

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

CHRISTIAN WINTERS

**PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES DO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PUC-CAMPINAS

2021

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

CHRISTIAN WINTERS

**PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES DO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

PUC-CAMPINAS

2021

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

155.5 Winters, Christian
W788p

Projetos de vida de adolescentes do nono ano do ensino fundamental / Christian Winters. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

103 f.: il.

Orientador: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon Zanon.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Adolescentes. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Comportamento - Avaliação. I. Zanon, Letícia Lovato Dellazzana-Zanon. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 18. ed. 155.5

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

CHRISTIAN WINTERS

PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES DO NOVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação defendida e aprovada em 01 de fevereiro
de 2021 pela Comissão Examinadora



Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão
Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Dra. Andressa Melina Becker da Silva
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos,

À minha orientadora, Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, pelo seu atencioso acolhimento em seu grupo de pesquisa, pela sua contribuição na minha formação acadêmica e pessoal, pelas orientações e conversas que contribuíram para construção deste trabalho.

Ao Murilo Fernandes de Araujo por sua atenção a minha pesquisa, às suas sábias contribuições e consultoria.

Aos meus colegas de mestrado e do grupo de pesquisa, que me proporcionaram ótimas convivências e contribuições em meu trabalho. Em especial a minha colega Mary, que esteve comigo em todo este período de mestrado e mostrou uma grande parceira em momentos bons e difíceis.

Aos professores doutores João Carlos Caselli Messias e Wanderlei Abadio de Oliveira que participaram da minha Banca de Qualificação no Mestrado e fizeram grandes contribuições para o meu trabalho.

À minha família que sempre acreditou em mim. Em especial meu pai, Gustaaf Winters, minha tia Nera Winters e a minha mãe Martina Winters, que me deram todo o apoio moral e financeiro, e que me construíram na pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão e minha cunhada, Kalil Winters e Caroline Marques que em um momento de dificuldade me ofereceram um espaço para morar e um espaço para produção da minha dissertação: sem o carinho, a paciência e a boa vontade deles provavelmente o trabalho não seria terminado a tempo.

A todos meus amigos. Em especial, a linda amizade dos meus amigos Matheus Vilhena, Victor Pavesi, Luisa Testolino, Luiz Bellinazzi e Júlia Fiorello que me

ofereceram apoio, compreensão e aceitação por quem eu realmente sou: sem as conversas e os momentos que tivemos, eu não teria conquistado o que conquistei.

O presente trabalho foi realizado com o apoio CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CHD = Classificação Hierárquica Descendente

COREQ = Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA = Educação para Jovens e Adultos

EPTV = Emissoras Pioneiras de Televisão

EPVA = Escala de Projetos de Vida para Adolescentes

IRaMuTeQ = *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB = Leis de Diretrizes e Bases

OMS = Organização Mundial de Saúde

OPAS = Organização Pan-Americana da Saúde

PROM = Prosocial Reasoning Objective Measure

QTDCI = Questionário de Tarefas Domésticas e de Cuidado entre Irmãos

SESI = Serviço Social da Indústria

ST = Segmento de Texto

SWLS = Satisfaction With Life Scale

Lista de Tabelas

1. Tabela de Participantes.....	34
2. Resultado da divisão da banco de dados nos grupos de variáveis do estudo.....	39
3. Resultado da divisão de cidades dos participantes do estudo	39

Lista de Figuras

1. Exemplo de corpus preparado para a análise no IRAMUTEQ.....	36
2. Dendograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)41	41
3. Dendograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)43	43
4. Grafo de comunidades resultante da Análise de Similitude das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)57	57
5. Nuvem de Palavras resultante das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)60	60

Lista de Anexos

A – Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research.....	87
B - Instrumento redação “EPTV Na Escola”	89
C - Autorização da Instituição Coparticipante.....	90

Resumo

WINTERS, Christian. *Projetos de Vida de Adolescentes do Nono Ano do Ensino Fundamental*. 2021. 103p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2021.

A adolescência é considerada um período produtivo do desenvolvimento para a construção de projetos de vida. Sabe-se que adolescentes que têm projetos de vida claros tendem a ser mais felizes, têm um sentido de direção e significado em relação às suas vidas e tendem a ficar mais afastados de comportamentos de riscos comuns na adolescência. O objetivo deste estudo foi investigar como estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II compreendem seus projetos de vida, considerando seu contexto escolar (pública, privada e SESI) e seu sexo. Realizou-se um estudo misto de caráter documental do tipo exploratório por meio da análise das redações enviadas para o “Projeto EPTV na Escola” realizado em 2018 cujo tema foi “Minha Vocação e o Propósito de minha Vida”. Este projeto é um concurso de redação das cidades de cobertura geográfica da EPTV, uma rede de televisão, controlada pelo grupo Empresas Pioneiras de Televisão, sediada em Campinas, uma cidade do estado de São Paulo. Inicialmente, foi construído um *corpus* com 20 redações de cada um dos 3 tipos de escola. As 60 redações foram separadas em outros dois subgrupos formados por redações feitas por estudantes do sexo feminino e masculino, totalizando 6 subgrupos de redações. Os dados foram analisados por meio do *software* livre IRAMUTEQ e utilizou-se o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa. Os resultados mostraram que as participantes mencionaram maior preocupação com o caminho a trilhar para o futuro e com o cuidado de animais. Os participantes referiram-se mais a bens materiais e a uma maior preocupação em contribuir com sua comunidade e com a sociedade. Quanto aos tipos de escolas, adolescentes de escolas públicas expressaram mais suas reflexões sobre a vida, considerando o presente e o futuro, e apresentaram mais dificuldades em relação à escolha da profissão. Estudantes de escolas particulares mencionaram uma maior preocupação com o aspecto financeiro e uma vontade de contribuir e melhorar o mundo. Por fim, os adolescentes das escolas do SESI apresentaram maior decisão quanto ao rumo de suas vidas e maior reflexão sobre como seus sonhos de criança e as mudanças que vivenciam no momento presente influenciam seus projetos de vida atuais.

Palavras-chave: projetos de vida, adolescentes, escola.

Abstract

WINTERS, Christian. *Life Purposes of Adolescents of Grade Nine of Elementary School* 2021. 103p. Dissertation (Master's Degree) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2021.

Adolescence is considered a proficient period of development for the construction of purpose in life. It is known those who have a clear purpose in life, tend to be happier, have a sense of direction and meaning in relation to their lives and tend to be more distant from risky behaviors common in this age. The aim of this study was to investigate how students of grade nine of Elementary School understand their purpose in life, considering their school (public, private and SESI) and their sex. A mist documentary study of an exploratory type was realized by analyzing the essays sent to the project "EPTV na Escola" held in 2018 with the theme "My Vocation and my Purpose in Life". This project is an essay contest in the cities with geographical coverage of EPTV, a television network, controlled by the Empresas Pioneiras de Televisão, based in Campinas, a city of the state of São Paulo. Initially, a corpus was built with 20 essays from each of the 3 types of school. The 60 essays were separated into two other subgroups formed by female and male students, totalizing 6 subgroups. Data were analyzed using the free software IRAMUTEQ and the Consolidated Criteria of Reporting Qualitative Research (COREQ) was used to ensure the quality of qualitative research. The results showed that the female participants mentioned greater concern with the path for the future and with the care of animals. Male participants referred more to materials goods and a greater concern to contribute to their community and society. As for the types of schools, adolescents from public schools expressed more their reflections on life, considering the present and the future and exposed more about their difficulties to choose a profession. Private school students mentioned a more concern about financial aspects and how they could contribute and improve the world. Finally, adolescents from SESI schools presented greater decision regarding the direction of their lives and a more reflection on how their childhood dreams and the changes they experience now influence their current life purposes.

Keywords: purpose in life, adolescents, school.

Sumário

Resumo	x
Abstract.....	xi
Apresentação.....	xiii
1. Introdução.....	1
1.1 Adolescência.....	2
1.2 Projeto de Vida.....	7
1.3 Importância do Projeto de Vida	11
1.4 Estudos sobre Projeto de Vida com Adolescentes no Brasil	13
1.5 Contextos Escolares e Projetos de Vida	25
1.6 Justificativa e Objetivos do Estudo	27
2. Método.....	29
2.1 Fonte de dados.....	29
2.1.1 Projeto EPTV na Escola.....	29
2.1.1.1 Regras	30
2.1.1.2 Histórico.....	31
2.2 Amostra.....	32
2.2.1 Estudo Piloto	32
2.2.2 Estudo Principal	33
2.3 Instrumento.....	35
2.4 Procedimentos de Análise de Dados.....	35
2.5 Considerações Éticas	38
3. Resultados	39
4. Discussão	62
5. Considerações Finais	74
Referências.....	77

Apresentação

Este estudo é fruto de diversas experiências que eu tive ao longo da minha vida. Estas vivências se iniciaram na minha juventude e se estenderam à minha graduação em psicologia. Durante minha trajetória universitária, eu tive a oportunidade e a curiosidade de conhecer diversas áreas da psicologia, que foram de extrema importância para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Esses conhecimentos me fizeram questionar a atenção que a saúde mental dos adolescentes recebe na sociedade.

Somado a este questionamento, tive a oportunidade de fazer uma iniciação científica na minha graduação, que foi essencial para que eu me inserisse na área de pesquisa acadêmica, escolhesse esta área como meu projeto de vida e tivesse interesse em cursar mestrado. Além disso, esta prática me permitiu conhecer a temática projetos de vida, que me ajudou a compreender o interesse que eu possuía nos adolescentes e na saúde mental deles, o que me estimulou a trabalhar com este assunto.

Sempre pensei existir uma discrepância no estudo do ciclo vital. Há um grande enfoque na infância e na velhice, mas vejo a adolescência como uma fase ainda marcada por estigmas e preconceitos, como por exemplo, uma fase de tormenta e confusão, muitas vezes, chamada de “aborrecência”. Esse olhar estigmatizado da adolescência pode causar uma desmotivação para trabalhos nesta área, como se nada pudesse ajudar amenizar as dificuldades desta fase do desenvolvimento.

Os estudos que venho encontrando me mostram uma esperança para meu ideal de contribuir para esta fase do ciclo vital. Resultados de estudos me mostraram que ajudar os adolescentes a desenvolver seu projeto de vida pode trazer

consequências positivas para o seu desenvolvimento e amenizar as dificuldades dessa fase.

Para se ter intervenções eficazes com jovens é preciso buscar conhecer o que os adolescentes pensam e conhecem sobre projeto de vida. Para isso, este estudo tem como objetivo conhecer o que adolescentes de diferentes contextos escolares pensam e compreendem sobre seus projetos de vida e sua vocação.

1. Introdução

Em 2017, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, e o projeto de vida começou a receber atenção no contexto brasileiro. Essa alteração na LDB passou a impetrar que “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, art. 35 - A § 7º).

Nesse contexto, é importante chamar atenção para dois aspectos: (a) o poder público passou a entender a relevância da escola como um ambiente dotado de possibilidades para preparar seus alunos para o futuro que desejam, seguindo uma tendência mundial e (b) a importância e a necessidade de se desenvolverem pesquisas sobre projetos de vidas de adolescentes que possam servir como subsídio e base para o trabalho que deve se realizar na escola. Por meio de resultados de estudos com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, um ano anterior ao Ensino Médio, pode-se ter uma visão sobre o que esses estudantes pensam, sobre projetos de vida, o que pode servir como embasamento para o trabalho de implementação da disciplina de projeto de vida na rede pública.

Assim, a questão de pesquisa deste trabalho foi “Qual é o projeto de vida dos adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental II?”. Inicialmente, são abordados os seguintes temas: (a) adolescência, (b) definição e características de projeto de vida, (c) projeto de vida e sua importância, (d) estudos sobre projetos de vida de adolescentes e (e) projetos de vida em contextos escolares.

1.1 Adolescência

Embora haja diversos pontos de vistas sobre a definição de adolescência, não há um consenso de quando este período inicia e termina e quais as variáveis que o determinam (Steinberg, 1999). Embora a adolescência possa durar dez anos ou mais, Steinberg (1999) evidencia que a maioria dos cientistas e profissionais sociais tendem a reconhecer que, dada a influência do crescimento psicológico e social desse período, faz mais sentido ver a adolescência como uma série de fases. De acordo com Breinbauer e Maddaleno (2008), a adolescência pode ser considerada como um período de maturação, no qual acontece uma transição de habilidades cognitivas e emocionais típicas da infância para habilidades cognitivas e emocionais mais avançadas da fase adulta. A maneira que cada adolescente perpassa por essa fase da vida depende de aspectos sociais, individuais, históricos e econômicos (Cerqueira-Santos, Melo Neto, & Koller, 2014).

Sameroff (2010) construiu sua teoria com a intenção de integrar mudança pessoal, contexto, regulações e modelos representacionais de desenvolvimento. Para isso, utilizou um compilado de quatro teorias já existentes sobre o desenvolvimento humano, com um enfoque na saúde mental e na psicopatologia, para embasar um jovem, que conseqüentemente se tornará um adulto produtivo para a sociedade. Essa complexa teoria multissistêmica foi nomeada de Teoria Unificada de Desenvolvimento.

Para Sameroff (2010) a história do desenvolvimento psicológico é marcada pela definição do comportamento como tendo possivelmente duas naturezas: àquela em

que o determinante está dentro dos genes da pessoa (natureza intrínseca) e àquela em que o determinante está fundamentalmente em suas experiências (natureza extrínsecas). Para Sameroff (2010) as duas naturezas interagiriam igualmente em um modelo não linear. O autor utilizou, como exemplo, a figura do *yin* e do *yang* para representar a oposição e a interpenetração dos opostos. Esses efeitos opostos interagiriam no formato de dupla hélice, em que cada dimensão (genes *versus* contexto) impacta no outro âmbito carregando toda a experiência passada, gerando um desenvolvimento intercalado (Sameroff, 2010). Esta teoria busca enxergar as relações transacionais entre a criança/adolescente e seus contextos, indicando momentos oportunos para intervenção, em que há mudança no contexto e na regulação do adolescente (Sameroff, 2010).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que tem como objetivo proteger os direitos das crianças e do adolescente do país, define na Lei Nº 8096, de 13 de julho de 1990, artigo 2 que adolescentes são aqueles indivíduos que possuem entre doze e dezoito anos de idade. A Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) consideram a adolescência como o período entre os dez e os dezenove anos de idade. Para este estudo, utilizaremos a definição da OPAS (2003) de adolescência.

Embora não haja um consenso quanto ao período cronológico da adolescência, há um acordo sobre três aspectos universais do desenvolvimento dos adolescentes: o início da puberdade, o surgimento de habilidades cognitivas mais avançadas e a transição para novos papéis na sociedade, sendo esses aspectos referentes a

mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais, respectivamente (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Deve-se destacar que, para alguns autores, a adolescência é uma construção social (Cerqueira-Santos et al., 2014). A adolescência é um período com muitas transformações que podem aumentar a vulnerabilidade ao estresse e ao desenvolvimento de comportamentos de risco e de psicopatologias (Romeo, 2015). Essa fase é considerada também de grande plasticidade cerebral, o que permite uma oportunidade para o desenvolvimento de intervenções que amenizem as consequências negativas de prejuízos anteriores no desenvolvimento (Romeo & McEwen, 2006).

Tradicionalmente, o desenvolvimento dos adolescentes é dividido em três categorias, sendo elas, adolescência inicial, média e tardia, sem um consenso sobre onde elas começam e onde terminam (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O aspecto em que há maior consenso é a puberdade, marcada pela menarca para as meninas, e o total desenvolvimento genital dos meninos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Meninas entram na puberdade aproximadamente 18 meses antes que os meninos, na adolescência inicial, o que significa que garotas e garotos na mesma idade possuem diferentes desenvolvimentos (Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006). A importância de uma análise mais aprofundada sobre os diferentes estágios da adolescência se faz importante para possibilitar um melhor entendimento das diferentes necessidades, desejos e metas do desenvolvimento à medida que os adolescentes evoluem (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Embora os adolescentes possuam diversos estágios de desenvolvimento semelhantes, há diferenças significativas relacionada ao gênero (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O termo sexo refere-se à dimensão biológica de homem ou mulher, já gênero refere-se a dimensão sociocultural dessas diferenças (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O papel do gênero é um conjunto de expectativas que prescreve como mulheres ou homens devem pensar, agir e sentir (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Então as experiências socioculturais e as biológicas, juntas, moldam o desenvolvimento do gênero (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

A OPAS desenvolveu uma classificação da adolescência que organiza os estágios da adolescência em cinco domínios, sendo eles o desenvolvimento corporal, cerebral, sexual, emocional e social (Breinbauer & Maddaleno, 2008). A adolescência inicial, o período em que a maioria dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental se enquadram, é uma etapa definida pela OPAS que compreende meninas de 12 a 14 anos e meninos de 13 a 15 anos (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Nessa fase do desenvolvimento corporal, ocorre a menstruação nas meninas (em média de idade de 12,4 anos) e os meninos passam a ejacular (em média de idade de 13,4 anos) (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Há um crescimento físico significativo nesse momento em ambos os sexos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O desenvolvimento cerebral da adolescência inicial se caracteriza pela capacidade de pensamento mais abstrato e do pensamento menos concreto, entretanto há pouco desenvolvimento do lobo pré-frontal e das funções executivas, principalmente entre os meninos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Ocorre nessa época, uma

reorganização das conexões sinápticas e uma mudança nos níveis dos diferentes neurotransmissores nas áreas do cérebro que controlam as emoções, o que se relaciona com um processo de informação mais eficiente e uma maior atividade emocional (Wigfield et al., 2006).

