

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

**MATEUS CARMONA MACIEL**

**ADOLESCÊNCIA À MARGEM:**  
**PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINAS**

**2020**

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

**MATEUS CARMONA MACIEL**

**ADOLESCÊNCIA À MARGEM:**  
**PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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 obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Letícia LovatoDellazzana-Zanon.

**CAMPINAS**

**2020**

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

155.7  
M152a

Maciel, Mateus Carmona

Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos /  
Mateus Carmona Maciel. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

121 f.

Orientador: Leticia Lovato Dellazzana Zanon.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Vida. I.  
Zanon, Leticia Lovato Dellazzana. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 155.7

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

MATEUS CARMONA MACIEL

ADOLÊSCÊNCIA À MARGEM: PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS

Dissertação defendida e aprovada em 17 de fevereiro de  
2020 pela comissão examinadora



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



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nima Imaculada Spigolon  
Universidade de Campinas  
(UNICAMP)

*“(...) Minha mente é como um quilombo moderno: lugares para todos os pensamentos refugiados pela insensatez reinante no planeta terra. Enxugando o gelo, sua realidade segura por um fiapo de cabelo. Apego pelo tempo, melhor não tê-lo; segurá-lo, não quero, nem há como contê-lo”.*

(Enxugando Gelo – BNegão& Os  
Seletores de Frequência, 2003)

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho, ainda que longe de ser perfeito – e que tenha sido realizado entre incontáveis momentos de procrastinação, que por mais que insensatos, foram necessários –, foi realizado com muito esforço, muito carinho e muita dedicação. Mesmo assim, ele não teria existido sem o auxílio de uma legião de companheiros, amigos e familiares, que me apoiaram, me aconselharam, me acolheram e me deram as ferramentas necessárias para que eu pudesse fazê-lo. Este trabalho é para todos vocês e não existe combinação de palavras que expresse quão grato eu sou por tudo que vocês fazem e fizeram por mim, neste e em outros caminhos.

Sou grato aos meus pais, Pedro e Célia, que me ensinaram a ser gentil, a ser crítico e a ser gente. Sem o apoio, o cuidado, o carinho e as infinitas oportunidades e privilégios que vocês me deram e me proporcionaram, eu não seria.

Meus irmãos, Lucas e Caio e também, suas companheiras, que sempre faziam questão de perguntar o que eu estava pesquisando, mesmo, ou eu não sabendo explicar, ou vocês não conseguindo entender. Meus primeiros amigos e às vezes inimigos, me ensinaram a rir, a correr e a sonhar.

A toda a minha família, minhas avós, Lourdes e Haidê, a todos os meus primos, minhas primas, meus tios, minhas tias e minha madrinha, Roberta, obrigado a todos. Gostaria também de agradecer especialmente a meu avô, contador de histórias e caçador de diamantes, que cansou dessa vida e foi atrás de outras aventuras.

Agradeço também a Ana Luísa, Maira e Renato, meu refúgio “rioclarense”. Um oásis de comida boa, filmes, conversas, risadas e sonecas.

À minha orientadora, Letícia, minha – calorenta e fotofóbica – parceira neste trabalho. Obrigado por toda a paciência, positividade, seriedade e principalmente, obrigado por acreditar em mim.

A todos os meus colegas de pós-graduação, mas especialmente Renan, Murilo, Guilherme, Camila e Jessica. Vocês me guiaram nesse universo acadêmico, me ajudaram com infinitas dúvidas e dificuldades, mas acima de tudo, foram parceiros e amigos durante todo esse processo.

Sou grato também à professora Raquel e a todos do projeto ECOAR, sem vocês este trabalho não teria sido concebido. Gostaria de agradecer especialmente a Juliana, Laura, Mariana, Soraya e a Flávia, que estavam presentes, me escutaram e foram companheiras até o fim.

Queria agradecer a todos os espaços proporcionados pela universidade, os professores, as aulas, os funcionários da limpeza, tudo fez a diferença. Mas queria dedicar um agradecimento especial às funcionárias da secretaria, pois sem elas não seria possível navegar pelo mar de burocracia.

Sou grato também a todos os meus amigos e espero que compreendam os momentos que tive que me distanciar, para compensar a insensatez da minha procrastinação. Especialmente agradecer aqueles que estavam mais próximos, por conta do contexto desses dois anos, Guilherme, Priscila, Debora, George, Hugo e Alex.

Queria agradecer ao NAED-Noroeste, as escolas, os professores e coordenadoras que me acolheram. Gostaria de agradecer principalmente aos adolescentes que participaram da pesquisa, corajosos e implacáveis, vocês são verdadeiros heróis.

Agradeço ao apoio financeiro da CAPES que tornou este trabalho possível. Em um contexto histórico em que inúmeras bolsas de pesquisa foram cortadas e a perspectiva do surgimento de novas bolsas não é garantido, deve-se valorizar as ferramentas ainda presentes e reforçar a necessidade do estímulo à pesquisa no país.

Por fim, gostaria de agradecer minha menina, Ana Júlia, que esteve do meu lado durante todo o processo. Obrigado pelo companheirismo, por me desafiar a ser melhor, por me lembrar constantemente do que é importante, das leituras e correções ortográficas, de me escutar falar incessantemente sobre filmes e séries que não te interessam e principalmente por estar presente durante os anos de solidão.

Obrigado a todos.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| Resumo.....   | 10 |
| Apresentação .....  | 12 |
| CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....   | 13 |
| 1.1. Adolescência como parte do Desenvolvimento Humano .....                | 14 |
| As diferentes adolescências.....  | 15 |
| O mundo tormentoso em que a adolescência existe .....                       | 20 |
| 1.2. Projeto de Vida e Adolescência.....                                    | 21 |
| Projeto de Vida e adolescências à margem .....                              | 26 |
| 1.3. Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização .....                     | 30 |
| Breve histórico do papel da alfabetização no Brasil.....                    | 31 |
| EJA e o fracasso escolar.....   | 36 |
| 1.4. Justificativa e Objetivo do Estudo.....                                | 40 |
| Objetivo Geral .....  | 41 |
| Objetivos Específicos.....  | 41 |
| CAPÍTULO II: MÉTODO .....   | 42 |
| 2.1. Participantes .....  | 42 |
| 2.2. Instrumentos.....  | 44 |
| 2.3. Procedimentos de Coleta de Dados .....                                 | 45 |
| 2.4. Procedimentos de Análise de Dados.....                                 | 46 |
| 2.5. Considerações Éticas .....   | 47 |
| 2.6. Análise Crítica de Riscos, Benefícios e Retorno para a População ..... | 47 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....                                   | 49 |
| 3.1. Caracterização das Escolas .....                                       | 49 |

|  |    |
|--|----|
| 3.2. Características Sociodemográficas dos Participantes .....   | 50 |
| 3.3. Características da História de Vida dos Participantes ..... | 58 |
| Relacionamento Familiar .....                                    | 63 |
| Amizades .....   | 65 |
| Vivências Escolares .....  | 66 |
| Sonhos e Expectativas.....                                       | 67 |
| Medos e Dificuldades .....                                       | 68 |
| 3.4. Características do Projeto de Vida dos Participantes .....  | 70 |
| 3.5. Síntese dos Resultados e Discussão.....                     | 76 |
| Realidade dos Participantes.....                                 | 76 |
| História de Vida.....  | 79 |
| Projeto de Vida .....  | 85 |
| CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                          | 91 |
| REFERÊNCIAS .....  | 98 |

## Resumo

Maciel, Mateus Carmona. *Adolescência à margem: Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos*. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano, que existe a partir de um contexto histórico e social, e reflete os interesses e possibilidades da cultura na qual ela está inserida. O Projeto de Vida pode ser uma importante ferramenta de proteção para os adolescentes, uma vez que ele possibilita a reflexão e a crítica sobre a própria realidade, de modo a poder transformá-la. A construção de um Projeto de Vida é indissociável do indivíduo, pois ele pensa em projetos para o futuro, seja de maneira estruturada ou não. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta por uma população de estudantes heterogênea, constituída por adolescentes, adultos e idosos. Recentemente, a EJA tem vivenciado um fenômeno de “juvenilização”, termo referente à exclusão de um grande número de adolescentes do Ensino Regular para a EJA, consequência do fracasso escolar. Este estudo se propôs a caracterizar quem são os adolescentes da EJA e como eles pensam seus Projetos de Vida. A coleta dos dados ocorreu em agosto de 2019 e participaram do estudo 16 adolescentes de 15 a 18 anos estudantes de uma região de nível socioeconômico baixo de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: (a) Entrevista de Dados Sociodemográficos, (b) Entrevista Semiestruturada sobre a História de Vida e (c) Entrevista Semiestruturada sobre Projetos de Vida. Todas as perguntas foram abertas, a fim de respeitar a perspectiva do estudante sobre a própria realidade. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, utilizando o modelo aberto de categorização. Em relação ao relato de História de Vida foram elencadas as seguintes categorias: (a) Local de Moradia, (b) Atravessamentos Intrafamiliares, (c) Atravessamentos Extrafamiliares e (c) Dificuldades Escolares. Em relação ao Projeto de Vida foram elencadas as seguintes categorias: (a) Trabalho, (b) Bens Materiais, (c) Relacionamento Afetivo, (d) Aprimoramento Pessoal, (e) Ajuda a Outrem e (f) Estudo. A partir dos resultados, percebeu-se que os participantes do estudo sofreram e sofrem uma série de violências e exclusões, consequências de sua situação social, econômica e cultural. Observou-se que a maior parte dos Projetos de Vida dos adolescentes objetiva a conquista de um trabalho, estabilidade financeira, acesso a bens e a serviços básicos. Além disso, destacou-se que os adolescentes constroem seus Projetos de Vida com o objetivo de ajudar suas famílias de origem e suas comunidades a construir uma vida melhor e mais digna. Este estudo chama atenção para importância de se promover ações práticas de intervenção, enfrentamento e prevenção ao fracasso escolar e outras violências sofridas por essa população, considerando o Projeto de Vida como possível ferramenta emancipadora e transformadora da realidade desses sujeitos e suas famílias.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Adolescência; Projeto de Vida.

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

**Áreas de conhecimento (CNPq):** Psicologia (7.07.00.00-1) Psicologia do Desenvolvimento Humano (7.07.07.00-6)

## Abstract

Maciel, Mateus Carmona. *VergeofAdolescence: Life Project in Youth and Adult Education*. 2020. 121p. Dissertation (Master in Psychology) - PostgraduateProgram in Psychology, Life Sciences Center, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020.

Adolescence is a phase of human development, which exists from a historical and social context, and reflects the interests and possibilities of the culture in which it is inserted. The Life Project can be an important protection tool for adolescents, as it enables reflection and criticism about their own reality, so that it can be transformed. The construction of a Life Project is inseparable from the individual, because he thinks about projects for the future, whether structured or not. Youth and Adult Education (EJA) is composed of a heterogeneous student population, consisting of adolescents, adults and the elderly. Recently, EJA has been experiencing a phenomenon of “juvenilization”, a term referring to the exclusion of a large number of adolescents from regular education to EJA, as a result of school failure. This study aimed to characterize who are the adolescents of EJA and how they think about their Life Projects. Data collection took place in August 2019 and the study included 16 adolescents aged 15 to 18 years old students from a low socioeconomic region of a city in the interior of the state of. The instruments used were: (a) Sociodemographic Data Interview, (b) Semi-Structured Interview on Life History and (c) Semi-Structured Interview on Life Projects. All questions were opened in order to respect the student's perspective on their own reality. Data were analyzed through content analysis using the open categorization model. Regarding the Life History report, the following categories were listed: (a) Place of Housing, (b) Intrafamilial Crossings, (c) Extrafamily Crossings and (c) School Difficulties. Regarding the Life Project, the following categories were listed: (a) Work, (b) Material Goods, (c) Affective Relationship, (d) Personal Improvement, (e) Aid Others and (f) Study. From the results, it was noticed that the study participants suffered and suffer a series of violence and exclusions, consequences of their social, economic and cultural situation. Most of the Adolescent Life Projects aim to achieve work, financial stability, access to basic goods and services. In addition, it was emphasized that adolescents build their Life Projects with the aim of helping their families of origin and their communities to build a better and more dignified life. This study draws attention to the importance of promoting practical actions of intervention, coping and prevention of school failure and other violence suffered by this population, considering the Project of Life as a possible emancipating and transformative tool of the reality of these subjects and their families.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Adolescence; Life Project.

## **Apresentação**

Entrei em contato com o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2017, quando atuei no projeto Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR). O projeto ECOAR tem como objetivo inserir profissionais da psicologia nas escolas públicas e, na época, estava inserido na região noroeste da cidade de Campinas, em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Aquele era o quarto ano do projeto e a pedido do Núcleo de Ação Educativa Decentralizada (NAED) da região noroeste, foi solicitado com urgência à inserção do ECOAR em uma EJA do território. Após um primeiro contato com a instituição, foi decidido inserir um profissional do ECOAR na EJA.

Ao chegar à escola e iniciar o acompanhamento com os estudantes, fui surpreendido por uma população diversificada. Os estudantes da EJA são adultos, são idosos, mas também são adolescentes. Os professores da instituição então me informaram de que não era incomum a presença de adolescentes na EJA, ademais, a EJA no Brasil inteiro estava passando por um processo de “juvenilização”.

Quando tentei buscar na literatura sobre essa população, encontrei poucos estudos da psicologia que falassem especificamente dos adolescentes na EJA, a grande maioria dos estudos que encontrei, eram da pedagogia ou da sociologia. Dessa forma, espero que essa pesquisa possa expandir o olhar a essa população, a partir de uma perspectiva psicológica, a fim de colaborar com os estudos das diversas áreas que atravessam o contexto escolar e proporcionar novos pontos de ação à psicologia como ciência e profissão, mas principalmente auxiliar a população que possivelmente necessite desses profissionais.

## **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa busca oferecer um panorama sobre o Projeto de Vida dos adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contextualizando essa fase do desenvolvimento e a realidade social em que essa população se encontra. Embora o Ensino Regular seja um tema bastante estudado, não existem muitos estudos da psicologia que consideram as especificidades dos estudantes da EJA. Além disso, não existem muitas pesquisas que tratam do fenômeno de “juvenilização da EJA”, nome dado ao processo de exclusão de adolescentes do Ensino Regular para a EJA.

Torna-se importante lançar um olhar para essas temáticas, considerando os grandes índices de evasão escolar nos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como o aumento de jovens matriculados na EJA. A psicologia possui ferramentas de análise e intervenção, capazes de auxiliar esses adolescentes, que já sofreram e sofrem inúmeras exclusões, históricas e estruturais e que vivem à margem da sociedade.

Inicialmente, será abordada a própria adolescência, contextualizando essa fase do desenvolvimento e buscando compreender as diversas perspectivas clássicas e atuais sobre o tema. Em seguida, será abordado o Projeto de Vida, de modo a fazer uma reflexão sobre a importância dessa ferramenta, principalmente no contexto da vida do adolescente, como fator de proteção e recurso emancipador. Depois, será abordado a EJA, realizando um breve histórico da alfabetização no Brasil, como e para quem eram e são pensadas as estratégias de alfabetização, assim como de que modo o fracasso escolar aparece como um sintoma dessa história. Por fim, apresentam-se a justificativa, os objetivos gerais e específicos e, posteriormente, o método, resultado e discussão do estudo.

## **1.1. Adolescência como parte do Desenvolvimento Humano**

A adolescência é uma das fases do desenvolvimento humano, caracterizada por uma faixa etária, que surgiu a partir de um ideal de liberdade alinhado ao individualismo da modernidade, rompendo com o paradigma anterior de “infância à vida adulta” (Carneiro, Ribeiro, & Ippolito, 2015). Apesar de existirem alguns estudos sobre o tema desde o século XV, foi apenas no início do século XX, no qual ocorreram grandes avanços relativos à sistematização das metodologias de pesquisas científicas, que inúmeras áreas, como a psicologia, se debruçaram sobre o tema com maior interesse (Senna & Dessen, 2012).

Lerner e Steinberg(2004) dividem os estudos sobre a adolescência em duas fases teóricas sobrepostas. A primeira fase, que data do início do século XX até a década de 1970, foi caracterizada por estudos atóricos e descritivos que, em sua maioria, focavam nas questões comportamentais ou biológicas da adolescência. Diferentemente da primeira, a segunda fase teórica – iniciada em meados da década de 1970 –, foi marcada por estudos longitudinais, com modelos teóricos e hipóteses, que buscavam compreender a partir de contextos amplos e diversificados, o impacto desse período do desenvolvimento no curso de vida de um indivíduo(Lerner & Steinberg, 2004).

Uma das principais características associadas à adolescência está relacionada a novas percepções sobre sexualidade, de maneira que essas percepções, a princípio, estariam vinculadas à puberdade. A puberdade é um fenômeno biológico, marcado por mudanças hormonais, físicas e fisiológicas do corpo, pela qual grande maioria dos seres humanos passa (Carneiro et al., 2015). Essas mudanças biológicas são comumente associadas à adolescência, muitas vezes reduzindo as vivências dos jovens à puberdade.

Seguindo essa perspectiva, podemos considerar a primeira fase teórica apresentada por Lerner e Steinberg (2004), como uma tentativa de explicar a

adolescência, a partir da puberdade, com o intuito de universalizar essa fase do desenvolvimento. Já a segunda fase consideraria os fenômenos fisiológicos como parte dos fatores que constroem a adolescência, mas sem desconsiderar a interdependência de outros fatores também presentes nesse período (Senna & Dessen, 2012). Cada fator que compõe a adolescência tem seu valor e sua importância, de maneira que não se pode considerar apenas um e descartar os outros, pois “se a puberdade é um fenômeno universal, a adolescência não o é” (Carneiro et al., 2015, p.4).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, assim como a garantia dos direitos básicos para essa população. A lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é o marco legal de direitos humanos do ECA e nela encontramos a faixa etária referente a adolescência, que na perspectiva jurídica a define como sendo o período entre doze a dezoito anos de idade. É indiscutível a importância do ECA, principalmente considerando que ele prevê também os direitos de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, porém essa demarcação de faixa etária não contempla suficientemente o significado da adolescência como parte do desenvolvimento humano.

Outras perspectivas, como a da Organização Mundial da Saúde (OMS), compreende a adolescência como sendo uma fase em que existem mudanças biológicas, psicológicas e sociais no indivíduo, abrangendo a faixa etária dos 10 aos 19 anos de idade. O Ministério da Saúde do Brasil (MS) compartilha a mesma perspectiva da OMS, que apesar de distinta, não se distancia da definição do ECA.

#### *As diferentes adolescências*

Muitos autores definem a adolescência como sendo uma fase conturbada, marcada por rebeldia, dificuldades e tormentos, que ocorreriam universalmente

(Erikson, 1976;Bohoslavsky, 1977). Essa perspectiva hegemônica e patologizante foi reafirmada pela psicologia tradicional, que teve seu papel histórico em auxiliar a perpetuação de alguns desses estereótipos (Aguiar, Bock, & Ozella, 2002). Porém é importante, antes de realizar afirmações convictas sobre essa fase do desenvolvimento, levantar o questionamento, sobre qual adolescente se está a falar?

Para Santos, Neto e Koller (2014), há “adolescentes e adolescências”, de forma que as conturbações e tormentas não devem ser regra geral dessa fase do desenvolvimento. A crença do adolescente como um ser em desenvolvimento a partir das dificuldades e conflitos pode ser prejudicial, uma vez que aquele que está em sofrimento estaria apenas passando por uma fase, desconsiderando problemas sérios que poderiam estar afetando o indivíduo. Em contrapartida, o jovem que não vivência os conflitos esperados, associados a sua faixa etária, não poderia ser considerado como um ser em desenvolvimento (Santos et al., 2014).

O próprio termo adolescente/adolescência naturaliza práticas e discursos a respeito dessa população, entendendo como uma fase homogênea, universal e a-histórica do desenvolvimento humano (Coimbra, Bocco, & Nascimento, 2005). Se por um lado existe a crença de que todos passam pelos mesmos tormentos durante a adolescência, o modo como essas dificuldades devem ser enfrentadas dependem, quase que exclusivamente, da capacidade singular de cada indivíduo, sendo esse responsável e irrogado caso desvie da normalidade (Coimbra et al., 2005; Santos et al., 2014).

Uma posição mais crítica da psicologia contemporânea, frente à definição hegemônica de adolescência universal, preferiu pensar nessa fase a partir da singularidadecultural e domomento histórico no qual os seres humanos se desenvolvem (Barbosa & Souza, 2015). A adolescência existe, porém não deveria ser entendida como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas como uma construção social,

determinada pela história do sujeito, de seu contexto e de suas relações (Bordignon & Souza, 2011; Ozella & Aguiar, 2008).

Vigotsky (2000) é um dos principais autores a conceber o meio social como uma importante influência no desenvolvimento humano, não apenas considerando as funções psicológicas prévias ou inatas dos sujeitos, mas destacando uma perspectiva da relação que a pessoa desenvolve e estabelece com seu contexto. Para esse autor, existem funções psicológicas inferiores do indivíduo, que se desenvolvem de acordo com a mediação de outro – em forma já desenvolvida – e seu meio social, de modo que, a partir dessa relação dialética, se configuram as funções psicológicas ditas superiores (Vigotski, 2000).

Destaca-se que não existe uma troca do biológico pelo social, mas uma convergência de ambos os fatores, na qual o ser humano apenas humaniza-se em relação ao outro, desenvolvendo, por exemplo, a fala, que não seria possível caso esse sujeito não tivesse contato – mediação – com outro sujeito (Vigotski, 2010). Dessa forma, as relações dialéticas entre as funções psicológicas e o meio em que essas se desenvolvem, organizam-se de modo hierárquico na vida de cada indivíduo, dependendo do papel social que é demandado de cada sujeito em seu próprio contexto (Vigotski, 2000).

Bronfenbrenner (1977), também pensando nas influências do meio no desenvolvimento do ser humano, propõe uma divisão de cinco sistemas ecológicos: (a) microsistema, que seria a relação da pessoa em desenvolvimento com seu contexto direto, como escola, trabalho e sua casa; (b) mesossistema, referente às inter-relações de diferentes microsistemas; (c) exossistema, uma extensão do mesossistema, de modo a englobar outras estruturas sociais específicas, que influenciam direta ou indiretamente, como serviços governamentais ou midiáticos; (d) macrosistema, referente à cultura, economia, política e ideologia; (e) cronossistema, eventos históricos,

sejam esses antigos ou recentes (Bronfenbrenner, 1995). Desse modo, o mesmo comportamento de uma criança ou adolescente, pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que esse vive, da mesma forma que comportamentos diferentes, poderiam ter significados similares (Bronfenbrenner, 1977; 1995).

A teoria unificada do desenvolvimento, de Sameroff (2010), englobou aspectos de referências, como a teoria bioecológica de Bronfenbrenner e a teoria do caos de Evans e Wachs, a fim de responder o impasse entre o natural e o nutrir – *nature and nurture*. Na teoria unificada do desenvolvimento se integram quatro modelos para poder compreender o desenvolvimento humano: (a) modelo de mudança pessoal, envolvendo a cognição, relação com os pares e as identidades culturais da adolescência e idade adulta; (b) modelo contextual, referente ao envolvimento progressivo da criança nos diferentes sistemas e contextos; (c) modelo de regulação, que diz respeito tanto à regulação inicial dos fatores biológicos, quanto à regulação psicológica e social; e (d) modelo representacional, referente à codificação cognitiva das experiências vivenciadas no presente, de modo a construir o eu – *self* – do sujeito e suas representações do pensamento, sociais e culturais. O que se destaca da teoria unificada do desenvolvimento é a integração complexa de estudos interdisciplinares, de modo que não se descarta os atravessamentos das experiências do contexto, do indivíduo e seu meio (Sameroff, 2010).

