou por Grupos Focais com adolescentes para verificação da adequação dos itens para a faixa etária selecionada (Gobbo, 2016).

A etapa do grupo focal teve o objetivo de averiguar se os itens elaborados eram compreensíveis pela população para a qual o instrumento foi construído (Gobbo, 2016). Participaram dessa etapa 18 estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes foram divididos em 4 grupos de acordo com a faixa etária (14 anos, 15 anos, 16 anos e 17 anos) e foi realizado um grupo misto (Gobbo, 2016). Durante essa etapa, os itens da EPVA foram apresentados para os adolescentes a instrução para responder a EPVA e cada item que a compõe, um a um. Nessa etapa, os adolescentes falavam se haviam compreendido ou não o item e podiam dar sugestões de melhorias para ele (Gobbo, 2016). Esse processo foi feito com todos os grupos de forma separada. Após realizar as mudanças sugeridas pelos grupos, foi realizado um novo grupo focal, mas dessa vez com os adolescentes de idade mistas, para que fossem analisadas as mudanças realizadas nos itens e verificar se os itens ficaram mais claros e compreensíveis para todos (Gobbo, 2016). Após essa etapa, a EPVA passou por uma análise fatorial, resultando na versão definitiva (Dellazzana-Zanon & Zanon, 2018).

O instrumento Escala de Projeto de Vida Para Adolescentes, passou por validação de conteúdo realizada por Gobbo, Nakano & Dellazzana-Zanon (2016) e evidências de validade psicométricas com base em análises fatoriais exploratórias apresentadas em Dellazzana-Zanon & Zanon (2018). Além de ser capaz de acessar os diferentes aspectos do projeto de vida, a escala é o primeiro instrumento quantitativo a mensurar o construto projeto de vida no Brasil, sendo assim escolhida para o presente estudo.

Procedimentos de Coleta de Dados

Para realização da coleta de dados, primeiramente, por meio de ligação telefônica, entrou-se em contato com as escolas para informar sobre o interesse de realizar a pesquisa na

instituição. Após primeiro contato, foram agendados horários para que fosse possível explicar de forma mais detalhada a proposta da pesquisa e assim, obter a autorização para realização do estudo. Durante as reuniões nas escolas, foram explicados o objetivo e a relevância da pesquisa e agendado dia e horário para realização da coleta de dados. Nesse momento também, foi assinada a Carta de Autorização do Diretor da Escola para Realização de Pesquisa (Apêndice B). As reuniões nas escolas ocorreram após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAAE 88816418.5.0000.5481, Anexo C)

Considerando-se que os adolescentes são menores e que seus pais ou responsáveis legais precisavam autorizar a sua participação no estudo, foi agendado um dia em que a pesquisadora foi até a escola para explicar a pesquisa aos alunos e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para que eles levassem para casa e assim, para que os responsáveis legais pudessem consentir sua participação na pesquisa.

Em seguida, foi informado aos alunos a data e o horário que a pesquisadora iria à escola aplicar os instrumentos aos alunos. A coleta aconteceu nas primeiras duas semanas do mês de agosto e na primeira semana do mês de setembro de 2018.

No dia da aplicação, a pesquisadora se apresentou novamente para os alunos, explicou o tema da pesquisa e como iria proceder aplicação dos instrumentos. Após explicação e esclarecimento das dúvidas que os alunos tiveram, foi realizada a coleta de dados. Primeiramente a pesquisadora entregou aos alunos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D) e pediu que eles lessem atentamente e o assinassem. Foram esclarecidos eventuais questionamentos sobre o termo e após, foram entregues os dois instrumentos da pesquisa: (a) Ficha de dados biossociodemográficos, e a (b) Escala de Projeto de Vida para Adolescentes.

A pesquisadora leu as instruções dos instrumentos com os alunos e explicou como preencher de modo adequado cada um deles. Durante todo o período da coleta, a pesquisadora se colocou à disposição dos alunos para esclarecer as dúvidas sobre como preencher os instrumentos. Após 50 minutos, aproximadamente, os alunos terminaram e foram recolhidos os instrumentos, juntamente com os TALE.

Procedimentos de análise dos dados

Para analisar as relações entre Projetos de vida e as variáveis do contexto escolar e familiar, as duas chaves de respostas da EPVA (10 anos e 20 anos) foram analisadas separadamente. Sendo assim, inicialmente são apresentados os resultados obtidos por meio das respostas dos participantes à EPVA - 10 anos (versão médio prazo). A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio das respostas os participantes à EPVA – 20 anos (versão longo prazo).

Foram realizados testes t de *student* para comparar possíveis diferenças de projetos de vida entre: (a) sexos, (b) série escolar, (c) escolaridade materna e (d) escolaridade paterna. Também foram realizadas ANOVAs *one-way* para comparar as possíveis diferenças de projetos de vida entre as diferentes séries dos participantes e tipos de escola. Por fim, foram realizadas correlações de Pearson para avaliar as relações entre as dimensões da EPVA e a escolaridade materna e paterna.

Considerações Éticas

Este estudo seguiu as diretrizes definidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAAE 88816418.5.0000.5481), garantindo os direitos e deveres relativos à comunidade científica e aos participantes.

Mesmo que os pais ou responsáveis legais tenham consentido sua participação, foi assegurado aos adolescentes o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de interromper a coleta de dados caso ele julgasse necessário ou não quisesse continuar participando. Conforme informado na Carta de Autorização do Diretor da Escola para Realização da Pesquisa, após a defesa desta dissertação, será planejada a devolutiva dos resultados, a qual será oferecida para todas as escolas que participaram do estudo.

RESULTADOS

Caracterização dos participantes

A amostra do estudo contou com 320 adolescentes, sendo eles 203 (63,4%) do sexo feminino e 117 (36,6%) adolescentes do sexo masculino. Quanto ao contexto escolar, a amostra foi composta por participantes de três diferentes tipos de escolas, no qual 23,8% foram provindos da Escola Particular, 30% da Escola Pública e 46,3% da Escola Pública de Programa de Ensino Integral.

Verificou-se que 14,5% dos participantes afirmaram ter repetido algum ano escolar. Desses participantes que repetiram, 19,56% são da Escola Particular, 39,12% da Escola Pública do Programa de Ensino Integral e 41,3% da Escola Pública. Quanto ao número de abandonos escolares, verificou-se que apenas 2,2% desistiram. Já em relação à expulsão da escola, esse número é ainda menor: apenas três alunos.

No que diz respeito aos aspectos do contexto familiar, foi verificado que os alunos da Escola Particular têm menor média de número de irmãos ($M = 1,19$; $DP = 0,886$) quando comparado aos alunos da Escola Pública ($M = 1,98$; $DP = 1,751$) e aos da Escola Pública do Programa Ensino Integral ($M = 2,01$; $DP = 1,652$). Em relação à escolaridade das mães e dos pais dos participantes, segue na Tabela 1:

Escolaridade	Escola Integral		Escola Particular		Escola Pública	
	Mães	Pais	Mães	Pais	Mães	Pais
Ensino Fundamental Incompleto	18,3%	21,9%	2,7%	2,85%	19,0%	24,65%
Ensino Fundamental Completo	6,8%	7,0%	6,8%	5,71%	17,8%	9,58%
Ensino Médio Incompleto	9,5%	9,2%	2,7%	5,71%	21,4%	13,69%
Ensino Médio Completo	40,1%	37,5%	26,0%	28,57%	23,8%	30,13%
Ensino Superior Incompleto	6,1%	4,2%	2,7%	2,85%	1,1%	2,73%
Ensino Superior Completo	12,2%	12,0%	28,7%	30%	9,5%	10,95%
Pós-Graduação	6,8%	7,8%	30,1%	24,28%	7,1%	8,21%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 1: *Nível de Escolaridade das Mães e dos Pais dos Participantes*

Os dados também mostraram que 98,7% dos participantes não possuem filhos, ou seja, apenas 1,3% (4 alunos) dos 320 participantes do estudo tem filho. Todos esses participantes eram provenientes da Escola Pública, sendo 1 da escola de Escola Pública do Programa Ensino Integral. Quanto a gênero dos participantes que possuem filhos, é possível observar um equilíbrio, visto que são 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Projeto de Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar (EPVA – 10 anos)

O teste *t* de *student* para comparar os projetos de vida dos adolescentes (Tabela 2) de acordo com o sexo, indicou que existe uma diferença significativa entre os projetos de vida dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino nas dimensões Aspirações Positivas e Estudo. Na dimensão Aspirações Positivas, as participantes do sexo feminino apresentaram uma média superior ($M=4,54$; $DP=0,43$) a do sexo masculino ($M=4,33$; $DP = 0,51$). O mesmo ocorreu na dimensão Estudo, no qual as estudantes também obtiveram um resultado superior ($M=4,44$; $DP=0,41$) em relação a dos estudantes ($M=4,27$; $DP=0,68$). Quanto às outras dimensões não houve diferença significativa.

Tabela 2: *Teste t de student entre Projetos de Vida e Sexo*

Dimensões de PV	Sexo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Religião/Espiritualidade	Feminino	3,85	0,92	1	199	0,30
	Masculino	3,72	1,15			
Aspirações Positivas	Feminino	4,54	0,44	3,6	314	***
	Masculino	4,34	0,52			
Bens Materiais	Feminino	4,54	0,42	-0,1	314	0,91
	Masculino	4,34	0,48			
Estudo	Feminino	4,45	0,42	2,4	160	**
	Masculino	4,27	0,69			
Relacionamento	Feminino	3,70	0,72	0,3	314	0,7
	Masculino	3,67	0,83			

*** $p < 0,001$ e ** $p < 0,01$

Foi realizada uma Análise de variância (ANOVA) *one-way* para analisar possíveis diferenças entre os Projetos de Vida dos adolescentes de diferentes anos escolares (9º ano do Ensino Fundamental, 1º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio e 3º ano do Ensino Médio). Os resultados mostraram que houve diferença significativa quanto aos anos escolares e as dimensões: (a) Religião/Espiritualidade [$F(3,313) = 3,54; p < 0,015$], (b) Relacionamentos Afetivos [$F(3,311) = 2,525; p < 0,05$], e (c) Bens Materiais [$F(3,311) = 3,276; p < 0,021$].

No que se refere à dimensão Religião/Espiritualidade, testes *post hoc* (Tuckey) indicaram diferenças significativas entre: (a) o nono ano ($M = 4,05; DP = 0,91$) e o primeiro ano do ensino médio ($M = 3,67; DP = 1,11$), (b) o nono ano e terceiro ano ($M = 3,56; DP = 1,03$). Esses resultados indicam que conforme os adolescentes avançam nos anos escolares, há uma tendência de que os projetos de vida em relação à essa dimensão diminuam. Ou seja, os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental) apresentaram mais projetos de vida nessa dimensão do que adolescentes mais velhos (Figura 1).

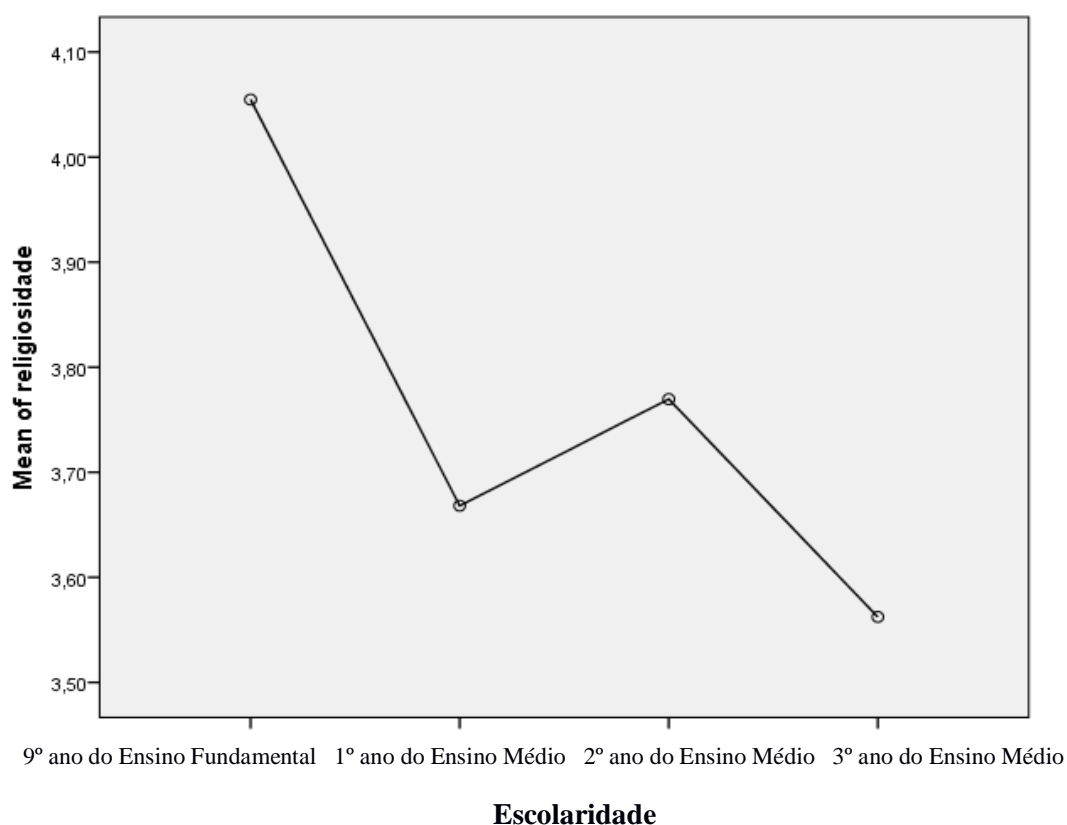


Figura 1. Relação entre a dimensão Religião/Espiritualidade e Escolaridade dos Participantes

Quanto à dimensão Relacionamentos Afetivos, testes *post hoc* (Tuckey) indicaram diferenças significativas entre: (a) o primeiro ano do Ensino Médio (M= 3,57; DP = 0,76) e o terceiro ano do Ensino Médio (M= 3,9; DP= 0,70). Observou-se que os adolescentes mais velhos (3º ano do Ensino Médio) possuem mais projetos de vida nessa dimensão do que os adolescentes mais novos (1º ano do Ensino Médio) (Figura 2), ou seja, existe uma tendência dos projetos de Relacionamentos Afetivo aumentarem com a escolaridade.