Sobre o desenvolvimento sexual, se destaca-se o aumento do desejo sexual, assim como a necessidade de masturbação (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Ocorre o aumento de fantasias sexuais e excitação durante os sonhos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Embora a identidade de gênero se desenvolva nos primeiros anos de vida, sua estabilidade é confrontada pelo desenvolvimento da orientação sexual, preferência e exploração envolvendo outra pessoa, incluindo, às vezes, o surgimento de sentimentos homossexuais confusos (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Sobre o desenvolvimento emocional, o adolescente possui um alto grau de consciência sobre si mesmo, flutuações na autoimagem e o grau de estresse aumenta, principalmente entre meninas (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Há uma necessidade de autonomia emocional e maior definição das opiniões próprias dos adolescentes (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Ao mesmo tempo, aumenta a dependência emocional dos amigos, intimidade, lealdade e valores compartilhados passam a ter maior peso em amizades, desenvolvendo, assim um aumento na empatia e responsividade em relação aos amigos íntimos (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Por último, o desenvolvimento social é marcado por uma combinação de mudanças que podem ser problemáticas para o desenvolvimento de alguns

adolescentes se acontecerem todas ao mesmo tempo, como baixa autoestima, depressão e início da atividade sexual prematuramente. Essas modificações na vida do adolescente podem ter origem biológicas, no contexto escolar, nas mudanças na dinâmica familiar e no início dos relacionamentos (Wigfield et al., 2006). Essa fase também é caracterizada por uma necessidade maior de passar mais tempo com subgrupos e/ou sozinho: passa-se menos tempo com os pais, a supervisão parental diminui e os conflitos sobre a independência aumentam (Breinbauer & Maddaleno, 2008). São esperados também novos privilégios sociais referentes a sua idade e a suscetibilidade à pressão dos pares atinge seu auge (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Em função das mudanças decorrentes da adolescência, principalmente em relação ao desenvolvimento cerebral e emocional, essa fase do desenvolvimento tem sido considerada primordial para a elaboração do projeto de vida.

1.2 Projeto de Vida

Um dos fatores protetivos para o adolescente é o projeto de vida (Bronk, 2014; Damon, Menon, & Bronk, 2003; Damon, 2009; Mariano & Going, 2011), um aspecto que vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito acadêmico e escolar. A reflexão sobre esse constructo iniciou-se, em momentos diferentes, com dois autores percursores do desenvolvimento, Piaget e Erikson, que apesar de possuírem abordagens teóricas distintas, mencionaram a importância do estudo sobre projeto de vida na adolescência.

Para Piaget e Inhelder (1955/1976) o projeto de vida está ligado inevitavelmente a valores e a hierarquização de possibilidades. De acordo com esses

autores, só é possível estabelecer um projeto de vida a partir da intenção de realizar algo e, para isso, é necessário priorizar escolhas em detrimento de outras e hierarquizá-las. Para a concretização das metas do projeto de vida é necessário priorizar valores que auxiliam e evitam o que atrapalha o processo de desenvolvimento e construção do projeto de vida (Piaget, & Inhelder, 1955/1976).

O projeto de vida contribui para a orientação dos objetivos fundamentais de um indivíduo e, por este motivo, é considerado parte fundamental para o bem estar individual e da identidade. Erikson (1968/1976) considera projeto de vida essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a adolescência para Erikson (1968/1976) é o período de desenvolvimento da identidade. O autor considera a resolução bem sucedida da crise de identidade como base para o estabelecimento do projeto de vida (Erikson, 1968/1976).

Sobre a definição de projeto de vida, não há um consenso na literatura (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Resultados de estudos recentes de revisão de literatura (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters, Leite, Pereira, Vieira, & Dellazzana-Zanon, 2019) indicam que a definição de projeto de vida mais usada no âmbito internacional é a de Damon et al. (2003), segundo a qual projeto de vida é: “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (p.121). Damon et al. (2003) destacam três aspectos dessa definição do projeto de vida: (a) é um objetivo que abrange mais do que conquistas de nível baixo, como, por exemplo “não chegar atrasado”; (b) faz parte do processo de encontrar significado na vida, com a

intenção de realizar algo que faça diferença no mundo, contribuindo para questões maiores que o “eu”; e (c) é direcionado a uma conquista para a qual se pode progredir.

Para exemplificar a importância do projeto de vida, Damon et al. (2003) utilizam a metáfora de que o projeto de vida funciona como um farol moral, o qual forneceria um senso de direção para os indivíduos, estabelecendo uma hierarquização de valores, iluminando o caminho a ser seguido, impedindo os indivíduos de se envolverem em fatores de riscos e motivando comportamentos que contribuam para seu projeto de vida. Ao contrário, quando não possuem um projeto de vida, as pessoas se sentiriam sem rumo e sem motivação, vagando sem direção como um barco à deriva.

Embora a definição de Damon et al. (2003) seja a mais utilizada, ela não é unânime. Uma definição que vem recebendo destaque na literatura internacional é a de McKnight e Kashdan (2009) que descreve projeto de vida como: “um objetivo central de vida auto-organizado que estrutura e estimula objetivos, administra comportamentos e fornece um senso de significado” (p.242). Para esses autores, o projeto de vida pode refletir qualquer objetivo geral da vida, contanto que organize as metas e comportamentos diários, seja central e forneça significado para o indivíduo. Sumner, Burrow e Hill (2018) alegam que devido à ambiguidade do que é considerado “de consequência” e da restrição dos projetos de vida que sejam focados para o “além do eu”, presentes na definição de Damon et al. (2003), a definição de McKnight e Kashdan (2009) é mais inclusiva. Em consonância com Sumner et al. (2018), a

definição de projeto de vida de McKnight e Kashdan (2009) será adotada neste estudo¹.

Embora os resultados do estudo de Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) tenham mostrado que não há um consenso sobre a definição de projeto de vida na literatura nacional, foram encontradas algumas definições a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para Teixeira (2005), o projeto de vida é elaborado por meio de experiências pessoais, sociais e culturais e é o resultado da interação do indivíduo com essas vivências. Esses projetos são modificados/transformados ao longo da vida, de acordo com a história de cada indivíduo e com base nas relações estabelecidas com outras pessoas, portanto os projetos se adaptam ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Teixeira, 2005).

De acordo com Marcelino, Catão e Lima (2009), projeto de vida é um compilado de anseios que se pretende atingir por meio de fases a serem ultrapassadas rumo a um ideal pretendido, que permita a organização e a orientação em direção à sua realização no futuro. O projeto de vida é elaborado a partir de experiências passadas, pelas influências e pelo envolvimento de atividades desenvolvidas no presente e estes fatores podem prejudicar ou contribuir para a construção do projeto de vida (Marcelino et al., 2009).

Segundo Nascimento e Rodrigues (2018), projeto de vida tem o sentido de aspirações e desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma

¹ Optou-se por utilizar a definição de McKnight e Kashdan (2009), pois como os dados deste estudo são provenientes de redações e não de entrevistas, não seria possível investigar de forma aprofundada o aspecto da dimensão “além do eu” presentes da definição de Damon et al (2003).

antecipação dos acontecimentos e tem como base as relações do sujeito com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial (Nascimento & Rodrigues, 2018). Resultados de estudos recentes têm mostrado que além de ser uma importante tarefa do desenvolvimento, construir projetos de vida acarreta em uma série de benefícios para o sujeito.

1.3 Importância do Projeto de Vida

Para Damon et al. (2003), adolescentes sem projeto de vida são mais propensos a desenvolver depressão, comportamentos agressivos, doenças psicossomáticas e problemas psicossociais. Damon (2009) ressalta que ter um projeto de vida estruturado pode evitar uma série de problemas considerados, por alguns autores, como típicos da adolescência como, por exemplo: uso de drogas, gravidez indesejada e dificuldades, tormentos e comportamentos de risco (Marcelino, et al., 2009; Silva, Barbosa, Barbosa, Cruz, & Marques, 2016). Esses problemas estão relacionados com uma perspectiva frágil de futuro e uma dificuldade de se projetar no futuro, concepção compartilhada por muitos adolescentes contemporâneos (Damon, 2009). Assim, o projeto de vida pode proteger os adolescentes de comportamentos de risco, como por exemplo, o uso de substâncias psicoativas e sexo desprotegido (Costa & Assis, 2006; Damon, 2009; Silva et al., 2016).

Mariano e Going (2011) destacam a importância de um olhar positivo para adolescência, mostrando uma série de estudos que relacionam projeto de vida com bem-estar. Alguns estudos já comprovaram que adolescentes que possuem projeto de vida vivenciam experiências mais positivas dos que não têm, como por exemplo:

(a) felicidade, (b) bem-estar psicológico, (c) satisfação com a vida e (d) esperança no futuro (Bronk, 2014; Bronk, Hill, Lapsley, Talib, & Finch, 2009; Mariano & Going, 2011). Importante destacar que, adolescentes com projetos de vida possuem uma experiência acadêmica mais prazerosa, pois esses projetos dão um significado para essa vivência escolar e tornam mais tranquilo o enfrentamento dos obstáculos e situações desconfortáveis (Bronk, 2014).

Essa maior facilidade nas experiências vividas, dentro e fora das escolas, se dá pelo fato de o projeto de vida oferecer uma visão conciliatória entre presente e futuro, o que gera conforto para os adolescentes, uma vez que essa visão fornece um propósito maior a vivências do presente (Mariano & Going, 2011). O projeto favorece, ainda, o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, sentimento de pertencimento à comunidade, realização e autoestima (Blattner, Liang, Lund, & Spencer, 2013; Damon et al., 2003).

Entretanto, diferentes autores chamam atenção para a dificuldade da construção do projeto de vida no momento presente, em função da multiplicidade de possibilidades e pela constante necessidade de fazer escolhas (Damon, 2009; D'Aurea-Tardeli, 2009; La Taille, 2009; Margulis, 2001). Para fazer escolhas, é necessário hierarquizar as possibilidades de realização (La Taille, 2009; McKnight & Kashdan, 2009). Para essa hierarquização, há duas dimensões fundamentais: (a) afetiva e (b) cognitiva (La Taille, 2009). A dimensão afetiva é responsável pelo valor e o significado dado a cada meta, e a cognitiva refere-se à capacidade intelectual de ordená-las (La Taille, 2009). A modificação constante dos valores, própria da

inconstância da pós-modernidade, dificulta a fixação e a conservação de valores, o que torna a construção de projetos de vida mais difícil na fase da adolescência (La Taille, 2009). Essa é uma razão a mais para a condução de pesquisas sobre projeto de vida com adolescentes.

1.4 Estudos sobre Projeto de Vida com Adolescentes no Brasil

Apresentam-se a seguir resultados de estudos empíricos sobre projetos de vida com adolescentes feitos no contexto nacional, realizados nos últimos vinte anos. Para fins de contemplar o foco deste estudo, foram consideradas pesquisas realizadas em diferentes contextos escolares. Cardoso e Cocco (2003) realizaram um estudo com o objetivo de compreender o que os adolescentes entendem por ser adolescente, projeto de vida e o que é saúde para eles. Participaram 7 adolescentes de 14 a 18 anos, sendo 6 meninas, de nível socioeconômico baixo, de uma Unidade Básica de Saúde em Marília-SP. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que todos os adolescentes possuíam projetos de vida. Evidenciam também que os participantes do estudo, todos de nível socioeconômico baixo, possuíam projetos ligados à autonomia financeira, que seria conquistada por meio do estudo universitário e de um trabalho remunerado, com o objetivo de ter direitos iguais na sociedade.

Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) realizaram um estudo com o objetivo de verificar se adolescentes percebiam os estudos atuais como meios para atingirem projetos de vidas profissionais. Os autores investigaram também quais foram as motivações dos adolescentes e suas perspectivas de futuro. Participaram 206

adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 124 estudantes de escolas públicas (60,2%), da região norte do Paraná, sendo 118 do sexo feminino. Utilizou como instrumento um questionário de autorrelato com escala do tipo Likert, criada pelos autores. Como resultado, foram identificados dois grupos: os definidos vocacionalmente e os não definidos vocacionalmente. Para ser considerado como definido vocacionalmente era necessário o participante saber o que quer ter como profissão no futuro, ter certeza sobre esta decisão (3 ou 4 na escala Likert) e considerar a profissão como algo muito relevante na vida. Da amostra, 31,5% (65) dos adolescentes foram denominados como definidos vocacionalmente. Ambos os grupos foram comparados de acordo com a motivação em relação aos estudos. Os alunos que já haviam definido sua profissão futura possuíam maior nível de motivação. Em relação aos alunos indefinidos, observou-se que a maioria estudava em escolas públicas. Além disso, os resultados mostraram que os adolescentes de escolas públicas não sabiam o que esperar do futuro, independentemente da definição da profissão.

Valore e Viaro (2007) se interessaram em identificar o principal aspecto a compor o projeto de vida a partir da opinião de adolescentes. Participaram desse estudo 114 estudantes, com idades entre 15 a 18 anos, sendo 74 meninas (64,9%). Destes 114 alunos, 71 (62,3%) estudavam em escolas públicas de Curitiba - PR. Como instrumento foi utilizado um questionário com quatro perguntas abertas e uma fechada, no qual os estudantes deveriam assinalar a questão considerada como a mais difícil de responder. Em relação à questão sobre projetos de vida, 14 alunos

consideraram a pergunta sobre projeto de vida a mais difícil a ser respondida, e 10 estudantes, apesar de não terem considerado essa pergunta difícil, não responderam à questão. Os resultados mostraram que o aspecto mais citado foi a profissão, aparecendo 133 vezes nas 104 respostas (78 vezes em respostas de estudantes de escola pública e 55 vezes nas de escola particular) com maior ênfase no retorno financeiro. O aspecto menos citado foi melhoria e auxílio do/ao mundo (6 vezes). Importante mencionar que dos oito participantes que apresentaram interesse em contribuir com a população carente, sete são de escolas públicas, o que remete à preocupação com o contexto no qual esses adolescentes estão inseridos, e seis enunciados destes alunos, também apenas de escolas públicas, se configuraram com um projeto de vida categorizado em melhoria e auxílio do/ao mundo.

D'Aurea-Tardeli (2008) realizou um estudo com o objetivo de analisar a relação do que adolescentes pensam sobre si mesmos e seus projetos de vida. Participaram 396 adolescentes de 16 a 18 anos, 222 do sexo feminino, de escolas particulares de classe média e média alta do estado de São Paulo. Foi utilizado como instrumento o *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM) e um depoimento escrito, que os jovens poderiam expressar livremente sobre sua visão de mundo. Os resultados indicaram que 82,32% das respostas incluem outro indivíduo em seu futuro de alguma forma, de âmbitos afetivos até comunitários. Estes resultados foram caracterizados pela autora como projetos de vida conectados. Projetos relacionados à valorização financeira, material e pessoal que expressavam obtenção de glória pessoal (17,68% das respostas) foram caracterizados como projeto de vida desconectado. Do total de

meninos, 29,89% das respostas foram consideradas desconectadas, em relação a 8,11% das meninas.

Marcelino et al. (2009) tiveram como objetivo comparar as representações sociais de adolescentes inseridos em diferentes contextos escolares (público e privado) acerca da construção do seu projeto de vida. Participaram 40 adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 20 de uma escola pública e 20 de escola privada de João Pessoa - PB. A coleta foi realizada a partir do roteiro indutor: (a) O que você entende por projeto de vida? (b) Para você o que é ter projeto de vida? (c) Qual seu projeto de vida? Esses resultados foram organizados em três categorias: (a) concepções de projeto de vida, (b) inclusão social e melhoria de vida e (c) dificuldades na construção de projeto de vida. A categoria concepções de projeto de vida foi apresentada nos dois grupos de maneira semelhante (65,9% das respostas de escola pública e 70,2% das respostas de escola privada). A categoria inclusão social e melhoria de vida apareceu apenas no grupo da escola pública (34,1% das respostas). De acordo com os autores, a construção de um projeto de vida estabelece uma oportunidade de ser incluído socialmente. Em um contexto marcado por desigualdade social, incluir-se socialmente viabiliza melhores condições de vida para si e para o outro, é a possibilidade de mudar o presente e ter um futuro melhor. A categoria dificuldades na construção de projeto de vida foi apresentada apenas no grupo da escola privada (29,8% das respostas). Os adolescentes relacionaram a dificuldade da formação do projeto de vida com a dificuldade da formação de si e relataram falta de maturidade diante da responsabilidade de escolher uma profissão.