Ainda que esses autores tenham diferenças marcantes entre seus trabalhos, seus estudos questionam o determinismo construído e consolidado em algumas teorias da psicologia do desenvolvimento, sugerindo novas abordagens baseadas na relação transacional da criança com seu contexto (Walter, 2007). Compreender o contexto em que o indivíduo se desenvolve se faz fundamental para desenvolver uma perspectiva

crítica e inclusiva sobre esse desenvolvimento, sobre esse sujeito e sobre sua realidade concreta.

Devido ao aumento de tempo que alguns jovens ficam sob tutela de algum responsável, assim como as diferentes nuances de comportamento que são apresentadas nessa população, foram propostos os termos “adolescência encurtada”, “adolescência estendida” e “adulter emergente” (Arnett, 2006). Esses termos, ainda que ajudem a expandir a compreensão dessa fase, se limitam a descrever os fenômenos em seu próprio contexto, que segundo Arnett (2006), está relacionado a “sociedades industrializadas ocidentais”, mais especificamente a sociedade estadunidense.

Muitos autores já fizeram a reflexão, de que grande parte dos estudos realizados sobre adolescentes dizem respeito a um jovem branco, homem, burguês, ocidental e racional (Santos, 1996; Ozella, 2002; Santos et al., 2014). Margaret Mead (2001) realizou um estudo antropológico com adolescentes em Samoa, publicado pela primeira vez em 1928, no qual descreveu a passagem dos jovens para a vida adulta, contextualizando os ritos e relações daquela população. A autora afirmou que o único fator comum entre os adolescentes de Samoa e os dos Estados Unidos, eram mudanças corporais, ou seja, a puberdade (Mead, 2001). Deve-se reforçar que os estudos de Mead, no livro *Coming of Age in Samoa*, refletem a época em que esse foi realizado.

É possível facilmente identificar o início do desenvolvimento fisiológico da pessoa, porém “delimitar o termino dessa fase é uma tarefa difícil” (Santos et al., 2014, p.20). Ainda que se deva reconhecer o desenvolvimento biológico, as mudanças do corpo são marcas que a sociedade destaca, dando mais ou menos importância para certas características, no entanto a sociedade, que está em constante mutação, modifica também esses marcadores de acordo com o contexto histórico-cultural que são vividos (Ozella, 2002).

Além do fim da puberdade, a entrada do jovem no mercado de trabalho é compreendida como um marco para o fim da adolescência e entrada na vida adulta, porém essa percepção também varia de acordo com a classe social, os privilégios, a cultura e as possibilidades financeiras do indivíduo e de sua família (Santos, 2005). O contexto em que o jovem está inserido, seja família, escola, comunidade ou trabalho, desenvolve as relações, constrói sua identidade e define suas possibilidades no mundo (Moraes, 2009).

### *O mundo tormentoso em que a adolescência existe*

A partir do que foi exposto, esta pesquisa irá considerar a adolescência como sendo um período de maturação para a vida adulta, definida a partir de um contexto histórico e cultural, de modo que essa fase do desenvolvimento é composta por todos os aspectos que circundam o indivíduo, sendo esses os aspectos psicológicos, sociais e biológicos. Torna-se então injusto naturalizar e universalizar a adolescência como a fase tormentosa do desenvolvimento humano, considerando o contexto brasileiro, capitalista e neoliberal, em que as relações da sociedade são estruturalmente opressoras, adoecem os indivíduos e perpetuam desigualdades (Antunes & Alves, 2004).

A psicologia hegemônica tem seu papel em fazer a manutenção dessas estruturas, a partir do momento que trata as questões humanas de maneira individualizante, alienando a posição do indivíduo no mundo em que está inserido e as violências que esse traz (Guzzo, 2018). Em contraponto a essa psicologia hegemônica, Borges (2015) sugere, em um estudo psicanalítico, que o capitalismo não apenas delimita as políticas econômicas autoritárias, mas também afeta os mecanismos que regulam e constituem o indivíduo, de maneira a manifestar angústias. Essa angústia seria um sintoma “sem endereço”, ou seja, um sintoma estrutural que acarretaria em

uma série de outras problemáticas, como depressão, pânico e desamparo (Borges, 2015).

Para Martin-Baró (1996), a psicologia possui importantes ferramentas para o processo de conscientização do indivíduo, que podem instrumentalizar as pessoas a serem capazes de enfrentar e transformar a realidade de suas relações sociais. A conscientização do indivíduo possuiria três aspectos: (a) processo dialético em que o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade, (b) a pessoa percebe os mecanismos que a oprimem, saindo de uma posição fatalista e alienada, possibilitando o desenvolvimento de uma nova consciência e práticas, e (c) um novo saber sobre si mesma e sua identidade no mundo, permitindo o indivíduo não apenas saber o que é, mas o que pode vir a ser (Martin-Baró, 1996).

Cabe então à psicologia, descobrir como classe profissional, formas práticas de auxiliar as pessoas no processo de tomada de consciência. É possível pensar na adolescência como um dos momentos privilegiados para esse processo, pensando na escola, na família e na comunidade, como possíveis espaços de atuação do psicólogo, de modo que o jovem poderia confrontar a realidade da maior parte da população e ter reflexões críticas sobre ela (Martin-Baró, 1996; Moreira & Guzzo, 2017).

## **1.2. Projeto de Vida e Adolescência**

Desde estudos de autores clássicos da psicologia, como Piaget e Erikson, a adolescência é considerada um momento privilegiado do desenvolvimento humano, no que se refere à construção de um Projeto de Vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Pensando a respeito do processo de tomada de consciência e como esse conceito possibilita reflexão e transformação para o adolescente, principalmente considerando um contexto de vulnerabilidade que esse possa estar inserido, torna-se necessário

desenvolver formas concretas de trabalhar essas questões e a definição de Projeto de Vida surge como uma dessas possibilidades.

Destaca-se que em 2017 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na seção IV, artigo 35-A, parágrafo 7º, “Os currículos de 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”. Esse parágrafo reforça a importância e a necessidade de se pensar o Projeto de Vida durante a adolescência, considerando esse como um aspecto fundamental da formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

Pensar em uma definição única de Projeto de Vida é uma tarefa difícil, visto que a maioria dos estudos sobre o tema não possuem uma definição clara. Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram uma revisão de literatura sobre os estudos relacionados a Projeto de Vida, publicados entre os anos de 2000 a 2012. Dos vinte e dois artigos selecionados pelas autoras, 63,3% deles não apresentavam uma definição clara, ainda que tenham sido observados aspectos comuns entre as considerações sobre Projeto de Vida dos estudos (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Uma das definições mais usadas sobre Projeto de vida é a de Damon, Menon e Bronk(2003), que definem como uma intenção estável e generalizada do indivíduo, que busca alcançar algo significativo para si, mas ao mesmo tempo, que seja também significativo para o mundo. Ainda assim, outros autores afirmam que o Projeto de Vida não precisa necessariamente ser significativo para a sociedade (Miranda & Alencar, 2015). Outra perspectiva ainda salienta que, o Projeto de Vida é uma parte de um processo indissociável da construção do sujeito humano, seja sua cultura, sua história e seu corpo, de maneira que esse processo/projeto é produto e produtor do contexto em que o indivíduo está inserido (Carreteiro, 2001).

Ainda que uma definição objetiva seja um desafio, existe uma importância evidente do Projeto de Vida, como fator de proteção para o adolescente (Damon, 2009). Assim, a ausência de um Projeto de Vida para o adolescente, pode estar relacionada a comportamentos de risco – como uso abusivo de substâncias ou relações sexuais de risco –, que são mais expressivas nas populações de nível socioeconômico baixo (Costa & Assis, 2006).

Um estudo realizado com adolescentes em uma Unidade básica de Saúde (UBS), na cidade de Marília, fez uma análise dos Projetos de Vida de sete adolescentes de nível socioeconômico baixo, na faixa etária de quatorze a dezoito anos, sendo seis participantes de gênero feminino (Cardoso & Cocco, 2003). Esses adolescentes participaram de grupos de discussão, em que foram apresentadas as questões: (a) o que é ser adolescente, (b) o que é ter saúde e (c) qual o Projeto de Vida do adolescente. As conclusões da pesquisa sugerem que quando os adolescentes refletiram sobre seus cotidianos e seus Projetos de Vida, isso possibilitou uma intervenção em sua realidade concreta, a partir do processo de conscientização e construção de uma visão crítica (Cardoso & Cocco, 2003).

Em um estudo realizado com adolescentes e jovens, na faixa etária de 13 a 22 anos, buscou-se analisar as representações sociais dessa população acerca de seus problemas e as estratégias de enfrentamento elaboradas para esses (Gonçalves et al., 2008). Referente ao problema, os participantes citaram a “droga” como o maior problema, enfatizando a relação do consumo de drogas e não o tráfico (Gonçalves et al., 2008). Referente ao enfrentamento notou-se a centralidade da família que, a partir da fala dos participantes, foi tida como a maior fonte de apoio para os Projetos de Vida dessa população, sendo que as amigas foram consideradas a segunda fonte de apoio mais importante (Gonçalves et al., 2008).

Outro estudo, realizado em três escolas públicas na cidade de Belém, com uma amostra de 725 adolescentes, sendo 316 do gênero masculino, na faixa etária de quatorze a vinte e quatro anos, foi aplicado um questionário relacionado à temática de Projeto de Vida, com duas principais categorias: meu presente e meu futuro daqui dez anos (Nascimento, 2013). Dentre os resultados apresentados, a escola foi compreendida como fator central para os adolescentes, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e de vida, porém essa mesma escola foi caracterizada pelos participantes como um obstáculo, considerando o contexto social, as condições de ensino e a ausência de projetos sócio-educacionais que auxiliem na construção dos Projetos de Vida desses adolescentes (Nascimento, 2013).

Outra pesquisa, realizada com cinco adolescentes que cumpriam medida socioeducativa, todos do sexo masculino, analisou os Projetos de Vida desses adolescentes em relação ao contexto que vivenciavam (Silveira, Machado, Gonçalves, Zappe, & Dias, 2015). Um dos principais aspectos identificados pela pesquisa foi as relações dos Projetos de Vida desses adolescentes e seus contextos familiares. A maioria dos projetos futuros dos participantes envolveu a questão familiar, fossem projetos tidos como positivos, sendo esses trabalhar para auxiliar na renda familiar ou construir a própria família, ou fossem projetos tidos como negativos, sendo esses, por exemplo, o desejo de vingança pela morte de um familiar (Silveira et al., 2015). Outro fator central identificado nessa pesquisa foi o fato desses adolescentes terem sido excluídos do sistema de ensino formal, antes mesmo de cometerem o ato infracional.

Em um estudo realizado em Belo Horizonte, com o objetivo de compreender a construção de identidade do adolescente, Sales (2014), a partir da perspectiva da psicologia social sociológica, analisou as relações de adolescentes que trabalham e que não trabalham, sendo parte da amostra, jovens de classe média e, a outra parte, jovens

com condições socioeconômicas desfavoráveis. De maneira geral, os resultados apresentados referiam aos temas de desempenho escolar, aspirações para o futuro e autoimagem. Foi possível perceber uma diferença significativa entre os grupos, associada ao contexto de cada indivíduo, principalmente considerando suas características étnico-raciais, identidade de gênero e classe social (Sales, 2014).

Dellazana-Zanon, Riter e Freitas (2015) realizaram um estudo sobre o Projeto de Vida de adolescentes que cuidam de seus irmãos, comparando dois grupos de adolescentes de nível socioeconômico baixo, sendo o primeiro grupo composto de adolescentes que formalmente cuidam de seus irmãos e o segundo de adolescentes que não cuidam de seus irmãos. A pesquisa sugeriu que apesar da similaridade de ambos os grupos, o grupo de cuidadores mostraram ter mais clareza sobre seus Projetos de Vida, enquanto para alguns do grupo de não cuidadores, havia sido a primeira vez que se depararam com essa reflexão (Dellazana-Zanon et al., 2015).

Em Bauru, foi realizada uma pesquisa com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, moradores do bairro Ferradura Mirim (Capellini, Santos, Cusinato, & Lepre, 2016). A pesquisa tinha como objetivo discutir, refletir e intervir sobre temas de interesse dos próprios adolescentes, que foram escolhidos coletivamente pelos participantes. O trabalho foi realizado em dois anos, sendo os temas abordados: direitos humanos, Projeto de Vida, sexualidade, meio ambiente, política, cultura e mídia. Na discussão sobre Projeto de Vida, foi possível identificar que os adolescentes não tinham familiaridade com o tema, de maneira que a maioria dos participantes não tinha ideia, por exemplo, que existia a possibilidade de ingressar em uma universidade pública, de forma que seus projetos eram voltados para seus próprios contextos, com pretensões ocupacionais como: jogadores de futebol, secretarias, DJs ou cabelereiros (Capellini et al., 2016). Outro importante fator que a pesquisa mostrou, foi que o

interesse do trabalho era primeiro para colaborar financeiramente com os familiares, antes de considerar qualquer realização pessoal dos indivíduos (Capellini et al., 2016).

Em um estudo realizado com seis adolescentes de nível socioeconômico baixo, foi investigado se essa população possuía Projetos de Vida sobre relacionamentos afetivos (Riter, Dellazzana-Zanon, & Freitas, 2019). Destacou-se nos resultados que, dentre os adolescentes que participaram da pesquisa, ainda que tivessem projetos referentes a relacionamento afetivo, como casamento ou constituir família, observou-se que essa população priorizou projetos relacionados a trabalho e estudo (Riter et al., 2019).

Todos esses estudos apresentam similaridades em dois principais aspectos: (a) buscaram compreender o Projeto de Vida de adolescentes e (b) trabalham com uma população de nível socioeconômico baixo. Ainda que definir as questões de classe seja importante para caracterizar esses adolescentes, pode-se também considerar como critério de análise, outros fatores que corroboram para as desigualdades sociais sofridas por essa população (Biroli & Miguel, 2015).

#### *Projeto de Vida e adolescências à margem*

O indivíduo que toma consciência daquilo que é submetido e exposto, torna-se capaz de atribuir um sentido crítico as suas ações, de modo que pensar um Projeto de Vida – minimamente autêntico –, é promover a emancipação desse sujeito (Dantas & Ciampa, 2014). Dessa forma, a construção de um Projeto de Vida é também a construção e significação, da mesma forma que reconstrução e ressignificação, de identidade e autonomia. Segundo Dantas e Ciampa (2014), pensando no propósito de emancipação humana, deve-se ir além de apenas pensar o Projeto de Vida, mas desenvolver uma identidade política e de protagonismo, de modo que o sujeito tome consciência de seu papel ativo na sociedade.

Em um estudo realizado em Salvador, objetivou-se analisar as circunstâncias em que as pessoas que vivem em situação de pobreza, enfrentam essa condição desfavorecida e marginalizada, a fim de melhorar suas condições econômicas, sociais, de trabalho, de saúde e moradia, de modo a analisar as tensões entre o Projeto de Vida e estratégias de sobrevivência(Petrini et al., 2012). Entre os resultados, o estudo e o trabalho foram tidos como sendo os principais projetos dessa população, tanto dos mais jovens, quanto dos mais velhos, de modo que esses projetos foram compreendidos como uma das principais estratégias de enfrentamento a pobreza(Petrini et al., 2012). Ademais, percebeu-se que a iniciativa de se construir um Projeto de Vida, principalmente entre os mais jovens, tinha mais probabilidade de se concretizar quando acompanhada do suporte familiar, destacando-se uma centralidade desse suporte na mãe, que cumpre um papel social fundamental para essas famílias(Petrini et al., 2012).

Refletindo sobre o papel central da mulher nas famílias de nível socioeconômico baixo, Moreira (2018) realizou um estudo, a partir da perspectiva socio-histórica, em que foram analisadas as contradições na relação entre assistência social e as mulheres que se encontram na centralidade das ações desses equipamentos. A configuração da família no mundo contemporâneo não é singular, sendo essa uma constituição imaginária – e conservadora – da família nuclear e heteronormativa, mas se constitui em uma realidade plural, como: famílias monoparentais femininas ou masculinas, famílias reconstituídas, famílias homoparentais, entre outras (Moreira, 2018). Dentre as conclusões do estudo destacou-se que, ainda que exista essa pluralidade, percebe-se em muitas famílias a centralidade nas mulheres, sendo essas que mais buscam o acolhimento e amparo dos equipamentos da assistência (Moreira, 2018).

Em ambos os estudos foi destacado a importância do papel social da mãe, em relação à influência que essa tem sobre suas famílias, de forma que possibilita o

desenvolvimento do Projeto de Vida e acesso a serviços essenciais da assistência (Moreira, 2018; Petrini et al., 2012). A família e a comunidade são recursos e rede de apoio, fundamental para um indivíduo construir seu Projeto de Vida, sendo essas influenciadoras ou influenciadas por esse projeto.

Em um estudo, Sumner, Burrow e Hill (2018), buscaram compreender os obstáculos e desafios da construção de Projeto de Vida, de adolescentes marginalizados. Os autores expuseram que essa população, ainda que tenham sido negados direitos básicos, acesso a serviços e bens de consumo, além das dificuldades emocionais, sociais e políticas, potencializa-se a capacidade de se criar uma forte rede de apoio dentro da família, comunidade e indivíduos que vivenciem a mesma realidade, de onde se deriva projetos voltados a fortalecer a qualidade de vida dessa população, ou seja, projetos de vida voltados à própria família e à comunidade (Sumner et al., 2018). Ainda assim, se destacou no estudo que as características interseccionais dos indivíduos e populações marginalizadas, que são diversas, de forma que seu contexto, sua história e seu lugar na sociedade, são variáveis importantes e decisivas em relação à construção do Projeto de Vida e qual projeto é esse (Sumner et al., 2018).

A “interseccionalidade”, como é chamada a convergência das relações de poder entre gênero, raça e classe, possibilita a compreensão das desigualdades presentes na sociedade, sem delimitar a apenas uma única variável. Segundo Hirata (2014), esse conceito origina-se do movimento de feministas negras estadunidenses, do final dos anos 1970, que era crítico ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo, questionando a universalidade da “mulher” na sociedade. No mesmo período, na França, a autora Danièle Kergoat, se debruçava nos estudos entre as relações de “classe e sexo”, ainda que não considerasse, na época, a distinção entre os conceitos de sexo e gênero (Hirata, 2014).

Um exemplo dessa interdependência se expressa nas relações de gênero, que variam de acordo com a classe social. É importante diferenciar os conceitos de sexo e gênero, sendo o primeiro um marcador da capacidade biológica do indivíduo, masculina ou feminina, enquanto o segundo define o papel social desses marcadores, ou seja, qual a identidade de uma mulher e de um homem no contexto da sociedade que integram (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005). Essas relações de gênero se configuram nas interações entre as pessoas, delimitam as possibilidades e demarcam espaços no contexto social, de maneira que a desigualdade de gêneros é mais evidente nos contextos socioeconômicos mais baixos, em comparação com a classe média e alta (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

O mesmo pode ser observado nas relações étnico-raciais e de classe, assim como nas relações de gênero e raça. O primeiro é mais evidente, considerando as desigualdades históricas, estigmas e racismo presentes no Brasil, de modo que a população mais pobre é constituída por uma maioria afrodescendente (Silva & Tobias, 2016). Já a segunda, ainda que não menos evidente, é invisibilizada por tratar-se de gênero, especificamente das mulheres negras, que são as principais vítimas do feminicídio no país (Gomes, 2018).

Compreendendo as adolescências – no plural – como um fenômeno cultural, marcado por características biopsicossociais e como parte fundamental do desenvolvimento humano, dependente do contexto histórico em que se manifestam, os marcadores de gênero, raça e classe torna-se fundamentais para aprofundar o entendimento dessa população (Biroli & Miguel, 2015). As relações estabelecidas do indivíduo com um desses marcadores variam de acordo com os outros dois, sendo um interdependente do outro, dificultando uma análise isolada desses aspectos, mas

aprofundando a compreensão quando entendidas como um conjunto singular (Biroli & Miguel, 2015).

Dessa forma, a interseccionalidade é um conceito importante por ampliar os critérios de análise das desigualdades sociais, permitindo outras perspectivas do sujeito em relação ao contexto (Hirata, 2014). Ademais, considerando uma população em vulnerabilidade social, a construção do Projeto de Vida do adolescente serve como um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento humano, assim como um importante fator de proteção desses (Damon et al., 2003; Dellazzana-Zanon et al., 2015). A psicologia, como ciência e profissão, possui ferramentas capazes de gerar reflexão aos indivíduos, possibilitando novas formas que esses sujeitos têm de se relacionar com sua realidade, podendo então promover de maneira concreta transformação social e política (Guzzo, 2018; Martin-Baró, 1996).

### **1.3. Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema de educação brasileira. Essa legislação aborda todos os campos vigentes da educação no país, seja público ou privado, considerando e contemplando os interesses de grande parte da diversidade cultural, social e econômica da população.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é citada na seção V, artigo 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Lei nº 13.632, de 2018). As idades mínimas para o ingresso na EJA, definidas pela LDB 9394/96, é de 15 anos para a modalidade do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

O papel da EJA é fundamental nos programas de educação do Brasil, uma vez que constitui uma população marginalizada e que, grosso modo, não foi devidamente “acolhida” – mas sim excluídas – pelo sistema de ensino vigente (Oliveira, 2010). A complexidade das motivações que fazem o estudante não permanecer em um modelo de ensino convencional, sejam elas sociais, econômicas ou culturais, refletem diretamente o papel social da EJA, que vai além de ser apenas uma estratégia de alfabetização (Pedralli & Cerutti-Rizzatti, 2013). Dessa forma, antes de compreender o papel da EJA na educação, deve-se primeiro fazer a reflexão do papel da educação na sociedade que essa integra.

#### *Breve histórico do papel da alfabetização no Brasil*

O início do processo de alfabetização no Brasil é associado à época em que o país integrava as colônias da coroa portuguesa, realizada a partir da catequização dos povos indígenas como uma das principais estratégias de colonização sociocultural e geográfica do território (Haddad & Pierro, 2000). Esse interesse, essencialmente econômico, perpassa por toda a história do que é chamado hoje no Brasil de Educação de Jovens e Adultos, no qual mesmo após a destituição do império português, ainda é possível identificar resquícios dessas práticas colonizadoras (Haddad & Pierro, 2000).

É fundamental sedimentar que a alfabetização e o letramento serviam, nesse contexto, a duas funções: (a) subalternizar a cultura indígena em relação à europeia, e (b) desenvolver uma força de trabalho minimamente capacitada. Em um estudo realizado sobre a importância da mão de obra indígena no desenvolvimento econômico de Porto Seguro, Cancela (2014) mostrou como essa exploração ocorreu durante o período de 1763 a 1808, por conta da dificuldade que as elites coloniais da região tinham em conseguir mão de obra escravizada africana. O estudo mostra que os indígenas escravizados de sete a quinze anos, eram obrigados a frequentar a escola para

“se civilizarem espiritual e temporalmente”, realizando as atividades laborais que lhes eram impostas (Cancela, 2014, p.521).