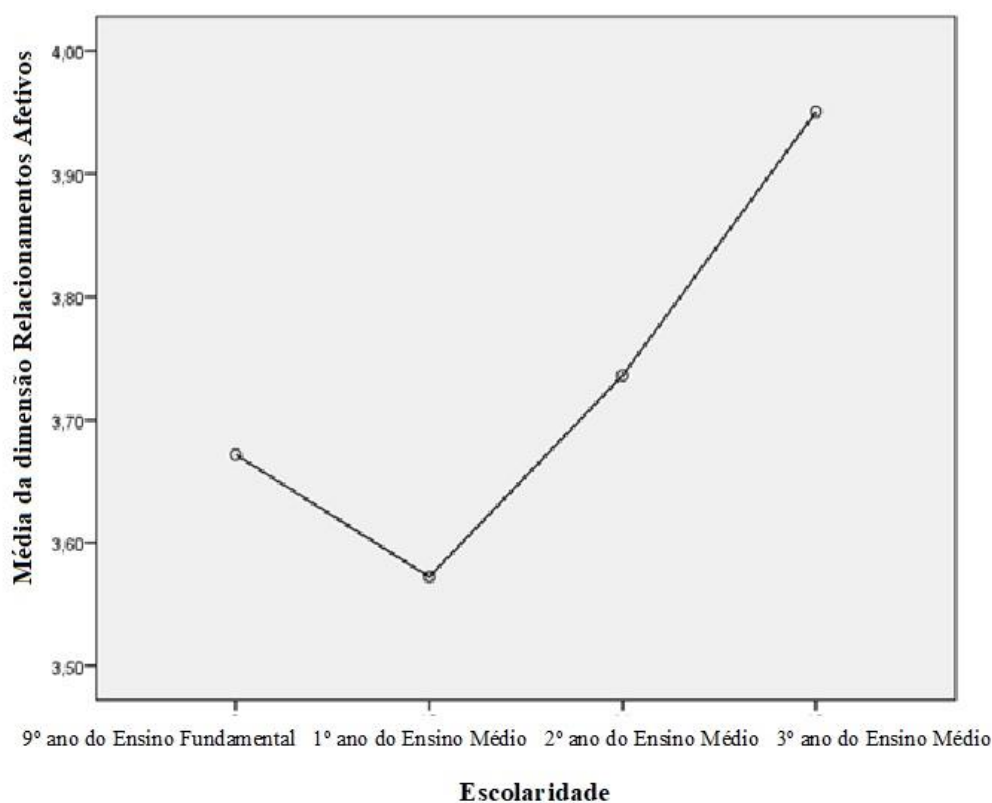


Figura 2 - Relação entre projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos e Escolaridade.

Em relação à dimensão Bens Materiais, testes *post hoc* (Tuckey) indicaram diferenças significativas entre: (a) nono ano do Ensino Fundamental (M= 4,6; DP= 0,42) e terceiro ano do Ensino Médio (M= 4,3; DP= 0,45). Sendo assim, é possível observar que os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental) têm mais projetos de vida nesse aspecto do que os adolescentes mais velhos (3º ano do Ensino Médio) (Figura 3). Além disso, os dados mostraram que existe uma tendência de que os projetos de vida quanto a Bens Materiais diminuam na

medida em que os adolescentes crescem. Quanto às demais dimensões (aspirações positivas e estudo) não foram observadas diferenças significativas entre os projetos de vida nos diferentes anos escolares.

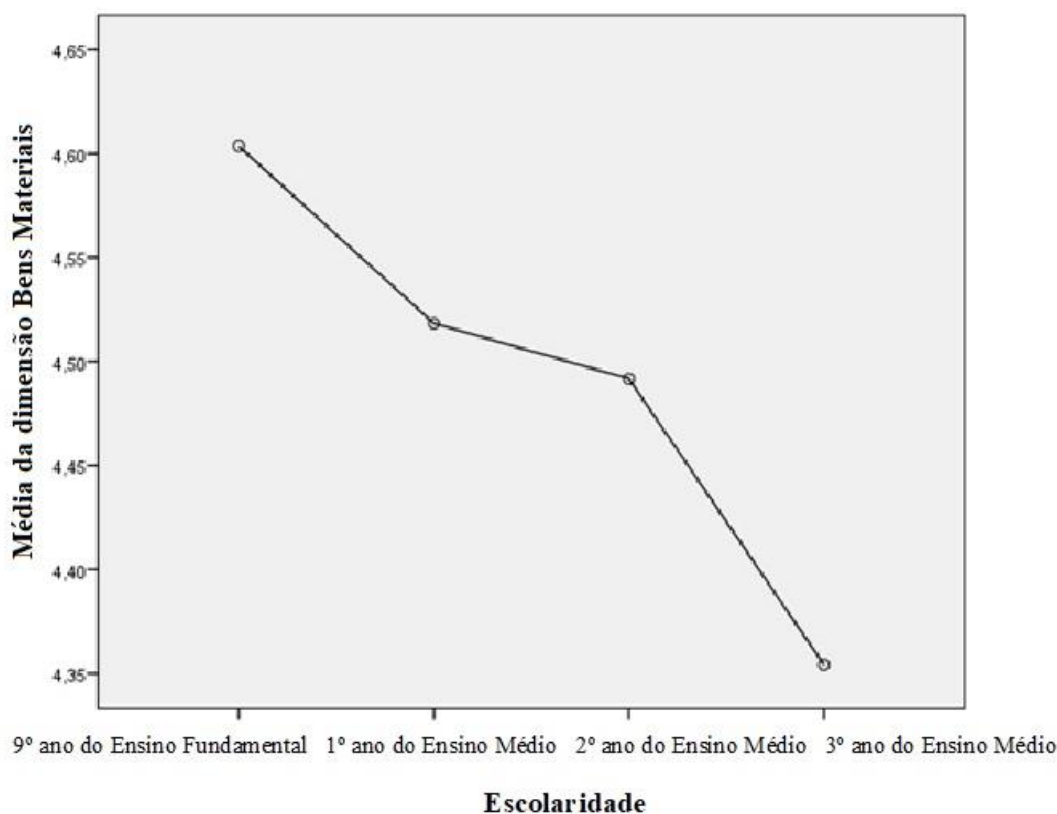


Figura 3 - Relação entre projetos de vida da dimensão Bens Materiais e Escolaridade

Uma análise de variância ANOVA foi realizada para avaliar possíveis diferenças entre os projetos de vida dos adolescentes de diferentes tipos de escola: (a) Escola Particular, (b) Escola Pública, e (c) Escola Pública de Programa de Ensino Integral. Os resultados mostraram que houve diferença significativa quanto aos tipos de escola e as dimensões: (a) Religião e Espiritualidade [$F(2,315) = 16,00; p < 001$], (b) Bens Materiais [$F(2,313) = 5,13; p < 006$] e (c) Relacionamentos Afetivos [$F(2,313) = 3,62; p < 028$].

Em relação aos projetos de vida da dimensão Religião e Espiritualidade, testes *post hoc* (Tuckey), indicaram que: (a) Escola Particular ($M = 3,2; DP = 1,2$) apresentou escores inferiores a escolas públicas ($M = 3,9; DP = 0,84$) e (b) Escola Particular apresentou escores inferiores a Escola Pública de Programa de Ensino Integral ($M = 4,0; DP = 0,8$). Esses resultados mostram

que alunos de escolas particular apresentam níveis inferiores de projetos de vida relacionados à Religião/Espiritualidade que alunos de outros tipos de escolas (Figura 4).

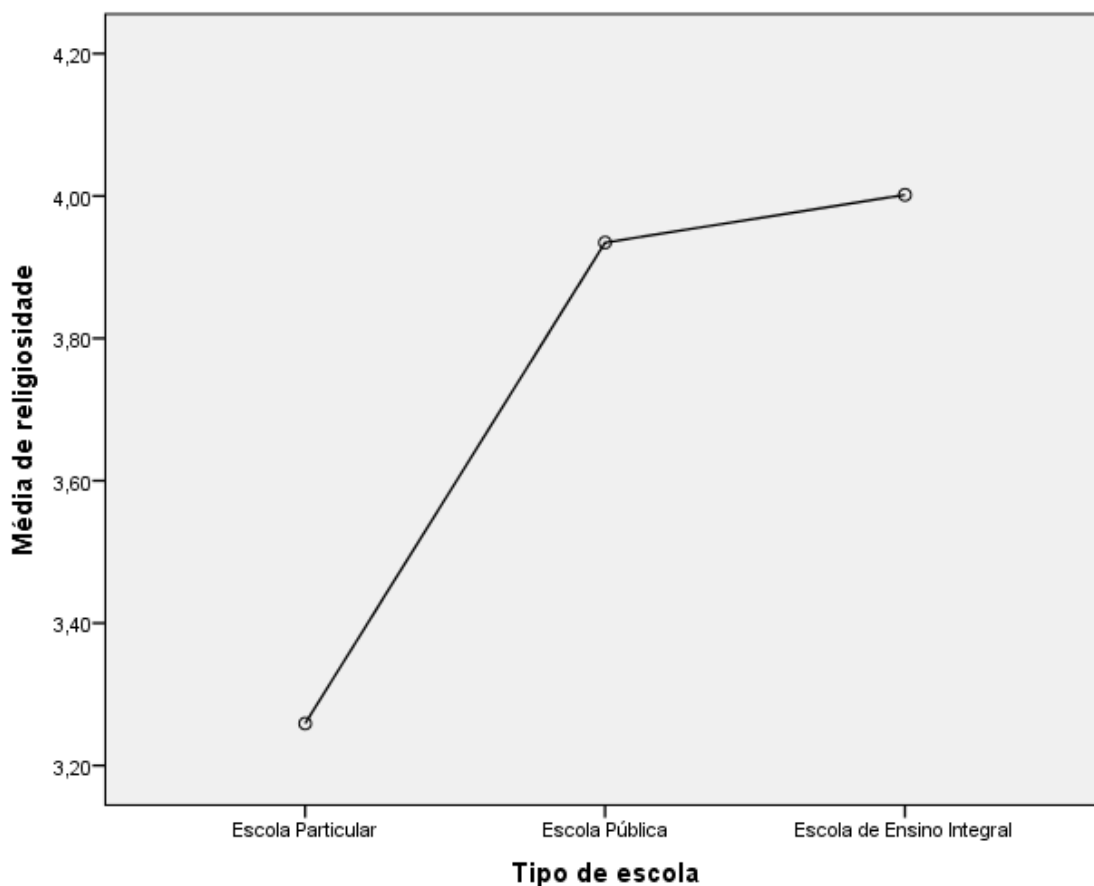


Figura 4 - Relação entre Projetos de Vida de Religião/Espiritualidade com o Tipo de Escola

Outra dimensão a apresentar diferenças significativas nos projetos de vida foi Bens Materiais. Em relação aos projetos de vida da dimensão Bens Materiais, testes *post hoc* (Tuckey), indicaram que: (a) Escola Pública de Programa de Ensino Integral ($M = 4,5$; $DP = 0,41$) apresentou escores superiores a Escola Particular ($M = 4,4$; $DP = 0,46$) e (b) Escola Pública de Programa de Ensino Integral apresentou escores superiores a Escola Pública ($M = 4,4$; $DP = 0,45$) (Figura 5).