Leão, Dayrell e Reis (2011) se interessaram por discutir a relação entre projeto de vida e contribuições da escola para sua realização. Participaram 245 adolescentes do 3º ano do Ensino Médio de escolas particulares e públicas de Moju, Santarém e Belém - PA. Da amostra, 95 participantes (39%) continham entre 16 e 18 anos, 85 alunos (35%) de 19 a 21 anos e 51 (21%) tinham acima de 22 anos, sendo que 14 (5%) não responderam a idade. Como resultado, observou-se que a maioria dos adolescentes possui um foco no desenvolvimento profissional e econômico, mas apresenta incertezas e falta de reflexão sobre o assunto. Apesar de indicarem a escola como um grande contribuinte para a construção do projeto de vida, os adolescentes destacaram os limites desse espaço em corresponder às suas demandas. Observou-se ainda que 56% dos adolescentes apresentaram uma idade maior que a esperada (15 a 17 anos), e 43,7% deles já haviam sido reprovados pelo menos uma vez, evidenciando uma grande defasagem escolar. Alguns jovens relataram um descaso em relação às condições apresentadas na escola. Os professores e gestores foram alvos de muitas queixas, e a disposição e qualidade dos materiais nas escolas também foram alvos de queixas. Esses problemas se manifestaram de maneira mais óbvia nos cursos noturnos. Segundo os autores, a sociedade coloca os jovens como precursores de si, mas em função de sociedade tão desigual, eles são privados de materiais e recursos para a construção de seus projetos de vida.

Araujo, Arantes, Klein e Grandino (2014) realizaram um estudo com o objetivo de identificar possíveis diferenças entre o projeto de vida dos que são engajados e dos que não são engajados em atividades sociais e comunitárias. Participaram 2060

estudantes de 15 a 25 anos, sendo 59% meninas de 10 diferentes cidades que representavam geopoliticamente as cinco macrorregiões do Brasil. O estudo foi realizado na plataforma *SurveyMonkey* e utilizou escalas adaptadas para a língua e a cultura brasileira: (a) *Life Goals Scale*, *Identified Purpose Scale*, (b) *Ryff's Purpose In Life Scale*, (c) *Activity Engagement Scale*, (d) *Satisfaction With Life Scale* (SWLS), e (e) *Youth Purpose Survey*. Os resultados desse estudo evidenciaram que adolescentes engajados (cerca de 30% da amostra), são mais orientados, mais propensos a alcançar os objetivos de vida e possuem um maior nível de satisfação com a vida. Os resultados que indicam poucos adolescentes considerados engajados mostram a importância de introduzir perspectivas de cidadania e educação moral nos currículos escolares, promovendo engajamento social, e conseqüentemente maiores níveis de satisfação com a vida.

Danza e Arantes (2014) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar os valores e sentimentos implícitos aos projetos de vida de estudantes do Ensino Médio. Participaram do estudo 240 adolescentes de uma escola pública e uma privada, entre 14 a 18 anos, distribuídos em 120 da escola pública (60 do sexo masculino) e 120 de escola privada (60 do sexo masculino) da cidade de São Paulo - SP. Foram apresentados aos adolescentes treze questões abertas sobre seus projetos de vida. Os resultados mostraram que os projetos de vida mais citados pelos alunos foram os ligados ao trabalho e à família. Dessas respostas, 28,33% apresentam um projeto de vida fragilizado de projeções futuras, direcionado ao trabalho e à família. Os adolescentes que apresentaram o projeto de vida fragilizado

não apresentam ao longo do questionário referências consistentes sobre seu projeto de vida, com respostas curtas e não elaboradas. Outros 21,25% de respostas apresentaram um projeto de vida concreto e bem trabalhado, direcionado para o mesmo modelo de trabalho e família, com respostas complexas e precisas, indicando formas práticas de atingir objetivos e ideias claras de que profissão pretendem ter.

O estudo de Miranda e Alencar (2015) teve como objetivo investigar a existência de projetos de vida em adolescentes, identificando o lugar do outro nesses projetos. Participaram 24 adolescentes, com idades de 15 a 20 anos, divididos igualmente entre classe social (baixa e média) e sexo. Os projetos de vida mais citados foram bens materiais (35,6%) e relacionamentos afetivos (21,8%). Em relação a bens materiais, 58,04% destes projetos de vida foram citados por participantes da classe média. De acordo com as autoras, este resultado está relacionado com as possibilidades reais deste grupo de adquirir os bens materiais. Os projetos de vida menos citados foram formação acadêmica (10,4%). Em relação à relevância dos projetos citados, 41% dos participantes indicaram formação profissional como o critério mais relevante para a realização do projeto de vida. Apenas um aluno considerado de classe média citou formação profissional como a mais relevante, o que pode demonstrar uma grande diferença entre as classes sociais.

A pesquisa de Felckilcker e Trevisol (2016) teve como objetivo analisar como alunos do Ensino Médio entendem o papel do estudo e da escola para construção de seu projeto de vida e as motivações para a seleção deste projeto. Participaram 103 alunos do Ensino Médio, de escolas da região meio-oeste de Santa Catarina. Foram

analisadas duas questões de um questionário de 25 perguntas abertas e fechadas. Para 44 participantes, ter uma profissão é extremamente importante, para 18 é muito importante, e pouco ou sem importância para os demais. Projetos de vida relacionados a continuar os estudos foram considerados de extrema importância para 41 entrevistados, 23 marcaram como muito importante e pouco ou sem importância para o restante da amostra. Ter projetos sociais para contribuir com o mundo foi considerado extremamente importante para 40 entrevistados, muito importante para 27 e pouco ou sem importância para os demais. As respostas dos alunos, demonstram que para a maioria a escola contribui para o alcance do projeto de vida. Apesar do estudo apresentar alguns projetos de vida relacionados a aquisição de bens materiais, os resultados mostram que os entrevistados destacam como maior importância uma vida estável no futuro, a busca por um emprego melhor e o desejo de construir uma sociedade melhor, encontrando amadurecimento, reflexão e um lugar no mundo. Neste sentido o papel da escola, das atividades realizadas, da interação com professores e demais alunos, são de extrema importância para constituir os projetos de vidas dos alunos.

Klein e Arantes (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar o significado que adolescentes atribuíram as experiências escolares quando tinham em mente seus projetos de vida. Participaram 305 alunos, 57% do sexo feminino, do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com um questionário disponibilizado em uma plataforma *online SurveyMonkey*. Os resultados mostraram que 81% dos alunos acreditam que

a escola contribui para a construção de projetos de vida, e a disciplina que melhor contribui para o projeto de vida foi a de língua estrangeira (77%).

Nascimento e Rodrigues (2018) realizaram um estudo com objetivo de compreender os significados centrais que os jovens atribuem aos seus projetos de vida e a importância que a escola tem para a realização destes projetos. Participaram 725 jovens entre 14 a 24 anos, de 18 escolas do centro da cidade, 28 escolas da periferia, da cidade de Belém - PA. Os resultados mostraram que aproximadamente 85% da amostra destacou a escola como principal contribuidora para a construção de seu projeto de vida e 90% dos jovens destacam a importância do trabalho como parte da busca para alcançar a autonomia financeira. De acordo com os autores, considerando o contexto de desigualdade e desrespeito às diferenças, a inclusão social representa melhoria de vida para todos os adolescentes e o projeto de vida é uma possibilidade de estabelecer seu lugar na sociedade.

Riter, Dellazzana-Zanon e Freitas (2019) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi investigar a presença de projetos de vida quanto a relacionamentos afetivos em adolescentes de nível socioeconômico baixo e avaliar o conteúdo destes projetos. Participaram do estudo seis adolescentes de nível socioeconômico baixo, sendo 4 do sexo feminino, com idades entre 14 e 16 anos, de escolas públicas de Porto Alegre - RS. Como instrumento foi utilizado uma ficha de dados sociodemográficos para caracterização da amostra, e uma entrevista semiestruturada sobre projetos de vida, que identifica a existência e o conteúdo dos projetos de vida. Os resultados mostraram que nenhum participante se referiu a existência a projetos

de vida relacionados com relacionamentos afetivos de forma espontânea, entretanto quando perguntados da existência desse tipo de projeto 5 participantes afirmaram que ele existe. Apesar de 5 indivíduos afirmarem a existência de um projeto de vida relacionado a relacionamentos afetivos, é importante compreender por qual razão esse projeto não foi citado espontaneamente. De acordo com as autoras, as respostas dos adolescentes demonstram um caráter de priorização do estudo e do trabalho, pois a estabilidade financeira tem um caráter de urgência em suas vidas devido às dificuldades econômicas que eles enfrentam.

O estudo de Araújo, Dellazzana-Zanon e Enumo (2020) investigou o projeto de vida de 18 adolescentes (15-20 anos), bolsistas de um programa social em um Centro de Ciência & Tecnologia em Campinas – SP. Os adolescentes responderam à Escala de Projetos de Vida para Adolescentes e participaram de um grupo focal sobre impacto desse programa no seu projeto de vida. Analisaram-se as falas dos participantes pelo *software* IRAMUTEQ, as quais foram organizadas em dois *corpus* textuais: Projeto de Vida e Programa Social. Os resultados do estudo indicaram que os adolescentes têm projetos de vida conectados à comunidade e que há relações positivas com as atividades do programa social.

O estudo de Pereira, Zanon e Dellazzana-Zanon (*in press*) teve como objetivo compreender as relações entre os contextos escolares e familiar e os projetos de vida de adolescentes. Participaram do estudo 320 adolescentes, sendo 203 do sexo feminino, do nono ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, com idades entre 14 e 17 anos, de diferentes tipos de escola do interior do estado de São Paulo.

Como instrumentos, foram utilizados Ficha de Dados Biossociodemográficos e a Escala de Projeto de Vida para Adolescentes. Os dados foram analisados por meio de testes *t* de *student*, ANOVA *one-way* e correlação de Pearson. Os resultados indicaram que adolescentes mais novos têm mais projetos de vida em relação a Relacionamentos Afetivos, Religião/Espiritualidade e Bens Materiais do que os mais velhos. Observou-se uma tendência dos projetos da dimensão Religião/Espiritualidade diminuírem conforme os adolescentes crescem e conforme aumentam a Escolaridade da Mãe e a Escolaridade do Pai. Em relação ao tipo de Escola, os adolescentes de Escola Públicas têm mais projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos do que os adolescentes dos demais tipos. Os projetos da dimensão Religião/Espiritualidade são maiores nos adolescentes de Escola Pública.

Dellazzana-Zanon, Zanon, Tudge e Freitas (*in press*) buscaram investigar a relação entre nível de cuidado dos irmãos menores com áreas de interesse dos projetos de vida. Participaram 113 adolescentes (69,9% do sexo feminino), com 14 a 16 anos de idade, que tivessem pelo menos um irmão mais novo, de escolas públicas Porto Alegre - RS. Os instrumentos utilizados foram Ficha de Dados Biossociodemográficos, Questionário de Tarefas Domésticas e de Cuidado entre Irmãos (QTDCI) e um depoimento escrito sobre seus projetos de vida. Ao todo, foram relatados 347 projetos de vida, agrupados em 5 categorias: (a) carreira, (b) família, (c) bens materiais, (d) felicidade e (e) generosidade. Os resultados indicaram que há uma tendência de que adolescentes que cuidam de irmãos mais novos possuam projetos de vida mais relacionados à generosidade e à carreira. A relação com a carreira é

dada pela vontade dos adolescentes de alcançar estabilidade financeira, sair das dificuldades financeiras presentes em suas vidas e assegurar estabilidade financeira para retribuir e continuar ajudando a família no futuro. A relação dos projetos de vida com generosidade pode ser compreendida pela sensação de gratificação de ser solidário gerada pela atitude de colocar as prioridades dos outros (irmãos mais novos) em primeiro lugar.

Os resultados dos estudos apresentados indicam que adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos são capazes de desenvolver um projeto de vida e que a maioria dos adolescentes percebe a escola como o lugar que pode contribuir para este desenvolvimento. No entanto, quando se trata da escola pública, propiciar o desenvolvimento de projetos de vida se torna mais difícil. Estas pesquisas possibilitam a reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes. Percepções e valores que os estudantes atribuem às experiências escolares podem contribuir para a construção de um currículo mais significativo e articulado com foco nos planos dos jovens, levando em consideração os diferentes níveis socioeconômicos. Em relação às diferenças entre os projetos de vida de adolescentes de contextos escolares, os resultados dos estudos apresentados indicam que há diferenças entre os projetos de vida de estudantes que frequentam diferentes tipos de escola.

Quanto aos projetos de vida de adolescentes de escolas particulares, os resultados mostraram que a maioria dos alunos de escolas particulares apresentam projetos de vida que incluem de alguma forma outras pessoas e a minoria valoriza

bens materiais, o aspecto financeiro e glória pessoal. Além disso, muitos adolescentes de escolas particulares apresentam dificuldades na construção do projeto de vida.

No que se refere aos projetos de vida de adolescentes de escolas públicas, os resultados indicaram que esses adolescentes demonstraram não saber o que esperar do seu futuro, independentemente da definição da profissão, apresentaram interesse em contribuir para a população carente, apresentam um movimento de inclusão social e melhoria de vida e por último, demonstraram mais respostas ligadas a dimensões de religião/espiritualidade e dimensão de relacionamentos afetivos.

1.5 Contextos Escolares e Projetos de Vida

Um estudo de Martinez e Dukes (1997) relata que os quesitos étnicos, socioeconômicos e de gênero estão ligados com a sensação de bem-estar, evidenciando que os indivíduos mais favorecidos na sociedade possuem um maior nível de bem estar. Esses resultados demonstraram a grande importância em levar em consideração estes quesitos quando se está realizando uma pesquisa. Quando se trata de Brasil, um país no qual as desigualdades sociais são gritantes, estudar esses aspectos é ainda mais relevante.

A desigualdade é um elemento social cada vez mais presente nas cidades brasileiras (Guzzo & Euzébios Filho, 2005). Partindo do entendimento de que o Brasil é um dos países que apresenta uma grande desigualdade social, e que o sistema educacional revela a mesma disparidade entre os contextos escolares (Guzzo & Euzébios Filho, 2005), estar marginalizado na sociedade pode causar implicações à saúde. A avaliação sobre a vulnerabilidade das pessoas acerca de si mesmas e

também sobre as contingências do ambiente, pode gerar danos psicológicos, sociais e até econômicos (Hall, Stevens, & Meleis, 1994). Nesse sentido, indivíduos marginalizados podem se engajar em uma criação de significado ou flexibilidade, estratégias que contribuem para a promoção do projeto de vida por meio de uma ação explorativa (Hall et al., 1994). A marginalização pode causar dificuldade na formação de uma identidade coerente e positiva, devido ao maior isolamento social e acesso limitado às principais regalias dos privilegiados sociais (Hall et al., 1994). Entretanto, essa experiência de isolamento fortalece a criação de laços estreitos com os outros por meio de experiências compartilhadas e impulsiona seu poder coletivo de trabalhar pela mudança social (Hall et al., 1994).

Os estereótipos moldam os adolescentes sobre o que é esperado deles, por isso, os impactos e os limites que a marginalização causam podem restringir a exploração dos adolescentes em relação ao seu projeto de vida, levando-os a escolher um caminho necessário e não por interesse pessoal (Phillips & Pittman, 2003; Rogers & Way, 2016). Adolescentes que tendem a ser menos orientados para o futuro devido a estigmatização sofrida, podem acentuar de uma maneira pejorativa o que pensam sobre si mesmos (Steinberg et al., 2009). Além disso, a condição da família de oferecer suporte para o adolescente construir seu projeto de vida pode ser inibida por estressores relacionados a sua própria condição de marginalização (Liang et al., 2016).

Apesar dessas dificuldades, adolescentes que experienciam marginalização podem desenvolver um projeto de vida bem estruturado que vise o bem estar de

outras pessoas além de si (Liang et al., 2016). Quanto mais os adolescentes refletem sobre suas próprias vidas e sobre como se relacionam com outros indivíduos e com a sociedade, maior a probabilidade de eles refletirem sobre seus objetivos e assim, desenvolver a consciência sobre um projeto de vida engajado (Sumner et al., 2018).

Quando questionados, em uma vasta pesquisa com 238 adolescentes de uma amostra nos Estados Unidos observou-se que frequentemente mencionam a família como um grande suporte para o desenvolvimento do seu projeto de vida (Moran, Bundick, Malin, & Reilly, 2013). Dificuldades familiares causam estressores que podem motivar adolescentes de baixa renda a seguir um caminho de projeto de vida focando a agradecer/devolver o que lhe foi proporcionado e/ou escapar da exposição contínua a estes estressores (Liang et al., 2016). Neste sentido, Kiang (2012) sugeriu em seu trabalho que “ter um papel ativo na provisão para a família, pode permitir aos jovens de nível socioeconômico baixo desenvolverem um profundo senso de responsabilidade e conseqüentemente se sentirem necessários, o que pode evoluir para um amplo senso de propósito” (p.194), descrevendo um mecanismo que liga apoio social e o desenvolvimento do projeto de vida (Sumner et al., 2018).

1.6 Justificativa e Objetivos do Estudo

A partir da revisão de literatura constatou que: (a) há diferenças no desenvolvimento de adolescentes do sexo feminino e do masculino na adolescência inicial, (b) adolescência é uma fase primordial para o construção do projeto de vida, (c) projeto de vida traz benefícios para o desenvolvimento, (d) existem diferenças entre os projetos de vidas de adolescentes brasileiros de escola pública e privada e

(e) a desigualdade é um elemento social cada vez mais presente nas cidades brasileiras que impactam na construção do projeto de vida dos adolescentes.