Os povos africanos escravizados eram proibidos de frequentar escolas durante todo o período da escravidão, tendo sido educados o mínimo à cultura europeia, para que pudessem realizar suas funções (Lobo & Oliveira, 2009). As pessoas escravizadas que possuíam trabalhos domésticos eram minimamente alfabetizadas, em comparação a aqueles que trabalhavam nas cidades ou no campo, porém existiam irmandades negras, de cunho religioso, que tinham liberdade de pregar sua religião, mas que também ensinavam a leitura e escrita para essa população (Lobo & Oliveira, 2009). Dos dados encontrados sobre a alfabetização desses povos, a historiadora Freire (2001) reflete que seria mais apropriado falar da história do analfabetismo, ao invés de alfabetização, durante o período do século XVI até metade do século XIX.

Com a abolição da escravidão em 1888 e sucessivamente o golpe de 1889, que retirou a monarquia brasileira do poder, a recém-proclamada República Brasileira recebia imigrantes, que competiam espaço de trabalho com os negros libertos (Monsma, 2010). Monsma (2010) mostra em seu estudo sobre o oeste paulista, em 1907, que os imigrantes tinham vantagens para conseguir terras, pois – entre os motivos – tinham maior nível de alfabetização.

Segundo Paiva (2005), as mudanças políticas e econômicas da década de 1930 permitiram iniciar a consolidação de um sistema público de educação, momento em que surgiu o Plano Nacional de Educação, que visava pela primeira vez a alfabetização de adultos como dever do Estado. Posteriormente, durante o período de urbanização na metade da década de 1940, a demanda de uma mão-de-obra qualificada e alfabetizada expandiu as políticas públicas de educação por todo o país (Paiva, 2005).

Na metade da década de 1950, com a morte de Getúlio Vargas e a ascensão de Juscelino Kubitschek, se instalou no país um novo clima cultural que possibilitou novas perspectivas no contexto da educação e da alfabetização de jovens e adultos (Agostini, 2018). Uma poderosa influência das reflexões sobre educação na época foi Paulo Freire (1979), que pensava na alfabetização como um ato de conscientização, um processo de libertação do indivíduo ao “re-ler” as experiências e relações que o constituem.

Tendo um importante papel na política de educação, Paulo Freire, na década de 1960, foi um dos defensores assíduos de uma educação baseada no diálogo direto entre a cultura e aprendizagem, ou seja, as características socioculturais da população estariam integradas à educação (Scocuglia, 2005). Entretanto, por mais que as ideias de Freire tenham se popularizado pelo país, a ditadura militar de 1964 marcou uma série de retrocessos das políticas de educação. Durante a ditadura, foram desenvolvidas algumas iniciativas de erradicar o analfabetismo estipulando uma meta de dez anos, com a constituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), porém o governo militar não foi capaz de cumprir essa meta (Haddad & Pierro, 2000).

Para Freire (1989), as classes burguesas – antes de se tornarem a classe dominante – não poderiam esperar que a aristocracia no poder sistematizasse uma educação que lhes interessava, da mesma forma que a classe trabalhadora da época não poderia esperar que os burgueses pensassem na educação de forma contrária aos próprios interesses. Freire (1989), diz:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga

a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (p. 15)

Durante o período que marcou o fim da ditadura e o início da redemocratização do Brasil, as discussões da alfabetização de jovens e adultos ganharam força, o que possibilitou o desenvolvimento de novas políticas de educação. O MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR na década de 1980, porém, essa foi extinta durante o governo Collor, o que deixou a alfabetização de jovens e adultos sob responsabilidade dos estados e municípios (Lopes & Sousa, 2005).

O conceito de educação básica como direito para todos, que diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio, foi iniciado com a Constituição de 1988, de forma que a educação passou a ser vista como dever do estado. A ampliação dessa perspectiva para com o ensino de jovens e adultos se concretizou com a Lei nº 9.394/1996, que redefiniu as diretrizes da EJA. Entretanto, ainda que as políticas públicas de Educação proporcionem um retorno do estudante à escola, elas não garantem sua permanência e continuidade dos estudos (Mafra & Leite, 2016).

Quanto ao contexto internacional, a alfabetização de jovens e adultos entrou na pauta da Organização das Nações Unidas (ONU) no final dos anos de 1990, complementando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O Brasil, assim como a maioria dos países, firmou um acordo internacional a fim de nortear o desenvolvimento social humano, estabelecendo condições mínimas para uma vida digna. Mesmo não tendo caráter impositivo, os acordos internacionais exercem pressão para as políticas nacionais, objetivando reivindicar e garantir os direitos básicos da população (Pierro & Haddad, 2015).

As principais diretrizes, segundo Pierro e Haddad (2015), dentre os diversos objetivos internacionais propostos pela ONU (de 2000 a 2015), correspondiam à transformação econômica, à justiça social e à proteção ambiental. Porém, muitas das metas não eram verdadeiramente desafiadoras para os países de renda média ou alta, de forma que os países mais pobres tiveram que assumir grande parte da responsabilidade pelo cumprimento das metas estabelecidas, visto que os esforços de cooperação internacional foram mínimos. Uma importante crítica, feita por movimentos sociais, é em relação a como muitos desses objetivos e metas favorecem estratégias de privatização, o que contribuiu para o sucateamento de serviços que deveriam ser continuados e acessíveis (Pierro & Haddad, 2015).

No Brasil, mesmo com o processo de redemocratização e dos acordos internacionais da ONU, foi priorizada a universalização do acesso ao ensino obrigatório para crianças e adolescentes, fazendo com que os esforços de construção da EJA ficassem em segundo plano. Porém, no início do governo Lula em 2003, a alfabetização de jovens, adultos e idosos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, passando a compor uma das principais estratégias de combate à pobreza (Pierro, 2005).

### *EJA e o fracasso escolar*

Em um estudo realizado no município do Rio de Janeiro, Pereira e Oliveira (2018) questionam os motivos do aumento do número de adolescentes que migram da escola convencional, para a Educação de Jovens e Adultos. O estudo não desqualifica a evasão e repetências, por exemplo, como fatores que compõe a complexidade do processo de “juvenilização” da EJA, porem considera que avaliações diagnósticas em larga escala da qualidade de ensino, não passam de políticas de responsabilização, que contribuem para esses altos índices de exclusão(Pereira & Oliveira, 2018). A EJA torna-se uma “solução” para a evasão – exclusão – desses adolescentes e o fracasso escolar, visto que 30% de seus estudantes estão na faixa etária de 15 a 19 anos, segundo o Censo Escolar de 2014.

No livro,*A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, Maria Helena Souza Patto (2000) escreveu sobre o conceito de fracasso escolar, realizando um levantamento histórico desse e críticas às práticas da psicologia conservadora, a-histórica, individualizante e patologizante. Patto (2000) expõe que o “fracasso” não atinge a todos os estudantes, mas sim a uma população específica, sendo essas crianças e adolescentes de nível socioeconômico baixo, ou seja, uma maioria étnica negra e periférica. Esse recorte racial e de classe realizado pela autora ainda é – tristemente – atual.

Um estudo realizado com mais de duzentos adolescentes, das cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo, expõe uma correlação direta entre a reprovação e evasão escolar de estudantes negros, como sintoma do racismo presente nas intuições escolares (Jesus, 2018). A pesquisa mostra como grande parte das escolas, não soube lidar com as situações de discriminação, silenciando as denúncias e contribuindo para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares (Jesus, 2018).

As autoras, Pezzi e Marin (2017), realizaram uma revisão sistemática de literatura sobre fracasso escolar, a fim de compreender o tema na literatura nacional e internacional. Um dos primeiros aspectos que se destaca nos resultados dessa pesquisa, é que não existe uma conceituação universal do que é o fracasso escolar, de modo que os autores que se debruçam sobre o tema definem em seus respectivos trabalhos um significado próprio para este fenômeno. Os resultados desse estudo mostraram o fracasso escolar é atribuído e/ou referido a uma série de questões: (a) notas baixas, (b) repetições de ano letivo, (c) dificuldades de aprendizagem ou comportamentos de risco e (d) abandono ou evasão do sistema de ensino (Pezzi & Marin, 2017). Ainda que não se tenha uma centralidade conceitual, percebe-se uma multiplicidade de fenômenos que atravessam a instituição e seus atores, o que dificulta pontuar um único fator para o fracasso escolar.

A culpabilização individual dos estudantes, no que se refere a não adequação desses no sistema de ensino, é uma prática educacional ainda presente, que em muitos casos acarreta na reprovação contínua e evasão sistemática (Paulilo, 2017). Segundo Patto (1988), a escola é corresponsável pelo fracasso escolar, porém, não se deve entrar no mesmo paradigma, seja culpabilizando a escola ou o professor – vanguarda representativa da instituição –, mas considerar a complexidade de fatores que excluem os estudantes das escolas, como suas condições de vida reais, inadequação das escolas em lidar com essa realidade e as diferenças culturais entre professor e o estudante.

Em um estudo realizado em Campinas, com 18 estudantes da EJA, na faixa etária de 22 a 67 anos, buscou-se compreender a História de Vida desses estudantes, quais os motivos que os levaram a abandonar os estudos e o seu retorno posteriormente (Mezzalira, Silva, & Guzzo, 2014). Os resultados destacaram que essa população, em situação de extrema pobreza, deixaram os estudos para trabalhar e

minimamente garantir a sobrevivência própria e de suas famílias, de modo que o retorno à escola representa uma tentativa de melhorar as condições de trabalho – e conseqüentemente de vida – atuais desses estudantes (Mezzalira et al., 2014). Dessa forma, a relação entre educação e trabalho é próxima e nebulosa na EJA, pois contraditoriamente, no exercício perverso de manutenção da lógica capitalista, esses estudantes são excluídos da escola para trabalhar e posteriormente, em situação de subemprego, retornam com a intenção de se aprimorarem para exercer um trabalho mais digno (Mezzalira et al., 2014).

A EJA possui a responsabilidade de atuar com estudantes que vivenciaram o fracasso escolar, propondo reparação, qualificação e equalização à população que foi vítima desse fenômeno (Negreiros, Silva, Sousa, & Santos, 2017). Porém, como foi destacado por Negreiros et al., (2017), contraditório a esses propósitos, a EJA é tão capaz de reproduzir o fracasso escolar, quanto o ensino regular, de modo que “a escola por si só não consegue dar conta dos condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais do fracasso” (Negreiros et al., 2017, p.9).

Ainda que a EJA tenha passado a ter maior importância no contexto nacional, existem muitos fatores, políticos e sociais, que dificultam a permanência do estudante na escola, de forma que as necessidades cotidianas antecedam o desejo do sujeito em iniciar, retomar ou – no caso dos adolescentes – continuar os estudos (Caliatto & Martinelli, 2013). Esses fatores refletem também na qualidade de aprendizado dos estudantes, o que pode evidenciar tanto uma falta de preparação – seja estrutural ou técnica – dos profissionais em campo, quanto uma necessidade em repensar as políticas de inclusão e avaliação da EJA (Ferreira & Martinelli, 2016). Faz-se pertinente a essa reflexão o fato de que, atualmente, o currículo da EJA é uma mera adaptação dos

conteúdos do Ensino Fundamental, ou seja, ele não é pensado para as demandas de uma população tão diversificada e singular (Rosa, 2016).

Uma importante conquista das políticas públicas ocorreu em 2010, quando o Ministério da Justiça e da Educação, assistidos pelos Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, realizaram um acordo para oferecer a EJA para pessoas em situação de privação de liberdade. Mesmo com essas iniciativas, o progresso de alfabetização dos brasileiros continuou lento, com um constante declínio nas matrículas dos estudantes desde 2007. A partir da nova conjuntura do Governo Federal, que iniciou com o mandato da Presidenta Dilma em 2011, buscou-se uma maior ênfase na qualificação profissional dos estudantes da EJA, pensando na alfabetização como fim e não como meio (Pierro & Haddad, 2015).

Pierro e Haddad (2015) sintetizam as transformações da EJA no Brasil, desde o início do século XXI, em quatro linhas de força. A primeira diz respeito aos direitos dos jovens e adultos não apenas na alfabetização e no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio e profissional, assim como o ensino de pessoas privadas de liberdade. A segunda refere-se à institucionalização da EJA como política pública da educação básica, possibilitando inúmeras estratégias que, independente do sucesso ou eficácia, enriquece aprendizagens que podem reorientar as políticas futuras. A terceira evidenciou a participação social, expondo as dificuldades de uma cultura de direitos educativos, a fim de transformar as demandas e os direitos em ações efetivas. A quarta e última linha de força, definiu a presença de uma literatura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida, que contrapõe interesses internacionais e nacionais de políticas educativas voltadas à qualificação para o mercado de trabalho, sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem (Pierro & Haddad, 2015).

#### **1.4. Justificativa e Objetivo do Estudo**

Considerando a história da alfabetização no Brasil, de maneira geral, tendo seu objetivo inicial a colonização indígena, posteriormente o desenvolvimento de uma força de trabalho mais capacitada, até ser compreendida como um direito universal do indivíduo, torna-se claro como a educação está sempre diretamente ligada a interesses políticos vigentes. Falar então de alfabetização é também falar da política contemporânea e, nesse sentido, falar das políticas de exclusão em que a sociedade brasileira foi calcada.

Essa exclusão se traduz nas desigualdades sociais do cotidiano, desigualdades essas de classe, de gênero e raciais. Considerando que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, são também as principais vítimas dessas desigualdades, pois além de ter seu direito à educação negado, também compõem uma classe social desprivilegiada, pode-se pensar na EJA, então, como um espaço de garantia e reafirmação desses direitos. Se não bastasse, a escola em si é um espaço fundamental do desenvolvimento humano, dentro do contexto da nossa sociedade. A escola é o espaço em que o indivíduo desenvolve relações e amplia sua realidade, indo muito além de um aprendizado acadêmico, de forma que negar esse espaço a uma pessoa é também negar possibilidades para a mesma.

Os estudantes da EJA são diversificados, podendo ser adolescentes, adultos ou idosos. Essa população heterogênea tem diferentes objetivos ao retornar à escola, demandando diferentes atuações dos profissionais da instituição. A capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho, não deve ser o único fim para esse espaço, por conta de todas as potencialidades que existem nas instituições escolares. Considerando a grande quantidade de adolescentes que migram do Ensino Regular, para a EJA, deve-se pensar em estratégias que contemplem as necessidades desses indivíduos.

A adolescência é um período fértil do desenvolvimento humano, que possibilita uma série de transformações para o indivíduo. Os adolescentes que estão na EJA são uma população com características próprias, fazendo parte de uma classe social e grupo étnico, de forma que qualquer perspectiva sobre esses indivíduos deve ter o cuidado de pensar essas singularidades. Considerando a EJA como um espaço de alfabetização, de reafirmação de direito e de retorno à escola, pode-se também pensar em “releitura” do próprio indivíduo com sua realidade.

Essa releitura pode proporcionar um novo processo para o adolescente, um processo que não deve ser desassociado de um projeto que esse possa vir a construir. Nesse ponto, pode-se pensar no Projeto de Vida, não apenas como um possível fator de proteção para o adolescente, mas também uma estratégia de desenvolvimento do mesmo, uma possibilidade de o indivíduo refletir sua realidade. Porém, antes de se pensar em trabalhar o Projeto de Vida desses adolescentes, deve-se primeiro entender quem são os adolescentes da EJA. Assim, a questão de pesquisa deste estudo é: Quem são os adolescentes da EJA e de que forma eles pensam seus Projetos de Vida?

#### *Objetivo Geral*

Caracterizar quem são os adolescentes da EJA da região noroeste de Campinas e de que forma eles pensam seus Projetos de Vida.

#### *Objetivos Específicos*

- Caracterizar os adolescentes da EJA, considerando o contexto socioeconômico dessa população.
- Caracterizar a história de vida dos adolescentes da EJA, considerando a perspectiva desses estudantes sobre sua história.
- Descrever o Projeto de Vida dos adolescentes da EJA, considerando de que forma esses estudantes pensam seus projetos para o futuro.

## CAPÍTULO II: MÉTODO

### 2.1. Participantes

Participaram 18 adolescentes com idades entre 15 a 18 anos, estudantes da região noroeste da cidade de Campinas. Todos os participantes são – no momento da realização da coleta – estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de maneira que houve quatro participantes de cada uma das quatro escolas de EJA da região e dois participantes para o estudo piloto.

Os critérios de inclusão para os participantes são: (a) pertencer à faixa etária de 15 a 18 anos e (b) estar matriculado na EJA da região noroeste da cidade de Campinas. Como um dos objetivos deste estudo é caracterizar os adolescentes da EJA, optou-se por não usar critérios de exclusão, uma vez que aqueles estudantes que não contemplaram os critérios de inclusão, não foram incluídos na pesquisa.

Foi escolhida essa faixa etária, pois a idade mínima para cursar a EJA é de 15 anos. Da mesma forma, ainda que a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde (MS) determine o final da adolescência aos 19 anos, foi opção dos pesquisadores seguir a definição da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que delimita a idade final da adolescência aos 18 anos. Essa opção foi feita pensando no respaldo da OPAS, do ponto de vista científico do desenvolvimento.

A região noroeste de Campinas, também conhecida como região do distrito Campo Grande – distrito criado após um plebiscito em 2014 –, fica localizada em um território periférico da cidade, sendo composta de uma população diversificada e de nível socioeconômico baixo. Essa região foi escolhida por ser próxima da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), onde está o Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Além da proximidade geográfica, que facilita a realização da pesquisa, a PUC-Campinas tem um histórico de parceria com a região, oferecendo

serviços diversos para a população do território, serviços que também auxiliam na formação dos estudantes que o prestam.

Segundo o site da Prefeitura de Campinas, a Macrorregião Noroeste possui cerca de 145 mil habitantes e localiza-se em uma área de 65,64 km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados) de extensão. As rodovias Anhanguera e Bandeirantes, assim como o Corredor Metropolitano Noroeste – que auxilia na reorganização do transporte intermunicipal –, cruzam essa região, onde estão concentrados cerca de 70% dos usuários de transporte público da cidade. Ademais a Macrorregião Noroeste oferece uma complexidade de serviços de assistência social, saúde, educação e cultura.

As instituições que participaram da pesquisa são escolas que possuem profissionais do projeto Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR). O ECOAR é um projeto, constituído em 2013, que busca inserir profissionais da psicologia em escolas públicas, realizando ações de prevenção e enfrentamento à violência, pensando em uma nova inserção da psicologia nas escolas e atuando na região noroeste e norte da cidade de Campinas. Dessa forma, essa pesquisa ocorre por meio da parceria com o ECOAR, compartilhando do vínculo que o projeto tem com as escolas da região.

Todos os estudantes que não tinham 18 anos precisaram da autorização dos responsáveis que tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os estudantes de 18 anos tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (TCLE-II), não tendo a necessidade de um responsável. Além do TCLE (Apêndice 1), do TALE (Apêndice 2) e do TCLE-II (Apêndice 3), uma Carta de Autorização das Escolas (Apêndice 4), foi assinada por todos os diretores e por um representante do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região noroeste.

## 2.2. Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados:

*Entrevista de dados sociodemográficos* (Apêndice 5). Elaborado especificamente para este estudo, tem como objetivo investigar as características sociodemográficas dos participantes, considerando sua idade, gênero, características étnico-raciais, renda familiar, escola, comunidade e atividades que realiza.

*Entrevista semiestruturada sobre História de Vida* (Apêndice 6). Elaborado especificamente para este estudo, tem como objetivo investigar a perspectiva que o participante tem sobre sua própria História de Vida, a partir de suas relações com família, escola e comunidade.

*Entrevista semiestruturada sobre Projeto de Vida* (Anexo 1). Proposta por Miranda (2007), tem como objetivo investigar como são pensados os Projetos de Vida espontâneo dos adolescentes. Esse instrumento foi escolhido, pois abarca o objetivo do trabalho de entender como o participante constrói seu próprio Projeto de Vida, considerando quais são as prioridades e objetivos dos participantes, da mesma forma que esse é levado a refletir maneiras concretas de alcançar esses projetos. O instrumento é dividido em três fases (Fase A, B e C), sendo que a fase A foi excluída pelos pesquisadores, por ser um breve mapeamento dos dados sociodemográficos, de forma que o primeiro instrumento apresentado acima já contempla os interesses dos pesquisadores. Já a fase B trata dos Projetos de Vida que são trazidos espontaneamente pelos adolescentes, também objetivando hierarquizar esses projetos para o indivíduo. A fase C foca nos Projetos de Vida ligados a relacionamentos afetivos, pois mesmo que sejam levantados esses tipos de projeto pelos participantes, esses temas serão lembrados e explorados na última fase do instrumento.

### **2.3. Procedimentos de Coleta de Dados**

Após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, foram contatadas as instituições, a fim de combinar o melhor momento para apresentar a pesquisa para os estudantes nas escolas. A seguir, os estudantes que cumpriram os devidos critérios de inclusão foram convidados a participar do estudo, tendo sido esclarecido e reforçado durante todo o processo que essa era uma atividade sem obrigatoriedade.

Primeiramente, foi realizado um estudo piloto, com os dois primeiros adolescentes que aceitaram participar da pesquisa. O estudo piloto foi realizado com o objetivo de verificar a adequação dos instrumentos elaborados para a pesquisa, em relação aos participantes e os objetivos propostos pela pesquisa. Após essas primeiras entrevistas, foram realizadas as devidas adequações, tanto do instrumento, quanto da própria condução das entrevistas.

Posteriormente ao estudo piloto, foram convidados outros adolescentes, das quatro escolas, que desejassem participar da pesquisa. A coleta iniciou-se na última semana de agosto, encerrando-se na primeira semana outubro. Foram realizadas entrevistas com 16 participantes, sendo quatro de cada uma das escolas, de forma que ao todo participaram do processo da pesquisa 18 adolescentes.

As entrevistas foram realizadas em um espaço oferecido pelas próprias instituições, de modo que os espaços disponibilizados eram confortáveis para o participante, permitindo o sigilo para o mesmo responder as perguntas com segurança. A coleta ocorreu individualmente, tendo uma duração aproximada de 60 minutos cada uma das entrevistas. Antes de iniciar as perguntas, foi explicado para cada participante a garantia do sigilo, a autonomia desses de poder interromper a entrevista em qualquer momento, a liberdade desses de não precisar responder qualquer pergunta caso não se

sentissem confortáveis e assegura-los de que qualquer dúvida ou questionamento poderia ser esclarecido com o entrevistador a qualquer momento da entrevista.

Após as entrevistas, foi feito um encerramento com o participante, lembrando seus direitos de sigilo, agradecendo a participação e explicando sobre a devolutiva que será realizada no futuro. Os adolescentes que quiseram tirar dúvida, relatar sua experiência ou dar a opinião sobre a entrevista, foram escutados e posteriormente retornaram para suas atividades na escola.

#### **2.4. Procedimentos de Análise de Dados**

As entrevistas foram redigidas pelo pesquisador durante o momento da coleta e posterior a mesma. Optou-se por não gravar as entrevistas pela possibilidade dos participantes sentirem-se mais a vontade a responder as perguntas, pois existe a possibilidade de alguns dos adolescentes estarem em Liberdade Assistida. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo de acordo com o modelo misto de categorização de dados (Laville & Dionne, 1999). No modelo misto existem categorias pré-definidas de acordo com a literatura sobre a temática e há espaço para que novas categorias de análise surjam a partir dos dados. Foram usadas como inspiração as cinco dimensões da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA), que auxiliaram a compor algumas categorias de análise (Gobbo & Dellazana-Zanon, 2016). A EPVA é uma escala desenvolvida para acessar de maneira quantitativa o Projeto de Vida de adolescentes, por esse motivo optou-se por utilizar apenas as dimensões da escala como categorias de análise. Vale também ressaltar que a EPVA, foi um instrumento construído e utilizado com jovens de nível socioeconômico baixo, de forma que a utilização das dimensões dessa escala diz respeito à população a ser estudada. Assim, objetivou-se analisar os dados coletados considerando as Características Sociodemográficas, sua História de Vida e como esses constroem seus Projetos de Vida.