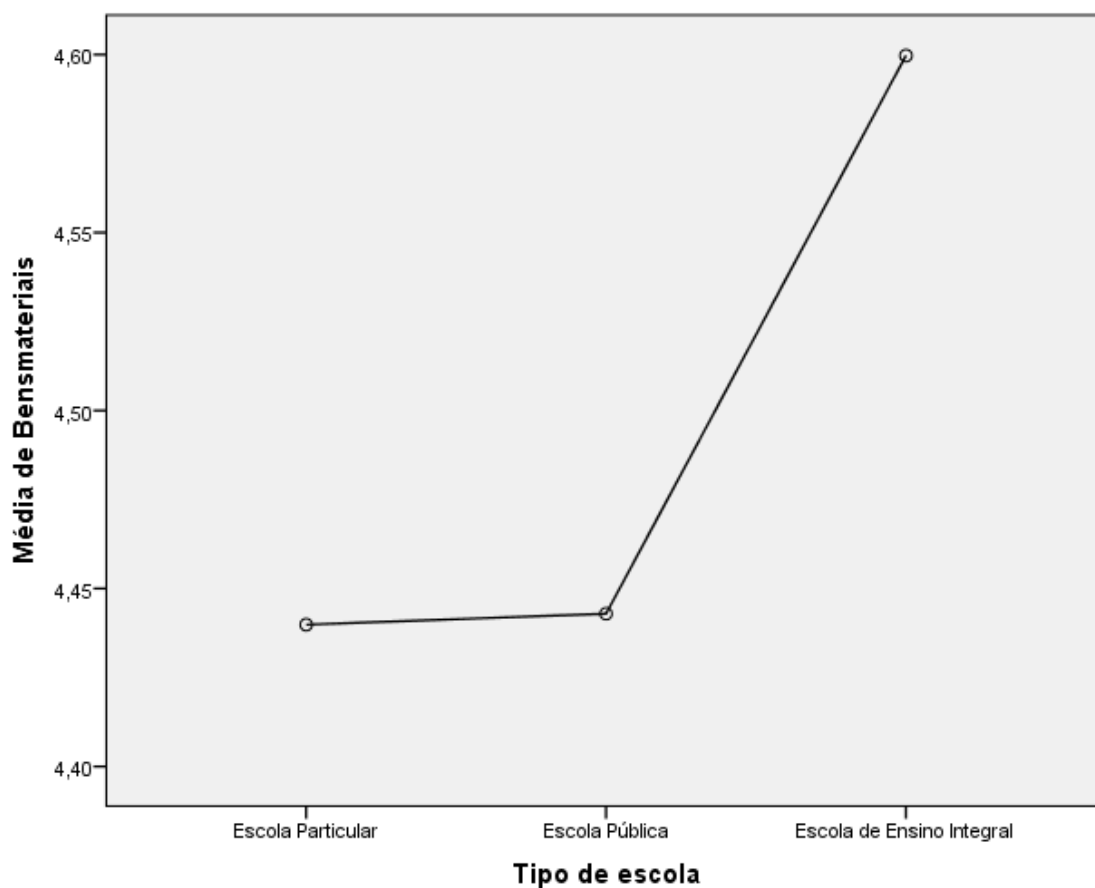


Figura 5 - Relação entre Projeto de Vida da dimensão Bens Materiais com o Tipo de Escola

No que se refere aos projetos de vida da dimensão Relacionamentos Afetivos, testes *post hoc* (Tuckey) também indicaram diferenças. As análises mostraram que: (a) Escola Particular (M = 3,5; DP = 0,80) tem escores inferiores a Escola Pública (M = 3,8; DP = 0,63). Ou seja, adolescentes da Escola Pública têm mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos do que os estudantes da Escola Particular. Em relação aos projetos de vida da Escola Pública e Escola Pública de Programa de Ensino Integral, não foram constatadas diferenças significativas. O mesmo ocorreu quando os projetos de vida dos adolescentes da Escola Pública de Programa de Ensino Integral e dos da Escola Particular foram comparados. Ou seja, a diferença significativa nessa dimensão se manifestou apenas quando comparados os projetos da Escola Pública e Particular (Figura 6).

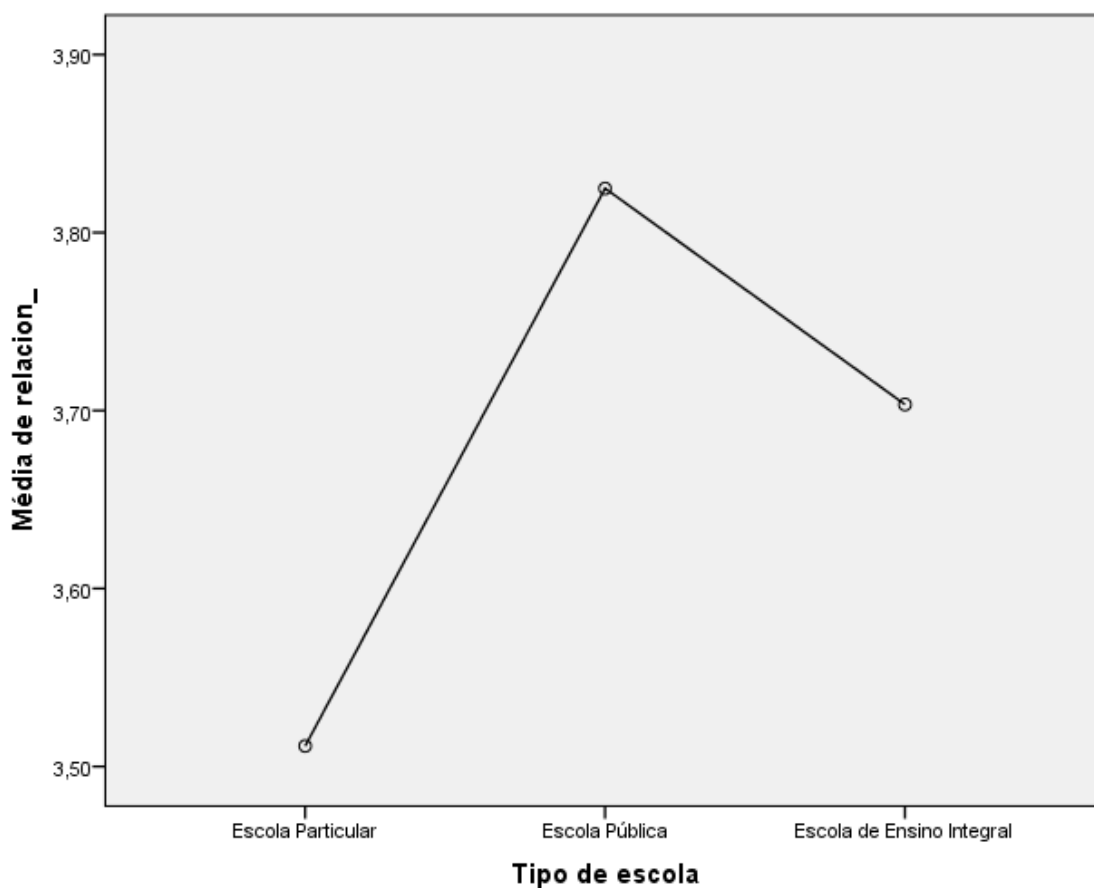


Figura 6 - Relação entre Projeto de Vida da dimensão Relacionamentos Afetivos com o Tipo de Escola

Por meio da correlação de Pearson, foram verificadas as possíveis correlações existentes entre: (a) as dimensões da EPVA (Religião/Espiritualidade, Aspirações Positivas, Bens Materiais, Estudo, Relacionamentos Afetivos), (b) Escolaridade da Mãe e as dimensões da EPVA, (c) Escolaridade do Pai e as dimensões da EPVA, (d) Repetição de Ano Escolar nas dimensões da EPVA, (e) Abandono Escolar e as dimensões da EPVA, e (f) Expulsão da Escola e as dimensões da EPVA, conforme pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3: *Correlação entre as dimensões da EPVA e as variáveis do contexto escolar e familiar*

Dimensões	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
-----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

1 -Religião/ Espiritualidade	-	0,32* *	0,23**	0,12*	0,25**	-0,13*	-0,12*	-0,01	,008	- 0,001
2 - Aspirações Positivas	0,32**	-	0,37**	0,33**	0,19**	0,04	0,04	-0,07	-,045	-0,01
3- Bens Materiais	0,23**	0,37* *	-	0,10	0,30**	-0,02	-0,02	-0,02	-0,01	-0,01
4- Estudo	0,12*	0,33* *	0,10	-	0,02	0,02	0,01	-0,12*	-0,02	0,01
5- Relacionamento Afetivo	0,25**	0,19* *	0,28**	0,02	-	-0,01	0,01	-0,10	0,01	0,01
6 - Escolaridade da Mãe	-0,13*	0,04	-0,02	0,02	-0,01	-	0,52**	-0,02	-0,07	-0,03
7 - Escolaridade do Pai	-0,12*	0,04	-0,02	0,01	0,01	0,52**	-	-0,04	-0,02	0,04
8 - Repetiu algum ano	-0,01	-0,07	-0,02	-0,12*	-0,10	-0,02	-0,04	-	0,30**	0,14*
9 - Abandonou a escola	0,01	-0,04	-0,01	-0,02	0,01	-0,07	-0,02	0,30**	-	0,21**
10 - Expulso da escola	-0,001	-0,01	-0,01	0,01	0,01	-0,03	0,04	0,14*	0,21**	-

No que se refere à escolaridade da mãe e escolaridade do pai em relação as dimensões da EPVA, os resultados revelaram que houve correlação negativa em relação à: (a) escolaridade da mãe e a dimensão Religião/Espiritualidade, e (b) escolaridade do pai e dimensão Religião/Espiritualidade. Ou seja, quanto mais estudo tem a mãe, menos são os projetos de vida relacionados à Religião/Espiritualidade do participante, e vice-versa, quanto menos escolaridade da mãe, mais projetos de vida na dimensão Religião/Espiritualidade o participante tem. Sobre as demais dimensões, não foi constatada correlação entre escolaridade da mãe nos projetos referentes a elas (Figura 7).

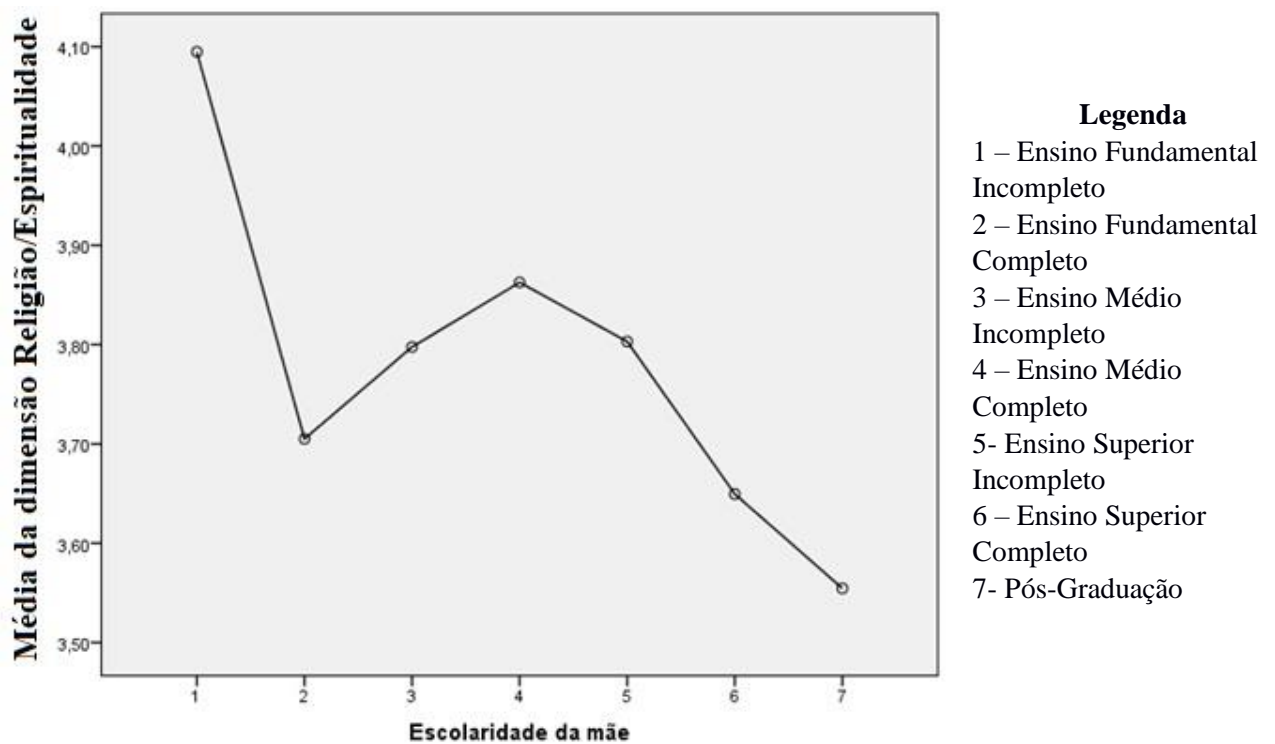


Figura 7 - Relação entre Religião/Espiritualidade e Escolaridade da mãe

Em relação a Escolaridade do Pai, a dimensão Religião/Espiritualidade apresentou uma correlação negativa com a dimensão. Ou seja, conforme a escolaridade do pai aumenta, menos são os projetos referentes a Religião/Espiritualidade e vice-versa (Figura 8).