Além disso, este projeto foi motivado pela Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na qual foi implantada a necessidade de se lecionar sobre Projeto de Vida no Ensino Médio recentemente, em 2017. A lei diz especificamente: “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” (LDB, Seção IV – Ensino Médio, Art. 35 p 24-25). Se no Ensino Médio os alunos terão contato com Projeto de Vida, torna-se importante compreender as perspectivas dos adolescentes no ano anterior a esse contato, para poder desenvolver melhor o conteúdo que será abordado, gerando, assim, uma linha de base mais confiável e proveniente das necessidades individuais desses estudantes.

Assim, a questão de pesquisa deste estudo é: Quais são os projetos de vida de adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental? O objetivo deste estudo, portanto, é investigar quais os projetos de vida de adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental. Pretende-se investigar semelhanças e diferenças nos projetos de vida dos participantes, considerando seu contexto escolar: escola pública, escola privada e escola do Serviço Social da Indústria (SESI).

2. Método

Foi realizado um estudo misto de caráter documental do tipo exploratório. Por ser também qualitativo, o estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (ANEXO A) para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa (Tong, Saninsbury, & Craig, 2007). O estudo foi dividido em duas etapas, sendo realizado um estudo piloto para conhecimento do material e o estudo principal.

2.1 Fonte de dados

2.1.1 Projeto EPTV na Escola

O projeto EPTV na escola é um concurso de redação entre todos os alunos do último ano do Ensino Fundamental das cidades de cobertura geográfica da EPTV, uma rede de televisão regional brasileira afiliada à Rede Globo sediada em Campinas - SP, controlada pelo grupo Empresas Pioneiras de Televisão. Dessas cidades da região são classificados 30 estudantes de cada, que recebem o direito de um passeio na EPTV e a um shopping da cidade. No final, são selecionadas 10 redações, cujos autores recebem prêmios e uma reportagem exibida no telejornal sobre os textos produzidos.

A inscrição para este projeto é realizada por intermédio da Secretária Municipal de Educação e/ou Diretoria Regional do Ensino de cada cidade, que são responsáveis por: (a) enviar as redações para a EPTV até a data de entrega estabelecida, não sendo consideradas as que foram entregues fora da data estabelecida e por pais ou alunos; (b) divulgar o projeto e seu cronograma; (c) selecionar as 30 melhores redações de cada cidade e com suas próprias regras e critérios, exceto a rede SESI

de Campinas e as escolas particulares da mesma, que o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo são responsáveis pela seleção; (d) organizar a excursão dos estudantes selecionados, necessitando da assinatura do responsável dos alunos; (e) enviar as redações dos 30 alunos até o prazo estabelecido, junto com a relação dos nomes dos alunos classificados e os nomes das respectivas escolas onde estudam, o termo de responsabilidade de transporte e o um formulário preenchido com o Censo do Projeto, que contém a quantidade de alunos e as escolas que participam.

O tema proposto para o concurso do ano de 2018 foi “Minha vocação e meu propósito de vida”. Em função da escolha do tema do concurso da edição de 2018, estar relacionada diretamente ao tema central do grupo de pesquisa no qual este estudo foi realizado, decidiu-se entrar em contato com a EPTV, para solicitar as redações para fins de pesquisa.

2.1.1.1 Regras

As regras para fazer a redação são: (a) preencher por completo o formulário disponível no site do projeto; (b) redigir sobre o tema decidido para o ano; (c) escrever com caneta azul ou preta; (d) produzir uma redação que tenha no mínimo 15 linhas e no máximo 25; (e) desenvolver a redação a partir de pesquisas feitas pelo aluno, com a orientação do professor, se necessário; (f) ser textual.

Sobre a classificação, na fase semifinal, a EPTV forma uma comissão interna de jornalistas e organizadores do projeto, para uma pré-classificação de todos os trabalhos recebidos. Toda cidade tem pelo menos 1 redação escolhida e a lista com

os nomes dos semifinalistas estarão disponíveis no site do projeto na data estabelecida. Na etapa final, é feita outra comissão, que escolhem os 10 melhores trabalhos da região. Esta nova comissão é formada por educadores e profissionais sobre o tema proposto no ano. A lista dos finalistas é disponível no site do projeto, na data estabelecida.

2.1.1.2 Histórico

O projeto surgiu da preocupação que o fundador da EPTV, Dr. José Bonifácio Coutinho Nogueira, possuía com a educação do país. Teve início em 2000 nas praças onde a EPTV possui emissoras de televisão, sendo elas: (a) Campinas; (b) Ribeirão Preto; (c) São Carlos e (d) Varginha. Possui como objetivo mostrar o potencial de aprendizado que se pode obter com a TV, fazendo o aluno conhecer o processo de produção de uma reportagem, da pauta à edição e o jornal no ar. Por meio da escolha do tema, o projeto busca conscientizar os adolescentes da importância deles na sociedade como um todo. Para isto, o projeto é realizado com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, pois o projeto acredita que nesta idade há um período de transição na vida deles, e refletir sobre os temas de certa forma é uma maneira de ajudá-los. Por terem estes objetivos, os temas são escolhidos por jornalistas, pela coordenação do projeto e pela diretoria da EPTV, sempre focando em temas atuais de grande relevância.

O projeto acontece nas 4 praças da EPTV, com uma participação total de 317 municípios, divididos por região. Este concurso possui uma parceria com as Secretarias de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino. A parceria acontece

com a mentoria da EPTV e com a execução pelas Secretarias, Diretorias e escolas de cada região. Em 2019, o projeto EPTV na Escola completou 20 anos. Durante esse período, cerca de 600 mil alunos já fizeram a redação na região de Campinas, dos quais cerca de 40 mil alunos já visitaram a emissora e 200 alunos foram premiados.

2.2 Amostra

2.2.1 Estudo Piloto

As redações que foram utilizadas como material foram as redações originais escritas pelos alunos para o projeto EPTV na Escola do ano de 2018, por alunos do 9º Ano de escolas municipais, estaduais, particulares, e do SESI das quatro praças do EPTV, contando com a participação de 317 municípios, divididos nas regiões de cobertura da emissora. As redações feitas pelos alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) não foram contabilizadas na amostra, pois esses estudantes não se incluíam na faixa etária do estudo.

Do pacote das redações, retiraram-se todas as redações da cidade de Campinas, cidade escolhida por ter o maior número de redações entre todas as cidades que participaram do concurso. Essas redações foram lidas e separadas em dois subgrupos: redações que possuíam conteúdo para ser avaliado e as redações que não possuíam conteúdo. Por conteúdo entende-se as redações que foram escritas em forma de texto. Excluíram-se, portanto, para fins do estudo piloto, todas as redações que estavam escritas em forma de poemas e cartas para obter uma melhor análise. As redações foram separadas nos três grupos escolares e depois foram separadas em outros dois subgrupos, sexos feminino e masculino, totalizando

6 subgrupos de redações. De cada um desses subgrupos foram retiradas aleatoriamente 5 redações, totalizando 30 redações da cidade de Campinas que foram lidas na íntegra a fim de familiarizar o pesquisador com o conteúdo das mesmas. O estudo piloto serviu para orientar o autor deste estudo sobre o que ele poderia encontrar no banco de dados. Com a finalização do piloto, todas as redações que não foram utilizadas no primeiro estudo foram devolvidas para o banco de dados.

2.2.2 Estudo Principal

Após a finalização do estudo piloto, foi construído um novo *corpus* (Flick, 2009) com 20 redações de cada um dos três tipos de escola (pública, privada e SESI). A divisão das redações nesses três tipos de escolas seguiu a utilizada pelo concurso e foi acatada pelo pesquisador, por considerar que as escolas do tipo SESI têm sua especificidade e, portanto, as redações de seus alunos não se encaixariam nem na escola pública, nem na particulares. O SESI é uma entidade de direito privado, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o país. O SESI tem como intenção a melhoria do funcionário da indústria e sua família e, por fornecer um apoio ativo na implantação e desenvolvimento de projetos e benefícios sociais para trabalhadores, acredita-se se tratar de um tipo escolar diferente das escolas públicas e privadas.

As escolas do SESI se baseiam em um aprendizado fundado no diálogo entre professor e aluno e no incentivo de projetos particulares dos alunos, para que explorem seu intelecto e sua autonomia, valorizando o espaço coletivo. Dessa forma, há uma expectativa de que os alunos se tornem mais preparados para enfrentar os

problemas cotidianos da vida, considerando sempre a ética. As escolas SESI utilizam material didático próprio, com foco de desenvolvimento do diálogo, na reflexão e no estímulo para procurar soluções de problemas diários. A organização do trabalho pedagógico está relacionada à utilização de diversos espaços como forma de diversos tipos de aprendizagem (SESI, 2021).

As redações foram separadas nos três grupos escolares e depois foram separadas em outros dois subgrupos, sexos feminino e masculino, totalizando 6 subgrupos de redações. De cada um desses subgrupos foram retiradas aleatoriamente 10 redações, totalizando 60 redações. A escolha de 60 redações se deu pelo número reduzido de redações masculinos do tipo escolar SESI no banco de dados, com a ideia de deixar equivalente o número de redações por sexo e tipo de escola. O critério de inclusão foi: (a) redações do concurso EPTV Na Escola do ano de 2018. Os critérios de exclusão foram: (a) redações que não estavam de acordo com as regras do concurso e (b) redações do EJA.

Tabela 1

Tabela de Participantes²

Pública		SESI		Particular	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pedro	Priscila	Samuel	Sofia	Miguel	Maria
Paulo	Patrícia	Saulo	Sara	Mateus	Maya
Pablo	Pandora	Sandro	Sabrina	Marcos	Mâite
Patrick	Paula	Sérgio	Sandra	Marcelo	Mariana

² Todos os nomes dos participantes são fictícios. A fim de facilitar a identificação dos grupos de participantes, os nomes iniciados com a letra P são de participantes de escolas Públicas, os nomes iniciados com a letra S são de participantes de escolas SESI e os participantes iniciados com a letra M são participantes de escolas Particulares.

Plínio	Pamela	Silva	Simone	Murilo	Melissa
Perseu	Poliana	Soares	Samira	Martin	Milena
Percy	Paloma	Santos	Samara	Moisés	Marina
Péricles	Paola	Souza	Sônia	Michel	Marcia
Percival	Pearl	Samir	Stefanie	Márcio	Marcela
Perês	Pietra	Simão	Silvana	Mario	Monica

2.3 Instrumento

Redação "Minha vocação e o propósito de minha vida" (Projeto EPTV na Escola). No formulário da redação há um cabeçalho que deve ser preenchido pelos adolescentes com as seguintes informações: (a) nome, (b) endereço, (c) cidade, (d) e-mail, (f) fone, (g) escola, (h) cidade, (i) professor, (j) turma, e (h) título da redação. As redações deveriam ser escritas à mão com caneta preta ou azul e ter no mínimo 15 (quinze) e no máximo 25 (vinte e cinco) linhas (ANEXO B).

2.4 Procedimentos de Análise de Dados

O banco de dados permaneceu na sala da orientadora do estudo, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Entretanto, devido ao alastramento da pandemia da COVID-19 e da impossibilidade de frequentar a Universidade devido à interrupção das aulas presenciais, o banco de dados ficou na casa do pesquisador para o prosseguimento da pesquisa.

Os dados foram transcritos e codificados no *software* Notepad++ e adicionados para processamento pelo pesquisador no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeq) versão 0.7 Alpha 2 (Ratinaud, 2009), de 22/12/2014. Por meio do *software* IRAMUTEQ podem ser

realizadas: (a) Estatísticas textuais, (b) Análise de Especificidades, (c) Classificação Hierárquica Descendente (CHD), (d) Análise de Similitude, e (e) Nuvem de Palavras. O software está sobre a licença *open source* e é ancorado nas linguagens de programação R e *python*, que possuem dicionários completos na língua portuguesa, e o *software* está disponível no site responsável pela divulgação do software (<http://www.iramuteq.org/>). É importante mencionar que o IRAMUTEQ é uma ferramenta de apoio para a análise dos dados: cabe ao pesquisador interpretar os resultados extraídos das análises (Camargo & Justo, 2013).

Para o processamento dentro do *software*, foi necessário a adaptação dos textos para uma análise efetiva. A seguir, há um exemplo de um trecho construído pelo pesquisador na Figura 1:

Figura 1

Exemplo de corpus preparado para a análise no IRAMUTEQ

```
**** *suj_18 *sex_f *escol_1 *cidad_morungaba
A minha vocação profissional sempre foi ser professora, e é isso o que desejo fazer desde pequena, o propósito da minha vida é ajudar as pessoas carentes e
necessitadas.
Eu escolhi essa vocação por mérito próprio e para ser diferente de todos e ajudar a todos, é o que pretendo para o meu futuro.
Fazendo a diferença eu serei feliz e farei as pessoas felizes, portanto, eu sei que essa profissão é difícil, pois ninguém respeita mais nenhum professor como
antigamente.
Quando eu crescer pretendo fazer tudo o que penso. Por fim essa é a minha vocação profissional, ser professora, ser diferente, mudar as pessoas, mudar o
mundo é o propósito da minha vida.
```

Na Figura 1, são evidenciadas como as respostas foram estruturadas e catalogadas o indivíduo respondente (indo de *suj_01 a *suj_60), o sexo³ (*sex_f e *sex_m), as cidades de cada participante, evidenciada pelo *cidad_ e as escolas exemplificadas por *escol_1, *escol_2 e *escol_3, referente aos tipos de escola

³ É importante mencionar que, a variável sexo não foi declarada pelos participantes, então a divisão foi considera a partir dos nomes dos participantes

pública, SESI e particular, respectivamente. A utilização de “*” é uma exigência de formatação do *software*.

Das ferramentas disponibilizadas pelo *software*, foram utilizadas a Nuvem de Palavras, que são análises lexicográficas de frequência, a análise lexicográfica multivariada referente ao Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD – Reinert, 1990) e a Análise de Similitude, sobre conteúdos temáticos e monotemáticos. As análises lexicográficas identificam e reformatam um *corpus* textual construído pelo pesquisador (neste caso as redações dos alunos) em unidades de textos ou segmentos de textos (ST), a partir do qual os vocabulários são reduzidos aos seus radicais, além de identificadas suas formas suplementares e ativas.

A análise por CHD acontece a partir da identificação da frequência e quantidade média de palavras, classificando os ST em função de seus vocabulários, e seu conjunto repartido em função da frequência das formas reduzidas. A função é obter classes de ST compostas por palavras semelhantes e diferentes dos ST das outras classes. O resultado é um dendograma de CHD, evidenciando as relações entre as classes. A Análise de Similitude se baseia na teoria dos grafos e identifica as ocorrências entre o vocabulário reduzido, indiciando a conectividade com as palavras e permitindo a visualização desses resultados no formato de galhos de uma árvore (Ratinaud & Marchand, 2012). A Nuvem de Palavras é uma simples relação que oferece uma visualização gráfica referente à frequência de utilização das palavras dos textos.

2.5 Considerações Éticas

Por ser uma pesquisa documental, este projeto de pesquisa não precisa de aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas. O cuidado ético que foi tomado aconteceu no sentido de preservar a identidade dos autores das redações que foram analisadas em todas as fases do estudo. É importante mencionar que a orientadora deste estudo recebeu autorização da coordenadora do “Projeto ETPV na Escola” para realizar a pesquisa (ANEXO C).

3. Resultados

O banco de dados utilizada neste estudo foi um conjunto de 1425 redações de adolescentes que participaram do concurso EPTV Na Escola no ano de 2018. Foram retiradas desse banco de dados 3 redações que não estavam de acordo com as regras do concurso. Ao separar as redações de acordo com as variáveis do estudo foram contabilizadas 1135 redações de escolas públicas, 220 redações de escolas particulares e 67 redações de escolas do SESI, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2

Resultado da divisão do banco de dados nos grupos de variáveis do estudo

	Particular	Pública	SESI	Total
Feminino	159	823	44	1026
Masculino	61	312	23	396
Total	220	1135	67	1422

As redações retiradas do banco de dados que foram utilizadas para o estudo principal foram transcritas e codificadas para a análise no *software* IRAMUTEQ. O corpus para a análise foi constituído por 60 textos, 380 segmentos de textos e 13081 ocorrências.

Foi gerada uma tabela (Tabela 3) ilustrativa das cidades que os participantes residem. É importante pontuar que não foi encontrado nas análises comparações estatisticamente relevantes para o estudo entre as cidades.