Foram utilizadas as diretrizes do COREQ (critérios consolidados para relatos de pesquisa qualitativa) para garantir a qualidade da pesquisa qualitativa.

## **2.5. Considerações Éticas**

Este estudo foi elaborado conforme as diretrizes definidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. O TCLE, o TALE e o TCLE-II foram disponibilizados para todos os sujeitos envolvidos com os procedimentos de pesquisa. O anonimato dos participantes e das instituições será mantido e os dados coletados serão usados apenas para os fins desta pesquisa, mantendo o sigilo dos dados pelo prazo de 5 anos, após a realização dessa. A pesquisa foi realizada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o parecer: 3.480.452; CAEE: 15026019.0.0000.5481 (Anexo 2).

## **2.6. Análise Crítica de Riscos, Benefícios e Retorno para a População**

A presente pesquisa ofereceu algum risco emocional aos participantes, dado a temática investigada. Entretanto, o pesquisador é psicólogo do projeto ECOAR, já atuando com essa população em 2017, tendo respaldo do grupo de psicólogos do projeto e os próprios profissionais da instituição, de forma que tem experiência e auxílio caso algum participante manifeste desconforto emocional durante as entrevistas da pesquisa. Além disso, a coleta foi realizada em escolas que já são acompanhadas pelo ECOAR, de forma que as instituições já possuem um acompanhamento profissional da psicologia, que antecede o processo dessa pesquisa. Nesse sentido, tomando como base a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, o pesquisador estava capacitado para lidar com eventuais intercorrências que pudessem emergir no decorrer das entrevistas e/ou auxiliar para o devido suporte quando for necessário.

Mesmo que essa pesquisa não tenha proposto uma intervenção, pode beneficiar diretamente os estudantes, pois possibilitou maior reflexão e crítica ao tema de suas Histórias de Vida e seus projetos para o futuro. Além disso, possibilitou novos dados para a elaboração de estratégias de prevenção e intervenção, no que diz respeito o contexto desses adolescentes na EJA.

Em relação ao retorno para a população estudada, é esperado a contribuição de um espaço de reflexão sobre as experiências dos mesmos, voltado à compreensão da temática da adolescência e Projetos de Vida. O trabalho já estabelecido pelo projeto ECOAR nas escolas, propõe estratégias de ação e reflexão no contexto escolar, de forma que o espaço proporcionado pela pesquisa serve para compor essas ferramentas, ao pensar na história e no Projeto de Vida desses adolescentes, o que pode favorecer o desenvolvimento humano dessa população.

Ao final da pesquisa, foi oferecido um espaço de devolutiva para a instituição e os participantes, compartilhando alguns dados que dizem respeito a esses adolescentes. Essa devolutiva se propõe a tirar dúvidas dos participantes e promover conhecimento sobre os temas abordados durante o processo de pesquisa.

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em primeiro lugar é apresentado à caracterização das escolas, destacando-se o número de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em seguida o número de adolescentes presentes nessas escolas, no período que a pesquisa foi realizada. A partir dessa caracterização, os temas são apresentados na seguinte ordem: (a) Características Sociodemográficas dos participantes, (b) Características da História de Vida dos participantes e (c) Características do Projeto de Vida dos participantes. Os temas apresentados seguem de acordo com a ordem cronológica dos temas discutidos nas entrevistas individuais com os participantes.

#### **3.1. Caracterização das Escolas**

O estudo foi realizado com estudantes de quatro escolas da região noroeste de Campinas. As escolas selecionadas para a pesquisa representam todas as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da região noroeste, sendo que uma se constitui de salas descentralizadas de EJA – que funcionam no período da tarde e da noite. As outras três são também da categoria de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que funcionam nos períodos da manhã e da tarde, e EJA no período da noite.

Inicialmente realizou-se um levantamento das listas de chamada de todas as escolas, que continham os dados de todos os estudantes da EJA e suas datas de nascimento. A partir do levantamento dessas listas, pode se concluir que no momento em que essa pesquisa foi realizada, três das escolas possuíam quatro turmas de EJA e uma possuía oito turmas. Havia ao todo 491 estudantes de EJA nessas quatro escolas, sendo esses, adolescentes, adultos e idosos. Do total de estudantes, 169 são adolescentes dentro da faixa etária de 15 a 18 anos, representando 34,41% dos estudantes. Sendo que 70, desses 169 adolescentes, são do sexo feminino, representando 28,99% do total de adolescentes.

As entrevistas foram realizadas com 18 adolescentes das quatro escolas, representando 10,65% do total de adolescentes. Desses 18, dois fizeram parte do estudo piloto, de forma que foram utilizados para a pesquisa os dados de 16 participantes, que representam 9,46% do total de adolescentes das escolas. Participaram das entrevistas quatro adolescentes de cada uma das escolas, que estavam na faixa etária de 15 a 18 anos.

### **3.2. Características Sociodemográficas dos Participantes**

A primeira parte da coleta de dados se constituiu de uma entrevista semiestruturada dos Dados Sociodemográficos dos participantes. Foram realizadas 23 perguntas abertas, referentes às Características Sociodemográficos dos adolescentes, a fim de colher esses dados e respeitar a perspectiva do participante sobre sua realidade. A entrevista foi dividida em quatro partes, a fim de agrupar perguntas com temáticas similares. Os relatos dos adolescentes, referente as 23 perguntas realizadas na entrevista, foram divididos em quatro tabelas que ilustram as Características Sociodemográficas dos participantes.

Referente à primeira tabela, Tabela 1, são apresentados os seguintes dados dos participantes: (a) participante, (b) idade, (c) sexo e (d) etnia/raça. Todos os nomes dos participantes foram trocados por pseudônimos, a fim de garantir o sigilo dos adolescentes. Além disso, os dados apresentados na tabela representam a primeira parte da entrevista de Dados Sociodemográficos.

A segunda tabela, Tabela 2, ilustra os dados referentes ao segundo bloco e parte do terceiro bloco da entrevista de Dados Sociodemográficos. As características apresentadas na Tabela 2 são: (a) participante, (b) com quem reside, (c) onde reside, (d) quem são seus pais ou responsáveis, (e) irmãos e (f) se os pais são separados.

A terceira e quarta tabela, Tabela 3 e Tabela 4, representam a terceira e quarta parte da entrevista de Dados Sociodemográficos e estão divididas em dois grupos de participantes para facilitar a apresentação dessas características neste trabalho, mas apresentam as mesmas informações: (a) participante, (b) ocupação/trabalho dos responsáveis, (c) renda aproximada da família, (d) outras rendas/benefícios, (e) escolarização dos responsáveis e (f) o que faz ou já fez fora da escola.

Tabela 1

*Descrição dos participantes*

| <b>Participante (Part.)</b> | <b>Idade</b> | <b>Sexo</b> | <b>Etnia/raça</b> |
|-----------------------------|--------------|-------------|-------------------|
| Alberto                     | 15           | Masculino   | Branco            |
| Carmem                      | 15           | Feminino    | Branca            |
| Euclides                    | 15           | Masculino   | Branco            |
| Maria                       | 15           | Feminino    | Parda             |
| Nise                        | 15           | Feminino    | Parda             |
| Virgulino                   | 15           | Homem       | Moreno            |
| Akamine                     | 16           | Masculino   | Pardo             |
| Chica                       | 16           | Feminino    | Parda             |
| Clarice                     | 16           | Feminino    | Branca            |
| Francisco                   | 16           | Masculino   | Moreno            |
| Tarsila                     | 16           | Feminino    | Parda             |
| Anita                       | 17           | Feminino    | Branca            |
| Clementina                  | 17           | Feminino    | Parda             |
| Antônio                     | 18           | Homem       | Pardo             |
| Dandara                     | 18           | Feminino    | Negra             |
| Joaquim                     | 18           | Masculino   | Moreno            |

A partir da Tabela 1, percebe-se que dos 16 participantes, nove são do sexo feminino, representando 56,25% da amostra. Todos os participantes se consideram cisgênero, ou seja, consideram que sua identidade de gênero é contemplada pelo seu sexo de nascimento. Além disso, sete participantes consideram seu grupo étnico racial como pardos, cinco participantes se consideram como brancos, três se consideram como morenos e um se considerou como negro. Os participantes tiveram liberdade de definir suas etnias de acordo com as próprias perspectivas de mundo.

Tabela 2

*Descrição das características familiares dos participantes*

| <b>Part.</b> | <b>Com quem reside</b>                        | <b>Onde reside</b>                    | <b>Responsáveis /pais</b> | <b>Irmãos</b>  | <b>Pais separados</b> |
|--------------|---|---------------------------------------|---------------------------|--|-----------------------|
| Alberto      | Mãe, padrasto e irmãos (14, 12, 8 e 3 anos)   | Casa/ própria                         | Mãe                       | 6 irmãos (os 2 mais velhos já saíram de casa)            | Pai biológico faleceu |
| Carmem       | Pais e irmãos (23, 21, 18 e 11 anos)          | Casa/ alugada                         | Mãe e Pai                 | 4 irmãos   | Não                   |
| Euclides     | Mãe e irmã (22 anos)                          | Casa/ própria                         | Mãe                       | 1 irmã por parte de mãe e outros irmãos por parte de pai | Sim                   |
| Maria        | Mãe, companheiro da mãe e irmã (7 anos)       | Casa/ própria (outra casa no terreno) | Mãe                       | 2 irmãos (irmão mora com o pai)                          | Sim                   |
| Nise         | Mãe e irmãs (17 e 11 anos)                    | Casa/ alugada                         | Mãe                       | 2 irmãs  | Sim                   |
| Virgulino    | Avó, 2 tias, irmã e primo                     | Casa/ própria                         | Avó paterna               | 1 irmã (11 anos)   | Sim                   |
| Akamine      | Pais, irmã (19 anos) e irmão (12 anos)        | Apartamento/ próprio                  | Mãe e Pai                 | 3 irmãos (irmão mais velho está preso)                   | Não                   |
| Chica        | Pais e irmão mais velho                       | Casa/ própria                         | Mãe e Pai                 | 1 irmão  | Não                   |
| Clarice      | Tios e prima (19 anos)                        | Casa/ própria                         | Tios                      | 7 irmãos (perdeu contato)                                | Sim                   |
| Francisco    | Mãe, bisavó, irmãs (19 e 10 anos) e sobrinhas | Casa/ própria (outra casa no terreno) | Mãe                       | 4 irmãos (2 moram com o pai)                             | Sim                   |
| Tarsila      | Mãe, padrasto e duas irmãs mais novas         | Casa                                  | Mãe e padrasto            | 2 irmãs  | Sim                   |
| Anita        | Mãe e irmão (23 anos)                         | Apartamento/ próprio                  | Mãe e Pai                 | 26 irmãos (25 por parte de pai)                          | Sim                   |
| Clementina   | Mãe e irmãos (18 e 9 anos)                    | Casa/ alugada                         | Mãe                       | 3 irmãos (irmã mais velha já saiu de casa)               | Pai está preso        |
| Antônio      | Sozinho                                       | Apartamento/ alugado                  | Emancipado                | 3 irmãos   | Sim                   |
| Dandara      | Mãe, irmãs (24 e 19 anos) e 3 sobrinhas       | Casa/ própria                         | Mãe                       | 2 irmãs  | Sim                   |
| Joaquim      | Mãe   | Apartamento                           | Mãe                       | 2 irmãos   | Sim                   |

A partir da Tabela 2, percebe-se que 11, dos 16 participantes, têm pais separados, três participantes não possuem pais separados, o pai de um dos participantes está preso, mas não é separado da mãe e o pai de um participante faleceu. Treze participantes residem com pelo menos um dos pais, dois residem com outros familiares e um reside sozinho. A mãe de nove participantes é a responsável do adolescente, sendo que um desses também considera o padrasto como um dos responsáveis. Ambos os pais de quatro participantes são seus responsáveis, dois participantes têm como seus responsáveis outros familiares e um participante é emancipado.

Todos os participantes possuem pelo menos um irmão, sendo que nove participantes não moram ou não tem contato com alguns desses irmãos. Seis participantes relataram terem irmãos de outros relacionamentos de algum dos pais.

Doze participantes relataram residir em uma casa, sendo que desses, oito disseram ser casa própria da família, três disseram ser uma casa alugada e um não soube responder. Quatro participantes relataram residir em apartamento, sendo que dois participantes disseram ser próprio, um disse ser alugada e um não soube responder. Um dos participantes também relatou residir em uma casa dividida, de forma que possui mais de uma família no mesmo terreno.

Tabela 3

*Descrição das características ocupacionais e escolarização dos responsáveis*

| <b>Part.</b> | <b>Ocupação/<br/>Trabalho dos<br/>responsáveis</b> | <b>Renda<br/>aproximada<br/>da família</b> | <b>Outras<br/>rendas/<br/>Benefícios</b>    | <b>Escolarização dos<br/>responsáveis</b>                      | <b>O que faz ou já<br/>fez fora da<br/>escola</b>                    |
|--------------|--|--|---|--|--|
| Alberto      | Empregada doméstica                                | .  | .   | Não terminou os estudos  | Já fez aula de futebol   |
| Carmem       | Mãe cuida da casa e pai é pedreiro                 | R\$3.000,00                                | Bolsa Família e pensão que a mãe recebe     | Mãe e pai Ensino Fundamental incompleto                        | Fica em casa, usa o celular e sai com amigos                         |
| Euclides     | Trabalha na lavanderia da família                  | .  | .   | Ensino Médio completo (supletivo)                              | Joga videogame/ gostaria de fazer curso de inglês e artes            |
| Maria        | Trabalha em uma padaria                            | R\$900,00                                  | Bolsa Família e renda do companheiro da mãe | Mãe e pai Ensino Fundamental incompleto                        | Gostaria de fazer curso de maquiagem e enfermagem                    |
| Nise         | Faxineira  | R\$900,00                                  | .   | Ensino Fundamental incompleto                                  | Já fez cursos de hip-hop, violão e artesanato/<br>Trabalha como babá |
| Virgulino    | Recebe pensão                                      | R\$ 5.000,00 à R\$ 6.000,00                | Tias também trabalham                       | Ensino Médio completo  | Trabalhava como vendedor   |
| Akamine      | Pai é jardineiro                                   | R\$ 1.500,00 à R\$ 2.000,00                | Bolsa Família                               | Mãe ensino médio incompleto/ pai Ensino Fundamental incompleto | Faz karatê/ pretende fazer curso de cabelereiro                      |
| Chica        | Mãe é operadora de caixa e pai é mecânico          | R\$6.000,00                                | .   | Ensino Médio completo  | Cuida dos primos pequenos  |

Tabela 4

*Descrição das características ocupacionais e escolarização dos responsáveis*

| Part.      | Ocupação/<br>Trabalho dos<br>responsáveis           | Renda<br>aproximada<br>da família | Outras<br>rendas/<br>Benefícios   | Escolarização<br>dos responsáveis  | O que faz ou já fez fora<br>da escola   |
|------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| Clarice    | Mexe com ferro                                      | .                                 | Bolsa<br>Família                  | Pais ensino<br>Fundamental<br>incompleto/ tio<br>concluíu<br>(supletivo)/ tia<br>Ensino<br>Fundamental<br>incompleto | Gostaria de trabalhar   |
| Francisco  | Manicure autônoma                                   | R\$300,00                         | Bolsa<br>Família                  | Mãe e pai Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Já fez cursos de violão,<br>artes e futebol/ gostaria de<br>ser vídeos para o <i>youtube</i>                                |
| Tarsila    | Mãe é inspetora da<br>PUCC e padrasto é<br>pedreiro | R\$1.500,00                       | .                                 | Mãe Ensino<br>Médio completo/<br>padrasto Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Já fez cursos no Progen<br>(Projeto Gente Nova)/<br>pretende fazer curso de<br>arquitetura                                  |
| Anita      | Mãe é vendedora<br>autônoma e pai é<br>empresário   | R\$1.010,00                       | Irmão<br>trabalha<br>como Uber    | Mãe Ensino<br>Fundamental<br>completo/ pai<br>Ensino Médio<br>completo   | Já fez aula de judô e<br>violão/ pretende fazer<br>curso de administração e<br>academia                                     |
| Clementina | Cozinheira  | .                                 | .                                 | Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Pretende fazer curso de<br>computação/ Gostaria de<br>trabalhar   |
| Antônio    | .   | R\$1.600,00                       | .                                 | Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Trabalha como garçom  |
| Dandara    | Cozinheira em uma<br>casa                           | R\$1.400,00                       | Bolsa<br>Família (irmã<br>recebe) | Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Já fez curso de<br>administração, mas não<br>concluíu/ Gostaria de fazer<br>cursos de fotografia,<br>medicina e veterinária |
| Joaquim    | Vendedora de<br>lanches                             | .                                 | .                                 | Ensino<br>Fundamental<br>incompleto  | Já fez cursos de tecnologia<br>e marketing em vendas/<br>ajuda no trabalho da mãe   |

A partir da Tabela 3 e Tabela 4, percebe-se que os pais e responsáveis de 14 participantes possuem um trabalho ou ocupação, os responsáveis de um dos participantes recebe pensão e outro participante é emancipado, de forma que não utiliza a renda dos pais para compor a própria. Dos pais e responsáveis que possuem uma ocupação ou trabalho, cinco são trabalhadores autônomos, não possuindo uma renda fixa mensal.

Onze participantes relataram a renda mensal aproximada da família, que variou do mínimo de 300 reais, ao máximo de 6 mil reais. Além disso, oito participantes relataram complementação da renda da família, como a participação do programa Bolsa Família, recebimento de pensão ou seguro desemprego e a renda individual de algum dos familiares. Quatro participantes não souberam ou não quiseram relatar a renda mensal de suas famílias.

Sobre a escolarização dos pais e responsáveis, as tabelas mostram que os responsáveis de três participantes possuem Ensino Médio completo, sendo que um desses completou os estudos no supletivo. Três participantes relataram que pelo menos um dos pais ou responsáveis concluiu o Ensino Médio, sendo que um desses terminou os estudos no supletivo. Dez participantes relataram que seus responsáveis não completaram os estudos, sendo que desses, dois não especificaram o nível de escolaridade dos pais.

Oito participantes já realizaram alguma atividade além da escola, como cursos, esporte, trabalho e artes, mas não realizam mais essas atividades. Sete participantes relataram que realizam alguma atividade além da escola, sendo que desses, quatro trabalham ou ajudam no trabalho dos responsáveis. Oito participantes relataram que gostariam de realizar alguma atividade além da escola, como cursos, trabalho ou atividades de lazer.

### **3.3. Características da História de Vida dos Participantes**

A segunda parte da coleta de dados se constituiu em uma entrevista semiestruturada sobre História de Vida dos participantes. A entrevista de História de Vida foi dividida em seis temas, contendo 16 perguntas ao todo: (a) Relato da História de Vida, (b) Relacionamento Familiar, (c) Amizades, (d) Vivências Escolares, (e) Sonhos e Expectativas e (f) Medos e Dificuldades. Dessa forma, os relatos dos participantes foram divididos da mesma forma que a entrevista, mantendo as temáticas de cada um dos blocos, de acordo com a realização da coleta.

#### *Relato da História de Vida*

O primeiro tema, da entrevista de História de Vida, foi composto de três perguntas: (a) “Descreva, de maneira geral, quem é você?”, (b) “Conte, da maneira que quiser, sua história de vida até esse momento (onde nasceu, com quem morava, onde estudava, etc.)” e (c) “Quais características positivas e negativas você acredita possuir?”. Dessas três perguntas, foi analisada apenas a segunda, sendo essa o relato da História de Vida dos participantes, pois ainda que as outras perguntas tenham sido importantes para a entrevista, elas serviram principalmente para facilitar as perguntas seguintes.

De todos os relatos de História de Vida coletados, foram destacadas as principais características que perpassam as histórias dos participantes. Essas características foram destacadas e agrupadas em seis categorias: (a) Local de Moradia, (b) Atravessamentos Intrafamiliares, (c) Atravessamentos Extrafamiliares, e (d) Dificuldades Escolares. A primeira categoria, Local de Moradia, refere-se não apenas ao local onde reside o participante, mas engloba as mudanças de casa, de cidade ou de estado que o adolescente tenha realizado, de modo a impactar sua História de Vida.

A segunda e a terceira categoria, Atravessamentos Intrafamiliares e Atravessamentos Extrafamiliares sucessivamente, dizem respeito a acontecimentos que ocorreram na vida do participante e que possam ter surgido a partir da família ou a parte da mesma. Foram classificados como atravessamentos eventos que influenciaram, impactaram e mostraram ter relevância nas Histórias de Vida dos participantes, a partir dos relatos dos mesmos, sejam questões interiores ou exteriores ao núcleo familiar, ainda que os atravessamentos exteriores possam ter impactado ou possam ter sido impactados pela família.

A quarta categoria destacada, Dificuldades Escolares, refere-se às dificuldades que os adolescentes vivenciaram ao longo de vida escolar. Além das dificuldades apresentadas nos relatos, também ficou evidente que alguns dos adolescentes consideraram essas dificuldades como pessoais e outros consideraram dificuldades contextuais.

A partir da primeira categoria, Local de Moradia, percebe-se que dos 16 participantes, sete relataram terem nascido em Campinas, cinco relataram terem nascido em outra cidade do estado de São Paulo, dois relataram terem nascido em outro estado e dois não especificaram onde nasceram, sendo que a família de um desses reside em outro estado e a família do outro reside em Campinas.

Dez relataram já terem realizado mudanças de cidade ou estado, *“Já viajei muito em professor! Quando tinha 15 anos sai da escola, pois minha mãe mudou-se para Brasília, depois parei novamente para ir para Belém e depois Goiânia”* (Antônio). Desses 10 participantes, cinco foram mudanças entre estados, sendo que três desses já estavam acima da faixa etária dos 12 anos quando realizaram a mudança. Apenas dois, dos 10 participantes que relataram mudanças de cidade, nasceram em Campinas, tendo saído e retornado para a cidade posteriormente.

Seis participantes relataram mudanças de casa, ainda residindo na mesma cidade. Desses, três relataram que realizaram a mudança após a separação dos pais especificamente, “*Nasci em Campinas, morava com meus pais quando tinha 7 anos e fiquei lá por 2 à 3 anos, depois que eles se separaram fui morar com meu pai apenas*” (Virgulino). Dois participantes relataram que realizaram a mudança de casa após um conflito familiar. Um participante, Akamine, relatou que residia em uma ocupação, de modo que a família foi forçada a se retirar de lá por ordem judicial: “*Sempre morei com meus pais, ficamos 7 anos no (...), mas fomos retirados de lá, acho que era invasão*”.

Dois dos participantes relataram terem realizado mudanças de cidade e em um curto período de tempo – ainda residindo nessa mesma cidade – realizaram mudanças de casa, “*Nasci em Santa Barbara do Oeste, sai de lá aos 5 anos, quando meu pai saiu de casa por causa de outra família. Fomos morar em Praia Grande, sofremos muito assalto, perdemos tudo e fomos para outra casa, tinha 10 anos*” (Anita). Apenas dois participantes não relataram mudanças de cidade ou de casa, sendo que apenas um desses afirmou residir na mesma casa desde que nasceu.