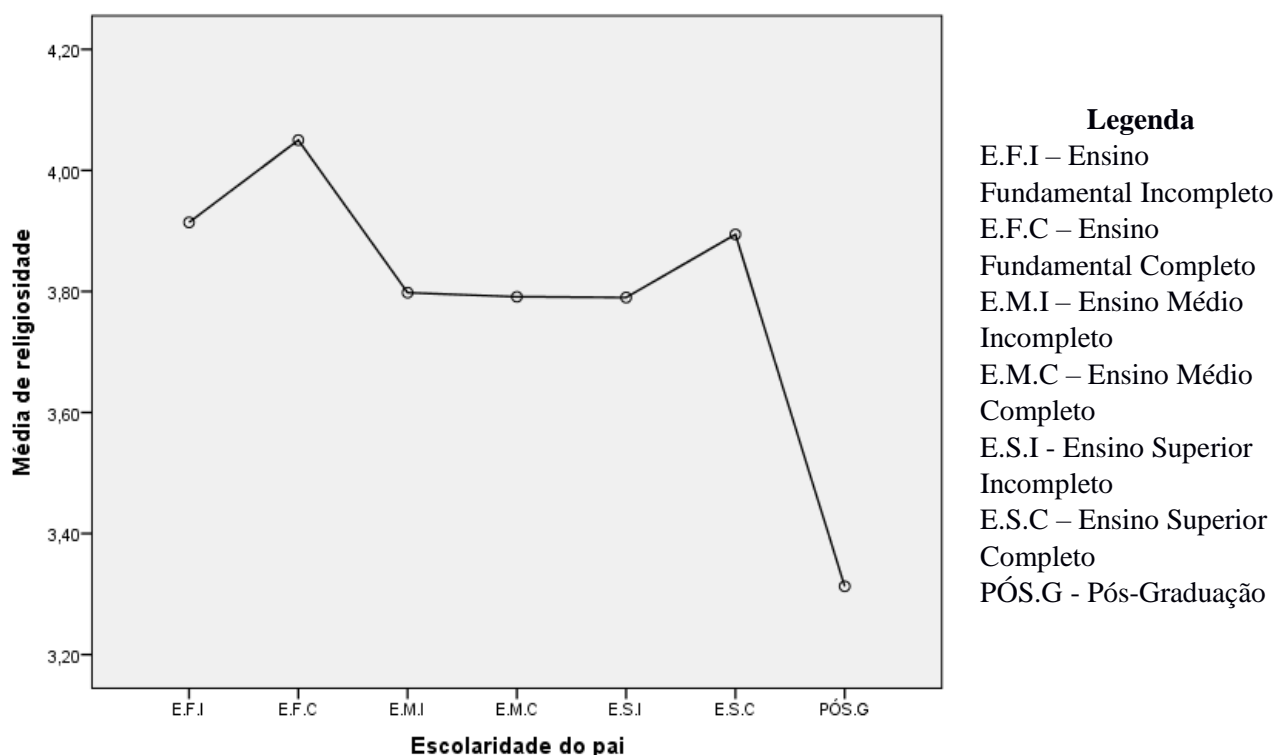


Figura 8 – Relação entre Religião/Espiritualidade e Escolaridade do Pai

Projeto de Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar (EPVA – 20 anos)

O teste *t* de *student* para comparar os projetos de vida dos adolescentes (Tabela 3) de acordo com o sexo, indicou que existe uma diferença significativa entre os projetos de vida dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino nas dimensões Aspirações Positivas, Relacionamentos Afetivo e Estudo. Na dimensão Aspirações Positivas, as participantes do sexo feminino apresentaram uma média superior ($M=0,13$; $DP=0,87$) a do sexo masculino ($M=-0,23$; $DP = 0,96$). Na dimensão Relacionamentos Afetivo, as estudantes também apresentaram uma média superior ($M=0,15$; $DP= 0,86$) a do sexo masculino ($M=-0,09$; $DP= 0,85$). O mesmo ocorreu na dimensão Estudo, na qual as estudantes também obtiveram um resultado superior ($M=0,1$; $DP=0,75$) em relação ao dos estudantes ($M=-0,18$; $DP=1,11$). Quanto às outras dimensões não houve diferença significativa.

Tabela 4: Teste *t* de *student* entre sexo e as dimensões de projeto de vida

Dimensões de PV	Sexo	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> <
Religião/Espiritualidade	Feminino	0,05	0,89	1,20	203	0,22
	Masculino	-0,09	1,10			
Aspirações Positivas	Feminino	0,13	0,87	3,45	318	0,001
	Masculino	-0,23	0,96			
Bens Materiais	Feminino	-0,01	0,82	-0,26	318	0,79
	Masculino	0,02	0,91			
Estudo	Feminino	0,11	0,05	2,55	178	0,01
	Masculino	-0,18	0,10			
Relacionamento	Feminino	0,15	0,86	-2,37	318	0,01
Afetivo	Masculino	-0,09	0,85			

Foi realizada uma Análise de variância (ANOVA) *one-way* para analisar possíveis diferenças entre os Projetos de Vida dos adolescentes de diferentes anos escolares (9º ano do Ensino Fundamental, 1º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio e 3º ano do Ensino Médio). Os resultados mostraram que houve diferença significativa quanto aos anos escolares na dimensão: (a) Religião e Espiritualidade [$F(3,315) = 3,67; p < 0,012$].

Em relação à dimensão Religião/Espiritualidade, testes *post hoc* (Tuckey) indicaram diferenças significativas entre: (a) o nono ano ($M = 0,24; DP = 0,85$) e o décimo ano ($M = -0,14; DP = 1,06$), e (b) o nono ano e décimo segundo ano ($M = -0,22; DP = 1,02$). Dessa forma, os dados mostraram que os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental) apresentaram mais projetos nessa dimensão do que os adolescentes mais velhos (Figura 9).

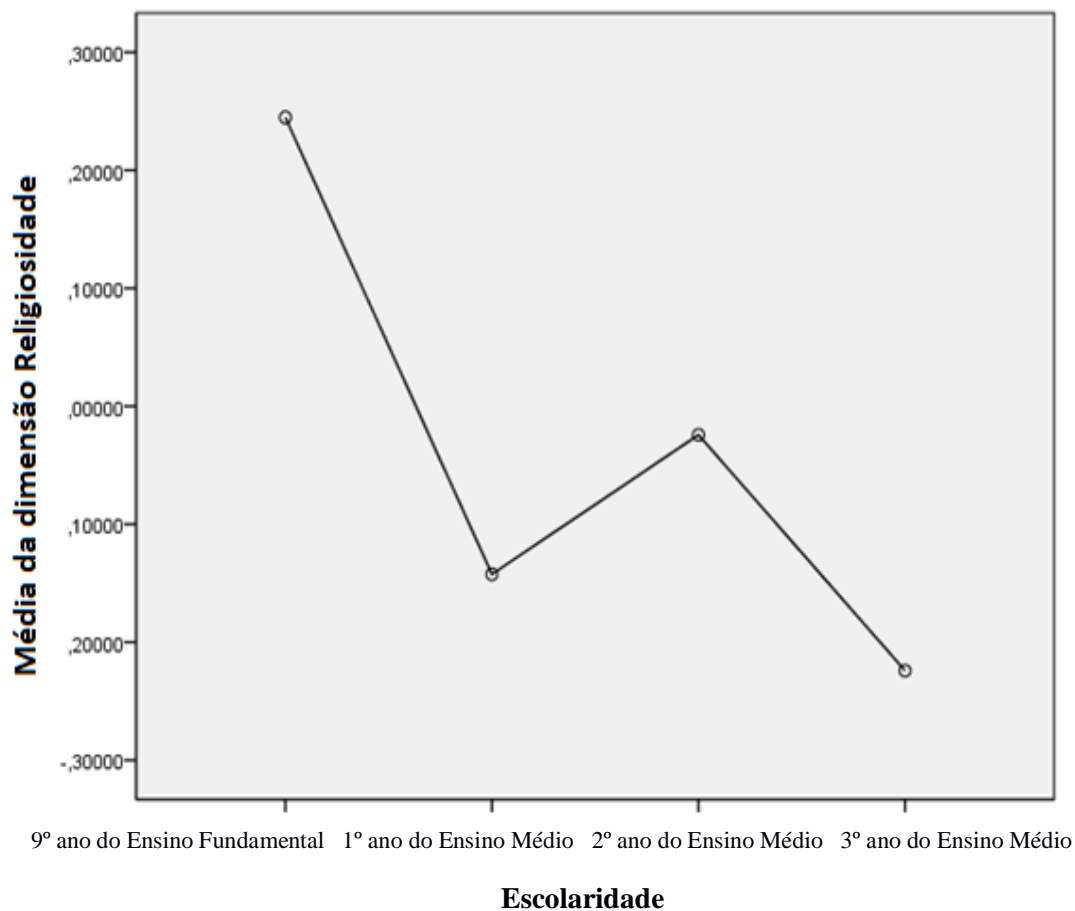


Figura 9 - Relação entre projetos de vida da dimensão Religião/Espiritualidade e Escolaridade

Uma análise de variância (ANOVA) foi realizada para avaliar possíveis diferenças entre os projetos de vida dos adolescentes de diferentes tipos de escola: (a) Escola Particular, (b) Escola Pública, e (c) Escola Pública de Programa de Ensino Integral. Os resultados mostraram que houve diferença significativa quanto aos tipos de escola nas dimensões: (a) Religião e Espiritualidade [$F(2,317) = 16,63; p < 001$], e (b) Bens Materiais [$F(2,317) = 7,77; p < 001$].

Em relação aos projetos de vida da dimensão Religião e Espiritualidade, testes *post hoc* (Tuckey), indicaram que: (a) Escola Particular ($M = -0,53; DP = 1,2$) apresentou escores inferiores a escolas públicas ($M = 0,11; DP = 0,79$) e (b) Escola Particular apresentou escores inferiores à Escola Pública de Programa de Ensino Integral ($M = 0,20; DP = 0,8$). Ou seja, alunos de escolas particulares apresentam níveis inferiores de projetos de vida relacionados à Religião/Espiritualidade que alunos de outros tipos de escolas (Figura 10).

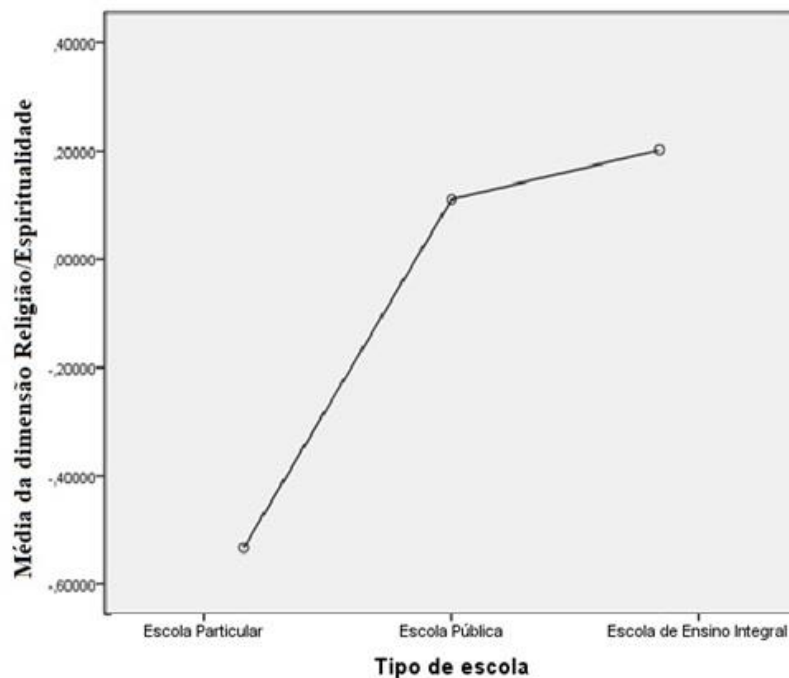


Figura 10 - Relação entre projetos de vida da dimensão Religião/Espiritualidade e Tipo de Escola

A dimensão Bens Materiais também apresentou diferenças significativas entre os tipos de escola. Os testes *post hoc* (Tuckey) indicaram que: (a) Escola Pública ($M = -0,27$; $DP = 0,89$) apresentou escores inferiores a Escola Particular ($M = 0,34$; $DP = 0,76$) e (b) Escola Pública apresentou escores inferiores à da Escola Pública de Programa de Ensino Integral. ($M = 0,15$; $DP = 0,84$). Esses resultados mostram que os alunos da Escola Pública possuem menos projetos de vida em relação a Bens Materiais que os alunos dos outros tipos de escola (Figura 11).

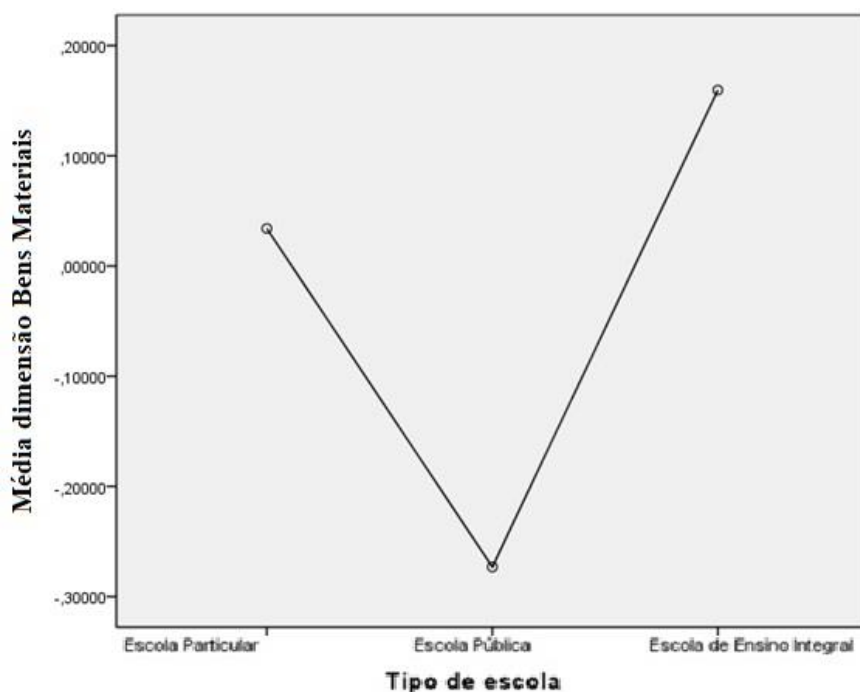


Figura 11 - Gráfico da relação entre projetos de vida da dimensão Bens Materiais e Tipo de Escola

Para verificar as possíveis correlações existentes entre: (a) Escolaridade da Mãe e as dimensões da EPVA, (b) Escolaridade do Pai e as dimensões da EPVA, e (c) as dimensões da EPVA entre si (Religião/Espiritualidade, Aspirações Positivas, Bens Materiais, Estudo, Relacionamentos Afetivos), foram realizadas correlações de Pearson (Tabela 5).