Tabela 3

Resultado da divisão de cidades dos participantes do estudo

Cidades	N
---------	---

Campinas	13
Limeira	7
Vailnhos	4
Cordeirópolis	2
Cosmópolis	2
Iracemópolis	2
Lindóia	2
Louveira	2
Piracicaba	2
Rio das Pedras	2
Snt. Bárbara do Oeste	2
Snt. Antonio do Jardim	2
Americana	1
Artur Nogueira	1
Capivari	1
Elias Fausto	1
Engenheiro Coelho	1
Espírito Santo do Pinhal	1
Hortolândia	1
Indaiatuba	1
Mogi Guaçu	1
Mombuca	1
Monte Mor	1
Morungaba	1
Rafard	1
Saltinho	1
Snt. Antonio da Posse	1
Sumaré	1
Tuiuti	1
Vinhedo	1

Em primeiro, foi realizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). No total, o *software* identificou 329 segmentos de textos de 380 (aproveitamento de 86,58%)⁴, que geraram 4 Classes distintas para a investigação (Figura 2).

Figura 2

Dendograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)



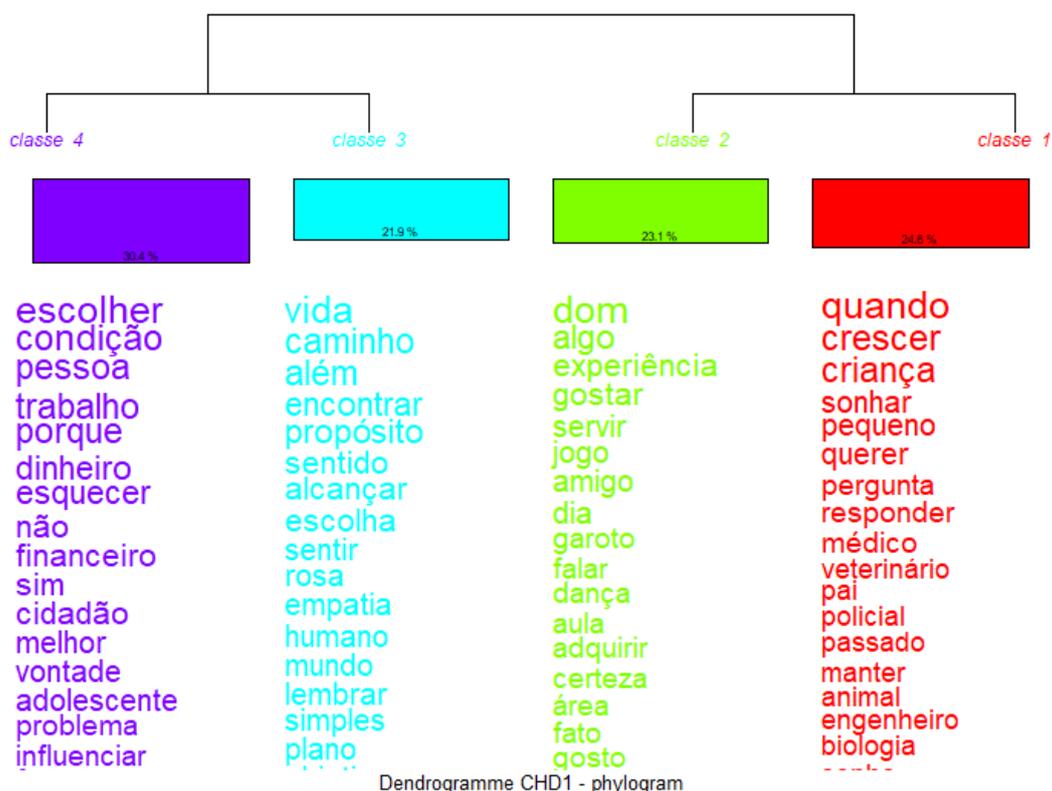
Conforme apresentado na Figura 2, o primeiro grupo (composto pelas Classes 1 e 2), referente a fundamentos para a criação do projeto de vida, compõe 47,7% do conteúdo total de segmentos. O segundo grupo (composto pelas Classes 3 e 4), referente à projeto de vidas definidos dos participantes, compõe 52,3% do conteúdo

⁴ Uma amostra considerada fidedigna necessita no mínimo de 75% de aproveitamento (Camargo & Justo, 2016).

total de segmentos. O *software* dividiu o primeiro grupo em duas Classes opostas: (a) a Classe 1, que se refere a avaliação de projetos antigos e a 24,6% do conteúdo total de segmentos e (b) a Classe 2 referente a reflexões sobre os alicerces do projeto de vida e a 23,1% do conteúdo total de segmentos. O segundo grupo foi dividido pelo *software* em duas Classes opostas: (a) a Classe 3, que se refere a projetos de vida que incluem outrem e a 21,9% do conteúdo total de segmentos e (b) a Classe 4, referente a projetos de vida ligados ao trabalho e ao aspecto financeiro e a 30,4% do conteúdo total de segmentos.

Figura 3

Dendograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60).



Nota. As correlações mais significativas são apresentadas em ordem decrescente nas colunas

A Classe 1 denominada “Avaliação de projetos antigos” teve como principais palavras utilizadas “quando”, “crescer”, “criança”, “sonhar”, “pequeno” e “querer” ($p < 0,001$) (Figura 3). Esta Classe demonstra aspirações infantis em comparação com o tempo atual evidenciadas por todos os vocábulos acima. A seguir alguns exemplos da Classe 1:

“[...] Eu acredito que você se lembra de **quando** eu tinha entre 7 e 9 anos, eu **sonhava** em ser Paleontólogo, afinal fui e sou até hoje interessado em

paleontologia, e também impressionado pela história antiga e atual, mas **criança é criança [...]** (Paulo).

“[...] O que você quer ser **quando crescer**? Esta é uma pergunta muito feita para os jovens e **crianças**. Claro que **quando** somos mais novos escolhemos profissões que acreditamos ser mais legais [...] Nem sempre o que achamos ser nossa vocação realmente é [...]” (Percival).

“[...] Bela **criança**, você tem muito a **crescer**. Era uma vez uma **criança**, doce **criança**. O que você vai ser? **Cresça**, não acredite em contos de fadas. Finais felizes são apenas para aqueles que arriscam tudo [...]” (Samuel).

“[...] **Quando** nós somos mais novos é fácil responder sobre nossas escolhas para o futuro, as **crianças** costumam **sonhar** muito, porém a medida que nós **crecemos**, nós nos deparamos com tantas críticas, contrariedades, obstáculos e assim nós temos que refletir sobre algumas escolhas [...]” (Sabrina).

A Classe 2, nomeada “Reflexões sobre os alicerces do projeto de vida” teve como principais vocábulos “dom”, “algo”, “experiência” e “gostar” ($p < 0,001$) (Figura 3). Este vocabulário evidencia uma relação com aquisições de experiências para o futuro mediante ao uso de “dom” e “experiência”. A seguir, são apresentados trechos relacionados à Classe 2:

“[...] O autoconhecimento – ter compreensão e domínio de si mesmo – é **algo** fundamental para que o jovem faça uma escolha consciente, pois é preciso saber que é para saber onde quer chegar [...]” (Patrícia).

“[...] Eu já tive a **experiência** de vender doces para meus colegas e ganhar o meu dinheiro, o que me fez ter certeza de minha vocação, ser um empreendedor independente [...]” (Sandro).

“[...] Então eu procurei estudar, melhorar no que sou boa para desenvolver cada vez mais meu **dom** vocacional. Eu não nasci por acaso, a minha vida tem sentido e preciso ter a convicção de que há uma razão para eu estar aqui [...]” (Simone).

“[...] São esses sonhos que me encham de esperança, de fé e de querer sempre **algo** mais. Hoje mesmo eu estive pensando que, no ano que vem, eu poderei estar em um colégio técnico, fazendo enfermagem [...]” (Sônia).

“[...] Algumas pessoas têm o **dom** para ensinar, cozinhar, cuidar. E qual é a minha vocação? Eu ainda não descobri. Eu gosto de cozinhar e fazer doces, mas ainda eu não tenho certeza se quero isso para o meu futuro [...]” (Stefanie).

A Classe 3, nomeada “Projetos de vida que incluem outrem” teve como principais vocábulos “vida”, “caminho”, “além”, “encontrar”, “propósito” e “sentido” ($p < 0,001$) (Figura 3). Esse vocabulário sugere uma ligação com projetos de vida focados para além de si mesmo, evidenciados pelo uso das palavras “vida”, “caminho”, “além”, “propósito” e “sentido”. A seguir, são apresentados relatos relacionados à Classe 3:

“[...] Se um dia eu me tornar o que eu almejo, meu principal propósito será não apenas produzir produtos, mas melhorar a **vida** do ser humano e com esse **propósito** de melhorar a **vida** do humano. E com esse propósito de melhorar

a vida do humano pretendo, **além** do meu crescimento pessoal, melhorar a sociedade como um todo [...]” (Pablo).

“[...] Cabe principalmente a mim mesma mudar esse **caminho**, agir segundo meus princípios, abandonar o egoísmo e tentar ser o mais íntegra possível. Íntegra no amor, íntegra na empatia e verdadeira quanto aos meus valores, quanto ao que sou [...]” (Sandra).

“[...] pretendo ajudar de alguma forma. Projetando casas com materiais sustentáveis [...] Além de beneficiar o meio ambiente, utilizar materiais alternativos pode baratear os preços das casas, assim as pessoas com baixa renda terão condições mais dignas de moradia [...] portanto o **propósito** da minha **vida** é com minha vocação, construir um mundo ideal [...]” (Martin).

“[...] **Além** disso, um dos meus maiores sonhos é trazer igualdade no mundo através de justiça [...] com esse **propósito** de deixar o mundo melhor, nós conseguiremos fazer um mundo melhor para a nossa geração e para as próximas [...]” (Milena).

Por último, A Classe 4, nomeada “Projetos de vida ligados ao trabalho e ao aspecto financeiro” teve como principais vocábulos “escolher”, “condição”, “pessoa” e “trabalho” ($p < 0,001$) (Figura 3). Esse vocabulário sugere uma ligação com o trabalho e o aspecto financeiro evidenciada pelas palavras “escolher”, “condição” e “trabalho”. A seguir, são apresentados alguns exemplos de relatos relacionados à Classe 4:

“[...] Entre diversas opções de carreiras e profissões, eu não hesitei nem por um segundo ao **escolher** medicina. [...]” (Paula).

“[...] Eu resolvi ser engenheiro de *software*, porque, com essa profissão, posso criar invenções para auxiliar os médicos fazerem diagnósticos [...] nossa medicina, embora avançada, continua sendo oferecida nas suas melhores **condições** a poucas pessoas [...]” (Sérgio).

“[...] eu não vou abrir mão de um **trabalho** que vai me deixar feliz só porque a sociedade pensa que sabe o que é melhor para mim, eu faço o que eu quiser [...] Sim, eu quero ser professor [...]” (Mateus).

“[...] umas pessoas acham que a felicidade está ligada a ganhar **dinheiro** por isso **escolhem** carreiras que trazem riqueza e esquecem que a felicidade é fazer o que amamos [...] meu maior sonho é se tornar alguém importante na área de direito [...]” (Milena).

Os resultados da Classificação Hierárquica Descendente indicaram dois caminhos divergentes, formados pelos grupos “Fundamentos para a criação de projetos de vida” e “Projetos de vida definidos”. O primeiro grupo é baseado em reflexões sobre processo de autoconhecimento e amadurecimento do adolescente, circunscritos à comparação dos projetos antigos aos projetos atuais e o que é necessário para a construção de um projeto de vida. O segundo grupo abarca os projetos de vida que os adolescentes já definiram. Observando os dendogramas acima das Figuras 3 e 4 e leitura das redações, observou-se que: (a) a Classe com maior número de respostas foi a de projetos de vida ligados a trabalho e ao financeiro e (b) a Classe com menor número de respostas foi a de projetos que incluem outrem. Este resultado de o maior número de respostas estar ligado ao trabalho e ao

financeiro, pode ser influenciado pelo tema da redação abranger o conceito “vocação”, que no senso comum as pessoas ligam ao trabalho.

A Análise de Especificidade associa os textos com as variáveis escolhidas pelo pesquisador para realizar sua pesquisa, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de categorização. Na primeira análise foi comparado a variável sexo, e os resultados mostram que as participantes do sexo feminino utilizam mais as palavras “aquilo” ($\chi^2 = 3.15$), “seguir” ($\chi^2 = 2.19$), “mesmo” ($\chi^2 = 2.17$), “estar” ($\chi^2 = 2.03$), “futuro” ($\chi^2 = 1.90$) e “animal” ($\chi^2 = 1.88$). Este resultado demonstra que majoritariamente as meninas se preocupam mais com o futuro e o caminho a se seguir até alcançá-lo, como pode ser observado nos trechos:

“[...] a adolescência é uma fase de muitas dúvidas e interrogações sobre que carreiras vamos realmente **seguir** no **futuro**, a dúvida sobre que carreira **seguir** gera muitas perguntas entre os jovens, como por exemplo, o que eu vou ser quando crescer? [...]” (Pietra).

“[...] A vida é como um filme e quando menos se espera uma ação inesperada acontece, está ação nos faz tomar decisões importantes, que mudam o roteiro e podem afetar diretamente nosso **futuro**! [...] Sob pressão, somos obrigados a escolher nossa vocação e **seguir** um **futuro** que nem sempre é o desejado! Porque nós sofremos influências da sociedade, que nos diz ser necessário escolher o **futuro** pensando apenas em status social [...]” (Samira).

“[...] Querido **futuro**, eu estou há tanto tempo a lhe esperar, há tantos anos criando expectativas ou me iludindo. Quando você chegará? [...] De qualquer

forma, eu tenho a minha vocação, **aquilo** que me chama e como quero **estar** quando você chegar. O **futuro** me leva ao meu propósito, aos desejos e objetivos que tenho a realizar [...]” (Maria).

Um outro resultado da análise foi a utilização da palavra “animal” que foi mais utilizada pelo sexo feminino, que demonstra uma preocupação maior das meninas com os animais, exemplificados com estes trechos:

“[...] então eu quero mudar a vida destes **animais** exercendo a profissão de veterinária, pois eu acho que esta é a minha vocação [...]” (Pearl).

“[...] aos meus 10 anos decidi ser bióloga, por sempre gostar de estudar sobre **animais** e plantas [...]” (Pietra).

“[...] eu fico indignada ao ver o quanto o ser humano é maldoso em relação aos **animais**, terminando a faculdade eu quero me estabilizar financeiramente com meu trabalho em um consultório que eu mesma montarei [...]” (Melissa).

Quanto a análise das redações dos participantes do sexo masculino, os resultados mostraram que as palavras mais utilizadas neste grupo foram: “dia” ($\chi^2 = 3.73$), “carro” ($\chi^2 = 3.22$), “vários” ($\chi^2 = 2.93$), “muito” ($\chi^2 = 2.48$), “amigo” ($\chi^2 = 2.42$), “outro” ($\chi^2 = 2.32$) e “casa” ($\chi^2 = 2.14$). Estas palavras demonstram que majoritariamente os meninos se referem com mais frequência a bens materiais, conforme ilustram os trechos a seguir:

“[...] A profissão é uma das coisas mais importantes para a pessoa. Hoje em **dia** é difícil sobreviver com emprego, sem emprego é **muito** mais difícil. Para comprar um **carro** ou uma moto sem ter um trabalho fixo é difícil, fica difícil

comprar comida, pagar contras, comprar casa, realizar sonhos, viajar [...]”
(Pedro).

“[...] **Vários** fatores influenciam na escolha de uma profissão, mas nenhum é como o reconhecimento financeiro, já que é o principal motivo para se começar a trabalhar [...]” (Soares).

“[...] Eu penso em ser advogado, que é uma profissão em que há **vários** pontos positivos, além de fazer justiça, o ramo de advogado é bem recompensado [...]”
(Miguel).

“[...] quando minha carreira de engenheiro civil for bem sucedida vou comprar uma **casa** com um grande quintal e ter **vários** cachorros, esse é o meu propósito de vida [...]” (Murilo).

Outro resultado encontrado na análise de comparação das respostas do sexo masculino e das respostas do sexo feminino foi a utilização das palavras “amigo” e “outro”, que demonstram que os meninos majoritariamente se referem mais a amigos e a outros:

“[...] antes do videogame os meus **amigos** eram apenas os da minha cidade, hoje em dia meus **amigos** são de todo o país, todos os **amigos** têm a mesma faixa etária [...] isso reuniria **amigos**, proporciona o conhecimento de pessoas que têm os mesmos gostos e interesses quem sabe promover o sorteio de equipamentos e jogos, isso seria ótimo, enfim aproximar e unir pessoas que as vezes são solitárias por falta de **amigos** [...]” (Plínio).

“[...] Muitas pessoas optam pela ganância, esquecendo a importância que tem com o seu próximo e **outros** escolhem apenas serem felizes [...]” (Silva).

“[...] Eu acredito que o objetivo da minha vida é ser feliz e levar alegria aos **outros** [...]” (Santos).

“[...] sempre me preocupei em ajudar o próximo e fazer o bem à sociedade, eu não tenho certeza da minha vocação, mas na medicina eu poderei auxiliar o **outro** e fazer o bem [...]” (Mario).