Dos 14 participantes que realizaram mudanças de cidade e/ou mudanças de casa, seis afirmaram que já passaram períodos sem estudar por consequência dessas mudanças, “*Nasci em Minas Gerais, ai meu pai foi preso e vim para Campinas, tinha 4 anos. Estudei em uma escola até ano passado, mas tive que ir para Minas e perdi 1 ano de escola, pois não tinha vaga lá*” (Carmem). Cinco, desses seis participantes, não conseguiram se matricular na nova escola por falta de vaga, pois se mudaram de forma repentina e Dandara, um desses seis, abandonou os estudos propositalmente, a fim de realizar a mudança: “*Mudei com meu namorado para Florianópolis, tinha 15 ou 16 (anos), fiquei 2 anos lá, mas terminamos e voltei*”.

A partir dos relatos, foi destacada a segunda categoria, Atravessamentos Intrafamiliares. Foram listados os seguintes Atravessamentos Intrafamiliares: separação dos pais, encarceramento de um familiar, uso de substâncias lícitas ou ilícitas por parte de um familiar, morte do pai, brigas e conflitos, abusos emocionais ou sexuais, doenças ou adoecimentos e perda de contato ou distanciamento de algum familiar.

Doze participantes relataram Atravessamentos Intrafamiliares. Dos 12 adolescentes, nove relataram pelo menos dois dos atravessamentos listados, “(...) *fui para o abrigo com 12 anos. Minha avó me tirou do abrigo e eu perdi contato com meus irmãos (...) Meu pai estava preso e minha mãe era usuária (de drogas)*” (Clarice). Desses nove, cinco relataram três ou mais dos atravessamentos listados, “(...) *meus pais se separaram nesse período, fiquei com meu pai. Após algumas idas e vindas (da casa do pai, para a da mãe), fiquei internada, pois sofri violência sexual do meu tio, após isso fui morar com meu pai novamente. Brigava com meu pai, pois não gostava da minha madrasta, só que queria ficar em São Paulo pelas amigas*” (Maria).

Quatro participantes não relataram atravessamentos intrafamiliares. Desses, dois relataram algum dos atravessamentos listados em outro momento da entrevista, mas não durante o relato da História de Vida.

Nove participantes relataram Atravessamentos Extrafamiliares, a terceira categoria destacada. Foram listados como Atravessamentos Extrafamiliares, questões como: assalto ou violência urbana, fome ou dificuldades financeiras, conflitos judiciais, conselho tutelar e/ou acolhimento institucional, acidente ou adoecimento do próprio participante, brigas e conflitos com pessoas fora da família.

Desses atravessamentos listados, três participantes relataram brigas e conflitos com pessoas fora da família, três relataram acidente ou adoecimento do próprio participante, dois relataram terem passado pelo conselho tutelar e/ou acolhimento

institucional, dois relataram passar fome ou dificuldades financeiras, um relatou vivenciar conflitos judiciais e um relatou assalto ou violência urbana. Três, dos nove participantes que relataram Atravessamentos Extrafamiliares, contaram ter vivido pelo menos dois dos atravessamentos listados, *“Nasci doente e fiquei 6 meses no hospital e meu padrasto que ajudou nesse período. Mudei pra Campinas aos 6-7 anos. Depois de muitas dificuldades, conseguimos estabilidade financeira”* (Francisco).

Seis participantes relataram terem vivido Atravessamentos Intrafamiliares e Atravessamentos Extrafamiliares. Apenas um participante não relatou nenhum dos atravessamentos destacados na segunda e terceira categoria.

A quarta categoria, Dificuldades Escolares, apareceu no relato de todos os participantes. Foram listadas, a partir dos relatos, as seguintes Dificuldades Escolares: mudanças de escola, abandono, expulsão, repetência, *bullying* ou abuso cotidiano, faltas e brigas. Todos os 16 participantes relataram terem repetido pelo menos um ano. Os motivos das repetências variaram entre mudanças de escola, faltas e bagunça.

Sete participantes associam algumas de suas Dificuldades Escolares com questões contextuais de suas Histórias de Vida. Desses, cinco relataram terem tido dificuldades por conta de mudanças de casa, cidade ou estado, perdendo o ano escolar, pois não conseguiram matrícula em uma nova escola. Um participante contou ter sofrido um acidente grave, acarretando na perda de um ano escolar. Um participante, Euclides, relatou ter sofrido *bullying* durante um longo período em sua antiga escola, a ponto de adoecer e abandonar a instituição, *“Já parei no conselho tutelar, pois parei de estudar 3 anos. Sofria Bullying e tive início de depressão, fingia que ia para a escola, mas ficava escondido na praça, sem fazer nada, tinha 13 anos. No primeiro dia que vim para a escola atual, tive crise de ansiedade”*.

Os outros nove participantes associaram suas Dificuldades Escolares com questões pessoais, de acordo com seus relatos de Histórias de vida, “*Eu estudava em uma escola [tinha 13 anos], mas faltava muito, apesar de tirar boas notas. Repeti 3 anos e fui expulso após uma briga. Fiquei 2 à 3 anos sem estudar e voltei agora*” (Joaquim). Desses nove, seis relataram terem abandonado os estudos, dois relataram que foram expulsos após uma briga e um relatou repetências contínuas.

Ainda que alguns participantes associem suas Dificuldades Escolares com questões pessoais, pode-se observar atravessamentos diversos em suas Histórias de Vida, que tiveram origem em seu contexto social.

#### *Relacionamento Familiar*

A segunda parte da entrevista sobre História de Vida, Relacionamento Familiar, foi composta de três perguntas: (a) “Como é a sua relação com sua família?”, “Quais dificuldades você vive ou já viveu com sua família?” e “Sua família te ajuda ou já ajudou com alguma dificuldade sua?”. Essas perguntas tiveram como objetivo aprofundar alguns pontos que poderiam surgir no relato de História de Vida, de modo a explorar – a partir da perspectiva dos participantes – a relação do adolescente com sua família e as possíveis dificuldades já vividas ou ainda presentes nessa relação. Não é definido o termo “dificuldade”, a fim de possibilitar a interpretação livre e espontânea do participante, durante o momento da entrevista.

Referente à primeira pergunta, sete participantes relataram ter uma boa relação com a família, “*Boa, eles se preocupam comigo e eu com eles, é uma família divertida*” (Tarsila). Sete participantes relataram ter uma boa relação com pelo menos um membro da família ou não ter uma boa relação com pelo menos um dos familiares. Um participante relatou já ter tido uma relação boa, mas que atualmente não considera ter.

Um participante, Clementina, não soube explicar como é a sua relação com a família, “*É doida, não sei explicar*”.

Referente à segunda pergunta, sete participantes relataram terem passado dificuldades financeiras com a família, sendo que desses, um participante contou que já passou fome, mas não quis entrar em mais detalhes sobre esse episódio e um, Dandara, disse que a dificuldade foi causada quando o pai deixou a família: “*Quando meu pai foi embora. Ele visitava uma moça e levava minhas irmãs e eu para brincar na casa dela, mas ele queria só passar tempo com ela. Quando [ele] foi embora não ajudou com nada e passamos fome e tivemos problemas financeiros*”. Dois participantes relataram terem vivido dificuldades com a família decorrente de questões escolares, sendo que em um dos casos, o participante contou que tinha problemas com a mãe, pois matava aula e, no outro caso, o participante contou que apanhava do pai quando bagunçava na escola. Três participantes consideraram como dificuldades, as brigas e conflitos internos à suas famílias, “*Quando a gente foi morar na casa do meu tio e a esposa dele tinha ciúmes da minha mãe e fazia coisas horríveis contra minha família. Já chegou a prender a gente em um quarto sem comida*” (Francisco). Três participantes relataram não viver ou não ter vivido dificuldades com a família. Um participante disse ter passado por dificuldades, mas não entrou em detalhes sobre as dificuldades vividas com a família.

Referente à terceira pergunta, 12 participantes relataram que a família já ajudou em alguma dificuldade, “*Sim, quando eu sofri o acidente de moto, fiquei 6 meses na cadeira de rodas e minha mãe saiu do serviço para cuidar de mim*” (Chica). Desses 12, cinco contaram um episódio específico que precisaram de uma ajuda da família, cinco relataram que até hoje recebem ajuda da família e dois não quiseram falar mais a respeito do tema. Três participantes dizem que não recebem ou receberam ajuda da

família, “*Não, porque não conto as coisas para eles*” (Carmem). Um participante relatou que nunca passou por dificuldades que precisasse de ajuda da família.

#### *Amizades*

A terceira parte da entrevista sobre História de Vida foi composta de três perguntas: (a) “Você tem amigos? Como é sua relação com eles?”, “Quais dificuldades você vive ou já viveu com seus amigos?”, “Seus amigos te ajudam ou já te ajudaram com alguma dificuldade?”. Essas perguntas tiveram como objetivo tocar em temas que talvez não aparecessem nos relatos de História de Vida dos participantes, de modo a ter uma maior compreensão da rede de apoio dos adolescentes e como essa rede oferece suporte para o mesmo, frente às dificuldades.

Referente à primeira pergunta, 14 participantes relataram ter amigos, desses, 13 afirmaram que cultivam boa relação com eles e um, Joaquim, definiu ter uma relação “*estressante*”. Dos 14 que disseram ter amigos, três consideram ter poucos, dois disseram ter amigos em outra cidade e um disse ter apenas amigos virtuais. Dois participantes não consideram ter amigos, um afirma apenas ter colegas e considera apenas sua mãe e deus como amigo, o outro, Clarice, relatou apenas existir falsidade e interesse nas amizades, também afirmando que “*amigo é só deus*”.

Referente à segunda pergunta, 13 participantes relataram terem vivido dificuldades com os amigos. Desses, oito relataram questões internas de suas amizades, como brigas e desavenças, “*Já tive vários problemas com minhas amigas, meu namorado já me traiu com algumas delas*” (Nise). Três contaram momentos em que viveram dificuldades com a polícia, “*Fui pego com um ‘baseado’, tava com meus amigos no shopping e os policiais queriam levar a gente pro ‘mão branca’ [local onde tem desova de corpo]*” (Antônio). Quatro não entraram em detalhes sobre as dificuldades, sendo que um desses preferiu não falar sobre o tema, de modo que dois,

desses quatro participantes, não deixaram claro se já passaram dificuldades com os amigos. Um participante disse nunca ter passado dificuldades junto aos amigos.

Referente à terceira pergunta, 10 participantes disseram já ter recebido ajuda de seus amigos, cinco relataram não terem recebido ou necessitado de ajuda dos amigos e um não falou sobre o tema. Dos 10 que relataram receber ajuda, seis contaram que receberam ou recebem suporte emocional, *“Minhas amigas de Praia Grande me ajudaram muito, eu era muito depressiva. Elas me ajudaram, conversaram, jogavam vôlei”* (Anita). Dois contaram que receberam ou recebem auxílio em atividades como futebol, jogos eletrônicos ou atividades escolares. Dois participantes afirmaram ter recebido ajuda, mas preferiram não contar sobre o ocorrido, *“Já, só ‘já’, não quero mais falar”* (Virgulino).

#### *Vivências Escolares*

A quarta parte da entrevista sobre História de Vida, Vivências Escolares, foi composta de três perguntas: (a) *“Como é esta escola para você?”*, *“Quais dificuldades você vive ou já viveu na escola?”* e *“Sua escola te ajuda ou já ajudou com alguma dificuldade?”*. Essas perguntas tiveram como objetivo focar nas vivências escolares dos participantes, a fim de aprofundar nas experiências que os adolescentes tiveram e têm, em suas escolas anteriores e na atual.

Referente à primeira pergunta, 12 participantes disseram preferir a escola atual, afirmando que se envolvem mais, possuem uma relação melhor com os professores e coordenadores, alguns relataram que se sentem melhor acolhidos, em relação às escolas anteriores, *“Boa, agora ela tá boa, não gostava da tarde [ensino regular], prefiro a noite [EJA]. Agora eu sinto que estou bastante firme nos estudos”* (Nise). Três participantes não consideraram a escola nem melhor e nem pior, sendo que um desses classificou a escola como diferente e, outro participante, Maria, afirmou que: *“é legal,*

*mas eu prefiro à tarde [ensino regular] que tem mais gente*". Um participante disse achar chata a escola, mas não entrou em detalhes sobre os motivos.

Referente à segunda pergunta, cinco participantes relataram terem tido dificuldades relacionadas à aprendizagem, principalmente leitura e escrita, "*Tive dificuldade para aprender a ler na minha outra escola*" (Alberto). Desses cinco, um participante também considerou como dificuldades vividas na escola, as brigas e conflitos com outros colegas. Oito participantes relataram como dificuldades as brigas e conflitos com colegas, desses, três relataram ter sofrido *bullying*. Quatro participantes não consideraram ter vivido dificuldades na escola.

Referente à terceira pergunta, sete participantes consideraram que a escola ajudou ou ainda ajuda com alguma dificuldade, "*Essa sim, outras não. Essa escola acolhe mais, os professores são mais próximos, mais aperfeiçoados*" (Joaquim). Desses sete, quatro relataram dificuldades vividas, sendo que dois desses – de escolas diferentes – contaram que eram acompanhados por um psicólogo na escola e, os outros dois, relataram uma boa relação com professores e coordenadores que os ajudaram, "*o professor e diretor da antiga escola que eu estudava já deu muitas coisas para ajudar minha família, como bola de futebol, que eu nunca usei pra não entregar*" (Francisco). Os outros três participantes que afirmaram ter recebido ajuda da escola, relataram casos na escola atual, "*Hoje essa escola me ajuda a aprender e a me dar o que fazer*" (Dandara). Oito participantes relataram, além do auxílio em matérias específicas, não receber ou ter recebido ajuda da escola.

### *Sonhos e Expectativas*

O quinto tema da entrevista sobre História de Vida, Sonhos e Expectativas, foi composta de duas perguntas: (a) "O que você gosta ou gostaria de fazer na sua vida?" e (b) "Qual é seu maior sonho?". As perguntas tiveram o objetivo de compreender, de

maneira simples, quais as intenções dos participantes para seu futuro, considerando as reflexões sobre suas próprias Histórias de Vida, realizadas nas perguntas anteriores.

Referente à primeira pergunta, 13 participantes têm objetivos claros para o que eles querem de suas vidas. Desses, oito relataram objetivos específicos relacionados a conseguir um emprego, fazer cursos técnicos ou faculdade e se especializar em alguma atividade que já realizam, a fim de torna-la profissional, “*Entrar para os jogos olímpicos de karatê*” (Akamine). Dois, desses 13, possuem também objetivos de ajudar a família, além dos planos profissionais. Outros dois, dos 13, possuem objetivos relacionados apenas as suas famílias, “*Ajudar minha mãe*” (Clarice). Apenas Virgulino, dos 13 participantes que têm objetivos claros, relatou que além do objetivo profissional, considera também uma vida na criminalidade: “*Vou ser MC [Mestre de cerimônia], mas se eu não for MC, eu queria ser bandido, semos bandido não existe policia [risada]. Vida de vagabundo*”. Três participantes não souberam responder ou não entraram em detalhes sobre seus objetivos.

Referente à segunda pergunta, 14 participantes relataram seus sonhos, desses, 12 possuem sonhos relacionados apenas a seus objetivos profissionais. Dois, dos 14, possuem sonhos também relacionados à família, “*Ser youtuber e ajudar ela [mãe] e realizar o sonho dela de ter o salão de beleza*” (Francisco), sendo que o sonho de um desses é apenas relacionado à sua família. Dois participantes responderam que seu maior sonho é de enriquecer, mas não souberam entrar em detalhes sobre o tema.

### *Medos e Dificuldades*

O sexto de último tema da entrevista, Medos e Dificuldades, foi composto de duas perguntas: (a) “Qual é seu maior medo?” e (b) “Quais dificuldades você já enfrentou ou enfrenta na sua vida (doenças, preconceitos, dificuldades com a lei, dificuldades na escola, etc)?”. As perguntas tiveram objetivo de compreender ou

aprofundar nos medos e nas dificuldades dos participantes, tendo essas já tivessem sido discutidas ou não. A última pergunta, especificamente, também tratou do tema de dificuldade, ainda que focando apenas nas dificuldades do próprio adolescente, a fim de expor questões que ainda não tinham surgido nas entrevistas ou reforçar aquelas que já haviam.

Referente à primeira pergunta, 14 participantes disseram possuir um grande medo. Desses, 11 disseram que seu maior medo é perder alguém de sua família ou que ama, sendo que nove especificaram que têm medo de perder a mãe e um, desses nove, acrescentou também ter medo da própria morte. Dois, dos 14 participantes que disseram possuir um grande medo, relataram ter medo de questões pessoais, como solidão, raiva e ansiedade, enquanto um, desses 14, disse que seu maior medo é não conquistar seus objetivos profissionais. Dois participantes relataram não possuir um grande medo, “*Agora eu não tenho mais medo, tudo o que eu tenho medo que acontecesse, já aconteceu*” (Maria).

Referente à segunda pergunta, nove participantes disseram que enfrentam ou já enfrentaram alguma dificuldade relacionada a questões de seu contexto, como preconceito, dificuldade financeira, doença ou adoecimento, “*Eu ficava muito doente quando era pequena [trombocitopenia aguda]*” (Anita). Desses, três também relataram dificuldades relacionadas à família, como abandono, distanciamento e a perda de um familiar. Seis participantes relataram dificuldades na escola, como *bullying*, dificuldade de aprendizagem ou de realizar alguma atividade, “*A pior dificuldade foi aprender a ler*” (Alberto). Um participante não considera viver ou já ter vivido alguma dificuldade em sua vida.

### **3.4. Características do Projeto de Vida dos Participantes**

A entrevista semiestruturada de Projeto de Vida teve como objetivo compreender os projetos espontâneos que os participantes têm para suas vidas. Para isso, foram realizadas perguntas abertas, que investigaram a perspectiva do adolescente para o próprio futuro, de maneira que os temas discutidos na primeira parte da entrevista foram levantados pelos próprios participantes. O segundo momento da entrevista se propôs a investigar especificamente os Projetos de Vida relacionados a relacionamentos afetivos, fosse esse tema já discutido previamente ou não, de maneira a aprofundar a temática. A partir da primeira parte da entrevista, foram destacadas seis categorias que surgiram em todos os relatos de Projetos de Vida: (a) Trabalho, (b) Bens Materiais, (c) Relacionamento Afetivo, (d) Aprimoramento Pessoal, (e) Ajuda a Outrem e (f) Estudo. Os temas foram apresentados de acordo com a quantidade de projetos relatados em cada uma das categorias.

A primeira categoria destacada, Trabalho, diz respeito a todos os projetos relacionados às aspirações profissionais que tenham surgido nos relatos, sejam essas de curto, médio ou longo prazo. Consideraram-se como aspirações profissionais, todos os projetos que envolveram expectativa de ganho monetário a partir da realização de uma atividade, tenha sido essa atividade descrita de maneira pragmática e específica ou de maneira generalizada.

A segunda categoria destacada, Bens Materiais, diz respeito a todos os projetos em que os participantes relataram o acúmulo de bens ou riqueza. Independente das justificativas que os participantes deram, foram considerados como acúmulo de bens ou riqueza os relatos em que os participantes expuseram o desejo de possuir bens de consumo específicos, realizar alguma atividade ou viagem e ter dinheiro ou riqueza monetária.

A terceira categoria destacada, Relacionamento Afetivo, é referente a todos os projetos em que os participantes relataram o desejo de ter um parceiro(a) e/ou constituir uma família. Foram considerados os projetos em que os participantes relataram o desejo de constituir uma nova família e não aqueles que apenas relataram projetos envolvendo suas famílias atuais.

Aprimoramento Pessoal, a quarta categoria destacada, diz respeito a todos os projetos em que os participantes relataram o desejo de conseguirem reconhecimento, seja pessoal ou profissional, assim como terem autonomia em suas vidas. Foram consideradas como aprimoramentos, características que os próprios participantes, a partir de seus relatos, consideraram como uma mudança positiva pessoal, de maneira que não foram classificadas como Aprimoramento Pessoal, características as quais os participantes consideraram como mudanças negativas.

A quinta categoria destacada, Ajuda a Outrem, é referente a todos os projetos em que os participantes relataram o objetivo de ajudar a família de origem ou a comunidade. Todos os projetos de ajudar os núcleos – família de origem ou comunidade –, tenham sido especificados ou não, foram agrupados na mesma categoria, pois se percebeu similaridades nos relatos, sendo que em alguns casos, esses dois núcleos apareceram em conjunto nos projetos dos participantes.

Estudo, a sexta e última categoria destacada, é referente a todos os projetos relacionados à aprendizagem. Foi considerado como aprendizagem, todos os relatos em que os participantes contaram ter expectativas de concluir ou continuar os estudos do presente, assim como realizar um curso ou faculdade no futuro.

Não foram considerados na categoria destacada, Estudo, relatos em que o participante descreveu apenas seu projeto profissional, de maneira a não especificar projetos relacionados à aprendizagem, ainda que a profissão citada necessite de um

curso técnico ou superior. Foi decidido dessa maneira, pois alguns projetos relatados como aspirações profissionais ou aprendizagem, não necessariamente necessitam de um estudo formal, como é no caso de outros, de forma que alguns desses projetos poderiam estar em ambas as categorias – seja na categoria “Trabalho” ou “Estudo” –, caso não fossem pragmaticamente diferenciados.

Um exemplo dessa diferenciação é quando um participante descreve o projeto “fazer medicina” ao invés de “ser médico”, de modo que o primeiro seria integrado à categoria Estudo e o segundo seria integrado à categoria Trabalho. Ainda que o segundo exemplo pudesse ser integrado em ambas às categorias, pois para ser médico existe uma exigência de cursar uma faculdade desse núcleo profissional, existem também projetos que não possuem a exigência formal de cursos, como por exemplo, “ser fotógrafo”, de modo que só foram integrados nas categorias os projetos em que um participante relatou especificamente a intenção de estudo, intenção de trabalho ou a intenção de ambos.

A partir da primeira pergunta da entrevista, “Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse?”, pode-se coletar o relato dos Projetos de Vida espontâneo dos participantes. Dos 16 participantes, foram relatados 51 Projetos de Vida, somando-se as seis categorias destacadas, de cada um dos adolescentes. Um dos participantes, Maria, não relatou seu Projeto de Vida e afirmou não possuir um: *“Eu não tenho mais esse negocio, pois não sei se vou ter um futuro, então não penso mais nisso”*. Dessa forma, todos os 51 tipos de projetos que foram enumerados, são a partir do relato dos 15 participantes que disseram possuir um projeto, como pode ser observado na Tabela 5:

Tabela 5

*Descrição do Projeto de Vida espontâneo referente a cada participante*

|                   | Trabalho | Bens<br>Materiais | Relacionamento<br>Afetivo | Aprimoramento<br>Pessoal | Ajuda a<br>Outrem | Estudo |
|-------------------|----------|-------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|
| <b>Alberto</b>    | 1        | 1                 |                           |                          |                   |        |
| <b>Carmem</b>     |          | 3                 |                           |                          |                   | 1      |
| <b>Euclides</b>   | 1        | 1                 | 1                         |                          | 1                 | 1      |
| <b>Maria</b>      | -        | -                 | -                         | -                        | -                 | -      |
| <b>Nise</b>       |          |                   |                           | 1                        | 1                 |        |
| <b>Virgulino</b>  | 3        | 1                 |                           |                          |                   |        |
| <b>Akamine</b>    | 2        |                   |                           |                          | 1                 |        |
| <b>Chica</b>      | 1        |                   |                           |                          |                   |        |
| <b>Clarice</b>    | 1        |                   | 1                         |                          | 1                 | 1      |
| <b>Francisco</b>  | 1        |                   |                           |                          | 1                 |        |
| <b>Tarsila</b>    | 1        | 1                 | 1                         | 1                        |                   |        |
| <b>Anita</b>      | 1        |                   |                           | 2                        |                   |        |
| <b>Clementina</b> | 1        |                   |                           |                          |                   |        |
| <b>Antônio</b>    | 1        |                   |                           |                          |                   | 1      |
| <b>Dandara</b>    | 2        | 1                 | 2                         | 1                        | 1                 |        |
| <b>Joaquim</b>    | 1        | 2                 | 2                         | 1                        |                   | 1      |
| <b>Total</b>      | 17       | 10                | 7                         | 6                        | 6                 | 5      |

A partir da Tabela 5, pode-se perceber que dezessete projetos, dos 51 relatados, são referentes à primeira categoria, Trabalho. Três participantes, dos 15, relataram mais de um projeto nessa categoria e apenas dois não relataram nenhum projeto nessa categoria. Quatro, desses 17 projetos, são relacionados a conseguir um emprego ou serviço, mas não especificando qual o tipo de trabalho a ser realizado: “*Quero trabalhar, ser alguém na vida, agora o que eu não sei*” (Clementina). Três relataram o

projeto de ser médico, dois relataram o projeto de ser *youtuber*, dois relataram um projeto relacionado a atividades artísticas, como música e fotografia. Dois participantes relataram projetos ligados a esportes, sendo um desses relacionado a esportes eletrônicos e o outro a esportes tradicionais. Um participante relatou o projeto de ser mecânico, um relatou o projeto de ser arquiteto e um relatou o projeto de ser empresário. Além desses projetos profissionais, Virgulino, mencionou ser chefe da máfia: “(...) *dono de varias empresas, rico, o chefão da máfia e MC[Mestre de cerimônias]*”.