Tabela 5: *Correlação entre as dimensões de projeto de vida*

	Correlações							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1- Escolaridade da mãe	-	.	.	-	.	.	.	.
2- Escolaridade do pai	0,52**	-	.	.	.	.	.	.
3 - Idade	-0,05	-0,09	-	.	.	.	.	.
4 - Religião/Espiritualidade	-0,14*	-0,01*	-0,11*	-	.	.	.	.
5 - Estudo	-0,002	0,04	0,02	0,06	-	.	.	.
6 - Aspirações Positiva	0,02	0,01	-0,07	0,25**	0,37**	-	.	.
7 - Relacionamento Afetivo	-0,06	-0,04	-0,12*	-0,24**	-0,07	-0,20**	-	.
8 - Bens Materiais	0,001	-0,07	-0,15**	0,25**	0,02	0,29**	-0,16**	-

Como apresentado na Tabela 5, observou-se uma correlação negativa entre: (a) Idade dos Participantes e Religião/Espiritualidade ($r=-0,11$; $p \leq 0,01$), (b) Idade dos Participantes e Relacionamentos Afetivos ($r=-0,12$; $p \leq 0,01$), (c) Idade dos Participantes e Bens Materiais ($r=-0,15$; $p \leq 0,05$), (d) Aspirações Positivas e Relacionamentos Afetivos ($r=-0,20$; $p \leq 0,05$), (e) Relacionamentos Afetivo e Religião/Espiritualidade ($r=-0,24$; $p \leq 0,05$), (f) Relacionamentos Afetivos e Bens Materiais ($r=-0,16$; $p \leq 0,05$). Também foram verificadas correlações positivas entre: (a) Religião/Espiritualidade e Aspirações Positivas ($r=0,26$; $p \leq 0,05$), (b) Religião/Espiritualidade e Bens Materiais ($r=0,25$; $p \leq 0,05$), (c) Aspirações Positivas e Estudo ($r=0,37$; $p \leq 0,05$), (d) Aspirações Positivas e Bens Materiais ($r=0,29$; $p \leq 0,05$).

Já em relação aos aspectos do contexto familiar, os resultados revelaram que houve correlação negativa em relação à: (a) Escolaridade da Mãe e a dimensão Religião/Espiritualidade, e (b) Escolaridade do Pai e dimensão Religião/Espiritualidade. Sobre as demais dimensões, não foram encontradas correlações significativas entre Escolaridade da Mãe e a Escolaridade do Pai nos projetos referentes a elas.

DISCUSSÃO

Foi possível avaliar os projetos de vida de adolescentes de diferentes sexos e idades e também verificar se existiam diferenças entre eles em relação às variáveis do contexto escolar e familiar. Outro fator que também foi averiguado foi a diferença dos projetos de vida de médio prazo, por meio da EPVA – 10 anos, dos projetos de vida de longo prazo, por meio da EPVA – 20 anos.

Ao analisar os projetos de vida dos adolescentes de diferentes sexos (feminino e masculino), pode-se perceber que, em algumas dimensões, as participantes do sexo feminino possuíam mais projetos de vida, quando comparadas aos participantes do sexo masculino. A médio prazo (EPVA – 10 anos), as participantes apresentaram mais projetos nas dimensões: (a) Estudo e (b) Aspirações Positivas. Já a longo prazo (EPVA – 20 anos), além de também apresentarem mais projetos que os participantes do sexo masculino em Estudo e Aspirações Positivas, elas também se sobressaíram na dimensão Relacionamentos Afetivos. Ou seja, tanto a médio como a longo prazo, manteve-se uma similaridade entre os resultados, tendo apenas uma alteração, a dimensão Relacionamentos Afetivos, que só diferiu quando era para ser pensada a longo prazo (20 anos).

Considerando que a médio prazo as adolescentes possuíam muitos projetos de vida em relação a Estudo e Aspirações Positivas, é possível pensar que, em um primeiro momento, realizar uma faculdade ou curso técnico e se formar, seja uma prioridade mais imediata do que constituir uma família. Dessa forma, apesar de projetos de vida da dimensão Relacionamentos Afetivos serem muito relevantes para as participantes do sexo feminino, esses projetos aparecem como uma prioridade a longo prazo e não a médio prazo. Outro aspecto que merece ser destacado é a diferença significativa entre os projetos de vida das participantes do sexo feminino para o dos participantes do sexo masculino na dimensão Relacionamentos Afetivos. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que, apesar de meninos e meninas terem um número

semelhante de relacionamento com pares, as adolescentes são mais ligadas a eles do que os adolescentes do sexo masculino (Claes, 1992; Ma & Huebner, 2008). Em estudo realizado sobre apego, foi constatado que meninas possuem mais apego em relação à relacionamentos afetivos, tanto dos pais, como também dos pares (Cross & Madson, 1997). Isso explicaria o motivo dos projetos de vida delas estarem tão fortemente ligados a ideia de relacionamentos, tanto no sentido de criar uma família (namorar, casar, ter filhos), como também no de manter uma boa relação com a família com a qual mora atualmente (pais, irmãos, avós, tutores legais, entre outros). Em contrapartida, é visto que os adolescentes do sexo masculino possuem padrões de comportamento diferentes do das meninas, no qual em seus relacionamentos afetivos, eles enfatizam suas independências dos pares (Cross & Madson, 1997).

Em relação ao contexto escolar, as análises dos projetos de vida dos adolescentes de diferentes anos (9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio), constataram que a médio prazo (EPVA 10 anos), os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental) têm mais projetos de vida do que os mais velhos (Ensino Médio) nas dimensões: (a) Religião/Espiritualidade e (b) Bens Materiais. Ou seja, foi possível observar que a Religião/Espiritualidade dos adolescentes tende a diminuir conforme eles crescem. O mesmo ocorre para Bens Materiais: conforme os adolescentes crescem, diminuem os projetos de vida dessa dimensão.

Isso pode ocorrer devido a esses adolescentes mais novos terem um pensamento mais imediatista, cuja lógica é a de satisfazer os desejos e necessidades momentâneos. Sendo assim, é possível dizer que eles se preocupam mais em adquirir itens como roupas de marcas famosas, veículos e fazer viagens, por exemplo, do que os mais velhos. Ainda mais quando é levada em consideração a sociedade em que estamos inseridos, na qual o adolescente é induzido a associar *status* e poder a aquisições materiais (Serrão & Beleeiro, 1999). Sendo assim, é possível pensar

que os adolescentes mais velhos possuem menos projetos de vida nesta dimensão, por terem projetos mais voltados a necessidades básicas e não tão supérfluas.

Além disso, foi visto que os adolescentes mais velhos apresentaram outras prioridades em médio prazo (EPVA – 10 anos): os Relacionamentos Afetivos. Tal fato se confirmou nos resultados da pesquisa, que mostraram que os adolescentes mais velhos (3º ano do Ensino Médio) possuem mais projetos de vida nessa dimensão do que os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental). É visto que os relacionamentos na adolescência são marcados pela inexistência de compromisso. O ato de “ficar”, que é um tipo de relacionamento afetivo muito praticado pelos adolescentes, tem por característica ser breve, imediatista e descompromissado (Justo, 2005).

Nessa fase do desenvolvimento, relacionamentos sem compromissos são aceitos socialmente, e até valorizados entre os adolescentes. Porém, ainda que esses relacionamentos sejam muito praticados pelos adolescentes, estes relatam como planos para o futuro, projetos de casar e constituir uma família (Riter, Dellazzana-Zanon & Freitas, no prelo; Sousa, Nunes & Machado; 2012). Ou seja, eles atribuem os relacionamentos mais superficiais à adolescência, não sendo algo que pretendam fazer durante a vida adulta (Sousa, et al., 2012). É possível dizer que os adolescentes mais velhos possuem mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos do que os mais novos, porque estes estão mais perto de ingressar na vida adulta, ou seja, a ideia de ter um relacionamento mais sério está mais próxima da realidade deles do que dos mais novos. Além disso, precisa-se levar em consideração o fato de que entre os adolescentes de 14 anos, muitos ainda não namoraram ou “ficaram” com alguém. Isso pode influenciar, pois em médio prazo (EPVA - 10 anos), esses adolescentes não pensam em constituir uma família, os desejos deles nesse período de tempo estariam relacionados a interações mais casuais da adolescência. Esse é um fato interessante de ser pensado, uma vez que os resultados da EPVA de longo prazo (20 anos) também indicaram isso.

A longo prazo (EVPA - 20 anos), verificou-se uma correlação negativa entre a idade do adolescente e a dimensão Relacionamentos Afetivos. Ou seja, quanto mais velhos, menos projetos na dimensão Relacionamentos Afetivos eles têm. Esse dado vai ao encontro dos resultados da EPVA de médio prazo (10 anos), nos quais os adolescentes mais velhos tinham menos projetos nessa dimensão. Dessa forma, uma vez que os adolescentes mais velhos tinham como objetivo constituir uma família a médio prazo, é possível que em 20 anos, eles tenham menos planos de casar e ter (ou não) filhos, uma vez que esses são projetos que em teoria, já teriam se cumprido anteriormente.

Ainda a respeito da EPVA de longo prazo (20 anos) e as séries escolares, os dados foram similares aos da EPVA de médio prazo (10 anos), na qual os adolescentes mais novos (9º ano do Ensino Fundamental) possuem mais projetos na dimensão Bens Materiais e Religião e Espiritualidade que os adolescentes mais velhos (3º ano do Ensino Médio). No que diz respeito a religião e espiritualidade do ser humano, é visto que elas são vivenciadas de maneiras distintas nas diferentes idades da vida, mudando ao longo de todo o ciclo vital (Dalgalarro, 2008). A adolescência pode ser tida como uma fase na qual ocorre um despertar religioso, em que os fenômenos religiosos aparecem de modo intenso nos sentimentos e pensamentos do adolescente (Camboim & Rique, 2010). Devido a esses sentimentos intensos, alguns adolescentes apresentam um posicionamento radical, seja em forma de crença fervorosa ou de um ateísmo extremo (Camboim & Rique, 2010), o que pode ter se refletido nos resultados dos adolescentes mais novos.

Em estudo realizado por Camboim & Rique (2010), que buscava verificar a diferença entre a religiosidade de jovens adultos e adolescentes, foi constatado que os jovens adultos, apesar de apresentarem maior espiritualidade, praticavam menos sua religião e eram menos religiosos que os adolescentes. Esse resultado está em consonância com os resultados deste

estudo, no qual foi verificado que existe uma tendência dos projetos de vida da dimensão Religião/Espiritualidade diminuírem à medida que os adolescentes crescem.

Ainda quanto aos aspectos do contexto escolar, foram analisadas as diferenças entre os projetos de vida dos diferentes tipos de escolas, sendo elas: (a) Escola Particular, (b) Escola Pública e (c) Escola Pública do Programa Ensino Integral. Observou-se que em médio prazo (EPVA – 10 anos), houve diferença entre os projetos de vida nas dimensões Religião/Espiritualidade, Relacionamentos Afetivos e Bens Materiais. Em longo prazo (EPVA – 20 anos), as diferenças permaneceram as mesmas, com exceção de Relacionamentos Afetivos, que nesse outro panorama, não apresentou diferenças entre os projetos de vida dos adolescentes de diferentes tipos de escolas.

Foi constatado, por meio das análises, que em médio prazo (EPVA - 10 anos), os adolescentes de Escola Pública apresentaram mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos do que em relação aos estudantes dos demais tipos de escola (Particular e a de Ensino Integral). Já em longo prazo (EPVA - 20 anos) não foram encontradas diferenças significativas, o que poderia indicar que os adolescentes da Escola Pública têm: (a) projetos de vida de constituir uma família mais cedo do que os adolescentes dos outros tipos de escola, justificando assim o motivo desses projetos aparecerem a médio prazo (EPVA - 10 anos) e não aparecerem a longo prazo (EPVA - 20 anos); e/ou (b) que para esses adolescentes, a questão de relacionamentos afetivos é um projeto que têm mais relevância do que para os adolescentes dos demais tipos de escola, sendo essa a razão da diferença notável entre os projetos.

De acordo com Bauman (1998), a contemporaneidade fez com que os relacionamentos afetivos, que antes eram projetos que orientavam o ser humano para outros objetivos que iam além do próprio prazer sexual, se tornasse algo desconectado de outras dimensões de projeto de vida. Ou seja, tendo apenas a função da busca de prazer. Mas ao contrário da afirmação de

Bauman, estudos recentes mostram que para muitos adolescentes, a construção de projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos, está diretamente atrelada a outros fatores, como por exemplo, estabilidade financeira, que seria alcançada por meio de um bom emprego, após a conclusão de um curso técnico ou universitário (Dellazzana-Zanon, 2014; Miranda, 2007; Valore & Viaro, 2007). O exercício profissional aparece como um projeto central na vida do adolescente, servindo como um organizador e oferecendo a possibilidade de concretizar outros projetos (Riter et al., no prelo), como por exemplo, casar e ter filhos.

Uma hipótese que poderia ser levantada é de que os adolescentes das Escolas Particulares e Escolas Públicas de Ensino Integral, não apresentassem tantos projetos em relação a dimensão Relacionamentos Afetivos a médio prazo, por estarem mais preocupados em se formar, ingressar no mercado de trabalho e conquistar a independência financeira primeiro. Sobre essa questão, é interessante observar que os estudantes da Escola Pública de Ensino Integral apresentaram mais projetos de vida relacionados a Bens Materiais a médio prazo, do que os estudantes de Escolas Públicas e Escolas Particulares. Ao pensar nas hipóteses levantadas, pode-se notar então que existe esse desejo e busca pela independência financeira e conquista de bens, por parte dos estudantes da Escola Pública de Ensino Integral, o que poderia estar relacionado com o fato de não terem tantos projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos, pois buscam essa estabilidade e boa qualidade de vida, antes de pensar em construir uma família. Essas duas dimensões de projeto de vida estão correlacionadas, como indicaram os resultados desta pesquisa, no qual existe uma tendência de que quanto mais projetos de vida em relação a Bens Materiais, menos serão os projetos de vida em relação a Relacionamentos Afetivos. Talvez isso aconteça justamente devido a essa priorização. Quanto aos estudantes de Escolas Particulares, devido a sua condição financeira, para eles, os projetos da dimensão Bens Materiais não são necessários, visto que eles já têm acesso a itens materiais que desejam.