Na segunda Análise de Especificidade foi utilizada a variável tipo de escola, dividida entre escolas públicas, escolas particulares e do tipo SESI. Foi encontrado na análise de escolas públicas o maior uso das palavras: “difícil” ($\chi^2 = 3.42$), “sentir” ($\chi^2 = 2.94$), “dia” ($\chi^2 = 2.31$), “pensar” ($\chi^2 = 2.03$) e “desistir” ($\chi^2 = 1.77$). Observa-se nas redações de adolescentes de escolas públicas um maior uso das palavras “pensar”, “sentir” que evidenciam as reflexões destes alunos, conforme pode ser visto nos trechos a seguir:

“[...] Sempre que eu **penso** em que profissão quero para meu futuro, eu **penso** em química. Desde pequeno eu assistia vários filmes com cientistas de jaleco fazendo experimentos e eu sempre quis saber como fazer os experimentos [...]” (Pablo).

“[...] eu tenho quase tudo **pensado** para que dê tudo certo, agora depende [...] Quando eu **penso** que tudo depende de mim, eu fico angustiado, eu acho que não vou conseguir, mas eu respiro e **penso** que tudo vai dar certo. Eu creio que os adolescentes como eu **sentem** assim angustiadados também [...]” (Patrick).

“[...] eu gostaria através da ciência poder contribuir salvando vidas, eu não quero me **sentir** impotente e quero usar toda minha sabedoria, ajudando quem necessita, esse é meu propósito [...]” (Paula).

“[...] Hoje, eu não **penso** em uma profissão que possa me ser perfeita, eu **sinto** que possuo vocação para uma futura desenhista ou ilustradora, porém eu tenho medo de não me dar estabilidade financeira que eu procuro e desejo [...]” (Paloma).

“[...] Quem eu vou ser na sociedade? Do que eu realmente gosto de fazer? [...] é uma boa forma de os jovens fazerem sua escolha profissional é parar para **pensar** naquilo realmente gostam de fazer [...]” (Pietra).

Outro resultado encontrado na análise das redações dos adolescentes de escolas públicas foi o uso das palavras “difícil” e “desistir” que indica que esses adolescentes reconhecem mais as dificuldades da vida referentes à escolha de uma profissão e à possibilidade da desistência de escolher uma profissão, conforme ilustram os trechos:

“[...] Eu creio que adolescentes como eu se sentem angustiados também, mas têm que ter uma mente forte para não **desistir**, já vi muitas pessoas **desistirem** e eu não **desistirei** [...]” (Patrick).

“[...] e não há nada simples em encontrar sua vocação. Mas, por mais que seja **difícil** não podemos **desistir**, como já dizia einsten: Há uma força motriz mais poderosa que o vapor e a eletricidade e a energia atômica, a vontade [...]” (Paula).

“[...] Para a maioria de nós adolescentes é muito **difícil** escolher sua futura profissão, pois mudamos de ideia de acordo com nosso amadurecimento [...] Procurar pelo seu futuro perfeito é muito **difícil**, ao analisar tudo o que você precisa sacrificar por aquilo que deseja. O certo a se fazer é esperar até que você encontre o seu propósito de vida ideal [...]” (Paloma).

No grupo de escolas particulares encontrou-se um maior uso das palavras: “animal” ($\chi^2 = 2.17$), “professor” ($\chi^2 = 2.09$), “dinheiro” ($\chi^2 = 1.99$), “paixão” ($\chi^2 = 1.66$), “melhor” ($\chi^2 = 1.60$) e “trabalho” ($\chi^2 = 1.51$). Fica evidente nos resultados o maior uso das palavras “dinheiro” e “trabalho” que indicam que apesar de alguns demonstrarem uma maior preocupação ao aspecto financeiro, a maioria dos adolescentes não se sente influenciada pela questão financeira, como pode ser visto nos trechos a seguir:

“[...] eu tenho a impressão de que o mundo não dá valor aos melhores, mas sim aos ambiciosos. Aquelas pessoas que tentam ser os melhores, buscam **trabalhos** que dão mais **dinheiro** e são mais valorizados [...] E se eu não quiser? [...] eu não vou abrir mão de um **trabalho** que vai me deixar feliz só porque a sociedade pensa que sabe o que é melhor para mim, eu faço o que eu quiser [...]” (Mateus).

“[...] Umhas pessoas acham que a felicidade está ligada a ganhar **dinheiro** por isso escolhem carreiras que trazem riqueza e esquecem que a felicidade é fazer o que amamos [...] muitas crianças decidem seu futuro, por impulso, pressão e como eu já citei até mesmo **dinheiro**, mas o **trabalho** deve ser algo

que nós fazemos por prazer, amor e vontade de ver uma sociedade influenciada pelas nossas ações [...]” (Milena).

“[...] eu gostaria de ser médica, pois eu gosto de biologia, de ajudar o outro [...] Não é pelo reconhecimento e muito menos pelo **dinheiro** que eu escolhi medicina para minha vida, a medicina é minha paixão [...]” (Marcela).

Na utilização das palavras “animal”, “professor”, “paixão” e “melhor” é possível observar uma preocupação em contribuir com a melhora do mundo e da sociedade, evidente nos trechos:

“[...] cada pessoa pode escolher sua vocação, ser o que quiser, mas é necessário esforço, dedicação e amor [...] Eu quero ser **professor**, porque acredito na importância desse trabalho [...]” (Mateus).

“[...] Encontre sua **paixão**, e se dedique a essa **paixão**, seja um trabalhador apaixonado e honesto [...] Se cada humano do mundo seguir sua vocação e propósito, todos os empregos serão realizados com **paixão**, então o mercado financeiro estará em equilíbrio, tornando o mundo justo e melhor [...]” (Maya).

“[...] eu irei achar voluntários para ajudar em uma ONG. Meu objetivo é dar um lar para os **animais** que estão abandonados, ou em situação de maus tratos. Ajudar os **animais** é o meu maior objetivo e não vou medir esforços para realizar este objetivo [...]” (Melissa).

“[...] Eu, como **professora**, tentaria mudar este descaso do governo, investindo cada vez mais nos alunos, em cidadãos críticos e pessoas **melhores** capazes

de tornar o mundo um lugar **melhor** [...] **Professor**. Profissão suprema de alguém que realmente pode promover transformação social [...]” (Monica).

No grupo escolar SESI, as palavras mais utilizadas foram: “vida” ($\chi^2 = 2.20$), “querer” ($\chi^2 = 1.90$), “sonhar” ($\chi^2 = 1.71$), “criança” ($\chi^2 = 1.45$) e “decisão” ($\chi^2 = 1.43$). A utilização palavras “sonhar”, “criança” e “decisão”, demonstra uma maior reflexão de projetos antigos neste grupo de estudantes, evidenciada pelos trechos:

“[...] ao longo do tempo essa **decisão** pode mudar completamente. A **decisão** de profissão está alinhada ao propósito de vida, ou seja, algo que você quer para sua vida [...]” (Silva).

“[...] Desde pequeno eu sempre amei tecnologia e, como adoro ter livros de ficção científica, eu **sonhava** em um futuro hi-tech, com carros voadores [...] Eu ainda **sonho** com esta utopia e vou ajudar essa utopia a se tornar realidade [...]” (Simão).

“[...] Quando nós somos mais novos é fácil responder sobre nossas escolhas para o futuro, as **crianças** costumam **sonhar** muito, porém a medida que nós crescemos, nós nos deparamos com tantas críticas, contrariedades, obstáculos e assim nós temos que refletir sobre algumas escolhas [...]” (Sabrina).

Outro resultado encontrado em relação às redações dos estudantes do SESI mais menções às suas vontades do que os alunos das demais escolas a partir da utilização das palavras “querer” e “vida”. O fato deles mencionarem mais suas vontades, no entanto, não significa que eles possuam projetos de vida definidos, como, pode ser evidenciado nos trechos:

“[...] Com a **vida** sensível e afetada, o jovem se encontra numa grande cilada entre se esforçar e ter tudo o que deseja; sem hesitar, nós jogamos na opção mais amargurada [...]” (Saulo).

“[...] o que é preciso é acreditar em seu potencial e seguir seu trajeto, com fé no que deseja. Enfim, eu **quero** protagonizar minha **vida**, ter voz em todas as cenas e não perder nenhum close [...]” (Samira).

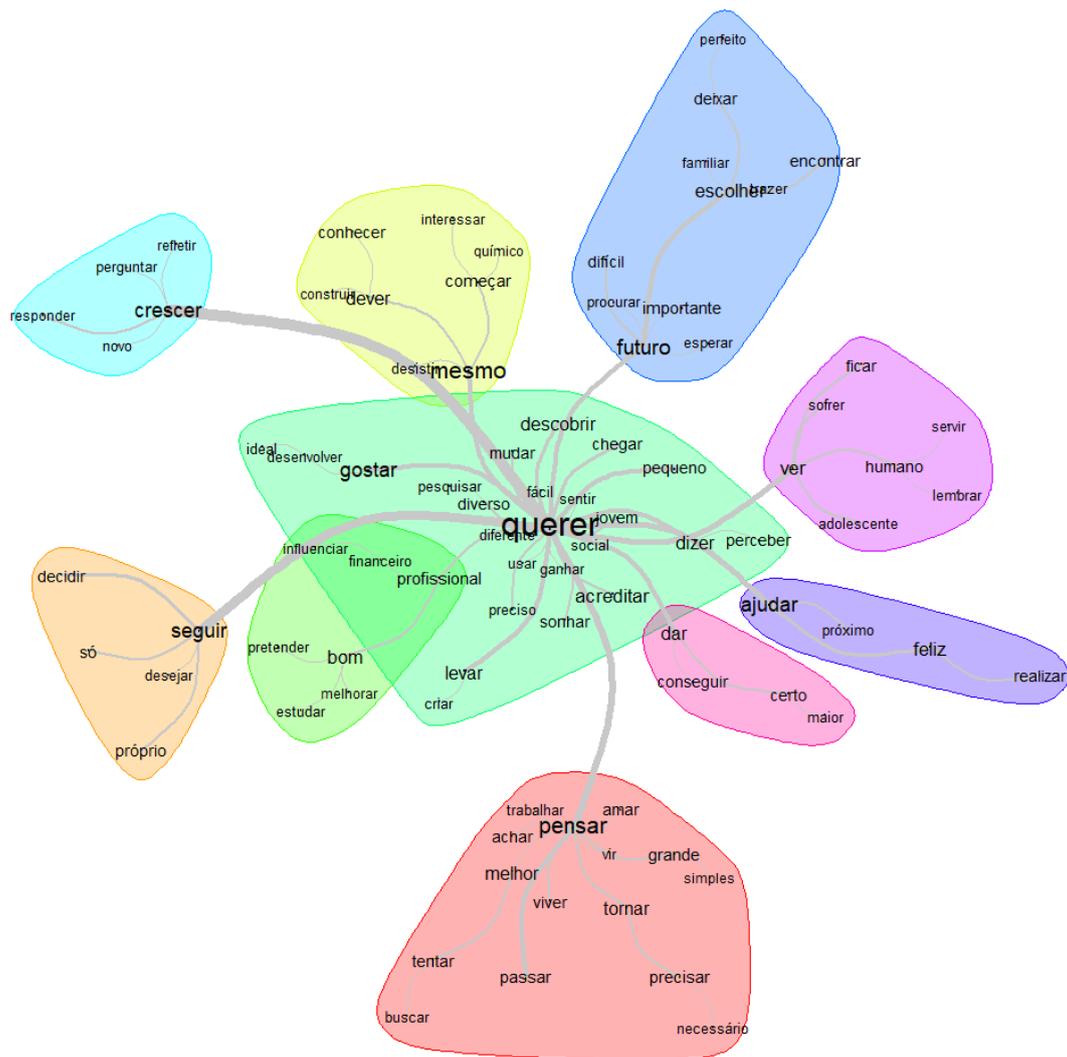
“[...] eu tive grandes sonhos nos quais eu percebi o que eu **quero** de minha **vida**. Sabe aqueles sonhos bobos que todas crianças têm e vai se apagando com o tempo? [...]” (Sônia).

“[...] O que nossos familiares desejam? O que eu **quero**? A sociedade sempre nos impõe a mesma coisa, fazer faculdade, casar, ter filhos, ter uma **vida** estável, as vezes não queremos seguir o padrão [...]” (Stefanie).

Os resultados da análise de Similitude (Figura 4) apresentam interconexões e nível de associações das palavras a partir das suas coocorrências. A partir do teste de Qui-Quadrado, as relações mais fracas são representadas por linhas mais finas, enquanto traços mais grossos representam relações mais fortes.

Figura 4

Grafo de comunidades resultante da Análise de Similitude das redações dos participantes do EPTV Na Escola de 2018 (N=60)



A partir da visualização da Análise de Similitude (Figura 4) e dos dados da Classificação Hierárquica Descendente percebe-se uma forte ligação entre as palavras “querer” e “seguir”, “crescer” e “pensar” ($p < 0,001$) que demonstram a fase

de reflexão e de amadurecimento que os adolescentes estão passando para decidir sobre seu futuro. Nos eixos mais próximos, percebe-se vontades e movimentos dos adolescentes como: “descobrir”, “pesquisar”, “ganhar”, “sentir”, “acreditar”, “sonhar”, “mudar” e “chegar”. Perto de “querer”, encontram-se também palavras ligadas aos projetos de vida dos estudantes como: “profissional”, “influenciar”, “ajudar”, “ideal”. Perto da palavra “crescer” encontram-se os vocábulo “refletir”, “perguntar”, “responder” e “novo”, que são palavras relacionados ao crescimento, evolução e amadurecimento de adolescentes, que estão em uma fase de mudanças, conforme pode ser ilustrado no trecho a seguir:

“[...] a adolescência é uma fase de muitas dúvidas e interrogações sobre que carreira vamos realmente querer seguir no futuro, a dúvida sobre que carreira seguir gera muitas **perguntas** entre os jovens, como por exemplo: o que você quer ser quando crescer? [...]” (Pietra).

No eixo “profissional”, percebe-se uma relação entre “financeiro”, “bom”, “melhorar”, “estudar” e “pretender”, palavras mencionadas pelos adolescentes que mostraram relevantes em relação ao trabalho, conforme ilustra o trecho a seguir:

“[...] eu vou ser biólogo e eu estou **estudando** muito, fazendo pesquisas e livros para me tornar biólogo [...]” (Perês).

No eixo “ajudar” as palavras relacionadas são “próximo”, “feliz” e “realizar”, que evidenciam a felicidade consequente de ajudar o próximo encontrado nas redações dos adolescentes, como pode ser visto no trecho a seguir:

“[...] muitas pessoas optam pela ganância, esquecendo a importância que tem com seu **próximo** e outros escolhem apenas serem felizes, constituírem sua própria família [...]” (Silva).

A Análise de Similitude mostrou que ligadas à palavra “querer” encontram-se as palavras “futuro” e “escolher”, que mostram a vontade dos adolescentes de escolher o futuro deles, apesar das pressões exercidas pela sociedade, como pode ser visto no trecho a seguir:

“[...] sob pressão, nós somos obrigados a **escolher** nossa vocação e seguir um **futuro** que nem sempre é o desejado, porque nós sofremos influências da sociedade que nos diz ser necessário **escolher** um **futuro** pensando em status social [...] se eu deixasse que alguém **escolhesse** por mim, eu não seria feliz, porque eu tenho direito de **escolher** o que eu quero do meu **futuro** [...]” (Samira).

Outro resultado da análise trata-se de uma frequência de palavras presente no *corpus*. A Nuvem de Palavras (Figura 5), posiciona as palavras mais frequentemente

“[...] sei exatamente quem sou e o que **quero**, vejo meu **propósito** de **vida** com tanta clareza que me deslumbra [...]” (Paula).

“[...] ter um bom salário e sucesso **profissional** sem levar em consideração os próprios sonhos. Mas eu não **quero** ser só mais uma que segue os padrões impostos pela sociedade, eu **quero** quebrar barreiras e seguir meu próprio **propósito** sem ser manipulada [...]” (Samira).

É importante destacar os vocábulos “sonho” (n = 36) e “criança” (n = 40) que evidenciam a comparação de amadurecimento que os adolescentes fazem na hora da escolha da profissão, conforme ilustram os trechos:

“[...] será que é predestinação ou apenas um **sonho**? Porque, como sabemos, quando somos **crianças**, temos uma imaginação fértil e **sonhamos** com qualquer coisa por mais boba que seja. Então como sabemos qual é o nosso propósito? [...]” (Simão).

“[...] meu **sonho** de **criança** era ser professora, era o **sonho** das meninas próximas a mim. Eu queria só seguir as outras meninas, mas, quando eu tive idade suficiente para entender o que eu realmente desejava, eu decidi me tornar chefe de gastronomia [...]” (Sofia).

“[...] Para a maioria dos adolescentes é muito difícil escolher a sua profissão, pois mudamos de ideia de acordo com nosso amadurecimento, gradativamente. Deixando nossos **sonhos** de **criança** de lado e escolhendo uma carreira que te dê dar um futuro promissor [...]” (Paloma).

4. Discussão

Este estudo teve como objetivo investigar os projetos de vida dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, por meio da análise e comparação das variáveis sexo e tipos de escola. Para isso, foram analisadas 60 redações do projeto EPTV Na Escola de 2018, cujo tema foi “Minha vocação e o propósito de minha vida”. Os adolescentes que escreveram as redações tinham, em sua maioria, idades entre 13 e 15 anos.