Referente à segunda categoria, Bens Materiais, pode-se enumerar 10 projetos. De todos os projetos dessa categoria, cinco são relacionados a enriquecimento monetário, três são relacionados ao acúmulo de bens e dois são relacionados a viagens para o exterior: “*Rica, conhecer a Disney, morar em outro país...*” (Carmem). Dos sete participantes que relataram projetos de Bens Materiais, destacam-se três adolescentes que justificaram esse projeto, a partir do intuito de ajudar suas famílias: “(...) *conseguir dinheiro para ajudar minha mãe, para ela e eu ficar em paz*” (Euclides).

Foram mencionados sete projetos referentes à terceira categoria, Relacionamento Afetivo. Cinco participantes relataram projetos de Relacionamento Afetivo, sendo que desses, um relatou um projeto a curto prazo de conseguir um parceiro(a) e seis relataram projetos de médio ou longo prazo, sobre a intenção de casar e constituir uma família: “(...) *quero ter dois filhos homens, sempre sonhei em ter filhos homens, ter um marido e minha mãe morar comigo (...)*” (Dandara).

Cinco participantes relataram projetos relacionados à quarta categoria, Aprimoramento Pessoal, totalizando seis projetos. Desses seis projetos, quatro são referentes a reconhecimento de terceiros, fama e sucesso profissional e dois projetos são referentes à independência e autonomia pessoal: “*Ser uma mulher muito importante,*

*que já realizou os sonhos, não tem medo de enfrentar as pessoas e ser ela mesma”* (Anita).

Referente à quinta categoria, Ajuda a Outrem, foram enumerados seis projetos, de cinco participantes. Quatro desses projetos são relacionados a ajudar a família de origem, especificamente à mãe do participante: *“Eu quero ter minha própria vida, sem depender de ninguém e poder ajudar minha mãe no futuro, só isso”* (Nise). Dois, desses seis projetos, são relacionados a ajudar a comunidade, sendo que um desses, Akamine, detalhou esse projeto: *“(…)montar uma academia de karatê, grande e de graça, montar em um lugar que não tem, de gente mais pobre, mas que tenha interesse”*.

Referente à sexta e última categoria, Estudo, foram enumerados cinco projetos de cinco participantes, dos 15 que relataram seus projetos de vida. Dois, dos cinco projetos, são referentes à realização de um curso técnico, dois são referentes a realizar faculdade de medicina e um, é referente a terminar os estudos atuais: *“Quero terminar meus estudos, arrumar um serviço, casar e ajudar minha mãe”*(Clarice).

A partir da terceira pergunta da entrevista, “Qual é a maneira para atingir seu objetivo?”, surgiram outros projetos, além daqueles mencionados na primeira pergunta. Dos 15 participantes que relataram seus Projetos de Vida, nove participantes relataram outros projetos além dos já mencionados, cinco participantes reforçaram projetos que já haviam mencionado e um participante não soube responder a pergunta. Os 19 outros projetos que apareceram, podem também ser divididos nas seis categorias destacadas anteriormente.

Foram mencionados 13 projetos relacionados à sexta categoria, Estudo, relatados por oito participantes. Desses projetos, seis projetos são referentes a terminar os estudos atualmente, sete são referentes a realizar um curso técnico ou superior, sendo que dois desses projetos especificam o desejo de estudar medicina: *“Por mim, primeiro jogar*

*mais, sair do país, entrar em campeonato e ser profissional. Se não der certo, fazer de tudo para tentar medicina” (Euclides).*

Referente à categoria Bens Materiais, foram mencionados quatro projetos, relatados por três participantes. Desses projetos, três são referentes ao desejo de morar em outro país e um projeto referente a ter uma casa própria, sendo que Dandara mencionou ambos esses projetos em seu relato: *“Terminar a escola e fazer uma faculdade [medicina], terminar a faculdade, conseguir um bom emprego, comprar uma boa casa, virar medica nos Estados Unidos, levar minha mãe junto”*.

Foram mencionados dois projetos relacionados à primeira categoria, Trabalho, relatados por dois participantes. Ambos os participantes não especificaram qual o tipo de trabalho que desejam realizar, mas um deles, Francisco, deixou evidente que esse é um projeto que ele tem para o seu presente: *“Trabalhar, ajudar minha mãe em casa e começar a construir meu sonho e da minha mãe”*.

### **3.5. Síntese dos Resultados e Discussão**

#### *Realidade dos Participantes*

O primeiro aspecto que se nota, a partir da análise dos resultados, é a identidade étnica-racial dos adolescentes que participaram da pesquisa. Dez participantes se consideraram como pardos, cinco consideraram-se brancos e um considerou-se negro. Ainda que alguns tenham se definido como “morenos” ao invés de “pardos”, pode-se concluir que não existe distinção além da própria nomenclatura desses nomes, pois o significado – esse sendo a cor da pele e a herança étnica – é o mesmo.

Muitas das dificuldades escolares associadas ao fracasso escolar são também sintomas da discriminação racial presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas (Jesus, 2018). Quando uma escola não lida de maneira apropriada com o racismo institucional, ela contribui para que os seus estudantes negros, pardos ou

morenos e que também são, em sua maioria, pobres e periféricos, sofram esse racismo dentro e fora da instituição, não permanecendo na escola e perpetuando o caminho da exclusão (Jesus, 2018; Patto, 2000).

Mais da metade dos participantes, especificamente 11 deles, se consideraram como parte de um grupo étnico-racial que é, não só hoje em dia, mas historicamente, marginalizado e estigmatizado na sociedade (Lobo & Oliveira, 2009). A maioria da população negra no país, que também representa a maior parte da população brasileira, continua fazendo parte do grupo de nível socioeconômico mais baixo, tendo mais dificuldade em acessar alguns serviços, como saúde, educação, segurança e lazer (Silva & Tobias, 2016). Ainda que as mazelas da pobreza não sejam exclusivas desse grupo étnico, essas questões interseccionais potencializam os desafios que esses indivíduos enfrentam cotidianamente.

Estudos sobre a interseccionalidade evidenciam dados importantes a respeito da relação entre as categorias étnico-raciais, classe social e identidade de gênero (Gomes, 2018; Hirata, 2014; Silva & Tobias, 2016). Os mecanismos de opressão são diversos, assim como as populações que sofrem com eles, porém, deve-se considerar também a população que se percebe como alvo de uma série desses mecanismos, por serem de um grupo étnico específico, serem de um nível socioeconômico baixo ou de um gênero menos favorecido, de modo que o potencial desses em gerar sofrimento a esses indivíduos torna-se relativamente superior.

Nesse sentido, essa população é a mais dependente de serviços públicos e programas assistenciais do governo, como o Bolsa Família (Moreira, 2018). Seis participantes relataram que suas famílias são usuárias do Bolsa Família, além disso, outros dois adolescentes relataram complementação de renda, advinda do trabalho de outros familiares que não seus responsáveis. Vale destacar que alguns participantes não

quiseram ou não souberam relatar a renda de suas famílias. Ademais, alguns dos adolescentes que a relataram admitiram não ter certeza exata dos valores, mas ainda assim realizaram uma estimativa baseada em suas próprias percepções.

De todos os pais e responsáveis que possuem um trabalho ou ocupação, cinco realizam trabalhos informais, de modo que esses não apenas não possuem uma renda fixa mensal, mas também não gozam de certos direitos trabalhistas que, comumente, são estendidos às famílias de trabalhadores. Mesmo nas famílias em que os pais ou responsáveis possuem um trabalho formal, percebe-se, em alguns casos, a necessidade de complementação de renda, seja da renda de outro familiar ou do recebimento de algum benefício. Além disso, quatro adolescentes relataram realizar algum tipo de trabalho ou auxiliam seus pais ou responsáveis em seus trabalhos.

Quando se observa os pais ou responsáveis dos participantes, percebe-se uma maior predominância da mãe como principal responsável. Quando a mãe não é a única responsável do adolescente, como no caso da maioria dos participantes, ela é corresponsável junto ao pai ou ao padrasto. Mesmo nos casos de dois participantes, que têm como seus responsáveis outros familiares, em um desses casos, a responsável do adolescente é a avó.

A configuração da família no mundo contemporâneo é plural, de modo que a concepção conservadora de uma família nuclear heteronormativa, ou seja, um homem, uma mulher e seus filhos, não condiz com a realidade atual (Moreira, 2018). Em um estudo sobre a centralidade do papel da mulher nas famílias de nível socioeconômico baixo, Moreira (2018) demonstrou a importância dessas mulheres em articular as necessidades de suas famílias, com as capacidades e possibilidades dos serviços públicos de assistência e saúde. Ainda tendo esse importante papel na vida de suas famílias, contraditoriamente essas mulheres sofrem pressões cotidianas desses mesmos

serviços que se propõem a oferecer cuidado, principalmente considerando questões referentes ao machismo, que atribui um papel esperado da mulher ou da mãe na sociedade (Moreira, 2018; Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

É possível perceber uma maior centralidade no papel da mulher na família dos participantes, mesmo nos casos em que ela divide o cuidado do adolescente, de modo que a mãe é também a principal fonte de renda da maioria dessas famílias. Assim, a maior parte dos participantes reside em famílias monoparentais femininas e, ainda que apenas alguns dos adolescentes tenham relatado não ter mais contato com o pai, nenhum dos participantes que reside apenas com a mãe relatou receber pensão ou auxílio formal de seu pai.

Outro aspecto que se destaca é a escolarização dos pais e responsáveis dos participantes. Percebe-se que pelo menos um dos responsáveis de seis, dos 16 participantes, possuem Ensino Médio completo, sendo que dois desses concluíram esta etapa dos estudos no supletivo. Dessa forma, os responsáveis do restante dos participantes, especificamente 10 adolescentes, não concluíram os estudos, de modo que ocorre uma perpetuação quase que hereditária dessa exclusão. Da mesma forma, os resultados deste estudo indicam que foi negado aos pais desses adolescentes o direito à escola, aos estudos e ao aprendizado formal, e que agora esse mesmo direito é também negado aos seus filhos.

### *História de Vida*

Quando se trata da interrupção dos estudos, observou-se que a maioria dos adolescentes – 14 participantes – teve que mudar de casa, mudar de cidade ou, em alguns casos, mudar de estado. Os resultados mostraram que essas mudanças trouxeram um impacto direto na vida desses adolescentes, afetando suas vivências escolares, familiares e/ou relacionais. Essas mudanças não causaram impacto apenas por questões

geográficas, mas representaram uma desestruturação de diferentes aspectos da vida desses adolescentes.

Os principais motivos que os participantes atribuíram a essas mudanças foram: (a) conflitos familiares, seja após a separação dos pais ou uma briga com algum membro da família; (b) dificuldades financeiras, de modo que os responsáveis desses adolescentes buscaram – em outro bairro, cidade ou estado – novas oportunidades profissionais; (c) dificuldades com a lei, de modo que, em alguns casos, a mudança ocorreu após algum conflito com a justiça, tenha sido esse conflito direta ou indiretamente.

A realidade socioeconômica dessas famílias as força a priorizar as necessidades básicas, deixando a escola, por exemplo, como um privilégio para os adolescentes, e não como um direito. As mudanças realizadas não necessariamente significariam uma desestruturação, mas a partir dos relatos dos participantes, essas mudanças ou são consequência – sintoma – de um conflito anterior ou causam um conflito posteriormente, de modo que as dificuldades que surgem a partir desse conflito posterior, alimentam e perpetuam algumas das dificuldades anteriores, de modo a criar uma relação dialética entre tais mazelas (Borges, 2015).

Para Vigotski (2000), as funções psicológicas possuem relações dialéticas entre si, os adolescentes que se desenvolvem nesse contexto conturbado, se adaptam para lidar com os constantes conflitos e atravessamentos que se apresentam, organizando hierarquicamente suas necessidades, dependendo do papel social que é demandado deles. Porém, o indivíduo não assume um único papel social, podendo assumir vários papéis de acordo com a cultura, história e meio social em que vive, de modo que esses papéis podem ser contraditórios, gerando tensão e crise para esse sujeito (Vigotski, 2000).

Isso pode ser observado por meio dos relatos referentes aos atravessamentos que ocorrem dentro e fora da família. Em relação aos Atravessamentos Extrafamiliares, destacaram-se questões referentes à fome e à dificuldade financeira, à violência urbana, aos conflitos judiciais, e adoenças ou adoecimentos do próprio participante. Quanto aos Atravessamentos Intrafamiliares, destacaram-se separação dos pais, encarceramento de um familiar, uso de substâncias psicoativas por parte de um membro da família, morte do pai, brigas, abusos e conflitos, doenças ou adoecimentos e distanciamento de algum familiar.

De todos os atravessamentos listados, é possível perceber similaridades importantes entre eles. A relação de alguns desses fatores potencializa outros, como por exemplo, fome e dificuldade financeira e doenças ou adoecimentos, que podem ser entendidos como complementares, de modo que ambos representam uma falta de acesso a serviços básicos de assistência ou saúde que poderiam auxiliar essas famílias em tais questões. Outros aspectos que se destacam como fatores que se relacionam referentes a esses atravessamentos são a violência urbana, o uso de substâncias psicoativas, o encarceramento de um familiar e os conflitos judiciais. Todos esses fatores, aparentemente, passam por questões de segurança, de saúde, e de serviços que essas famílias também carecem.

Essa desestruturação categórica do contexto desses adolescentes pode ser representada pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1995), de forma que os microsistemas do indivíduo, ou seja, sua escola, seu trabalho ou sua casa, são diretamente influenciados pelos outros sistemas, que envolvem serviços governamentais, sistema socioeconômico e os eventos históricos. Esses sistemas, em constante relação, são produtos e produtores dos indivíduos que neles existem e se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1995).

Deve-se destacar que não se está questionando a eficácia dos serviços que existem ou dos profissionais que atuam nesses serviços. O que se questiona é a qualidade desses serviços em conseguir contemplar as necessidades desses adolescentes e suas famílias, de modo a garantir o direito dessa população a ter uma vida minimamente digna.

Quando se observa o relato dos participantes referente à relação que eles têm com suas famílias, percebe-se que grande parte dos adolescentes atribuíram as dificuldades vividas com suas famílias a questões externas, novamente, relacionadas à sua realidade socioeconômica. Os participantes que não consideraram tais fatores atribuíram os conflitos vividos a si próprios ou responsabilizaram uma situação ou indivíduo específico, sendo que, de um modo ou de outro, esses pessoalizaram tais dificuldades.

Essa perspectiva pode ser compreendida como uma posição fatalista, descrita por Martin-Baró (1996) e observada em alguns dos relatos dos participantes, de modo que eles culpabilizam a si mesmos fatores que, na realidade, são externos a eles. O indivíduo alienado, não consegue tomar consciência de sua realidade, das opressões e das violências a que está sujeito, o que dificulta a transformação dessa realidade (Martin-Baró, 1996). Tomar consciência do que se é submetido e exposto, possibilita atribuir sentido crítico às próprias ações, sem se desresponsabilizar, mas compreendendo o protagonismo na própria vida (Dantas & Ciampa, 2014; Martin-Baró, 1996).

A grande maioria, especificamente 12 participantes, relatou que necessitou ou ainda necessita da ajuda da família para lidar com uma ou mais dificuldades. Percebe-se, a partir dos relatos, que uma parte significativa desses adolescentes considerou como

dificuldades fatores externos, ou seja, questões relacionadas à sua realidade social, econômica e cultural.

As amizades cultivadas desses adolescentes também apareceram como um fator de proteção importante. Os participantes relataram receber ajuda de seus amigos, tanto em relação ao suporte emocional, quanto em relação à realização de atividades de seus cotidianos. Além disso, os adolescentes também contaram sobre dificuldades vividas com seus amigos, que compartilham seus contextos e enfrentam uma realidade semelhante.

As dificuldades relatadas podem ser também caracterizadas como expressões de violência que essa população sofre, de modo que o papel de seus familiares e seus pares, ao lidar com essas violências, demonstra um fator de proteção fundamental (Moreira &Guzzo, 2017).A família, a escola e a comunidade são fatores essenciais na vida da criança e do adolescente, de modo que esses possuem influências diretas em seu bem-estar e no seu processo de desenvolvimento, enfrentando e prevenindo a violência (Guzzo, 2018; Moreira &Guzzo, 2017).

Um dado que chamou atenção foi o fato de que todos os participantes mencionaram experiências na categoriaDificuldades Escolares.Nessa categoria, os adolescentes relataram dificuldades ou situações de violência em relação a mudanças de escola, abandono da escola, expulsão, repetências, *bullying* ou abuso, faltas e brigas.

A escola centraliza as vivências das crianças e adolescentes, de modo que por ela perpassam todas essas experiências exteriores dos estudantes e assim a escola pode representar uma série de papéis na vida desses. Dessa forma, a escola pode ser compreendida como um espaço que vai além do aprendizado formal, possibilitandotambém um espaço importante de convívio para a criança e o adolescente, proporcionando o seu desenvolvimento humano (Moreira &Guzzo, 2017).

Entre esses potenciais papeis, a instituição escolar tem a capacidade de ser mais um espaço que reforça as vivências e as violências exteriores desse estudante, de modo que dentro dela perpetuam-se práticas e atravessamentos também encontrados do lado de fora. Quando se observa os relatos de vida dos participantes deste estudo, as mudanças que realizaram, os conflitos, as dificuldades e as perdas, é possível questionar a capacidade desses indivíduos de suportar mais um espaço que os massacra cotidianamente e nega seu protagonismo.

Estudos referentes ao fracasso escolar demonstram o potencial que a escola tem em reproduzir a violência e a opressão presentes na sociedade (Jesus, 2018; Negreiros et al., 2017; Patto, 2000; Paulilo, 2017; Pereira & Oliveira, 2018; Pezzi & Marin, 2017). A partir dos relatos dos participantes em relação às dificuldades vividas na escola, pode-se perceber que esses estudos não se distanciam da realidade que se apresenta nos resultados dessa pesquisa, de modo que, as violências sofridas pelos adolescentes, demonstram esse potencial.

Outro potencial caminho da escola, que pode ser encontrada nos relatos de alguns desses estudantes, é uma instituição emancipadora, que não apenas ressignifica as violências sofridas, mas realiza ações de enfrentamento e prevenção a elas, oferecendo suporte e autonomia para seus estudantes. Nesse sentido, a maioria dos participantes relatou preferir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao Ensino Regular, afirmando que possuem uma relação melhor com os professores e coordenadores, envolvem-se mais com os temas abordados e sentem-se melhor acolhidos na EJA.

A EJA se propõe a oferecer reparação, qualificação e equalização para a população que foi vítima do fracasso escolar, ainda que possuindo uma série de dificuldades (Negreiros et al., 2017). Essas dificuldades e fatores que se opõem à permanência desses estudantes na escola, fatores esses políticos, sociais e econômicos,

ainda estão presentes no contexto desses adolescentes e de suas famílias (Caliatto& Martinelli, 2013; Ferreira& Martinelli, 2016; Rosa, 2016).

Alguns aspectos importantes que surgiram dos relatos dos participantes se deram quando esses contaram sobre a forma que a escola os ajudou em alguma dificuldade que eles vivem ou já viveram. Alguns adolescentes relataram terem sido acompanhados por psicólogos que estavam na escola e outros disseram receber ajuda de alguns professores e coordenadores. Em ambos os casos desses auxílios, mesmo que importantes para a vida desses adolescentes, essa ajuda ocorreu de maneira informal, ou seja, tanto os psicólogos não eram contratados da instituição, quanto os professores e coordenadores realizaram ações extras a seus cargos profissionais.

Quando se observa as dificuldades gerais relatadas pelos participantes, percebem-se três principais núcleos em que essas dificuldades se manifestam: (a) família, (b) escola e (c) contexto/comunidade. Contraditoriamente, esses três são os núcleos em que os participantes também consideraram como fatores de proteção em suas vidas.

#### *Projeto de Vida*

Pode-se observar, a partir dos projetos relatados pelos participantes, que dentre as categorias destacadas foram mencionados: (a) 17 projetos referentes à categoria Trabalho, (b) 10 projetos referentes à categoria Bens Materiais, (c) sete projetos referentes à categoria Relacionamento Afetivo, (d) seis projetos referentes à categoria Aprimoramento Pessoal, (e) seis projetos referentes à categoria Ajuda a Outrem e (f) cinco projetos referentes à categoria Estudo. Os projetos relatados pelos adolescentes demonstram um interesse significativo dessa população em conseguir um trabalho ou ocupação.

Foram 13 participantes que relataram pelo menos um Projeto de Vida na categoria Trabalho, referente à primeira pergunta da entrevista, que objetivou coletar os projetos espontâneos dos adolescentes. Os projetos relatados nessa categoria foram, em sua maioria, conseguir um emprego ou ocupação, mas sem especificar a área de atuação. Dos adolescentes que especificaram seus interesses profissionais, destacaram-se projetos de ocupações mais tradicionais, como o interesse de tornar-se médico, mecânico ou empresário, sendo que desses, a maioria relatou o desejo da primeira dessas profissões.

Além desses, foram relatados por alguns adolescentes projetos menos tradicionais, como tornar-se *youtuber*, realizar uma atividade artística de maneira profissional, como fotografia e música, projetos ligados à carreira esportiva e um projeto de atuar no crime organizado. Esses projetos menos tradicionais, principalmente o último citado, não são menos importantes para essa população, pois dizem respeito à realidade concreta que eles vivenciam.

Como demonstrado em uma pesquisa realizada com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa, foram analisados os projetos de vida desses adolescentes referente aos seus contextos e, dentre os resultados, se destacou um dos participantes que tinha o projeto de se vingar pela morte de um familiar (Silveira et al., 2015). O estudo mostrou que a maioria dos projetos desses adolescentes se correlacionava com suas famílias e comunidades, independentemente se seus projetos eram compreendidos como negativos ou como positivos (Silveira et al., 2015). Da mesma forma, pode-se fazer a mesma relação no caso do adolescente que relatou querer fazer parte do crime organizado, pois ele desenvolve seus projetos a partir da realidade com a qual tem contato.