O interessante é que em longo prazo (EPVA - 20 anos), os dados mostraram que não houve diferença entre os tipos de escola. É importante frisar que não ter diferença entre os projetos de vida, não significa a não existência de projetos de vida nessa dimensão.

Em relação a dimensão Religião/Espiritualidade, foi observado que os projetos de vida dos adolescentes da Escola Particular a médio prazo (EPVA – 10 anos) são menores do que os dos adolescentes dos outros dois tipos de escola nessa mesma dimensão. O mesmo pode ser visto nos projetos de vida a longo prazo (EPVA – 20 anos), no qual os estudantes da Escola Particular também apresentaram menos projetos de vida nessa dimensão do que os estudantes da Escola Pública e Escola Pública do Programa de Ensino Integral. Ou seja, é possível afirmar que os estudantes de Escola Particular não atribuem tanta relevância a Religião/Espiritualidade na construção de seu projeto de vida

Para analisar tal dado, cabe aqui discutir outro dado relevante que foi apresentado nos resultados, referentes à influência do contexto familiar nos projetos de vida do adolescente: a escolaridade da mãe e escolaridade do pai. Os dados mostraram a existência de uma correlação negativa entre: (a) Escolaridade da Mãe e a dimensão Religião/Espiritualidade e (b) Escolaridade do Pai e Religião/Espiritualidade. Ou seja, à medida que aumenta a escolaridade parental, diminuem os projetos de vida dos filhos em relação à dimensão Religião/Espiritualidade. Esse dado foi observado tanto a médio prazo (EPVA – 10 anos) quanto a longo prazo (EPVA – 20 anos).

Desse modo, é possível notar que existe uma consonância entre os resultados apresentados entre as diferenças de tipo de escola, as escolaridades parentais e a dimensão Religião/Espiritualidade, uma vez que os pais com maior escolaridade são os dos participantes que estudam na Escola Particular. É importante ressaltar que foi encontrada uma correlação positiva entre as dimensões de projetos de vida Religião/Espiritualidade e Aspirações Positivas. Os projetos da dimensão Aspirações Positivas dizem respeito a projetos de vida voltados ao

desejo de se melhorar enquanto pessoa ao longo do tempo, incluindo assim projetos que indiquem a vontade de se tornar alguém melhor e que faça diferença na sociedade e na vida de outras pessoas (Pereira et al., 2017). Esse é um fato interessante, à medida que suscita a reflexão sobre os motivos pelos quais tais resultados poderiam estar relacionados e assim, sendo possível levantar algumas hipóteses sobre isso.

Em um estudo realizado por Valore e Viaro (2007), que investigou os projetos de vida de adolescentes do Ensino Médio em relação à profissão e à sociedade, partiu-se da hipótese de que os projetos teriam predominantemente um caráter individualista, devido às características de nossa sociedade. Entretanto, ao contrário do esperado, os resultados do estudo mostraram que, em relação à contribuição social do exercício profissional, 79,8% dos participantes conseguiram pensar em alguma ação voltada ao coletivo. Um fato que chamou atenção nesse estudo é de que entre 8 participantes que mostraram haver contribuição por meio do exercício profissional em relação à população carente, 7 deles eram de Escolas Públicas. Ou seja, os estudantes de Escolas Públicas mostraram uma preocupação maior para com o outro e com a realidade social no qual eles estão inseridos, do que os estudantes de Escolas Particulares, que demonstraram possuir um projeto mais individualista. Esses projetos de vida dos participantes do estudo de Valore e Viaro (2007) poderiam ser enquadrados na dimensão Aspirações Positivas.

Considerando os resultados deste estudo e os resultados do estudo de Valore e Viaro (2007), a hipótese que poderia ser levantada é de que os participantes da Escola Particular apresentaram menos projetos de vida em relação à Religião/Espiritualidade, por apresentarem projetos de vida mais individualistas, uma vez que tais dimensões estão correlacionadas. Sendo assim, podemos pensar que o contexto escolar pode influenciar na maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo a sua volta e que, também, as Escolas Particulares podem estar de

certa forma, contribuindo para que seus estudantes tenham uma subjetividade mais individualista (Valore & Viaro. 2007).

Quanto à dimensão Estudo, era esperado que a escolaridade parental estivesse principalmente correlacionada positivamente a ela, uma vez que se sabe que baixos níveis de escolaridade desestimulam a participação parental na vida escolar dos filhos (Carvalho, 2000) e por saber que existe uma associação entre resultados escolares positivos com uma maior escolaridade dos pais (Banco Mundial, 1997). Além disso, estudos ressaltam que principalmente o nível de escolaridade da mãe é determinante para a questão do desempenho escolar de seu filho (Banco Mundial, 1997; Carvalho, 2000). Isso ocorre, pois, mães com maior escolaridade têm um maior envolvimento com a escolarização dos filhos, fazendo com que estes tenham um melhor desempenho em relação aos estudos (Stevenson & Baker). Apesar disso, ao contrário do que se esperava e indicava a literatura, não foram encontradas correlações entre escolaridade da mãe e a dimensão Estudo.

Também sobre a dimensão Estudo, não foram averiguadas diferenças entre os projetos de vida dos adolescentes de diferentes tipos de escola, conforme previsto na hipótese inicial deste estudo. Em uma pesquisa realizado por Sarriera, Silva, Kabbas e Lópes (2001) com adolescentes de escolas públicas, os resultados foram de que os projetos de vida dos adolescentes desse tipo de escola, eram pouco definidos e que havia pouco interesse deles em projetos na dimensão Estudo. Sendo assim, esperava-se que os adolescentes da Escola Pública de Ensino Integral e Escola Particular, tivessem mais projetos de vida na dimensão Estudo do que os estudantes Escola Pública, o que não ocorreu.

Especificamente em relação aos projetos de vida dos estudantes da Escola Pública de Ensino Integral, era esperado que, especialmente nesse tipo de escola, houvesse diferenças em todas as dimensões de projetos de vida, uma vez que o projeto de vida tem papel central na base curricular dessas escolas. A escola é tida pelos adolescentes como tendo um papel fundamental

no projeto de vida, uma vez que ela é um espaço que possibilita o conhecimento, de forma a proporcionar a oportunidade de os adolescentes terem uma vida melhor (Nascimento, 2006). Por outro lado, os adolescentes também dizem que a escola, da forma como ela se encontra, também pode representar um obstáculo para a construção de seus projetos de vida, devido às condições de ensino, estrutura, entre outros (Nascimento, 2006).

Um dos objetivos da Escola Pública de Ensino Integral é realizar a formação consciente dos estudantes, de modo que eles sejam autônomos, solidários e que, ao final da Educação Básica, tenham um Projeto de Vida construído (Fodra, 2016). Considerando-se então que nas Escolas Públicas de Ensino Integral, os adolescentes encontram espaço para discutir e pensar o projeto de vida e, além disso, em princípio, possuem um ensino de qualidade e vinculado aos projetos de vida, ou seja, um ensino que faz sentido aos adolescentes, era esperado que esses fatores refletissem nos resultados deste estudo.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que esse modelo ainda é muito recente no estado de São Paulo e, principalmente nas escolas onde foram realizadas as coletas de dados. As duas escolas de Ensino Integral, iniciaram suas atividades neste novo formato apenas em 2016, ou seja, a escola e os alunos ainda estão se adequando e melhorando em conjunto. Ao considerarmos o tempo de implantação, nenhuma turma das escolas onde ocorreu a coleta realizou toda sua formação no formato de Ensino Integral, ou seja, esses estudantes não cursaram disciplinas de projetos de vida desde o 6º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, não se tem notícias sobre a qualidade da formação que esses professores estão recebendo para trabalhar com projeto de vida. Futuramente, seria interessante realizar um novo estudo na escola com os alunos que fizeram toda sua formação sob esse modelo de Ensino Integral, para de fato ser possível mensurar o impacto de tal método nos projetos de vida dos adolescentes (para mais informações, ver Apêndice E).

Ainda em respeito às variáveis do contexto escolar, a médio prazo (10 anos), foram encontradas correlações positivas entre: (a) Repetição de Ano e Abandono Escolar e (b) Repetição de Ano e Expulsão. Além disso, foi vista uma correlação negativa entre Repetição de Ano e a dimensão Estudo. O que em consequência, poderia levar ao abandono escolar ou expulsão. É interessante perceber tais ligações entre os dados, pois estão em consonância com pesquisas que mostram que a falta de engajamento com a questão dos estudos pode levar ao fracasso acadêmico (repetição de ano) e também ao abandono escolar (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Li & Lerner, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar as possíveis relações existentes entre os projetos de vida de adolescentes e os contextos sociais mais importantes e no qual eles passam mais tempo durante essa fase do desenvolvimento: a família e a escola. Por meio de uma metodologia quantitativa, foram realizadas análises estatísticas para verificar tais relações.

Foi possível concluir que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados. Por meio das análises, conseguiu-se identificar em quais áreas do projeto de vida a família e a escola possuem mais relações, além de que também. Além disso, pode-se compreender melhor sobre as diferenças e semelhanças entre os projetos de vida de adolescentes de idades, sexo e anos escolares diferentes.

Os resultados mostraram que a médio prazo (EPVA - 10 anos), adolescentes mais novos têm mais projetos de vida em relação a Relacionamentos Afetivos, Religião/Espiritualidade e Bens Materiais do que os adolescentes mais velhos. Além disso, foi visto uma tendência de os projetos da dimensão Religião/Espiritualidade diminuírem conforme os adolescentes crescem, assim como uma correlação negativa com a Escolaridade da Mãe e Escolaridade do Pai. Em relação ao tipo de Escola, os resultados mostraram que a médio prazo, os adolescentes de escolas públicas tem mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos que os adolescentes dos demais tipos de escola e que os projetos da dimensão Religião/Espiritualidade, são maiores nos adolescentes de Escolas Públicas.

Ao contrario do esperado, não foram constatadas diferenças relacionadas aos projetos da dimensão Estudo em relação ao tipo de escola. Esperava-se que os alunos da Escola Pública do Programa de Ensino Integral tivessem mais projetos de vida que os estudantes dos outros tipos de escola, uma vez que eles têm como um dos objetivos acadêmicos a construção projeto de vida dos alunos. Porém, é importante citar que esse modelo de ensino ainda é muito

recente e que não se tem informações a respeito da qualidade da formação que os professores receberam para ministrar as disciplinas específicas de projetos de vida. Além disso, ainda não existe uma turma que tenha feito toda sua formação (Ensino Fundamental II e o Ensino Médio) sob esse modelo de ensino. Uma sugestão seria futuramente repetir essa coleta de dados com uma turma que tivesse estudado todos os anos de sua formação na Educação Básica nesse modelo de ensino.

Embora não tenha aparecido nos resultados, é importante ressaltar que as Escolas Públicas do Programa de Ensino Integral foram mais participativas e em termos de números de participantes por escola. Além disso, houve um maior engajamento por parte das equipes gestoras dessas escolas e também de seus alunos do que nos outros tipos de escola. Isso mostra que existe um maior interesse, tanto por parte da direção da escola, como por parte dos alunos e dos responsáveis, a respeito da temática projetos de vida.

Cabe ressaltar aqui que o presente estudo tem suas limitações. Por se tratar de uma coleta de dado, os estudantes tiveram que responder dois instrumentos, um deles a Escala de Projeto de Vida para Adolescentes, que é um instrumento longo. Dessa forma, pode ser que os participantes possam ter respondido sem muita atenção os dados, o que pode ter influenciado nos resultados. Outro aspecto é o número de participantes dos diferentes tipos de escola. Houve menos estudantes da Escola Particular, devido a dificuldade de conseguir autorizações das instituições para a realização do estudo nesse tipo de escola. Sugere-se que no futuro, o estudo seja repetido com números semelhantes de participantes em cada tipo de escola.

É importante ressaltar que esse é o primeiro estudo utilizando a Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA), um produto do grupo de pesquisa no qual a pesquisadora está inserida. Nesse sentido, cabe destacar que a autora deste estudo, participou do primeiro estudo de construção da escala, tendo trabalhado na construção dos itens da escala em seu projeto de iniciação científica. Assim, salienta-se a importância do contato com a pesquisa

desde o período de graduação e da finalização desta dissertação como um passo a mais rumo à inserção no mundo da pesquisa.

Por fim, é possível dizer que poder analisar a relação entre projeto de vida e as variáveis do contexto escolar e familiar foi importante para compreender a influência que tais aspectos exercem na construção de projetos de vida do adolescente. Espera-se que essa compreensão permita que futuras intervenções sejam realizadas em escolas a fim de capacitar tanto professores, quanto pais e responsáveis, a trabalharem a questão do projeto de vida com seus alunos e filhos de forma mais específica. Quanto aos participantes, ao ter um momento para refletir sobre seus projetos de vida durante a coleta, espera-se que responder a pesquisa tenha contribuído de modo indireto para a elaboração de seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469
- Banco Mundial, UNICEF. (1997). Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. *Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais*. Brasília, 2ed.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63–76.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: CBIA.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: 19 de março de 2017.
- Brasil. (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>
- Brasil. (2017). Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso: 13 de outubro de 2017.
- Bronk, K. C. (2012). A Grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1) 78–109.
- Camboim, A; Rique, J. (2010). Religião e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 3(7), 1-13.
- Cardoso, C. P., & Cocco, M. I. M. (2003). Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(6), 778-785.