O projeto “EPTV na Escola” têm como intenção proporcionar oportunidades de reflexão para adolescentes em fase escolar. O projeto se iniciou da preocupação que o fundador do EPTV, Dr. José Bonifácio Coutinho Nogueira, possuía com a educação do Brasil e com a conscientização dos adolescentes sobre sua importância na sociedade. O tema escolhido para o projeto “EPTV na Escola” de 2018, “Minha vocação e meu propósito de vida”, certamente cumpre a função de promover a reflexão dos adolescentes sobre sua importância na sociedade e, para além disso, estimula que eles façam um exercício de reflexão sobre o seu futuro e seus projetos, o que tem sido fortemente sugerido na literatura (Bronk, 2014; Bronk et al., 2009; Mariano & Going, 2011).

Os resultados mostraram que adolescentes de ambos os sexos e de todos os tipos de escola apresentaram projetos de vida em suas redações. Esses resultados vão ao encontro de estudos contemporâneas sobre o assunto, os quais indicam que adolescentes de diferentes contextos e classes sociais, de fato, constroem projetos de vida (e.g., Bronk & Mangan, 2016; Miranda & Alencar, 2015; Riter, Dellazzana-

Zanon, & Freitas, 2019; Salles & Alencar, 2018; Silva & Bomfim, 2019; Silveira, Machado, Zappe, & Dias, 2015).

Entretanto, observou-se que há uma dificuldade de reflexão sobre estes projetos de vida. Apesar dos adolescentes mencionarem que o projeto se trata de um tema importante, sobre o qual são questionados desde criança, muitos deles relataram que têm dificuldades para refletir e encontrar respostas sobre seus projetos de vida. Essa dificuldade de construir projetos de vida pode estar relacionada às múltiplas possibilidades e à constante necessidade de fazer escolhas, típicas do mundo contemporâneo (Damon, 2009; D'Aurea-Tardeli, 2009; La Taille, 2009; Margulis, 2001).

Além disso, esse resultado chama atenção para a importância da discussão da temática projeto de vida entre os adolescentes, pois ter um projeto de vida pode trazer uma série de benefícios para o desenvolvimento, como dar um significado para essa vivência escolar, tornando-a mais agradável, e promover um enfrentamento mais tranquilo dos obstáculos e situações desconfortáveis dessa fase do desenvolvimento (Bronk, 2014).

Não foram encontradas semelhanças ou diferenças na análise comparativa das cidades de residência dos participantes do estudo. Isso ocorreu em função do grande número de cidades que entraram na amostra.

Foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que acontece a partir da identificação da frequência e da quantidade média de palavras, classificando os seguimentos de texto (ST) em função de seus vocabulários, e seu

conjunto repartido em função da frequência das formas reduzidas. Por meio da CHD, os resultados foram primeiramente divididos entre 2 grupos. O primeiro grupo foi denominado “Fundamentos para a criação do projeto de vida”, que aborda os resultados referentes (a) às reflexões dos participantes sobre o que é necessário para construir um projeto de vida e (b) à utilização dos seus projetos de vida antigos para construir seu projeto de vida atual. O segundo grupo foi denominado “Projetos de vida definidos”, que abarca os projetos de vida que os adolescentes têm no momento presente e sobre o que pretendem realizar no seu futuro de forma definida.

Após esta divisão, cada um desses dois grupos foi subdividido em outras duas Classes. O grupo “Fundamentos para a criação do projeto de vida” se dividiu nas Classes “Avaliação de projetos antigos” (Classe 1) e “Reflexões sobre os projetos de vida” (Classe 2) e o grupo “Projetos de vida definidos” foi dividido nas Classes “Projetos de vida que incluem outrem” (Classe 3) e “Projetos de vida ligados ao trabalho e ao aspecto financeiro” (Classe 4).

A Classe 1 apresenta avaliações dos projetos antigos dos alunos, nos quais eles evidenciam aspirações infantis em comparação com o tempo atual, refletindo sobre o passado para conseguir construir o seu futuro. Esses resultados estão em consonância com Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), segundo as quais a construção do projeto de vida ocorre ao longo da vida, iniciando na infância, por meio da convivência familiar e social, e concretizando-se com o crescimento do indivíduo.

A Classe 2 possui respostas que evidenciam reflexões sobre os alicerces do projeto de vida, em que os alunos falam sobre aquisições de experiências para o futuro

e abordam objetivos fundamentais de um indivíduo. Ao pensarem sobre aquisições de experiência e abordarem objetivos fundamentais de um indivíduo eles refletem sobre suas vidas e como se relacionam com outros indivíduos e com a sociedade, o que aumenta suas chances de desenvolverem consciência sobre um projeto de vida engajado (Sumner et al., 2018).

A Classe 3 apresentou os projetos de vida que incluem outras pessoas, ou seja, projetos nos quais outras pessoas além de si são consideradas. Esses resultados remetem à dimensão além de si, proposta por Damon et al. (2003), segundo a qual o projeto de vida deve necessariamente considerar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e que gere alguma consequência para o mundo além do eu. A presença da dimensão além de si no projeto de vida do adolescente é importante, pois ela garante a construção de projetos de vida engajados. Adolescentes considerados engajados, são mais orientados e mais propensos a alcançar os objetivos de vida, e possuem um maior nível de satisfação com a vida (Araujo et al., 2014).

A Classe 4, referente aos projetos de vida ligados ao trabalho e ao aspecto financeiro, indicou que alguns adolescentes já têm um projeto de vida em relação ao trabalho definido, na medida em que eles revelam ter escolhido uma profissão. Esses resultados mostram também que a escolha da profissão, para a maioria dos adolescentes está mais ligada à realização pessoal do que ao aspecto financeiro. Esses dados vão ao encontro dos resultados do estudo de Borges e Coutinho (2010), segundo o qual os adolescentes buscam serem felizes a partir de seu trabalho, que ocupa um lugar central na vida em suas vidas.

A Análise de Especificidade possibilita a análise de uma produção textual em função das variáveis de categorização, que foram sexo e tipos de escola. Os resultados quanto ao sexo indicaram que as meninas se preocupam mais com o futuro e o caminho a ser perseguido para alcançar este futuro. Este resultado está em consonância com Breinbauer e Maddaleno (2008), segundo os quais, na fase da adolescência inicial, período em que se encontram os participantes do estudo, o lobo pré-frontal (parte do cérebro responsável pela tomada de decisão e planejamento) e as funções executivas das meninas são mais desenvolvidas que as dos meninos. Portanto, apesar de muitos adolescentes contemporâneos terem uma perspectiva frágil de futuro e uma dificuldade de se projetar ao futuro (Damon, 2009) os resultados deste estudo mostraram que meninas em fase de adolescência inicial tendem a estar mais direcionadas rumo à construção de seu projeto de vida. Outro resultado que chamou atenção na Análise de Especificidade foi o fato de que as meninas demonstraram uma maior preocupação com animais. Pode-se pensar que esse resultado esteja relacionado à expectativa social esperada da mulher de que ela tenha maior preocupação com o cuidado de outras pessoas, o que pode incluir o cuidado com os animais.

Em relação aos meninos, os resultados da Análise de Especificidade mostraram que os mesmos se referem mais a bens materiais. Diferentes pesquisas têm mostrado que a aquisição de bens é um tipo de projeto de vida comum entre adolescentes brasileiros (D'Aurea-Tardeli, 2008; Dellazzana-Zanon et al. *in press*; Miranda & Alencar, 2015; Nascimento & Rodrigues 2018; Pereira, et al. *in press*;

Valore & Viaro, 2007), especialmente dos adolescentes do sexo masculino (Nascimento, 2006). Os resultados também revelaram que os meninos demonstraram uma maior preocupação com amigos e outras pessoas em seus projetos de vida. Os resultados do estudo de D'Aurea-Tardeli (2008) indicaram que 82,32% das respostas dos adolescentes incluíam outras pessoas de alguma forma em seus projetos de vida. Pode-se pensar que a preocupação com amigos e outras pessoas ocorra em função das mudanças cerebrais próprias da adolescência inicial, na qual ocorre uma maior dependência emocional dos amigos, intimidade, lealdade e os valores compartilhados passam a ter um maior peso, o que aumenta a empatia e a responsividade em relação aos amigos íntimos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). As relações de amizade colaboram para obtenção de conhecimento e para interiorização de princípios centrais e estruturantes como confiança, lealdade, responsabilidade e reciprocidade (Carvalho et al., 2017).

Na Análise de Especificidade feita com os tipos de escolas, a saber escolas públicas, particulares e do SESI, percebeu-se que os alunos de escola pública demonstraram um maior número de reflexões, que abordam sentimentos sobre o presente e pensamentos sobre o futuro. Neste sentido, quanto mais os adolescentes refletem sobre suas próprias vidas e sobre suas relações, maior a probabilidade de eles refletirem sobre seus objetivos e assim desenvolver consciência sobre um projeto de vida engajado (Sumner et al., 2018). Além disso, pode-se pensar que as dificuldades financeiras e sociais que os alunos de escolas públicas brasileiras enfrentam influenciam, de alguma forma, na construção de projetos de vida. Estudos

realizados com adolescentes marginalizados mostram que essa situação pode, de fato, emponderar os jovens a combater injustiças sistêmicas que os levam à marginalização (Sumner et al., 2018) e impulsioná-los a ter um futuro melhor não apenas para si e para sua família, mas também para a sua comunidade (Dellazzana-Zanon, Araújo, Viera, & Freitas, 2020).

Por outro lado, estudantes de escolas públicas que vivenciem situação de marginalização podem perder de vista o seu próprio futuro, na medida em que não há garantias de um futuro positivo, previsível ou longo, o que pode atrapalhar os adolescentes na exploração das diversas possibilidades para suas vidas, e direcionar seus projetos a partir da necessidade ao invés do interesse pessoal (Sumner et al., 2018). Nesse sentido, resultados de um estudo sobre a temática que comparou adolescentes de escolas públicas e particulares mostraram que os de escolas públicas não sabiam o que esperar do futuro, independentemente da definição de uma profissão (Locatelli et al., 2007).

Quanto aos alunos das escolas particulares, os resultados mostraram que há uma maior preocupação com o aspecto financeiro. Esse resultado vai ao encontro dos de Miranda e Alencar (2015), segundos os quais 58,04% das respostas dos adolescentes de classe média citaram projetos de vida relacionados a bens materiais. Para essas autoras a preocupação dos adolescentes com o aspecto financeiro está relacionada às possibilidades reais desse grupo de adquirir esses bens.

Uma análise mais aprofundada dos trechos referentes aos estudantes de escolas particulares, indicam, no entanto, que a preocupação desses adolescentes

quanto ao aspecto financeiro está mais relacionada a encontrar uma profissão que seja significativa e que leve à realização pessoal do que escolher uma profissão que garanta um retorno financeiro. Pode-se pensar que o fato dos adolescentes priorizarem a realização pessoal ao invés do retorno financeiro, no que se refere ao seu projeto de vida profissional, esteja relacionada ao maior poder aquisitivo de suas famílias e a conseqüente falta de preocupação desses adolescentes em relação à necessidade de ajudar na subsistência familiar e no próprio sustento.

Os alunos das escolas particulares mencionaram maior preocupação em contribuir com a melhora do mundo e da sociedade do que os de escolas públicas e SESI. Entretanto, resultados de outras pesquisas sobre o tema indicam que alunos de escolas públicas estão mais propensos a se comprometerem com um projeto de vida cívico, que vise a amenizar as dificuldades encontradas pelo seu grupo social (Godfrey & Cherng, 2016; Malin, Ballard, & Damon, 2015).

O fato de os resultados deste estudo serem diferentes dos encontrados na literatura, os quais evidenciam que os alunos de escolas públicas demonstram mais projetos de vida voltados a contribuir para a melhoria da sua comunidade e da sociedade, pode estar relacionado ao contexto no qual os dados foram gerados: um concurso para escolher as melhores redações sobre o tema “Minha vocação e o propósito de minha vida”. Assim, pode-se pensar que os estudantes das escolas particulares tenham escrito suas redações de maneira que acreditavam que iriam agradar os jurados do concurso “EPTV na Escola” e ter mais chances de ter sua redação premiada.

Em relação às escolas do SESI, os resultados mostraram que os alunos dessas escolas manifestaram mais capacidade de refletir sobre seu passado e seus sonhos de criança e sua relação com seus projetos de vida atuais. Em consonância com Bronk (2014) e Damon (2009), esses resultados ilustram que o processo de construção de projeto de vida acontece ao longo do desenvolvimento humano, tendo início durante a infância e se intensificando ao longo da adolescência.

As redações dos alunos do SESI revelaram mais sobre suas vontades, o que demonstra uma maior reflexão em relação aos seus projetos de vida em relação aos alunos dos outros tipos de escola. Este resultado sugere que apesar de alguns estudantes ainda não terem definido seu projeto de vida, esse processo está em construção, na medida em que eles manifestam uma intenção de realizar algo, priorizando suas escolhas em detrimento de outras, hierarquizando-as (Piaget & Inhelder, 1955/1976).

A Análise de Similitude apresenta interconexões e níveis de associações das palavras a partir das suas coocorrências. A partir do teste de Qui-Quadrado, as relações mais fracas são representadas por linhas mais finas, enquanto traços mais grossos representam relações mais fortes. Um dos resultados da Análise de Similitude mostrou que os participantes estão passando por uma fase de reflexão e amadurecimento em relação aos seus projetos de vida, o que é esperado, uma vez que nessa fase do desenvolvimento as habilidades cognitivas avançam e ocorre a transição para novos papéis na sociedade (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Outro resultado da Análise de Similitudes indicou as vontades e movimentos dos adolescentes para realização de seu futuro, o que é esperado em função da possibilidade de um engajamento comprometido e à plasticidade presentes na adolescência (Damon et al., 2003), considerada a principal fase do desenvolvimento para a elaboração do projeto de vida. Os resultados da Análise de Similitude mostraram também uma ligação entre as palavras relacionadas ao trabalho, o que indica que os adolescentes pretendem estudar para ter uma boa profissão e, conseqüentemente, um melhor futuro financeiro. Observou-se também, por meio dessa análise, palavras referentes à vontade de ajudar o próximo e à sensação de felicidade que esta ajuda pode trazer. Esses resultados foram encontrados em outros estudos sobre projetos de vida de adolescentes, principalmente os relacionados à população de nível socioeconômico baixo, para os quais ajudar as famílias de origem e a comunidade mais próxima foram citados como projetos de vida (Dellazzana-Zanon, Ritter, & Freitas, 2015; Dellazzana-Zanon, Zanon, Tudge, & Freitas (*in press*)).

Um último resultado da Análise de Similitude indicou uma vontade dos adolescentes de poderem escolher seu próprio futuro, sem sofrerem a pressão da sociedade e, de forma mais específica, de suas famílias para realizar suas escolhas. Esse resultado indica que os adolescentes estão conscientes das pressões que a sociedade impõe quanto à definição de seu projeto de vida, principalmente no que se refere ao seu projeto de vida profissional. Nesse sentido, sabe-se que quando os adultos propõem conversas com os adolescentes sobre seu futuro, eles abarcam apenas a escolha profissional, ou seja, questionam os adolescentes sobre o que eles

querem ser quando crescerem (Dellazzana-Zanon et al., *in press*). Dependendo da forma como essa conversa acontecer ela pode sim se configurar como uma pressão e até uma exigência dos adultos, principalmente dos familiares, sobre as decisões que os adolescentes devem tomar frente a sua escolha profissional.

A análise da Nuvem de Palavras gerou uma imagem que evidencia as palavras mais utilizadas nas redações: “querer” (n = 110), “vida” (n = 100), “pessoa” (n = 81), “profissão” (n = 78), “propósito” (n = 75) e “vocação” (n = 74). Essas palavras estão ligadas ao tema da redação “Minha vocação e o propósito da minha vida”.

É importante chamar atenção para o fato de que as redações analisadas foram escritas para fins de um concurso. Nesse sentido, havia uma expectativa dos estudantes de serem premiados por suas redações o que pode ter influenciado na forma como eles escreveram e abordaram seus projetos de vida. Assim, pode-se pensar que os dados analisados apresentam viés de desejabilidade social, uma vez que por ser uma redação sobre projetos de vida escrita para fins de um concurso, seu conteúdo pode não ter sido genuíno.

A desejabilidade social é um tipo de enviesamento de respostas definido como uma tendência de indivíduos atribuírem comportamentos e atitudes com valores socialmente desejáveis, quando respondem questionários ou escalas (Almiro, 2017), ou, como neste caso, quando escreveram as redações para o concurso “EPTV Na Escola”. Observou-se que muitas redações estavam escritas de uma maneira a agradar os jurados do concurso, o que pode ter feito com que alguns resultados

encontrados neste estudo tenham divergido dos de outras investigações sobre o assunto.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar os projetos de vida de adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental II, por meio da análise das redações do projeto “EPTV na Escola” do ano de 2018, que teve como tema “Minha vocação e meu propósito da minha vida”. Pretendeu-se investigar semelhanças e diferenças nos projetos de vida dos participantes considerando o seu contexto escolar (escola pública, escola privada ou SESI) e o sexo dos participantes. Deve-se salientar que, por tratar-se de um estudo também qualitativo, os resultados desta investigação referem-se apenas aos adolescentes que participaram do concurso “EPTV na Escola” no ano de 2018.