Foram mencionados mais projetos referentes à categoria Trabalho em um momento posterior da entrevista, em que foram relatados pelos adolescentes outros projetos, além do Projeto de Vida espontâneo. Não foram especificados os projetos além do desejo de conseguir emprego. Entretanto, destaca-se um participante que foi enfático ao evidenciar que seu objetivo de conseguir um trabalho é para conseguir ajudar sua mãe e realizar o sonho dela.

Esse desejo de ajudar a família ou a comunidade aparece também em outros projetos de outras categorias. Relembrando a definição de Damon (2009) sobre Projeto de Vida, o autor define como uma intenção estável e generalizada do indivíduo, que busca alcançar algo significativo para o *self*, mas ao mesmo tempo, que seja também significativo para o mundo externo ao *self*.

Um exemplo disso é na segunda categoria, Bens Materiais, na qual os participantes relataram projetos referentes a enriquecimento monetário, acúmulo de bens e viagens para o exterior. Dentre esses, alguns adolescentes justificaram tais projetos relatando o desejo de ajudar suas famílias. Novamente, quando aparecem outros projetos em um momento posterior da entrevista, mais participantes relatam projetos referentes à categoria Bens Materiais, sendo que alguns desses relatos também especificam o intuito de ajudar a família, de forma que se pode compreender que os projetos que apareceram nessa categoria possuem relação com o desejo dos participantes de ascensão de classe social, melhorando a própria vida e a vida de sua família.

Esses resultados corroboram os de outros estudos que mostram que adolescentes de nível socioeconômico baixo tendem a construir projetos voltados a auxiliar suas famílias e seu contexto (Capellini et al., 2016; Dellazana-Zanon et al., 2015; Gonçalves et al., 2008; Petrini et al., 2012; Sumner et al., 2018). Esses projetos podem ser

considerados como altruístas, visto que são pensados e construídos a partir de outro sujeito ou sujeitos, de forma que esses adolescentes tem a pretensão, seja já bem estruturada ou não, de contribuir com a população e transformar a própria realidade.

Outro exemplo do desejo desses adolescentes em ajudar suas famílias e comunidade foi observado na categoria Ajuda a Outrem, na qual são relatados projetos com objetivos específicos de melhorar a vida de outras pessoas, além da do próprio participante. Observa-se que a maioria dos participantes que relataram projetos nessa categoria possui o desejo de ajudar a mãe, especificamente, ainda que também haja projetos de ajudar a família em geral ou a comunidade em que esses adolescentes vivem.

Quando os adolescentes refletem sobre seus cotidianos e seus projetos para o futuro, isso possibilita que eles desenvolvam a capacidade de intervir em suas realidades concretas (Cardoso & Cocco, 2003). Segundo Dantas e Ciampa (2014), se o indivíduo não desenvolve um pensamento crítico sobre sua realidade, seu Projeto de Vida não tem a capacidade emancipadora e transformadora, sendo apenas uma reprodução acrítica de sua realidade, ainda que não deixe de ser um projeto. Isso fica evidente quando se compara os relatos das categorias, Bens Materiais e Ajuda a Outrem, pois em ambas as categorias foi mencionado o desejo de ajudar ao outro, porém, os projetos relatados na primeira podem ser considerados menos elaborados do que os da segunda.

É possível observar que na categoria Relacionamento Afetivo, a terceira categoria em que foram enumerados mais projetos, a maioria dos participantes que relatou objetivos referentes a esse tema ou já possuía um parceiro(a), ou não tinha a pretensão de consolidar algo duradouro. Pode-se considerar que os participantes priorizaram mais melhorar a vida das famílias atuais do que constituir suas próprias

famílias. Todos os participantes que relataram projetos nessa categoria também relataram projetos na categoria Trabalho, e a maioria na categoria de Bens Materiais.

O estudo de Riter, Dellazzana-Zanon e Freitas (2019), que investigou especificamente os Projetos de Vida sobre relacionamento afetivo de adolescentes de nível socioeconômico baixo, demonstrou que essa população dedicou pouca reflexão a esse tipo de projeto, priorizando projetos relacionados ao trabalho e ao estudo. Ainda que esses adolescentes tenham projetos sobre relacionamentos, esses são pouco elaborados ou secundários em relação a outros projetos.

Outra categoria, em que a maioria dos adolescentes que relataram sobre esse tema também possuía projetos de trabalho bem definidos, foi na categoria Aprimoramento Pessoal. Nessa categoria, surgiram projetos referentes, principalmente, a reconhecimento de terceiros, fama e sucesso profissional. Foram poucos os relatos em que os adolescentes objetivaram aspectos como independência e autonomia, de forma que se pode considerar, a partir dos relatos, que o reconhecimento dos outros valida as conquistas pessoais.

Observa-se nos relatos dos participantes, que seus projetos estão intimamente conectados a suas experiências pessoais, suas histórias, suas relações sociais e seus contextos. Percebe-se, a partir dos resultados, que os projetos mais estruturados e elaborados de cada categoria são dos adolescentes que possuem vivências e experiências profundas naquele tema, reforçando o pensamento de que o Projeto de Vida se apresenta como processo indissociável da construção do sujeito (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Sobre a categoria Estudo, que foi a categoria com menor número de projetos listados, vale ressaltar que muitos dos adolescentes que relataram profissões ou ocupações, não consideraram ou não pensaram ser pertinente, especificar durante seus

relatos, a necessidade do estudo e da aprendizagem para atingir tais objetivos. Não é surpreendente que o estudo e aprendizagem não sejam prioridade nos projetos desses adolescentes, considerando as exclusões categóricas que essa população sofreu em suas vidas. Além disso, a falta de perspectiva de alguns desses adolescentes em acessar, por exemplo, uma universidade pública, reflete no interesse ou empenho desses em considerar os estudos como uma possibilidade (Capellini et al., 2016; Nascimento, 2013).

Isso fica mais evidente quando se analisa as respostas posteriores ao Projeto de Vida espontâneo, de modo que, curiosamente, foram acrescentados mais 13 projetos na categoria Estudo. De todos os projetos listados nessa categoria, os participantes relataram o objetivo de terminar os estudos atuais, realizar cursos técnicos ou superiores, sendo fazer medicina o projeto que mais foi citado nessa categoria.

O projeto de se tornar médico ou estudar medicina foi mencionado por grande parte dos participantes. O médico tem um papel importante na sociedade, sendo uma profissão de grande status, estabilidade financeira e impacto social. Pode-se pensar que os projetos desses adolescentes demonstram o interesse dessa população em cuidar e melhorar social e economicamente a vida de seus familiares e de sua comunidade, de modo que essa idealização do “médico” engloba essas características em uma única prática. Contraditoriamente, também é uma das profissões mais difíceis de ingressar, pois essa exige privilégios socioeconômicos altos, que garante um acesso à educação de alta qualidade, os quais uma pequena parte da população se apropria e, no caso desses adolescentes, está muito distante de suas realidades.

## **CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem, como qualquer outra pessoa, muitos projetos para suas vidas. Esses projetos podem ser reproduções de outros, seguindo um ciclo de alienação entre gerações, ou mesmo projetos profundamente pensados, a partir de uma reflexão crítica da sociedade, possibilitando transformações concretas. De uma forma ou de outra, esses projetos são construídos a partir da realidade desses indivíduos, de sua história, de sua cultura e das relações que eles desenvolvem em seus cotidianos, visando um futuro que se espera ser mais positivo para suas vidas e as vidas daqueles ao redor.

Este estudo foi norteado pela seguinte pergunta, “Quem são os adolescentes da EJA e de que forma eles pensam seus projetos de vida?”. A partir dela, foram definidos os objetivos: (a) caracterizar os adolescentes da EJA, considerando o contexto socioeconômico dessa população; (b) caracterizar a História de Vida dos adolescentes da EJA, considerando a perspectiva desses estudantes sobre sua história; (c) descrever o Projeto de Vida dos adolescentes da EJA, considerando de que forma esses estudantes pensam seus projetos para o futuro.

Caracterizar uma população não é uma tarefa simples ou fácil, ainda que isso tenha sido um dos objetivos desta pesquisa. O que se pode fazer é, a partir de um método de pesquisa minimamente estruturado, realizar um recorte que consiga se aproximar da realidade a fim de expandir a compreensão sobre ela. Os adolescentes que estão na EJA fazem parte de um grupo que é historicamente excluído, formado em sua maioria, por pessoas pobres, pretas e periféricas.

As exclusões e as violências sofridas por essa população não se limitam apenas à saída do Ensino Regular, que se apresenta como um sintoma de um histórico de direitos negados a esses sujeitos. Quando fazemos a reflexão da raiz dessas exclusões,

percebemos a lógica perversa de nossa sociedade capitalista neoliberal, que obriga as pessoas que vivem em situação de pobreza, falta de acesso a serviços essenciais e que sofrem preconceitos e discriminações, a realizar escolhas falsas, como por exemplo, escolher entre garantir a permanência dos filhos na escola ou garantir o mínimo para a sobrevivência desses filhos, pois realizar os dois não é apenas improvável, mas uma tarefa quase impossível.

A situação socioeconômica desses adolescentes e suas famílias não é mero detalhe, mas torna-se uma questão fundamental que ecoa e impacta em todos os aspectos das suas vidas. A pobreza não vem desacompanhada de outras violências, como bem pode ser observado nos relatos de História de Vida ou nos dados sociodemográficos dos participantes. Ainda que isso pareça repetir algo óbvio, deve-se sempre reforçar que essas violências não são individuais, mas fazem parte da estrutura social a qual as pessoas estão expostas.

As mudanças constantes de residência que os adolescentes e suas famílias passaram em suas vidas, assim como as transformações categóricas de suas dinâmicas familiares –como a separação dos pais, morte ou encarceramento de um membro da família–são produtos e produtores dessas violências. A constante busca por uma melhor condição de vida, advinda de uma realidade de incerteza e instabilidade, reflete diretamente nas vivências escolares desses adolescentes e de seus familiares.

As mulheres, que possuem um papel fundamental no cuidado e bem-estar de suas famílias, vão muito além do papel social que lhes é atribuído na sociedade patriarcal contemporânea. Elas são mães, avós, cuidadoras, esposas, trabalhadoras, provedoras, mediadoras da relação da criança com a escola e mediadoras da relação da família com os serviços de assistência e de saúde. Não bastando, ainda sofrem as pressões e as cobranças por serem mulheres, por não terem capacidade de cuidar de seus filhos da

maneira que se espera e por não se atentarem às necessidades e às dificuldades de suas famílias. Questiono qual o limite de uma pessoa, quando a realidade massacrante não permite nem que essa mulher tenha espaço para si, em sua própria vida?

O fato de não apenas os participantes, mas seus pais e responsáveis também serem vítimas do fracasso escolar indica a perpetuação da exclusão da escola, da convivência social, do aprendizado e do desenvolvimento humano que esse contexto pode proporcionar. No entanto, a escola e seus profissionais não podem e nem devem ser culpabilizados por essas exclusões, pois elas são muito mais complexas e não exclusivas dessa instituição. Porém, essa mesma escola que reproduz a violência que está presente fora dela, possui responsabilidades com seus estudantes e suas famílias, de modo que se torna corresponsável no processo de inclusão desses indivíduos, indo além do aprendizado formal e garantindo uma vivência transformadora, libertadora e emancipatória.

Os atravessamentos que essas famílias sofrem são, contraditoriamente, advindos de instituições que deveriam cuidar delas. Um exemplo disso são os serviços de segurança pública, que se utilizam de estratégias repressoras e que só agravam a violência urbana, escalonando a situação de alta vulnerabilidade dessa população e gerando mais situações de violência.

Ainda que a EJA possibilite uma nova oportunidade para esses estudantes, uma chance de reparação, qualificação e equalização, não se deve perder de vista a capacidade dessa categoria da educação em sucumbir à mesma lógica que se encontra no Ensino Regular e na sociedade como um todo. A EJA sofre os mesmos atravessamentos e tem à sua disposição recursos técnicos, profissionais e estruturais similares, de modo que mesmo com um grupo de estudantes mais diversificados, pode reproduzir as mesmas exclusões, focando, por exemplo, em um ensino que objetive uma

capacitação profissional básica – que serve aos interesses do mercado –, mas não necessariamente proporciona um desenvolvimento social que possibilite transformar a realidade concreta dessa população.

Quando olhamos para os Projetos de Vida desses adolescentes, percebemos inúmeros Projetos de Vida que objetivam um trabalho ou ocupação, que garantam um mínimo de estabilidade econômica. Esses projetos, ainda que não sejam totalmente estruturados, demonstram o desejo desses adolescentes em proporcionar para si e para suas famílias uma vida mais digna e que possibilite conseguir bens e serviços que são de difícil acesso em suas realidades. Tenha sido o projeto tradicional ou menos tradicional, esses são construídos a partir do contexto em que esses sujeitos se desenvolvem.

Percebemos também uma grande ênfase em projetos que visam a ajudar a família e a comunidade, de modo que não se limitam a conquistas individuais. Esses projetos de ajudar o outro perpassam por várias das categorias que foram destacadas nesta pesquisa, pois da mesma forma que essas famílias dependem de uma rede de apoio ampla com a comunidade, tem-se o desejo de auxiliar essa mesma rede.

Isso se reflete principalmente em um projeto recorrente no relato desses adolescentes, que é o de se tornar médico. Ainda que os participantes façam uma idealização da figura do médico, é inegável a influência que essa profissão exerce na sociedade, assim como a necessidade que essa população possui da presença desses profissionais em seus cotidianos. Tornar-se médico, enriquecer, ter casa própria, comprar um carro, são projetos que, em primeira análise, poderiam parecer superficiais ou individualistas, porém, visto o contexto em que esses projetos se apresentam e as justificativas presentes em alguns dos relatos, percebe-se justamente o oposto, de modo que são projetos que visam o bem-estar do coletivo.

Pudemos observar que os projetos dos adolescentes possuem características práticas, em relação às necessidades cotidianas que eles têm. Projetos referentes às categorias Estudo, Relacionamento Afetivo ou Aprimoramento Pessoal são secundários em relação a projetos que interferem diretamente no presente dos participantes. Ainda que tenham sido mencionados posteriormente mais projetos relacionados à aprendizagem, esses são principalmente referentes a terminar os estudos atuais, a fim de se capacitar para melhores oportunidades de emprego.

Este estudo possibilitou uma maior compreensão da realidade dessa população, principalmente referente à História de Vida desses adolescentes, comparando o percurso de vida deles em relação aos seus projetos para o futuro e sua realidade atual. Foi possível identificar em que contexto seus projetos são pensados e construídos, realizando uma análise desses projetos, a partir da perspectiva dos próprios adolescentes sobre a própria história, sua cultura e suas relações sociais. Projetos esses que são voltados a transformar suas realidades e a realidade de suas famílias e comunidades e, ainda que não se tenha necessariamente uma reflexão crítica e política sobre tais transformações, o desejo de melhorar de vida está presente nos projetos.

Esta pesquisa também possibilitou entrar em contato com o relato dos participantes em relação às violências e às dificuldades que eles sofreram e sofrem em seus cotidianos, principalmente, em relação ao fracasso escolar, possibilitando observar o percurso desses adolescentes até saírem do Ensino Regular e entrar na EJA. A esse respeito, alguns desses adolescentes reconhecem as dificuldades externas, que atravessam suas vidas e de suas famílias, mas outros participantes ou se culpam por fracassarem, seja na escola ou em outro aspecto, ou culpam outro sujeito, individualizando a violência sofrida.

Retomando a pergunta norteadora deste estudo, “Quem são os adolescentes da EJA e de que forma eles pensam seus Projetos de vida?”, percebemos que, ainda que tenham se atingido respostas, elas levantam mais perguntas. Como enfrentar ou prevenir o fracasso escolar? Como intervir e transformar a realidade desses adolescentes? O Projeto de Vida pode ser uma ferramenta emancipatória? Esses projetos podem realmente auxiliar esses adolescentes em suas vidas?

Este estudo possui algumas limitações que devem ser reconhecidas. Um exemplo disso, além do próprio número de participantes, é a forma de se acessar a população, pois, por mais que se tenha realizado a parceria com o projeto ECOAR, o que facilitou e possibilitou a realização da coleta, observou-se que a maioria dos adolescentes que participaram da pesquisa é do sexo feminino, sendo que a maioria dos adolescentes da EJA é do sexo masculino, o que pode ter um impacto significativo nos resultados do estudo. Além disso, percebeu-se um receio de grande parte dos adolescentes em participar da pesquisa, ainda que tenha sido garantido o sigilo, a liberdade de deixar o processo em qualquer momento e ainda que outros estudantes tenham participado, existia uma grande desconfiança por parte de alguns adolescentes.

Outra limitação importante, também referente ao momento da coleta, foi à percepção de que algumas perguntas importantes poderiam ter sido feitas para melhor compreender o contexto dessa população. Um exemplo disso é a religião, que em nenhum momento foi questionada nas entrevistas, mas que surgiu nas respostas dos participantes. Mesmo não sendo uma questão fundamental para os objetivos deste estudo, identificou-se a relevância da religião para a realidade dos participantes.

Ainda assim, os instrumentos utilizados foram positivos para o estudo, pois como todas as perguntas foram abertas, isso possibilitou identificar a perspectiva dos participantes em cada um dos temas trabalhados. Além disso, uma das questões da

Entrevista sobre a História de Vida, foi fundamental para criar um vínculo com o participante e permitir que ele se expressasse de sua própria maneira, o que facilitou as respostas para as perguntas posteriores.

Outros estudos devem ser realizados sobre o tema, que enfoquem não apenas em descrever ou caracterizar, mas que discutam e planejem formas de intervir na realidade desses adolescentes, possibilitando novas oportunidades de vida para essas famílias e comunidades. Nesse sentido é importante planejar estratégias de enfrentamento e prevenção em relação ao fracasso escolar e a todas as mazelas que atingem a realidade dessas famílias, mazelas essas que produzem desigualdade e violência.

Um posicionamento político transformador e radical – que vá ao encontro com a raiz da problemática –, dos profissionais da educação, da psicologia e de outros núcleos presentes no meio escolar, é fundamental para a construção de uma escola libertadora e emancipadora, ainda que pareça improvável. Assim como no mito de Sísifo, carregando a pedra até o topo da montanha, apenas para que essa rolasse novamente até a base, em um ciclo interminável e desgastante, esse tema também deve ser mais aprofundado, em outros estudos e em outras práticas, a fim de expandir o conhecimento e desenvolver uma ação junto a essa população, pois um dia até a maior das montanhas tem que se curvar ao mar e ao vento.

## REFERÊNCIAS

- Agostini, N. (2018). Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. *Pro-Posições*, 29(3), 187–206.  
doi:10.1590/1980-6248-2015-0105
- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Ozella, S. (2002). A Orientação Profissional com Adolescentes: um Exemplo de Prática na Abordagem Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock, M. da G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Eds.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (3ª, pp. 165–178). São Paulo: Contez Editora.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. *Educ. Soc*, 25(87), 335–351.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. (pp. 3–19). Washington: American Psychological Association.  
doi:10.1037/11381-001
- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. de. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 255–270.  
doi:10.1590/1982-370300462013
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2015). Gênero, Raça, Classe: Opressões Cruzadas e Convergências na Reprodução das Desigualdades. *Mediações*, 20(2), 184–207.  
doi: 10.5433/2176-6665.2015
- Bohoslavsky, R. (1977) Orientação vocacional: a estratégia clínica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bordignon, J. C., & Souza, V. L. T. (2011). O papel dos Afetos nas Relações Escolares

- de Adolescentes. *Revista Perspectivas Em Psicologia*, 15(1).
- Borges, S. (2015). Capitalismo e angústia. *Revista Subjetividades*, 15(3), 398–406.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, (32), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caliatto, S. G., & Martinelli, S. de C. (2013). Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. *Revista Educação Em Questão*, 47(33).
- Cancela, F. (2014). O trabalho dos índios numa “terra muito destituída de escravos”: políticas indigenistas e políticas indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808). *História (São Paulo)*, 33(2), 514–539.  
doi: 10.1590/1980-436920140002000024
- Capellini, V. L. M. F., Santos, C. C. P., Cusinato, C., & Lepre, R. M. (2016). Experiência com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Revista Ciência Em Extensão*, 12(2), 61–69.
- 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.  
doi: 10.1590/S0104-11692003000600012
- Carneiro, C., Ribeiro, L. M. A., & Ippolito, R. (2015). Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 12(1), 176.  
doi: 10.5007/1807-1384.2015v12n1p176
- Carreteiro, T. C. (2001). Bader Sawaia. As Artimanhas da Exclusão: Análise

- psicossocial e ética da desigualdade social. (pp. 87-96). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. L. do. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2–11.
- 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.  
doi:10.1590/S0102-71822006000300011
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. (2003). Coming of Age in a Multicultural World: Globalization and Adolescent Cultural Identity Formation. *Applied Developmental Science*, 7(3), 189–196.  
doi: 10.1207/S1532480XADS0703
- Dantas, S. S., & Ciampa, A. da C. (2014). Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, 5(2).
- Dellazzana-Zanon, L. L., Riter, H. S., & Freitas, L. B. D. L. (2015). Rosa Maria Stefanini de Macedo. Expandindo Horizontes da Terapia Familiar (pp. 101-122). Curitiba, PR: Editora CRV.
- 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.  
doi: 10.5380/psi.v19i2.35218
- Erikson, E. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). *Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de*

1990. Brasília, DF: Presidente da República.
- Ferreira, A. A., & Martinelli, S. D. C. (2016). Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, 26(52), 312.  
doi: 10.18675/1981-8106.vol26.n52.p312-331
- Freire, A. M. A. (2001). Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 3ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. (M. Gadotti & L. L. Martin, Eds.) (12ª). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*. (A. de P. Silva, Ed.) (23ª). São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, I. S. (2018). Femicídios: um longo debate. *Revista Estudos Feministas*, 26(2).doi: 10.1590/1806-9584-2018v26n239651
- Gonçalves, H. S., dos Santos Borsoi, T., Santiago, M. A., Lino, M. V., Lima, I. N., & Federico, R. G. (2008). Problemas da juventude e seus enfrentamentos: Um estudo de representações sociais. *Psicologia e Sociedade*, 20(2), 217–225.  
doi: 10.1590/s0102-71822008000200009
- Guzzo, R. S. L. (2018). Descolonizando la psicología: procesos de participación en escuelas y comunidades. *Teoría Y Crítica de La Psicología*, 11, 105–130.
- Haddad, S., & Pierro, M. C. Di. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 108–130.
- Hirata, H. (2014). Gênero, Classe e Raça: Interseccionalidade e Consustancialidade das Relações Sociais. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 199–204.

doi: 10.1590/S1981-77462006000100013

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. (2014). Censo Escolar de 2014.

Jesus, R. E. de. (2018). Mecanismo Eficiente na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: Estereótipos, Silenciamento e Invisibilização. *Educação Em Revista*, 34(0).

doi: 10.1590/0102-4698167901

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). *Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The Scientific Study of Adolescent Development. In Richard M. Lerner & Laurence Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed, pp. 1–12). New Jersey: John Wiley & Sons.

Lobo, T., & Oliveira, K. (2009). Introdução (ou sobre como a África, no Brasil, avista a escrita). In T. Lobo & K. Oliveira (Eds.), *África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX* (pp. 6–49). Salvador: EDUFBA.