- Claes, M. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 39 – 55.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construal theory and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5 – 37.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506. doi:10.2307/1131398
- D'Aurea-Tardeli, D. (2010). Identidade e Adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 65-74
- Dalgalarrondo, P. Religião, psicopatologia e saúde mental. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Damon, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in our homes and schools*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–23.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trans.) São Paulo: Summus.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26, 117–131
- Damon, W., Menon, J., Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Dellazzana-Zanon, L. L. (2014). Projetos de vida na adolescência: Comparação entre adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Dellazzana-Zanon, L. L. (2016). Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e

- comportamento de risco (Projeto de pesquisa aprovado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D., & Gobbo, J. P. (no prelo). Projeto de vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. In T. C. Nakano (Ed). *Psicologia positiva aplicada à educação*.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia, 19*(2), 281-292.
- Dellazzana-Zanon, L.L., Riter, H. S., & Freitas, L. B. L. F. (2015). Projetos de vida de adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. In R. M. S. de Macedo (Ed.), *Expandindo horizontes da terapia familiar* (pp. 111-122). Curitiba, PR: CRV.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., & Freitas, L. B. L. (2014). Adaptação do questionário de tarefas domésticas e de cuidado de irmãos. *Estudos de Psicologia (Campinas), 31*, 477-487.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Gobbo, J. P (2016). Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Zanon, C. (2018). Evidências preliminares de validade da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes. (Manuscrito em preparação).
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: Definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde, Rio de Janeiro, 2*(2), 6-7.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006) Adolescências...Adolescentes... Millenium on.line – *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, 32*, 141-162.
- Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. *Cadernos de Saúde Pública, 16*, 831-841.

- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144-157.
- Furr, R. M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. London: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gobbo, J. P., Nakano, T. C., & Dellazzana-Zanon, L. L. (no prelo). Escala de Projetos de Vida para Adolescentes: Evidências de Validade de Conteúdo. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137. doi: 10.1590/S0103-40141993000200004
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança a lógica da adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira. (Trabalho original publicado em 1958).
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). *Censo Escolar 2016*, Brasília: MEC.
- Justo, J. S. (2005). O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 17(1), 61-77. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000100005>
- Kalina, E., & Laufer, H. (1974). *Aos pais de adolescentes*. Rio de Janeiro: Cobra Morato.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, 41(1), 135-154. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>
- La Taille, Y de. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

- Levinsky, D. (1995). *Adolescência: Reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Li, Y. (2001). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Benson, J. B (Eds). *Advances in Child Development and Behavior*. (pp. 131-160). Netherlands: Elsevier.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. doi:10.1037/a0021307
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177–190. doi:10.1002/pits.20288
- Maddi, S. R. (1970). The search for meaning. In M. Page (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 137-186). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 544-557. doi: 10.1590/S1414-98932009000300009
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. In S. D. Burak (Ed.), *Adolescencia y juventuden América Latina* (pp. 41-56). Cartago: Libro Universitário Regional
- Mariano, J. M. & Going, J. (2011). Youth purpose and positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 39–68. Netherlands: Elsevier.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In Marturano, E. M., Linhares,

- M. B. M. & Loureiro, S. R. (Eds). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp.251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Minehan, J. A., Newcomb, M. D., & Galaif, E. R. (2000). Predictors of adolescent drug use: Cognitive abilities, coping strategies and purpose in life. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 10(2), 33-52.
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.
- Organização dos Estados Ibero-Americanos (OIE). (2002). Educação de Jovens e Adultos. Informe OEI-Ministério 2002. Espanha.
- Organização Mundial da Saúde (1965). Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S (Informe técnico n° 308). Ginebra
- Organización Panamericana de la Salud - OPAS. (2003). Medios y salud: La voz de los adolescentes. Informe Regional (OPS/FCH/CA No.1). Washington, DC: OPS.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. L. J. Contini (Coord.) & S. H. Koller (Org.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clinica*, 25(5), 206-213. Pasquali, L. (2010). Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas. (1ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (2007). Seis estudos de psicologia. (24th ed.). (M. A. M. D'Amorim & P. S. L Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original published in 1964)
- Pereira, B. C, Gobbo, J. P, & Dellazzana-Zanon, L. L. (2017). Processo De Construção Dos Itens Da Escala De Projetos De Vida Para Adolescentes (Epva). In: International Symposium Adolescence(S): Vulnerabilities, Protagonisms And Challenges, São Paulo. *Anais Do International Symposium Adolescence(S): Vulnerabilities, Protagonisms And Challenges*, p. 370.

- Pernambuco, Secretária de Educação. (2015). Escola Integral. Recuperado em 10 setembro, 2018, <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>
- Rainey, L. (2014). *The Search for Purpose in Life: An Exploration of Purpose, the Search Process, and Purpose Anxiety*. Master of Applied Positive Psychology (MAPP). Capstone Projects. http://repository.upenn.edu/mapp_capstone/60
- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., Freitas, L. B. L. (no prelo). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista Da Spagesp*.
- Sallas, A. L. F. (1999). *Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO.
- São Paulo. Estado. Secretaria da Educação (2014). *Projeto de Vida – Ensino Fundamental, Caderno do Professor*. São Paulo: SE.
- Santos, B. R. (1996). *Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
- Schimd, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive Pathways to Adulthood: The Role Of Hope In Adolescents' Constructions Of Their Futures. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 39–68.
- Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.
- Sedlak, M. W., Wheeler, C. W., Pullin, D. C., & Cusick, P. A. (1986). *Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teacher's College Press.
- Serrão, M., & Baleeiro, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.
- Shorter Oxford English Dictionary (2002). (5th ed.). New York: Oxford University Press.

- Silber, T. J. (1997). Medicina de la adolescencia: Una nueva subespecialidad de la Pediatría y la Medicina Interna en la América del Norte. *Adolescencia Latinoamericana*, 1, 11-15
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wig field (Eds.), *Handbook of motivation in school*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255–284.
- Sousa, F. F. V., Nunes, M. L. S., & Machado, C. J. S. (2012). “Ficar é...”: um código de relacionamento entre adolescentes. *Caderno Espaço Feminino*, 25(2), 136-157.
- Steinberg, L., Brown, B. B., & Dornbush, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- Teixeira, E. J. (2005). Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida (Dissertação de Mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ
- Urbina, S. (2007). Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre: Artmed.
- Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.
- Zonta, A. G. (2007). A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. *Psicologia e Argumento*, 25(50), 259-266.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ficha de Dados Biossociodemográficos

Dados sobre o adolescente

Idade:

Sexo () Masculino () Feminino

Data de nascimento:

Nome da escola:

Bairro onde mora:

Endereço:

Contato (responsável):

Telefone:

Celular:

E-mail:

Dados dos pais ou responsáveis

Profissão da mãe:

Idade da mãe:

Escolaridade da mãe

Ensino Fundamental () Incompleto ()

Ensino Médio () Incompleto ()

Ensino Superior () Incompleto ()

Pós-Graduação () Incompleto ()

Profissão do pai:

Idade do pai:

Escolaridade do pai

Ensino Fundamental () Incompleto ()

Ensino Médio () Incompleto ()

Ensino Superior () Incompleto ()

Pós-Graduação () Incompleto ()

Família

Escreva na tabela abaixo todas as pessoas que moram na sua casa atualmente. Na coluna Escolaridade, complete com “nenhuma escolaridade”, ou “Fundamental incompleto”, “Fundamental completo”, ou “Médio incompleto”, ou “Médio Completo”, ou “Superior Incompleto”, ou “Superior Completo” ou “Pós-Graduação”:

Grau de parentesco (pai, mãe, irmão, avó, por exemplo)	Idade	Feminino/ Masculino	Profissão	Escolaridade

Quantos irmãos você tem?

Todos eles moram em casa?

Se não, onde eles estão? Que posição você ocupa entre seus irmãos? Por exemplo, é o mais velho, o segundo, ou o mais novo.

Você tem filhos(as)? () Sim () Não

Já engravidaste alguma vez? Ou engravidaste a namorada? () Sim () Não

Escola

Em que série você está? Você repetiu algum ano na escola? () Sim () Não Qual?

Alguma vez abandonou a escola?

Quando?

Por quê?

Alguma vez foste expulso da escola? () Sim () Não - se sim, por quê? Quando falta aula, qual o motivo?

APÊNDICE B

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de avaliar as relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar.

A pesquisa envolve estudantes de 14 a 17 anos, que responderá a questionários. A aplicação destes questionários poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração. As coletas de dados serão realizadas na escola e serão combinadas por meio de um acordo de horário prévio com o professor para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo acadêmico.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos pais das crianças das séries escolares a serem envolvidas.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os pais das crianças. Serão fornecidos à escola somente os resultados gerais analisados de acordo com o sexo, série e idade dos alunos envolvidos. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância de trabalhar a construção do projeto de vida do adolescente. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos pais caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

Bruna Caroline Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 99342-0062

Letícia Lovato Dellazzana Zanon
Docente do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 3343-6901

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas / SP, CEP 13.087-571. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa “Relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar”, autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Nome da escola: _____ CNPJ: _____

Endereço da escola: _____

Cep: _____ Telefone: _____

Nome do diretor(a): _____

Local e data: _____

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

I. Dados de Identificação do Participante e dos Responsáveis

Participante: Idade:

Nome do Responsável:

RG Telefone:

Cel.:

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Relações entre Projetos de Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar

Pesquisadores responsável: Bruna Caroline Pereira e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon

III. Informações

Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será avaliar projeto de vida para adolescentes e suas relações com variáveis do contexto escolar e a familiar. Os resultados contribuirão para a compreensão de como adolescentes constroem seu projeto de vida, se constroem e que projeto de vida é este. Estudar o projeto de vida do adolescente é necessário, pois se sabe que adolescentes que têm um projeto de vida tendem a estar mais afastados de comportamentos de risco próprios da adolescência.
2. Seu filho será chamado para participar uma etapa da pesquisa. Essa etapa corresponde a momentos de avaliação, onde seu filho estará respondendo a questionários. A aplicação destes questionários poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração, em cada uma dessas etapas. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas na escola.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e oferecem riscos mínimos para a saúde mental. Apesar disso, caso algum participante demonstre desconforto emocional, a pesquisadora, que é psicóloga, realizará um primeiro atendimento. Caso, após esse atendimento ainda seja necessário acompanhamento, o mesmo será encaminhado para a Clínica de Atendimento Psicológico da PUC de Campinas.
4. O sigilo quanto à identificação do seu filho será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, nos resultados da pesquisa bem como nas publicações científicas derivadas da mesma, da mestrandia Bruna Caroline Pereira e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon, docente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. Os dados coletados serão mantidos por um período de 5 anos de maneira sigilosa e segura pelas pesquisadoras, na sala da pesquisadora na PUC-Campinas. Após esse tempo serão inutilizadas de maneira a preservar a identidade e privacidade dos participantes.

5. A participação será voluntária. Seu filho pode interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. O participante não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

6. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas. O telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas / SP, CEP 13.087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.

7. A participação de seu filho só será aceita com o consentimento dos pais ou responsáveis.

8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu

dou meu consentimento livre e esclarecida para meu filho participar como voluntário da pesquisa descrita.

Assinatura do Responsável

Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon

Bruna Caroline Pereira – Mestranda em Psicologia da PUC-Campinas

Data: ____ / ____ / ____

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Participante

I. Dados de Identificação do Participante

Nome:

.....

RG:..... Data de nascimento:.....

Nome do Pai:

Nome da Mãe:.....

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Relações entre Projeto de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar

Pesquisadores responsável: Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon e Bruna Caroline Pereira, mestranda da PUC-Campinas.

III. Informações

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será avaliar as relações entre projetos de vida e variáveis do contexto escolar e familiar.
2. Você será chamado para participar de uma etapa da pesquisa, que irá ocorrer na escola. Você responderá a dois questionários. A aplicação desses questionários poderá ser feita em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração em cada etapa.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e oferecem riscos mínimos para a saúde mental. Apesar disso, caso algum participante demonstre desconforto emocional, a pesquisadora, que é psicóloga, realizará um primeiro atendimento. Caso, após esse atendimento ainda seja necessário acompanhamento, o mesmo será encaminhado para a Clínica de Atendimento Psicológico da PUC de Campinas.
4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, nos resultados da pesquisa da mestranda Bruna Caroline Pereira e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada. Os dados coletados serão mantidos por um período de 5 anos de maneira sigilosa e segura pelas pesquisadoras, na sala da pesquisadora na PUC-Campinas. Após esse tempo serão inutilizadas de maneira a preservar a identidade e privacidade dos participantes.
5. Sua participação será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. A pesquisadora responsável estará disponível para esclarecimentos no transcorrer da pesquisa, sendo possível o contato por meio do telefone (19) 3343-6901.
7. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas. O telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua

Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas / SP, CEP 13.087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.

8. Sua participação só será aceita com o consentimento dos seus pais ou responsáveis.

9. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa descrita.

Assinatura do Participante

Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon

Bruna Caroline Pereira – Mestranda em Psicologia da PUC-Campinas
Pesquisadoras Responsáveis

Data: _____ / _____ / _____

APÊNDICE E

Considerações Qualitativas Sobre a Coleta de Dados

Embora o estudo seja quantitativo, cabe aqui deixar a percepção qualitativa da pesquisadora durante sobre a coleta de dado realizada em tipos diferentes de escolas. Foi observado pela pesquisadora uma diferença entre a postura das equipes gestoras e dos estudantes da Escola Pública de Ensino Integral e a das equipes gestoras e dos estudantes dos outros tipos de escola.

Os alunos da Escola Pública de Ensino Integral se mostraram muito engajados e participativos. Fizeram diversas perguntas a fim de compreender melhor os objetivos de estudo, demonstraram interesse em compartilhar seus projetos de vida com a pesquisadora e também, após a aplicação, notou-se que os alunos compartilharam com os colegas sobre os seus projetos de vida em relação as afirmações que eles haviam respondido na Escala de Projeto de Vida para Adolescente.