Como resultado, foi encontrado que as participantes do estudo demonstraram mais preocupação com o caminho a trilhar para o futuro e uma maior preocupação com animais. Já os participantes do estudo se referiram mais a bens materiais e uma maior preocupação com uma contribuição e melhoria do mundo e da sociedade. Na comparação dos tipos de escola, foi encontrado que os adolescentes de escolas públicas expressaram mais suas reflexões sobre a vida, considerando o presente e futuro e mencionam maior dificuldade no que se refere à escolha da profissão. Nas respostas dos adolescentes de escolas particulares foi encontrado uma maior preocupação com o aspecto financeiro e uma vontade de contribuir e melhorar o mundo. Já nas respostas dos estudantes do SESI, encontrou-se uma maior reflexão sobre os projetos antigos, abordando os sonhos de criança e as mudanças que

vivenciam no momento presente quanto aos seus projetos de vida uma maior decisão quanto ao rumo de suas vidas.

Quanto às redações, pode-se dizer que a oportunidade de participar do concurso “EPTV na Escola” da edição 2018 e dedicar-se a escrever sobre a temática do projeto de vida serviu para os participantes como um espaço rico de reflexão sobre seu futuro, o que não estão habituados a fazer em seu dia a dia. Quanto aos aspectos metodológicos, deve-se salientar que o estudo piloto foi vital para que o pesquisador se familiarizasse com os dados e pudesse tomar decisões importantes quanto à continuidade da pesquisa, em especial, quanto à escolha do *software* de apoio IRaMuTeQ. Por meio desse *software* as redações puderam ser analisadas por completo, sem a subdivisão de segmentos de texto.

Uma limitação do trabalho foi o número de participantes. Apesar do banco de dados contar com um grande número de redações, para fins de comparar os três diferentes tipos de escola, foi necessário reduzir o número de redações por tipo de escola a 20 redações em função do pequeno número de redações de escolas do SESI. Outra limitação importante foi a da desejabilidade social advinda do fato de o banco de dados do estudo ser proveniente de redações de um concurso.

Na medida em que o pesquisador teve acesso apenas aos dados contidos no cabeçalho da folha da redação, informações importantes que poderiam ter auxiliado na análise e na compreensão dos dados não puderam ser obtidas, como, por exemplo, a classe econômica dos participantes do estudo e sua configuração familiar. Nesse

sentido, deve-se salientar que este foi o primeiro estudo realizado pelo grupo de pesquisa no qual se utilizaram documentos como dados.

Apesar dessas dificuldades e limitações, os resultados deste estudo contribuíram para a construção do conhecimento sobre o projeto de vida de adolescentes, principalmente quanto à fase da adolescência inicial. Isso é importante, pois com a implementação da disciplina Projeto de Vida em todo o Ensino Médio nacional a partir de 2020, conhecer os projetos de vida de adolescentes do último ano do Ensino Fundamental, fase em que esses projetos encontram-se em construção, pode ajudar a guiar o trabalho de professores e demais profissionais da área da Educação imbuídos da tarefa de ministrar projetos de vida. Os resultados desta investigação geraram ainda informações sobre os projetos de vida de estudantes de escolas do SESI, uma população menos estudada nas pesquisas sobre projetos de vida.

Considerando-se que foi utilizado apenas uma parte do banco de dados referente ao concurso “EPTV Na Escola” de 2018, sugere-se que novas pesquisas sejam conduzidas a fim de ampliar os resultados encontrados neste estudo. Nesse sentido, seria interessante analisar os dados das redações por meio de outros recursos metodológicos como a análise temática, por exemplo. Sugere-se também investigar as redações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não foram objeto de estudo desta pesquisa.

Referências

- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a deseabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*, 16(3).
<https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- Araújo, U., Arantes, V.A., Klein, A.M., & Grandino, P.J. (2014). Youth purpose and life goals of students engaged in community and social activities. *Revista Internacional d'Humanitats*, 30, 119–128.
- Araújo, M. F., Dellazzana-Zanon, L. L., & Enumo, S. R. F. (2020). Projeto de vida de adolescentes em um programa de Ciência & Tecnologia. Manuscrito submetido para publicação.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T., & Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 839–848.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.008>
- Borges, R. C. P., & Coutinho, M. C. (2010). Trajetórias juvenis: Significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 189-200.
- Brasil. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. *Edições Câmara*. Florianópolis: Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.188>
- Brasil. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (2017). Brasil
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2008). Nova abordagem para classificar os estágios

- de desenvolvimento dos adolescentes. In Organização Pan-americana da Saúde (Ed.). *Jovens: Escolhas e mudanças: Promovendo comportamentos saudáveis*. São Paulo: Roca.
- Bronk, K. C. (2014). Purpose in Life. A critical component of optimal youth development Dordrecht: *Springer Netherlands*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9>
- Bronk, K. C., & Mangan, S. (2016). Strategies for cultivating purpose among adolescents in clinical settings. In P. Russo-Netzer, S. E. Schulenberg, & A. Batthyany (Eds.), *Clinical perspectives on meaning: Positive and existential psychotherapy* (pp. 407–421). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-41397-6_20
- Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500–510. doi: 10.1080/17439760903271439
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2016). Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. Iramuteq. http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf
- 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.

<https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000600012>

- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(3), 379-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>
- Cerqueira-Santos, E., Mello Filho, O., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In L. Habigzang, E. Schiro, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com Adolescentes* (pp. 15-27). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, C. R. B. S. F. da, & Assis, S. G. de. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000300011>.
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Damon, W. (2009). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2009). Quem está progredindo e quem ainda está sem rumo? In S. B. Cury, A. Bezerra, & B. Lopes (Eds.), *O que o jovem quer da vida?* (pp. 70–96). Summus.
- Danza, H. C., & Arantes, V. A. (2014). Valores, Sentimentos e Projetos de Vida: Um estudo com jovens estudantes da cidade de são paulo. *Revista NUPEM*, 6(10), 169–189.

- D´Aurea-Tardeli, D. (2008). A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 288-303. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000200006>
- D´Aurea-Tardeli, D. (2009). Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In Y. de La Taille & M. S. de S. Menin (Eds.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 70-88). Porto Alegre: Artmed.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. D. L. (2015). Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Araújo, M. F., Vieira, G. P., & Freitas, L. B. L. (2020) O papel do projeto de vida no desenvolvimento de adolescentes. In: E. S. Ferrão, S. R. F. Enumo, & M. B. M. Linhares (Eds.), *Infância em segurança: Interdisciplinaridade na proteção do desenvolvimento sadio infantojuvenil*, (pp. 151-172). Curitiba: Editora CRV.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Tudge, J. R. H., & Freitas, L. B. de L. (*in press.*) *Life Purpose and Sibling Care in Adolescence: Possible Associations. Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade Juventude e Crise*. (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar (*Original published in 1968*).
- Felckilcker, J. B., & Trevisol, M. T. C. (2016). Ensino médio e os projetos de vida dos adolescentes da região meio oeste catarinense. *Unoesc & Ciência*, 7(1), 39-46.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Godfrey, E. B., & Cherng, H.-Y. S. (2016). The kids are all right? Income inequality and civic engagement among our nation's youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2218 – 2232. doi: 10.1007/s10964-016-0557-4
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: A urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 39-48.
- Hall, J. M., Stevens, P. E., & Meleis, A. I. (1994). Marginalization: A guiding concept for valuing diversity in nursing knowledge development. *Advances in Nursing Science*, 16(4), 23–41. <https://doi.org/10.1097/00012272-199406000-00005>
- Kiang, L. (2012). Deriving Daily Purpose Through Daily Events and Role Fulfillment Among Asian American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00767.x>
- 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://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- La Taille, Y. (2009) *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067–1084. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>
- Liang, B., White, A., Mousseau, A. M. D., Hasse, A., Knight, L., Berado, D., & Lund, T. J. (2016). The four P's of purpose among College Bound students: People, propensity, passion, prosocial benefits. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3),

281–294. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1225118>

Locatelli, A. C. D, Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 268-276. doi: 10.1590/S0102-79722007000200013

Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58, 103–130. doi: 10.1159/000381655

Marcelino, M. Q. S., Catão, M. 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.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>

Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. In S. D. Burak (Ed.), *Adolescencia y juventud en américa latina* (pp. 41-56). Cartago: Libro Universitario 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 - Positive Youth Development*, 41, 39–68.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00003-8>

Martinez, R. O., & Dukes, R. L. (1997). The Effects of Ethnic Identity, Ethnicity, and Gender on Adolescent Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 503–516. <https://doi.org/10.1023/A:1024525821078>

McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in Life as a System that Creates

- and Sustains Health and Well-Being: An Integrative, Testable Theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242–251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- Miranda, F. H. F. de, & Alencar, H. M. de. (2015). Projetos de vida na adolescência: Um estudo na área da ética e da moralidade. *Diaphora*, 15 (2), 27-33.
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H., & Reilly, T. S. (2013). How Supportive of Their Specific Purposes Do Youth Believe Their Family and Friends Are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), 348–377. <https://doi.org/10.1177/0743558412457816>
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.
- Nascimento, I. P., & Rodrigues, S. E. (2018). Os jovens na pós-modernidade: Caleidoscópio de seus projetos de vida. *Educere et Educare*, 13(28), 1-26. <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18940>
- 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.
- Pereira, B. C., Zanon, C., & Dellazzana-Zanon, L. L. (*in press*). Influência dos Contextos Escolar e Familiar no Projeto de Vida de Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*
- Phillips, T. M., & Pittman, J. F. (2003). Identity Processes in Poor Adolescents: Exploring the Linkages Between Economic Disadvantage and the Primary Task of Adolescence. *Identity*, 3(2), 115–129. <https://doi.org/10.1207/S1532706XID030202>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. (D.M. Leite, Trans.). São Paulo: Livraria Pioneira. (Original published in 1955)
- Ratinaud, P. (2009). Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Version 0.7 Alpha 2) [Windows].
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de "gros" corpus et stabilité des "mondes lexicaux": Analyse du "Cable-Gate" avec IramuTeq. In: Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (pp. 835-844). Liège, Belgique.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (28),24-54.
- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da SPAGESP*, 20(1), 55-68.
- Rogers, L. O., & Way, N. (2016). "I Have Goals to Prove All Those People Wrong and Not Fit Into Any One of Those Boxes." *Journal of Adolescent Research*, 31(3), 263–298. <https://doi.org/10.1177/0743558415600071>
- Romeo, R. D. (2015). Perspectives on stress resilience and adolescent neurobehavioral function. *Neurobiology of Stress*, 1, 128e133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.11.001>
- Romeo, R. D., & McEwen, B. S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1094, 202–214.

<https://doi.org/10.1196/annals.1376.022>

Salles, A. M. B., & Alencar, H. M. (2018). Projetos de vida e moralidade em adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação. *Revista de Psicologia*, 36(2), 491-524.

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.

doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x

Serviço Social da Indústria - SESI (2021). SESI. <https://www.sesisp.org.br/>

Silva, C. S. O., Barbosa, D. A., Barbosa, I. A., Cruz, I. M., & Marques, K. P. (2016). O adolescente na estratégia saúde da família: Uma revisão integrativa de literatura. *Adolescência & Saúde*, 13(3), 76–87.

Silva, D. L., & Bomfim, Z. A. C. (2019). Relações entre a estima de lugar e a construção dos projetos de vida de jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE – um estudo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 14(1), 1-20.

Silveira, K. S. S., Machado, J. C., Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2015). Projetos futuros de adolescentes privados de liberdade: implicações para o processo socioeducativo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(2), 52-63.

doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p52-63

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: Knopf

Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. *Child Development*, 80(1), 28–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x>

- Sumner, R., Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2018). The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist*, 73(6), 740–752.
<https://doi.org/10.1037/amp0000249>
- Teixeira, E. J. (2005). *Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- Tong, A., Saninsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative reserach (COREQ): A 32-item checklist for interwies and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-309.
- 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.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 87–105). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Winters, C., Leite, J. P. de C., Pereira, B. C., Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2019). Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação*, 17(35), 39–54.
<https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>.

ANEXO A

Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research

Domínios	Página
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 1 - EQUIPE DE PESQUISA E RECIPROCIDADE	
1. Entrevistador/facilitador – Quais autores conduziram a entrevista ou grupo focal?	46-47
2. Credenciais – Quais foram as credenciais do pesquisador? Ex.: PhD, MD;	11-12
3. Ocupação – Qual foi sua ocupação no momento do estudo?	11-12
4. Sexo – O pesquisador era do sexo feminino ou masculino?	11-12
5. Experiência e formação – Que experiência ou formação que o pesquisador tem?	11-12
6. Relação estabelecida – Uma relação foi estabelecida antes do estudo iniciar?	46
7. Conhecimento do participante sobre o pesquisador – O que os participantes sabem sobre o pesquisador?	46
8. Características do entrevistador – Que características foram notificadas sobre o entrevistador-facilitador? Por exemplo, viés, suposições, razões e interesses no tema de pesquisa;	46
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 2- DELINEAMENTO DO ESTUDO	
9. Orientação metodológica e teórica – Que orientação metodológica foi indicada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, a fenomenologia, a análise de conteúdo;	42-44, 47-48
10. Amostragem – Como foram selecionados os participantes? (intencional, conveniência, bola de neve,...)	46
11. Modo de abordagem – Como os participantes foram abordados? (ex.: cara a cara, telefone, correio, e-mail)	46
12. Tamanho da amostra – Quantos participantes participaram do estudo?	44-47
13. Não participantes – Como muitas pessoas se recusaram a participar ou desistir, por quais razões?	46
14. Definição da coleta de dados – Onde estavam os dados recolhidos (ex. casa, clínica, local de trabalho)?	46
15. Presença de não participantes – Mais alguém estava presente além dos participantes e dos pesquisadores?	46-47
16. Descrição da amostra – Quais são as características importantes da amostra (dados sociodemográficos)?	50-51

17. Guia de entrevista – Quais foram as perguntas, instruções, guias, fornecidos pelo autor? Foi feito um teste-piloto?	45-47, 104, 107
18. Entrevistas repetidas – Foram repetidas entrevistas realizadas? Se sim, quantas?	45-47
19. Gravação de audiovisual – Usou-se gravação de áudio ou imagem para coleta dos dados?	46-47
20. Diário de campo – Foram feitas notas de campo durante ou após a entrevista ou grupo focal?	46-47
21. Duração – Qual foi a duração do grupo focal ou entrevista?	45-47
22. Saturação dos dados – A saturação dos dados foi discutida?	-
23. Devolução das transcrições – As transcrições foram devolvidas aos participantes para correções ou comentários?	-
CHECKLIST COREQ – DOMÍNIO 3 - ANÁLISES E RESULTADOS	
24. Número de codificadores de dados – Quantos codificadores codificaram os dados?	47-48
25. Descrição da árvore de codificação – Quais autores forneceram uma descrição da árvore de codificação;	47-48
26. Derivação de temas – Foram identificados temas antecipadamente ou foram derivados dos dados;	47-48
27. Software – Qual software, se for o caso, foi usado para gerenciar os dados?	47-48
28. Verificação dos participantes – Os participantes forneceram feedbacks sobre os resultados?	-
29. Apresentação de citações – Foram apresentadas citações dos participantes para ilustrar os resultados? Cada citação foi identificada? Ex. O número do participante;	50-75
30. Dados e resultados consistentes – Houve coerência entre os dados apresentados e as conclusões?	89
31. Clareza dos temas principais – Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?	50-75
32. Clareza dos temas menores – Existe uma descrição de diversos casos ou discussão de temas menores?	50-75

ANEXO C



Campinas, 04 de setembro de 2019.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Livia Regina Luiza Miguel Lucas, CPF 054.037.868-21, Coordenadora Geral do Projeto EPVT na Escola, autorizo a Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, a realizar sua pesquisa *Projetos de Vida de Adolescentes: Um Programa de Pesquisa* com as redações referentes ao concurso de 2018, cujo tema foi "Minha vocação e o propósito de minha vida".

Atenciosamente,

Livia Regina Luiza Miguel Lucas
Coordenadora Geral do Projeto EPTV na Escola

EPTV Campinas
Rua Regina Nequeira, 120
13048-900 Campinas - SP
Tel: (19) 3778-6402
Fax: (19) 3778-6418

EPTV Ribeirão
Rua Jovani, 3599
14290-042 Ribeirão Preto - SP
Tel: (16) 3661-3400
Fax: (16) 3661-3416

EPTV Central
Rua Mano Lachess, 45
13575-330 São Carlos - SP
Tel: (19) 3365-6402
Fax: (19) 3365-6422

EPTV Sul de Minas
Rua Profª Heiana Reis, 81
37108-000 Varginha - MG
Tel: (35) 2155-6420
Fax: (35) 2155-6416

Nota: O projeto de pesquisa "Projetos de Vida de Adolescentes: Um Programa de Pesquisa" é o projeto maior que coordena diversos outros projetos, como por exemplo "Projeto de Vida de Adolescentes do Nono Ano do Ensino Fundamental".