Lopes, S. P., & Sousa, L. S. (2005). Eja: uma educação possível ou mera utopia? *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, 5, 1–20.

Mafra, A. L. de S., & Leite, S. F. (2016). A Educação de Jovens e Adultos no município de Campinas: análise das políticas públicas no período 2012-2015. *Revista Exitus* (Vol. 6). Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Martin-Baró, I. (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7–27.

Mead, M. (2001). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. Harper Perennial.

Ministério da Saúde. (2019). Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasil: Autor.

- Mezzalira, A. S. da C., Silva, M. Á. P., & Guzzo, R. S. L. (2014). As Contradições dos Bastidores na Educação de Jovens e Adultos: Elementos de histórias de vida e expectativas de mudança. In *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (1st ed., pp. 135–149). Editora Átomo.
- Miranda, F. H. F., & Alencar, H. M. de. (2015). Projetos de Vida na Adolescência: Um Estudo na Área da Ética e da Moralidade. *Diaphora*, 15(2), 27–33.
- Monsma, K. (2010). Vantagens de imigrantes e desvantagens de negros: emprego, propriedade, estrutura familiar e alfabetização depois da abolição no oeste paulista. *Dados*, 53(3), 509–543.  
doi: 10.1590/S0011-52582010000300001
- Moraes, L. A. S. S. (2009). Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. *TransFormações Em Psicologia*, 1(2), 86–98.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência E Prevenção Na Escola: As Possibilidades Da Psicologia Da Libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29(0), 1–10.  
doi: 10.1590/1807-0310/2017v29i41683
- Moreira, M. I. C. (2018) Tensões entre a lógica do poder patriarcal e a busca de emancipação das mulheres nas políticas públicas de assistência social: uma análise à luz da categoria de gênero. In Sawaia, B. B.; Albuquerque, R. & Busarello, F. R.(orgs) Afeto e o comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. Alexa Cultura, São Paulo.
- Nascimento, I. P. (2013). Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. *EccoS – Revista Científica*, (31), 83–100.  
doi: 10.5585/eccos.n31.4328
- Negreiros, F., Silva, C. F. da C., Sousa, Y. L. G. de, & Santos, L. B. dos. (2017). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Revista*

*Psicologia Em Pesquisa*, 11(1).

doi: 10.24879/201700110010066

Oliveira, I. B. de. (2010). The interfaces between popular education and education for youth and adults: forming demands for practices with these groups. *Educação*, 33(2), 104–110.

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Saúde do Adolescente*. Genebra, Suíça: Autor.

Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma Perspectiva Crítica. In M. de L. Contini & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas* (pp. 16–24). Rio de Janeiro.

Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. de. (2008). Desmistificando a Concepção de Adolescência, *133*, 97–125.

Paiva, D. V. (2005). Educação Popular e Educação de Adultos. *Revista HISTEDBR on Line*, 20, 167–179.

Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesqui.*

Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1252–1266.

doi: 10.1590/198053144445

Pedralli, R., & Cerutti-Rizzatti, M. E. (2013). Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 771–788.

doi: 10.1590/S1984-63982013005000019

Pereira, T. V., & Oliveira, R. A. A. (2018). Juvenilização da EJA como efeito colateral

- das políticas de responsabilização. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (x), 1.  
doi: 10.18222/ae.v0ix.5013
- Petrini, G., Alcântara, M. A. ramos de, Moreira, L. V. de C., Reis, L. P. C., Fonseca, R. S. da S., & Dias, M. C. (2012). Família , capital humano e pobreza : entre estratégias de sobrevivência e projetos de vida. *Memorandum*, 22, 165–186.
- Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2017, March 1). Fracasso escolar na educação básica: Revisão sistemática da literature. *Temas Em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia.  
doi: 10.9788/TP2017.1-01
- Pierro, M. C. D. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc. Campinas*, 26(92), 1115–1139.
- Pierro, M. C. D., & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, 35(96), 197–217.  
doi: 10.1590/CC0101-32622015723758
- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. D. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos, 20(1), 55–68.
- Rosa, E. C. (2016). EJA: Educação de jovens e adultos como política educacional inclusiva no Brasil. *Cadernos CIMEAC*, 6(1), 25.  
doi: 10.18554/cimeac.v6i1.1594
- Prefeitura de Campinas. Retirado em 4 de Março, 2020, de Prefeitura de Campinas:  
<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicospublicos/regioes/noroeste/index.php>

- Sales, M. S. (2014). O processo de constituição da identidade na adolescência: trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 161–171.  
doi: 10.1590/S0102-71822014000500017
- 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
- Santos, B. R. (1996). Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).
- Santos, L. M. M. dos. (2005). O Papel da Família e dos Pares na Escolha Profissional. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 57–66.
- Santos, E. C., Neto, O. C. de M., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e Adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Eds.), *Trabalhando com Adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica* (1ª, p. 13p). Artmed.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire, (c), 81–92.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101–108.  
doi: 10.1590/S0102-37722012000100013
- Silva, R. Da, & Tobias, J. D. S. (2016). A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, (65), 177.  
doi: 10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199
- Silveira, K. S. da S., Machado, J. C., Gonçalves, J., Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2015). Projetos futuros de adolescentes privados de liberdade: implicações para o

processo socioeducativo. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(2), 52–63.

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

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.

doi: 10.1037/amp0000249

Traverso-Yépez, M. A., & Pinheiro, V. de S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 147–162.

doi: 10.1590/S0104-026X2005000100010

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.

doi: 10.1590/s0101-73302000000200002

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681–701.

doi: 10.1590/S0103-65642010000400003

Walter, C. (2007). Securing safer care staff: a model for the assessment, selection and training of staff to work in residential care The story of Matthew: an ecological approach to assessment. *Scottish Journal of Residential Child Care Scottish Journal of Residential Child Care Scottish Journal of Residential Child Care*, 6(51), 37–45.

# Apêndice 1

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

### I. Dados de Identificação do Participante e do Responsável

Participante:..... Idade:.....  
Nome do Responsável:..... RG:.....  
Telefone:..... Cel:.....

### II. Dados Sobre a Pesquisa

Título da Pesquisa: Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos.  
Pesquisadores responsáveis: Mateus Carmona Maciel e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.

### III. Informações

A(o) participante está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será analisar qualitativamente como o adolescente constrói seu projeto de vida, a partir de seu contexto social.
2. O participante será chamado para participar de, no máximo, uma etapa da pesquisa, a qual ocorrerá na escola ao longo desse semestre. Esta etapa consiste em três entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, com aproximadamente uma hora de duração.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas de pesquisa, porém podem apresentar algum risco emocional ao participante, dado a temática investigada. Entretanto, o pesquisador é psicólogo do projeto ECOAR, tendo respaldo do grupo de psicólogos do projeto e os próprios profissionais da instituição.
4. O sigilo quanto à identificação do adolescente será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais durante 5 anos após a coleta e os resultados serão descritos, de forma a proteger o anonimato dos participantes.
5. A participação será voluntária. O adolescente poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. O adolescente não terá nenhum tipo de despesa por participar dessa pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. O pesquisador responsável estará disponível para esclarecimento no decorrer da pesquisa, sendo possível contato por meio do telefone (19) 99862-5367 ou no e-mail: [matcmaciel@gmail.com](mailto:matcmaciel@gmail.com).
7. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas: Rua Professor Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas - SP, 13087-571, telefone (19) 33436777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br) e deverá ser contatado para esclarecimentos quanto questões éticas do projeto de estudo, das 8hs às 12hs e 13hs às 17hs, de segunda-feira a sexta-feira.
8. A participação do adolescente só será aceita com o consentimento dos responsáveis.
9. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com os pesquisadores.

### IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu \_\_\_\_\_ dou meu consentimento livre e esclarecido para o adolescente participar como voluntário da pesquisa descrita.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

\_\_\_\_\_  
Mateus Carmona Maciel – Mestrando em Psicologia da PUC-Campinas

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice 2

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Participante

#### I. Dados de Identificação do Participante

Nome:..... RG:.....

Data de Nascimento:.....

Nome do Responsável(s):.....

#### II. Dados Sobre a Pesquisa

Título da Pesquisa: Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos.

Pesquisadores responsáveis: Mateus Carmona Maciel e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.

#### III. Informações

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

1. O objetivo do estudo será analisar qualitativamente como o adolescente constrói seu projeto de vida, a partir de seu contexto social.
2. Você será chamado para participar de, no máximo, uma etapa da pesquisa, a qual ocorrerá na escola ao longo desse semestre. Esta etapa consiste em três entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, com aproximadamente uma hora de duração.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas de pesquisa, porém podem apresentar algum risco emocional ao participante, dado a temática investigada. Entretanto, o pesquisador é psicólogo do projeto ECOAR, tendo respaldo do grupo de psicólogos do projeto e os próprios profissionais da instituição.
4. O sigilo quanto a sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais pelo prazo de 5 anos e os resultados serão descritos, de forma a proteger o anonimato dos participantes.
5. Sua participação será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar dessa pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. O pesquisador responsável estará disponível para esclarecimento no decorrer da pesquisa, sendo possível contato por meio do telefone (19) 99862-5367 ou no e-mail: [matcmaciell@gmail.com](mailto:matcmaciell@gmail.com).
7. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas: Rua Professor Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas - SP, 13087-571, telefone (19) 33436777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br) e deverá ser contatado para esclarecimentos quanto questões éticas do projeto de estudo, das 8hs às 12hs e 13hs às 17hs, de segunda-feira a sexta-feira.
8. Sua participação só será aceita com o consentimento dos seus responsáveis.
9. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com os pesquisadores.

#### IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu \_\_\_\_\_ dou meu assentimento livre e esclarecido para participar como voluntária (o) da pesquisa descrita.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

\_\_\_\_\_  
Mateus Carmona Maciel – Mestrando em Psicologia da PUC-Campinas

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice 3

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante (18 anos)

#### I. Dados de Identificação do Participante e do Responsável

Nome:.....RG:.....  
Data de Nascimento:.....  
Telefone:..... Cel:.....

#### II. Dados Sobre a Pesquisa

Título da Pesquisa: Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos.  
Pesquisadores responsáveis: Mateus Carmona Maciel e Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.

#### III. Informações

A(o) participante está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será analisar qualitativamente como o adolescente constrói seu projeto de vida, a partir de seu contexto social.
2. O participante será chamado para participar de, no máximo, uma etapa da pesquisa, a qual ocorrerá na escola ao logo desse semestre. Esta etapa consiste em três entrevistas semiestruturada, realizada individualmente, com aproximadamente uma hora de duração.
3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas de pesquisa, porém podem apresentar algum risco emocional ao participante, dado a temática investigada. Entretanto, o pesquisador é psicólogo do projeto ECOAR, tendo respaldo do grupo de psicólogos do projeto e os próprios profissionais da instituição.
4. O sigilo quanto à identificação do adolescente será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais durante 5 anos após a coleta e os resultados serão descritos, de forma a proteger o anonimato dos participantes.
5. A participação será voluntária. O adolescente poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. O adolescente não terá nenhum tipo de despesa por participar dessa pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. O pesquisador responsável estará disponível para esclarecimento no decorrer da pesquisa, sendo possível contato por meio do telefone (19) 99862-5367 ou no e-mail: [matcmaci@gmail.com](mailto:matcmaci@gmail.com).
7. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas: Rua Professor Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas - SP, 13087-571, telefone (19) 33436777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br) e deverá ser contatado para esclarecimentos quanto questões éticas do projeto de estudo, das 8hs às 12hs e 13hs às 17hs, de segunda-feira a sexta-feira.
8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com os pesquisadores.

#### IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu \_\_\_\_\_ dou meu consentimento livre e esclarecido para o adolescente participar como voluntário da pesquisa descrita.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

\_\_\_\_\_  
Mateus Carmona Maciel – Mestrando em Psicologia da PUC-Campinas

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice 4



Campinas, 16 de maio de 2019

### Declaração de Ciência e Autorização da Instituição Coparticipante

Título do Projeto:

Adolescência à Margem: Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos

Declaro que se devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição proponente e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, eu, Thaís Carvalho Zanchetta Penteado, abaixo assinado, como supervisora do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região noroeste de Campinas, autorizo a realização do estudo intitulado “Adolescência à Margem: Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos” nas instituições abaixo listadas tendo em vista a anuência da direção educacional das mesmas:

- EMEF/EJA Padre Leão Vallerie e Salas descentralizadas da EJA funcionando no CEMEP Campo Grande (Espaço Concórdia)
- EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro
- EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben

Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições a qual represento. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado

Supervisora do NAED Noroeste

Thaís C. Z. Penteado  
Supervisora Educacional  
RG: 23.931.844-4

## Apêndice 5

### Entrevista Semiestruturada de dados Sociodemográficos

Todas as perguntas a seguir são abertas a fim de compreender a perspectiva do participante em relação aos temas. Qualquer dúvida que surgir pode ser esclarecida com o entrevistador. O participante não é obrigado a responder nenhuma das perguntas, caso sinta-se desconfortável.

Nome:.....  
Data de nascimento:.....Idade:.....  
Sexo:.....Gênero:.....  
Etnia/raça:.....

#### Bloco I

Descreva sua família (responsáveis, pais, irmãos, avós, etc): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Desses, quais moram com você? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como é a casa que você mora? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual bairro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como faz para chegar à escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Bloco II

Quem são seus responsáveis/pais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Eles trabalham? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Em que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual a renda aproximada da sua família ao mês? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tem mais alguma renda que sua família utiliza? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Seus responsáveis/pais terminaram a escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qual o nível de escolarização deles? \_\_\_\_\_

Seus irmãos frequentam a escola/trabalham (se tiver)? \_\_\_\_\_

**Bloco III**

Você faz ou já fez alguma atividade além da escola? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

O que você faz no seu tempo livre? \_\_\_\_\_

O que você gostaria de fazer no seu tempo livre? \_\_\_\_\_

**Pergunta opcional**

Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, sobre algum dos temas abordados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice 6

### Entrevista Semiestruturada de Historia de Vida

Todas as perguntas a seguir são abertas a fim de compreender a perspectiva do participante em relação aos temas. Qualquer dúvida que surgir pode ser esclarecida com o entrevistador. O participante não é obrigado a responder nenhuma das perguntas, caso sinta-se desconfortável.

Nome:.....

#### Bloco I

Descreva, de maneira geral, quem é você: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

Conte, da maneira que quiser, sua historia de vida até esse momento: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quais características positivas e negativas você acredita? \_\_\_\_\_

---

---

---

#### Bloco II

Como é sua relação com sua família?

---

---

---

Quais dificuldades você vive ou já viveu com sua família?

---

---

---

Sua família te ajuda ou já ajudou com alguma dificuldade?

---

---

---

**Bloco III**

Você tem amigos? Como é sua relação com eles?

---

---

Quais dificuldades você vive ou já viveu com seus amigos?

---

---

Seus amigos te ajudam ou já ajudaram com alguma dificuldade?

---

---

**Bloco IV**

Como é esta escola para você?

---

---

Quais dificuldades você vive ou já viveu na escola?

---

---

Sua escola te ajuda ou já ajudou com alguma dificuldade?

---

---

**Bloco V**

O que você gosta ou gostaria de fazer na sua vida?

---

---

Qual é seu maior sonho?

---

---

Qual é seu maior medo?

---

---

Quais dificuldades você já enfrentou ou enfrenta na sua vida (doenças, preconceito, dificuldades com a lei, dificuldades na escola, etc)?

---

---

**Pergunta opcional**

Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, sobre algum dos temas abordados?

---

---

---

---

|

## Anexo 1

### Entrevista semiestruturada sobre Projeto de Vida (Fase B e C) (Miranda, 2009)

As perguntas da Fase B buscam investigar a espontaneidade dos participantes na enumeração de seus projetos de vida. Posto que é possível haver um grande número de projetos citados pelo participante, as perguntas de 1.b até 3.b serão repetidas para cada um dos projetos citados pelo participante.

1.a) Quem é você no futuro do jeito que você gostaria que fosse? \_\_\_\_\_

---

---

---

1.b) Porque você gostaria disso? \_\_\_\_\_

---

---

---

2.a) Você acredita que no futuro você terá atingido seu objetivo? \_\_\_\_\_

---

---

---

2.b) Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

3.a) Qual é a maneira para você atingir o seu objetivo? \_\_\_\_\_

---

---

---

3.b) Por que você acredita que essa é a maneira de atingir o seu objetivo? \_\_\_\_\_

---

---

---

Após ser feita a investigação de cada um dos projetos citados, serão efetuadas as perguntas seguintes.

4.a) Qual, entre todos os projetos que você enumerou, é o mais importante? \_\_\_\_\_

---

---

---

4.b) Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

5.a) Qual é o menos importante? \_\_\_\_\_

5.b) Por que esse é o projeto menos importante? \_\_\_\_\_

---

---

---

Fase C - Projetos ligados a relacionamentos afetivos.

Se entre os projetos de vida citados na Fase B estiver compreendido um projeto de relacionamento afetivo, este será lembrado ao participante pelo pesquisador, e a entrevista continuará pela questão 9a.

6.a) Você tem algum projeto de relacionamento afetivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.b) Por que você tem esse projeto? (Se não tiver o projeto, questionar porque não). \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.a) Você acredita que no futuro você terá atingido seu objetivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.b) Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.a) Como pretende atingi-lo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.b) Por que você acredita que essa é maneira de atingir o seu projeto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.a) Quais características você gostaria que seu (sua) parceiro(a) tivesse? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.b) Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.a) Quais características você não gostaria que seu parceiro tivesse? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.b) Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 2



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ADOLESCÊNCIA À MARGEM: PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** MATEUS CARMONA MACIEL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 15026019.0.0000.5481

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.480.452

#### Apresentação do Projeto:

O pesquisador, mestrando em Psicologia, quer estudar quem são os adolescentes que participam da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como eles constroem seu Projeto de Vida. A EJA foi pensada para uma população heterogênea (jovens, adultos e idosos) e, de acordo com o pesquisador, está passando por uma fase de "juvenilização" pela migração de adolescentes do Ensino Fundamental para a EJA. Então é necessário pensar em estratégias que contemplem as necessidades desses adolescentes.

De acordo com o pesquisador "A adolescência .... não deveria ser entendida como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas como uma construção social, determinada pela história do sujeito, de seu contexto e de suas relações". "Pode-se considerar a adolescência como sendo um período de maturação para a vida adulta, definida a partir de um contexto histórico e cultural, de modo que essa fase do desenvolvimento é composta por todos os aspectos que circundam o indivíduo, sendo esses os aspectos psicológicos, sociais e biológicos".

"Considerando a EJA como um espaço de alfabetização, de reafirmação de direito e de retorno à escola, pode-se também pensar em "releitura" do próprio indivíduo com sua realidade". Releitura que está associada ao projeto de vida do jovem. Na opinião do pesquisador o projeto de vida é uma estratégia de desenvolvimento e uma possibilidade de reflexão sobre a própria realidade por parte do adolescente.

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



Continuação do Parecer: 3.480.452

Para alcançar os objetivos o pesquisador entrevistará um grupo de adolescentes (18), com idade entre 15 e 18 anos e que estão matriculados na EJA da região noroeste de Campinas, de 4 escolas selecionadas. "As instituições que participarão da pesquisa são escolas que possuem profissionais do projeto Espaço de Convivência Ação e Reflexão (ECOAR). O ECOAR é um projeto da PUC-Campinas, constituído em 2013, que busca inserir profissionais da psicologia em escolas públicas e atua na região noroeste e norte da cidade de Campinas. Dessa forma, essa pesquisa ocorrerá por meio da parceria com o ECOAR, compartilhando do vínculo que o projeto tem com as escolas da região". A entrevista semiestruturada será realizada no espaço escolar. Terá a duração de aproximadamente 1 hora. O pesquisador incluiu os instrumentos para a coleta de dados: ficha demográfica, roteiro para entrevista sobre história de vida e um outro sobre o projeto de vida. Este último roteiro segue uma proposta já aplicada para adolescentes em condições socioeconômicas parecidas.

As entrevistas não serão gravadas. O pesquisador fará anotações uma vez completada a entrevista. Nas Informações Básicas do projeto inserido na Plataforma Brasil, o pesquisador informa que serão mantido sigilo na íntegra por 5 anos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Caracterizar quem são os adolescentes da EJA e de que forma eles pensam seus Projetos de Vida.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No projeto o pesquisador escreve que pode haver algum risco emocional para os participantes, dada a temática investigada. Entretanto, o pesquisador é psicólogo, e atuou com essa população em 2017. O pesquisador está capacitado para lidar com eventuais intercorrências que possam emergir no decorrer das entrevistas e/ou auxiliar para o devido suporte quando for necessário.

Os benefícios citados são:

- para os estudantes: possibilidade de maior reflexão e crítica sobre os temas de suas histórias de vida e seus projetos futuros;
- fornecer novas evidências para elaborar estratégias de prevenção e intervenção direcionadas aos adolescentes na EJA;
- no final da pesquisa o pesquisador se compromete em oferecer "um espaço de devolutiva para a instituição e os participantes, compartilhando alguns dados que dizem respeito a esses adolescentes. Essa devolutiva se propõe a tirar dúvidas dos participantes e promover conhecimento sobre os temas abordados durante o processo de pesquisa".

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



Continuação do Parecer: 3.480.452

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É uma pesquisa bem elaborada. Oferece uma interessante justificativa do recorte escolhido. A metodologia parece adequada aos objetivos da pesquisa. Na Plataforma Brasil foi incluída a autorização da supervisora do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região noroeste de Campinas para realizar a pesquisa em quatro instituições, devidamente mencionadas.

As garantias dos direitos dos sujeitos da pesquisa estão devidamente presentes no TCLE, TALE e no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes, corretamente elaborados e, quando for o caso, devidamente assinado.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram devidamente atendidas, com a correção e complementação de TALE e TCLE (nas duas versões), número de participantes, entre outros.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS nº 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o pesquisador responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor          | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1358336.pdf | 10/07/2019<br>15:33:57 |                | Aceito   |
| Projeto Detalhado              | Projeto_de_Mestrado_Mateus_Carmo              | 10/07/2019             | MATEUS CARMONA | Aceito   |

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

Continuação do Parecer: 3.480.452

|   |   |                        |                          |        |
|---|---|------------------------|--------------------------|--------|
| / Brochura Investigador                                   | na_Maciel.pdf   | 15:31:32               | MACIEL                   | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_Mateus_Maciel.pdf                         | 10/07/2019<br>15:31:03 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_II_Mateus_Maciel.pdf                     | 10/07/2019<br>15:30:30 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Mateus_Maciel.pdf                        | 10/07/2019<br>15:30:04 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Outros  | carta_prospeq_mateus_maciel.jpg   | 29/05/2019<br>12:36:35 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | termo_de_compromisso_para_utilizacao_de_dados_mateus_maciel.jpg                     | 29/05/2019<br>12:35:29 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | declaracao_de_ciencia_e_autorizacao_da_instituicao_coparticipante_mateus_maciel.jpg | 29/05/2019<br>12:26:23 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Orçamento   | declaracao_de_custos_e_recursos_mateus_maciel.jpg                                   | 29/05/2019<br>12:24:59 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | declaracao_de_infraestrutura_mateus_maciel.jpg                                      | 29/05/2019<br>12:24:38 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Cronograma  | cronograma_mateus_maciel.jpg  | 29/05/2019<br>12:23:57 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |
| Folha de Rosto  | Folha_de_Rosto_Mateus_Maciel.pdf  | 29/05/2019<br>12:15:23 | MATEUS CARMONA<br>MACIEL | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:  
**CARLOS ALBERTO ZANOTTI**  
(Coordenador(a))

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