Além disso, o engajamento dos pais dos alunos das Escolas Públicas de Ensino Integral merece destaque: nas duas escolas onde ocorreu a coleta de dados, o estudo foi muito bem aceito por parte dos pais. Dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido entregues, a grande maioria deles retornou com a aprovação por parte dos pais. Foi possível perceber que, além da escola incentivar o projeto de vida, os adolescentes também recebem incentivo vindo de casa, pois os pais também estão engajados com propostas desse tipo de ensino. A receptividade da equipe gestora da escola para a pesquisa também foi muito diferente das demais. Em ambas, a equipe gestora foi muito solícita e demonstrou um real interesse em conhecer o estudo da pesquisadora, em conhecer o instrumento e o modo como ele foi desenvolvido e autorizar a coleta de dados nas escolas.

Nas Escolas Públicas, o contato foi diferente. Os alunos não pareciam engajados na hora de responder os instrumentos, ao contrário, pareciam mais preocupados em terminar a tarefa rapidamente. Ao contrário dos estudantes da Escola de Ensino Integral, eles não fizeram muitas perguntas durante a aplicação. Ao final da coleta, os alunos voltaram a suas atividades normalmente, não acontecendo como foi com os alunos da Escola Integral, que sentiram necessidade de debater e conversar sobre os instrumentos que haviam acabado de responder. Além disso, a adesão ao projeto foi muito baixa: os pais dos alunos não autorizavam a participação dos filhos e, os que autorizavam, esqueciam de levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, mesmo que a pesquisadora tenha ido diversas vezes à escola lembrá-los de trazer os termos. Sendo assim, foi preciso que a coleta fosse realizada em várias escolas para que fosse possível ter uma amostra de número significativo.

Quanto as Escolas Particulares, a pesquisadora tentou contato com três escolas da região, realizando a apresentação do projeto de pesquisa presencialmente, mas mesmo assim, não teve sua entrada aprovada nas instituições. As escolas alegaram que a pesquisa não vinha de encontro com as ideias propostas pelas instituições, mesmo que o trabalho de projeto de vida durante o Ensino Médio, seja algo estabelecido na lei nº 13.415 de 2017.

ANEXOS

Anexo A – Autorizações das Escolas

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de avaliar as relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar.

A pesquisa envolve estudantes de 14 a 17 anos, que responderá a questionários. A aplicação destes questionários poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração. As coletas de dados serão realizadas na escola e serão combinadas por meio de um acordo de horário prévio com o professor para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo acadêmico.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos pais das crianças das séries escolares a serem envolvidas.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os pais das crianças. Serão fornecidos à escola somente os resultados gerais analisados de acordo com o sexo, série e idade dos alunos envolvidos. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância de trabalhar a construção do projeto de vida do adolescente. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos pais caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

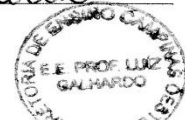
Bruna Caroline Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 99342-0062

Leticia Lovato Dellazzana Zanon
Docente do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 3343-6901

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - Campinas - SP - CEP 13.087-571 Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Nome da escola: Escola Professor Luiz Galhardo
CNPJ: 49.606.627/0001-80



Endereço da escola:

Rua Padre Bento Dias Pacheco, 62

Cep: 13045-530

Telefone: 3276-7344

Nome do diretor(a):

Ostana Nádia Ronzella dos Santos (vice-diretora)

Local e data:

Campinas, 25 de junho de 2018




Ostana Nádia Ronzella
RG: 7.696.016-X
Vice-Diretora

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezado Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de avaliar as relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar.

A pesquisa envolve estudantes de 14 a 17 anos, que responderá a questionários. A aplicação destes questionários poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente e terá no máximo uma hora de duração. As coletas de dados serão realizadas na escola e serão combinadas por meio de um acordo de horário prévio com o professor para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo acadêmico.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos pais das crianças das séries escolares a serem envolvidas.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os pais das crianças. Serão fornecidos à escola somente os resultados gerais analisados de acordo com o sexo, série e idade dos alunos envolvidos. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância de trabalhar a construção do projeto de vida do adolescente. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos pais caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

Bruna Caroline Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 99342-0062

Leticia Lovato Dellazzana Zanon
Docente do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: 3343-6901

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - Campinas - SP - CEP 13.087-571 Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Relações entre Projetos de Vida e variáveis do contexto escolar e familiar", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Nome da escola: E. E. Prof. Eury de Barros Rezende
CNPJ: 49.426.414/0001-76



Endereço da escola:

Rua Carlos Gomes, 280 - Vila São Sebastião

Cep: 13273 - 050

Telefone: 38734244

Nome do diretor(a):

Maria Elisa Rodrigues

Maria Elisa Rodrigues

RG: 21.459.751

Vice - Diretor de Escola

Local e data:

Valinhos, 14 de junho de 2018

Anexo B- Escala de Projetos de Vida para Adolescentes

ESCALA DE PROJETO DE VIDA EM ADOLESCENTES (EPVA)

Você está sendo convidado a pensar sobre o seu futuro. Para isso, pense na pessoa que você é hoje e imagine como você gostaria de estar no futuro. Para responder as afirmações abaixo, pense no que você quer que esteja acontecendo em sua vida a médio prazo (10 anos) e longo prazo (20 anos). Não existem respostas certas ou erradas. É importante que você responda da forma mais sincera possível.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Não sei avaliar Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Item	Daqui a 10 anos					Daqui a 20 anos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	1. Gostaria de estar ganhando muito dinheiro.									
2. Gostaria de ajudar a minha família a ter uma moradia melhor.										
3. Gostaria de ter um (a) parceiro sexual.										
4. Gostaria de continuar a acreditar na força de Deus.										
5. Pretendo estar lutando para atingir meus sonhos.										
6. Pretendo estar estudando para adquirir mais conhecimento.										
7. Pretendo estar morando com a família com a qual moro hoje.										
8. Gostaria de ser reconhecido pelo meu trabalho.										
9. Gostaria de fazer alguma mudança para melhorar a sociedade.										
10. Pretendo ter condições de fazer viagens nacionais e internacionais.										
11. Gostaria de participar na criação dos meus filhos.										
12. Gostaria de ser solteiro (a).										
13. Gostaria de retribuir às pessoas que me ajudaram.										
14. Gostaria de ter um trabalho que atenda às minhas necessidades básicas.										
15. Gostaria de formar uma família com os meus valores religiosos.										
16. Gostaria de ter sucesso em meus estudos.										
17. Pretendo dar apoio aos meus familiares quando eles estiverem velhos.										
18. Gostaria de me tornar uma pessoa cada vez melhor.										
19. Gostaria de ter condições de trocar de carro quando quiser.										
20. Gostaria que Deus esteja guiando o meu projeto de vida.										
21. Gostaria de estar fazendo coisas que agreguem algo para mim.										
22. Não gostaria de ter muito contato com outras pessoas.										
23. Gostaria de estar me relacionando com pessoas com a mesma fé que eu.										
24. Não pretendo estar me preocupando com meu futuro, pois isso não é importante para mim.										
25. Pretendo recorrer a Deus para resolver as minhas dificuldades.										
26. Gostaria de estar trabalhando em algo que faça diferença na vida de outras pessoas.										
27. Gostaria que Deus me orientasse a seguir o caminho certo.										
28. Gostaria de estar me sentindo bem comigo mesmo.										

Anexo C – Aprovação Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações entre Projetos De Vida e Variáveis do Contexto Escolar e Familiar

Pesquisador: BRUNA CAROLINE PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88816418.5.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.804.108

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa da área de Psicologia que pretende apresentar a importância da construção de projetos de vida no período da adolescência, envolvendo jovens nas idades entre 14 e 17 anos. Os participantes deste estudo serão 120 estudantes, de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede estadual de Campinas. A pesquisa, além de investigar sobre os Projetos de Vida destes adolescentes, também traz uma Ficha de Dados Biossociodemográficos com perguntas sobre o contexto escolar e familiar.

A hipótese do estudo é de que a construção de projetos de vida esteja diretamente relacionada com as diferentes variáveis do contexto escolar e familiar. Espera-se avaliar as diferenças e semelhanças entre os projetos de vida de adolescentes, relacionados às variáveis dos contextos escolares e familiares.

Os dados serão coletados pela pesquisadora, que tem formação em Psicologia, e aplicados com horários agendados na Escola Estadual Professor João Lourenço Rodrigues, com devida autorização da coordenadora pedagógica da Instituição (anexa). Nesta data os responsáveis e alunos receberão explicações sobre a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar as possíveis relações entre projetos de vida e as variáveis dos contextos escolar e

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.804.108

familiar.

Objetivos Específicos:

1. Avaliar os projetos de vida de adolescentes de diferentes faixas etárias;
2. Avaliar os projetos de vida de adolescentes de diferentes anos escolares;
3. Avaliar a relação entre o projeto de vida de adolescentes e a escolaridade da materna.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora entende que o estudo apresenta um risco mínimo, mas se prontifica, caso algum participante demonstre desconforto emocional, realizar um primeiro atendimento. E caso, após esse atendimento ainda seja necessário acompanhamento, o mesmo será encaminhado para a Clínica de Atendimento Psicológico da PUC de Campinas.

Sobre os benefícios, o projeto descreve que o tema em questão é fundamental para analisar a importância da construção de projetos de vida, o que permitirá que futuras intervenções sejam realizadas em escolas a fim de capacitar professores e pais a trabalharem, de forma mais especializada, a questão do projeto de vida com seus alunos e filhos.

Espera-se, ainda, que ao final da pesquisa seja possível realizar palestras para os professores e alunos sobre projeto de vida. Além disso, ao participar da pesquisa, os participantes terão um momento para refletir sobre seus projetos de vida, dessa forma, espera-se que responder a pesquisa irá contribuir de modo indireto na elaboração dos projetos de vida desses adolescentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é bem elaborado e desenvolvido com clareza. Apresenta e descreve preocupações e detalhamentos sobre o tema abordado de forma a esclarecer sobre questões teóricas e de método. Mostra relevância uma vez que Projeto de Vida foi recentemente incluído como um dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415, de 2017 e que no Brasil não existem estudos sobre Projeto de Vida na área de Psicologia Positiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto e o termo de Declaração de Ciência e Autorização da Instituição Coparticipante estão devidamente preenchidos e assinados.

O TCLE, direcionado aos pais ou responsáveis legais, é elaborado em formato de convite e aborda os interesses do entrevistado conforme definem as resoluções, assim como o Termo de Assentimento (TALE). Informa sobre o sigilo de dados, mas não aponta por qual período estes dados serão armazenados

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.804.108

e qual o destino.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Alterar o texto da Carta de Autorização do Diretor da Escola, segundo considerações apontadas.

RESPOSTA DO PESQUISADOR: "Alterado o texto da Carta de Autorização do Diretor da Escola (Anexo C), segundo considerações apontadas. - Ver página 47. "

PARECER: Pendência atendida. A carta foi reformulada e devidamente autorizada.

2. Informar sobre armazenamento dos dados nos TCLE e TALE no projeto.

RESPOSTA DO PESQUISADOR: "Foi informado no TCLE (Ver Anexo D, página 48, tópico 4) e TALE do projeto (Ver Anexo E, página 50, tópico 4) sobre o período do armazenamento dos dados e destino, conforme a Resolução nº 466. "

PARECER: Pendência atendida conforme solicitado.

3. Informar no projeto a escola onde será aplicada a pesquisa e anexar cartas de autorização.

RESPOSTA DO PESQUISADOR: "Foi informado no item Participantes, página 24, o número de escola (1 escola) onde acontecerá a pesquisa e atualizado o nome da escola onde ela será realizada. Foi anexada a carta de autorização da diretora assinada ao projeto (Anexo G). "

PARECER: Pendência atendida conforme solicitado.

4. Informar sobre risco nos TCLE E TALE.

RESPOSTA DO PESQUISADOR: "Foi informado sobre os riscos do estudo nos TCLE (página 48, tópico 3) e TALE (página 50, tópico 3). "

PARECER: Pendência atendida conforme solicitado.

5. Alterar texto e atualizar endereço do Comitê de Ética.

RESPOSTA DO PESQUISADOR: "Alterado o texto e atualizado o endereço do Comitê de Ética em todos os termos. "

PARECER: Pendência atendida conforme solicitado.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Continuação do Parecer: 2.804.108

6. A Instituição Proponente Cadastrada na Plataforma Brasil, não consta CNPJ, favor corrigir.
RESPOSTA DO PESQUISADOR: "A Instituição Proponente Cadastrada na Plataforma Brasil, não constava CNPJ. Foi resolvido. "

PARECER: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1085676.pdf	26/06/2018 17:01:58		Aceito
Outros	CartaDeRespostaDePendenciasCEP.docx	26/06/2018 16:59:16	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTEA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR modelo Corrigido.docx	26/06/2018 16:57:36	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEcorrecaoComite.docx	26/06/2018 16:57:12	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrecaoComite.docx	26/06/2018 16:56:56	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Cronograma	CronogramaPF.docx	26/06/2018 16:56:21	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Declaração de	CartaAutorizacaoAssinadaPF.docx	26/06/2018	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.804.108

Instituição e Infraestrutura	CartaAutorizacaoAssinadaPF.docx	16:55:39	PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCorrecoesComiteEtica.docx	26/06/2018 16:54:57	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Outros	InstrumentoFichadeDados.docx	16/04/2018 14:01:10	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Outros	InstrumentoEscaladeProjetodeVida.docx	16/04/2018 14:00:45	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Orçamento	OrcamentoPF.docx	16/04/2018 13:11:32	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	16/04/2018 13:08:14	BRUNA CAROLINE PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 07 de Agosto de 2018

Assinado por:
Leonardo Oliveira Reis
(Coordenador)

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br